



Diversidad, inclusión y responsabilidad social corporativa en la universidad. Retos y estrategias

Diversity, inclusion, and corporate social responsibility at the university. Challenges and strategies

Ana Millán Jiménez¹, Manuel Hernández Pedreño¹, Alicia Rubio Bañón²

¹Departamento de Sociología. Universidad de Murcia. España.

²Departamento de Organización de Empresas y Finanzas. Universidad de Murcia. España.

KEYWORDS	ABSTRACT
Institutional Social Responsibility Higher education inclusion Institutional policies University	<p>In today's university environment, Corporate Social Responsibility (CSR) requires the creation of welcoming and stable spaces where people feel included, recognised and treated fairly. To achieve this goal, research was carried out at the University of Murcia between 2023 and 2025. The main purpose was to analyze diversity management in the university community from a comprehensive perspective.</p> <p>This article presents some of the results obtained in that study, which used a mixed methodological design that combined, on the one hand, an anonymous survey in which 2,448 people from across the university community participated, and, on the other hand, nine focus groups representing the diverse realities detected: ethnicity, gender, age, disability, high abilities, socioeconomic status, mental health, work-life balance, and caregiving responsibilities. The meetings, held in an informal and participatory environment, facilitated open and reflective dialogue. In turn, discourse analysis, carried out using ATLAS.ti software, identified significant advances in inclusion, as well as structural barriers that still exist. Although the existence and success of inclusive policies has been confirmed, challenges remain that hinder the full inclusion of students, highlighting the need to design, implement and evaluate new strategies that place diversity at the heart of university CSR.</p>

PALABRAS CLAVE	RESUMEN
Responsabilidad Social Corporativa Gestión de la diversidad Inclusión Políticas institucionales Universidad	<p>En el entorno actual de la universidad, la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) requiere generar espacios amables y estables donde las personas se sientan incluidas, reconocidas y tratadas con equidad.</p> <p>En la consecución de ese objetivo se llevó a cabo una investigación en la Universidad de Murcia entre 2023 y 2025. El propósito principal era analizar la gestión de la diversidad en la comunidad universitaria desde una perspectiva integral.</p> <p>En este artículo se presentan parte de los resultados obtenidos en ese estudio, en el que se trabajó con un diseño metodológico mixto que combinó, por un lado, una encuesta anónima en la que participaron 2.448 personas de toda la comunidad universitaria, y por otro, la realización de nueve grupos focales que representaban las realidades diversas detectadas: etnia, género, edad, discapacidad, altas capacidades, situación socioeconómica, salud mental, conciliación y responsabilidades de cuidado. Los encuentros, celebrados en un entorno informal y participativo, facilitaron el diálogo abierto y reflexivo. A su vez, el análisis del discurso, realizado con el software ATLAS.ti, permitió identificar avances significativos en materia de inclusión, así como barreras estructurales aún presentes. Si bien se constata la existencia y el éxito de políticas inclusivas, persisten retos que dificultan la plena inclusión del estudiantado, lo que pone de relieve la necesidad de diseñar, implementar y evaluar nuevas estrategias que sitúen la diversidad en el núcleo de la RSC universitaria.</p>

RECIBIDO: 05/05/2025

ACEPTADO: 20/11/2025

1. Introducción

En los últimos años, las universidades han experimentado un aumento significativo en el número de estudiantes que forman parte de colectivos diversos, ya sea por su origen étnico y geográfico, orientación sexual e identidad de género, discapacidad o cualquier otra condición social o personal (Rodríguez y Álvarez, 2014). Este hecho refleja los avances logrados en materia de inclusión educativa, consecuencia de la práctica exitosa de políticas que buscan corregir las desigualdades entre el estudiantado con características personales y/o contextuales diversas que puedan, bien situarles en posiciones de riesgo, bien, se conviertan en un obstáculo para su correcto desarrollo académico, o bien, ambas cosas. Es decir, tratar de evitar que la diversidad se traduzca en dificultades educativas, lo que atentaría contra el principio de igualdad de oportunidades (Langa y Lubián, 2021).

En el contexto español, la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), define a la universidad como una institución clave en la sociedad del conocimiento, responsable de garantizar una formación avanzada basada en la equidad y el acceso universal. Esta nueva legislación formaliza el compromiso universitario con la inclusión y la no discriminación, proporcionando de una base legal sólida a las acciones orientadas a integrar a todo el alumnado en condiciones de igualdad (Comes, Parera, Vedriel y Vives, 2011).

Partiendo de esas premisas, este artículo se posiciona en la línea de investigación sobre responsabilidad social corporativa (RSC) en el ámbito universitario, entendida como el compromiso ético de las instituciones públicas de promover, valorar y respetar la diversidad tanto en sus estructuras internas, como en su relación con la sociedad. Este enfoque va más allá del cumplimiento normativo e implica una gestión inclusiva, proactiva y reformadora. Desde esta perspectiva, la universidad está llamada a implementar políticas y prácticas que reconozcan y valoren positivamente la diversidad de género, etnia, orientación sexual, edad, discapacidad, origen socioeconómico, religión o cualquier otra condición. El objetivo último es mejorar la convivencia y cohesión de toda la comunidad universitaria.

Este artículo recoge algunos de los resultados de una investigación desarrollada en la Universidad de Murcia (UMU), que, desde un enfoque metodológico mixto, en el que se combinan técnicas, cuantitativas y cualitativas se busca localizar los colectivos diversos presentes en la comunidad universitaria, para poder tejer estrategias que permitan la buena y positiva gestión de la diversidad. Es importante plantear propuestas que permitan superar resistencias culturales o institucionales, evaluar el impacto real de las políticas inclusivas y contribuir al fortalecimiento del compromiso social de la universidad.

En el desarrollo de este artículo, se presenta, en primer lugar, el marco teórico que permite contextualizar la noción de diversidad en la educación superior y su articulación con la responsabilidad social corporativa. En un segundo momento, se describe el diseño metodológico del estudio, con especial atención a la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas. Seguidamente, se exponen los principales resultados obtenidos, tanto desde la perspectiva de la encuesta como de los grupos focales, subrayando las experiencias, valoraciones y propuestas del estudiantado. Para terminar, se recogen las conclusiones del trabajo, así como algunas líneas de acción e investigación orientadas a conseguir entornos universitarios más inclusivos y equitativos.

2. Aspectos teóricos

La diversidad puede definirse como el conjunto de diferencias y particularidades, la desemejanza, la disparidad o multiplicidad que existe entre los seres humanos, ya sea a nivel individual o colectivo, y que abarca múltiples dimensiones como el género, la etnia, la cultura, la religión, la

orientación sexual, la edad, la condición física, las creencias, el idioma, entre otras. Si atendemos a la definición que se ofrece en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la Unesco (2001), habría que entender que la diversidad cultural es necesaria para la humanidad y que constituye un patrimonio común que sin duda alguna debe reconocerse mantenerse, y consolidarse siempre.

Por tanto, se trata de una característica intrínseca de los grupos humanos. Una variabilidad que, ligada a diferencias en las capacidades, intereses y condiciones, configura lo que denominamos diversidad social, ya nos estemos refiriendo a la diversidad funcional, demográfica, cultural, étnica, lingüística o sexual, que refiere a las múltiples formas de ser, pensar, actuar y vivir que coexisten en una sociedad. Es un fenómeno inherente a todas las comunidades humanas y se manifiesta en lo social, cultural y biológico (González, 2008).

Por otra parte, y si la analizamos desde una perspectiva social y educativa, la diversidad no solo reconoce la pluralidad existente, sino que también implica valorar, respetar y promover la inclusión de todas las personas, sin discriminación. Es decir, requiere una gestión adecuada para garantizar una justa equidad y una correcta convivencia. Porque en ningún caso, la diversidad debe implicar discriminación o exclusión. El reconocimiento tanto de la diversidad, como de las similitudes implica el comprenderlas y gestionarlas correctamente, para ver cómo estas pueden ser aprovechadas en beneficio de las propias personas, instituciones o empresas, para lo que es decisivo planificar, guiar y participar en las buenas prácticas que las características de la diversidad suponen y exigen.

En definitiva, lo importante es comprender las diferencias individuales, al tiempo que se procura evidenciar y concienciar de los posibles prejuicios y discriminaciones que pueden surgir hacia colectivos diversos. De este modo se garantizará el desarrollo de todos, y se favorecerá la equidad y una mayor cohesión social.

Centrándonos en el ámbito universitario, hay que decir que gestionarla implica necesariamente detectar y eliminar barreras para que todo el estudiantado tenga las mismas oportunidades de aprendizaje y participación, a la vez que se debe fomentar el respeto por las personas, tengan las características y condiciones que tengan.

En cualquier caso, y en cualquiera de los niveles educativos de los que hablemos, la correcta gestión de la diversidad implica la inclusión de estudiantes de diferentes orígenes culturales, étnicos, raciales y lingüísticos, lo que exige adaptar el currículo a sus diversas características (Banks, 2004). La razón de esa premisa es el reconocimiento de la existencia de trayectorias personales y educativas, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje únicos. Es así como se llega a la conclusión de que es fundamental hablar de diversidad en el ámbito educativo, porque además de ser una parte de la condición humana que surge de la pluralidad de intereses, capacidades y motivaciones, es en el ámbito formativo donde esta diversidad adquiere mayor importancia, ya que supone un factor condicionante para los ritmos de aprendizaje y para el individual desarrollo personal y académico.

En consecuencia, y si entendemos la educación como un servicio público esencial de la sociedad que debe ser accesible a toda la ciudadanía, sin distinciones y en condiciones de igualdad de oportunidades, se convierte en un imperativo para las administraciones responsables, combinar la calidad con la equidad en la oferta educativa, y procurar ofrecer una formación lo más excelente posible, que consiga integrar las cualidades diferentes. Ayudando a construir una cultura que acepte lo diverso, que fomente la empatía hacia lo diferente, y que reconozca que la discriminación personal, cultural e institucionalizada es un mal asunto, que perjudica a las sociedades globales en las que vivimos actualmente. Todo lo dicho supone cambiar la mirada

desde el déficit hacia el potencial, y promover entornos inclusivos que celebren la diferencia como fuente de enriquecimiento (Ainscow, 2001).

No se debe olvidar que diversidad y equidad significan que cada persona tiene la posibilidad de acceder a los recursos y oportunidades que necesita, teniendo en cuenta los diferentes puntos de partida y la variedad de necesidades, en la búsqueda de una excelencia educativa, y en el convencimiento de que la inclusión, en cualquier ámbito social es una forma efectiva de luchar contra la exclusión. Porque cuando el alumnado afronta su aprendizaje, lo hace en función de sus capacidades, intereses, estilos y motivaciones, empleando diferentes estrategias y ritmos, y enfrentándose, por esas causas a dificultades y retos, que resuelven de formas disímiles. Todo ello obliga a las instituciones y administraciones públicas, en el ejercicio de su responsabilidad interna, a practicar una gestión adecuada de tales situaciones, con el objetivo de conseguir resultados más exitosos y de mayor calidad.

Concluyendo, la gestión de la diversidad forma parte esencial de una política sólida de responsabilidad social institucional, y cuando una institución como la universidad, gestiona bien la diversidad dentro de una estrategia de RSI, mejora su legitimidad social, fortalece su cultura interna, previene conflictos, y colabora activamente a una sociedad más equitativa. Como indica Adela Cortina (2003, p. 104) la responsabilidad social de las instituciones consiste en actuar éticamente, promoviendo el bien común, y respetando los derechos de todos los ciudadanos, especialmente de los más vulnerables, y la RSI, en el contexto educativo, exige ese papel activo de las instituciones para la creación de entornos inclusivos, donde todas las personas puedan participar plenamente.

3. Diseño y Método

Este estudio adopta un diseño transversal, exploratorio y descriptivo, con un enfoque de métodos mixtos, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas.

La investigación, coordinada por el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo, con el apoyo de la Cátedra de Gestión de la Diversidad y el Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado de la Universidad de Murcia, se llevó a cabo entre el 26 de abril de 2023 y el 31 de mayo de 2024.

El proyecto persigue tres objetivos fundamentales: (1) detectar y precisar la diversidad existente en la comunidad universitaria, estableciendo una base demográfica a través de una encuesta en línea en todo el campus, que recopiló las respuestas de 2.448 participantes, y cuyas respuestas sirvieron de base para las etapas posteriores de la investigación; (2) evaluar y profundizar en las actitudes y percepciones de la comunidad hacia la inclusión y el apoyo a los grupos diversos, y (3) averiguar cómo percibe el estudiantado las políticas y prácticas de inclusión de la universidad, a través de grupos focales.

Este diseño de tres pasos adapta un modelo ampliamente utilizado en la gestión de la diversidad corporativa (Pin et al., 2007; Comisión Europea, 2005), en el que los esfuerzos de inclusión se evalúan mediante un diagnóstico basado en datos, la evaluación de la sensibilidad cultural y la auditoría de políticas. Estos enfoques, diseñados originalmente para alinear la planificación de los recursos humanos con los objetivos estratégicos, han demostrado su eficacia para identificar áreas de resistencia, exclusión estructural y oportunidades de transformación. En nuestro estudio, este marco se ha ajustado para el contexto universitario, trasladando la gestión de la diversidad del sector privado al ámbito de la educación superior. Tal y como proponen Kreitner y Kinicki (1997), las estrategias de diversidad deben integrarse en todos los niveles de la organización, con una clara rendición de cuentas y una evaluación del impacto. La aplicación de este modelo en el entorno universitario responde a las recientes peticiones de la literatura sobre educación

superior (Marine y Nicolazzo, 2014; Wright-Mair y Marine, 2023) de pasar de la inclusión simbólica a la responsabilidad sistémica. De este modo, el estudio vincula la autoevaluación institucional con un cambio organizativo más amplio, proporcionando un método replicable para integrar la diversidad de género y sexual en las estructuras académicas.

4. Trabajo de campo y Análisis de datos

4.1. Diseño del estudio

Los dos primeros objetivos citados anteriormente, se abordaron a través de la fase cuantitativa del estudio. Para ello, se elaboró una encuesta en línea que se distribuyó a toda la población universitaria, incluidos los estudiantes de grado, máster y doctorado, así como al personal académico y administrativo.

El cuestionario recogía variables sociodemográficas (edad, género, nivel de estudios, situación laboral), así como la autoidentificación en 14 dimensiones de diversidad: origen étnico, etnia romaní, color de piel, religión, discapacidad, necesidades educativas especiales (NEAE), salud mental, orientación sexual, identidad de género (trans e intersexual) edad superior a la media, empleo, responsabilidades de cuidado y altas capacidades intelectuales. También incluía ítems sobre actitudes hacia la diversidad, percepción de las medidas de apoyo y conocimiento de los recursos disponibles.

El objetivo de esa encuesta era recopilar los datos necesarios sobre la percepción de las medidas de atención a la diversidad, pertenencia a colectivos que pudieran requerir medidas de apoyo por condiciones de diversidad y otra información relevante para la mejora de estas herramientas en la Universidad de Murcia.

El cuestionario, se distribuyó a través de la herramienta online “Encuestas” (<https://encuestas.um.es>) y fue enviado para su cumplimentación online, de manera autoadministrada y accesible desde cualquier sitio y en cualquier momento. Incluía preguntas estructuradas y semiestructuradas para recopilar variables sociodemográficas (tales como la edad, identidad de género, nivel de estudios o situación laboral), así como la autoidentificación en 14 dimensiones de diversidad: origen étnico, etnia romaní, color de piel, religión, discapacidad, necesidades educativas especiales, problemas de salud mental, orientación sexual, identidad de género (trans e intersexual), edad (mayor que la media), situación laboral, responsabilidades de cuidado y altas capacidades intelectuales. También, se incluyeron preguntas sobre actitudes hacia la diversidad, la percepción de las medidas de inclusión y apoyo, y el conocimiento de los servicios y políticas existentes en la universidad en materia de equidad, las experiencias de discriminación y los sentimientos de inclusión y pertenencia.

Antes de su difusión, el instrumento fue sometido a una revisión por parte de expertos para comprobar la validez de su contenido. Se llevó a cabo una prueba piloto con un pequeño grupo de miembros de la comunidad universitaria para evaluar la claridad de las preguntas, la coherencia interna y el tiempo estimado de realización (aproximadamente entre 12 y 15 minutos).

Se recopilaron un total de 2.448 respuestas válidas, que incluían a estudiantes (de grado, máster y doctorado), así como a personal académico y administrativo. El análisis estadístico se realizó utilizando SPSS (v.28), incluyendo distribuciones de frecuencia, tabulaciones cruzadas y comparación de medias para examinar los patrones de diversidad, la inclusión percibida y la conciencia institucional.

Las modalidades de respuesta de los cuestionarios se establecieron a través de preguntas de opción y escalas tipo Likert sobre aceptación de la diversidad por parte de la comunidad

universitaria y sobre las actitudes hacia el alumnado con discapacidad y la identificación con los grupos de interés o los medios de la Universidad de Murcia para la inclusión. El uso de esta escala, ampliamente utilizada en las ciencias sociales, tiene por objetivo de medir actitudes mediante la medición del nivel de acuerdo de diferentes personas encuestadas a una serie de ítems (Del Carmen y Álvarez, 2022).

En una segunda fase, se decidió complementar los datos cuantitativos, científicamente válidos y contrastables, con grupos de discusión focales para profundizar en las temáticas abordadas. El objetivo de estos grupos era averiguar las experiencias vividas y las interpretaciones subjetivas del clima institucional, prestando especial atención a los niveles percibidos de seguridad, apoyo, reconocimiento y capacidad de respuesta. La finalidad era comprender cómo el estudiantado valora la relevancia, la accesibilidad y la eficacia de las medidas de diversidad y los servicios de inclusión existentes. La información cualitativa obtenida proporcionó una profundidad crítica y un conocimiento contextualizado para respaldar recomendaciones específicas de políticas inclusivas en el ámbito universitario.

Se llevaron a cabo 9 grupos focales en la Sala del Centro Social de la Universidad de Murcia. La tabla 1 muestra las nueve diversidades y las principales características de las personas participantes. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 90 minutos, y todas ellas fueron pilotadas y moderadas por especialistas en gestión de la diversidad, cuya función era fomentar un entorno seguro y basado en la confianza y obtener respuestas sinceras y meditadas. Todas las sesiones se grabaron y posteriormente se transcribieron literalmente. En total, se cuenta con la opinión de 60 estudiantes de la UMU, representativos de las nueve diversidades consideradas: LGTBI, necesidades educativas especiales, diversidad cultural, discapacidad, edad superior a la mayoría del alumnado, salud mental, personas a su cargo, altas capacidades y dificultades económicas. En general, los grupos estuvieron compuestos por 5-8 participantes de diferentes identidades de género, edad, facultad, grado y nivel educativo. La conformación de los grupos respondió a un enfoque intencionado y estratégico, orientado a representar la pluralidad de perfiles existentes en la comunidad universitaria en relación con la diversidad. Para ello, se recurrió a una estrategia de muestreo por conveniencia y de voluntariado informado, articulada a través de dos vías complementarias. Por un lado, se envió una invitación general por correo electrónico institucional a todo el estudiantado de la Universidad de Murcia, en la que se informaba del objetivo de la investigación y se animaba a participar a aquellas personas que se identificaran como parte de alguno de los colectivos diversos definidos en el estudio (según variables de etnia, género, edad, discapacidad, altas capacidades, situación socioeconómica, salud mental, entre otros). Por otro lado, se realizó una invitación específica a estudiantes previamente vinculados al Servicio de Atención a la Diversidad de la universidad, o que hubieran sido identificados por dicho Servicio como potenciales participantes pertinentes, debido a su experiencia directa con situaciones de inclusión o barreras dentro del entorno universitario. Esta combinación de estrategias permitió reclutar de manera eficaz a personas pertenecientes a distintos grupos de interés, asegurando una representación amplia y diversa en los nueve grupos de discusión conformados.

Con el objetivo de favorecer la participación y generar un ambiente distendido que facilitara el diálogo, los grupos focales se desarrollaron en el comedor del Centro Social Universitario de la Universidad de Murcia, coincidiendo con la comida, a la que las y los participantes fueron expresamente invitados por el equipo de investigación. Esta estrategia permitió no solo mejorar la asistencia y la representatividad, sino también crear un espacio de confianza y horizontalidad, propicio para la expresión de experiencias y opiniones.

Además, se garantizó en todo momento la participación voluntaria e informada, así como la confidencialidad de los datos recogidos, conforme a la normativa ética vigente.

Tabla 1
Características de las personas participantes en los grupos focales

Diversidad	Nº participantes	Hombres	Mujeres	Otro
LGTBI+	8	2	5	1
Necesidades educativas especiales	8	3	5	
Diversidad Cultural	7	1	6	
Discapacidad	8	6	2	
Edad superior a la mayoría del alumnado	5	3	2	
Salud Mental	5	2	3	
Personas a su cargo	6	1	5	
Altas capacidades	6	3	3	
Dificultades económicas	7	1	6	

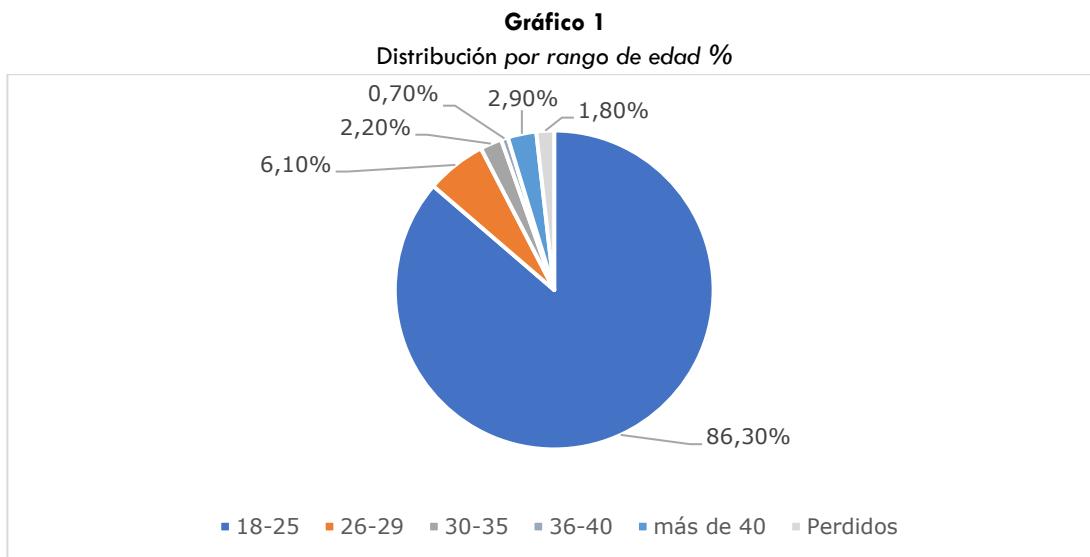
Fuente. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Se utilizó un guion de entrevista semiestructurado, en el que en primera parte se valoraban aspectos positivos y negativos de la atención a la diversidad en la UMU; y en un segundo momento, se recogían valoraciones específicas de la diversidad concreta de la que se trataba. En ambos casos se finalizaba solicitando propuestas de mejora. Este guion sirvió para orientar el análisis y las categorías contempladas, y se dividió en cuatro campos temáticos:

1. Interacciones cotidianas en el campus: experiencias de inclusión o exclusión en las aulas, los entornos administrativos y los espacios sociales.
2. Expresión de la identidad: estrategias para negociar la visibilidad, como el cambio de código, el enmascaramiento o el «passing».
3. Concienciación sobre el apoyo institucional: conocimiento y acceso a recursos específicos para LGBTQ+, incluidos los servicios de asesoramiento y los baños neutros en cuanto al género.
4. Recomendaciones sobre políticas y programas: sugerencias impulsadas por los participantes para mejorar las prácticas de diversidad institucional y los sistemas de apoyo.

4.2. La muestra

La muestra estuvo constituida por 2.448 estudiantes. Entre las variables sociodemográficas analizadas se encuentran la edad (gráfico 1), género y el nivel de estudios. En relación con el género un 29,8% de las personas encuestadas se identificó como hombre, el 67,4% como mujer y un 2,8% seleccionó la opción “otro”, categoría habilitada en la encuesta mediante una respuesta abierta. Este último grupo estuvo conformado, en su mayoría, por personas que se identificaron como no binarias, bisexuales y de género fluido. En cuanto al nivel educativo, el 91,9% estaba matriculado en estudios de Grado, un 4,4% en programas de Máster y un 2,2% en Doctorado.



Fuente. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta

4.3 Análisis de datos

Para garantizar la validez del análisis estadístico, se seleccionaron técnicas acordes con la naturaleza de las variables y los objetivos del estudio.

En primer lugar, se aplicó un análisis de varianza (ANOVA) de un factor para detectar posibles diferencias en las percepciones del estudiantado sobre la aceptación de la diversidad, en función de variables como el nivel de estudios, el género o la edad. Esta técnica permite comparar medias entre tres o más grupos independientes cuando se cumplen los supuestos de normalidad, y es ampliamente utilizada en el ámbito de las ciencias sociales para estudiar actitudes y valoraciones (Bakieva, González y Jornet, 2012). En aquellos casos en los que se observaron diferencias estadísticamente significativas, se procedió a realizar análisis comparativos entre grupos, con el fin de identificar dónde se concentraban las principales divergencias.

Asimismo, se utilizaron tablas de contingencia para explorar la relación entre variables cualitativas y observar situaciones de interseccionalidad, entendida esta como la confluencia de múltiples factores de diversidad en una misma persona. Esta herramienta permite visualizar de forma sistemática la frecuencia con la que se combinan distintas categorías y es especialmente útil para identificar patrones de exclusión o desigualdad estructural dentro del estudiantado (Reguant, Vilà y Torrado, 2018). El tratamiento de los datos se realizó con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics (versión 24). Las respuestas fueron recogidas mediante escalas tipo Likert de cinco puntos, lo que permitió medir el nivel de acuerdo o aceptación respecto a los distintos aspectos de diversidad incluidos en el cuestionario. El uso de esta escala responde al objetivo de captar de forma graduada las actitudes del estudiantado, facilitando el análisis posterior.

El análisis cualitativo se realizó siguiendo un proceso de codificación selectiva inicial, basada en las temáticas del guion semiestructurado. A continuación, se aplicó una codificación axial, mediante la cual se establecieron relaciones entre categorías, emergiendo de este proceso las principales conclusiones sobre percepciones, barreras y propuestas en torno a la diversidad en la universidad. Todo el proceso se llevó cabo con soporte del software ATLAS.ti. Este enfoque permite alcanzar un alto grado de sistematicidad y rigor en el análisis, siguiendo las pautas sugeridas para la investigación cualitativa en educación (Saldaña, 2015; Miles, Huberman & Saldaña, 2020).

Respecto a los resultados, se han estructurado el contenido en varios apartados. En primer lugar, se trata de analizar las valoraciones y atención a la diversidad a nivel general, y específico de cada colectivo. En segundo lugar, identificar las diferentes propuestas, generales y específicas, también de cada colectivo. El objetivo es comprender las expectativas del estudiantado en el ámbito universitario según sus características, en todos los que la constituyen: global, profesorado docente e investigador (PDI), estudiantes y personal técnico de gestión y administración (PTGAS), incluyendo una última clasificación abierta a nuevas peticiones, denominada Otra. En este análisis solo se consideran categorías generales, no se entra en el detalle de las valoraciones específicas. En las tablas 2, 3 y 4 se resumen las respuestas obtenidas para cada nivel de análisis. Todos los resultados se ofrecen con discursos literales de los/as participantes, indicando siempre el grupo focal del que proceden, junto a su perfil particular: GF1P1, GF9P2, etc.

Tabla 2
Valoraciones positivas y negativas según categoría

Tipo de valoración	Categoría	Nº
Positivas	Global	20
	Profesorado	27
	Estudiantes.	13
	PTGAS	1
	Otra total	11
Total		72
1.1.2. Negativa	Global	3
	Profesorado	23
	Estudiantes	6
	PTGAS	0
	Otra total	21
Total		53

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en los grupos focales

Tabla 3
Valoraciones positivas, categoría otras

Grupo focal y tipo	Nº
GF 1 Otra. Actividades de Ocio	6
GF2. Otra. ADIV	1
GF5. Otra. Trayectorias personales	1
GF7. Otra. Aula Virtual	1
GF9. Otra. SEPA	2
Total	11

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en los grupos focales

Tabla 4
Valoraciones negativas, categoría otras

Grupo focal y tipo	Nº
GF1. Otra. Descontento general	2
GF1. Otra. Infraestructuras y Accesibilidad	1
GF4. Otra SEPA insuficiente	2
GF9. Otra. Transporte	4
GF8. Otra. Programa Mentor	1
GF1. Otra. Comunicación y difusión de actividades: 2	11
GF7. Otra. Comunicación y difusión de actividades: 1	
GF8. Otra. Comunicación y difusión de actividades: 1	
GF9. Otra. Comunicación y difusión de servicios Universitarios: 4	
GF2. Otra. Comunicación con alumnado-mensajes: 2	
GF3. Otra. Comunicación con alumnado-mensajes: 1	
Total	21

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en los grupos focales

5. Resultados

5.1. Análisis cuantitativo

Los datos obtenidos permiten identificar diferencias notables en la percepción de aceptación hacia distintos colectivos diversos en función del estamento universitario de quienes respondieron: estudiantado, Personal Docente e Investigador y Personal Técnico de Gestión y de Administración y Servicios. Las valoraciones se expresaron mediante una escala tipo Likert (1–5), donde valores más altos indican una mayor aceptación percibida.

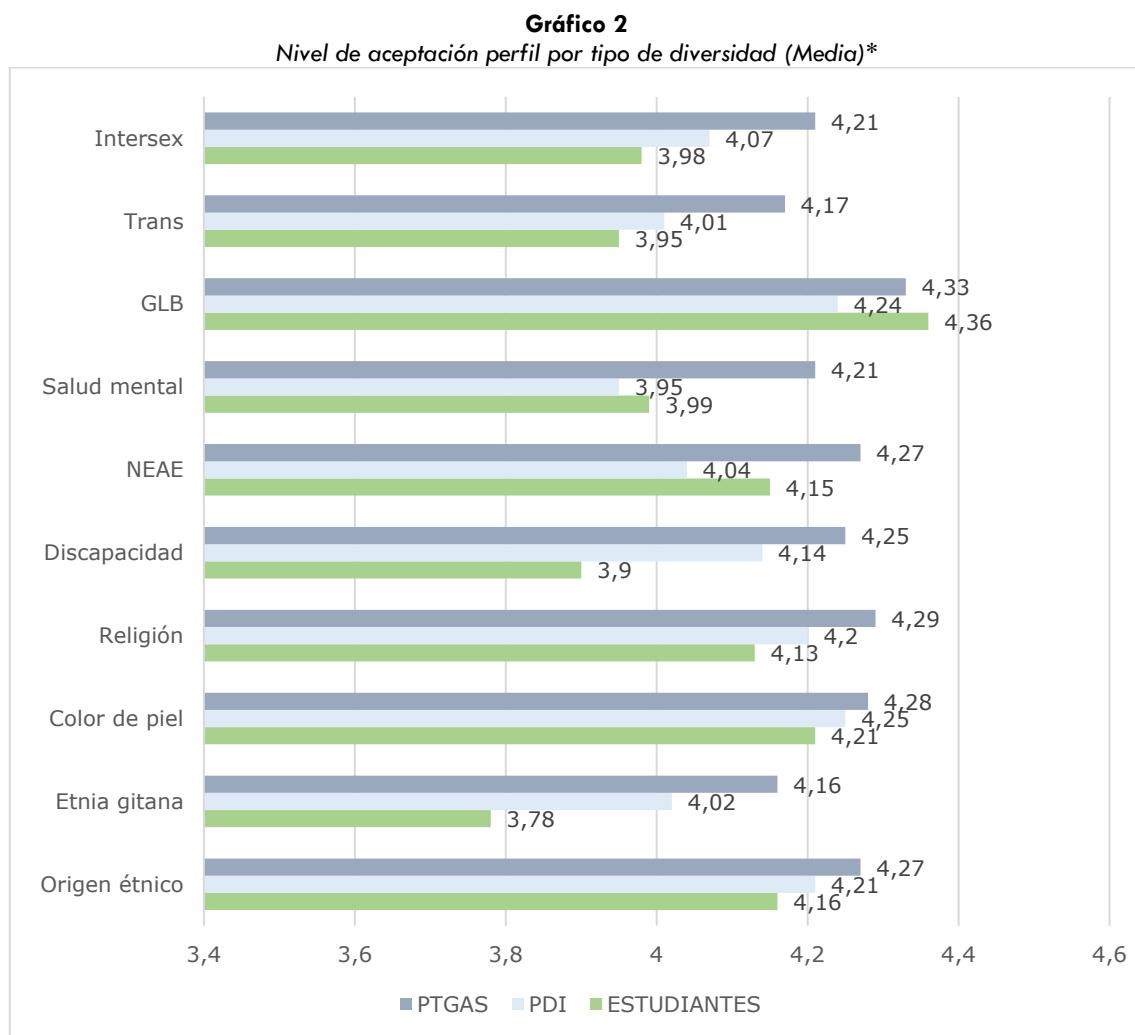
En conjunto, el colectivo del PTGAS presenta las puntuaciones más elevadas en la mayoría de las dimensiones analizadas, lo que sugiere una actitud más positiva y uniforme hacia la diversidad. Esta tendencia puede relacionarse con una mayor proximidad a servicios de atención directa y con una cultura organizativa orientada al servicio público.

El PDI, en cambio, muestra puntuaciones ligeramente más bajas en ciertos colectivos, especialmente en relación con personas trans (4,01), intersexual (4,07) y con discapacidad (4,14). Aunque estas cifras siguen siendo relativamente altas, indican áreas susceptibles de mejora, particularmente en lo que respecta a la formación en diversidad e inclusión en el ámbito docente.

En el caso del estudiantado, los resultados son más heterogéneos. Se observan valoraciones muy positivas hacia los colectivos GLB (Gays, Lesbianas y Bisexuales) (4,36) y personas con problemas de salud mental (3,99), pero también los valores más bajos del conjunto, destacando especialmente la baja puntuación atribuida a la etnia gitana (3,78) y a las personas intersexual (3,98). Estas cifras alertan sobre la persistencia de inestereotipos negativos en ciertos ámbitos y la necesidad de reforzar procesos de sensibilización dirigidos al estudiantado.

Por otro lado, algunos colectivos, como el de personas con origen étnico diverso o color de piel distinto al mayoritario, reciben valoraciones altas y consistentes en los tres estamentos, lo que podría interpretarse como un avance en términos de normalización y reconocimiento institucional.

En síntesis, los resultados revelan una percepción desigual de la aceptación de la diversidad en función del estamento y del tipo de colectivo analizado. Estas diferencias apuntan a la importancia de diseñar estrategias diferenciadas de intervención, que atiendan a las necesidades y sesgos específicos de cada grupo, y que contribuyan a construir un entorno universitario más equitativo, seguro y plural.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta

5.1.1 Aceptación de estudiantes pertenecientes a grupos diversos por parte del estudiantado

El análisis comparativo por nivel de estudios muestra diferencias estadísticamente significativas en la percepción del estudiantado hacia distintos colectivos diversos (Tabla 5). En términos generales, el alumnado de Grado expresa los niveles de aceptación más elevados, seguido por quienes cursan estudios de Máster, mientras que el doctorado presenta sistemáticamente las puntuaciones más bajas en todas las categorías analizadas. Por ejemplo, en relación con la aceptación hacia personas trans, los valores descienden de forma notable: 3,97 en Grado, 3,92 en Máster y 3,21 en Doctorado, siendo esta última la puntuación más baja de toda la tabla. Una tendencia similar se observa en los colectivos intersexual (4,00 en Grado frente a 3,29 en Doctorado), de salud mental (4,01 frente a 3,47) y religión (4,15 frente a 3,39).

Este patrón se repite también en otras dimensiones, como origen étnico, color de piel, discapacidad y NEAE, con diferencias consistentes que apuntan a una menor sensibilidad hacia la diversidad en los niveles más avanzados de formación. Esta situación podría deberse a factores como una mayor especialización disciplinar, menor interacción social o carencias en la transversalización de contenidos inclusivos en los programas de postgrado.

Tabla 5
Nivel de aceptación estudiantes según nivel de estudios*

GRUPO	TOTAL	GRADO	MÁSTER	DOCTORADO
ORIGEN ÉTNICO	4,16	4,18**	3,90**	3,76**
ETNIA GITANA	3,78	3,80**	3,57**	3,25**
COLOR DE PIEL	4,21	4,22**	4,08**	3,68**
RELIGIÓN	4,13	4,15***	4,00***	3,39***
DISCAPACIDAD	3,90	3,92**	3,78**	3,40**
NEAE	4,15	4,17**	3,93**	3,59**
SALUD MENTAL	3,99	4,01**	3,78**	3,47**
GLB	4,36	4,36**	4,41**	3,92**
TRANS	3,95	3,97***	3,92***	3,21***
INTERSEXUAL	3,98	4,00**	3,95**	3,29**

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta

p-valor: (*): p<0.1; (**): p<0.05; (***): p<0.01

El análisis de la aceptación hacia colectivos diversos según el género del estudiantado revela algunas diferencias estadísticamente significativas, aunque no de forma generalizada. En la mayoría de los casos, las puntuaciones otorgadas por mujeres y hombres son similares, mientras que el grupo que se identifica como “otro” tiende a mostrar las valoraciones más bajas en todas las categorías. (tabla 6).

Se observaron diferencias estadísticamente significativas en los colectivos trans, intersexual y GLB, donde el grupo “otro” percibe menor aceptación institucional. También hay diferencias en la variable “color de piel” y, de forma marginal, en religión. En cambio, no se detectan diferencias significativas por género en las dimensiones de origen étnico, discapacidad, salud mental y NEAE, donde la aceptación es más uniforme.

Tabla 6
Nivel de aceptación estudiantes según género*

GRUPO	TOTAL	HOMBRE	MUJER	OTRO
ORIGEN ÉTNICO	4,16	4,21	4,14	3,86
ETNIA GITANA	3,78	3,71	3,81	3,35
COLOR DE PIEL	4,21	4,22**	4,21**	3,68**
RELIGIÓN	4,13	4,14*	4,13*	3,61*
DISCAPACIDAD	3,90	3,93	3,89	3,72
NEAE	4,15	4,16	4,16	3,77
SALUD MENTAL	3,99	3,97	4,01	3,73
GLB	4,36	4,30***	4,39***	3,85***
TRANS	3,95	3,82***	4,02***	3,21***
INTERSEXUAL	3,98	3,90**	4,02**	3,37**

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta

p-valor: (*): p<0.1; (**): p<0.05; (***): p<0.01

El análisis comparativo por grupos de edad (Tabla 7) pone de manifiesto diferencias significativas en varias dimensiones de diversidad, especialmente en lo relativo a salud mental, religión, NEAE, y en menor medida, personas trans e intersexual.

Tabla 7
Nivel de aceptación de los estudiantes según edad*

GRUPO	TOTAL	18-25	26-29	30-35	36-40	+40
ORIGEN ÉTNICO	4,16	4,19*	4,04*	4,00*	4,08*	3,82*
ETNIA GITANA	3,78	3,80	3,68	3,59	3,75	3,55
COLOR DE PIEL	4,21	4,23	4,06	3,98	4,23	4,08
RELIGIÓN	4,13	4,15**	4,06**	3,98**	3,85**	3,68**
DISCAPACIDAD	3,90	3,91	3,78	3,62	3,73	3,96
NEAE	4,15	4,19**	4,05**	3,80**	3,67**	3,67**
SALUD MENTAL	3,99	4,03***	3,88***	3,54***	3,00***	3,45***
GLB	4,36	4,37	4,37	4,20	3,85	4,25
TRANS	3,95	3,97*	3,77*	3,50*	3,45*	4,00*
INTERSEXUAL	3,98	4,00*	3,83*	3,48*	3,55*	4,20*

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta

p-valor: (*): p<0.1; (**): p<0.05; (***): p<0.01

En términos generales, el grupo más joven (18–25 años) muestra las puntuaciones más elevadas de aceptación en casi todas las variables, mientras que los grupos de edad intermedia (30–35 y 36–40) registran una disminución progresiva. Curiosamente, en algunas categorías, las personas mayores de 40 años vuelven a mostrar puntuaciones ligeramente superiores, aunque sin alcanzar los niveles del grupo más joven.

Las diferencias son particularmente notables en el caso de la salud mental, con una caída desde 4,03 en el grupo de 18–25 años hasta 3,00 en el de 36–40, y un repunte posterior a 3,45 en el grupo de +40. Una evolución similar se observa en las variables religión y NEAE, donde también se observan diferencias estadísticamente significativas entre franjas de edad y en menor medida en personas trans e intersexual, donde las valoraciones se reducen progresivamente con la edad, aunque vuelven a aumentar ligeramente en el grupo más veterano. En cambio, no se observan diferencias significativas en las categorías de discapacidad, color de piel, etnia gitana o GLB.

5.1.2 Aceptación de estudiantes pertenecientes a grupos diversos por parte del profesorado (PDI)

Los datos de la Tabla 8 reflejan cómo el estudiantado percibe el nivel de aceptación hacia distintos colectivos diversos por parte del PDI, en función de su propio nivel de estudios. Los resultados muestran un patrón claro: el estudiantado de Doctorado percibe significativamente menos aceptación por parte del profesorado en todos los colectivos analizados, en comparación con el estudiantado de Grado y Máster.

Tabla 8
Nivel de aceptación del PDI según nivel de estudios

GRUPO	TOTAL	GRADO	MÁSTER	DOCTORADO
ORIGEN ÉTNICO	4,21	4,23***	4,14***	3,68***
ETNIA GITANA	4,02	4,04***	3,91***	3,42***
COLOR DE PIEL	4,25	4,27***	4,16***	3,71***
RELIGIÓN	4,20	4,23***	4,08***	3,39***
DISCAPACIDAD	4,14	4,16***	4,11***	3,43***
NEAE	4,04	4,05***	4,04***	3,38***
SALUD MENTAL	3,95	3,98***	3,71***	3,30***
GLB	4,24	4,26***	4,20***	3,63***
TRANS	4,01	4,03***	3,90***	3,15***
INTERSEXUAL	4,06	4,23***	4,14***	3,68***

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta

p-valor: (*): p<0.1; (**): p<0.05; (***): p<0.01

Las diferencias, estadísticamente significativas en todas las dimensiones se hacen especialmente visibles en colectivos tradicionalmente vulnerables, como las personas trans, intersexual, salud mental, etnia gitana o religión. Este patrón sugiere que el profesorado es percibido como menos receptivo, empático o inclusivo conforme el alumnado se sitúa en niveles más avanzados de su formación.

Esta percepción más crítica del PDI por parte del alumnado de Doctorado podría estar vinculada a una mayor exigencia académica, menor contacto humano o informal con el profesorado, o incluso a una mayor exposición a dinámicas jerárquicas o institucionales más rígidas. También podría reflejar una mayor conciencia crítica del estudiantado doctoral, habituado a identificar fallas estructurales en la institución.

5.1.3 Aceptación de estudiantes pertenecientes a grupos diversos por parte del PTGAS

Los datos muestran que el estudiantado percibe un alto nivel de aceptación hacia la diversidad por parte PTGAS, aunque con diferencias significativas según su nivel de estudios. Del mismo modo, el estudiantado de Grado es quien valora más positivamente la actitud del PTGAS, mientras que el Doctorado vuelve a situarse como el grupo con las puntuaciones más bajas de percepción.

Estas diferencias son estadísticamente significativas en todas las dimensiones analizadas, especialmente en aquellas relacionadas con identidad de género, orientación sexual y la diversidad étnico-racial.

El descenso es menos acusado, aunque también significativo, en categorías como salud mental, discapacidad o religión. Incluso en dimensiones percibidas como más normalizadas, como NEAE o etnia gitana, se mantiene la tendencia descendente.

Este patrón se repite en todas las dimensiones y refuerza la hipótesis planteada en apartados anteriores: el estudiantado de Doctorado, posiblemente por una mayor experiencia institucional, trayectoria académica o exigencia crítica, tiende a percibir de forma más negativa el grado de inclusión ofrecido por los distintos actores universitarios, incluido el personal técnico-administrativo.

Tabla 9
Nivel de aceptación del PTGAS según nivel de estudios

GRUPO	TOTAL	GRADO	MÁSTER	DOCTORAD O
ORIGEN ÉTNICO	4,27	4,29***	4,00***	3,74***
ETNIA GITANA	4,16	4,18***	3,87***	3,53***
COLOR DE PIEL	4,28	4,30***	4,06***	3,75***
RELIGIÓN	4,29	4,32***	4,10***	3,64***
DISCAPACIDAD	4,25	4,26**	4,22**	3,79**
NEAE	4,27	4,28*	4,27*	3,86*
SALUD MENTAL	4,21	4,23**	3,98**	3,82**
GLB	4,33	4,35***	4,24***	3,79***
TRANS	4,17	4,20***	3,98***	3,36***
INTERSEXUAL	4,21	4,23***	3,98***	3,61***

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta

p-valor: (*): p<0.1; (**): p<0.05; (***): p<0.01

5.1.4 Percepción de dificultades, inclusión y medidas de apoyo por grupos específicos

Sobre la percepción de dificultades para la inclusión o conductas discriminatorias es el de personas con discapacidad y/o específicas de apoyo educativo, el que manifiesta tener menos dificultades en materia de accesibilidad, aunque sí se muestra más crítico a hablar del seguimiento del profesorado en clase o en la realización de exámenes. Como es fácil de suponer, ambos aspectos entorpecen el correcto desarrollo de su actividad académica. No obstante, este mismo grupo diverso valora al PDI como un buen agente de inclusión en la universidad, a la vez que tiene una opinión positiva sobre las medidas inclusivas que ha puesto en marcha la Universidad de Murcia, en tanto que le son muy útiles para el desarrollo de la vida académica.

Una vez más, será el alumnado de doctorado quien afirma que es el profesorado quien le suele poner más pegas y problemas, especialmente en los exámenes y las prácticas, en estas ocasiones se resiste a aplicar las medidas de apoyo y adaptaciones que este colectivo necesita.

Atendiendo a la variable género y edad, los resultados muestran que, en la primera de ellas, no hay diferencias en la percepción de las dificultades que puedan tener o el grado de inclusión, mientras que si se detecta cierta disparidad entre los diferentes segmentos de edad. Así, el estudiantado de 30/35 años encuentra mayores trabas, sobre todo en lo que refiere a las barreras arquitectónicas, y en el de 26/29 años se destaca, una vez más, a la escasa colaboración de los equipos docentes para facilitar un nivel de inclusión satisfactorio.

En cualquier caso, la tabla 10 muestra como el hecho de pertenecer a este colectivo de personas con discapacidad o NEAE, les supone problemas para poder finalizar sus estudios, y además les

resulta más difícil, si los comparamos con el resto del estudiantado, poder trabajar y relacionarse en grupo. Lo que indudablemente supone un cierto grado de comportamiento discriminatorio o cuanto menos, un aislamiento social.

Tabla 10.
Dificultades por pertenencia colectivo según nivel de estudios*

PERTENECER A COLECTIVO	TOTAL	GRADO	MÁSTER	DOCTORADO
OBSTÁCULO PARA LOS ESTUDIOS	2,44	2,47	2,06	2,38
CUESTA MÁS TERMINAR LOS ESTUDIOS	2,70	2,70	2,62	2,78
DIFICULTAD PARA HACER LAS PRÁCTICAS	2,36	2,37	2,30	2,28
DIFICULTAD SER REPRESENTANTE ESTUDIANTES	2,35	2,38*	1,94*	2,42*
DIFICULTAD PARA QUE SE RELACIONEN CONMIGO COMPAÑEROS	2,02	2,05*	1,75*	1,72*
DIFICULTAD PARA TRABAJAR CONMIGO	1,83	1,87***	1,40***	1,53***
ANSIEDAD PARA MIS COMPAÑEROS	1,84	1,87	1,54	1,69

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta

p-valor: (*): p<0.1; (**): p<0.05; (***): p<0.01

Esas mismas dificultades las destaca el colectivo de estudiantado de género no binario, igualmente afirman que esa situación de marginación les afecta, incluso llegando a provocar problemas de salud mental. En cualquier caso, se mueven en un entorno hostil que hace más difícil culminar sus estudios, porque no sólo les cuesta encajar y ser aceptados en grupos de trabajo, sino que insisten en que detectan que su simple presencia genera más ansiedad a su alrededor que las personas de sexo binario. En definitiva, estos dos grupos son los que aseguran tener más problemas de aceptación. El resto de los colectivos analizados, aunque denuncian ciertas dificultades, no las sienten en el mismo grado e intensidad que lo hacen ellos.

En cuanto a las medidas que propone la universidad en su modelo de inclusión universal, existe un grado de satisfacción generalizado, aunque a la vez, se propone no únicamente mantenerlas, sino ampliarlas y mejorarlas. No obstante, existen voces más críticas, concretamente para el colectivo de género no binario son insuficientes, a pesar de que se reconoce la eficacia de las que ya están funcionando. Es evidente, ante todo lo que ya se ha dicho, que las personas de género diverso no binario se perciben a sí mismas vulnerables y en riesgo. Por lo tanto, es importante instar a los líderes y gestores institucionales a generar y fomentar las medidas necesarias para corregir esas situaciones conflictivas, que pueden llegar a afectar a la convivencia en la academia.

5.2. Análisis cualitativo

A veces se habla mucho de diversidad y de inclusión en los papeles, pero en la vida diaria seguimos notando que no hay adaptación real a nuestras situaciones. Las barreras siguen ahí para quienes tenemos alguna discapacidad, venimos de fuera o nos encontramos en situaciones económicas difíciles. Se agradecen las políticas, pero falta que nos escuchen y que se note de verdad en el día a día de la universidad (Estudiante de la Universidad de Murcia, participante en varios grupos focales).

A tenor de los resultados obtenidos en la encuesta, y con el objetivo de profundizar en ellos, se organizaron nueve grupos focales, en los que participaron 60 estudiantes, pertenecientes al

alumnado de la Universidad de Murcia y que se identificaron con alguno de los colectivos diversos que se han ido mencionando a lo largo de este artículo.

Como ya se indicó anteriormente, para la realización del análisis de datos se ha utilizado la herramienta software ATLAS.ti, la cual ha permitido conocer la frecuencia de los discursos asociados a cada categoría y los distintos tipos de codificación. A partir de la codificación selectiva, derivada del guion, se aplicó una codificación axial, mediante la cual se establecieron relaciones entre categorías, emergiendo de este proceso las principales conclusiones sobre percepciones, barreras y propuestas en torno a la diversidad en la universidad.

En primer lugar, se analizan las valoraciones y atención a la diversidad a nivel general y específico de la diversidad; y en segundo lugar se atiende a las diferentes propuestas del grupo de participantes, también a nivel general y específico de la diversidad. A través de esas categorías se busca comprender las expectativas del estudiantado. En el análisis se presta atención a diferentes elementos: global, profesorado, estudiantes y personal administrativo/técnico, incluyendo una clasificación abierta final para nuevas solicitudes. Todos los análisis se complementan con verbatims o citas textuales exactas, tomadas de las intervenciones de los participantes.

5.2.1 Categoría global

Las valoraciones globales positivas de todos los grupos apuntan a que, en conjunto, se percibe un ambiente universitario respetuoso, seguro y diverso. Muchos estudiantes destacan la ausencia de conflictos graves y la existencia de un clima de tolerancia y apoyo, tanto entre el estudiantado como en la comunidad universitaria en general. Mayoritariamente se siente la universidad como un espacio donde la diversidad puede expresarse con relativa libertad.

Yo la verdad que no he tenido ningún problema ni con compañeros ni con profesores, todo lo contrario, me han ayudado mucho (GF2P2).

En mi clase la gente es bastante abierta, nunca me han hecho sentir diferente (GF3P1).

Me gusta el ambiente que hay en la universidad, es bastante inclusivo (GF8P3).

En mi facultad la gente es muy tolerante, nunca he tenido problemas (GF9P1).

Por otra parte, las valoraciones globales negativas revelan que, aunque existe un discurso institucional de inclusión, muchos participantes perciben una brecha entre el discurso y la realidad cotidiana. Se comenta que existen situaciones de soledad y aislamiento, falta de apoyo real, insuficiente movimiento asociativo, y una inclusión que a menudo se percibe como superficial o limitada a ciertos espacios o colectivos. También se critica la lentitud en la puesta en marcha de medidas que ayuden y fomenten una inclusión real. En este mismo sentido, se denuncia la distancia que existe entre la teoría y la práctica, así como la persistencia de barreras estructurales y culturales.

Es que ya no es el tema LGTBI, es también el de género. Es también la facultad en la que estoy. ... el tipo de gente. O sea, no sé, hay demasiadas cosas (GF1P2).

La universidad dice que es inclusiva, pero en la práctica falta mucho (GF7P1).

No siento que haya una verdadera preocupación por la diversidad, es más bien fachada (GF9P4).

Falta información y apoyo, muchas veces no sabes a quién acudir (GF4P1).

5.2.2. Categoría profesorado

Las valoraciones positivas hacia el profesorado destacan la existencia de docentes sensibilizados, que adaptan su lenguaje y actitud, preguntan por los pronombres, visibilizan la diversidad en clase y muestran una preocupación genuina por el bienestar del estudiantado. Estos casos, aunque minoritarios, son muy valorados y generan un impacto positivo en la percepción de inclusión.

Sí, yo tengo un profesor que cada vez que tiene que poner un ejemplo, es de análisis cuantitativo, siempre utiliza el género y siempre utiliza tres géneros, desde siempre y súper normal para él (GF1P4).

Yo tengo una profesora que siempre pregunta cómo queremos que nos llamen y respeta los pronombres. Eso se agradece mucho (GF2P3).

En mi caso, la profesora de prácticas fue muy comprensiva y me ayudó cuando tuve problemas personales (GF3P1).

No obstante, las valoraciones negativas sobre el profesorado son abundantes y reiteradas. Se citan actitudes de indiferencia, falta de sensibilización, comentarios inadecuados, resistencia al cambio, desconocimiento sobre diversidad o negativa a adaptar contenidos y metodologías. Estas actitudes generan incomodidad, exclusión y, en ocasiones, sufrimiento en el estudiantado perteneciente a colectivos diversos.

5.2.3. Categoría alumnado

Las valoraciones positivas sobre el estudiantado subrayan la convivencia, el respeto y la aceptación entre pares. Se destaca el apoyo mutuo, la ausencia de conflictos graves y la posibilidad de encontrar espacios seguros e inclusivos en actividades de ocio, asociaciones y vida universitaria cotidiana.

En los espacios de Umurgentes y la BUM y todo eso de conciertos y demás. La verdad es que, pese a habiendo alcohol, que la gente muchas veces se pone muy tonta, no he vivido nunca ningún problema de que haya ningún conflicto con nadie (GF1P8).

Nunca he sentido rechazo, más bien apoyo por parte de mis compañeros (GF7P2).

La verdad es que los compañeros suelen ser bastante respetuosos, no he tenido problemas (GF5P5).

Las valoraciones negativas sobre el estudiantado hacen referencia a la falta de implicación, desconocimiento, indiferencia o dificultad para crear redes de apoyo. Se comentan experiencias de soledad, desmotivación, falta de participación en actividades de sensibilización o comunicación deficiente entre los propios estudiantes.

Sí la gente ni mira las cosas. Yo soy delegada, yo paso cosas al grupo de cosas que estamos organizando... Pero hay gente que no lee los grupos, no mira el correo (GF1P3).

Me he sentido solo, no hay espacios donde puedas compartir tus experiencias si eres diferente (GF6P2).

A veces siento que la universidad no piensa en nosotros, que todo está hecho para los que no tienen ninguna dificultad (GF2P4).

5.2.4. Categoría otra (infraestructuras, servicios, comunicación, ocio, ambiente, etc.)

En la categoría “otra”, las valoraciones positivas se centran en el reconocimiento de actividades de ocio, servicios bien gestionados, infraestructuras accesibles, campañas de sensibilización, existencia de asociaciones y recursos de apoyo. Se valoran especialmente los espacios y servicios que facilitan la integración y el bienestar de la diversidad.

Yo he ido a algunos que han organizado en La Merced tipo algún concierto y cosas así, o se hizo una barra libre de cerveza hace poco. Eso está muy bien (GF1P4).

El campus está bastante bien adaptado para moverse, hay rampas y ascensores en casi todos los edificios (GF5P4).

Me parece positivo que haya carteles informativos sobre igualdad y diversidad en los pasillos (GF8P3).

Las jornadas de bienvenida me ayudaron mucho a integrarme y conocer gente (GF6P2).

Las valoraciones negativas en esta categoría son muy variadas y muestran carencias en infraestructuras (barreras arquitectónicas, falta de ascensores, mala iluminación), servicios (dificultad de acceso, lentitud en atención psicológica), comunicación (información que no llega o llega tarde), y ambiente general (falta de espacios tranquilos, problemas de transporte, etc.).

Luego, a nivel de infraestructura, también. Las aulas que son en escalera para abajo, que en el en el Aulario de Giner de los Ríos, son todo escaleras. Y luego están las sillas y las mesas. Ahí taladrán. ¿No? Yo cuando estuve con las dos muletas porque me rompí la rodilla, el ligamento, a la hora de los exámenes y todo eso me tenía que poner al final del todo sentado en una silla (GF1P8).

El sistema de cita previa para atención psicológica es muy lento y a veces desesperante (GF3P3).

Hay zonas del campus que están muy mal iluminadas y eso da inseguridad por la noche (GF4P2).

La información sobre actividades llega tarde o no llega, te enteras por otras personas (GF7P2).

El transporte público al campus es muy malo los fines de semana, casi no hay autobuses (GF9P4).

En definitiva, y haciendo un análisis transversal, se concluye que, aunque existen avances y experiencias positivas en la inclusión y atención a la diversidad en la Universidad de Murcia, persisten importantes retos estructurales y culturales. Las valoraciones positivas suelen asociarse a experiencias individuales, profesorado sensibilizado o servicios concretos, mientras que las negativas apuntan a carencias sistémicas, falta de formación, insuficiente comunicación y necesidad de mayor implicación institucional y colectiva. Los discursos muestran que la diversidad es vivida de manera desigual según el colectivo, la facultad y los recursos disponibles, y que la inclusión es un proceso que requiere de acciones sostenidas, formación continua y una apuesta clara por la accesibilidad, tanto cognitiva, como física), y por supuesto, la participación de toda la comunidad universitaria.

6. Discusión y conclusiones

Las conclusiones de este trabajo se han estructurado en varios apartados, que van desde un resumen de los principales hallazgos hasta las propuestas de futuras líneas de investigación, incluyendo entre ellas la singularidad metodológica, la comparativa con otros estudios similares o las limitaciones del estudio.

En primer lugar, y como principal punto de partida, hay que decir que este estudio evidencia la creciente heterogeneidad que conforma la comunidad universitaria, y concretamente en este caso, la que afecta a la Universidad de Murcia. La investigación, realizada mediante una encuesta a 2.448 personas y nueve grupos focales representativos de distintas diversidades (género, etnia, religión, discapacidad, salud mental, altas capacidades, situación socioeconómica, conciliación y edad), revela la existencia de un clima universitario generalmente respetuoso y seguro. Sin embargo, persisten barreras y diferencias notables en experiencias, especialmente para estudiantes trans, de género no binario, diversidad étnica y religiosa, quienes enfrentan una integración significativamente menor. Si bien la mayoría del estudiantado percibe avances y apertura, persiste la percepción de que aún “falta que nos escuchen y que se note de verdad en

el día a día de la universidad". A través de los testimonios recogidos, se constata que los índices de aceptación no son homogéneos: los colectivos LGTBI y las personas con problemas de salud mental reciben valoraciones más altas, mientras que la etnia gitana y el colectivo trans presentan las puntuaciones más bajas en integración y aceptación, situación que repercute directamente en su bienestar y rendimiento académico. Asimismo, se advierte una sensación de mayor aceptación en los ciclos de grado, descendiendo en máster y doctorado, hecho que indica la necesidad de fortalecer la transversalidad de la formación inclusiva.

En segundo lugar, hay que insistir en que una de las aportaciones significativas de esta investigación, radica en la adopción de un diseño metodológico transversal mixto. La triangulación entre encuesta y grupos focales permitió, no solamente identificar patrones generales de percepción y experiencia sobre la inclusión, sino también profundizar en las vivencias singulares y contextos diversos de cada colectivo. La aplicación de la encuesta y sus resultados permitieron obtener patrones generales, detectar tendencias estadísticas y comparar percepciones entre colectivos, niveles educativos y género. El uso de escalas tipo Likert y análisis estadístico avanzado (ANOVA, tablas de contingencia) facilitó la identificación de diferencias y relaciones significativas dentro de la comunidad universitaria. A la vez, la realización de nueve grupos focales (cuyos participantes fueron seleccionados por tipologías de diversidad, como género, origen, edad, salud mental, capacidad, condiciones socioeconómicas, etc.), proporcionó una riqueza y comprensión de los patrones, aportando voz al dato, matices que escapan al registro numérico. Esta combinación posibilitó la validación cruzada de los resultados: ambos enfoques convergen en la percepción positiva mayoritaria sobre la diversidad.

La tercera conclusión importante, se refiere a la complementariedad de resultados con los de otros estudios de corte similar. Los resultados hallados alinean y amplían las conclusiones de la literatura académica nacional e internacional. En consonancia con Vallaeys (2014), este estudio subraya que la responsabilidad social universitaria es un proceso de transformación ética e institucional que exige poner la diversidad y la inclusión en el núcleo de la vida universitaria. Los obstáculos detectados (barreras arquitectónicas y simbólicas, déficit de comunicación eficaz, resistencia al cambio docente y limitaciones en la formación inclusiva) han sido destacados por estudios previos (Ayala, 2011; González et al., 2022; Rodríguez, 2024) y ratifican la necesidad de mantener diagnóstico institucional y evaluación periódica como condiciones indispensables de progreso. Nuestros datos aportan una mirada actualizada sobre cómo estas barreras se manifiestan en el contexto español contemporáneo, mostrando tanto avances efectivos (mayor sensibilización, servicios de apoyo, infraestructuras adaptadas, clima de respeto generalizado) como persistencias de exclusión selectiva, sobre todo en colectivos de diversidad de género y étnica. La presencia de retos transversales y microexclusiones confirma el valor de los modelos proactivos e interseccionales en la gestión de la diversidad.

Un cuarto aspecto destacable de este trabajo es la especificación e insistencia en destacar algunas de las implicaciones teóricas y/o prácticas que supone. La investigación tiene implicaciones directas para el diseño de estrategias institucionales orientadas a la equidad y la responsabilidad social en tanto que reafirma la importancia de incorporar transversalmente la formación en equidad e inclusión en todos los ciclos educativos, con énfasis en máster y doctorado donde se acusan las menores puntuaciones de integración; y señala la necesidad prioritaria de ampliar servicios de apoyo, reducir burocracia en el acceso a adaptaciones, visibilizar políticas activas y fomentar la participación de todos los estamentos.

En quinto lugar, como cualquier investigación, este estudio presenta algunas limitaciones que afectan especialmente a estos aspectos: a) representatividad muestral, pues la participación

voluntaria puede derivar en sesgos de autoselección y subrepresentación de los colectivos menos visibles; b) contextualización temporal e institucional, ya que los resultados se circunscriben a la Universidad de Murcia y a un intervalo temporal determinado, lo que limita la generalización a otros contextos; c) datos auto-suministrados, el carácter subjetivo de las percepciones y los relatos recogidos condicionan la objetividad, lo que puede influir en la interpretación de los resultados; d) profundidad cualitativa frente a estadística, los grupos focales ofrecen información rica, aunque menos extrapolable que los datos cuantitativos; e) evolución institucional, la dinámica propia de las políticas universitarias puede hacer que parte de los hallazgos pierdan vigencia en pocos años, por lo que se recomienda mantener una evaluación continua y flexible.

Algo notable de este estudio, y que igualmente hay que resaltar es que aporta recomendaciones para la práctica o la política, sobre la base de los hallazgos. Se formulan recomendaciones orientadas a la mejora institucional que pueden resumirse en los siguientes puntos: a) trasladar los avances normativos a la experiencia real del estudiantado, asegurando que las políticas inclusivas impacten de forma tangible en el día a día; b) ampliar la formación y sensibilización en materia de diversidad a todo el personal docente, técnico y administrativo; c) implementar indicadores objetivos de inclusión y desarrollar sistemas de evaluación participativa que permitan valorar periódicamente el clima y la eficacia de las políticas; d) reforzar canales de información y comunicación, garantizando accesibilidad, tiempos de respuesta y atención personalizada ante demandas y propuestas; e) potenciar la participación activa de las personas pertenecientes a grupos diversos en procesos de revisión y rediseño de políticas, fomentando el enfoque interseccional.

Finalmente, y tras la experiencia de este trabajo, se abren nuevas líneas para futuras investigaciones, todas ellas orientadas en las perspectivas y enfoques que se han evidenciado como significativos. Lo que se prevé y propone llevar a cabo es: a) realizar evaluaciones longitudinales para observar el impacto real de las políticas; b) desarrollar estudios comparativos entre universidades, tanto a nivel nacional como internacional; c) profundizar en el análisis de colectivos específicos especialmente vulnerables o invisibilizados (personas con discapacidad, minorías étnicas, transgénero, etc.); d) incorporar sistemática de la perspectiva interseccional, para analizar cómo la pertenencia simultánea a varios colectivos condiciona la vivencia de la inclusión o la exclusión en el entorno académico; e) avanzar en la validación de nuevos indicadores de inclusión, más allá de la autopercepción, que permitan la evaluación continuada y comparativa.

En suma, este estudio constata que la Universidad de Murcia ha recorrido un camino significativo hacia la construcción de una comunidad más plural, justa e inclusiva, donde las diferencias son reconocidas y valoradas como fuente de enriquecimiento colectivo. Aunque se confirma la existencia de políticas inclusivas, persisten retos para la plena inclusión, especialmente en los colectivos transgénero, intersexual, etnia gitana o discapacidad. Este hecho desvela la necesidad de diseñar nuevas estrategias que sitúen la diversidad en el núcleo de la RSC universitaria. La universidad, desde su rol de agente social y formativo, debe perseverar en la gestión activa y ética de la diversidad, adoptando una perspectiva de mejora continua y de corresponsabilidad. Solo así podrá consolidarse como espacio de referencia en la promoción de la equidad, la excelencia y la responsabilidad social, en la garantía de que todas las personas puedan desarrollarse y participar plenamente en la vida universitaria.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollando escuelas inclusivas*. Narcea.
- Ayala, M. A. (2011). Responsabilidad social universitaria. *Realidad y reflexión*, 33, 29-37.

- Bakieva, M., González, y Jornet, J. (2012). SPSS: ANOVA de un factor. *InnovaMIDE*. Universidad de Valencia.
- Banks, J. A. (2004). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley.
- Carbonell, J. (2016). *La escuela en la sociedad red: Una introducción a la educación*. Octaedro.
- Comisión Europea (2005). *The business case for diversity: Good practices in the workplace*. Office for Official Publications of the European Communities
- Cortina, A. (2003). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.
- González Alcántara, O. J., Fontaneda González, I., & Camino López, M. A. (2022). Responsabilidad Social Universitaria: el caso de las Universidades Españolas: Herramientas para su comunicación. *International Visual Culture Review Revista Internacional de Cultura Visual*, 10(4), 1–25. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3614>
- González, A. (2008). *Educación y diversidad cultura*. Paidós.
- Kreitner, R., y Kinicki, A. (1997). *Organizational behavior* (4th ed.). Irwin/McGraw-Hill.
- Langa, D. y Lubián, C. (2021). La atención a la diversidad en las universidades españolas a través de los discursos de sus líderes. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 79–88.
- Marine, S. B., & Nicolazzo, Z. (2014). Names that matter: Exploring the tensions of campus LGBTQ centers and trans* inclusion. *Journal of Diversity in Higher Education*, 7(4), 265–281. <https://doi.org/10.1037/a0037913>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (4th ed.). SAGE.
- Pin, J. R., García-Granero, A., Muñoz-Bullón, F. y Velilla, M. (2007). *Diversidad e innovación: La gestión de la diversidad cultural como palanca de innovación*. Instituto de Empresa.
- Reguant, M., Vilà, R. y Torrado, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2018, 11(2), 45–60.
- Rodríguez H. (2024). Responsabilidad social universitaria y liderazgo situacional para la transformación social. *Revista Gestión y Gerencia*. Vol 18 (1). 81-91. <https://revistas.uclave.org/index.php/gyg>
- Saldaña, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications.
- UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. UNESCO.
- Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, (V12), 105-117. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129977006.pdf>
- Wright-Mair, R., & Marine, S. B. (2023). The impact of relationships on the experiences of racially minoritized LGBTQ+ faculty in higher education. *Journal of Diversity in Higher Education*, 16(6), 673–683. <https://doi.org/10.1037/dhe0000388>