

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas



TESIS DOCTORAL

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS UNIVERSIDADES
ESPAÑOLAS: EXPLORACIÓN, PREDICCIÓN Y PROPUESTA
DE INSTITUCIONALIZACIÓN EN LAS ÁREAS DE
INVESTIGACIÓN Y DE INNOVACIÓN DOCENTE

ATTENTION TO DIVERSITY IN SPANISH UNIVERSITIES:
EXPLORATION, PREDICTION AND PROPOSAL OF
INSTITUTIONALIZATION IN THE AREAS OF RESEARCH AND
TEACHING INNOVATION

Doctoranda

Carmen María Hernández Lloret

Director

José Luis Álvarez Castillo

CÓRDOBA, 2022

TITULO: *LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS UNIVERSIDADES
ESPAÑOLAS: EXPLORACION, PREDICCIÓN Y PROPUESTA DE
INSTITUCIONALIZACIÓN EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN Y DE
INNOVACIÓN DOCENTE*

AUTOR: *Carmen María Hernández Lloret*

© Edita: UCOPress. 2022
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/>
ucopress@uco.es



TÍTULO DE LA TESIS: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: EXPLORACIÓN, PREDICCIÓN Y PROPUESTA DE INSTITUCIONALIZACIÓN EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN Y DE INNOVACIÓN DOCENTE

DOCTORANDO/A: CARMEN MARÍA HERNÁNDEZ LLORET

INFORME RAZONADO DEL DIRECTOR DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

La presente tesis realiza aportaciones muy significativas en el ámbito de investigación sobre la institucionalización de la atención a la diversidad en la educación superior, tomando como contexto el caso de las universidades españolas en relación con dos áreas asociadas a las políticas y prácticas de diversidad: la investigación y la innovación docente.

Se destacan seis rasgos que configuran la investigación doctoral como un trabajo riguroso y sistemático que hace avanzar el conocimiento científico sobre el objeto citado:

1. La fundamentación teórica es muy sólida, encontrándose los conceptos muy bien estructurados, lo que da como resultado una coherencia interna sobresaliente. La amplitud de la bibliografía, su actualización (por ejemplo, 149 referencias corresponden a los cinco últimos años) y calidad (la mayoría de los documentos citados se hallan publicados en fuentes a las que se asigna un elevado factor de impacto en los índices JCR y SJR) avalan la consistencia del marco teórico.
2. Los objetivos que se han perseguido y alcanzado no solo poseen relevancia teórica, sino también aplicada en el campo de la educación superior. Se valora especialmente que la doctoranda haya planificado la investigación tomando en consideración la necesidad de transferir sus resultados y conclusiones a una dimensión pragmática, concretada en una propuesta normativa para la institucionalización de las políticas y las prácticas de atención a la diversidad en las áreas de innovación docente y de investigación.

3. Por otra parte, se valora la sistematización, claridad de la estructura y secuencia con que se presentan los objetivos e hipótesis, así como su correspondencia nítida con los resultados y la discusión.
4. La metodología es consistente y las técnicas que se utilizan en los tres estudios empíricos son de calidad, habiéndose cuidado tanto el diseño como la aplicación de las mismas. En este sentido, debe destacarse la pericia de la doctoranda tanto en el uso de técnicas cuantitativas como cualitativas. Buenos ejemplos de ambas aproximaciones son, respectivamente, el modelo de ecuaciones estructurales confirmado (Estudio 2) y las redes conceptuales desarrolladas (Estudio 3).
5. Los resultados son innovadores, contribuyendo a la clarificación de las políticas y las prácticas de atención a la diversidad en las universidades españolas (Estudio 1); la explicación de las prácticas docentes de carácter inclusivo por parte del profesorado universitario (Estudio 2); y la identificación de las fortalezas y debilidades de la investigación sobre diversidad e inclusión en las universidades españolas, así como sus potenciales vías de mejora (Estudio 3).
6. Se valora, por último, el equilibrio entre la dimensión empírica y la normativa de la investigación, habiéndose desarrollado ambas con rigor y sistematismo.

Junto a estos aspectos destacables de la tesis, han de señalarse dos indicadores de calidad de la misma. El primero de ellos se refiere al marco en el que se ha desarrollado la totalidad de la investigación doctoral, que ha correspondido al proyecto I+D+I “Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización” (Ref. EDU2017-82862-R), ejecutado entre el 1 de enero de 2018 y el 31 de diciembre de 2021. La calidad del equipo de investigadoras e investigadores afiliados a ocho universidades públicas españolas, refrendada por la adecuada productividad alcanzada en el proyecto (<http://www.uco.es/incluni>), constituyó un entorno académico y científico que la doctoranda supo aprovechar excelentemente en beneficio de su desarrollo profesional en el ámbito de la investigación. Este aprovechamiento se vio reforzado, asimismo, por su pertenencia al equipo de un proyecto de transferencia (art. 83 LOU) en contrato firmado con la Fundación “La Caixa” (Promocionando ciudadanía e inclusión en la universidad: ¿Podemos enseñar empatía y razonamiento moral para afrontar la diversidad?), ejecutado entre diciembre de 2019 y diciembre de 2021, así como por su participación en actividades de la Red de Excelencia “Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento” (Ref. EDU2017-90651-REDT. Periodo de ejecución: 01/07/2018 - 31/12/2020), a la que perteneció el grupo de investigación al que se encuentra afiliada (Educación, Diversidad y Sociedad. Ref. SEJ-477 del Plan Andaluz de I+D+I).

Por otra parte, la doctoranda ha publicado varios trabajos durante el periodo de la investigación doctoral, entre los que cabe destacar dos artículos en revistas indexadas en SJR (1 Q1 y 1 Q4). Asimismo, se halla en prensa un capítulo de libro en la editorial Narcea, clasificada en el primer

cuartil de Scholarly Publishers Indicators. Adicionalmente, ha participado y presentado *papers* en congresos internacionales, entre ellos los organizados por la European Educational Research Association (ECER 2019 en Hamburgo, ECER 2021 en Ginebra, online) y las asociaciones pedagógicas de ámbito nacional de mayor prestigio (congresos de la Sociedad Española de Pedagogía y de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica); y ha realizado una estancia internacional financiada en convocatoria nacional competitiva de 3 meses de duración en la Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm (Nuremberg, Alemania).

En resumen, tanto la evaluación interna de la calidad de la tesis como sus indicios externos de productividad permiten concluir que el trabajo doctoral reúne todas las condiciones exigidas a este tipo de resultado académico, orientado al logro del grado de Doctor.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 16 de febrero de 2022

Firma del director

Fdo.: JOSÉ LUIS ÁLVAREZ CASTILLO

Esta tesis doctoral se ha desarrollado en el marco de un proyecto de investigación Estatal I+D+I titulado “Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización” (Ref. EDU2017-82867-R), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, la Agencia Estatal de Investigación y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional en la convocatoria de ayudas de 2017 orientada a los Retos de la Sociedad (Resolución de Concesión publicada el 14-6-2018). Además, ha tenido lugar en el marco de un contrato predoctoral FPU concedido por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Ref. FPU17/02463), y reúne los requisitos para obtener la Mención de Doctorado Internacional establecidos en el art. 54 del Reglamento 57/2020 de los Estudios de Doctorado de la Universidad de Córdoba, incluido el haber realizado una estancia mínima de tres meses en una institución de enseñanza superior fuera de España, habiéndose llevado a cabo esta en la Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm (Nürnberg, Alemania) con financiación del Ministerio de Universidades (Ref. EST19/00444).

Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. La identidad no es una pieza de museo, quietecita en la vitrina, sino la siempre asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día.

–Eduardo Galeano, El libro de los abrazos (1989)

A José Luis, por su paciencia, compromiso y responsabilidad como profesor y amigo para transmitir la esencia de todo aprendizaje y su sabiduría, por apoyarme y orientarme en todo momento hacia una buena dirección y por sus buenos consejos; sin su ayuda no habría sido posible. Le agradezco sumamente la persona y la maestra o profesional de la educación en la que me he convertido tras esta etapa de formación doctoral.

A la Facultad de Ciencias de la Educación por haber sido mi hogar durante estos 4 años.

A todas mis compañeras y todos mis compañeros del Departamento de Educación por su acogida y apoyo desde el inicio de esta etapa formativa.

A todas y todos aquellos profesionales de las universidades españolas que me han brindado un ‘poquito’ de su tiempo y han cobrado protagonismo y dado vida a los estudios que en este trabajo se recogen dirigidos hacia la mejora de la atención a la diversidad y su inclusión en estas instituciones de educación superior, así como a mis compañeras y compañeros del proyecto de investigación I+D+I EDU2017-82862-R en cuyo marco se realizó esta tesis.

A mi familia, de manera especial a mis padres (Carmen y Pepe), a mis hermanas (María José y Bárbara), a mis abuelas y abuelos, y a mi pareja (José Antonio), por irradiarme alegría y fuerza en todo momento, y por ser la razón de quien soy. Gracias por todos vuestros esfuerzos de escucha y buenos consejos.

A mis amigas, por su atención y compromiso propio de una buena amistad, por celebrar juntas cada reto académico y personal alcanzado.

¡Simplemente agradecida!

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: EXPLORACIÓN, PREDICCIÓN Y PROPUESTA DE INSTITUCIONALIZACIÓN EN LAS ÁREAS DE INVESTIGACIÓN Y DE INNOVACIÓN DOCENTE

RESUMEN

En la sociedad actual nos enfrentamos ante un reto global: personas y grupos diversos reclaman el derecho a participar en los diferentes contextos e instituciones sociales, combatiendo las actitudes y esquemas de comportamiento no equitativos y defendiendo los principios de inclusión y justicia social. La universidad, como parte de su misión social, participa también de este reto, si bien el funcionamiento de esta institución se encuentra muy próximo a patrones hegemónicos de carácter neoliberal.

En este marco, la investigación doctoral ha pretendido, por un lado, explorar la situación de la atención a la diversidad y la inclusión en el contexto universitario español, y, por otro, la situación de la investigación en torno a esta temática. Asimismo, se ha confirmado un modelo predictivo sobre las prácticas de innovación docente en cuestiones de diversidad del Personal Docente e Investigador de las universidades españolas. Todo ello con el fin último de contribuir a la institucionalización de la atención a la diversidad y la respuesta inclusiva a la misma en los ámbitos de investigación y de innovación docente.

Con esta meta, se han acometido tres estudios empíricos (los dos primeros abordados desde un enfoque racionalista, y el tercero desde un enfoque interpretativo). El primero de ellos identificó el nivel o grado de institucionalización de la atención a la diversidad e inclusión en las universidades españolas (públicas y privadas). Por otra parte, se verificó si un *ranking* nacional de universidades (*U-Ranking*) atendía a criterios de diversidad en su clasificación. Por su parte, el segundo estudio predijo las creencias, actitudes y prácticas inclusivas del profesorado. Por último, el tercero se dirigió al conocimiento del discurso de informantes clave en el área de investigación sobre diversidad e inclusión. Además, la tesis incluyó, más allá de su dimensión empírica, un análisis de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) para las áreas clave

de innovación docente y de investigación en torno a diversidad e inclusión en educación superior, así como una aplicación normativa con principios y pautas para la institucionalización de la inclusión en estas áreas.

Entre los resultados más significativos cabe destacar los siguientes: (1) la institucionalización de la diversidad se encuentra en marcha en las universidades españolas: mientras que los datos relacionados con la filosofía y las políticas muestran un nivel medio de institucionalización de la diversidad, las prácticas inclusivas alcanzan un grado medio-avanzado; (2) la coherencia de las políticas y prácticas de diversidad es baja, excepto en el currículum, siendo elevada la variabilidad entre universidades; (3) los indicadores clásicos de productividad de la educación superior apenas se relacionan con índices de políticas y prácticas de diversidad; (4) en la predicción de las creencias y actitudes sobre diversidad e inclusión, la orientación a la dominancia social (SDO) desempeña un papel relevante, siendo mucho más residual el rol ejercido por el autoritarismo de derechas (RWA), como también lo es la discriminación percibida (quienes se sienten más discriminados son más favorables a la institucionalización de la diversidad, aunque atribuyen un compromiso real menor a sus universidades porque no consideran que estén esforzándose mucho por la inclusión); (5) en general, se ha reconocido un impacto positivo de las creencias y actitudes en materia de diversidad sobre el desarrollo de prácticas inclusivas; (6) respondiendo a un modelo dual, la vía de la amabilidad y de la dominancia social resultó ser más explicativa de las prácticas inclusivas que la ruta de la apertura a la experiencia y el autoritarismo; (7) y, por último, en el estudio cualitativo se identifica el capitalismo académico y la competitividad (índices de impacto, exigencias de publicación en *Open Access*, etc.) como principales debilidades de la investigación en la educación superior española, cuestiones contrarias a principios morales y éticos, particularmente en el ámbito de la atención a la diversidad e inclusión, siendo recomendable una mayor consideración de la transferencia e impacto social de los resultados de investigación mediante su devolución a quienes participan en ella, así como la definición de una política clara acerca de qué investigar y cómo hacerlo.

Como cierre de la investigación doctoral se presenta un conjunto de principios y pautas que permitirían reforzar aún más las fortalezas de la innovación docente y de la investigación en los análisis DAFO, así como sacar partido de las oportunidades, y, por

otro lado, actuar contra las debilidades y esquivar con éxito las amenazas con el fin de mejorar la institucionalización de la innovación docente y de la investigación en atención inclusiva a la diversidad en la universidad u otras instituciones similares de educación superior.

Palabras clave: atención a la diversidad, inclusión, universidad, institucionalización, innovación docente, investigación

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	23
SECCIÓN I. MARCO TEÓRICO	29
CAPÍTULO 1. DIVERSIDAD, INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA	31
1.1. Diversidad y universidad en la sociedad del conocimiento	34
1.1.1. El papel de la responsabilidad social de las universidades.....	34
1.1.2. La aproximación conceptual a la diversidad e inclusión en educación....	36
1.1.3. El enfoque hegemónico de la calidad de las universidades basado en productividad y <i>rankings</i>	41
1.1.4. El debate sobre las dos visiones contrapuestas (neoliberal y sociocrítica) ...	47
1.2. Génesis y evolución de la atención a la diversidad, e implicación en educación superior	48
CAPÍTULO 2. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (AD) EN LA UNIVERSIDAD Y SUS DIMENSIONES	63
2.1. Aproximación conceptual a la institucionalización de la atención a la diversidad y fases del proceso	66
2.2. Áreas/Dimensiones e indicadores de institucionalización de la atención a la diversidad.....	79
CAPÍTULO 3. INCLUSIÓN Y ATENCIÓN HACIA COLECTIVOS DIVERSOS EN LAS PRÁCTICAS UNIVERSITARIAS	87
3.1. La atención a la diversidad en la universidad desde un enfoque comparado	89
3.1.1. La atención a la diversidad en el contexto de Estados Unidos.....	90

3.1.2. La atención a la diversidad en el contexto de Canadá.....	94
3.1.3. La atención a la diversidad en el contexto de América Latina.....	96
3.1.4. La atención a la diversidad en el contexto de África	98
3.1.5. La atención a la diversidad en el contexto de Asia	99
3.1.6. La atención a la diversidad en el contexto de Oceanía	99
3.1.7. La atención a la diversidad en el contexto de Europa.....	100
3.2. Buenas prácticas de inclusión en colectivos y escenarios diversos	102
3.2.1. Buenas prácticas de inclusión indirectas.....	104
3.2.2. Buenas prácticas de inclusión indirectas-directas	108
3.2.3. Buenas prácticas de inclusión directas	113
CAPÍTULO 4. PREDICCIÓN DE CREENCIAS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS HACIA LA DIVERSIDAD.....	117
4.1. Barreras individuales contra la inclusión: el sesgo intergrupar (estereotipos, prejuicios y conductas discriminatorias hacia la diversidad) y la discriminación percibida.....	120
4.2. Personalidad y actitudes ideológicas como variables predictoras de creencias, actitudes y prácticas inclusivas	126
SECCIÓN II. APROXIMACIÓN EMPÍRICA	131
CAPÍTULO 5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	133
5.1. Presentación y oportunidades de la investigación empírica	135
5.2. Objetivos generales y específicos	136
5.3. Hipótesis generales y específicas.....	137

CAPÍTULO 6. ESTUDIO 1: DIAGNÓSTICO DEL NIVEL DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS	141
6.1. Presentación del estudio.....	143
6.2. Método	143
6.2.1. Diseño.....	143
6.2.2. Participantes	144
6.2.3. Variables e instrumentos	145
6.2.4. Procedimiento.....	147
6.3. Resultados	148
6.3.1. Análisis estadístico	148
6.3.2. Institucionalización de las políticas y prácticas de atención a la diversidad	150
6.3.2.1. Políticas institucionales.....	150
6.3.2.2. Prácticas institucionales	151
6.3.2.3. Relación entre las políticas y prácticas institucionales	156
6.3.2.4. Relación de la institucionalización de la atención a la diversidad con indicadores de productividad de las universidades españolas (U-Ranking)..	159
CAPÍTULO 7. ESTUDIO 2: EL ÁREA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD. EXPLICACIÓN DE CREENCIAS, ACTITUDES Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS DEL PDI.....	161
7.1. Presentación del estudio.....	163
7.2. Método	166
7.2.1. Diseño.....	166
7.2.2. Participantes	166
7.2.3. Variables e instrumentos	167

7.2.4. Procedimiento.....	170
7.3. Resultados.....	170
7.3.1. Análisis estadísticos	170
7.3.2. Presentación de resultados	172
7.3.2.1. Estadísticos descriptivos	172
7.3.2.2. Modelo de ecuaciones estructurales.....	182
CAPÍTULO 8. ESTUDIO 3: DISCURSOS SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN TORNO A DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA. DEBILIDADES Y FORTALEZAS, Y PROPUESTAS DE MEJORA	187
8.1. Presentación del estudio.....	189
8.2. Método	189
8.2.1. Diseño.....	189
8.2.2. Participantes	190
8.2.3. Instrumentos	193
8.2.4. Procedimiento.....	196
8.3. Resultados.....	197
8.3.1. Concepciones sobre diversidad	199
8.3.2. Concepciones sobre inclusión	207
8.3.3. Concepciones generales sobre investigación, y sus vínculos con diversidad y la inclusión	211
8.3.4. Debilidades y fortalezas sobre la investigación en general, y sobre la investigación en torno a diversidad e inclusión en educación superior en España	224
8.3.5. Propuestas concretas de acción para la mejora de la investigación en materia de diversidad e inclusión	233

SECCIÓN III. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y APLICACIÓN NORMATIVA	253
CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	255
9.1. Estudio 1. Discusión, limitaciones y directrices futuras	257
9.2. Estudio 2. Discusión, limitaciones y directrices futuras	262
9.3. Estudio 3. Discusión, limitaciones y directrices futuras	267
9.4. Conclusiones generales	278
CAPÍTULO 10. ANÁLISIS DE DEBILIDADES, AMENAZAS, FORTALEZAS Y OPORTUNIDADES (DAFO) DE LAS ÁREAS CLAVE DE INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN SOBRE DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR	283
10.1. Análisis DAFO: área de innovación docente.....	285
10.2. Análisis DAFO: área de investigación.....	286
CAPÍTULO 11. PROPUESTA NORMATIVA PARA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS ÁREAS CLAVES DE INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA UNIVERSIDAD	287
11.1. Propuesta normativa (principios y pautas) para la institucionalización del área clave de innovación docente en atención a la diversidad	289
11.2. Propuesta normativa (principios y pautas) para la institucionalización del área clave de investigación en atención a la diversidad	292
SECCIÓN IV. REFERENCIAS Y ANEXOS	297
REFERENCIAS	299
ANEXOS	347
I. International version (English version).....	349
A. Introduction.....	351

B.	Chapter 9. Discussion, limitations and guidelines for future research	356
B.1.	Study 1. Discussion, limitations and future directions.....	356
B.2.	Study 2. Discussion, limitations and future directions.....	361
B.3.	Study 3. Discussion, limitations and future directions.....	366
B.4.	General conclusions	377
C.	Chapter 11. Normative proposal for the institutionalisation of the key areas of teaching innovation and research in diversity management at the university	380
C.1.	Normative proposal (principles and guidelines) for the institutionalisation of the key area of teaching innovation in diversity management	380
C.2.	Normative proposal (principles and guidelines) for the institutionalisation of the key area of research in diversity management.....	383
II.	Material complementario	387
A.	Listado de 24 indicadores determinantes del nivel de institucionalización de AD organizados en torno a 4 dimensiones (Buenestado-Fernández et al., 2019)	389
B.	Check-list para identificación de 5 indicadores de Filosofía y Política en torno a la diversidad.....	392
C.	Consentimiento informado y cuestionario para la identificación de 19 indicadores de Prácticas en torno a la diversidad.....	393
D.	Cuadro registro “Identificación de Proyectos Nacionales de Investigación I+D+I en torno a diversidad e inclusión en educación superior para el periodo 2015-2019”	399
E.	Consentimiento informado para entrevistar a informantes clave en el área de investigación sobre diversidad e inclusión en la educación superior estatal	401
F.	Protocolo de entrevista semiestructurada para conocer concepciones de diversidad y su investigación.....	403
III.	Índice de tablas y figuras	407
A.	Índice de tablas	409
B.	Índice de figuras.....	411

INTRODUCCIÓN

El sentimiento de justicia o protección hacia los miembros que percibimos¹ más vulnerables dentro de nuestro grupo social no resulta nada nuevo, pues ya se identificó este tipo de motivación en nuestro antecesor más cercano, el *Homo erectus* o *Pithecanthropus erectus*, descubierto en el siglo XIX en la isla indonesia de Java por la anatomista holandesa Eugène Dubois (Cadena, 2013); así se puede apreciar en el Museo de la Evolución Humana de Burgos (España). Por otra parte, los científicos piensan que esta especie convivió cordialmente junto al *Homo habilis* y al *Homo rudolfensis* (Leakey et al., 2012), considerados anteriores desde un posicionamiento lineal de la evolución humana, lo que podría explicar los vestigios de la diversidad del género humano.

Con esta breve alusión a nuestros ancestros homínidos, quiero manifestar nuestra actitud y comportamiento innato por proveer el orden social a través del respeto y el cuidado de nuestros iguales, así como el valor de la diferencia; valores incluidos en la moral que desarrolla y caracteriza al *Homo sapiens*. Así pues, y teniendo en cuenta a Berger y Luckman (1966/2003), “El *homo sapiens* es siempre, en la misma medida, *homo socius*” (p.70). También lo decía Aristóteles tiempo atrás en sus escritos recogidos en ‘Política’ (1988): “El hombre [y la mujer] es por naturaleza un animal social” (p.50). Es decir, son seres cuya moralidad se configura en sociedad conforme a un conjunto de normas sociales introducidas por ellos mismos y su don de la palabra y el uso del lenguaje para manifestar lo adecuado e inadecuado en sintonía con otros miembros de su mismo grupo.

¹ En este informe de investigación doctoral se utilizará habitualmente el plural mayestático o el impersonal, salvo en esta introducción, en la que personalizaré la redacción utilizando la primera persona del singular. Por otra parte, en cuanto al género, en ocasiones se especificarán los sustantivos en masculino y en femenino, mientras que en otras solamente se empleará el plural en masculino genérico.

No obstante, aún hoy día hay personas o grupos sociales que por determinadas circunstancias o características personales o histórico-sociales y culturales son débilmente escuchados (por ejemplo, y según la literatura revisada en el marco teórico de esta tesis, el género, la discapacidad y la etnia, principalmente; aunque estos varían según la región del mundo analizada), y sus “gritos” reclaman derechos por participar de la sociedad o de determinadas instituciones sociales, así como por romper esquemas de comportamiento o actitudes contrarias a los principios de igualdad. De ahí que el reto social en torno a la escucha de la diversidad figure entre los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) que formula en 2015 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) como parte de su Agenda 2030 cuando se refiere a la inclusión social (Márquez y Melero, 2020; Márquez et al., 2021). En este sentido, la Comisión Europea (s.f.a) introduce su argumento a favor de este reto en torno a la diversidad en educación superior:

La educación superior debe contribuir a abordar [de manera holística] los retos sociales y democráticos de Europa [y del resto del mundo]. Esto significa garantizar que la educación superior es inclusiva y que las instituciones en las que se imparte esta formación están bien conectadas a sus comunidades.

De modo que se destaca el papel social de las universidades como instituciones emblemáticas de educación superior en esta misión próxima a la Responsabilidad Social Universitaria (Evans et al., 2019; Santos Rego, 2020), que enfatiza un compromiso ético y social coherente con la tercera misión de la universidad; pues su responsabilidad va más allá de su primera y segunda misión relacionada con la docencia y la investigación, respectivamente (Rahman et al., 2019). Sin embargo, las actividades asociadas con la tercera misión o misión social que configuran una universidad comprometida o cívica (García-Gutiérrez y Corrales, 2021) (por ejemplo, investigación e innovación responsable, divulgación, desarrollo...) deben quedar integradas junto a aquellas otras destinadas a satisfacer las dos primeras misiones (Pinheiro et al., 2015; Vorley y Nelles, 2008). Concretamente, el Programa Marco de Investigación e Innovación de la Unión Europea, también conocido como Programa Horizonte 2020, promueve la financiación de proyectos que permitan alcanzar algunos de sus objetivos políticos, entre los que destaca en penúltimo lugar junto a otros cinco: “Sociedades inclusivas, innovadoras y seguras” (Comisión Europea, 2011), que se enfrenta a retos como, por ejemplo:

la creciente interdependencia económica y cultural, el envejecimiento y el cambio demográfico, la exclusión social y la pobreza, la integración y la desintegración, las desigualdades y los flujos migratorios, el aumento de la brecha digital, la sensación decreciente de confianza en las instituciones democráticas y entre los ciudadanos dentro y fuera de las fronteras... (Comisión Europea, 2014, 22 de septiembre, párr. 2).

De manera contraria, estos retos y problemas o demandas sociales globales que tienen que ver con la tercera misión de las universidades, pueden ser también interpretados desde un posicionamiento economicista; este enfrentado a la interpretación cívico-social (Zayas et al., 2019), y coherente con un tipo de universidad emprendedora interesada en el desarrollo económico mediante la comercialización del conocimiento a favor de políticas neoliberales de mercado –que aún no barajan la diversidad– (García-Gutiérrez y Corrales, 2021).

Por tanto, y con objeto de globalizar la atención de la diversidad y su inclusión en las instituciones de educación superior, especialmente considerando el caso de las universidades, y, por ende, su repercusión en todas las esferas de la sociedad, se estima oportuno su institucionalización entendida, previo a un análisis más detallado de la literatura, como un proceso a través del cual la diversidad ocupa un espacio entre las políticas, las prácticas y la cultura institucional guiando así el comportamiento de quienes conviven en ella.

De ahí que, la finalidad principal de la presente tesis doctoral radique en la exploración, por un lado, de la situación de la atención a la diversidad y la inclusión en términos generales en el contexto universitario español, y, por otro lado, de la situación de la investigación en torno a esta temática. Además, se halla orientada a la predicción de las prácticas de innovación docente en cuestiones de diversidad conforme a la consideración del Personal Docente e Investigador (PDI) de las universidades españolas. Todo esto con el objetivo último de transferir los resultados a las instituciones de educación superior para la institucionalización de la atención a la diversidad y la respuesta inclusiva a la misma en los ámbitos de investigación y de innovación docente.

En cuanto a la estructura de este trabajo, he organizado la información en torno a cuatro grandes secciones: (1) marco teórico; (2) aproximación empírica; (3) discusión, conclusiones y aplicación normativa; (4) referencias y anexos.

La primera sección (marco teórico) encauza de manera lineal y coherente el discurso alrededor de núcleos conceptuales, tales como: concepto y evolución histórica de la diversidad focalizada en la etapa de educación superior; concepto, fases y dimensiones o áreas de institucionalización de la atención de la diversidad en educación superior; enfoque comparado sobre colectivos vulnerables y atención a la diversidad en las instituciones de educación superior en el mundo, así como buenas prácticas para la inclusión; y variables predictoras de creencias, actitudes y prácticas inclusivas. Este análisis de la literatura y ejercicio de retrospección ha supuesto el fundamento de la fase empírica de la tesis, así como nos ha permitido dar respuesta y cuestionarnos los resultados derivados de la misma.

La segunda sección (aproximación empírica) comienza con un capítulo donde se recoge, por un lado, una breve presentación que informa y diferencia entre una primera fase puramente empírica de la investigación, y otra segunda de carácter normativo para uso institucional, y, por otro lado, los objetivos (generales y específicos) e hipótesis que se pretenden comprobar a lo largo de este trabajo. Los tres capítulos siguientes de la sección se corresponden con los informes de los tres estudios empíricos (los dos primeros abordados desde un enfoque racionalista, y el tercero desde un enfoque interpretativo) de los que consta la primera fase. Concretamente, el primero se halla dirigido a conocer o diagnosticar el nivel o grado de institucionalización de la atención a la diversidad y su inclusión en las universidades españolas (públicas y privadas) que figuran en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), y, por otro lado, a conocer si el *U-Ranking* (*ranking* nacional) que valora la calidad de estas universidades atiende a criterios de diversidad en su clasificación. Dos publicaciones han derivado de este primer estudio (Álvarez-Castillo et al., 2021, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06450>; Hernández-Lloret et al., 2021, <https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.107024>), que además se presentan como indicio de calidad de la tesis; el segundo se orienta hacia la explicación de creencias, actitudes y prácticas inclusivas (e innovadoras) (según el Personal Docente e Investigador [PDI] y estudiantes) en educación superior; y el tercero está dirigido a conocer el discurso

de informantes clave en el área de investigación sobre diversidad e inclusión en educación superior y, más específicamente, a identificar fortalezas y debilidades, así como posibles propuestas de mejora para esta área.

La tercera sección (discusión, conclusiones y aplicación normativa), que consta de tres capítulos, engloba la discusión para cada uno de los estudios empíricos y unas conclusiones generales donde se informa acerca de los principales hallazgos de la tesis. Además, se recoge un análisis de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO) para las áreas clave de innovación docente y de investigación en torno a diversidad e inclusión en educación superior, y la aplicación normativa con principios y pautas para la institucionalización de estas áreas.

La cuarta y última sección de la tesis recoge las referencias utilizadas y los anexos. En estos se incluye material complementario al resto del contenido de la tesis, índices de tablas y figuras, y la versión en inglés tanto de la introducción como de la discusión y conclusiones para así dar respuesta al correspondiente requisito que la normativa establece para obtener la Mención de Doctorado Internacional.

Finalmente, me gustaría destacar el alto valor del contenido de esta tesis como una oportunidad para reflexionar sobre la práctica real, así como una buena práctica sostenible hacia el inicio o la mejora del proceso de institucionalización de la atención inclusiva de la diversidad en las universidades españolas, especialmente en las áreas de innovación docente y de investigación dada la propuesta normativa aportada, y, por ende, de aquellas otras instituciones de educación superior que se lo propongan entre sus futuras agendas.

Sección I

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

Diversidad, inclusión y educación superior: aproximación conceptual y evolución histórica

- 1.1. Diversidad y universidad en la sociedad del conocimiento
 - 1.1.1. El papel de la responsabilidad social de las universidades
 - 1.1.2. La aproximación conceptual a la diversidad e inclusión en educación
 - 1.1.3. El enfoque hegemónico de la calidad de las universidades basado en productividad y *rankings*
 - 1.1.4. El debate sobre las dos visiones contrapuestas (neoliberal y sociocrítica)
- 1.2. Génesis y evolución de la atención a la diversidad en la universidad

El mundo es eso –reveló-. Un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores

–Eduardo Galeano, El libro de los abrazos (1989)

Este es el primer capítulo de los cuatro de que consta la primera sección (Marco teórico) de la tesis doctoral.

La atención de las diferencias manifiestas entre seres racionales junto con todo lo que conlleva la inclusión, han sumado sus fuerzas hacia el planteamiento de una sociedad más responsable y justa; por no hablar de sus beneficios en términos ascendentes hacia una educación, en este caso universitaria, digna y de calidad. No obstante, la globalización y sus políticas de mercado neoliberales cuestionan el papel que estas acepciones adquieren en las instituciones de educación superior, así como en aquellos *rankings* que valoran su calidad, que aún clasifican u organizan las instituciones en términos meritocráticos y de productividad.

Por otro lado, en el segundo apartado de este capítulo se visibilizarán aquellos acuerdos, tratados o convenciones más relevantes en torno a la diversidad que se han ido sucediendo en el tiempo a partir de los años 70, y adaptándose a los estadios temporales e históricos según convenía hasta suscitar el interés por introducir el concepto de ‘inclusión’ en educación. Por otro lado, se recogen aquellos avances introducidos en materia de inclusión en la legislación educativa de universidades en España desde la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970).

No obstante, la meta de lograr una educación superior de calidad que integre principios de inclusión, tales como equidad y justicia social, aún se muestra distante.

1.1. Diversidad y universidad en la sociedad del conocimiento

1.1.1. El papel de la responsabilidad social de las universidades

La educación superior, tal y como hoy en día la conocemos, ha ido sufriendo cambios significativos, en cuestiones de apertura y acceso de las colectividades o identidades personales, como resultado de un “conjunto de vivencias, situaciones, factores físicos, contextuales, ambientales, históricos, políticos (...) que componen la singularidad de la experiencia vital de las personas y son el resultado de la historia cultural, económica y política de la sociedad [e instituciones educativas]” (Rivera Sanin, 2016, p. 106); en definitiva, estos cambios son el resultado de una ‘experiencia situada’ (Rivera Sanin, 2016) que actualmente se traduce en una sociedad neoliberal globalizada y del conocimiento con una serie de demandas, presiones y tensiones por satisfacer en las instituciones de educación superior.

Mientras que el proceso de acceso y apertura a la educación superior se inicia en el siglo XX en países de renta media y elevada, este adquiere aún más fuerza en el siglo XXI con la extensión a países de bajos ingresos, así como a distintos sectores sociales que históricamente fueron excluidos de los espacios educativos (Arancibia et al., 2014). Como bien dice Marginson (2016), “la expansión de este sistema se ha convertido en una norma de modernización, preeminentemente como diferenciador social” (p. 414), dada la capacidad que se le atribuye de “proporcionar oportunidades para ascender socialmente o, al menos, mantener el estatus y evitar su descenso” (p. 419). En la agenda de crecimiento y empleo de la Unión Europea, conocida con el nombre de Estrategia Europea 2020, ya se aludía entre sus metas a la garantía de desarrollo y sostenibilidad para que, al final de la segunda década del siglo, al menos un 40% de jóvenes (entre 30 y 34 años) hubieran finalizado la etapa de estudios superiores (Comisión Europea, 2010). Por tanto, el objetivo prioritario consistiría en promover habilidades que incrementen la productividad global del conocimiento humano (Marginson, 2016).

Por otra parte, tanto expertos como agencias internacionales coinciden en el papel que se asocia a las instituciones de educación superior y, concretamente, a la universidad como ‘key players’ (Evans et al., 2019) o agentes influyentes (El-Jardali et al., 2018) en el tratamiento y la responsabilidad que merece y requiere la atención a la diversidad

(Santos Rego, 2016; Smith, 2015; Carter et al., 2018; Unesco, 2005). Se resalta así la importancia de reestructurar la comunidad educativa desde una perspectiva crítica, transformadora y participativa (Torres Santomé, 2017) orientada hacia un modelo ecológico (Mitchell, 2018) sin exclusión en vista de una “sociedad incluyente” (Bravo y Santos, 2019, p. 1). Asimismo, las actuaciones orientadas hacia el exterminio de la desigualdad y la exclusión, y, por ende, a favor de la justicia social junto a otros aspectos como la protección medioambiental reciben mayor énfasis en términos de desarrollo sostenible (Sinakou et al., 2018) y responsabilidad social universitaria. Si algo ha devenido claro en los últimos años en esta etapa educativa, es el elevado índice de vulnerabilidad que muestra alcanzar el estudiantado en las tres primeras semanas de adaptación (Wessel et al., 2009), que a su vez puede tener repercusiones en las tasas de abandono (Moriña, 2017). Este proceso es conocido con el nombre de *transition cliff* o acantilado de transición, dado el ascenso de fracaso educativo generado (Kochhar-Bryant et al., 2009).

Por tanto, la universidad debe ofrecer una gestión proactiva, digna y justa de la diversidad junto a la participación social, la formación, la investigación, la innovación y la gestión (Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro, 2016) como sexto ámbito de responsabilidad social con su oportuno reflejo en los valores y objetivos promovidos desde sus líneas estratégicas a nivel institucional. Aquí se evidencia el proceso de reformulación del concepto de responsabilidad social como consecuencia de la globalización que ya formulaban algunos intelectuales previamente (Stohl y Stohl, 2010), donde se introducen a su vez factores económicos y medioambientales junto aquellos otros orientados hacia el bienestar de la persona; esto recibe el nombre de ‘responsabilidad social corporativa’ (Rahman et al., 2019). Por otro lado, la ‘responsabilidad social universitaria’, considerando a la diversidad desde el punto de vista de la justicia social, iría más enfocada hacia la puesta en marcha de su tercera misión, pues se aleja de la docencia y la investigación (primera y segunda misión, respectivamente), y orienta su labor hacia la satisfacción de retos y demandas sociales mediante un compromiso social activo (García-Gutiérrez y Corrales, 2021) y responsabilidad moral (Chatterton y Goddard, 2000). Por tanto, su misión no debe limitarse a garantizar la accesibilidad de un mayor número de ciudadanos y ciudadanas, sino que debe atender al desarrollo personal, profesional y

social de quienes integran la comunidad educativa, así como contribuir a la formación de una ciudadanía global democrática (Horey et al., 2018) y a la adopción de un pensamiento crítico equilibrado o concientización, según Freire (1974), en torno a las realidades y necesidades sociales y personales, que supere el déficit de la globalización (Dias, 2008) y las políticas de mercado. Este proceso sinfín supone un reto legítimo basado en el principio de inclusión, con aras de mejorar las oportunidades de acceso, participación y logro en términos de aprendizaje, desarrollo personal, profesional y social de todos los colectivos que integran la comunidad (McNair 2016; Smith 2015), independientemente de cuáles sean sus identidades. Del mismo modo, supone un arduo camino que hay que empezar a recorrer con inicio en las políticas universitarias (Bravo y Santos, 2019; Slee, 2018) y su correspondiente repercusión sobre las prácticas.

1.1.2. La aproximación conceptual a la diversidad e inclusión en educación

En palabras de Echeita (2005), el término de diversidad acepta multitud de acepciones según el enfoque hacia el que lo dirijamos, en este caso hacia el ámbito educativo, dado el carácter polisémico que se le asigna: significados distintos, pero al mismo tiempo interdependientes entre sí referidos a la variedad, desemejanza o diferencia que interceptan los procesos de socialización y convivencia intrínsecos a todo ser humano. En definitiva, entender la diversidad supone entender su unidad interactiva, desde una perspectiva interseccional, como totalidad “bio-psico-socio-cultural” (Bravo y Santos, 2019, p. 6). Por otro lado, la diversidad se puede definir para describir una población donde quedan representadas personas conforme a clases o características protegidas (Equality and Human Rights Commission [EHRC], 2014; Scott, 2020; Tribunal Europeo de Derechos Humanos, 2010), es decir, aspectos que han derivado en una desigualdad social y estructural (Owen, 2009) diferente según el contexto histórico y social de referencia, y en torno a quienes se disponen ajustes que faciliten una participación plena en los procesos de aprendizaje, y prevengan cualquier tipo de discriminación o circunstancia excluyente (EHRC, 2014 ; O’Donnell, 2016). Por ejemplo, la Convención para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1950), en su artículo 14 habla de ‘no discriminación’ por razones de “sexo, raza, color, lengua, religión, opiniones políticas u otras, origen nacional o social,

pertenencia a una minoría nacional, fortuna, nacimiento o cualquier otra situación [discapacidad]”. Otros autores incluyen las diferencias por cuestiones como los estilos de aprendizaje, la orientación sexual y, en lugar de fortuna, utilizan el término estatus o nivel socioeconómico (Gómez-Mejía et al., 2012). Además, en 2013, la Comisión Europea junto con el Consejo de Europa vienen desarrollando el programa “Derechos humanos y democracia en acción”, cuyo foco sobre inclusión y ciudadanía demanda una atención especial a estos grupos infrarrepresentados de la población en la educación formal y no formal (población migrada, colectivos desaventajados socioeconómicamente, población gitana, colectivo LGBTI y estudiantes con necesidades educativas especiales) (Álvarez Castillo y García-Cano, 2022). En este sentido, el término diversidad se utiliza para representar una visión fragmentada de la realidad que implica estereotipos y prejuicios (Bravo y Santos, 2019).

Así pues, la diversidad se ha convertido en un concepto organizativo cada vez más significativo para los valores y las políticas de las universidades (Scott, 2020), atendiendo a su vez al principio de inclusión desde la perspectiva de justicia social ya que se requiere de la toma de conciencia de las diferencias y privilegios de unas personas con respecto a otras (Claeys-Kulik y Jørgensen, 2018). En suma, el dilema surge en torno al reconocimiento o no de la diferencia a pesar de los posibles riesgos que puedan presentarse en términos de estigmatización social y disminución de oportunidades significativas y de calidad (Norwich, 2008; Pérez-Castro, 2021).

En relación con estos significados atribuidos a la diversidad, el enfoque inclusivo, de acuerdo con Tienda (2013), se referiría a las estrategias y prácticas de carácter organizacional capaces de promover interacciones sociales y académicas significativas entre personas y grupos que difieren en experiencias, puntos de vista y características o rasgos.

Aquellas pre-estrategias orientadas hacia la creación de un contexto afable de buenas prácticas inclusivas debería comenzar, según Muntaner et al. (2016), por aceptar y mirar la diversidad de forma positiva, es decir, como hecho natural e intrínseco del ser humano; para continuar con el diseño de actuaciones educativas e institucionales que atiendan a las condiciones y oportunidades que se podrían ofrecer a las personas según

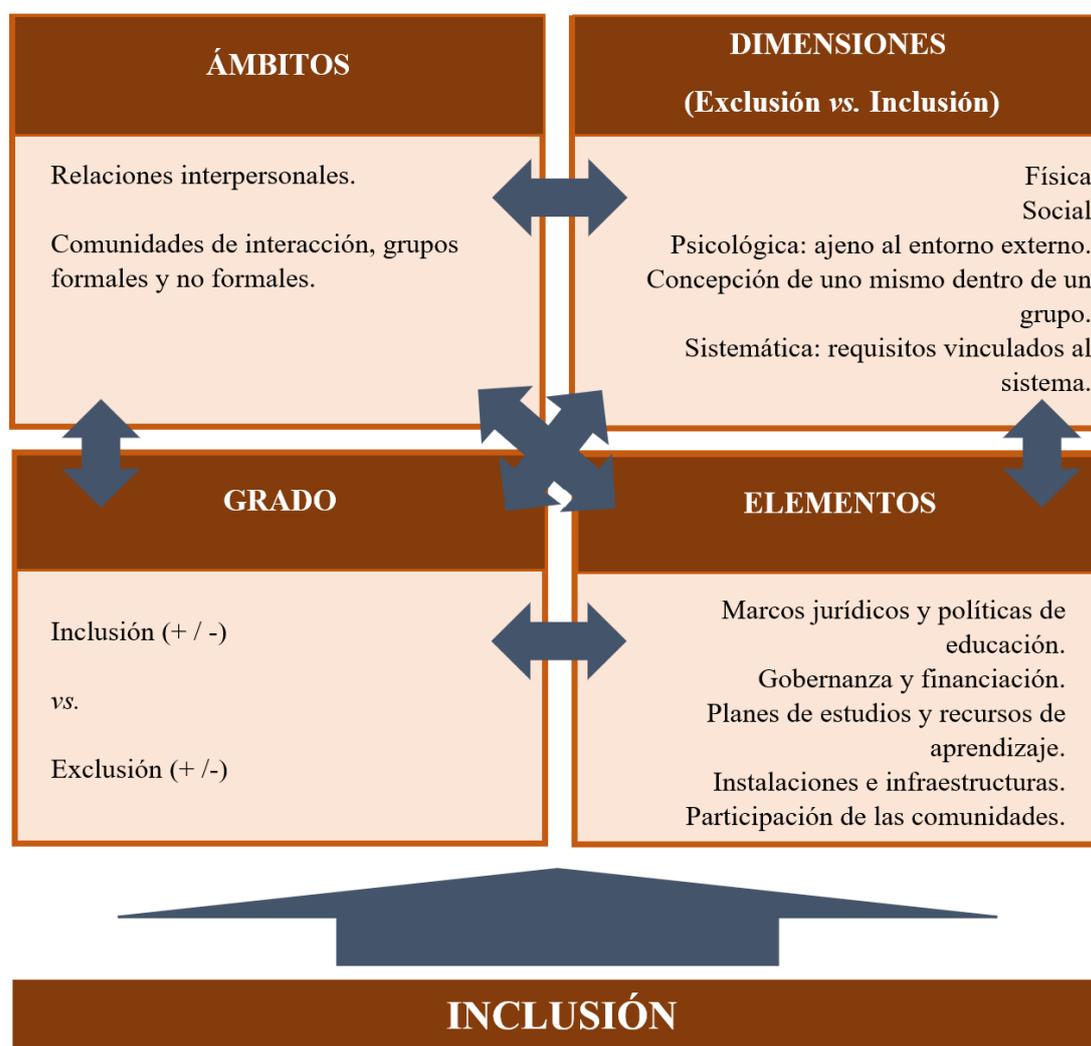
sus características y posicionamientos dentro del ambiente heterogéneo en el que conviven.

Como se puede comprobar, el enfoque inclusivo aparece emparejado con la concepción de diversidad, pues ambos dependen el uno del otro, pero no quedan justificados por separado. Del mismo modo, la diversidad por sí misma no implica inclusión, pero su aceptación sí actúa como motor de cambio hacia la misma.

Numerosas son las definiciones que podemos encontrar acerca de la palabra ‘inclusión’ aplicada al ámbito educativo, pero al igual que el término sobre ‘diversidad’, aún se aprecia una falta de claridad conceptual a pesar de su repetido uso en la literatura actual (Nilholm y Göransson, 2017). Sin embargo, resulta de especial interés destacar aquellos ámbitos, dimensiones, grados y elementos que afectan a la inclusión conforme al Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020, p.4) como primer acercamiento al término (véase Figura 1); pues las situaciones de exclusión o inclusión derivan directamente de las relaciones de poder o supremacía entre colectivos o características personales y sociales, atendiendo a las diferentes dimensiones y elementos que interceden en el grado en que estas tienen lugar.

Figura 1

Aspectos que influyen en el grado de inclusión



Nota. Elaboración propia a partir del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 elaborado por la Unesco.

Algunos autores e instituciones interpretan el término ‘inclusión’ desde el punto de vista educativo. Así, Göransson y Nilholm (2014) lo hacen atendiendo al colectivo de estudiantes y a cuatro categorías diferenciadas: (1) *Definición según ‘ubicación’*: inclusión como lugar que ocupan los estudiantes con discapacidad o con cualquier necesidad educativa dentro del aula ordinaria; (2) *Definición según una visión específica*: inclusión como modelo de satisfacción de las necesidades sociales y académicas de los estudiantes con discapacidad o que requieran de apoyo especial; (3) *Definición según una*

visión más general: inclusión como modelo de satisfacción de las necesidades de todos los estudiantes; y, (4) *Definición atendiendo a una visión comunitaria de la realidad:* inclusión como creación de comunidades con características específicas. En esta última acepción del término se tendría muy presente la idea defendida por Muntaner et al. (2016) acerca de la aplicación de prácticas de tercera generación; es decir, que permitan alcanzar la máxima calidad educativa de todos los estudiantes como miembros de una sociedad común.

En este mismo sentido, la Unesco (2005) considera la inclusión como una aproximación dinámica de respuesta positiva a la diversidad tomando en cuenta las diferencias individuales como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Cuatro son los elementos o condicionantes claves que, según esta organización, determinan ambientes educativos inclusivos: (1) inclusión como proceso: no existe una única manera de responder a la diversidad. Se ha de aprender cómo vivir con la diferencia y cómo aprender de la diferencia, (2) la inclusión incluye la identificación y eliminación de barreras, (3) la inclusión implica la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes, y (4) la inclusión supone enfatizar el aprendizaje de aquellos grupos en riesgo de marginalización, exclusión o con bajo rendimiento. En definitiva, una educación inclusiva se manifiesta, en esencia, como una declaración de intenciones políticas para la creación práctica de sociedades inclusivas, y, por otro lado, como un deseo de acción democrática; es decir, “es una defensa de la educación democrática y una forma de educación en democracia” (Unesco, 2020, p. 3).

Concretamente, en el caso de educación superior, la inclusión es concebida como un desafío al *statu quo* actual, un "reto" que exige un cuestionamiento radical de la educación (Slee, 2008), y un cometido ético y moral (Allan, 2005) que se aborda al menos desde dos posicionamientos genéricos: comunalidad vs. individualidad (Stentiford y Koutsouris, 2021). Considerando el primer enfoque, todo el alumnado debe ser tratado, en la medida de lo posible, de manera similar, evitando así la estigmatización de la diferencia. Por el contrario, desde la perspectiva de la individualidad, la identificación de las necesidades o requisitos del alumnado implica tres dimensiones: necesidades comunes a todos, necesidades específicas de ciertos grupos y necesidades exclusivas de los individuos (Lewis y Norwich, 2004; Stentiford y Koutsouris, 2021).

1.1.3. El enfoque hegemónico de la calidad de las universidades basado en productividad y *rankings*

Numerosas instituciones de educación superior han comenzado ya instaurando políticas y prácticas de atención a la diversidad (AD), las cuales persiguen una filosofía inclusiva efectiva hacia la transformación institucional y, por ende, social. No obstante, actualmente son también muchas las medidas puntuales que se están implantando jerárquicamente (Smith, 2014) con el fin de ascender en *rankings* universitarios de calidad educativa a escala nacional o internacional, echándose de menos en ellos indicadores de diversidad e inclusión cuando, según Arnaiz (2003), el éxito de la calidad en la educación superior está ligado al éxito en equidad e inclusión.

A fin de cuentas, en la configuración de estos sistemas de evaluación y/o reconocimiento de la calidad universitaria, intervienen factores como la distinción, la simplificación, la exclusión, la ofuscación y el debido rechazo hacia aquellas instituciones que ocupan las posiciones más bajas (Barron, 2017), cuestiones que navegan en dirección contraria a lo que se propone bajo los principios de inclusión y justicia social. Por estas razones, el análisis de *rankings* internacionales, nacionales, e incluso *meta-rankings*—como el de Luque-Martínez y Faraoni (2020)—, debería encontrarse entre las técnicas para comprobar la presencia de indicadores de diversidad en las instituciones de educación superior (Buenestado-Fernández et al., 2019).

Tal y como argumenta Wee y Monarca (2019), la universidad ha adoptado un ‘modelo esencialmente funcional’ (p. 2), que estrecha vínculos linealmente entre lo educativo y lo economicista de un modo mercantilista y acrítico y que, a su vez, puede verse reflejado en sus indicadores e indicios de calidad. En otras palabras, los sistemas universitarios de evaluación se encuentran en disonancia con lo que se promueve a partir de este tipo de *rankings* en cuestiones sociales de diversidad. A través de esta lógica en torno a la diferencia, resultaría más coherente que estos índices de evaluación de la calidad tomaran en cuenta la combinación entre responsabilidad lateral, heterogeneidad organizacional y diversidad (Barron, 2017; Stark, 2009).

Estos *rankings* o *tablas de posiciones* de calidad de universidades pueden ser institucionales o subinstitucionales, y elaborados en términos nacionales o internacionales

(Usher y Savino, 2006). Asimismo, en cuanto a los indicadores y criterios de ponderación que utilizan en sus clasificaciones, estos resultan muy distintos en términos de calidad (Usher y Savino, 2006), y no cubren todas las realidades de la educación universitaria exigidos por la sociedad como parte de su tercera misión institucional. Se suelen considerar criterios de excelencia científica, contemplando también en ocasiones otras dimensiones como docencia o transferencia. Así, son conocidos internacionalmente, como los ‘tres grandes’ (Buenestado-Fernández et al., 2019, p. 14), el *Academic Ranking of World Universities* (*Ranking de Shanghái*, <http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html>), el *Quacquarelli Symonds Ranking* (QS Top Universities: Worldwide university rankings, guides & events, <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>) y *The Times Higher Education World University Ranking* (<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2020-methodology>) (Barron, 2017; Hazelkorn, 2014). A continuación, se pasa a detallar más específicamente qué tipo de criterios e indicadores son utilizados en la elaboración de los tres *rankings* mencionados.

Por un lado, el *ranking de Shanghái Jiao Tong*, actualmente ARWU (<https://www.shanghairanking.com/methodology/arwu/2021>), elaborado por el Instituto de Educación Superior de la universidad de Shanghái Jiao Ton (China), selecciona y compara 1.200 universidades de entre más de 17.000 en el mundo, y ordena anualmente las 500 mejores, conforme a cinco criterios de calidad: (1) Número de entre el alumnado (10%) y el profesorado (20%) que haya ganado premios Nobel o medallas Fields en su campo (30%); (2) Número de investigadores o investigadoras altamente citadas según *Clarivate Analytics* (20%); (3) Número de artículos publicados en las revistas *Nature* y *Science* (20%); (4) Número de artículos indexados en Science Citation Index - Expanded (SCIE) y Social Sciences Citation Index (SSCI) (20%); y, (5) Rendimiento per cápita respecto al tamaño de una institución (10%).

En segundo lugar, el *QS Top Universities: Worldwide university rankings* (<https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>) analiza en torno a unas 1000 universidades y las ordena atendiendo a seis indicadores: (1) Reputación académica, considerando calidad docente e investigadora (40%); (2)

Reputación de los egresados (10%); (3) Relación ratio estudiantes-facultad (20%); (4) Citas recibidas por facultad atendiendo al número de *papers* producidos por los miembros de la institución en un período de cinco años (20%); (5) Relación de estudiantes internacionales, lo que demuestra la habilidad de atracción de la institución (5%); (6) Relación de personal académico o facultativos internacionales que colaboran con la institución (5%).

Finalmente, *The Times Higher Education World University Ranking* tiene en cuenta alrededor de 1400 instituciones del mundo en su clasificación (<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2020-methodology>), donde se ponderan puntuaciones en torno a cinco indicadores de calidad: (1) Docencia (30%); (2) Investigación: volumen, resultados y reputación (30%); (3) Nivel de citas: influencia investigadora (30%); (4) Perspectiva internacional de estudiantes, docentes e investigadores (7.5%); (5) Transferencia de conocimiento (2.5%).

En la esfera de *rankings* internacionales ya se observa la tendencia y el interés creciente por definir y concebir la calidad de la educación superior universitaria en términos de investigación y docencia, y cada vez más de transferencia. Ahora bien, ¿qué sucede si nos adentramos en el contexto nacional español? Aquí se pueden encontrar rankings como el *Ranking web* –también ordena las universidades en el ámbito internacional-, y el *U-Ranking*, entre los más conocidos y de mayor relevancia.

El *Ranking web*, o *webmetric* (<https://www.webometrics.info/es/Europe/Spain%20>) es un recurso elaborado por el Laboratorio de Cibermetría del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (CSIC) que asume diferentes clasificaciones de universidades, tanto a nivel global como nacional. Las instituciones quedan ordenadas conforme a criterios de visibilidad e impacto del conocimiento científico, midiendo también “la relevancia económica de la transferencia de tecnología a la industria, la enseñanza, el compromiso con la comunidad e incluso la influencia política” (Observatorio de la Calidad y el Rendimiento Académico, Universidad de Salamanca, julio 2019, <https://indicadores.usal.es/portal/ranking-web-de-universidades-webometrics/>). Los indicadores que se tienen en cuenta en su elaboración son cuatro según informa el Observatorio anterior de la Universidad de Salamanca: (1)

Presencia: tamaño (número de páginas) del dominio web principal de la institución, incluyendo todos los subdominios; (2) Visibilidad: número de redes externas que enlazan con la página web de la institución; (3) Transparencia: número de citas en Google Scholar de los 100 principales autores de la institución, excluyendo los valores atípicos; y, (4) Excelencia: número de artículos científicos entre el 10% más citado en 26 disciplinas académicas.

Por otro lado, el *U-Ranking* (<https://www.u-ranking.es/analisis.php>) es desarrollado por la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie), junto con la colaboración de la Secretaría General de Universidades, y de la Subdirección General de Coordinación y Seguimiento Universitario del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades que ha permitido acceder al Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Ordena la gran mayoría de universidades españolas (públicas y privadas) registradas en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) en torno a 3 dimensiones (Docencia, Investigación, e Innovación y Desarrollo Tecnológico), que a su vez quedan divididas en 4 ámbitos de estudio (Acceso a recursos, Producción obtenida, Calidad e Internacionalización de las actividades) con sus correspondientes indicadores de evaluación (Pérez-García y Aldás-Manzano, 2018, 2019).

A continuación, en la Tabla 1 quedan recogidas las diferentes dimensiones, ámbitos e indicadores o criterios tenidos en cuenta para la clasificación de universidades nacionales en términos de calidad según el *U-Ranking*; estos serán tenidos en cuenta en el estudio 1 de la presente tesis (Capítulo 6).

Tabla 1

Listado de indicadores, ámbitos y dimensiones del U-Ranking (Pérez y Aldás, 2019, p. 17)

Dimensión	Ámbito	Indicador
Docencia	Recursos	Profesor por cada cien alumnos
		Presupuesto / Alumno
		Profesor Doctor / Profesores
	Producción	Tasa de Éxito
		Tasa de Evaluación
		Tasa de Abandono
	Calidad	Índice de capacidad de atracción
		% de estudiantes de posgrado
		Notas de corte
	Internacionalización	% de alumnos extranjeros
% de alumnos en programas de intercambio		
% de alumnos matriculados en programas en lenguas no oficiales		
Investigación	Recursos	Recursos públicos competitivos por profesor doctor
		Contratos de personal doctor, becas de investigación y apoyo técnico sobre el presupuesto total
	Producción	Documentos citables con referencia ISI por profesor doctor
		Sexenios totales sobre sexenios posibles
		Tesis doctorales leídas por cada cien profesores doctores
	Calidad	Factor medio de impacto
		% de publicaciones en el primer cuartil
	Internacionalización	Citas por documento
		Fondos de investigación europeos o internacionales por profesor doctor
		% de publicaciones en coautorías internacionales
Innovación y Desarrollo Tecnológico	Recursos	Ingresos por licencias por cien profesores doctores
		Ingresos por contratos de asesoramiento por cada cien profesores doctores
		Ingresos por formación continua por profesor doctor
	Producción	Número de patentes por cien profesores doctores
		Horas de formación continua por profesor doctor
		Número de contratos por profesor doctor
	Calidad	Patentes comercializadas por profesor doctor
		Patentes triádicas por cien profesores doctores
	Internacionalización	Patentes triádicas por cien profesores doctores
		% de ingresos por contratos internacionales

Tal y como se ha podido comprobar en la descripción de los criterios e indicadores adoptados por estos *rankings* en sus diferentes ámbitos, estos tienden a vincular la calidad de las universidades con sus evidencias en términos de docencia y, principalmente, de investigación o productividad científica. Es decir, las universidades se están transformando y forman parte de una burbuja de entidades ‘corporativas o emprendedoras’ dominadas por una cultura empresarial (Díez-Gutiérrez, 2018) que aún no relaciona satisfactoriamente los procesos y logros en diversidad con aquellos otros vinculados a la productividad. Por otro lado, aun tratándose de contextos locales desde donde se emiten estas últimas clasificaciones, la tendencia hacia un enfoque global resulta evidente y, aunque el término ‘calidad’ implica multitud de significados, este cada vez se muestra más homogéneo en cuanto a productividad científica se refiere. No obstante, el grupo de expertos en *Ranking* Internacional (IREG) *Observatory on Academic Ranking and Excellence* aprobó en 2006 una serie de principios de calidad y buenas prácticas para la elaboración de *rankings* de educación superior (Albornoz y Osorio, 2018). En este documento, titulado *Berlin Principles on Rankings of Higher Education Institutions*, se exponía de manera evidente el enfoque de mercado aplicado al proceso de evaluación de las instituciones educativas. En resumen, con todos aquellos indicadores comentados anteriormente se hace más evidente el paso de un ‘Estado de bienestar’ hacia un ‘Estado capitalista’ despiadado y descuidado por dejar completa libertad de movimiento a los mercados (Torres Santomé, 2017). En este sentido, la atención a la diversidad, así como el nivel o el grado de accesibilidad e inclusión no son aún considerados aun cuando en cierta medida se recoge entre los principios de Berlín (IREG, 2006) de la siguiente manera:

Recognize the diversity of institutions and take the different missions and goals of institutions into account. Quality measures for research-oriented institutions, for example, are quite different from those that are appropriate for institutions that provide broad access to underserved communities. Institutions that are being ranked and the experts that inform the ranking process should be consulted often (párr. 6).

No obstante, existen *rankings* más específicos que sí abordan esta cuestión, pero aún no en términos de calidad. Por ejemplo, se podría hablar del *Journal of Black Higher*

Education's Racial Diversity Ranking, que clasifica las instituciones de Educación Superior según su capacidad para incluir estudiantes de diferentes orígenes (diversidad étnica) (Usher y Savino, 2006) y del *Hotcourses Diversity Index* que indica la mezcla de nacionalidades que estudian en las universidades (<https://www.hotcourseslatinoamerica.com/study/rankings/hdi.html?collegeId=3006>).

1.1.4. El debate sobre las dos visiones contrapuestas (neoliberal y sociocrítica)

La calidad de las instituciones de educación superior asociada, principalmente, con cuestiones de 'producción' es reflejo de una sociedad mercantilista (lógica de marketing y mercado [Barrón, 2017]) inmersa bajo procesos de globalización (Rivero Bottero, 2013), basada en principios neoliberales donde apenas caben consideraciones morales, y quedando, bajo una "cultura de exclusión" (Ibisate, 1998, p.2), en desequilibrio o desigualdad una realidad de lo más trascendental: el componente humano natural de la diferencia o semejanza individual y grupal.

Por tanto, el primer paso para abordar la cuestión que nos preocupa sobre calidad universitaria como producción eficientista del conocimiento, comenzaría por reflexionar en torno a los avances en términos de atención a la diversidad e inclusión y su nivel de institucionalización, adoptando un posicionamiento teórico vinculante con la Pedagogía Crítica de Paulo Freire (1968/1974) con el fin de recuperar la esencia de ese 'hombre o mujer' como producto y como ser social del que hablaba Karl Marx en sus escritos. Asimismo, y de forma paralela, cabría abordar el término de *mundialización* por contraposición al de globalización (Rivero Bottero, 2013), entendiendo este desde su aridez conceptual como aquel que requiere de una mayor interconexión entre el individuo, la sociedad y sus políticas culturales; en definitiva, apuesta por procesos de humanización vs. deshumanización.

En este sentido, la perspectiva crítica defiende la concienciación crítica o concientización como proceso de aprendizaje y liberación que busca el empoderamiento de las personas para superar la heteronomía y la alienación global y local, y transformar el mundo (McLaren y Kincheloe, 2007). No obstante, la educación deja de ser un medio de liberación cuando impone una cosmovisión –la del grupo dominante–, invisibilizando las de los grupos minoritarios. En este escenario jerárquico se necesita de la orientación

de una pedagogía crítica que se adapte adecuadamente a los nuevos entornos de educación, así como de académicos o activistas críticamente participativos que se impliquen en procesos de deconstrucción y transformación de concepciones acríticas y antihegemónicas (Apple 2011, 2016).

1.2. Génesis y evolución de la atención a la diversidad, e implicación en educación superior

La Ilustración y las revoluciones liberales de finales del siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX en Occidente generaron constituciones que empiezan a reconocer las libertades y derechos de los ciudadanos, incluido el derecho universal a la educación. Hace más de 70 años, la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el día 10 de diciembre de 1948 en París, consolida esta trayectoria a nivel declarativo que se inició en el siglo XVIII. Concretamente, en su preámbulo, se recogía la siguiente idea vinculada a los términos de diversidad e inclusión:

Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (ONU, 1948, p. 2).

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana (ONU, 1948, p. 1).

Si tratásemos de responder a la pregunta ‘¿qué es la dignidad intrínseca de la humanidad?’, quizás una buena respuesta la obtendríamos tras resolver esta otra cuestión: ¿Se encuentra la dignidad humana vinculada con el reconocimiento de las diferencias o semejanzas que se aprecian entre las personas? Ya en esta declaración se evidencia el deber y la obligación de respetar los derechos y libertades de todas las personas independientemente de sus características e identidades, entendiendo este último término como aquello que hace a una persona “ser quién es”, y, a su vez, la distingue del resto

(Rivera Sanin, 2016), quedando al margen toda la heterogeneidad que, previamente, se expone a juicio a simple vista. En definitiva, toda persona tiene derecho a una vida digna.

Una forma de reconocer y contribuir al alza de esta dignidad y aceptar las diferencias inherentes al ser, se relaciona directamente con lo que desde el artículo 26 (p. 8) de esta declaración se promueve en términos de educación.

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

En este artículo se expresa la idea de contribuir desde la educación como principal vía al pleno desarrollo y consolidación de la personalidad y la dignidad humana, así como de garantizar un acceso igualitario y libre de sesgo a la educación superior, aunque teniendo en cuenta aquellos méritos obtenidos en etapas anteriores. Del mismo modo, en el artículo 27 de la Constitución Española (1978) se recoge la libertad de enseñanza y el derecho a la educación. Concretamente, existe garantía constitucional de este derecho en alrededor de 76 países, entre ellos España y otros países europeos; por el contrario, otros muchos aún no se han cuestionado este apoyo constitucional (Montanez Torres, 2015). Por tanto, y en consonancia con el apartado anterior de esta tesis, una vez más la atención a la diversidad en términos de equidad como responsabilidad social prioritaria dentro del ámbito educativo en general y universitario en particular –por su capacidad de transformación a través de una educación en valores–, y se muestra como hecho incuestionable avalado por este documento político de gran alcance social como es la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Fueron una serie de acontecimientos y acuerdos los que se sucedieron tras esta declaración, que poco a poco introdujeron a las

instituciones educativas en la labor de atención a la diversidad y acción positiva hacia una ciudadanía global democrática inclusiva a través de sus políticas y sus prácticas.

Posteriormente, la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959) y, más tarde aún, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), recogieron entre sus principios el derecho a una educación gratuita y obligatoria en condiciones de igualdad de oportunidades. De forma paralela a esta declaración, la Unesco trabajó en la creación de una ‘Convención relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza’, que puso a disposición popular el día 14 de diciembre de 1960. Con este documento se extendió la presunción de una educación de calidad para todos, sin distinción alguna, facilitando el acceso a los diferentes niveles educativos, no solo los primarios, pues se resalta la idea de propiciar el acceso a la enseñanza secundaria y superior.

Esta idea última queda recogida en el artículo 4.a del documento anterior:

- a. Hacer obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, generalizar y hacer accesible a todos la enseñanza secundaria en sus diversas formas; hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior; velar por el cumplimiento por todos de la obligación escolar prescrita por la ley (p. 6).

A continuación, la ONU emite en 1966 el ‘Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales’, donde nuevamente se recoge, de manera similar a la convención anterior, el cometido de hacer la enseñanza superior “igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita” (Artículo 13-2.c, p. 5). Se refleja aquí la creciente concienciación sobre la diversidad y la necesidad de equidad, con el esfuerzo por destinar recursos ajustados a las necesidades del alumnado con el fin de garantizarles un acceso y progreso académico de calidad. De manera paralela, surge en Estados Unidos el Informe Coleman (Coleman et al., 1966) sobre igualdad de oportunidades, considerando el contexto socioeconómico y el origen étnico determinantes para los resultados educativos. Seguidamente, en 1978, y en el contexto más específico del Reino Unido, tiene lugar la redacción y aprobación del Informe

Warnock por la Comisión de Educación Británica (Warnock, 1978), que amplió y flexibilizó el concepto de educación especial, rechazando la idea de establecer diferencias entre dos grupos –quienes tenían deficiencias y quienes no las tenían–.

Si avanzamos linealmente en el tiempo, en 1982, las Naciones Unidas redactan un documento titulado ‘Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad’, que se apoya en la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención sobre los Derechos del Niño, y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer entrada en vigor en 1981. En este texto se incluían ciertas medidas orientadas hacia la toma de conciencia sobre las personas con discapacidad (derechos y necesidades) por parte de la sociedad. Asimismo, buscaba asegurar la formación de todos y todas las profesionales encargadas de detectar y satisfacer las necesidades e intereses de estas personas, y velar por el establecimiento de servicios de apoyo como requisito para la igualdad de oportunidades en términos de participación plena.

Otra actuación para avanzar por el camino de la inclusión en las instituciones sociales y educativas se orienta hacia la creación de políticas y estrategias destinadas a la mejora y perfeccionamiento de los servicios que ofrece la educación en general, así como las instituciones de diferentes niveles y grados educativos hacia la consideración de las características individuales y grupales en un contexto amplio de socialización. Un ejemplo de esto podría verse reflejado en la demanda creciente por introducir la diversidad en documentos de carácter institucional y político, destinando apartados con objetivos específicos a tal fin, así como hacia el desarrollo e implementación de planes de actuación orientados a satisfacer proactivamente las necesidades que puedan conllevar explícita e implícitamente esas diferencias. Esta actuación es considerada un hito importante de diálogo internacional en términos de educación para el desarrollo humano, y sus vestigios quedan recogidos en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y en el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en marzo de 1990 en Jomtien (Tailandia) (Unesco, 1990), y, más tarde, por el Foro Mundial de Educación de Dakar en su Marco de Acción (Unesco, 2000), que evalúa y reitera los

compromisos en materia de educación básica universal y reducción del analfabetismo en personas adultas de la anterior declaración.

A continuación, se muestran unas palabras recogidas en la declaración de Jomtien que identifican el compromiso hacia una educación universal y permanente de calidad que atienda a la diversidad; asimismo, en este momento tiene lugar un primer acercamiento al término de inclusión educativa.

El consenso en ella alcanzado ha dado renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo de los adultos. Además, ha suscitado esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la educación básica y a dar con los medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistidos (Unesco, 1990, p. 2).

Fueron numerosas las declaraciones en el ámbito nacional e internacional las que se fueron sucediendo, abarcando el derecho de una educación universal de calidad sin fronteras, entendiendo esto desde la perspectiva inclusiva como una educación para todos, sin distinciones por diversos motivos vinculados con la desemejanza o diferencia.

Por ejemplo, en 1993 tiene lugar la Declaración de Nueva Delhi de los nueve países en Desarrollo Altamente Poblados sobre Educación para Todos, que entiende la educación como medio para promover valores humanos universales y eliminar las desigualdades por cuestiones de género, edad, salario, familia, cultura, grupo étnico o lingüístico, que dificultan el acceso a la educación básica. En este sentido, el éxito de las aspiraciones por conseguir una educación de calidad dependería de una responsabilidad compartida de los retos y demandas sociales hacia la puesta en marcha de acciones complementarias y convergentes en una alianza trascendente a opiniones diversas, aspecto crucial para lograr esta meta global.

Después de Nueva Delhi se aprueba la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (Unesco, 1994), que promueve por primera vez una educación de calidad centrada en el principio de integración de la diversidad de estudiantes, aunque dedicando especial atención hacia aquellos grupos sociales con características vulnerables, como sería el caso de las personas con

discapacidad. Además, propone una guía orientativa para la atención de las diferencias por parte de organizaciones y gobiernos (abastecimiento de recursos, toma de decisiones, cambios o mejoras dentro de los sistemas ordinarios de educación, etc.). La necesaria configuración de acciones y estrategias específicas para satisfacer la educación de poblaciones vulnerables fue defendida también en la Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y Democracia (Unesco, 1995). Además, a través de este último documento se busca utilidad a los resultados de investigación mediante la configuración de nuevos métodos y planteamientos que incluyan valores democráticos de responsabilidad social.

Más tarde, se aprueba la declaración titulada ‘Educación de las personas adultas: la Declaración de Hamburgo, la Agenda para el Futuro’ (Unesco, 1997), que entiende la educación como una oportunidad, individual y colectiva, de desarrollo del potencial humano y configuración de la identidad mediante la promoción de la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa dentro de una comunidad a lo largo de toda la vida. Según este documento, “aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades” (p. 10). Aquí se puede apreciar el interés por visibilizar las características dispares de las personas y su ímpetu por tenerlas presentes de manera permanente durante todo el proceso educativo. En el trato de estas diferencias destaca la educación intercultural como apropiada para fomentar el aprendizaje sobre las culturas, la democracia (derechos y libertades), la justicia y la diversidad.

A comienzos de este siglo, se propone y aprueba la Declaración del Milenio (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2000), resolución que integra una serie de objetivos y principios de desarrollo en aras de conseguir que la mundialización o globalización se convierta en una potencia positiva para todos los habitantes del mundo. Sin embargo, la situación en términos de beneficios y costes aún se distribuye muy desigualmente por el territorio internacional en cuanto a niveles de hambre y pobreza, salud, educación, calidad de vida, sostenibilidad medioambiental e igualdad (sobre todo, de género) por lo que, pensando en la satisfacción o avance hacia estos objetivos, se proponen unos valores fundamentales para entablar relaciones de equidad y justicia social

basados en nuestra común humanidad y diversidad: libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia, respeto de la naturaleza conforme al principio de desarrollo sostenible y responsabilidad común en cuanto a gestión del desarrollo económico y social. En términos de atención a la diversidad, el apartado V de esta declaración hace referencia a la plena protección y promoción de los derechos humanos, incluidos los derechos de las minorías y, más adelante, en su apartado VI apoya la reintegración de las personas en situación de vulnerabilidad sin barreras en sus respectivas sociedades.

Por otro lado, en 2006 tiene lugar la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, que propone llevar a cabo ‘ajustes razonables’ para garantizar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad (“deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena” [p. 4]), así como propiciar la implicación de la política educativa hacia la instauración de un diseño universal que garantice la accesibilidad, entre otras, a una educación secundaria gratuita, inclusiva y de calidad, en igualdad de condiciones.

Por su parte, la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración del Milenio y el Documento Final de la Cumbre Mundial de 2005 comprometida con la anterior declaración, así como la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo (1986), supusieron el marco de apoyo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015. Este documento internacional supone un plan de acción universal en torno a las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental. Asimismo, dentro de estas dimensiones se encuentran representados los 17 objetivos y 169 metas de desarrollo sostenible de los que consta dicha agenda, y en torno a los que orienta sus actuaciones. Concretamente, en términos de inclusión educativa, el objetivo número 4 adopta la siguiente formulación: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Este objetivo se desglosa en las diez metas siguientes (ONU, s.f.):

1. Asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria.

2. Asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
3. Asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
4. Aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias técnicas y profesionales para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
5. Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.
6. Asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética.
7. Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.
8. Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.
9. Aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos.
10. Aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo.

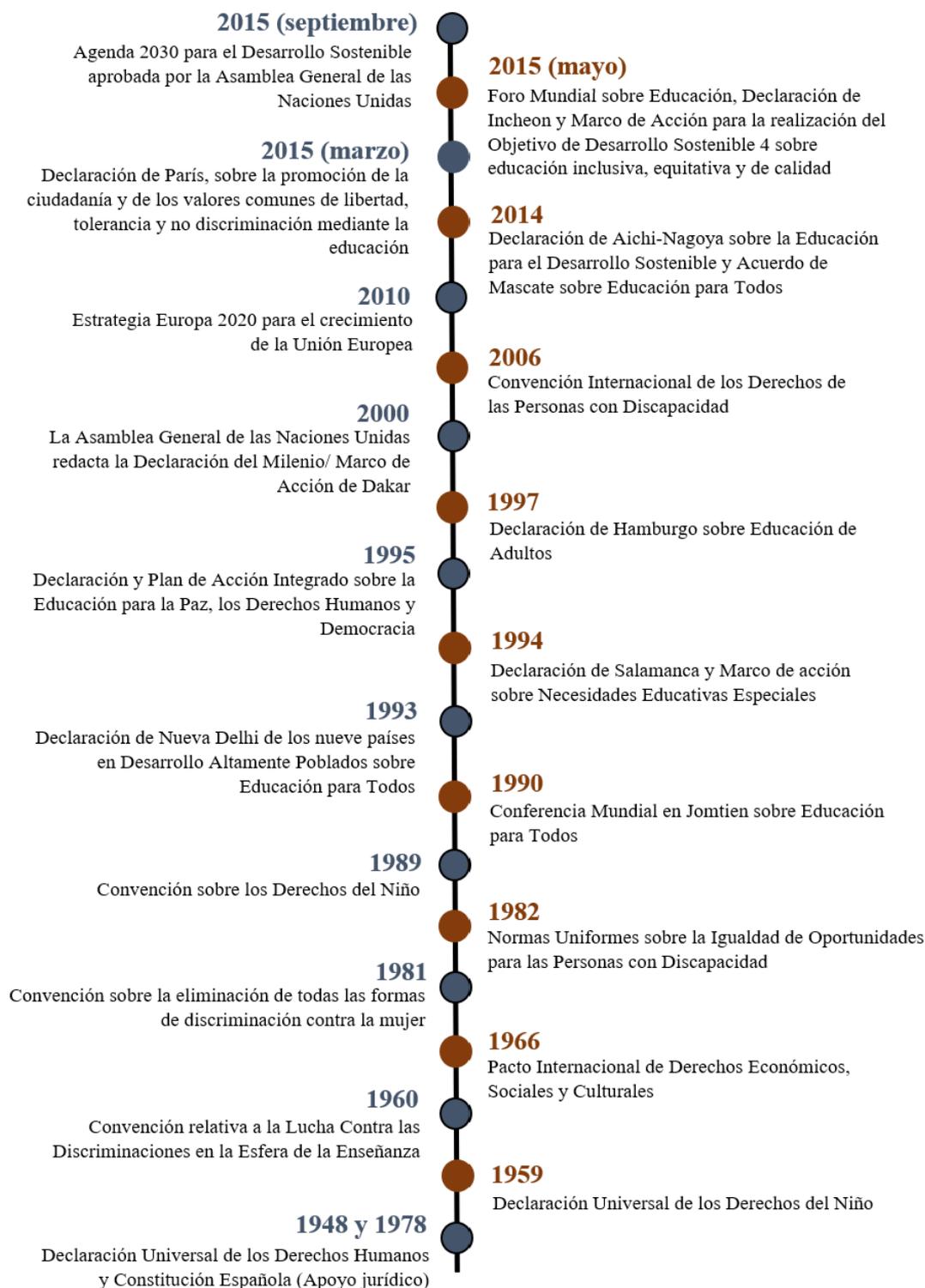
Con la finalidad última de velar por la satisfacción de una educación sostenible, se configura la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Unesco, 2016). A través de este documento se reafirma el movimiento mundial de educación para todos que tuvo lugar en Jomtien (1990) y Dakar (2000), así como los avances en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (Unesco, 2014a), y las propuestas derivadas del Acuerdo de Mascate sobre Educación para Todos (Unesco, 2014b), que apostaron por sociedades justas, inclusivas y sostenibles.

Asimismo, la Comisión Europea se reunió en marzo de 2010 en Bruselas dando lugar a la Estrategia Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, documento que persigue que las sociedades alcancen un porcentaje alto de profesionalización y empleabilidad de las personas con edades comprendidas entre 24 y 64 años, optando porque al menos el 40% de las generaciones más jóvenes dispongan de estudios superiores completos. Aquí donde vuelve a tener sentido la atención de las diferencias en el acceso a estudios superiores.

A continuación, en la Figura 2 quedan recogidas las principales Declaraciones y Convenciones que, a lo largo del tiempo, se han ido sucediendo y dirigiendo sus actuaciones hacia entornos y ámbitos de socialización más susceptibles de incluirnos satisfactoriamente a todos y todas.

Figura 2

Línea temporal de acuerdos, convenciones y tratados sobre atención a la diversidad



Nota. Elaboración propia.

Las ideas abordadas desde estas declaraciones, tratados y acuerdos en materia de educación e inclusión, así como los avances históricos y contextuales en las estructuras y relaciones de nuestra sociedad, pueden ver sus repercusiones directas en continuos y cada vez más perseverantes y eficientes cambios y mejoras institucionales, materializados en leyes educativas, aún sumergidas en fase de indubitable consideración.

No obstante, la evolución no es totalmente lineal, y prueba de ella ha sido la regresión en materia de inclusión y equidad que la humanidad está sufriendo en todos los niveles educativos con la pandemia del COVID-19, durante la que cientos de millones de menores y un número indeterminado de personas adultas se han quedado fuera de la escuela durante largos periodos de tiempo, sumándose estos a la ausencia de oportunidades estructurales para otros 258 millones (Unesco, 2020). Muchos gobiernos, bajo la cobertura de los organismos internacionales, están tomando medidas, aunque insuficientes, para paliar los efectos de la pandemia (por ejemplo, más de 40 países decidieron en noviembre de 2020, bajo la cobertura de la Unesco, ampliar su inversión en educación). Particularmente, la educación superior ha sido un ámbito prolífico de respuestas de distinto tipo ante el COVID-19 en todas las regiones del mundo, manifestándose también la preocupación por la inclusión y la equidad (Consejo de Europa, 2021).

A continuación, se abordará la sucesión en España de leyes de educación superior o generales que afectan también a este nivel, así como los avances que estas han supuesto en términos de igualdad, atención a la diversidad y educación de calidad.

En primer lugar, debe citarse la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa aprobada en agosto de 1970. Esta ley abarcaba todo el sistema educativo, es decir, desde la enseñanza básica hasta la universitaria, pasando por la formación profesional. Fue en este documento donde se concede, por primera vez, autonomía a las universidades para determinar sus procedimientos de control y verificación del conocimiento. En las dos décadas siguientes a la aprobación de esta ley es cuando se comienza a producir la “popularización” y “masificación” de la universidad, considerándose la principal vía de acceso al progreso y dejando de ser un recurso educativo exclusivo de los sectores sociales más privilegiados.

En términos de atención a la diversidad e igualdad, se hace especial énfasis en destinar esfuerzos a la satisfacción en el acceso de estudiantes con pocos recursos económicos mediante la concesión de ayudas, subvenciones o préstamos y el principio de igualdad de oportunidades. De forma más específica, la ley recoge esta idea de la siguiente manera:

Artículo segundo. Tres. Para hacer posible el ejercicio del derecho de los españoles a la educación en los niveles posteriores al obligatorio, el Estado dará plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades en función de la capacidad intelectual, la aptitud y el aprovechamiento personal, mediante la concesión de ayudas, subvenciones o préstamos necesarios a los alumnos que carezcan de los indispensables medios económicos (p. 12527).

Asimismo, en el Capítulo VII sobre Educación Especial de esta ley se manifiesta la siguiente cuestión:

La educación especial tendrá como finalidad preparar mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad (p.12532).

Tal como se puede apreciar en las palabras anteriores, la atención a las diferencias en el momento de aprobación de esta ley se abordaba bajo una perspectiva ética poco cuidadosa, destinando enteramente su atención a personas con discapacidad que, en su momento, eran agrupadas y definidas como ‘deficientes e inadaptadas’, en torno a las que la educación buscaba de alguna manera encontrarles “utilidad” en la sociedad del momento. No obstante, estas personas con características vulnerables comienzan a tener su hueco en documentos legislativos institucionales sobre educación.

A lo largo del documento, también se promueve la educación permanente y el acceso de mayores de 25 años a la universidad, siempre que se superen las correspondientes pruebas de acceso. Asimismo, se fomentan cursos especiales para extranjeros quienes tendrán igual acceso a la enseñanza obligatoria. Sin embargo, aún

esta ley educativa no contempla otras muchas cuestiones sobre diversidad e igualdad como, por ejemplo, las diferencias por razones de etnia, sexo, raza, religión u otros criterios de diversidad que progresivamente fueron incluyéndose en la normativización de las enseñanzas, al mismo tiempo y en la medida que lo hacía en la sociedad.

En el marco de la educación superior, la Ley 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria, insta a la democratización de los estudios universitarios como etapa secular en el proceso de democratización de la educación y la cultura, es decir, que apuesta por una sociedad responsable, tolerante y libre. Con este último fin, así como ante la necesidad de ajustarse a la racionalidad moderna, se relativiza el pensamiento crítico investigador como instrumento a favor de un proceso aún incipiente de transformación y progreso social. No obstante, esta ley no destina ningún apartado específico a la atención de las diferencias ni apenas recoge indicios sobre la igualdad de oportunidades; únicamente alude en su artículo veintiséis, al igual que se hacía en la ley anterior, al alumnado que queda excluido de esta etapa educativa por razones socioeconómicas, y para quienes ordena la promoción de sistemas de becas, ayudas y créditos.

Tras la reforma universitaria de 1983, se aprueba la ley en torno a la que se rigen las universidades españolas actualmente, Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, así como una modificación de esta que tuvo lugar años después, Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. Estas leyes apuestan, entre los derechos y deberes de los estudiantes (artículo 46, pp. 30-31, y en términos de atención a la diferencia e inclusión, a la igualdad de oportunidades y no discriminación por diversas razones (sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social) en el acceso a la universidad, ingreso en los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de sus derechos académicos. Por otro lado, y de manera paralela, se aprueba la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, que evidencia el ímpetu por asegurar un trato no sexista hacia los miembros de la comunidad educativa.

Asimismo, y como parte de acciones institucionales de carácter filosófico-político, desde esta ley se persigue la presencia equilibrada entre hombres y mujeres en los diferentes sectores de la comunidad educativa, así como en los diferentes grupos de

investigación, en la composición de las comisiones de selección de acceso a las plazas de cuerpos docentes universitarios, y en órganos colegiales y de gobierno. Por otro lado, se plantea salvaguardar la conciliación familiar con la actividad educativa y laboral. Finalmente, como disposición adicional, se plantea el menester de contar con unidades de igualdad en las universidades como retórica obligatoria orientada al principio de igualdad. Sin embargo, las actitudes sexistas no decrecen, pues continúan de manera visible y oculta en nuestras universidades (León y Aizpurúa, 2020).

Las universidades españolas, además de estar supeditadas a estas últimas leyes, en términos de atención a la diversidad cuentan con el apoyo, por un lado, del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que apuesta por una sociedad inclusiva y conectada en el ámbito internacional, y por otro lado, de la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) para instaurar todas aquellas medidas que se estimen oportunas, pues conforme a los valores recogidos en sus estatutos se dispone “2.a.Favorecer el pensamiento crítico, la cultura de la libertad y el pluralismo, así como valores propios de una sociedad democrática, abierta y solidaria” (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE, 2015, p. 4) y “2.2.c. Defender los principios de justicia, independencia, igualdad y no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (CRUE, 2015, p. 4).

Las universidades españolas avanzan en inclusión de manera paralela a como lo hacen las instituciones de educación superior de su entorno geopolítico (Europa). Así, la inclusión de personas y grupos diversos figura como indicador clave de ‘salud democrática’ de un país según la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra (Unesco, 2008). De igual forma, la Declaración de París promueve competencias sociales, cívicas e interculturales mediante la promoción de derechos y valores democráticos, la ciudadanía activa, la no discriminación y, por consiguiente, la inclusión social (Unión Europea, UE, 2015). Por su parte, ministros responsables de los entonces 47 países miembros del Espacio Europeo de Educación Superior expresaron en la Conferencia Ministerial celebrada en 2012 en Bucarest, bajo el título “Sacando lo mejor de nuestro potencial: Consolidando el área Europea de Educación Superior”, su apuesta por la riqueza que aporta la diversidad entre los colectivos de la comunidad educativa

(Espacio Europeo de Educación Superior, EEES, 2012). Del mismo modo, y más recientemente, la Conferencia Ministerial celebrada en Roma en 2020, bajo el título “Acepta el desafío, crea nuevos espacios, cancela la distancia” (en inglés, “Embrace the challenge, creating new spaces, cancelling distance”), apuesta por el planteamiento de una política europea democrática que atiende a principios o nociones de paz y libertad adoptando los “Principios y lineamientos para fortalecer la dimensión social de la educación superior en el EEES” (European Higher Education Area, EHEA, 2020a). Concretamente, en el Anexo II de este comunicado ministerial se otorga gran relevancia al principio de inclusión mediante la creación de un entorno en la educación superior que fomente la equidad, la diversidad, y que responda a las necesidades de las comunidades locales. Este marco promoverá estrategias que proporcionen tanto apoyo específico a los estudiantes vulnerables, desfavorecidos e infrarrepresentados, así como que pongan de relieve actuaciones y políticas más amplias de las que puedan beneficiarse mutuamente la población estudiantil y el personal empleado en las instituciones de enseñanza superior (European Higher Education Area, EHEA, 2020b). A pesar de todo, los deseos y esfuerzos por alcanzar elevadas cotas de inclusión de la diversidad se encuentran distanciados de las prácticas; solo hay que observar el desfase entre lo promulgado en estas declaraciones, acuerdos y leyes, y la convivencia y el funcionamiento cotidiano de nuestras instituciones universitarias.

CAPÍTULO 2

La institucionalización de la atención a la diversidad (AD) en la universidad y sus dimensiones

- 2.1. Aproximación conceptual a la institucionalización de la atención a la diversidad y fases del proceso
- 2.2. Áreas/Dimensiones e indicadores de institucionalización de la atención a la diversidad

The value of inclusion is not just because we want to be kind and nice and warm, though those are important things. But inclusion and social belonging leads people to perform to their highest capacity

–Jerry Kang, vice-chancellor for equity, diversity and inclusion at the University of California, Los Angeles (UCLA) in the United States

Si no podemos poner fin a nuestras diferencias, contribuyamos a que nuestro mundo sea un lugar apto para ellas

–John F. Kennedy

Este es el segundo capítulo de los cuatro de que consta la primera sección (Marco teórico) de la tesis doctoral.

La consideración de la diversidad y su inclusión en las instituciones de educación superior resulta cada vez más recurrente. Para ello, se suceden y aúnan una serie de agentes sociales, espacios y recursos bajo áreas o dimensiones generales e indicadores específicos que contribuyen a la detección de necesidades en términos de atención inclusiva de la diversidad y su debida incorporación en las instituciones de educación superior.

Previo a la identificación de dimensiones e indicadores de institucionalización, se aborda el término institucionalización, así como todos los aspectos que influyen en él y las fases que se han de suceder para alcanzar un estado pleno de máxima atención a la diversidad. Muchos son los autores y las autoras que hablan acerca de la envergadura, en términos de responsabilidad social como parte de la tercera misión universitaria, de introducir la diversidad en la cultura, política y prácticas institucionales, destacando el papel de toda la comunidad educativa y, en especial, de la figura de líder.

Además, se aportan evidencias acerca de la situación de institucionalización de la atención a la diversidad en la universidad desde un punto de vista internacional.

2.1. Aproximación conceptual a la institucionalización de la atención a la diversidad y fases del proceso

Las acciones que las instituciones de educación superior destinan a la atención inclusiva de la diversidad se manifiestan de maneras muy dispares en sus políticas y prácticas, o en ocasiones en el reencuentro de esta política con su reproducción práctica (Arnaiz et al., 2019). En Europa, se muestran las primeras pinceladas de un entramado institucional inclusivo y orientado hacia el alumnado en la Declaración de Bolonia (19 junio de 1999), que sienta las bases del ‘Espacio Europeo de Educación Superior’ (EEES) conforme a principios como calidad, movilidad, diversidad y competitividad, y con el proyecto *Tuning* (2000), que ante todo busca protección para la riqueza que aporta la diversidad al espacio de educación superior. Más recientemente, la Comisión Europea en torno a la educación superior apuesta directa y expresamente por la conectividad de sus comunidades educativas (Comisión Europea, s.f.a), así como por la de todos sus miembros con la sociedad fijando como principio universal la inclusión. Parece ser que este principio ha adoptado un rol normativo, y contribuye activamente a la superación de desafíos sociales y democráticos que se presentan a escala global.

De ahí, la confianza activa y responsabilidad social que se atribuye a las universidades, como eje importante dentro de la esfera política y social en la institucionalización de toma de decisiones e iniciativas a favor de ‘campus sostenibles’, respaldadas bajo valores no tan materiales, tales como la ayuda mutua, la solidaridad y la compasión en torno al beneplácito de inclusión y atención a la diversidad que impregnen holísticamente al individuo (Leal Filho et al., 2018). El impulso por tomar en consideración estos valores humanos de calado global son el reflejo reivindicativo del derecho a una educación de calidad para todos (Bravo y Santos, 2019), tal como se defiende en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, así como lo hace la Constitución Española en su artículo 27, como ya quedó reflejado en el capítulo anterior, en el contexto de una cultura a favor de instituciones inclusivas (Bravo y Santos, 2019; LePeau et al., 2019; Woodcock y Woolfson, 2019), pues a través de esta se articula un marco filosófico y político que lidera, apoya y ampara estas acciones (Comisión Técnica de la Estrategia Universidad 2015, 2011). Todos estos cambios quedan incorporados conjuntamente bajo una lógica institucional reinterpretada y ajustada a un

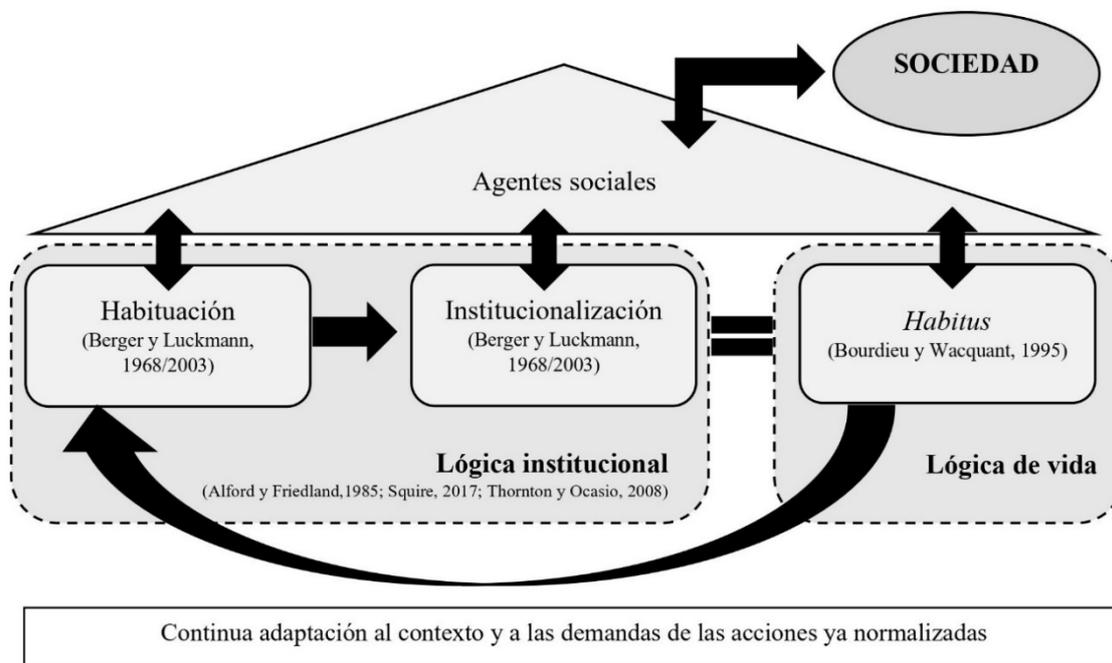
patrón históricamente construido por la sociedad a través de manifestaciones culturales, valores, creencias y suposiciones que dan sentido a la actividad diaria (Squire, 2017).

La institucionalización en sí misma, según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2020, 10 de marzo), queda definida como aquella ‘acción y efecto de institucionalizar’, es decir, aquella acción de conferir el carácter de institución, como organismo que desempeña una función de interés público, a un hecho determinado. Por otro lado, Hernández-Lloret y Jiménez-Millán (2022), tras llevar a cabo una revisión previa de la literatura (véase Figura 3) y llegar a la consideración de que aún no se ha encontrado una definición clara sobre la institucionalización de la diversidad y la inclusión en la universidad, se atreven a expresar una posible aproximación:

Proceso democrático operativo consistente en la racionalización e interiorización de acciones específicas de actuación pragmática horizontal por quienes integran la comunidad educativa y por los *stakeholders*, de manera desinteresada y con economía de esfuerzos, dirigido a la inclusión desde una perspectiva de justicia social para la incorporación de este principio en todas las dimensiones de la esfera institucional (filosofía, política y prácticas) y social (p. 197).

Figura 3

Concepto de institucionalización (Hernández-Lloret y Jiménez-Millán, 2022, p. 195)



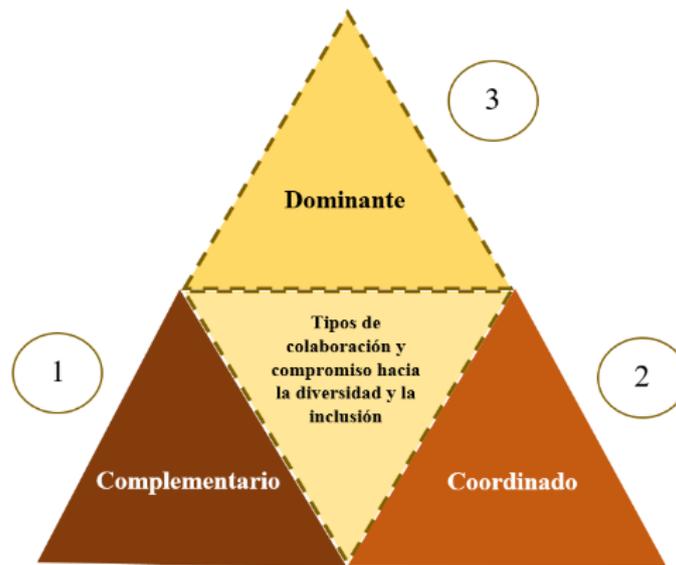
En el caso de la presente tesis doctoral, se persigue como fin último favorecer el proceso de institucionalización de la inclusión de la diversidad como hecho público y social en la etapa de educación superior, dada la evidencia de cierta insatisfacción en el diseño e implementación de la política institucional (Sakiz y Saricali, 2018).

Los deseos por institucionalizar esta cuestión dependen del enfoque adoptado por las instituciones para definir el término 'diversidad'. Por tanto, y teniendo en cuenta la idea anterior, se pueden apuntar dos pretensiones claramente definidas de institucionalización de la atención a la diversidad (Buenestado-Fernández et al., 2019, p.4): (1) económica-neoliberal, pues el término diversidad se introduce con perspectiva comercial basada en el reconocimiento explícito de la diferencia y el mantenimiento de la desigualdad (Archer, 2007); y, (2) dialéctica de la justicia social o compromiso responsable a favor de la equidad identificando aquellos atributos que derivan en respuestas discriminatorias. Asumiendo este último enfoque, las instituciones deben cuestionarse el nivel de compromiso que adoptan, valorando si apuestan por un discurso de transformación u otro de preservación (Chang, 2002; Buenestado-Fernández et al.,

2019), que rompa con la imagen utópica que se tiene de la universidad (Ahmed, 2007). En este sentido, LePeau (2015) y LePeau et al. (2019) mencionan en sus respectivos estudios, tres tipos de colaboración o compromiso que pueden darse a favor de la diversidad y su inclusión en una institución (Véase Figura 4).

Figura 4

Tipos de colaboración y compromiso institucional hacia la diversidad e inclusión



Nota. Elaboración propia a partir de LePeau et al. (2019).

El primero de ellos adopta un enfoque ‘complementario’, es decir, el personal académico y las comisiones o asociaciones estudiantiles apoyan los programas institucionales existentes y vigentes, pero trabajan por separado. En cambio, si la institución adopta un enfoque ‘coordinado’ sucede lo contrario, al menos en la toma de decisiones, es decir, académicos y estudiantes se unen bajo una misma comisión para compartir visiones y adoptar estrategias globales, pero su aplicación se materializa puntualmente en cada ámbito. No obstante, en el proceso de institucionalización de atención a la diversidad e inclusión se aspira a adoptar un tipo de colaboración ‘dominante’. Este busca que toda la comunidad educativa adquiriera la misma responsabilidad para tomar activamente iniciativas sobre atención a la diversidad, y de esta manera desafiar la cultura actual sobre el poder del personal académico en la toma de decisiones políticas y prácticas frente a otros colectivos de la comunidad educativa.

Del mismo modo, el término ‘institucionalizar’ requiere, así mismo, que la comunidad educativa (Personal Docente Investigador, Personal de Administración y Servicios, Estudiantes y Miembros de la sociedad) (Lombardi et al., 2015; Sebastián y Sharager, 2007) ceda su buena voluntad y destine ampliamente sus esfuerzos a una actuación sinérgica a favor y en torno a un objetivo común, especialmente de quienes acceden y aspiran a puestos de liderazgo por su capacidad para ejercer influencia dentro la institución (Leal Filho et al., 2018; LePeau et al., 2019).

No obstante, debido a la complejidad que trae consigo el auge de una sociedad globalizada y del conocimiento, la heterogeneidad del alumnado, así como el maremágnum de cuestiones burocráticas a las que se han de hacer frente (García-Martínez et al., 2018), el liderazgo centralizado bajo una misma persona pasa a un liderazgo distribuido, que empodera e involucra a un número considerable de agentes en la asunción de responsabilidades y dinamización de procesos institucionales, educativos y sociales. En este sentido, algunas investigaciones señalan la importancia de la figura del ‘presidente’ en consejos o comités configurados por miembros de la comunidad educativa para tratar temas e iniciativas en torno a la diversidad (*‘Presidents’ Council For Diversity*) (Kezar, 2007a; Kezar y Eckel, 2008), con objeto de garantizar una atmósfera de excelencia inclusiva (Association of American Colleges and Universities-AAC&U, 2015; Williams et al., 2005; Milem et al., 2005). El tamaño en la composición de estos comités de colaboración o partenariado que promociona el diálogo hacia la diversidad suele variar entre 9 y 33 miembros; asimismo, en ocasiones son los presidentes quienes seleccionan a sus integrantes, aunque algunas instituciones explicitan directamente en sus escritos el proceso de selección para formar parte de ellos. Por otro lado, el perfil de sus miembros varía según las preferencias o intereses de cada institución, pues se pueden encontrar representantes de diversidad, decanos y decanas de facultades, personal administrativo, estudiantes de pregrado, estudiantes egresados y asociaciones comunitarias locales, entre otros (LePeau et al., 2019).

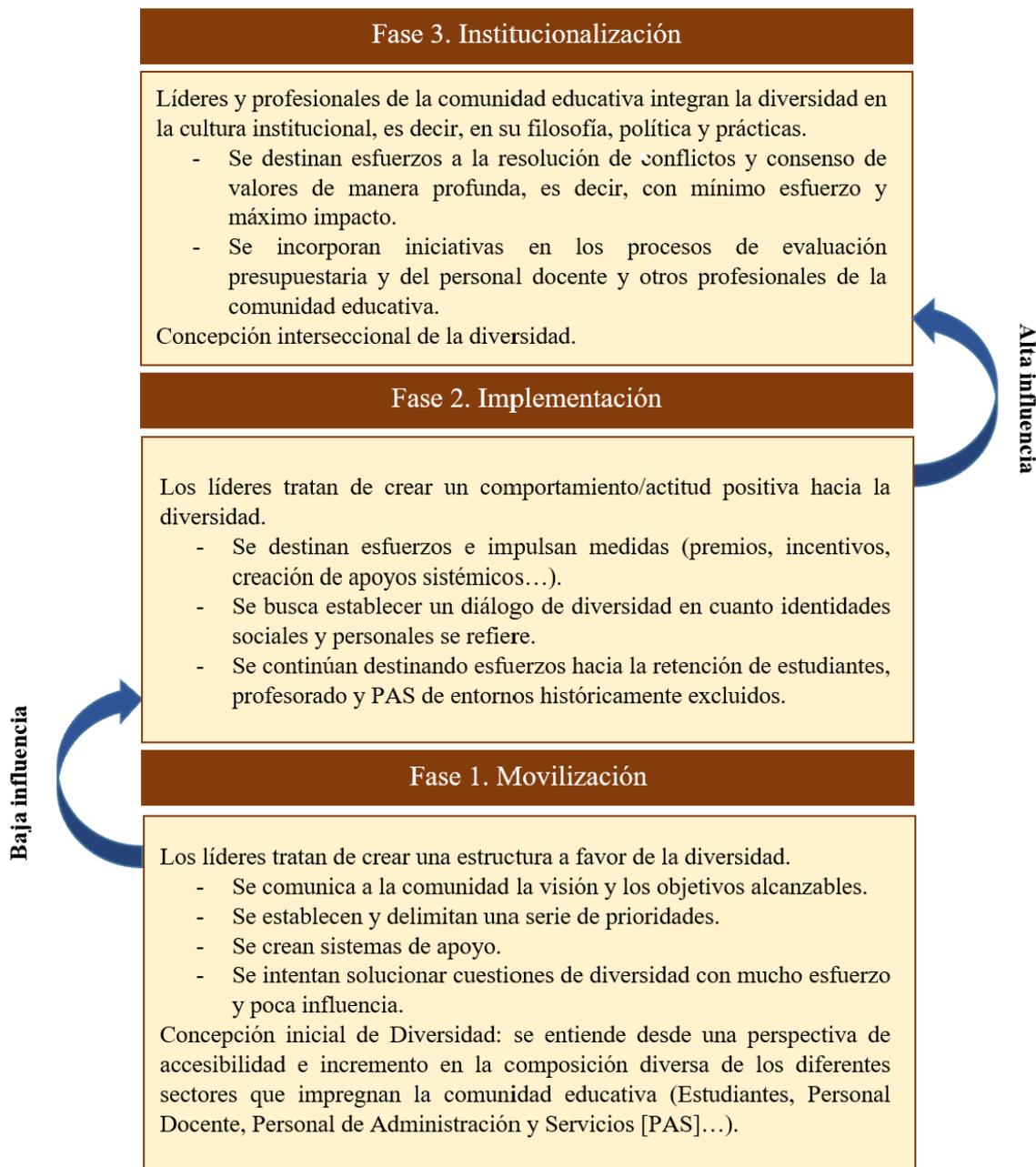
Por tanto, y teniendo en cuenta la historicidad de la ausencia de equidad en relación con algunos grupos, colectivos o identidades sociales, las instituciones de educación superior con intención de redirigir o controlar las múltiples desigualdades identitarias perpetuadas, adoptando la teoría de la interseccionalidad bajo una perspectiva de

confluencia de identidades individuales simultáneas que han de ser tenidas en consideración (Cole, 2008; Cole, 2009; Lutz y Wenning, 2001), debe optar por desplazar su visión desde una posición de micronivel hacia otra de macronivel (Carastathis, 2016; Cho, 2013). Este cambio de enfoque o punto de mira es producto de un proceso dinámico de aceptación y distinción entre la identidad o identidades personales del individuo y la identidad política o concepción grupal de los miembros que integran la institución como “unidad con capas” (Rivera Sanin, 2016, p. 109). Las identidades, características o categorías del individuo se ven influenciadas por el contexto social e institucional en el que se incluyen (Warner, 2008), así como la identidad estatutaria de la institución debería esforzarse por determinar el centro de gravedad que refleje la esencia de todos sus miembros, pues no es más que el conjunto de todas esas identidades personales, y a su vez por impregnar explícita e implícitamente sus políticas y prácticas intra e interinstitucionales.

Algunos autores como Kezar (2007b) y LePeau et al. (2019) aclaran en sus escritos que la consecución plena y significativa de la institucionalización de la diversidad y la inclusión sucederá cuando los objetivos y metas de los programas sobre diversidad hayan calado en la cultura, la estructura y los sistemas de una institución. Para ello, distribuyen este suceso en tres fases de consolidación, dedicando especial atención a la figura de liderazgo (Véase Figura 5).

Figura 5

Fases de institucionalización y niveles de influencia de la Atención a la Diversidad desde el punto de vista del liderazgo institucional



Nota. Elaboración propia a partir de Kezar (2007b), LePeau et al. (2019), y Woodcock y Woolfson (2019).

Tal como quedan definidas las tres fases del proceso de institucionalización de la diversidad y su inclusión, resultaría difícil cerciorarse sobre dónde comienzan y terminan cada una de ellas. No obstante, se muestra prioritario configurar una visión y unos objetivos claros en torno a esta cuestión que puedan verse alcanzados tanto a corto como a largo plazo, así como impregnar la filosofía, política y prácticas, en definitiva, la cultura institucional donde se hayan representados todos los miembros de la comunidad educativa. Asimismo, se pasa de una concepción institucional inicial simplista de la diversidad, basada en la ausencia de accesibilidad de determinadas identidades sociales y la composición homogénea de sus miembros, a una concepción final profunda de interseccionalidad y heterogeneidad. Por otro lado, el nivel de influencia de las medidas adoptadas en la primera fase resulta bajo, pues aun cuando se destina mucho esfuerzo a la implantación de estas, no llegan a manifestarse con máximo impacto hasta la tercera fase de institucionalización. Es en este momento cuando no se requiere tanto esfuerzo para la consecución satisfactoria de las medidas implementadas; es decir, para reducir las relaciones asimétricas de poder de unas identidades sociales o colectivos sobre otros en los diferentes ámbitos de la institución.

Recientemente, y considerando las instituciones de educación superior en su conjunto, en especial las universidades, Hernández-Lloret y Jiménez-Millán (2022, pp. 201-202) mencionan 5 fases -no lineales ni excluyentes- con sus respectivas dimensiones o áreas para la institucionalización de la diversidad (Véase Tabla 2).

Tabla 2

Fases y dimensiones de institucionalización de la atención a la diversidad e inclusión en la universidad (Hernández-Lloret y Jiménez-Millán, 2022, pp. 201-202)

Fases	Definición de las fases	Dimensiones
Fase 0. Diagnóstico	Revisión de experiencias institucionales internacionales, nacionales y locales sobre el nivel de institucionalización de la diversidad y su inclusión en educación superior.	<p>-Concepciones sobre diversidad e inclusión según el contexto histórico y geográfico.</p> <p>-Misión, visión, valores y políticas <i>pro</i>-diversidad.</p> <p>-“Código de Universidades” como conjunto de leyes y normativas relativas a la universidad que incluye la diversidad y la inclusión.</p>
Fase 1. Emergente: estructural y movilizadora	Centrada en la creación de una estructura estratégica prioritaria que oriente discursos y prácticas en torno a la diversidad y su inclusión. En esta fase juega un papel clave el liderazgo inclusivo distribuido (sobre todo en primer nivel) que inicia un discurso del cambio, aunque sin un marco institucional o agenda de diversidad.	<p>-Alineación con la declaración del “código de universidades” y de la institución en términos de filosofía y políticas sobre diversidad con la participación de toda la comunidad educativa en el proceso de toma de decisiones.</p> <p>-Liderazgo. En esta fase solo hay líderes aislados comprometidos con la diversidad.</p> <p>-Compromiso y comunicación institucional de la visión inclusiva a través de una agenda de diversidad desde una perspectiva de justicia social.</p> <p>-Aumento de la financiación para la implementación de medidas para la diversidad/inclusión (políticas de discriminación positiva).</p> <p>-Establecimiento de vínculos con actores sociales (públicos y privados) con el fin de apoyar las medidas de inclusión.</p>
Fase 2. En desarrollo	Centrada en la generación de impulso y creación de apoyos que comprometan a la	-Diseño de una definición formal y operativa sobre diversidad en el marco estratégico institucional.

	<p>comunidad educativa, y a su vez permitan asegurar el desarrollo institucional e individual a favor de la diversidad y su inclusión.</p>	<ul style="list-style-type: none">-Liderazgo. Aumento de figuras de liderazgo en los distintos estamentos de la comunidad universitaria concienciadas altamente y comprometidas con la diversidad.-Unidades institucionales (académicas y no académicas) para la inclusión.-Transversalidad en la gestión de la inclusión.-Formación en atención a la diversidad para toda la comunidad universitaria desde un modelo de justicia social que garantice buenas prácticas inclusivas.-Infraestructura, reforma curricular (objetivos, contenidos, evaluación, herramientas) y de planes de estudio hacia un currículo transversal inclusivo.-Acceso, participación, retención y progreso de miembros de la comunidad universitaria en situación de vulnerabilidad.-Apoyo y participación del profesorado, alumnado y personal de administración y servicios en tareas de diversidad.-Realización continua de actividades de impacto que favorezcan la sensibilización y concienciación de toda la comunidad universitaria en inclusión.-Innovación (en especial, interdisciplinar) sobre cuestiones relacionadas con diversidad e inclusión.-Investigación (en especial, interdisciplinar) sobre cuestiones
--	--	--

		relacionadas con diversidad e inclusión. -Reconocimiento institucional (premios, incentivos) y profesional (acreditación) al compromiso de la comunidad universitaria.
Fase 3. Institucionalización: Transformación a nivel cultural	Centrada en la resolución de conflictos de valores sobre diversidad e inclusión, pues se configura una cultura particular que orienta el saber ser, saber estar y saber hacer entre todos los agentes y ámbitos de la institución, así como de la sociedad.	-En esta fase, la diversidad existe al más alto nivel de relevancia institucional. -Construyendo cultura inclusiva institucional: compromiso creciente hacia la diversidad. - Puesta en marcha de actuaciones de difusión y transferencia.
Fase 4. Evaluación	Revisión periódica de los discursos y prácticas institucionales sobre diversidad e inclusión. Redacción de propuestas de mejora.	-Evaluación y valoración de las actuaciones llevadas a cabo en torno a la diversidad. -Supervisión y control (mapeo y reportes periódicos de las acciones introducidas).

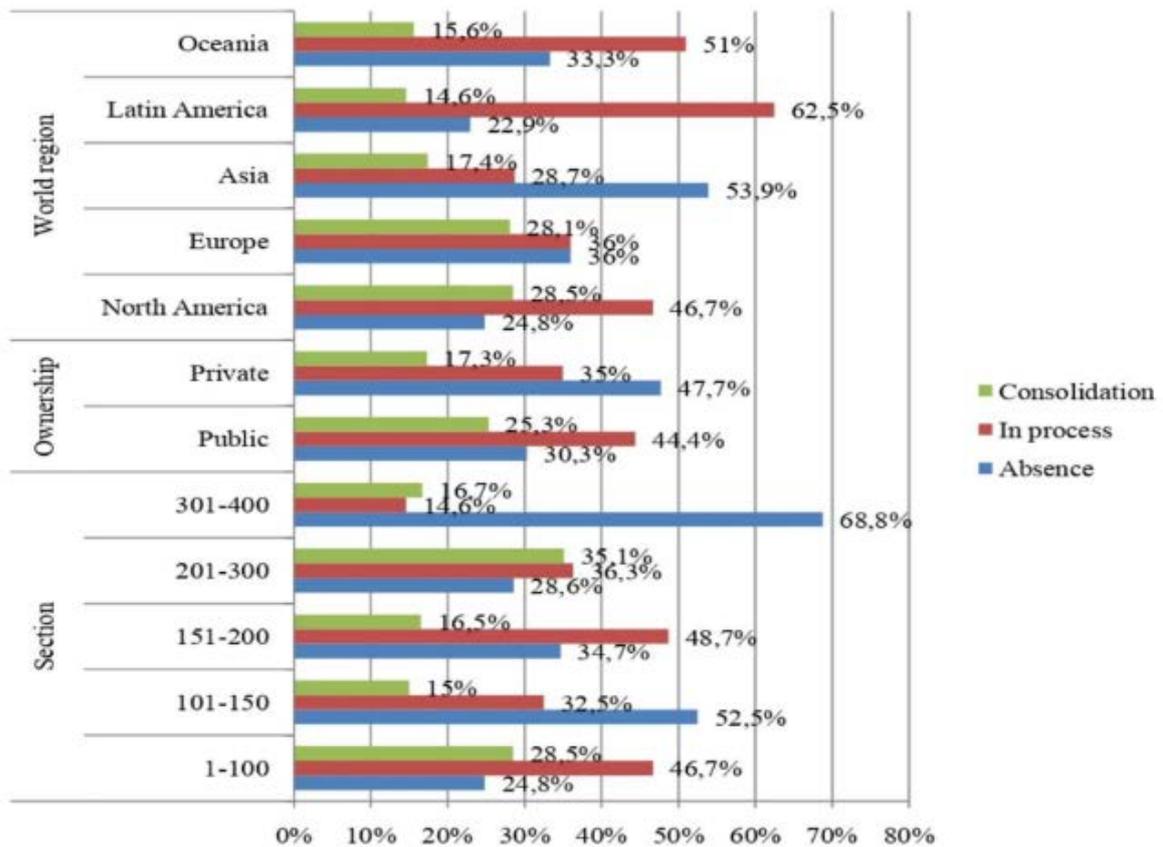
Ahora bien, investigaciones recientes nos informan acerca del nivel o fase de institucionalización en la que nos encontramos. Buenestado-Fernández et al. (2019) llevaron a cabo un estudio con el que se pretendía descubrir el nivel de institucionalización de la diversidad y su inclusión en una muestra representativa de universidades internacionales. Para ello, contaron con un total de 127 instituciones atendiendo a criterios como ‘región del mundo’ (Oceanía, Latinoamérica, Asia, Europa, África y Norteamérica), ‘titularidad’ (pública y privada) y ‘rango o posición en el *Academic Ranking of World Universities* de Shanghái’ (1-100, 101-150, 151-200, 201-300, 301-400, 401-500). Se contactó con 78 responsables de diversidad de entre las universidades participantes, quienes cumplimentaron un cuestionario formado por 24 indicadores de institucionalización de la diversidad y, por otro lado, se analizaron documentos institucionales e información extraída de las páginas webs de las universidades haciendo uso de los indicadores empleados en el cuestionario anterior. Pues las webs se configuran como un entorno accesible que permite construir y difundir la

misión, sus planes estratégicos, planes sobre atención a la diversidad... Este espacio virtual junto con la documentación que recoge ayuda a implementar las prácticas y contribuye al cambio o transformación organizacional y cultural inclusiva con éxito (LePeau et al., 2019; Stanley et al., 2019).

Teniendo en cuenta el estudio descrito previamente, estos autores mostraron sus resultados en torno a tres fases o momentos de institucionalización de la diversidad e inclusión en la universidad: ausencia, en proceso y consolidación (Véase Figura 6).

Figura 6

Frecuencia de indicadores de institucionalización en relación con los tres criterios empleados en la selección de la muestra de universidades (Buenestado-Fernández et al., 2019, p. 10)



Los resultados de institucionalización de la diversidad varían según el criterio de agrupación de las universidades que participaron en el estudio. Atendiendo al criterio ‘región del mundo’, Norteamérica muestra puntuaciones muy similares entre aquellas

instituciones que contemplan los indicadores y las que no. Sin embargo, un 46,7% de sus universidades se encuentran en proceso de institucionalización. En Oceanía, apenas existen diferencias en cuanto a la institucionalización de unas universidades frente a otras. Por el contrario, en las regiones de Asia, África y Europa, las diferencias entre los tres niveles de institucionalización resultan significativas.

Por otro lado, en cuanto al criterio ‘titularidad’, independientemente de este, la mayoría de las universidades no cumplen con los indicadores de institucionalización de la diversidad. Finalmente, en cuanto al criterio ‘rango o posición en el Academic Ranking of World Universities de Shanghái’, la frecuencia media de universidades que cumplen los indicadores es siempre mayor en el primer rango (1-150), mientras que la frecuencia de las que no los cumplen es siempre mayor en el último rango analizado (301-500).

Ateniéndonos a estos resultados, y teniendo en cuenta las fases diferenciadas por Kezar (2007b) y LePeau et al. (2019), reflejadas en la Figura 5, las universidades se encontrarían en una primera fase de movilización, es decir, comienzan a tomar decisiones, aunque muchas de ellas aún evidencian cierta ausencia de indicadores de institucionalización. Del mismo modo, y considerando a Hernández-Lloret y Jiménez-Millán (2022), se encontrarían en una fase emergente: estructural y movilizadora (véase Tabla 2). Por el contrario, no son tantas aquellas otras universidades que se encuentran en una fase de implementación o en proceso de institucionalización.

En este momento, sería relevante conocer la fase o el nivel de institucionalización que tienen las universidades conforme a la experiencia de los diferentes miembros que integran la comunidad educativa. Es decir, la idea sería hacer partícipe a la comunidad en la detección del nivel de institucionalización en aras de mejorar el proceso o fase de consolidación.

2.2. Áreas/Dimensiones e indicadores de institucionalización de la atención a la diversidad

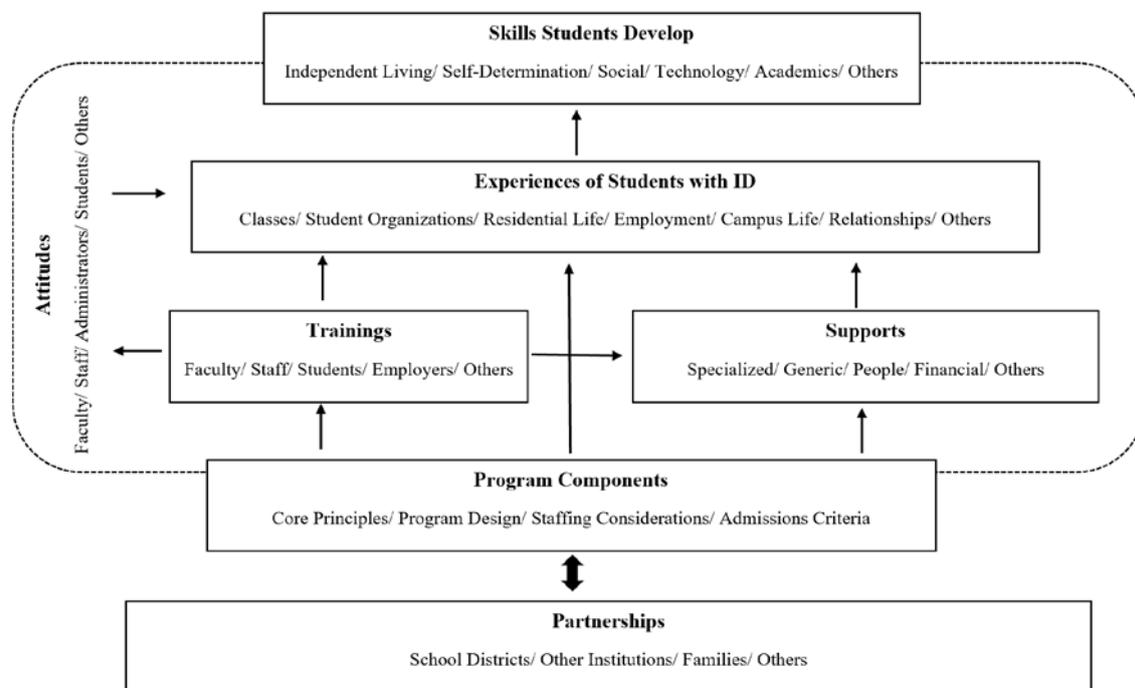
Con carácter previo a cualquier análisis y valoración de la situación institucional de la diversidad y su inclusión en educación superior, conviene disociar y atender una serie de dimensiones que nos acerquen a la complejidad que supone esta realidad emergente de un proceso de rendición de cuentas.

Un primer acercamiento lo encontramos en el Informe de Valoración de la Diversidad, elaborado en la Universidad de Washington en 2004, y ofrece un listado breve de actores y espacios involucrados en la atención de la diversidad en el contexto de educación superior, tales como el acceso y las oportunidades para los estudiantes, los mecanismos para su desarrollo y retención en el sistema, la vinculación con la comunidad externa a la institución de educación, el cuerpo de académicos y administrativos, las facultades y unidades académicas, los currículos y programas de investigación, el clima institucional y la misión y valores de cada institución (Barceló, 2004).

Desde el punto de vista ético, y atendiendo a los espacios y actores anteriores, en la práctica aún se está a favor de unos grupos y sus identidades. Por ejemplo, y en cuanto al colectivo de estudiantes, el 63% de ellos sin discapacidad se han incorporado a algún tipo de educación postsecundaria frente al 28% de estudiantes con discapacidad intelectual que no han tenido la oportunidad (Newman et al., 2010). A continuación, en la Figura 7 se pueden apreciar aquellas dimensiones sobre inclusión en educación superior que han sido identificadas mediante ‘conversación comunitaria’ (proceso de comunicación estructurado utilizado para dirigir la conversación hacia temas de importancia [Carter et al., 2009 en Bumble et al., 2019, p. 2]) en torno a la atención a personas con discapacidad intelectual en educación superior.

Figura 7

Dimensiones de inclusión en educación superior identificadas por las partes interesadas y la manera en que cada una de ellas podría interactuar con otras (Bumble et al. 2019, p. 11)



Nota. ID (*Intellectual disability* o discapacidad intelectual).

Resulta interesante la atención prestada hacia las dimensiones de ‘formación’ y ‘actitudes’ de los diferentes agentes de la comunidad educativa, pues ambas se deducen como esenciales para asegurar la experiencia inclusiva (Bumble et al., 2019). En cuanto a la formación y competencias docentes para propiciar una inclusión educativa, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) propone: (1) Valorar y apoyar el progreso de todo el alumnado; (2) Trabajar en equipo; (3) Emplear diversos métodos de enseñanza; (4) Crear experiencias de aprendizaje activas y métodos participativos; (5) Diversificar contenidos de enseñanza y evaluación.

Además de las dos dimensiones anteriores, se destaca el papel de otras como son el desarrollo competencial y de habilidades del colectivo de estudiantes, los recursos y apoyos (especializados y genéricos), los componentes de un programa inclusivo

(principios, diseño, consideraciones de todo el personal y criterios de admisión) y la colaboración con otras instituciones o identidades.

A continuación, y atendiendo a un estudio implementado por Rydeman et al. (2018), se vuelve a manifestar cómo aún determinados colectivos no quedan visibilizados ni atendidos adecuadamente en contextos educativos de educación superior; así pues, un 17% de estudiantes universitarios suecos informaron acerca de su discapacidad a través de una encuesta, de los cuales dos tercios encontraron su discapacidad como un obstáculo. Järkestig et al. (2016) se refieren al acceso físico, la tutoría y la evaluación como algunos de los principales obstáculos a los que tienen que enfrentarse estos estudiantes en su paso por el sistema universitario. Para llevar a cabo el estudio, estos expertos trabajaron en torno a 10 temáticas o dimensiones (Actitudes y tratamiento, Accesibilidad y participación, Conocimiento y competencia, Apoyo y recursos, Sistema y procesos, Organización, Profesorado y educación, Estudiantes y organización de estudiantes, Acciones y soluciones, y Trabajo futuro), muchas de ellas coincidentes con aquellas otras utilizadas en el estudio de Bumble et al. (2019), a través de las que analizaron el discurso de 7 entrevistas y 2 grupos de discusión.

Además de estas temáticas y/o dimensiones generales, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009) presenta un listado con áreas relevantes en el campo de la inclusión en política educativa (Véase Figura 8).

A su vez, estas áreas quedan divididas o materializadas en una serie de indicadores que contribuyen a la detección de la situación de la atención a la diversidad. Estos indicadores son los requisitos específicos y primordiales para la satisfacción de las dimensiones o áreas de institucionalización de la atención a la diversidad. Según la Agencia Europea (2009), los indicadores tienen que “abarcar todas las áreas o dimensiones fundamentales, ser lo suficientemente sensibles a los cambios para detectarlos cuando se den y ser clarificadores, por ejemplo, informando de la razón del cambio” (p. 17). Tal y como se puede comprobar en la Figura 9, para la institucionalización de la atención a la diversidad se muestra necesaria la identificación de unas áreas principales de actuación en torno a las que configurar unos indicadores que

velen por el mantenimiento o mejora de los principios de inclusión. Es decir, se opta por un procedimiento de diseño de indicadores deductivo siguiendo el “modelo input-proceso-resultado” (Véase Figura 10).

Figura 8

Áreas relevantes en el campo de la inclusión en política educativa

Áreas
1. Normativas y coherencia entre la educación inclusiva y otras iniciativas políticas.
2. Política nacional definida sobre educación inclusiva.
3. Mensajes positivos subyacentes en el currículum como un punto de referencia.
4. Sistemas de evaluación inclusiva.
5. Participación del alumnado/estudiantes y las familias en la toma de decisiones.
6. Conexión entre la educación inclusiva y el aprendizaje permanente.
7. Incentivos para los recursos y las dotaciones, dotaciones de recursos previas frente a las dotaciones de recursos basadas en el diagnóstico de necesidades.
8. Inversiones y procesos vinculados a mecanismos de financiación.
9. Cooperación intersectorial.
10. Sistemas de apoyo interdisciplinar.
11. Formación del profesorado/formación de profesionales.
12. Sistemas/culturas que fomentan la colaboración y el trabajo en equipo.
13. Diferenciación, diversidad y educación multicultural en el aula.
14. Sistemas para determinar las responsabilidades.

Nota. Elaboración propia a partir de Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009, pp. 26-27).

Figura 9

Desarrollo de indicadores (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009, p. 23)

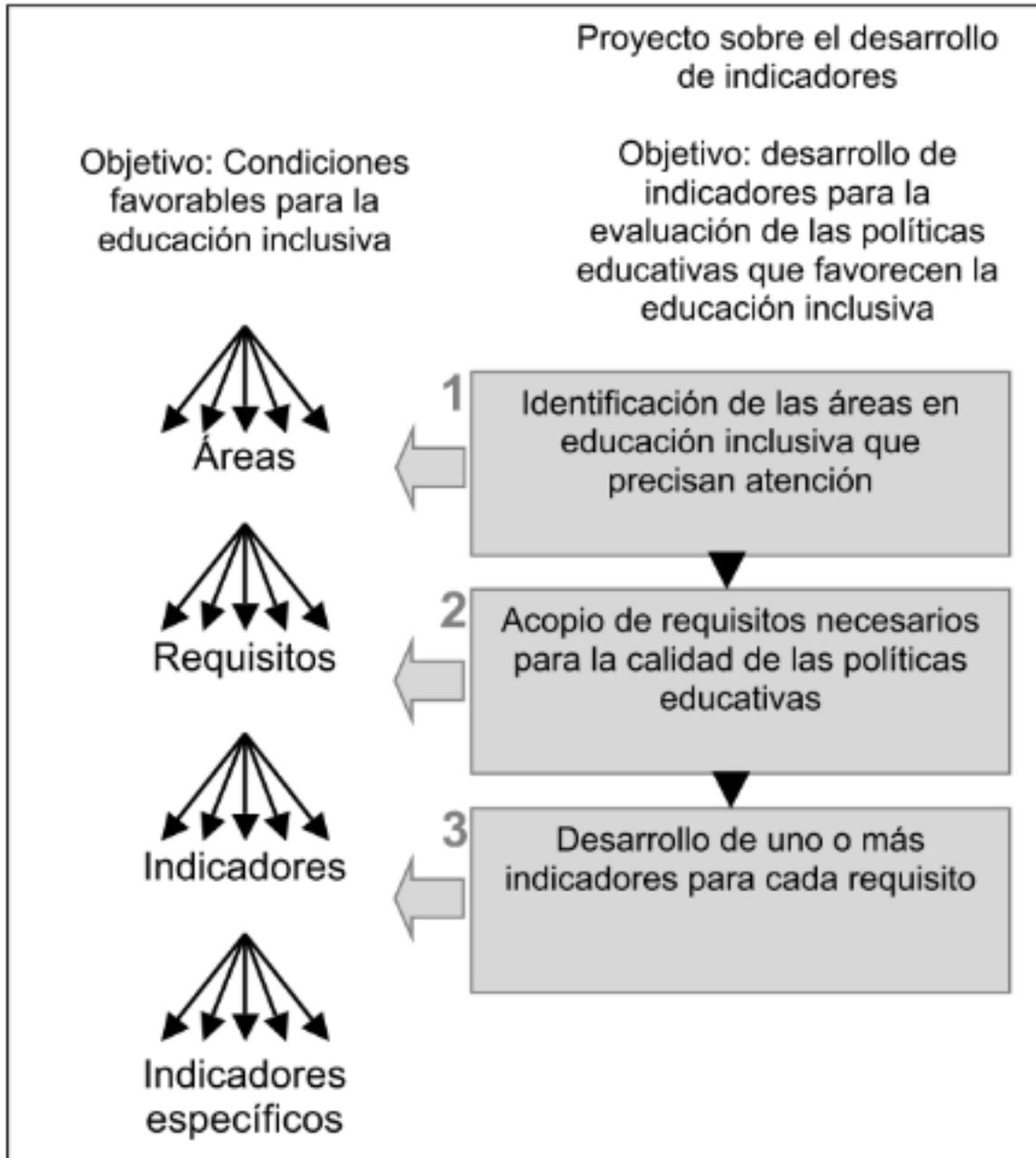
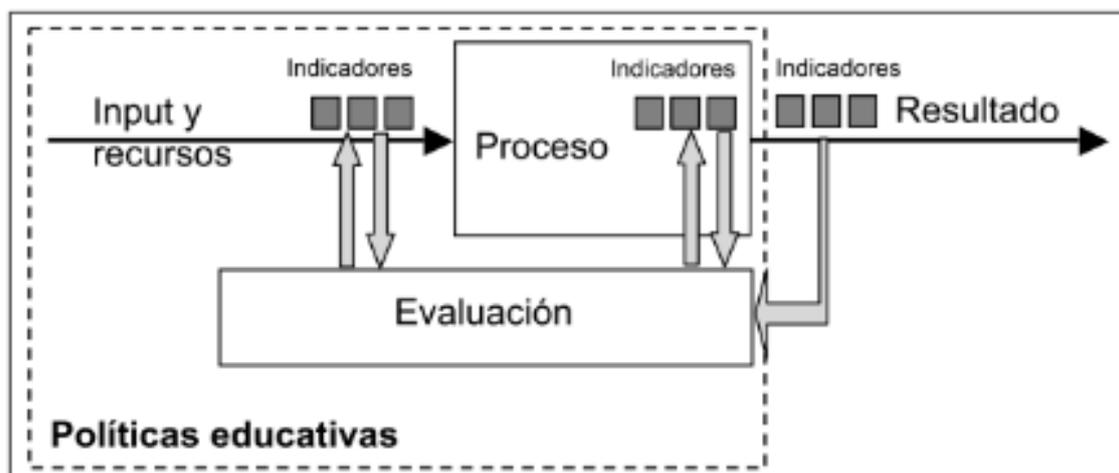


Figura 10

Modelo ‘input-proceso-resultados’ en el diseño de indicadores de institucionalización de atención a la diversidad e inclusión en educación superior (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009, p. 18)



Los indicadores sobre diversidad asociados con ‘Input y recursos’ se refieren a todos aquellos aspectos que se aportan al sistema o a la institución para alcanzar un resultado determinado. Bajo este calificativo se incluyen aspectos vinculados con la legislación educativa e institucional, los recursos financieros, la cualificación profesional docente y la adaptación de infraestructuras, entre otros. Ahora bien, los procesos educativos o gestión e implementación de estos input o recursos, vinculados con la práctica, derivan en rendimientos (acceso, nivel de participación, logro académico, etc.) y resultados (impacto/consecuencia personal, institucional, social). A lo largo del proceso de diseño e implementación de estos indicadores resulta necesaria su evaluación sistemática continua, pues aporta una correspondencia desde los primeros resultados o diagnóstico al input y recursos y al rediseño del proceso (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009).

En definitiva, sobre las dimensiones, áreas o indicadores institucionales que son susceptibles de ser transformados en procesos de atención a la diversidad se han propuesto en la literatura varias clasificaciones (Association of American Colleges and Universities, 2015; Buenestado-Fernández et al., 2019; Department of Education, 2016; Ferreira et al., 2014; Gause et al., 2010; Hernández-Lloret y Jiménez-Millán, 2022; May y Bridger, 2010; New England Resource Center for Higher Education, 2016). Además de las ya

mencionadas anteriormente, se deducen los siguientes elementos a contemplar en un proceso de institucionalización: 1) la oportunidad de acceso para los estudiantes de todos los grupos protegidos, así como las estrategias para su retención, participación y progreso; 2) la filosofía y política institucional en materia de diversidad; 3) un claro liderazgo a favor de la inclusión y la equidad; 4) el funcionamiento de servicios de apoyo a los estudiantes de los grupos protegidos; 5) procesos de evaluación, investigación e innovación en inclusión y equidad; 6) un currículum inclusivo; 7) un clima y cultura inclusiva que impregne la interacción y participación social y académica de todos los estudiantes y el personal de la institución; y 8) la proyección de esta cultura inclusiva en la comunidad (Álvarez Castillo y García-Cano Torrico, 2017).

A las grandes áreas anteriores de institucionalización se añadiría la más específica de la formación del personal y, específicamente, del profesorado, tanto en relación con la concepción de la diversidad como, sobre todo, con las metodologías y técnicas docentes (Hitch et al., 2015; Llorent et al., 2020; Moriña, 2017; Moriña et al., 2015, 2020). Aunque el profesorado acepte la inclusión como aproximación genérica y abstracta, las prácticas docentes no siempre se ajustan al paradigma de partida (Lombardi et al., 2011). Sin embargo, se ha evidenciado que, dada una formación adecuada en metodologías inclusivas, el avance en las actitudes y en las prácticas puede ser significativo (Dallas et al., 2016). Asimismo, los Centros Regionales de Experiencia para el Desarrollo Sostenible apuestan por la formación y el aprendizaje social como núcleo de un desarrollo local y global sostenible y transformador (Wade, 2013; Leal Filho et al., 2018).

CAPÍTULO 3

Inclusión y atención hacia colectivos diversos en las prácticas universitarias

3.1. La atención a la diversidad en la universidad desde un enfoque comparado

3.1.1. La atención a la diversidad en el contexto de Estados Unidos

3.1.2. La atención a la diversidad en el contexto de Canadá

3.1.3. La atención a la diversidad en el contexto de América Latina

3.1.4. La atención a la diversidad en el contexto de África

3.1.5. La atención a la diversidad en el contexto de Asia

3.1.6. La atención a la diversidad en el contexto de Oceanía

3.1.7. La atención a la diversidad en el contexto de Europa

3.2. Buenas prácticas de inclusión en colectivos y escenarios diversos

3.2.1. Buenas prácticas de inclusión indirectas

3.2.2. Buenas prácticas de inclusión indirectas-directas

3.2.3. Buenas prácticas de inclusión directas

I insist that history is possibility and not determinism. We are conditioned beings but not determined beings. It is impossible to understand history as possibility if we do not recognize human beings as beings who make free decisions. Without this form of exercise, it is not worth speaking about ethics

– Paulo Freire (Pedagogy of the heart, 2016, p. 7)

“Tendencias comunes entre narrativas diversas” (Rivera Sanin, 2016, p.106).

Este es el tercer capítulo de los cuatro de que consta la primera sección (Marco teórico) de la tesis doctoral. En él se recoge, por un lado, un enfoque histórico y social comparado de diferentes zonas geográficas (América y Canadá, América Latina, África, Asia, Oceanía y Europa) sobre la atención de la diversidad en la universidad, y, por otro lado, un conjunto de buenas prácticas sobre diversidad e inclusión en educación superior.

3.1. La atención a la diversidad en la universidad desde un enfoque comparado

Las instituciones de educación superior, en términos de inclusión y justicia social, orientan y priorizan sus actuaciones hacia identidades o colectivos diversos atendiendo a factores históricos, políticos y socioculturales (Gurujaj et al. 2021), o geopolíticos (Buenestado-Fernández et al., 2019). El contexto que deparan estos factores justifica el planteamiento de programas para la mejora de la inclusión social, pues por ejemplo en Francia quizás sean diseñados para promover la paridad económica; en Estados Unidos, la diversidad en términos generales; y la justicia social en Brasil (Moses, 2010). Sin embargo, todos estos movimientos o iniciativas que entienden la inclusión social como bien público (Marginson, 2011) contribuyen a la “prosperidad compartida” (World Bank, 2013, p. 2) de una comunidad global.

Por tanto, y teniendo en cuenta los factores señalados al principio, resulta interesante conocer y reflexionar desde un enfoque comparado cómo está articulada la diversidad, es decir, de qué manera y hacia qué grupos o características vulnerables diversas se destinan los esfuerzos inclusivos, así como de qué tipo son estos, en función de la zona geográfica en la que se localizan las instituciones de educación superior. Concretamente, se informará sobre el caso de Estados Unidos y Canadá, América Latina, África, Asia, Oceanía y Europa. El análisis comparado contribuye a contextualizar temporal y espacialmente las innovaciones en materia de diversidad e inclusión.

3.1.1. La atención a la diversidad en el contexto de Estados Unidos

A diferencia de otros continentes o países como África, Brasil e India, Estados Unidos no cuenta con un derecho explícito de ‘no discriminación’ en su Constitución de 1787. En cambio, en 1868 y 1870, respectivamente, la Constitución agrega la Decimocuarta y Decimoquinta Enmienda para garantizar igual protección ante la ley, así como terminar con la opresión que el poder político y judicial establecía por cuestiones de raza o color y, por otro lado, asegurar el voto de todo ciudadano con independencia de su raza, color o condición antecedente de servidumbre (Jefferson y Madison, 2003).

El discurso a favor de la diversidad en educación superior tiene su origen, por una parte, en los cambios introducidos a través de las enmiendas a nivel constitucional, concretamente con la cláusula de protección que es utilizada para hacer frente a la segregación y derribar la discriminación mediante ‘acción afirmativa’ o discriminación positiva dirigida hacia aquellos grupos histórica y socioculturalmente poco representados e infravalorados, tales como la raza, la etnia y el nivel socioeconómico (Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, 2018) o nivel educativo de la familia (Buenestado-Fernández et al. 2019), sin olvidar la atención brindada a la diversidad funcional (Lombardi et al., 2016) y a otras características (Mukherji et al., 2017). La acción afirmativa deriva sus esfuerzos principalmente al empleo y a la admisión de estudiantes, y puede ser de tres tipos: alcance, acción afirmativa directa y planes de acción afirmativa de raza-neutral (Sabbagh, 2011). Por otra parte, se profundiza en el discurso sobre diversidad a raíz del Movimiento por los Derechos Civiles que tuvo lugar en los años sesenta del pasado siglo, y su antecedente, la Segunda Ley de Morrill (1890), que motivó la creación de colegios para negros (*black colleges*) y universidades en 1890

(Buenestado-Fernández et al., 2019; Killough et al., 2018). Del mismo modo, en 1961, el presidente John Fitzgerald Kennedy firmó la orden ejecutiva 10925, que requería la acción afirmativa para garantizar que contratistas y subcontratistas federales, incluidas universidades, promovieran la igualdad de oportunidades para todas las personas sin distinción de raza, credo, color u origen nacional.

Más tarde, en 1965, el presidente Lyndon Baines Johnson, firmó la orden ejecutiva 11246 que, teniendo en cuenta la orden anterior, perseguía evitar prácticas discriminatorias en la contratación y el empleo. Anteriormente, en 1964, la Ley de Derechos Civiles había desmantelado las leyes Jim Crow (expresión peyorativa para referirse al colectivo afroestadounidense) sobre segregación racial en términos de capital social, educación, condiciones sociales, etc. (Hswen et al., 2020), y fue precursora de la acción afirmativa en Estados Unidos. Después, en 1965, aparece la Ley de oportunidades para la Educación Superior (en su denominación inglesa, Higher Education Opportunity Act) entre las primeras políticas que tienen en cuenta la inclusión en educación superior (Lombardi et al., 2015).

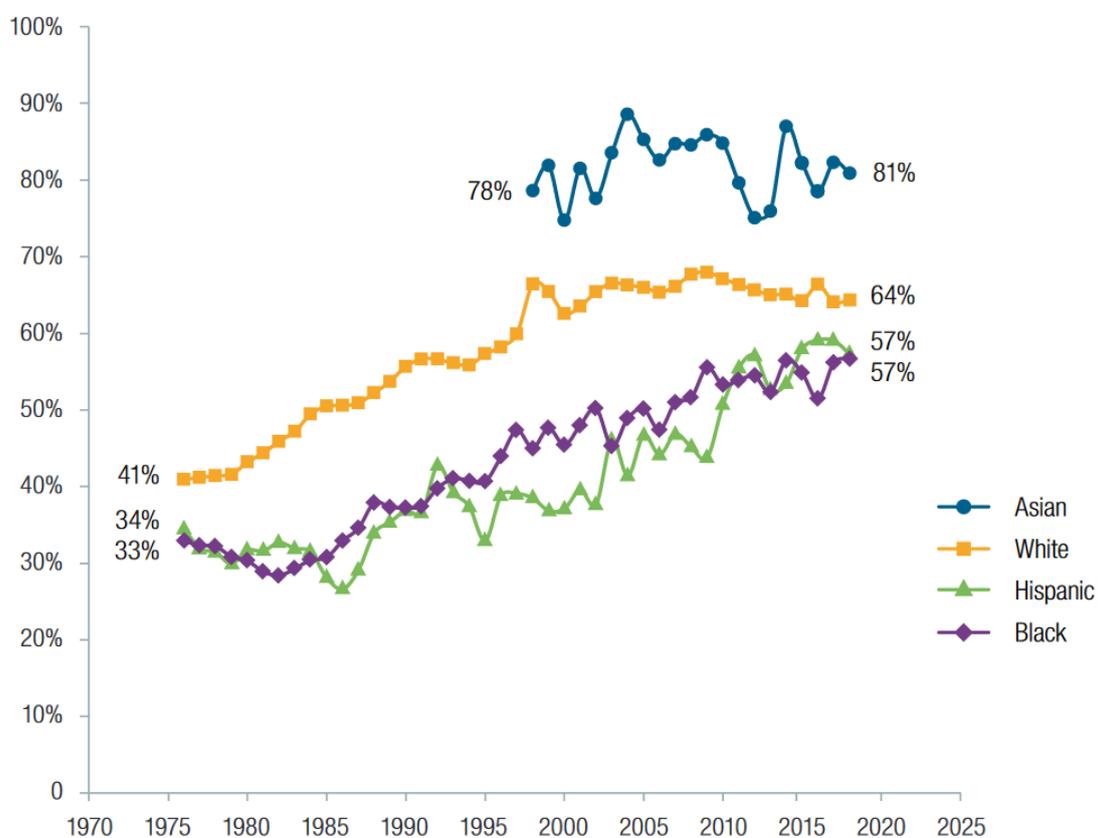
No obstante, el presidente Ronald Reagan (1981-1989) consideró los programas de acción afirmativa un trato preferencial hacia las minorías o grupos históricamente oprimidos; en otros términos, una manera de discriminación inversa hacia el resto de los miembros de la institución educativa. De acuerdo con Rivera Sanin (2016), el riesgo de concentrarnos solo en un grupo determinado como indicador de diferencia o de priorizarlo pragmáticamente sobre otros radica en que las dinámicas discriminatorias referentes a otros ejes puedan no solo invisibilizarse, sino también perpetuarse.

Según un informe emitido por el Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education en 2020, titulado 'Indicadores para la Equidad en la Educación Superior de Estados Unidos' (en su denominación inglesa, 'Indicators of Higher Education Equity in the United States'), desde 1976 a 2018 algunas medidas sobre el acceso según raza y etnia a la universidad se materializaron en el aumento de las tasas de continuación para los graduados de la etapa de educación secundaria; especialmente, estas tasas resultaron más altas para los estudiantes asiáticos y blancos, respectivamente (Véase Figura 11). Concretamente, en el año 2018 se alcanzaron los siguientes porcentajes de tasas de

participación: 81% asiáticos, 64% blancos, 57% hispanos y 57% afroamericanos. Por tanto, estas tasas ascendieron un 23% para los blancos, un 23% para los hispanos, el 24% para los afroamericanos y el 3% para los asiáticos (no hubo datos disponibles sobre este último colectivo hasta 1998).

Figura 11

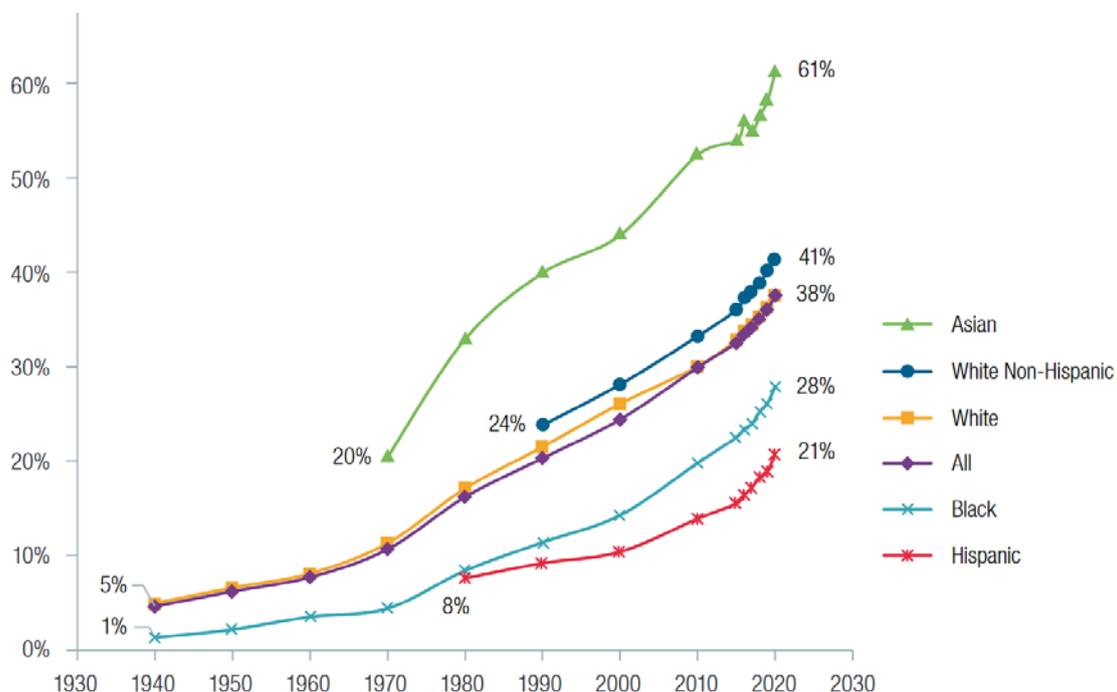
Tasas de continuación de graduados de secundaria a la etapa universitaria, periodo 1976-2018 (The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, 2018)



Asimismo, en la Figura 12 se muestra el porcentaje de la población de 25 años o más que obtuvo una licenciatura o un título superior según raza/etnia durante el periodo 1940-2020. Conviene tener en cuenta en la interpretación de estos datos que las fluctuaciones de un año a otro pueden estar relacionadas con errores de muestreo o diferencias en la forma en que los encuestados eligieron clasificarse a sí mismos.

Figura 12

Porcentaje de la población de 25 años o más que obtuvo una licenciatura o un título superior según raza/etnia (1940-2020) (The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, 2021)



Nota. La categoría de raza "Blanca" está formada por aquellas personas de los pueblos originarios de Europa, Oriente Medio o África del Norte. Incluye a las personas que indican su raza como "blanca" o "irlandeses, alemanes, italianos, libaneses, árabes, marroquíes o caucásicos ". La categoría de "blancos no hispanos" comenzó a utilizarse en 1980. Esta categoría "incluye a las personas que informaron de blancos y ningún otro grupo racial y no informaron de origen hispano". "Blanco no hispano" excluye a aquellas personas que indicaron que eran de origen hispano. Las personas de origen hispano pueden ser de cualquier raza (The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, 2021).

Sin embargo, y aun mejorando el acceso de ciertos grupos a la educación superior, actualmente, según Gurujaj et al. (2021) se siguen dando nuevos desafíos institucionales por violaciones de la acción afirmativa en políticas de acceso (procesos judiciales). Por ejemplo, la demanda contra la Universidad de Harvard en 2018 por negar la entrada a unos estudiantes asiático-americanos para así favorecer a personas negras y latinas terminó con el fallo del juez a favor de la discriminación positiva (https://elpais.com/sociedad/2019/10/01/actualidad/1569964285_554079.html). Por otro

lado, los nuevos ciclos de información global, que traen consigo publicidad negativa para determinados colectivos o *Fake News*, han desbocado la experiencia racial dado el nivel de desinformación de la comunidad. De ahí, la falta de apoyo histórico a determinados grupos e identidades sociales o la evidencia actual de discriminación racial en algunas universidades americanas, que ha dado lugar a varios movimientos a lo largo de la historia, tal como #ConcernedStudent1950collective o #BlackLivesMatter (2020) como protesta al asesinato de George Floyd, declarando la necesidad de una universidad inclusiva (Ahmet, 2021). Sin embargo, las respuestas que aún ofrecen las universidades, simbólicas y superficiales según Batty (2020, 6 de julio) en un artículo publicado en *The Guardian* y basadas en cuestiones de mercado, son indicativo del racismo neoliberal (Squire, 2017) que reproduce la jerarquía racial y sitúa la raza blanca en la cúspide de la pirámide.

3.1.2. La atención a la diversidad en el contexto de Canadá

En el caso de Canadá, durante gran parte de su historia, la diversidad ha preocupado a sus responsables políticos. Entre 1838 y 1839 se sucedieron una serie de rebeliones en las colonias británicas de Alta y Baja Canadá. La reina Victoria de Reino Unido mandó a Lord Durham para que intentara resolver la situación, tratando de anular la diversidad a favor de una identidad única y compartida ‘canadiense’ de habla inglesa. Hasta mediados del siglo XX, la política y la práctica adoptaron los posicionamientos convergentes de Lord Durham en términos de diversidad. Tras la II Guerra Mundial (1939-1945), la política se desplazó primero hacia la apertura, y luego hacia la celebración de la diversidad, incluyendo el reconocimiento de las minorías dentro del Estado Canadiense (Joshee et al., 2016; Sears, 2010). En especial, a partir de los años sesenta tuvo lugar un movimiento social crítico abierto al diálogo sobre la diferencia (Vázquez, 1994). La tendencia hacia un mayor reconocimiento de la diversidad, de acuerdo con Kymlicka (2003), fue prácticamente común en todas las democracias occidentales.

Por su parte, la constitución canadiense de 1982, concretamente sus partes I y II, recogen los derechos y las libertades del ciudadano canadiense, incluyendo el inglés y el francés como lenguas oficiales, y, por otro lado, los derechos de las personas aborígenes en Canadá, que no se tuvieron en cuenta explícitamente en la constitución previa de 1867 (también conocida como *British North America Act*). Asimismo, se defiende que toda

persona es igual ante la ley y tiene derecho a igual protección, así como el mismo beneficio sin discriminación por razones de raza, origen nacional o étnico, color, religión, sexo, edad o discapacidad mental o física (Department of Justice Canada, 2013). Cuando se hace referencia al pueblo aborígen, se incluyen indios, inuit y métis, así como sus diferencias internas (Cairns, 2000), y se busca garantizar sus derechos de la misma manera para mujeres y hombres. A este documento constitucional le acompaña otro titulado *Canadian Human Rights Act* (1985), que permite ampliar las leyes en Canadá que proscriben la discriminación, entendiendo por práctica discriminatoria la ausencia de bienes, servicios, instalaciones, alojamiento, etc., disponibles para el público en general. En este sentido, se suma la no discriminación por motivos de orientación sexual, identidad o expresión de género, estado civil, estado familiar, características genéticas o condena por delito por el que se concede indulto, además de aquellos otros motivos que incorporaba anteriormente la Constitución. Previo al documento constitucional, en 1977, se aprueba la *Canadian Human Rights Act*, que prohibía la discriminación por razones de género, raza y etnia, además de otros grupos. Asimismo, en 1988, se aprueba una nueva ley, la *Canadian Multiculturalism Act*, que tenía por objetivo preservar la multiculturalidad de la sociedad (Dandala, 2018). En cuestiones de educación, en términos generales, surge como objetivo clave el desarrollo de la comprensión de la diversidad étnica y respeto por la herencia cultural, así como el reconocimiento positivo de la diferencia en general, y la evolución natural de las identidades individuales (Joshee et al., 2016). Aprender a adaptarse a esta diversidad interna desde los distintos ámbitos de la sociedad, sin dejar de mantener un orden político neoliberal estable, se convierte en uno de los desafíos más importantes a los que aún continúa enfrentándose Canadá (Joshee et al., 2016; Kymlicka, 2003). Desde el punto de vista neoliberal, las políticas sobre multiculturalismo se podrían entender de dos maneras bien diferenciadas: por un lado, como activo económico para incrementar las relaciones internacionales de mercado (Fleras y Elliot, 1996), y, por otro lado, como una fuente de división social (Jenson, 1998). Como resultado, la justicia social se vincula con la equidad de acceso a las oportunidades en términos económicos (Joshee, 2007), y la educación multicultural queda sujeta por dos objetivos: cohesión y equidad de resultados (Joshee et al., 2016).

3.1.3. La atención a la diversidad en el contexto de América Latina

Del mismo modo, y atendiendo a los principios de cohesión y equidad social, América Latina trata de adaptar sus políticas y culturas a la filosofía social inclusiva; aquí las diferentes organizaciones que constituyen la sociedad civil jugaron y juegan un papel importante (Buenestado-Fernández et al., 2019), junto al diseño de un marco jurídico y su lineamiento internacional que especifica las medidas legales sobre inclusión y propicia su fortalecimiento (Chan et al., 2013; Fajardo, 2017). No obstante, las desigualdades sociales no fueron cuestionadas hasta el final de los gobiernos totalitarios en la década de 1970, tal como sucedió en Brasil (Gururaj et al., 2020).

En 1996, tiene lugar en La Habana la primera Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) convocada por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior de América Latina y el Caribe. Gracias a ella, Latinoamérica se adentra en un proceso continuo de reflexión y cambio, pues desde sus inicios se propone la Declaración y Plan de Acción sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe, surgiendo posteriormente la Declaración de la CRES como marco de referencia comprometido con el desarrollo humano sostenible, la responsabilidad y el compromiso con sociedades más justas y equitativas.

Asimismo, algunas regiones o países de América Latina por medio de estas declaraciones persiguen que la ciudadanía a lo sumo adquiriera capacidad crítica y reflexiva para la convivencia, la tolerancia y la solidaridad (Henríquez Guajardo, 2018) hacia ciertos grupos y sectores poblacionales que históricamente han sido excluidos de la sociedad y del sistema educativo, tales como el pueblo indígena y afrodescendiente (diversidad cultural y de raza) (Plá, 2015), las personas con menos ingresos y no poseedoras de tierras (nivel socioeconómico), las mujeres, las personas adultas (Henríquez Guajardo, 2018), y otros grupos como las personas con discapacidad (Fajardo, 2017). La educación superior tendría que anotar en sus agendas, como responsabilidad y compromiso social, la idea de calidad vinculada directamente a la inclusión social, afirmando la diversidad como valor humano intrínseco e incuestionable en el que todos tomamos parte. Sin embargo, en el presente siglo y, a partir del año 2000, se ha producido una creciente expansión de la matrícula en educación terciaria por parte de alguno de estos grupos, lo que podría ser explicado por cambios demográficos, cambios de intereses (reducción de las barreras financieras), emergencia de una clase media que busca su

consolidación en la mejora de su nivel educativo, el aumento significativo de la matrícula femenina, etc. (Henríquez Guajardo, 2018). Además, existen programas de acción afirmativa, entre los que destacan acciones orientadas a la formación de profesorado de población indígena, sistemas de acceso a través de cuotas como sucede en Brasil o la exención del pago del examen de acceso a la universidad utilizada en Perú, programas de ayudas económicas para alumnado indígena o minorías étnicas (por ejemplo, PRONABES en México), desarrollo de universidades específicas para población indígena como sucede en Bolivia, México o Guatemala, y el emprendimiento de formación especializada como sucede en Colombia y otras regiones (Chan et al., 2013; Didou Apetit, 2006).

Entre otros programas de acción afirmativa, se podrían incluir proyectos específicos que incorporan la inclusión y la igualdad social en las instituciones latinoamericanas de educación superior. Como ejemplos de estos programas encontramos: (1) *Pathways to Higher Education* promovido por la Fundación Ford y en el que colaboran Asia, África y América Latina (Brasil, Chile, México y Perú) para favorecer la inclusión de grupos sociales excluidos en educación superior; (2) *Políticas de color en educación brasilera* que destaca por sus medidas para garantizar el acceso a la universidad de personas de grupos raciales y étnicos; (3) *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina*, promovido por el Instituto Internacional de la Unesco (IESALC); (4) *Proyecto MISEAL* (Medidas para la Inclusión Social y la Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina), dentro del programa ALFA III con participación de universidades latinas y europeas, y con el objetivo de mejorar los mecanismos de acceso a la institución educativa, así como la permanencia y la movilidad de grupos usualmente excluidos (Chan et al., 2013). No obstante, a pesar de la buena voluntad de estos programas y acciones, hay quienes piensan que se potencia la ‘fuga de cerebros’ y la ‘occidentalización’ mediante la ruptura cultural (valores étnicos, lenguas y saberes ancestrales) como consecuencia del traslado de las comunidades apartadas a las ciudades (Henríquez Guajardo, 2018).

3.1.4. La atención a la diversidad en el contexto de África

Mientras tanto, en África podría predominar esta última idea de la occidentalización, pues en sus universidades se identifica una posición hegemónica del conocimiento occidental (Akena, 2012), lo que denominan Ndofirepi y Gwaravanda (2019, p. 58) “violencia epistémica” al tratar de convencer sobre la incapacidad de aportar conocimiento al mundo moderno por parte de “ciudadanos de segunda clase” (Heleta, 2016, p. 4). Este posicionamiento controvertido tomó forma a raíz del sistema de segregación racial o *apartheid*, vigente en Sudáfrica y Namibia hasta 1992, y hasta 1979 en Rodesia, cuyos efectos se extendieron a todo el continente, que legalizó el racismo hacia cualquier persona que no fuera blanca. En este momento de crisis histórica y social para la población negra surge en Sudáfrica la Ley de Educación Bantú n° 47 (1953), que separó y configuró la educación conforme a la raza. Más tarde, en 1959, esta política educativa fue completada con la Ley de Extensión de Educación Universitaria n° 45 que prohibía el acceso de estudiantes no blancos a la universidad. La imposibilidad de acceder al sistema universitario por cuestiones de raza, etnia o cultura era compartida con otras cuestiones como el género, la lengua, las desigualdades económicas, el origen rural (Buenestado-Fernández et al., 2019; Van Breda, 2018; Pitsoe y Letseka, 2018) y la discapacidad (Kochung, 2011; Majoko, 2018). Sin embargo, no fue hasta 1994 con la llegada de Nelson Mandela y, más concretamente, hasta 1996 con la entrada de la nueva Constitución, cuando se introduce una cláusula más equitativa y comprometida con el no racismo, no sexismo, y las exigencias en torno a la dignidad humana y las libertades fundamentales. Fue entonces cuando la inclusión social aparece como remedio político a la discriminación. En el periodo *post-apartheid* se perseguía reestructurar el sistema de educación terciaria aumentando los fondos dirigidos al aumento de la tasa de graduación y permanencia garantizando apoyo a los estudiantes, así como mejorar las infraestructuras y la disposición de recursos, entre otras cuestiones. A pesar de este cambio de posicionamiento, la financiación en educación superior es menor que en otros países con un desarrollo económico similar, perpetuando así un sistema de clases desigual, pues se beneficia a la clase social negra media lo que implica cierta enemistad con las clases más pobres de su misma raza (Gurujaj et al. 2021). En este sentido, el sistema educativo aún resulta heteróclito y, junto a la segmentación ocupacional, impide la movilidad social de las clases más pobres.

3.1.5. La atención a la diversidad en el contexto de Asia

Por su parte, las políticas públicas de Asia buscan mejorar su sistema económico introduciendo mejoras en el sistema de educación superior (Buenestado-Fernández et al., 2019). Los estudiantes de minorías étnicas o *adivasis*, la casta hindú más baja o *dalit*, los musulmanes, los cristianos, los budistas y zoroastrianos en India (Gurujaj et al., 2021), el estatus socioeconómico, el género y el lugar de residencia (zonas rurales) son determinantes en la transición hacia la educación superior (Alon, 2014; Azam y Bloom, 2008), lo que pone en tela de juicio el tema de la igualdad (World Bank, 2012). Se produce así un estrechamiento en la brecha de acceso a la educación universitaria, pero aún ciertos grupos histórica y socialmente excluidos quedan alejados del acceso a determinados grados y ocupaciones profesionales limitando su movilidad social (Gurujaj et al., 2021; Sabharwal y Malish, 2017). Es decir, aun cuando se evidencia cierta mejora en el acceso y permanencia de ciertos grupos infrarrepresentados en el sistema de educación superior, el compromiso social con la diversidad resulta aún débil. En este sentido, las universidades coreanas adoptan la diversidad desde un enfoque selectivo, pues reclutan estudiantes de diversos orígenes étnicos y raciales (Brooks, 2019), pero esto se debe a cuestiones instrumentales globales contrarias a los valores socioculturales que implican la diversidad (Moon, 2016).

3.1.6. La atención a la diversidad en el contexto de Oceanía

Por el contrario, la situación en Oceanía resulta diferente en términos de responsabilidad y compromiso social con la diversidad. Por ejemplo, en Australia, durante las últimas cuatro décadas, primero con la llegada al gobierno del Partido Laborista Australiano (1983), y tras la publicación del Libro Blanco *La educación superior: una declaración de política* (Dawkins, 1988), se han destinado esfuerzos hacia la consideración de políticas y financiamiento para el acceso y la participación equitativa en educación superior con éxitos importantes (Baker et al., 2021). Más tarde, en 2003, la Ley de apoyo a la Educación Superior (*Higher Education Support Act*, N° 149), en su capítulo primero y división dos afirma la necesidad de una educación superior “caracterizada por la calidad, la diversidad y la equidad en el acceso”. Posteriormente, en 2009, y como respuesta al informe Bradley Review de 2008, que perseguía el abordaje de los derechos de toda la ciudadanía para ajustarse a los desafíos de una sociedad

globalizada, el Gobierno propuso una nueva agenda enfocada a la participación equitativa en educación superior (Smith et al., 2015). Entre algunas actuaciones de acción afirmativa se encuentran la previsión de becas (ayuda financiera), programas de vías alternativas, programas de extensión escolar, investigación sobre equidad, y programas de mentoría y apoyos específicos (Baker et al., 2021). En este sentido, en 2015, se aprobó el Programa de Participación en la Educación Superior (*Higher Education Participation Program*, HEPP), destinando fondos a las instituciones de educación superior con el propósito de realizar cambios importantes en aras de valorar la diversidad (Smith et al., 2015). En la implementación de estas cuestiones, juega un papel esencial el Departamento de Educación, Habilidades y Empleo de Australia (Department of Education, Skills and Employment: <https://www.dese.gov.au/higher-education-statistics/resources/2017-section-11-equity-groups>).

Sin embargo, aún persisten barreras hacia ciertos grupos infrarrepresentados, tales como aquellos grupos de personas con un estatus socioeconómico bajo (personas indígenas y/o procedentes de regiones o zonas rurales y remotas), pero actualmente en especial se impide el acceso a personas que buscan asilo o a personas que requieren refugio temporal (Baker et al., 2020; Molla, 2020). Otras desigualdades arraigadas en el sistema educativo también tienen que ver con el género, el lenguaje (Baker et al., 2020; Habel et al., 2016) y la discapacidad (Buenestado-Fernández et al., 2019; Gale y Tranter, 2011). Asimismo, hoy día algunos estudiantes señalan que tienen aún pocas oportunidades para aprender y expresar su identidad sexual, encontrando mayor apoyo entre sus amistades (Hillier y Harrison, 2007; Waling y Roffee, 2018). De aquí se deriva el papel fundamental de las universidades en resaltar y favorecer el sentido de pertenencia y la identidad que afectan a las relaciones sociales (Carter et al., 2018).

3.1.7. La atención a la diversidad en el contexto de Europa

Finalmente, en el caso de Europa, la atención a la diversidad y su inclusión se deriva de la orientación política internacional (Buenestado-Fernández et al., 2019). Concretamente, quizás la política más influyente sea el Proceso de Bolonia (1988), un mecanismo de cooperación intergubernamental entre 49 países europeos y la Comisión Europea en el ámbito de educación superior (Comisión Europea, s.f.b), que estableció el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para “facilitar la movilidad de

estudiantes y personal, hacer que la educación superior sea más inclusiva y accesible y lograr que la educación superior en Europa sea más atractiva y competitiva a escala mundial”. Con el objetivo de lograr sistemas de educación superior más inclusivos e interconectados a la sociedad, el EEES estima oportuno que las autoridades nacionales y las respectivas instituciones educativas adopten un enfoque holístico en la manera de organizar el acceso, la enseñanza y la evaluación, así como se mejore la tutorización del alumnado, y se proporcione apoyo académico y no académico (Comisión Europea, s.f.a). Estas estrategias irían más bien destinadas a aquellas personas o grupos desfavorecidos o infrarrepresentados en el contexto de educación superior. En particular, los esfuerzos inclusivos se han centrado en el género (Klein, 2016; Rosa y Clavero, 2021) y la discapacidad o diversidad funcional como criterios de heterogeneidad que más atención reciben actualmente entre los servicios y programas de diversidad en la educación superior (Biewer et al., 2015; Buenestado-Fernández et al., 2019; Paz-Maldonado, 2020). Además, la Comisión Europea, a través del programa Erasmus+, centrado en los campos de educación, formación, juventud y deporte para el periodo 2021-2027, señala criterios vulnerados tales como el nivel socioeconómico, las diferencias introducidas por la edad, la diversidad social y cultural, el origen migrante, nuevamente la discapacidad, y los ciudadanos de la Unión Europea que vivan en zonas remotas (Comisión Europea, s.f.a).

También, se incluyen nuevos grupos del colectivo de estudiantes poco representados tales como quienes a la vez trabajan y tienen cargas familiares (Egido et al., 2014; Langa Rosado y Lubián Graña, 2021). Sin embargo, el esfuerzo inclusivo puede ser bastante limitado en algunos países (Aust, 2018; Gibson, 2015). En cualquier caso, aún queda un largo camino por recorrer (Barkas et al., 2020).

Como indicador de avance en inclusión, Dovigo y Casanova (2017) reúnen una serie de políticas institucionales y acciones dirigidas hacia la atención de la diversidad en el ámbito de educación superior que tienen lugar en seis países de la Unión Europea, entre ellos España, entre las que destacan, por ejemplo, el servicio de tutoría entre iguales como programa de acompañamiento para estudiantes con discapacidad, los sistemas de becas para solicitantes de asilo, los programas de acceso, retención y graduación, las adaptaciones curriculares y su conexión con principios del diseño universal del aprendizaje, los apoyos con materiales accesibles, los servicios de apoyo para familia y estudiantes, el apoyo financiero para estudiantes de bajos ingresos, los programas de

formación sobre inclusión, la concienciación y el compromiso con la diversidad a través del voluntariado y la configuración de redes de colaboración con varios *stakeholders* a nivel interno y externo. Estas innovaciones apuntan hacia una cultura de la diversidad creciente en el contexto europeo (Buenestado-Fernández et al., 2019).

Concretamente, en el caso de España y teniendo en cuenta la información proporcionada por la red Eurydice (2020, 23 diciembre), la educación superior universitaria que se encuentra regulada por la Ley Orgánica de modificación de la LOU (LOMLOU), de 2007, menciona la concesión de becas y ayudas al estudio, especialmente a personas con cargas familiares, víctimas de violencia de género, y personas con dependencia y discapacidad. Además, se introducen medidas como sistemas de medios, apoyos y recursos, planes de estudio que garanticen la accesibilidad universal, y la exención total de tasas y precios públicos en los estudios universitarios para estudiantes con discapacidad; asimismo, se destaca la enseñanza a distancia como facilitadora del acceso y la continuidad por razones laborales, económicas, de residencia o cualquier otra causa.

En general, la visión panorámica del progreso en diferentes zonas geográficas revela una atención cada vez mayor en la educación superior a los grupos que históricamente han ocupado una situación clara de desventaja, aunque la práctica eficaz podría encontrarse por detrás de las normas y medidas organizativas de las instituciones. No obstante, y de acuerdo con Thomas (2018), la diversidad se impone en todas partes y en ninguna parte al mismo tiempo. Esto es lo que el autor denomina como “vacío obicuo” (del inglés, *‘ubiquitous emptiness’*, p. 148). Aun así, catalogar grupos o características vulnerables ha servido para definir la diversidad y canalizar actuaciones eficaces de atención hacia la misma.

3.2. Buenas prácticas de inclusión en colectivos y escenarios diversos

Para poner fin a este tercer capítulo teórico se procederá a reflexionar en torno a buenas prácticas de inclusión que tienen lugar en contextos diversos de educación superior. Con el fin de acometer la descripción de algunas de estas prácticas, primero cabría definir qué se entiende por práctica y buena práctica, respectivamente.

De acuerdo con el proyecto europeo ‘Access4All’ (Laboratory for Policies and Practices of Social Development in Higher Education, 2016), cuyo objetivo principal radica en aumentar la participación de aquellos grupos menos representados en educación superior, estos términos pueden quedar definidos de la siguiente manera:

Practice refers to performing habitually or customarily a specific technique, method, process, activity, policy or strategy. To be a good practice, a practice has to serve the desired purpose better than an average practice. Good practice differs from the best practices in the sense that is a common practice that works, something that is actually practiced, while the best practice is something that surpasses all others in excellence but may not be yet very commonly practiced (p.1).

De la misma manera, Muntaner et al. (2016) exponen la dificultad de dar una definición ajustada sobre buena práctica, pero se refieren al término como “algo que funciona y que ha obtenido los resultados esperados” (p. 8). Además, estos autores especifican algunos rasgos que caracterizan y delimitan las buenas prácticas: estas deben ser innovadoras, efectivas, sostenibles y replicables.

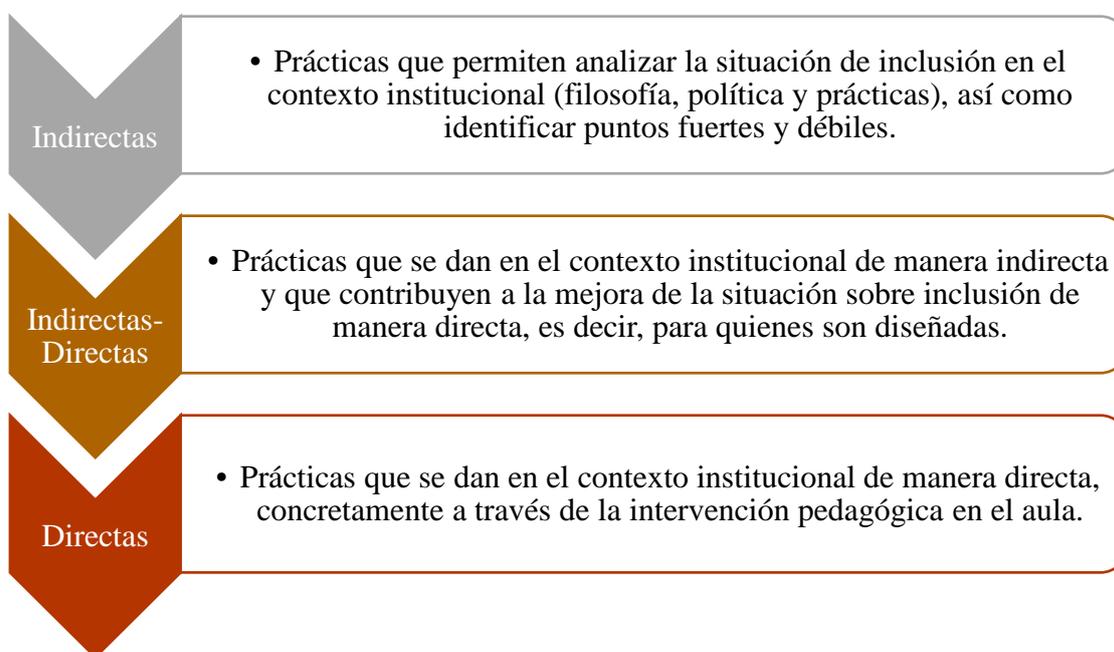
Antes de comenzar a visibilizar algunas prácticas de éxito sobre inclusión en educación superior conviene que quienes se dispongan a implementarlas se sometan a un ejercicio de introspección para identificar qué modo de entender la diversidad adoptan, lo que de manera explícita o implícita revertirá sobre la práctica. Pues bien, se pueden identificar dos posturas contrarias sobre cómo se concibe la diversidad (Muntaner et al., 2016): homogeneidad *vs.* heterogeneidad. El primer posicionamiento busca categorizar la diferencia, y, por el contrario, el segundo busca el reconocimiento y la aceptación de la diferencia sin pretensión de igualar ni cambiar estas diferencias. Sin embargo, además de estas dos posturas, podemos encontrarnos, según estos autores, con una tercera que camufla las dos anteriores, y es aquella que se acerca al posicionamiento heterogéneo, pero lo combina con prácticas que discriminan la diferencia. Desde el punto de vista del posicionamiento heterogéneo, por tanto, será interesante identificar qué necesidades son comunes para todas las personas, qué necesidades son específicas para un grupo o

subgrupo concreto, y qué necesidades son más propias de un individuo para ajustar las prácticas debidamente (Stentiford y Koutsouris, 2021).

Tras reflexionar sobre los diferentes posicionamientos que orientan las prácticas inclusivas, y teniendo en cuenta los tipos de actuaciones encontradas en la literatura, así como las intenciones de quienes implementan estas acciones, las buenas prácticas podrían quedar organizadas conforme al modo de incidencia (indirecta vs. directa) en el contexto institucional, es decir, actuaciones que tengan en cuenta indirecta o directamente la diversidad en general o a determinados grupos diversos vulnerables (véase Figura 13).

Figura 13

Prácticas sobre inclusión según grado de implicación y tipo de influencia en la comunidad educativa



Nota. Elaboración propia.

3.2.1. Buenas prácticas de inclusión indirectas

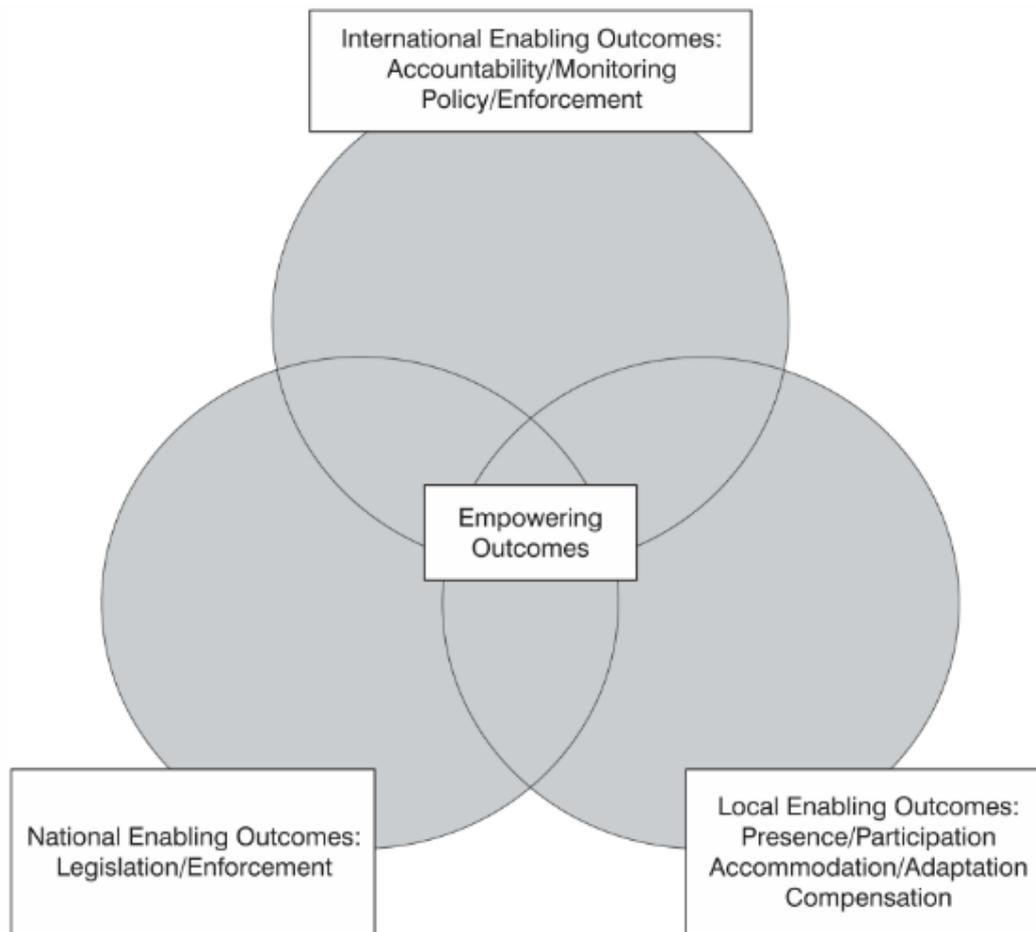
Entre las prácticas de carácter pasivo y que no inciden directamente en la persona y/o grupos vulnerables afectados, encontramos aquellas que simplemente identifican la situación de inclusión y de diversidad en el contexto institucional. Varias de ellas analizan diferentes dimensiones o variables.

Por ejemplo, se ha identificado un intento de adaptación del *Index for Inclusion* de Tony Booth y Mel Ainscow (2011), desarrollado en el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva de Bristol, para su uso en la educación superior. Salceda e Ibáñez (2015) han llevado a cabo una primera adaptación del cuestionario general del *Index*. En ella se mantuvieron las dos terceras partes de las secciones en las que se desglosan las tres dimensiones de la guía (culturas, políticas y prácticas) y se adaptó el tercio restante. Además, se conservó el 28,9% de los indicadores en los que se desglosaban las secciones; se adaptó el 20%; se modificó el 17,8%; y se eliminó el 33,3%. La adaptación, no obstante, no alcanzó el grado de validez suficiente a partir de las estimaciones de jueces expertos. Aun así, se trata de una iniciativa meritoria que crea la oportunidad de poder contar próximamente con un instrumento valioso en la evaluación de indicadores de institucionalización de la atención a la diversidad en la educación superior.

Por otro lado, se pueden encontrar algunos otros instrumentos como el *Disability Rights in Education Model* (DREM), que pretende proporcionar un marco multinivel en colegios (véase Figura 14) a través de la evaluación de la situación de inclusión de estudiantes con discapacidad a nivel local, nacional e internacional (Peters et al., 2005). Esta herramienta supone una interrelación dinámica entre resultados, contextos, recursos e *inputs* que podría verse aplicada en el ámbito de educación superior.

Figura 14

Multiniveles del Modelo de derechos de las personas con discapacidad en la educación (Disability Rights in Education Model, DREM) (Peters et al., 2005, p.14)



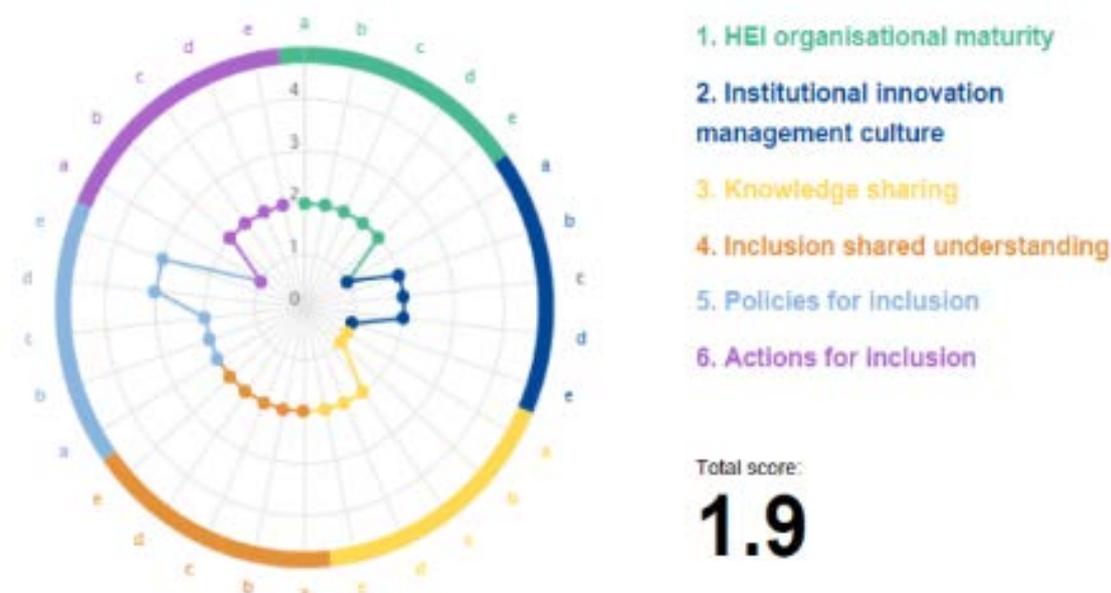
Asimismo, Márquez et al. (2021) proponen un instrumento que consta de 30 indicadores y 6 dimensiones clave (cultura institucional, acceso equitativo, aprendizaje centrado en el alumnado, bienestar y participación, movilidad y empleabilidad, y logro) con el objetivo de valorar las condiciones que las universidades ofrecen a sus estudiantes en relación con la inclusión, y en especial a estudiantes con discapacidad.

A nivel internacional y con el fin de conocer la realidad sobre inclusión en instituciones de educación superior, el proyecto europeo ACCESS4ALL (2017) pone a disposición la herramienta 'A4A' para autovalorar y explorar las políticas institucionales inclusivas. Dicha herramienta incluye dimensiones como la madurez organizativa, la

innovación institucional en el manejo de la cultura, el conocimiento compartido, la inclusión como procedimiento de entendimiento compartido, y las políticas y acciones sobre inclusión. Cada una de estas dimensiones consta de cinco indicadores en formato de pregunta con cuatro posibles respuestas para cada una de ellas. La media de todas las respuestas configura un perfil institucional de partida en torno a la cuestión inclusiva (Véase Figura 15).

Figura 15

Ejemplo de perfil institucional conforme a la situación en inclusión (Laboratory for Policies and Practices of Social Development in Higher Education, Access4All, 2017, p. 4)



Con intenciones similares a las del instrumento anterior, encontramos la Rúbrica de autoevaluación de la institucionalización de la atención a la diversidad en Educación Superior (del inglés, *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Diversity, Equity, and Inclusion in Higher Education*), diseñada por el New England Resource Center for Higher Education de la Universidad de Massachusetts (NERCHE, 2016). Concretamente, agrupa una serie de indicadores en torno a seis dimensiones: Filosofía y Misión, Apoyo de la Facultad, Currículum, Apoyo del Personal, Apoyo del Alumnado y Liderazgo Administrativo.

Por otro lado, encontramos otro instrumento orientado hacia un colectivo más específico denominado *Inclusive Teaching Strategies Inventory* (ITSI) que mide una serie de constructos sobre las áreas de conocimiento y leyes relacionados específicamente con la discapacidad, así como prácticas basadas en los principios aprobados por el diseño universal del aprendizaje (DUA). Concretamente, los constructos que tiene en cuenta son: adaptaciones, accesibilidad a los materiales del curso, modificaciones del curso, estrategias inclusivas para la docencia, aulas inclusivas, evaluación inclusiva, y conceptos y leyes sobre discapacidad. Este instrumento ha sido aplicado sobre una muestra de profesores universitarios de Estados Unidos, Canadá y España (Lombardi et al., 2015); además, ha sido usado en otros estudios anteriores (Lombardi et al. 2013; Dallas et al., 2016) y sometido a validación su versión española (Sala-Bars, 2013).

3.2.2. Buenas prácticas de inclusión indirectas-directas

En segundo lugar, podemos encontrar prácticas indirectas-directas en cuanto al modo de incidencia de la intervención; es decir, aquellas que se desarrollan o surgen en el contexto institucional para su posterior aplicación directa sobre algún colectivo, identidad personal o ámbito institucional concreto para el que fueron diseñadas suponiendo una mejora con respecto a la situación de partida. Aquí pues, podemos hablar, por ejemplo, del espacio que ocupa la diversidad y la inclusión entre los objetivos de las instituciones universitarias y que comienza a quedar reflejado entre sus planes estratégicos y guías u orientaciones para atender a la diversidad más reciente.

Por otra parte, surgen grupos como el ‘Grupo de trabajo sobre diversidad para ayudar aún más a las universidades y escuelas de Farmacia’ (*Task Force on Diversity to further aid colleges and schools of pharmacy*) (White et al., 2013), y servicios, unidades u oficinas de atención a la diversidad o inclusión e igualdad. Por ejemplo, en el territorio internacional encontramos la Oficina de Iniciativas de Contratación, Desarrollo y Diversidad (*Office of Recruitment, Development, and Diversity Initiatives*), implementada en 2007 por la universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill (White et al., 2013), la Oficina de Educación y Apoyo a la Diversidad (*Office of Diversity Education and Support*) en la universidad de Harvard, la Oficina de Iniciativas de Contratación y Diversidad (*Office of Recruitment and Diversity Initiatives*) en la universidad de Georgia, la Unidad de Igualdad y Diversidad (*Equality and Diversity Unit*) en la universidad de

Oxford o la Oficina para la Inclusión y el cambio (*Office for Inclusivity and Change*) en la Universidad de Cape Town en Sudáfrica, entre otras.

En relación con el caso específico de las universidades españolas, la mayoría de estas cuentan con servicios o unidades de atención a la diversidad o, al menos, a los estudiantes con discapacidad (Moriña, 2017). Según la Guía de atención a la discapacidad en la universidad de la Fundación Universia (2017), 76 de las 85 universidades españolas cuentan con servicios o unidades de atención a la diversidad o, al menos, a estudiantes con discapacidad (véase también un listado de este tipo de servicios en <http://www.uco.es/incluni/index.php/es/recursos>). Las actuaciones que realizan van destinadas en mayor medida, a la accesibilidad en espacios y edificios, a las adaptaciones curriculares, a las jornadas y cursos orientados a la discapacidad y a los procedimientos de acogida y orientación de nuevo ingreso y, en menor medida, al asesoramiento específico a personas con enfermedad mental y a acciones de fomento del emprendimiento. En ellas, se han ido desarrollando otras actuaciones (Álvarez Castillo y García-Cano Torrico, 2017), tales como la implementación de planes o programas de atención a la diversidad que guían la consecución de objetivos (por ejemplo, el Programa UdL para todos 2014-2019 de la Universitat de Lleida; el Plan de inclusión de las personas con necesidades especiales y en riesgo de exclusión socioeconómica 2017-2021 de la Universitat Pompeu Fabra; y el Plan de Atención a la Diversidad 2017 de la Universitat Jaume I) y la publicación de guías que contribuyen al conocimiento y concienciación de la comunidad universitaria (por ejemplo, Apuntes para inclusión en la comunidad universitaria. Discapacidad auditiva de la Universidad de Córdoba [2016]; Guía de Apoyo a las Necesidades Educativas de Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Huelva [2010]; Guía para la Atención a los Estudiantes con Discapacidad y otras Necesidades Específicas de Apoyo Educativo [NEAE] de la Universidad de Granada [2016]). También se han detectado programas o títulos específicos, dirigidos a colectivos determinados (Izuzquiza Gasset, 2012). Más aún, a través de estos documentos institucionales o unidades centralizadas, se anima a la colaboración con agentes externos, el desarrollo de proyectos de innovación e investigación que introduzcan de manera transversal la diversidad en todas sus manifestaciones, no tan solo la perspectiva de género y de discapacidad, la formación y sensibilización de toda la comunidad educativa en materia de diversidad, el diseño de una enseñanza holística y universal para todos, la

toma de decisiones compartida, entre otras cuestiones dirigidas a la satisfacción del ideal inclusivo.

Además, existen plataformas internacionales que operativizan u orientan acerca de cómo introducir la diversidad en las políticas inclusivas, tales como la de la Comisión Europea (https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/inclusive-education_es) y la Unesco Inclusive Policy Lab (<https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/>). Esta última, a su vez, reúne información sobre investigaciones recientes y ofrece formación a modo de *webinars*. Asimismo, a través de la web del proyecto europeo ACCESS4ALL (<https://access4allproject.eu/bestpractices>), se pone a disposición un buscador de buenas prácticas relacionadas con acceso, retención, graduación y transición a la vida laboral según el ámbito académico (incluyendo la educación superior) y el nivel (Internacional, Nacional, Institucional, Facultad, Grupo e Individual).

Por otro lado, y como buena práctica indirecta-directa, se destaca el avance hacia una “investigación inclusiva” fundamentada en una cultura ética y moral, y orientada a la transformación social (Murillo y Duk, 2018; Parrilla, 2010), lo que necesariamente requiere de un proceso efectivo de transferencia con alto impacto social (Álvarez Castillo y Fernández Caminero, 2020). Además, esta apuesta por una perspectiva interdisciplinar en la reflexión en torno a la diversidad y los procesos para su investigación, según Álvarez Bornstein y Montesi (2020), por su mayor potencial para aportar beneficios a la sociedad; pues “el hecho de abordar un fenómeno desde varios puntos de vista no puede hacer mas [sic] que enriquecer la idea de unidad y de la diversidad humanas [sic]” (López, 2012, p. 9). En este sentido, una investigación interdisciplinar como buena práctica para la inclusión en sí misma puede quedar definida de la siguiente manera:

La investigación interdisciplinar es un tipo de investigación realizada por equipos o por individuos por la cual se integran información, datos, técnicas, herramientas, perspectivas, conceptos, y/o teorías de dos o más disciplinas o cuerpos especializados de conocimiento orientados a avanzar una comprensión fundamental o resolver problemas cuyas soluciones yacen más allá del ámbito de una sola disciplina o área de práctica investigativa (National Academy of Sciences, NAS, 2005, p. 2).

Además, a la definición anterior se podría incorporar la visión de la interdisciplinariedad desde la perspectiva de colaboración entre centros públicos y privados de investigación y universidades (Uribe, 2012).

En cambio, y de acuerdo con Leahey et al. (2017), surge una disonancia entre los beneficios derivados del intercambio de ideas de disciplinas diferentes, y las sanciones para la carrera académica de todo investigador al desarrollar investigaciones interdisciplinarias (por ejemplo, en términos de producción y recepción de la comunidad científica [Álvarez Bornstein y Montesi, 2020]). Sin embargo, los beneficios sociales de esta investigación sobresalen por encima de algunas de sus limitaciones en el abordaje de problemas complejos, en este caso relacionados con la diversidad, introducidos por el mundo real (Álvarez Bornstein y Montesi, 2020).

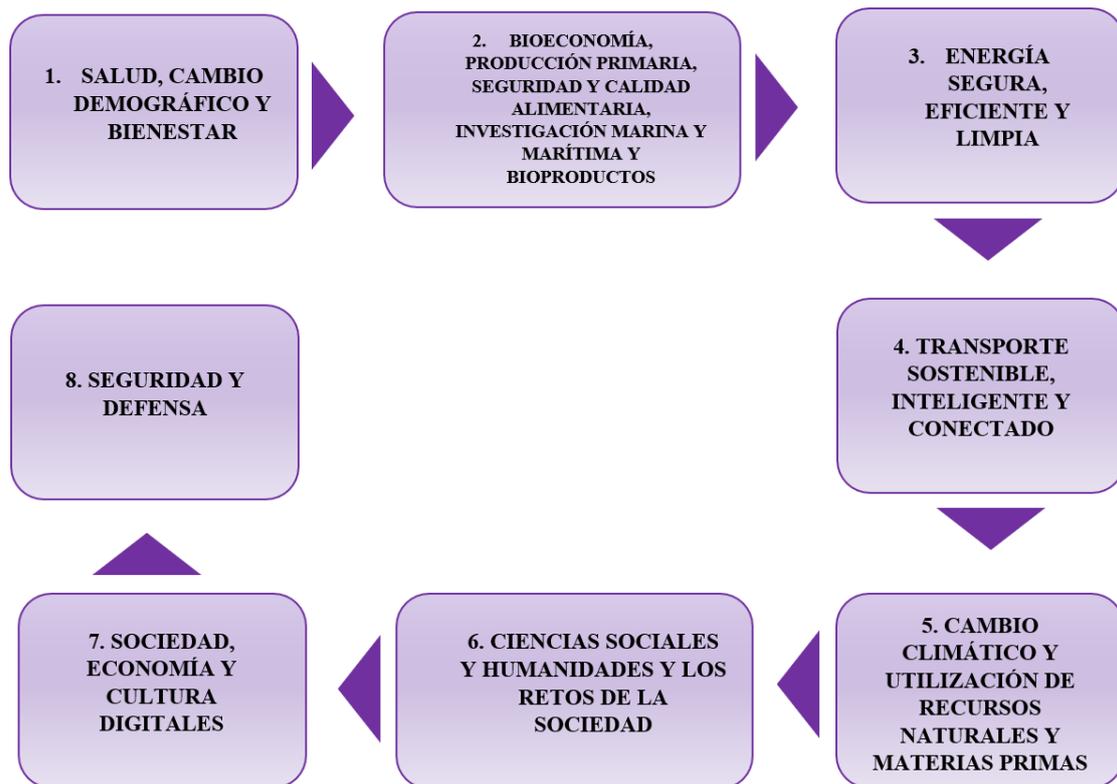
Esta “investigación inclusiva” e interdisciplinar que promueve valores coherentes con la justicia social puede encontrar un espacio a través del diseño de convocatorias a proyectos de investigación organizados a diferentes niveles (europeos, estatales, autonómicos o institucionales). En el caso concreto de las convocatorias para proyectos estatales, y teniendo en cuenta la base normativa actual (Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación; Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023; Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación 2021-2027; estos dos últimos documentos, editados por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia e Innovación (2021a y 2021b), existen varios programas o modalidades que promueven el desarrollo de proyectos de investigación: (1) Programa para afrontar las prioridades de nuestro entorno, (2) Programa para impulsar la investigación científico-técnica y su transferencia, (3) Programa para desarrollar, atraer y retener talento, y (4) Programa para catalizar la innovación y el liderazgo empresarial; aun así de cada uno de ellos se desprenden otros subprogramas e iniciativas en torno a una serie de temáticas (entre las que se encuentran ‘Cultura, creatividad y sociedad inclusiva’ y ‘Seguridad civil para la sociedad’, que se refieren en cierta medida a cuestiones de diversidad cuando aluden al impulso del lenguaje inclusivo y sociedades multiculturales, respectivamente) y líneas estratégicas. Concretamente, a través del programa para impulsar la investigación y la transferencia, y dentro del subprograma de fortalecimiento del conocimiento se habla como parte de la iniciativa ‘Ciencia abierta e inclusiva’ sobre el fomento de ayudas para impulsar proyectos de investigación e

innovación responsables con la ética y la igualdad de género, entre otras cuestiones no relacionadas explícitamente con la diversidad.

Por otro lado, ya en el Plan Estatal de I+D+I previo (periodo 2017-2020), uno de los programas del mismo se orientó a los retos de la sociedad (Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia e Innovación, 2017). Concretamente, el reto 6 “Ciencias Sociales y Humanidades y los Retos de la Sociedad” es el que daría cobertura a proyectos de investigación en torno a la diversidad y su inclusión en contextos de educación superior, como es el caso del proyecto I+D+I en cuyo marco se ha llevado a cabo esta investigación doctoral (véase Figura 16).

Figura 16

Retos del Programa Estatal de I+D+I orientada a los Retos de la Sociedad 2017-2020 (Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia e Innovación, 2017)



De igual manera, los proyectos de innovación docente también figuran como buenas prácticas para la inclusión, puesto que suponen una influencia directa de cambio y transformación hacia prácticas educativas más inclusivas (Buenestado Fernández et al., 2022). No obstante, y como señala Fidalgo et al. (2019), en el diseño de estas prácticas innovadoras ejercen gran influencia quienes ocupan posiciones de liderazgo en términos de financiación y reconocimiento, dado el apoyo prestado a nivel institucional.

La innovación docente se ha considerado una palanca de cambio y transformación de prácticas docentes hacia procesos educativos más inclusivos, como muestra el reciente interés por establecer planes, programas o modalidades específicas de innovación docente para la atención a la diversidad o el fomento de la igualdad en numerosas universidades españolas. No obstante, como sostienen Fidalgo et al. (2019), impera un modelo vertical de la innovación docente universitaria en el que las personas que ejercen el liderazgo se convierten en impulsores institucionales de líneas estratégicas que dan lugar al apoyo, la financiación y el reconocimiento de determinadas prácticas innovadoras ocultándose a su vez otras, por no contar precisamente con ese respaldo institucional.

3.2.3. Buenas prácticas de inclusión directas

En tercer y último lugar, nos encontramos con prácticas directas o aquellas que se dan directamente bien mediante la intervención en el aula junto al alumnado conforme a sus características y necesidades individuales y grupales o a través de la puesta en marcha de medidas y actuaciones que favorezcan la participación activa y el progreso de todo aquel colectivo o persona al que afecta la práctica (PDI, PAS u otro colectivo de la comunidad universitaria). Por tanto, y cuando se habla de intervención directa en el aula, para el caso concreto del colectivo de estudiantes, sería interesante hacerlo desde el enfoque de la pedagogía inclusiva que implica responder a las diferencias individuales, pero evitando la marginalización que podría darse cuando se trata de manera diferente a determinadas personas (Stentiford y Koutsouris, 2021). De acuerdo con estos autores, el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) o Diseño Universal para la Instrucción (Orr y Hamming, 2009) se categorizaría como buena práctica inclusiva que se aproxima a una concepción generalizada de la diversidad y coloca la atención a las diferencias individuales en un segundo plano. De ahí que este diseño universal sea criticado en ocasiones por sus limitaciones prácticas (Norwich, 2013).

En el caso de España, la Universidad Ramón Llull y la Universidad Politécnica de Cataluña han redactado un Diseño Universal para la Instrucción (DUI) con indicadores para su implementación en el ámbito universitario. Además, otras buenas prácticas directas relacionadas con el DUA tienen que ver con el diseño de una formación específica propuesta por la Universidad de Jaén, como pionera, a través de dos planes de estudio diferenciados: Máster en Diseño Universal y Diseño para Todos y Máster en Accesibilidad para Ciudades Inteligentes: la Ciudad Global (Martín-Canoa et al., 2018). También, en el marco del proyecto de investigación estatal en el que se realiza esta tesis (Álvarez Castillo y García-Cano, 2017), surgen propuestas de formación sobre cómo incorporar el DUA a la docencia enfocadas a ocupar un espacio entre los planes de formación para el Personal Docente e Investigador (PDI) de las universidades españolas, al menos en aquellas 8 instituciones que forman parte del equipo de investigación.

No obstante, también se destaca la necesaria formación del resto de personal de la comunidad universitaria con el objetivo de garantizar y promover la diversidad teniendo en cuenta el diseño universal sin requerir apoyos individualizados ni excesivas adaptaciones (Lombardi et al., 2013).

Por otro lado, y teniendo en cuenta la metodología o la didáctica empleada en el aula para abordar los contenidos de las asignaturas, debe destacarse el aprendizaje cooperativo frente al individual, dado que además de garantizar un aprendizaje de más calidad, más creatividad y una satisfacción mayor de los estudiantes (Johnson et al., 1999; Johnson et al., 2014), contribuye al desarrollo de habilidades relacionadas con la competencia intercultural y una mentalidad más global (De Hei et al., 2019; Poort et al., 2019, 2020). También la literatura apunta a que los grupos culturalmente más diversos consiguen resultados más positivos en la resolución de problemas; son más innovadores (Denson y Zhang, 2010); aumentan o ven favorecido su compromiso y participación (Poort et al., 2020), y facilitan la interacción y el aprendizaje entre pares en un contexto social diverso (Smith y Baik, 2021).

Otra metodología inclusiva o buena práctica de enseñanza-aprendizaje sería la puesta en marcha de proyectos de aprendizaje-servicio que incluyen al alumnado en el desarrollo de tareas y actividades que ayudan a la comunidad ante una necesidad social

detectada, a la vez que participan en un aprendizaje académico estructurado mediante la conexión y la reflexión crítica entre el grupo y la comunidad (Ramia y Díaz, 2019). De esta manera, el alumnado se enfrenta a un ‘disorienting dilemma’ (dilema desorientador), es decir, a diferentes contextos sociales que desafían y cuestionan su posicionamiento inicial y formas de ver el mundo (Ramia y Díaz, 2019). Por otra parte, los proyectos de aprendizaje-servicio suponen una gran oportunidad para el desarrollo ético, moral y ciudadano del alumnado (Zayas et al., 2019; Puig, 2009). Esta metodología, que también es susceptible de institucionalización (Santos Rego et al., 2020), ya ha logrado un cierto nivel de desarrollo en las universidades españolas (Martínez Usarralde et al., 2018), identificándose asimismo una tendencia creciente de la formación del profesorado en su uso (Álvarez Castillo et al., 2017).

Además, existen otras buenas prácticas o estrategias metodológicas que permiten al alumnado ponerse en el lugar de otras personas, tales como el *role-playing* o intercambio de roles, el aprendizaje basado en proyectos (Smith y Baik, 2019), el voluntariado en centros según intereses de aprendizaje, la tutoría entre pares e incluso el tipo de feedback (por ejemplo, según Harrison et al., 2022, la evaluación entre iguales).

A modo de conclusión, la reflexión de Pérez-Castro (2021) reúne varias de las ideas sobre buenas prácticas inclusivas a las que se ha aludido en este apartado:

La creación de una cultura de la inclusión, la combinación de estrategias de tipo descendente (*top-down*) y ascendente (*bottom-up*), la coordinación de apoyos y servicios de atención a nivel central, el desarrollo de herramientas para analizar los factores que intervienen en la disociación entre los miembros de la comunidad y las instituciones, [y el desarrollo de estrategias de aprendizaje] son algunas de las medidas que abonan al compromiso institucional con el aprendizaje y la enseñanza inclusivos (p. 141).

CAPÍTULO 4

Predicción de creencias, actitudes y prácticas hacia la diversidad

- 4.1. Barreas individuales contra la inclusión: el sesgo intergrupar (estereotipos, prejuicios y conductas discriminatorias hacia la diversidad) y la discriminación percibida
- 4.2. Personalidad y actitudes ideológicas como variables predictoras de creencias, actitudes y prácticas inclusivas

La personalidad es y hace. La personalidad es lo que se esconde detrás de actos
específicos y dentro del individuo

–Gordon Allport (s.f.)

Yo, por mi parte, ligado como estoy a la tierra y encadenado al escenario de mis
actividades, confieso sentir las diferencias humanas, nacionales e individuales... En
palabras más llanas, soy un manojo de prejuicios (hecho de preferencias y aversiones),
verdadero esclavo de simpatías, apatías y antipatías

–Charles Lamb en Allport (1954)

Este es el cuarto y último capítulo de los que consta la primera sección (Marco
teórico) de la tesis doctoral.

Teniendo en cuenta la complejidad derivada de las normas y estructuras sociales
que se derivan de las relaciones entre las personas y grupos sociales, conviene hacer un
recorrido teórico descriptivo que permita conocer el sesgo intergrupales y sus elementos
(estereotipos, prejuicios y discriminación), así como profundizar en el grado de influencia
de estos elementos en el diseño de las normas sociales, y, por ende, en la adopción de
creencias, actitudes y prácticas o conductas sociales más o menos discriminatorias
fundamentadas en principios contrarios al de igualdad o democracia. Este es un asunto
relevante y determinante en los procesos de institucionalización de la diversidad, ya que
si se aspira a una cultura holística de la diversidad, la primera barrera que hay que superar
es la de las creencias y actitudes que no son coherentes con la diversidad (por ejemplo,
los estereotipos y prejuicios sociales). Como asegura la Unesco (2005, p. 22), “la
implementación de la inclusión necesita en primer lugar de un cambio social en las
actitudes”.

En un primer apartado se analizarán las barreras cognitivas y actitudinales, así como su impacto en la conducta discriminatoria y, a continuación, se describirán variables de personalidad (especialmente, amabilidad y apertura a la experiencia) y actitudes ideológicas (autoritarismo de derechas [RWA] y orientación a la dominancia social [SDO]) que han demostrado en la literatura su capacidad de predicción sobre creencias, actitudes y prácticas en contextos de diversidad.

4.1. Barreras individuales contra la inclusión: el sesgo intergrupalo (estereotipos, prejuicios y conductas discriminatorias hacia la diversidad) y la discriminación percibida

Se dice que el sesgo intergrupalo, como tal, incluye tres fenómenos: estereotipia, prejuicio y discriminación (Álvarez et al., 2012). Aunque guardan cierta relación entre sí, son relativamente independientes puesto que la asociación empírica entre ellos no resulta del todo intensa (Kite y Whitley, 2016; Stangor, 2009).

Los prejuicios son las creencias o actitudes “negativas o desfavorables” que se hacen o se tienen de algunas personas basadas en su asociación con ciertos grupos sociales (Allport et al., 1979). No obstante, en sentido más amplio, podría tratarse de representaciones cognitivas tanto favorables como desfavorables (Light, 2014; Stephan y Stephan, 1993; Tajfel, 1982). Por otro lado, cabe destacar que el prejuicio podría ser, de acuerdo con Pettigrew y Meertens (1995), manifiesto (explícito) o sutil; este último vinculado con actitudes cada vez más indirectas e implícitas, difíciles de detectar y tratar, ya que se vinculan a lo socialmente deseable (Cárdenas, 2007).

Los prejuicios surgen y se mantienen gracias a la importancia psicológica y social que se les atribuye en el contexto en el que se originan y perpetúan. Como señala Light (2014): “El mundo es un lugar complejo en el que se simplifica todo lo necesario para comprenderlo” (p. 21). Es decir, la mente humana funcionaría según un principio de economía cognitiva en la comprensión y explicación de la realidad en general, y del entorno social en particular. Asimismo, los prejuicios llevan asociada una respuesta actitudinal y emocional (odio, afecto) y/o una respuesta evaluativa (aprobación, agrado o desagrado) (Harding et al., 1969; Stephan y Stephan, 1993), que deriva en consecuencias

como el dolor o daño psicológico, el sufrimiento físico, los costes económicos, la pérdida de oportunidades y negación de derechos a la vida, la libertad y la esperanza (Fujimoto y Härtel, 2004; Snyder y Mienne, 1994).

En la explicación del sesgo intergrupal debe destacarse la Teoría de la Identidad Social de Tajfel y Turner (1979), que analiza el proceso por el que el individuo adquiere unas normas de comportamiento común e inherentes al grupo al que pertenece, otorgándole una identidad propia como parte de su endogrupo dentro de una dimensión intergrupal que lo hace ser diferente y único, ayudándole esto a su vez a mantener y reforzar su autoestima (Scandroglio et al., 2008). Este fenómeno ha sido identificado como una posible causa de las actitudes prejuiciosas. De ahí, la relevancia social para continuar investigando en torno a este fenómeno sobre todo tras el estudio principal sobre la naturaleza del prejuicio de Allport (1954).

El estereotipo se asocia con el aspecto cognitivo del sesgo intergrupal, y se define como un mapa cognitivo, una generalización, que aplican los perceptores a un individuo en la medida en que este es miembro de un grupo determinado que se percibe como homogéneo (Álvarez Castillo et al., 2012). Este término también podría entenderse, según Allport (1954), como creencias exageradas que se configuran en torno a las personas por ser miembros de ciertas categorías sociales; además, surgen de manera automática e inconsciente (Banaji y Greenwald, 1994). Sin embargo, de acuerdo con Dalrymple (2007), este constructo es necesario para salvaguardar la eficacia y facilidad del funcionamiento cognitivo.

Cada día, la interacción entre las personas da lugar a estereotipos y prejuicios debido a las diferencias percibidas por cuestiones de raza, sexo, orientación sexual, estilos de vida, estilos de trabajo, religión, discapacidad, entre otras (Fujimoto y Härtel, 2004; Snyder y Mienne, 1994). La percepción de que una persona es diferente a otra se debe a la orientación cultural: individualismo vs. colectivismo (Fujimoto y Härtel, 2004; Hofstede, 2001). El individualismo es más propio de Occidente y es más propenso a valores independientes centrados en la conciencia del 'yo' (preocupación por uno mismo) (Hofstede, 2001). En cambio, el colectivismo es más propio de Oriente y es más propenso

a valores interdependientes centrados en la conciencia del ‘nosotros’ (preocupación por el grupo) (Hofstede, 2001).

La discriminación se identificaría con la dimensión comportamental. Este término es concebido, según Montes (2008), como la manifestación externa del prejuicio, fruto del tratamiento desigual o desfavorecedor hacia un grupo o individuo por su pertenencia al mismo. Tiende a manifestarse y pronunciarse ante situaciones competitivas y de conflicto, sobre todo cuando los grupos implicados poseen un estatus desigual introducido socialmente que facilita o dificulta su actuación. Además, existen factores como el autoritarismo de derechas (‘Right-Wing Authoritarianism’, RWA) (Altemeyer, 1981) y la orientación a la dominancia social (‘Social Dominance Orientation’, SDO) (Pratto et al., 1994, así como otros relacionados con variables de personalidad que predicen o explican el prejuicio (Álvarez-Castillo et al., 2016, 2018). Por otro lado, existen factores que contribuyen a reducir los prejuicios y, por ende, la discriminación. Algunos de ellos son la presión o deseabilidad social, la motivación interna (Montes 2008), las metas (Álvarez Castillo, 2005) y las diferentes dimensiones de la empatía (Álvarez Castillo et al., 2011, 2014, 2016, 2018).

Finalmente, cabe destacar que la discriminación percibida que experimenta una persona por formar parte de un determinado grupo o colectivo social (Gallego-Noche et al., 2021; Mansoury Babhoutak et al., 2020) es una variable que merece consideración cuando se estudian las creencias, actitudes y prácticas inclusivas hacia la diversidad. Por ejemplo, el estudio de Mansoury Babhoutak et al. (2020) analiza en qué medida la discriminación percibida puede generar un rechazo de creencias o valores políticos democráticos. Los autores recogieron datos en una muestra de adolescentes en torno a dieciséis años de edad de Bruselas, y los resultados sugirieron que altos niveles de discriminación percibida se asociaron de manera significativa con una actitud antidemocrática y con la voluntad de utilizar la violencia, principios contrarios a los de inclusión. También, el estudio llevado a cabo por Leviston et al. (2021), que pretendía examinar cómo la discriminación percibida recientemente por el endogrupo o grupo aventajado a lo largo de la historia (blancos nacidos en Australia y Estados Unidos) se relaciona con la discriminación mantenida previamente hacia el exogrupo (inmigrantes en su país), evidenció que grupos sociales históricamente discriminados desarrollan

creencias negativas en torno al endogrupo privilegiado o aventajado, tal como apuntaban Pettigrew et al. (2008) y Wilkins et al. (2013). Así pues, una mayor discriminación percibida por el grupo aventajado se relaciona de manera significativa y negativa con el respaldo de la ideología multicultural, con el apoyo de políticas multiculturales, así como con un aumento del número de inmigrantes (Leviston et al., 2021).

Por otro lado, y en la misma línea que las investigaciones anteriores, autores como Bobo (1999), Scheepers et al. (2002) y Kanas (2015) se refieren a la idea de que la amenaza grupal percibida o la ansiedad intergrupal incrementa las actitudes negativas hacia el exogrupo. Además, Stephan et al., (2008) distinguen dos tipos de amenazas que se dan comúnmente: amenazas al poder de un grupo y sus recursos, y bienestar general vs. simbólico (amenazas a la religión, los valores y las creencias). En esta línea, continúa el estudio llevado a cabo por Kanas et al. (2015), basado en encuesta, y cuya muestra consistió en estudiantes de segundo y tercer año de licenciatura de universidades públicas y confesionales de las ciudades de Ambon (Molucas) y Yogyakarta (Java central) a fin de garantizar un número suficiente de estudiantes cristianos y musulmanes en cada región. Concretamente, con este estudio los investigadores pretendían, por un lado, conocer en qué medida la amenaza grupal percibida mediaba en la relación entre la calidad y la cantidad del contacto interreligioso (cristianos y musulmanes en Indonesia) y las actitudes negativas hacia el exogrupo, considerando que esta relación suele ser más débil en grupos minoritarios frente aquellos otros mayoritarios (Swart et al., 2010; Tausch et al., 2009). De esta manera ocurrió en el estudio, pues los resultados, considerando la cantidad de contactos, apuntaron hacia una reducción de las actitudes negativas más para la mayoría musulmana que para la minoría cristiana. Por otro lado, el contacto de alta calidad disminuyó la negatividad del exogrupo independientemente de la religión, es decir, del tamaño relativo del grupo. A su vez, trataron de analizar en qué grado la discriminación percibida moderaba la relación entre el contacto interreligioso y las actitudes negativas experimentadas entre la mayoría y la minoría religiosa, pues investigaciones anteriores habían demostrado que los miembros de grupos minoritarios experimentaban un contacto y por ende unas actitudes menos positivas que los grupos mayoritarios, dado que eran conscientes de su estado inferior y temían convertirse en objeto de discriminación (Stephan et al., 2002; Swart et al., 2010; Tropp, 2007; Tropp et al., 2012). Asimismo,

Kanas et al. (2015) también comprobaron cómo la discriminación percibida aumentaba claramente las actitudes negativas hacia el grupo religioso externo. Por tanto, todos estos resultados sugieren que la discriminación percibida juega un papel importante en la predicción de actitudes interraciales e interreligiosas.

En relación con el constructo ‘discriminación percibida’, también se ha analizado experimentalmente la sensibilidad a las normas sociales (“patrones compartidos de pensamiento, sentimiento y comportamiento” [Hogg y Reid, 2006, p. 8]) que regulan el comportamiento sobre el consenso percibido (Górska et al., 2022). Por ejemplo, para valorar si la percepción de las actitudes raciales estaba en línea con la norma social (Stangor et al., 2001) o para valorar la coherencia entre el comportamiento y la actitud hacia un grupo cuando se hacía creer a las personas que sus actitudes eran socialmente compartidas (Sechrist y Stangor, 2001). Otro estudio que incluye la discriminación percibida entre sus variables es el de Gallego-Noche et al. (2021), que pretendía explorar la relación entre la discriminación percibida de estudiantes de 8 universidades españolas, su autoidentificación grupal y sus intersecciones, planteando el concepto de ‘tasa de discriminación’ (*discrimination rate*, p. 8) para referirse al porcentaje de personas discriminadas respecto a las que se identificaron como miembros de un grupo determinado (estos grupos fueron seleccionados de antemano por las investigadoras en su instrumento de recogida de información) (véase Figura 17). Concretamente, en términos matemáticos la expresión quedó definida de la siguiente manera (Gallego-Noche et al., 2021, p.8):

Tasa de discriminación = $100 \times \text{n}^\circ \text{ de personas discriminadas en un grupo} / \text{n}^\circ \text{ de personas identificadas con el grupo}$

Figura 17

Tasa de discriminación (Gallego-Noche et al., 2021, p.8)

Discrimination	Discrimination rate (%)
Linguistic minority	61.68
Right-wing ideology	56.46
Migrant minority	43.38
Sex	40.23
Sexual orientation	37.24
Ethnic minority	35.21
Being Catholic/Christian	34.73
High income	33.71
Disability	32.89
Low income	32.05
Left-wing ideology	24.19
Older than 40	22.89
With illness	20.95
Other religions	14.89
Older than 30	13.96
Atheist	10.28
Agnostic	8.89

Note: Created from the information obtained with SPSS.

Más específicamente, estas autoras llegaron a la conclusión de que los factores o grupos de identificación que dan lugar a la mayor tasa de discriminación son la pertenencia a una minoría lingüística, tener ideología de derechas, ser migrante y el género. Según Gallego-Noche et al. (2021), la tasa de discriminación permitió valorar la fuerza de un factor de identificación como generador de un sentimiento de discriminación, al margen del tamaño de ese grupo.

Además, en relación con los estudios sobre los que se ha informado, cabe destacar cómo el contexto histórico, social, cultural y político de una sociedad influye en la identificación de sus miembros con determinados grupos sociales vulnerables, siendo la discriminación percibida una consecuencia de este fenómeno, e incrementándose por tanto la probabilidad de adoptar actitudes y prácticas menos favorables.

Finalmente, y considerando todos los aspectos comentados anteriormente, para avanzar hacia creencias, actitudes y prácticas inclusivas hacia la diversidad en educación superior, se requiere del entendimiento del entramado de relaciones que convergen entre

estas y otras posibles variables que puedan predecirlas o explicarlas como, por ejemplo, variables de personalidad y variables ideológicas. Naturalmente, existen variables contextuales, tanto micro como macrosociales, que predicen y explican las creencias, actitudes y conductas hacia la diversidad, pero en nuestra investigación propia nos hemos centrado en las variables individuales, razón por la que estas serán objeto de atención en el siguiente apartado.

4.2. Personalidad y actitudes ideológicas como variables predictoras de creencias, actitudes y prácticas inclusivas

La base del modelo cognitivo-motivacional de proceso dual de ideología y prejuicio de Duckitt y Sibley (2010, 2017) está formada por varios de los ‘Big Five’ o ‘cinco grandes’ dimensiones o factores de personalidad (John y Srivastava, 1999). Algunos estudios (Cohrs et al., 2012; Hodson et al., 2009) han llegado a la conclusión de que, concretamente, la amabilidad y la apertura a la experiencia predicen el prejuicio a través del ‘Autoritarismo de derechas’ (‘Right-Wing Authoritarianism’, RWA) (Altemeyer, 1981) y la ‘Orientación a la dominancia social’ (‘Social Dominance Orientation’, SDO) (Pratto et al., 1994); ambas son dimensiones de la actitud ideológica que interfieren en el modelo de proceso dual junto a las medidas de personalidad (Duckitt y Sibley, 2010, 2017). Por el contrario, hay quien piensa que los rasgos de personalidad son en cierta medida independientes a las actitudes y comportamientos ideológicos y políticos (Mondak, 2010).

Las personas que puntúan alto en amabilidad tienden a ser más tolerantes, cooperativas, modestas, simpáticas, sinceras, y especialmente adoptan un posicionamiento prosocial y comunitario en el trato hacia otras personas o grupos sociales, como por ejemplo hacia la inmigración (Dinesen et al., 2016). Estas características se asocian negativamente con el prejuicio (Álvarez-Castillo et al., 2018; Sibley y Duckitt, 2008) y con la ‘Orientación a la dominancia social’ (SDO) según el metaanálisis llevado a cabo por Sibley y Duckitt (2008).

De la misma manera, las personas que puntúan alto en ‘apertura a la experiencia’ se caracterizan por un nivel menor de prejuicio hacia la inmigración o grupos externos

diferentes al suyo propio (Dinesen et al., 2016); estas se caracterizan por ser más tolerantes, disponer de una mentalidad más abierta, creativa, curiosa, y, en concreto, que valora y disfruta ante cualquier situación novedosa, idea diferente o personas de otros grupos (Dinesen et al., 2016). Estas características correlacionan de manera inversa o negativa con el ‘Autoritarismo de derecha’ (RWA), la ‘Orientación a la dominancia social’, y el prejuicio (Sibley y Duckitt, 2008). En este sentido, y, de acuerdo con Álvarez-Castillo et al. (2018), la ‘apertura a la experiencia’ tiene que ver con la no conformidad y el no convencionalismo.

En otras palabras, las personas que puntúan alto tanto en ‘amabilidad’ como en ‘apertura a la experiencia’ tienden a adoptar y actuar conforme a valores y actitudes más positivas y tolerantes hacia la diversidad social (Álvarez-Castillo et al., 2018; Butrus y Witenberg, 2013).

Dicho esto, las investigaciones acerca de cómo los rasgos de personalidad influyen sobre las actitudes adoptadas en el trato hacia los grupos externos o diferentes al endogrupo, y, por lo tanto, en la configuración de los prejuicios en general, no resulta ninguna novedad (Álvarez-Castillo et al., 2018; Dinesen et al., 2016). Sus inicios quizás se remonten, según Dinesen et al. (2016), a los trabajos de Adorno et al. (1950) y Allport (1954) con ampliaciones de Pratto et al. (1994) que introduce la ‘Orientación a la dominancia social’ y Altemeyer (1981) que introduce el ‘Autoritarismo de derechas’.

Como se ha comentado anteriormente, la escala de autoritarismo de derechas (RWA) fue desarrollada por Altemeyer (1981) para medir actitudes autoritarias. Según Altemeyer (1994), sus dimensiones o componentes pueden definirse de la siguiente manera: convencionalismo (adhesión a las normas sociales que la sociedad y las autoridades competentes ven necesario asumir), sumisión autoritaria (cumplimiento de los designios de una autoridad legítimamente establecida en la sociedad) y agresión autoritaria (agresividad general dirigida a grupos considerados punibles por la autoridad competente). Sus ítems hacen referencia a las creencias que se tienen sobre el control social coercitivo, la obediencia y el respeto hacia las autoridades conforme a las normas y los valores religiosos y morales tradicionales (Duckitt y Sibley, 2010, 2017); a su vez, estos aportan el contexto o escenario ideológico para desarrollar prejuicios (Cohrs et al.,

2012), pues derivan en creencias y sentimientos moralistas, nacionalistas, homofóbicos, paternalistas y sexistas (Ruffman et al., 2020). En concreto, las personas que piensan de manera más severa e inamovible tienden a evitar la novedad y se niegan a actuar según valores y normas morales que difieren de las suyas propias o del grupo de referencia, ya que su percepción acerca del mundo es amenazadora y de peligro que, a su vez, les confiere cierta sensación de estabilidad y control (Cohrs et al., 2012), especialmente en niveles bajos de apertura a la experiencia, rasgo inversamente relacionado con el autoritarismo (Álvarez-Castillo et al., 2018). En otras palabras, quien puntúa alto en autoritarismo de derechas (RWA) sigue estrictamente las normas sociales para garantizar la cohesión y la seguridad de su endogrupo (Altemeyer, 1981). Sin embargo, suelen ser personas bastante susceptibles a las señales o actuaciones que acontecen o se visibilizan en su contexto de referencia (Hodson, 2011; Van Assche et al., 2018). Es decir, si estas señales promueven la tolerancia, los autoritarios de derechas podrían llegar a seguirlas (Górska et al., 2022).

Por otro lado, la escala de orientación de dominancia social (SDO) fue desarrollada por Pratto et al. (1994) para medir la orientación actitudinal hacia las relaciones intergrupales de igualdad o jerárquicas. Aunque habitualmente se ha utilizado SDO como un constructo unidimensional, hay investigaciones que mencionan la posibilidad de que se trate de un constructo multidimensional compuesto por diferentes dimensiones (Ho et al., 2012; Ho et al., 2015; Jost y Thompson, 2000): SDO-D (Orientación a la dominancia social-Dominancia, por la que los grupos dominantes oprimen activamente a los subordinados) y SDO-E (Orientación a la dominancia social-Igualitarismo, por la que las personas se oponen a la igualdad entre grupos). En concreto, las personas que son de mentalidad fija y manipuladora al servicio de sus intereses, y que además no son muy agradables, suelen ver el mundo como un lugar competitivo donde no sobreviven los débiles. Las actitudes de dominancia social prefieren relaciones jerárquicas frente a aquellas otras basadas en la igualdad intergrupales (Sidanius y Pratto, 1999). A su vez, esta actitud de dominancia social impulsada por la competencia contribuye al contexto o escenario ideológico idóneo para desarrollar prejuicios (Cohrs et al., 2012). Por otra parte, esta orientación es importante para entender las diferencias comportamentales de grupos

como el favoritismo endogrupal y el alcance de roles sociales que regula el nivel jerárquico (Sidanius et al., 2004; Zubieta et al., 2007).

Hay que mencionar, además, que RWA y SDO aúnan dos componentes de la personalidad autoritaria original: sumiso y dominante, respectivamente (Altemeyer, 2004; Son Hing et al., 2007). Atendiendo a esta perspectiva, y de acuerdo con Radkiewicz (2021), quien alcanza puntuaciones altas en ambas medidas (RWA y SDO) pertenecen a una subclase especial de autoritarismo denominada “Autoritario doblemente alto” (en inglés, “*Double High authoritarian*” [Radkiewicz, 2021, p. 1]).

Sección II

APROXIMACIÓN

EMPÍRICA

CAPÍTULO 5

Objetivos e hipótesis

- 5.1. Presentación y oportunidades de la investigación
- 5.2. Objetivos generales y específicos
- 5.3. Hipótesis generales y específicas

5.1. Presentación y oportunidades de la investigación empírica

La presente investigación destina todos sus esfuerzos al diagnóstico y la mejora del grado de institucionalización de la atención a la diversidad (AD) en la etapa de Educación Superior, y más específicamente, en el contexto universitario español. Del mismo modo, con todas las actuaciones orientadas a tal fin se busca potenciar el objetivo de responsabilidad social encomendado a la universidad en términos de inclusión de la heterogeneidad social, así como la erradicación de las desigualdades socioeducativas a favor de la justicia social como parte de la tercera misión de las universidades.

De esta manera, y con el fin de alcanzar los objetivos que se proponen a continuación (apartado 5.2), los estudios de los que consta esta tesis doctoral se han abordado de forma deductiva e inductiva mediante ambos paradigmas (cuantitativo y cualitativo). Así pues, a nivel empírico, se han llevado a cabo tres estudios complementarios para, posteriormente, a nivel normativo, sugerir una propuesta académica para mejorar o avanzar hacia una institucionalización de la innovación y la investigación inclusivas de la diversidad en la universidad, basada en los resultados de los tres estudios precedentes y de un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) previo.

El primer estudio, este con diseño mixto, aunque principalmente cuantitativo y transversal basado en análisis de documentos y análisis de cuestionarios, resulta útil por varias razones: (1) se establece un diagnóstico precoz de las políticas de diversidad y, en menor medida, de las prácticas de diversidad en las universidades españolas (públicas y privadas); (2) se detectan ciertos desequilibrios entre políticas y prácticas en los avances alcanzados hasta la fecha, y (3) se propone una interpretación pedagógico-crítica de la evidencia a partir de la identificación de un modelo dual asimétrico que explique el paralelismo con el que se persiguen dos tipos de metas desigualmente ponderadas: las de mercado, estas de carácter hegemónico, y las de diversidad, de carácter subalterno. El informe correspondiente a dicho estudio ya lo hemos publicado en una revista indexada (Álvarez Castillo et al., 2021), así como la elaboración extensa de los datos (Hernández-Lloret et al., 2021). En el capítulo 7 incluiremos resultados publicados en ambos artículos, presentados como indicios de calidad de esta tesis.

En cuanto a la utilidad del segundo estudio, este con diseño cuantitativo y transversal basado en análisis de ecuaciones estructurales, resulta relevante dado que permite, por un lado, reforzar la validación de un instrumento que mide ‘creencias, actitudes y prácticas inclusivas hacia la diversidad en la universidad’ en Personal, Docente e Investigador (PDI), originalmente validado en el marco del proyecto estatal en el que se ha desarrollado esta tesis (Álvarez Castillo y García-Cano, 2017). Dicha validación original ha sido realizada por Ramos Santana et al. (2021). Por otro lado, y principalmente, este permite conocer las relaciones entre variables ideológicas (SDO y RWA) y de personalidad (apertura a la experiencia y amabilidad), y su influencia sobre las creencias, actitudes y prácticas hacia la diversidad del PDI.

Finalmente, el tercer estudio con diseño interpretativo y transversal, resulta de utilidad por varias razones: (1) se obtiene información sobre las concepciones de diversidad e inclusión que tienen investigadores con experiencia; (2) se obtiene asimismo información acerca de las concepciones sobre investigación y la influencia de las concepciones sobre diversidad e inclusión en el diseño y ejecución de investigaciones; (3) se obtiene información acerca de la situación de la investigación sobre diversidad e inclusión en educación superior, y se identifican algunas de sus principales debilidades y fortalezas; (4) se plantean posibles propuestas para mejorar la investigación en general y, más específicamente, aquella que versa sobre diversidad e inclusión en educación superior.

5.2. Objetivos generales y específicos

La investigación plantea dos objetivos generales, correspondientes a las dos grandes fases que ya se han indicado (empírica y normativa):

O.1 Diagnosticar las políticas y prácticas de atención educativa a la diversidad en las universidades españolas, evaluando su nivel de institucionalización.

- a) Elaborar un sistema de indicadores de institucionalización de políticas y prácticas de atención a la diversidad (se aborda en el Estudio 1).
- b) Evaluar las universidades españolas en relación con los indicadores de institucionalización en las políticas y prácticas de atención a la diversidad,

tomando en cuenta asimismo algunas variables relevantes (titularidad, calidad según posición en rankings) (se aborda en el Estudio 1).

c) Diseñar y evaluar un modelo predictivo de las prácticas docentes inclusivas en las universidades españolas (se aborda en el Estudio 2).

d) Analizar las concepciones de informantes clave en relación con la investigación en el ámbito de diversidad e inclusión en educación superior (concepciones sobre diversidad e inclusión, concepciones sobre investigación, debilidades y fortalezas, y propuestas de mejora de la investigación en materia de diversidad e inclusión) (se aborda en el Estudio 3).

O.2 Diseñar principios y pautas de actuación en el área clave de innovación e investigación en atención a la diversidad.

a) Identificar los puntos fuertes y débiles, amenazas y oportunidades (análisis DAFO) asociadas al proceso de institucionalización en el área clave de innovación e investigación en atención a la diversidad, a partir de la evidencia obtenida en el objetivo anterior.

b) Diseñar una propuesta, identificando ámbitos, principios y pautas inclusivas en el diseño de planes de institucionalización en el área clave de innovación e investigación en atención a la diversidad, en relación con las universidades españolas.

5.3. Hipótesis generales y específicas

A pesar del carácter exploratorio y normativo que, respectivamente, poseen los objetivos generales 1 y 2, en el caso del primero de ellos resulta posible identificar algunos componentes de carácter confirmatorio y, en relación con estos, formulamos las siguientes hipótesis, que corresponden respectivamente a los objetivos específicos 1b y 1c:

H1. El diagnóstico de institucionalización revelará que las universidades españolas se encuentran en una fase preliminar de incorporación del enfoque inclusivo a sus políticas y prácticas de atención a la diversidad en la mayor parte de las áreas, observándose ligeras diferencias en función de la titularidad y posición en los *rankings* de calidad.

- a) El nivel de institucionalización de AD de las universidades españolas inferido a partir del análisis documental será significativamente inferior al que correspondería a un nivel intermedio de institucionalización.
- b) El nivel de institucionalización de AD de las universidades españolas inferido a partir de las respuestas de los responsables de servicios de AD e igualdad será significativamente inferior al que correspondería a un nivel intermedio de institucionalización.
- c) Es probable que, en términos absolutos, el índice de institucionalización basado en análisis documental sea superior al que toma como fuente el cuestionario, puesto que la planificación precede a la puesta en marcha de las actuaciones. Esta predicción asume la correlación entre políticas y prácticas.
- d) En relación con la titularidad de las universidades, se observarán diferencias significativas en el nivel de institucionalización de AD a favor de las universidades públicas.
- e) Las políticas y prácticas de diversidad están progresando independientemente de metas de productividad (es decir, no se identificarán asociaciones significativas entre la diversidad y los indicadores de productividad).

H.2 Las creencias y actitudes hacia la diversidad, la discriminación percibida y diferentes factores actitudinales y de personalidad del personal docente e investigador (PDI) evidenciarán su potencial predictivo sobre las prácticas de enfoque inclusivo.

- a) La apertura a la experiencia impactará de manera inversa sobre el autoritarismo de derechas (RWA); al igual que sucede con la amabilidad sobre la orientación a la dominancia social (SDO).
- b) A su vez, las actitudes ideológicas impactarán en sentido inverso sobre las creencias y las actitudes hacia la diversidad.
- c) Elevados niveles de discriminación percibida impactarán de manera inversa sobre las creencias y actitudes democráticas hacia la diversidad.
- d) Las creencias y actitudes hacia la diversidad impactarán de manera directa sobre las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en la universidad en torno a la diversidad.

Además, y teniendo en cuenta el objetivo específico O1.d, así como la metodología empleada en su estudio, coherente con el enfoque interpretativo, se plantean las siguientes preguntas de investigación (todas ellas complementarias entre sí):

- ¿Qué concepciones de diversidad e inclusión tienen informantes clave (investigadoras e investigadores) españoles con experiencia en investigación en torno a cuestiones relacionadas con la diversidad?
- ¿Cómo conciben la situación de la investigación en torno a diversidad e inclusión en educación superior estos investigadores?
- ¿Qué debilidades y fortalezas, según estos informantes clave, presenta el sistema de investigación estatal en torno a diversidad e inclusión en educación superior?, ¿qué posibles mejoras se podrían incorporar en esta práctica?

CAPÍTULO 6

Estudio 1: Diagnóstico del nivel de institucionalización de la atención a la diversidad en las universidades españolas

- 6.1. Presentación del estudio
- 6.2. Método
 - 6.2.1. Diseño
 - 6.2.2. Participantes
 - 6.2.3. Variables e instrumentos
 - 6.2.4. Procedimiento
- 6.3. Resultados
 - 6.3.1. Análisis estadístico
 - 6.3.2. Institucionalización de las políticas y prácticas de atención a la diversidad
 - 6.3.2.1. Políticas institucionales
 - 6.3.2.2. Prácticas institucionales
 - 6.3.2.3. Relación entre las políticas y prácticas institucionales
 - 6.3.2.4. Relación de la institucionalización de la atención a la diversidad con indicadores de productividad de las universidades españolas (*U-Ranking*)

6.1. Presentación del estudio

Tras realizar una revisión teórica detallada acerca de la evolución y la situación concreta de la atención a la diversidad y su inclusión en las instituciones de educación superior, concretamente en las universidades, y, atendiendo a criterios como la titularidad (pública-privada) y el posicionamiento en *rankings* que valoran la calidad de estas instituciones, en este capítulo se dará respuesta a los objetivos O1.a y O1.b de la tesis.

Concretamente, el primer subobjetivo (O1.a) estuvo enfocado en la elaboración de un sistema de indicadores de institucionalización de políticas y prácticas de atención a la diversidad. Para ello, se partió de un listado con dimensiones e indicadores de institucionalización de la atención a la diversidad validados en un estudio previo implementado en una muestra de universidades internacionales (Buenestado-Fernández et al., 2019), desarrollado en el marco del proyecto estatal en el que se ha realizado la tesis doctoral. A partir de este listado, se diseñaron los ítems para los instrumentos y las técnicas de análisis de contenido y análisis estadístico, pertinentes según el enfoque (cualitativo o cuantitativo) y el momento del estudio para satisfacer el segundo subobjetivo (O1.b), este dirigido a diagnosticar el nivel de institucionalización en las políticas y prácticas de atención a la diversidad, tomando en cuenta variables relevantes como la titularidad y la calidad según posición en *rankings*.

De acuerdo con este último subobjetivo, se planteó la hipótesis general 1 (H1), así como las cinco hipótesis específicas que han sido relacionadas en el Capítulo 5 (H1.a, H1.b, H1.c, H1.d y H1.e).

6.2. Método

A continuación, se contemplan y describen los diferentes subapartados que integran el método planificado para este estudio.

6.2.1. Diseño

En relación con los objetivos propuestos, se llevó a cabo un estudio con dos fases secuenciadas y una orientación metodológica racionalista, con el fin de cuantificar la presencia y características de las políticas y prácticas de institucionalización de la

atención a la diversidad implementadas por las universidades españolas (públicas y privadas). En la primera fase, con objeto de diagnosticar la filosofía y política institucional se articuló un diseño *ex post facto* y transversal, basado en análisis de contenido de documentos normativos y registro de información accesible a través de las páginas web de las universidades españolas. Los sitios web se han tomado en otras investigaciones como fuente de información sobre el compromiso de las instituciones de educación superior con la diversidad, la inclusión, la equidad y la justicia social (por ejemplo, Ford et al., 2021; Ford y Patterson, 2019; Holland y Ford, 2021; LePeau et al., 2018; Wilson et al., 2012), de tal forma que en la primera fase se continúa esta tradición. Esta estrategia de recopilación de datos resulta más objetiva que los procedimientos de encuesta cuando los investigadores se centran en la información normativa, ya que se evitan las limitaciones de memoria que puedan experimentar las personas encuestadas al recuperar la información. Por otro lado, el análisis de contenido incluye un componente interpretativo al vincular unidades de texto a códigos (Krippendorff, 2013). Sin embargo, en el estudio se utilizó un enfoque de análisis de contenido deductivo, reduciendo posibles influencias en la codificación.

En segundo lugar, con objeto de explorar las prácticas institucionales se adoptó un diseño descriptivo-exploratorio, transversal y basado en un cuestionario destinado a los responsables de atención a la diversidad e igualdad de las universidades españolas, dado que estas personas tienen un papel de liderazgo importante en el proceso de institucionalización de la diversidad (Stanley et al., 2019) y, como tales, son figuras clave en la implementación de prácticas de diversidad en la educación superior (Leon, 2014; Worthington et al., 2020), y ya han participado en otras muestras al estudiar acciones de diversidad (por ejemplo, Buenestado-Fernández et al., 2019; Griffin et al., 2012, 2019).

6.2.2. Participantes

Inicialmente, se tomó el conjunto de las unidades poblacionales en ambos estudios, que correspondía a las 84 universidades españolas (50 públicas y 34 privadas), identificadas a través del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT, 2018, <https://www.educacion.gob.es/ruct/home>), del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, dependiente en la actualidad del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Únicamente fue necesario descartar tres instituciones privadas por

ausencia de información divulgada a través de la web. Por lo tanto, la población acotada fue de 81 instituciones (el 96.4% de la población), correspondiendo estas al número de unidades muestrales de la primera parte del estudio.

En el caso de la segunda fase del estudio, fue posible contactar por *email* con los responsables en atención a la diversidad y de igualdad de 79 universidades, invitándoseles a participar en una encuesta *online*. 42 responsables de 35 universidades (el 44.3% de las invitadas, representando al 41.7% de la población de universidades españolas), 28 públicas y siete privadas, respondieron a la encuesta (en siete instituciones se recibieron las respuestas de los responsables de ambos servicios, atención a la diversidad e igualdad). Dos casos fueron eliminados por identificarse un sesgo de respuesta sistemática y extrema en todos los ítems, reduciéndose a 33 (27 públicas y 6 privadas) el número de universidades consideradas en los análisis críticos.

6.2.3. Variables e instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos, uno no interactivo para la primera fase (check-list) con el fin de registrar la presencia de indicadores de atención a la diversidad en la normativa institucional, y otro interactivo para la segunda fase (cuestionario) con la intención de obtener datos sobre las prácticas de atención a la diversidad.

1. Check-list para la Identificación de Políticas de Atención a la Diversidad. Se partió de un listado o ficha de registro de un estudio anterior (Buenestado-Fernández et al., 2019) que reunía un listado de 24 indicadores validados previamente por tres expertas con experiencia en atención a la diversidad, una de ellas con cargo universitario de responsabilidad en este ámbito. Los indicadores se asociaban a criterios de filosofía, política y prácticas de atención a la diversidad, y se agrupaban en torno a cuatro dimensiones: dos generales (filosofía y política institucional, y estrategias de institucionalización dirigida a la comunidad universitaria) y dos específicas (estrategias de institucionalización dirigidas hacia el personal docente e investigador, y estrategias de institucionalización dirigidas hacia líderes administrativos dentro de la institución) (Buenestado-Fernández et al., 2019, sección *Tools and Procedure*, párr. 3; ver el listado completo en <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219525.s002> o en Anexo II.A). Para el propósito de la primera fase del estudio, en la check-list (Anexo II.B) se incluyeron 5 de los siete indicadores de la dimensión de filosofía y política del listado original (ítems

1. Alineación con la declaración de la institución, 2. Planificación estratégica, 3. Definición de diversidad, 4. Cultura institucional y 6. Acreditación y promoción profesional, según la numeración y nomenclatura del listado original). Se exceptuaron los ítems 5 y 7 de la primera dimensión del listado original porque, en sentido estricto, estos se encontraban relacionados con la medida del área 8 (prácticas de proyección comunitaria), correspondiente al cuestionario utilizado en la segunda fase del estudio para la identificación de las prácticas. Con objeto de detectar la presencia de indicadores en la documentación institucional, se analizó mediante análisis deductivo de contenido (Flick et al., 2004) un total de 167 documentos (planes estratégicos o, en su defecto, estatutos o normas de organización y funcionamiento; planes de atención a la diversidad; y planes de igualdad) haciendo uso del software de análisis cualitativo Atlas.ti (v.7). Mediante una lectura sistemática de cada uno de los documentos identificados a través de las webs institucionales, se identificaron aspectos relacionados con los 5 indicadores de filosofía y política institucional en materia de atención a la diversidad, haciendo coincidir segmentos de la información analizada de manera deductiva con cinco códigos o grupos de información (Miles et al., 2014; Miles y Huberman, 1994). A efectos de la obtención de un índice de institucionalización de atención a la diversidad, se sumó el total de indicadores identificados en la documentación normativa de cada universidad. El resultado, que osciló entre 0 y 5, se consideró como la puntuación en el área de filosofía y política de diversidad.

2. Cuestionario de Prácticas de Atención a la Diversidad. Esta encuesta se elaboró a partir de la adaptación de 19 indicadores del listado previo mencionado (Buenestado-Fernández et al., 2019), que correspondían a ocho de las nueve áreas de institucionalización de prácticas de atención a la diversidad presentadas en la revisión teórica. Concretamente, la correspondencia entre áreas y la numeración de los indicadores del instrumento original (Anexo II.A) fue la siguiente:

2. Acceso, participación y logro: indicadores 11, 12, 13
3. Liderazgo: indicadores 9, 18
4. Servicios de apoyo: indicadores 19, 20, 22
5. Evaluación, investigación e innovación: indicadores 16, 17, 23, 24
6. Currículum: indicador 14

7. Clima y cultura: indicadores 8, 10, 21
8. Proyección comunitaria de la cultura inclusiva: indicadores 5, 7
9. Formación del personal: indicador 15

El instrumento final diseñado es accesible a través de nuestro artículo en su versión inglesa (Álvarez-Castillo et al., 2021; véase concretamente el enlace <https://ars.els-cdn.com/content/image/1-s2.0-S2405844021005557-mmc2.docx>). Asimismo, se presenta en el Anexo II.C en su versión española. Se hizo uso de *Google Forms* para su administración online a los responsables de los servicios o unidades de atención a la diversidad e igualdad de las universidades españolas, a quienes se pidió, previo consentimiento informado (véase en Anexo II.C), que manifestaran su grado de acuerdo, en relación con la aseveración incluida en cada ítem, en una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1 = “Totalmente en desacuerdo”; 5 = “Totalmente de acuerdo”), salvo en dos elementos (18 y 20, según el listado original), en los que la respuesta fue dicotómica (Sí/No). Antes del envío del instrumento, se contó con la aprobación del Comité de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Córdoba.

En relación con las siete universidades en las que respondieron dos responsables de servicios centralizados, las respuestas de ambos fueron promediadas previamente para obtener la puntuación de institucionalización (en ningún caso sus respuestas difirieron en más de dos unidades escalares en cada ítem). Luego, en las 33 instituciones con respuestas válidas, la puntuación del nivel de institucionalización del conjunto de las áreas de práctica quedó determinada por la media en los 17 ítems con formato de escala; como lo indica el formato de escala de respuesta, los promedios variaron de 1 a 5.

Chequeada la fiabilidad del cuestionario de 19 ítems (incluyendo aquellos 2 con escala de respuesta dicotómica Sí/No) mediante alpha de Cronbach, se verificó una consistencia interna elevada ($\alpha = .939$).

6.2.4. Procedimiento

En cuanto a la primera fase de este estudio, orientada a conocer la presencia y características de las políticas y prácticas de institucionalización de atención a la diversidad en las universidades españolas, se procedió a realizar una búsqueda sistemática de documentación institucional, así como de las unidades de atención a la diversidad e

igualdad y del contacto con aquellas personas responsables de su funcionamiento. Toda la información de contacto y acceso a los documentos recuperada a través de las webs institucionales quedó recogida en un documento de Excel. Por otro lado, la documentación se agrupó bajo una misma unidad hermenéutica para su análisis a través de Atlas.ti (v.7) y el instrumento de Check-list para la Identificación de Políticas de Atención a la Diversidad. Tras cuantificar esta información, se pasó a analizar a través del software SPSS (versión 25.0).

En cuanto a la segunda fase del estudio, y con objeto de explorar el nivel de institucionalización de las prácticas en atención a la diversidad, se envió una encuesta (Cuestionario de Prácticas de Atención a la Diversidad) a través de correo electrónico a todos y todas los y las responsables identificados de atención a la diversidad e igualdad de las universidades españolas. Quienes respondieron participaron voluntariamente tras aceptar el consentimiento informado. Puesto que la población de responsables de AD e igualdad no era muy amplia, se optó por enviar los correos a través de la dirección de la Unidad de Educación Inclusiva de la Universidad de Córdoba, con el fin de obtener una mayor tasa de respuesta. Finalmente, las respuestas quedaron dispuestas en una matriz de Excel, y posteriormente fueron analizadas a través del software SPSS (versión 25.0). Asimismo, para algunos de los análisis efectuados se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos en la fase anterior.

6.3. Resultados

6.3.1. Análisis estadístico

Como paso previo a la comprobación de las hipótesis, se calcularon las frecuencias relativas para los cinco indicadores del área de filosofía y política. Por otro lado, se calcularon los estadísticos descriptivos básicos (medias y desviaciones estándar) para la distribución general de puntajes asignados a las universidades según al número de indicadores identificados en su documentación normativa, así como para la misma distribución general según tipo de universidad (pública o privada). Sobre la base de datos derivada del cuestionario enviado a los responsables de servicios oficiales de diversidad e igualdad, se estimaron los estadísticos descriptivos de los 17 ítems con respuesta de escala de 5 puntos, así como aquellas puntuaciones para las ocho áreas en las que los

ítems fueron teóricamente agrupados. Además, se obtuvieron frecuencias para aquellos ítems dicotómicos 13 y 15 (18 y 20 según el listado original). Finalmente, se computaron los estadísticos descriptivos para la variable genérica (nivel de institucionalización de las prácticas de diversidad).

La hipótesis H1.a. se probó utilizando pruebas t de una muestra para confirmar el nivel limitado de institucionalización de las políticas de diversidad, mientras que la hipótesis H1-d se verificó mediante pruebas t para muestras independientes con el fin de comprobar las diferencias entre instituciones de titularidad pública y privada. En el caso del nivel de institucionalización de las prácticas de diversidad, se empleó una técnica no paramétrica (estadístico U de Mann-Whitney) debido al pequeño tamaño de los grupos en comparación y, así, comprobar la hipótesis H1.b. El punto medio de la escala de políticas y prácticas de diversidad se tomó como referencia teórica (si la media empírica estuviera significativamente por debajo de la media teórica, el nivel de institucionalización se consideraría limitado, mientras que si estuviera significativamente por encima, sería considerado como avanzado).

En cuanto a la hipótesis H1.c acerca de la probabilidad de que en términos absolutos el índice de institucionalización basado en análisis documental fuera superior al derivado del cuestionario –asumiendo el supuesto de asociación entre políticas y prácticas–, se utilizaron correlaciones bivariadas entre las nueve áreas de institucionalización de la diversidad, así como entre los cinco indicadores de filosofía y política y las ocho áreas de práctica, y entre el índice general de institucionalización de la diversidad de filosofía y política y el de prácticas de diversidad. Aparte de relacionar índices generales de institucionalización, ambas distribuciones fueron transformadas en puntuaciones z (esto se hizo para las 33 universidades para las cuales ambos tipos de datos estaban disponibles, puesto que la escala era diferente en los dos conjuntos). Los puntajes estandarizados se calcularon y se trazaron en un gráfico de barras para ayudar a explicar los resultados correlacionales, verificándose mediante puntuaciones z diferenciales ($z_{política} - z_{práctica}$) en cuántas universidades el nivel de institucionalización de las políticas se encontraba por encima del nivel de las prácticas (puntuaciones z positivas) y en cuántas instituciones se daba el resultado inverso (puntuaciones z negativas).

Por último, la quinta hipótesis del estudio (H1.e) predecía que las políticas y prácticas sobre diversidad estaban progresando independientemente de los indicadores de productividad. Como medida de productividad, un *ranking* sólido de universidades en España fue seleccionado, concretamente, se trata del *U-Ranking*, que como previamente se describe en la revisión de la literatura, utiliza indicadores referidos a tres misiones universitarias (docencia, investigación e innovación tecnológica y desarrollo). Las instituciones se clasifican tanto en general como en cada una de estas tres grandes áreas, con el rendimiento corregido para tener en cuenta el tamaño institucional. El grupo de muestra en la edición 2018 del *ranking*, que fue el utilizado en nuestro estudio, estaba compuesto por 61 universidades. La asociación de este *ranking* (índice general e índices parciales de docencia, investigación e innovación) con las dos distribuciones generales de institucionalización de la diversidad (filosofía y política, y prácticas), y también con las diferentes áreas de institucionalización de las prácticas, fue verificada mediante el uso de correlaciones bivariadas. Todos los análisis se realizaron utilizando el paquete de software IBM SPSS (versión 25.0).

6.3.2. Institucionalización de las políticas y prácticas de atención a la diversidad

6.3.2.1. Políticas institucionales

El registro de la presencia de los 5 indicadores de filosofía y política sobre atención a la diversidad en la documentación institucional reflejó que 4 de ellos se contemplaban en la normativa básica de una mayoría de universidades, mientras que 1 lo hacía en apenas una cuarta parte de las instituciones. Concretamente, mientras que aproximadamente dos tercios de las instituciones integran la diversidad en la declaración de la institución (66.7%) y disponen de un plan activo de atención a la diversidad (69.1%), menos de una cuarta parte acreditan profesionalmente las actividades realizadas en este ámbito (24.7%). Por otra parte, si bien la definición de diversidad y la incorporación de la diversidad a la organización y funcionamiento institucional son consideradas con mayor frecuencia en las normativas (54.3% y 51.8%, respectivamente), esto no sucede en casi la mitad de las universidades (véase en Tabla 3 frecuencias de los indicadores del área de filosofía y política considerando el tipo de universidad y la puntuación total).

Tabla 3

Frecuencias de los indicadores del área de filosofía y política considerando el tipo de universidad y la puntuación total

Indicadores para la institucionalización de políticas de diversidad	N	%		
		Publica	Privada	Total
Ind 1. Alineación con declaración institucional		66.00	67.74	66.67
Ind 2. Planificación estratégica	Sí	94.00	29.03	69.14
Ind 3. Definición diversidad	No	54.00	54.84	54.32
Ind 4. Cultura institucional		72.00	19.35	51.85
Ind 5. Acreditación y promoción profesional		34.00	9.68	24.69

Nota. Esta tabla ha sido traducida de la publicada en Hernández-Lloret et al. (2021, p. 3).

Asignando una puntuación de institucionalización en atención a la diversidad en función del número de indicadores con presencia en la normativa de cada universidad, se obtuvo una media de 2.67, siendo 0 la puntuación mínima y 5 la máxima ($DT = 1.41$). Es decir, aproximadamente la mitad de los indicadores se contemplan en la universidad tipo, si bien la variabilidad entre las instituciones es amplia.

Tras el análisis descriptivo se comprobó si la media empírica de institucionalización en las políticas de atención a la diversidad ($M_e = 2.67$) difería de la media teórica ($M_t = 2.5$), no siendo posible el rechazo de la hipótesis nula, $t(80) = 1.06, p = .292$, por lo que no se pudo confirmar la expectativa de una presencia baja de los indicadores en los documentos normativos, apuntando el resultado más bien hacia una visibilidad media. Lo que sí se pudo contrastar fue la presencia escasa de la institucionalización en las universidades privadas ($M = 1.81, DT = 1.38$) en relación con las universidades públicas ($M = 3.20, DT = 1.16$), $t(79) = 4.89, p < .001, d = 1.10$.

6.3.2.2. Prácticas institucionales

A partir de los datos recibidos de los responsables de servicios centralizados de atención a la diversidad e igualdad se analizaron los descriptivos básicos correspondientes a los 17 indicadores con respuesta en escala que correspondían a la medida de las prácticas (véase Tabla 4), así como los referidos a cada una de las 8 áreas en las que se agrupaban teóricamente dichos indicadores y, por último, a la variable genérica (nivel de institucionalización de las prácticas de atención a la diversidad).

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de indicadores de prácticas de diversidad y sus áreas según tipo de universidad y puntuación total

Áreas prácticas de diversidad	Indicadores para la institucionalización de la diversidad	N	Media			Desviación típica		
			Publica	Privada	Total	Publica	Privada	Total
Area 2. Acceso para estudiantes de todos los grupos protegidos, así como las estrategias para su participación y progreso	Ind 6. Diversidad, acceso y mecanismos de retención	33	3.63	3.08	3.53	1.04	1.10	1.09
	Ind 7. Apoyo comunitario según la necesidad		4.35	3.67	4.23	0.62	1.14	0.80
	Ind 8. Visibilidad del avance profesional o logros de aprendizaje		3.41	3.00	3.33	0.99	1.04	2.03
Area 3. Liderazgo a favor de la diversidad y la inclusión	Ind 4. Liderazgo en Atención a la Diversidad (DA) por parte de la comunidad universitaria		3.81	3.42	3.74	1.05	0.93	1.05
	<i>Ítem dicotómico</i> Ind 13. Administrative leadership in AD	Sí No	% Publica 85.19	% Privada 50.00	% Total 78.79			
Area 4. Servicios de apoyo para miembros de grupos protegidos	Ind 14. Apoyo y asesoramiento en AD		4.30	3.83	4.21	0.86	0.90	0.90
	<i>Ítem dicotómico</i>		% Publica	% Privada	% Total			

Estudio 1: Diagnóstico del nivel de institucionalización de la atención a la diversidad en las universidades españolas

Áreas prácticas de diversidad	Indicadores para la institucionalización de la diversidad	N	Media			Desviación típica		
	Ind 15. Unidad formal AD	Sí No	96.30	83.33	93.94			
	Ind 17. Gestión de recursos en AD		3.15	2.50	3.03	0.91	1.26	1.03
Area 5. Procesos para fomentar la evaluación, la investigación y la innovación en inclusión y equidad	Ind 11. Innovación en AD		2.81	2.92	2.83	0.98	0.61	0.94
	Ind 12. Investigación en AD		3.09	3.08	3.09	1.06	1.30	1.13
	Ind 18. Evaluación institucional en AD		3.17	3.25	3.18	1.01	0.69	0.97
	Ind 19. Transferencia institucional		3.00	3.33	3.06	0.76	1.25	0.89
Area 6. Currículo académico inclusivo	Ind 9. Alusión AD en planes de estudio	Totalmente desacuerdo (1) Desacuerdo (2)	3.59	3.58	3.59	1.08	0.73	1.04
Area 7. Un clima y una cultura de inclusión	Ind 3. Sensibilización y concienciación de la comunidad universitaria	Ni desacuerdo ni de acuerdo (3)	4.15	4.00	4.12	0.86	0.58	0.83
	Ind 5. Incentivos, premios y reconocimiento	De acuerdo (4)	3.70	3.17	3.61	1.07	0.90	1.08
	Ind 16. Entidad formal	Totalmente de acuerdo (5)	4.33	3.50	4.18	0.87	0.96	0.96
Area 8. Proyección de esta cultura inclusiva dentro de la comunidad	Ind 1. Contexto institucional		3.93	3.25	3.80	1.09	0.69	1.07
	Ind 2. Colaboración con entidades externas		4.28	4.42	4.30	0.74	0.45	0.71
Area 9. Formación del personal	Ind 10. Formación en AD		3.59	3.33	3.55	0.96	0.55	0.92

Nota. Esta tabla ha sido traducida de la publicada en Hernández-Lloret et al. (2021, pp. 4-5).

En cuanto al nivel de los indicadores, los responsables de los servicios centralizados destacan la colaboración con entidades externas ($M_{i2} = 4.30$), la existencia de suficientes apoyos que facilitarían la participación de los miembros de la comunidad universitaria ($M_{i5} = 4.23$), el funcionamiento de mecanismos de apoyo y de asesoramiento en las funciones de atención a la diversidad ($M_{i14} = 4.21$), la extensión de las actividades a toda la comunidad universitaria ($M_{i16} = 4.18$) y las actividades de concienciación a la comunidad universitaria en materia de atención a la diversidad ($M_{i3} = 4.12$). Por su parte, las limitaciones se identificaron fundamentalmente en los indicadores de evaluación, investigación, innovación y dotación de recursos, cuya media se encuentra en torno al punto medio de la escala (entre 2.83 y 3.18).

La evidencia asociada a los ítems dicotómicos refuerza las puntuaciones en dos de las áreas, ya que el 78.8% de las universidades cuentan con un responsable formal de alto nivel que ejerce el liderazgo en la promoción de la atención a la diversidad (área 3), mientras que en el 93.9% de las instituciones existe una entidad formal que coordina la atención a la diversidad (área 4).

En lo que se refiere a las puntuaciones en las áreas de institucionalización en torno a las que fueron agrupados teóricamente los 17 indicadores (Tabla 5, áreas 2-9), estas oscilan entre un nivel medio y medio-alto, destacando las obtenidas en el área de clima y cultura inclusiva ($M_{a7} = 3.97$) y en la de proyección de la cultura inclusiva en la comunidad ($M_{a8} = 4.05$). Por su parte, la puntuación más moderada corresponde al área de evaluación, investigación e innovación en inclusión y equidad ($M_{a5} = 3.04$).

Finalmente, el índice general de institucionalización de prácticas de diversidad alcanzó un nivel medio-alto ($M_{Pr} = 3.61$, $DT = 0.70$), que difiere significativamente del punto medio de la escala de respuesta utilizada, $t(32) = 5.02$, $p < 0.001$, $d = 1.77$. Por tanto, a diferencia del nivel de institucionalización de las políticas de diversidad, el resultado de las prácticas se situó significativamente por encima del promedio teórico de la escala. Sin embargo, no hay que olvidar que la primera muestra es superior en tamaño a la segunda, puesto que en el caso de las prácticas, la única fuente fueron las opiniones de los responsables de diversidad e igualdad que aceptaron participar en la encuesta (33 instituciones), mientras que la institucionalización de las políticas se basó en casi toda la población (análisis de 81 sitios web de instituciones).

Además, tal como se hizo para el índice de institucionalización de las políticas, se comprobó la existencia de diferencias significativas entre el grado de institucionalización de las prácticas en las universidades públicas ($M_{pu} = 3.66$, $DT = 0.68$) y las universidades privadas ($M_{pr} = 3.37$, $DT = 0.78$), aunque esta vez el valor de la prueba t no se asoció con un error inferior a 0.05, $t(31) = 0.92$, $p = .36$. La prueba U de Mann-Whitney confirmó el resultado, $U = 60,00$, $z = -.982$, $p = .35$.

En resumen, las dos primeras hipótesis del estudio (H1.a y H1.b) son rechazadas dado que los dos índices generales de diversidad no fueron significativamente inferiores al punto medio de las escalas utilizadas. Es más, la media empírica de las prácticas de diversidad alcanzó un nivel de institucionalización de medio a alto. Aparentemente, un esfuerzo medio en filosofía y política para promover la diversidad podría haber sido eficiente en términos de acciones. Por otro lado, se aceptó parcialmente la hipótesis H1.d, que tiene que ver con la titularidad de las universidades y la institucionalización de la diversidad. Los datos correspondientes a las universidades públicas evidenciaron un nivel más elevado de institucionalización en las políticas, pero no sucedió lo mismo en el caso de las prácticas, dimensión en la que no se demostraron diferencias. No obstante, en este último caso, la muestra fue pequeña (particularmente el grupo de las universidades públicas [$n = 6$]), por lo que no se le puede atribuir representatividad, además de estar basada en datos de encuesta (no documentales), de carácter más subjetivo.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las puntuaciones en las 9 áreas de institucionalización de la atención a la diversidad

Área de institucionalización	<i>M</i>	<i>DT</i>	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Filosofía y política	2.67	1.41	.130	.093	.203	.067	.563**	.317	.285	.082
2. Acceso, participación y logro	3.70	0.86	--	.770***	.810***	.708***	.513**	.774***	.725***	.446**
3. Liderazgo	3.74	1.05		--	.700***	.613***	.392*	.798***	.616***	.495**
4. Servicios de apoyo	3.62	0.86			--	.661***	.465**	.750***	.596***	.528**

5. Evaluación, investigación e innovación	3.04	0.80	--	.623***	.549**	.672***	.548**
6. Currículum	3.59	1.04	--	.580***	.698***	.394*	
7. Clima y cultura	3.97	0.70		--	.758***	.475**	
8. Proyección comunitaria	4.05	0.81			--	.447**	
9. Formación	3.55	0.92					

Nota. Esta tabla ha sido traducida de la publicada en Álvarez-Castillo et al. (2021, p. 5). Los datos del área de filosofía y política utilizados en esta tabla son los obtenidos mediante análisis documental, mientras que los del resto de las áreas fueron recogidos con el cuestionario. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

6.3.2.3. *Relación entre las políticas y prácticas institucionales*

Del análisis correlacional entre todas las áreas de institucionalización, que asimismo se muestra en la Tabla 5, se destacarían dos hallazgos. En primer lugar, la mayoría de las correlaciones entre las prácticas de atención a la diversidad son altas o entre moderadas y altas. En segundo lugar, el área de filosofía y política no alcanza correlación estadísticamente significativa con 7 de las áreas de prácticas, haciéndolo solo con la de currículum.

Ante esta débil asociación entre normativa y prácticas, se decidió explorar con mayor profundidad las relaciones entre el área de filosofía y política y el resto, revisando la concomitancia de cada ítem del área 1 con las áreas de prácticas (hipótesis H1.c). Pues bien, según se observa en la Tabla 6, el indicador 1 (alineación con la declaración de la institución) correlaciona significativamente con las áreas 5, 6 y 9, mientras que el indicador 6 (acreditación del personal) lo hace con el área 8. Es decir, en tanto que la atención a la diversidad se integra en las declaraciones institucionales, en mayor medida también se institucionalizan prácticas de atención a la diversidad en los procesos de evaluación, investigación e innovación, así como en los planes de estudios y en la formación del personal; y cuanta mayor consideración se da a las actividades de atención a la diversidad en los procesos de acreditación y promoción profesional, mayor es también la proyección comunitaria de la cultura inclusiva. Los tres indicadores normativos restantes no alcanzan correlaciones estadísticamente significativas con ninguna de las áreas de institucionalización de las prácticas. Por tanto, el indicador más genérico y

abstracto de filosofía y política predice aparentemente algunas de las prácticas institucionales, mientras que no lo hacen los indicadores más operativos, salvo muy tímidamente el de acreditación.

Tabla 6

Correlaciones entre los cinco indicadores del área de filosofía y política institucional, y las ocho áreas de institucionalización de las prácticas de atención a la diversidad

Área de institucionalización de las prácticas	Indicadores del área 1 (Filosofía y política)				
	1	2	3	4	6
2. Acceso, participación y logro	.279	.049	-.202	-.030	.169
3. Liderazgo	.103	-.023	-.081	-.023	.162
4. Servicios de apoyo	.290	.209	-.156	-.058	.239
5. Evaluación, investigación e innovación	.466**	-.192	-.003	-.208	.057
6. Currículum	.439*	.079	.328	.106	.301
7. Clima y cultura	.187	.186	.131	-.112	.326
8. Proyección comunitaria	.208	.134	.069	-.154	.413*
9. Formación	.425*	.068	.018	-.227	-.092

Nota. Esta tabla ha sido traducida de la publicada en Álvarez-Castillo et al. (2021, p. 6). * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

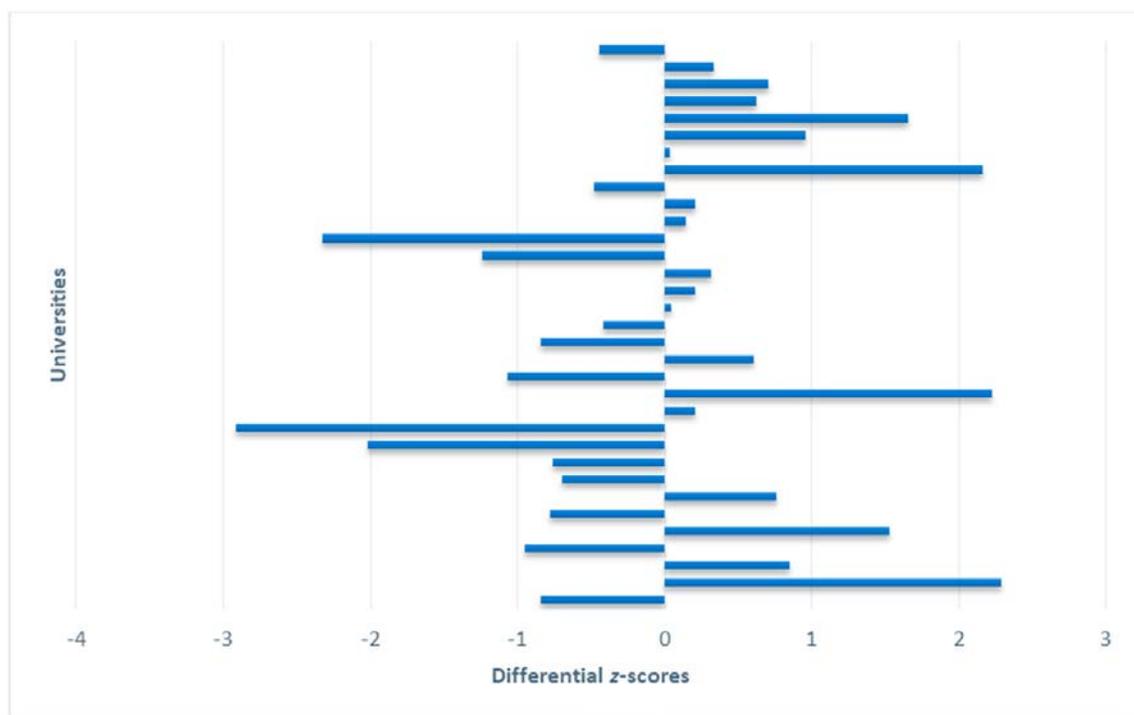
Como ya hacía sospechar la ausencia de correlación del índice de institucionalización de la filosofía y política con siete de las ocho áreas de institucionalización de las prácticas, el índice general de institucionalización de estas prácticas tampoco alcanzó correlación estadísticamente significativa con el índice general de filosofía y política en materia de atención a la diversidad, $r = .23$, $p = 189$.

Además de la puesta en relación de ambas distribuciones de medidas de institucionalización, se planteó el objetivo de llevar a cabo una comparación de puntuaciones tipificadas entre los índices de las políticas y los de las prácticas de las 33 universidades en las que se contaba con ambos tipos de datos (la escala era diferente en ambas distribuciones). Pues bien, se comprobó que la institucionalización de la atención

a la diversidad fue más elevada en el índice de las políticas que en el correspondiente a las prácticas en 19 instituciones (57.58%), mientras que en 14 casos (42.42%) se invirtió esta relación (Figura 20), siendo semejante la media de las puntuaciones diferenciales tipificadas en ambos casos ($M_{zdoc-zcuest} = 0.87$; $M_{zcuest-zdoc} = 0.83$). Este resultado descriptivo se aplica a casi el 40% de las universidades españolas, sosteniendo en mayor medida la anteposición de las políticas a las prácticas que la secuencia inversa. En cualquier caso, la variabilidad entre las instituciones es alta (en la Figura 18, la longitud de las barras está inversamente relacionada con la consistencia interna: cuanto más largas son las barras, menor es la consistencia entre las políticas y prácticas de diversidad). La ausencia de un patrón generalizado explica por qué los índices no correlacionan.

Figura 18

Puntuaciones estandarizadas (z-score) diferenciales ($z_{política} - z_{prácticas}$) para 33 universidades españolas (Álvarez-Castillo et al., 2021, p. 6)



Nota. Los puntajes z diferenciales negativos son para universidades con un índice más alto de institucionalización de las prácticas de diversidad que de las políticas, mientras que los puntajes z diferenciales positivos corresponden al caso inverso.

Teniendo en cuenta los resultados presentados, la hipótesis H1.c solo queda parcialmente verificada. Por una parte, en un porcentaje mayoritario de universidades, las políticas se encuentran más institucionalizadas que las prácticas, tal como se esperaba. Sin embargo, la institucionalización de estas prácticas no correlaciona, en general, con la institucionalización de las políticas. La filosofía y política se asocia únicamente al currículo, teniendo el primer indicador de política (alineación con la declaración de la institución) el mayor peso en la asociación.

6.3.2.4. Relación de la institucionalización de la atención a la diversidad con indicadores de productividad de las universidades españolas (U-Ranking)

Un objetivo importante del estudio se refería a la comprobación de la asociación de la institucionalización de las políticas y prácticas de atención a la diversidad con indicadores de productividad consolidados y reconocidos en la educación superior (hipótesis H1.e). Con este fin, se seleccionó el *U-Ranking* tal como se ha comentado anteriormente, cuyo tamaño muestral correspondiente a la edición del año 2018 era de 61 universidades.

Se comprobó la asociación del *U-Ranking* (índice global e índices parciales) no solo con las dos grandes áreas de institucionalización de la atención a la diversidad (filosofía y política, y prácticas), sino también con las diferentes subáreas de institucionalización de las prácticas. Pues bien, una vez verificadas las correlaciones bivariadas (Tabla 7), se concluye que ninguno de los coeficientes que asocia las áreas generales de institucionalización con los índices del *ranking* alcanza significación estadística. Ahora bien, al correlacionar los índices de institucionalización de cada área de prácticas con los índices del *U-Ranking*, se identifica un área, la correspondiente a clima y cultura, que covaría negativamente con la clasificación global y con la docencia del *U-Ranking*. Por consiguiente, un clima y cultura inclusiva que impregne la interacción y la participación social se asocia inversamente con el rendimiento meritocrático de la institución, si bien el tamaño del efecto es únicamente ligero.

En conclusión, los resultados confirman principalmente la hipótesis H1.e, ya que la productividad y los índices de diversidad no correlacionan, a excepción del clima y la

cultura. Por tanto, en general, la institucionalización de la diversidad estaría progresando independientemente de las metas de productividad.

Tabla 7

Correlaciones entre los índices de institucionalización de atención a la diversidad y los índices del U-Ranking

Índices de institucionalización de la atención a la diversidad	Índices del U-Ranking			
	Global	Docencia	Investigación	Innovación
Área de filosofía y política (N = 61)	.140	-.134	.230	.171
Áreas de prácticas (N = 30)	-.264	-.313	-.070	-.257
2. Acceso, participación y logro	-.178	-.354	.037	-.181
3. Liderazgo	-.328	-.265	-.172	-.311
4. Servicios de apoyo	-.056	-.186	.096	-.113
5. Evaluación, investigación e innovación	-.177	-.217	-.024	-.179
6. Currículum	-.083	-.036	-.048	-.175
7. Clima y cultura	-.381*	-.386*	-.196	-.330
8. Proyección comunitaria	-.333	-.307	-.163	-.259
9. Formación	-.295	-.244	-.114	-.250

Nota. Esta tabla ha sido traducida de la publicada en Álvarez-Castillo et al. (2021, p. 7). * $p < 0.05$

CAPÍTULO 7

Estudio 2: El área de innovación docente en atención a la diversidad e inclusión en la universidad. Explicación de creencias, actitudes y prácticas inclusivas del PDI

7.1. Presentación del estudio

7.2. Método

7.2.1. Diseño

7.2.2. Participantes

7.2.3. Variables e instrumentos

7.2.4. Procedimiento

7.3. Resultados

7.3.1. Análisis estadístico

7.3.2. Presentación de resultados

7.3.2.1. Estadísticos descriptivos

7.3.2.2. Modelo de ecuaciones estructurales

7.1. Presentación del estudio

Con este estudio se pretende satisfacer el objetivo O.1.c de la tesis “Diseñar y evaluar un modelo predictivo de las prácticas inclusivas en las universidades españolas”. De manera más concreta, y atendiendo a los objetivos del proyecto de investigación estatal en el que se desarrolla la tesis (Álvarez Castillo y García-Cano, 2017), este estudio permitirá “Identificar los efectos directos, indirectos y totales que variables de discriminación percibida, de personalidad (amabilidad y apertura a la experiencia), actitudinales ideológicas (orientación a la dominancia social y autoritarismo de derechas), cognitivas (concepciones sobre la diversidad) y actitudinales hacia la diversidad tienen sobre la aplicación del enfoque inclusivo en las prácticas académicas y no académicas del personal (concretamente del Personal Docente Investigador o PDI)”, mediante la aplicación de análisis de ecuaciones estructurales. Para ello, se tendrán en cuenta las decisiones tomadas por las compañeras del proyecto I+D del equipo de la Universidad de Valencia en la validación del instrumento titulado “Escala de Atención a la Diversidad para el Profesorado Universitario” (Ramos Santana et al., 2021) , puesto que, a su vez, en este estudio de la tesis se reproducirá de nuevo el análisis factorial confirmatorio, ampliando la muestra al total de los participantes para así fortalecer la validación del instrumento de las compañeras como parte del diseño del modelo de ecuaciones estructurales. En este, además del análisis factorial confirmatorio que reforzará la validación mencionada, se añadirán variables empíricas y latentes del tipo de las mencionadas (discriminación percibida, personalidad, actitudes ideológicas, creencias y actitudes hacia la diversidad) con el fin de explicar en último término las prácticas inclusivas del PDI en contextos de diversidad.

A través del modelo hipotético que se estima de partida atendiendo a la revisión de la literatura, la explicación de creencias y actitudes y, finalmente, de las prácticas hacia la diversidad podría darse según una doble vía: por un lado, a través de la variable de personalidad “apertura a la experiencia” (AE) y de la variable ideológica “autoritarismo de derechas” (RWA). Por otro lado, a través de la variable de personalidad “amabilidad” y la variable ideológica “orientación a la dominancia social”. Asimismo, la literatura informa sobre la covarianza de ambas variables de personalidad (“apertura a la

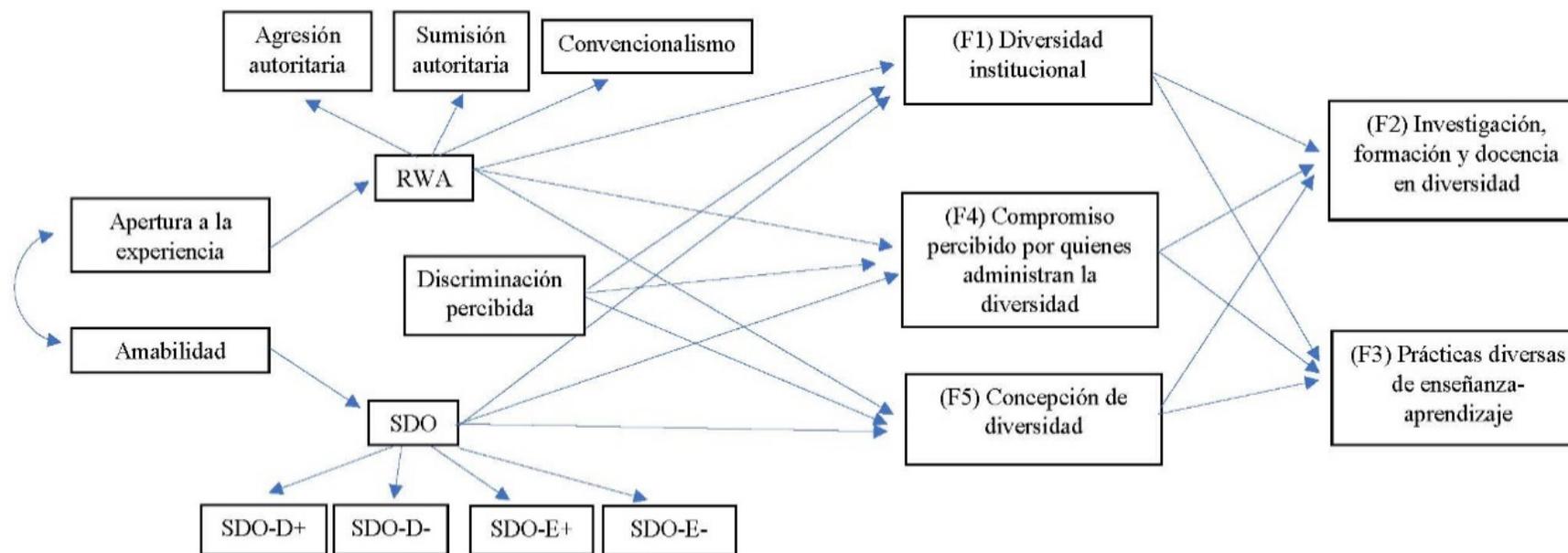
experiencia” y “amabilidad”). Estas expectativas iniciales se pueden observar en la Figura 19.

Para comprender el modelo hipotético presentado en la figura, se avanza aquí que la validación del instrumento de Ramos Santana et al. (2021) arrojó tres factores de creencias y actitudes hacia la diversidad (en la Figura 1: F1, F4 y F5) y dos de prácticas inclusivas (en la Figura 1: F2 y F3). Más adelante se darán detalles sobre el análisis factorial confirmatorio implementado por estas autoras.

Las hipótesis específicas en las que se focaliza la atención en este estudio fueron enumeradas en el Capítulo 5 (H2.a, H2.b, H2.c y H2.d). Básicamente, como se desprende de las hipótesis formuladas, se esperan efectos directos de la personalidad sobre las actitudes ideológicas, y de estas, junto con la discriminación percibida, sobre las creencias y actitudes hacia la diversidad que, por último, influirían directamente sobre las prácticas inclusivas del profesorado universitario.

Figura 19

Modelo hipotético de variables explicativas de las prácticas inclusivas del profesorado universitario



7.2. Método

A continuación, se contemplan y describen los diferentes subapartados que integran la metodología aplicada en el estudio.

7.2.1. Diseño

Se adoptó una investigación dentro del paradigma racionalista o cuantitativo con diseño no experimental, transversal y basado en encuesta como técnica por excelencia para la recogida de datos sobre una muestra de Personal Docente e Investigador (PDI). Sobre los datos recogidos se aplicó un análisis de ecuaciones estructurales con el fin de conocer los efectos de las variables mencionadas sobre dos variables dependientes de prácticas hacia la diversidad.

7.2.2. Participantes

La población de este estudio coincide con el Personal Docente e Investigador (PDI) de ocho universidades españolas (concretamente, Universidad de Córdoba, Universidad de Valencia, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Sevilla, Universidad Pablo de Olavide, Universidad de Cádiz y Universidad de Jaén), todas ellas participantes en el proyecto estatal de investigación I+D+I con referencia EDU2017 82862-R (Álvarez Castillo y García-Cano, 2017).

En cuanto a la muestra final de PDI, recogida durante el curso académico 2018-2019 por la Universidad de Valencia en las ocho instituciones citadas, se contó con un total de 972 participantes de los cuales el 51.9% (504) fueron mujeres y el 48.1% (468) restante, hombres. Por otro lado, en cuanto a la edad, la media fue de 46.49 y la desviación típica de 10.90, con el mínimo en 23 años y el máximo en 74. Sin embargo, la moda resultó ser de 52 años. Por otro lado, en cuanto a la antigüedad laboral en la misma institución, la media fue de 14.82 y su desviación típica de 11.36.

Atendiendo a la categoría profesional, el 43.50% de los participantes eran ‘funcionarios de carrera’, el 4.40% ‘funcionarios interinos’, el 41.10% ‘personal laboral’ y el 10.90% ‘personal eventual’. Finalmente, de entre la muestra de PDI tan solo el 38.90% cuenta o ha contado en algún momento con cargos de gestión frente al 58.20% que lo niega. El porcentaje restante de participantes no sabe o no contesta.

7.2.3. Variables e instrumentos

El instrumento utilizado, de carácter interactivo, fue diseñado *ad hoc* y constó de cuatro secciones (enlace al cuestionario final: <https://encuestas.uv.es/index.php/494714?lang=es>): (1) variables sociodemográficas y variables sociolaborales. Además, se incluyeron variables psicosociales, tales como la discriminación percibida y pertenencia grupal o autoadscripción a grupos protegidos o colectivos diversos; (2) creencias, actitudes y prácticas de atención a la diversidad en la universidad; (3) medida de actitudes ideológicas (autoritarismo de derechas y orientación a la dominancia social); (4) medidas de personalidad (apertura a la experiencia y amabilidad). Concretamente, a través de la segunda sección se midió la variable dependiente de nuestro estudio (prácticas inclusivas), así como las inmediatamente precedentes en la secuencia predictiva (creencias y actitudes hacia la diversidad), mientras que en las demás secciones se recogió información orientada, por un lado, a la caracterización de las personas participantes, y, por otro, a la predicción y explicación de las creencias y actitudes hacia la diversidad y, finalmente, de las prácticas inclusivas en la universidad. La segunda sección del instrumento fue precisamente la validada por Ramos Santana et al. (2021).

En cuanto a la primera sección del cuestionario dirigido al análisis de variables sociodemográficas y sociolaborales, se tuvieron en cuenta el sexo (hombre, mujer), la edad, la categoría profesional (funcionario de carrera, funcionario interino, personal laboral, personal eventual, otro), la institución universitaria, el centro o facultad, la antigüedad laboral (en años) en la institución, y la experiencia en gestión o cargos directivos durante al menos dos años (sí, no, no sabe/no contesta). En caso de ‘sí’ como respuesta, se pidió que se especificara el cargo mediante respuesta abierta.

Además, en cuanto a las variables psicosociales analizadas (discriminación percibida y pertenencia grupal o autoadscripción a grupos protegidos), se presentó, en el caso de la autoadscripción, un listado de chequeo amplio en el que cada participante pudo seleccionar cuantas opciones quisiera (es decir, no eran excluyentes). Estas opciones fueron configuradas tomando en cuenta los grupos protegidos que menciona la Convención para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (CEDH, 1979) de la Unión Europea (UE) (concretamente, el sexo, la raza,

el color, la lengua, la religión, las opiniones políticas u otras, el origen nacional o social, la pertenencia a una minoría nacional, la fortuna, el nacimiento o cualquier situación [discapacidad, edad y orientación sexual]). Igualmente, se introdujo la opción ‘Otros’, que permitió añadir manualmente cualquier otro grupo no disponible en el listado facilitado. En el caso de la discriminación percibida, el formato de respuesta se correspondió con una escala tipo Likert de 4 puntos (nunca, casi nunca, algunas veces, muchas veces). Esta fue la variable incluida en el modelo hipotético (Figura 19). La autoadscripción no fue finalmente incorporada a las hipótesis por no encontrar suficiente fundamentación empírica y teórica para vincularla directa o indirectamente a las prácticas inclusivas.

En cuanto a la segunda sección, referida a la medida de ‘creencias, actitudes y prácticas de atención a la diversidad en la universidad’, esta constó inicialmente de 24 indicadores valorados en una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = muy en desacuerdo, 5 = muy de acuerdo). Para el diseño de estos indicadores se acudió a la literatura. De manera más específica, las compañeras de la universidad de Valencia (Ramos Santana et al., 2021) tuvieron en cuenta el artículo de Baker y sus colegas (2012), titulado “Campus Survey of Faculty and Student Perceptions of Persons with Disabilities”; la “Guía de autoestudio y planificación sobre equidad y excelencia inclusiva”, diseñada por la Association of American Colleges and Universities (AACU) (<https://www.aacu.org/sites/default/files/CommittingtoEquityInclusiveExcellence.pdf>); la ‘Rúbrica de autoevaluación de la institucionalización de la atención a la diversidad’, diseñada por el New England Resource Center for Higher Education (NERCHE) (https://www.wpi.edu/sites/default/files/Project_Inclusion_NERCHE_Rubric-Self-Assessment-2016.pdf); y el recurso de Ford Foundation (1999) titulado “The Ford Foundation Campus Diversity Initiative Survey of Voters on Diversity in Education and an Interview with Edgar Beckham”.

En el proceso de validación de la sección o instrumento que mide creencias, actitudes y prácticas hacia la diversidad del profesorado universitario, se eliminaron los ítems 4, 7, 8, 17 y 19 del cuestionario inicial (<https://encuestas.uv.es/index.php/494714?lang=es>), pasando finalmente de 24 ítems a 19

(véase el Apéndice del artículo de Ramos Santana et al., 2021). Además, según el trabajo de estas autoras, los ítems quedaron agrupados conforme a 5 factores (pp.140-141):

- Factor 1: Diversidad institucional (ítems 5, 6, 9, 10 y 11). $\alpha = .871$.
- Factor 2: Investigación, formación y docencia centradas en la diversidad (ítems 14, 15, 18 y 20). $\alpha = .862$.
- Factor 3: Prácticas diversas de enseñanza y aprendizaje (ítems 21, 22, 23 y 24). $\alpha = .886$.
- Factor 4: Compromiso de quienes administran las universidades (ítems 12, 13 y 16). $\alpha = .714$.
- Factor 5: Concepción de diversidad (ítems 1, 2 y 3). $\alpha = .730$.

A continuación, la tercera sección, referida a la medida de actitudes ideológicas (autoritarismo de derechas y orientación a la dominancia social), incluyó dos instrumentos previamente validados. Por un lado, para medir el autoritarismo de derechas se hizo uso de la escala de Altemeyer (1981), concretamente su versión abreviada en castellano² de Cárdenas y Parra (2010), que reduce el número de ítems a 12, organizados en torno a tres dimensiones: agresión autoritaria, sumisión autoritaria y convencionalismo. Por otro lado, para medir la orientación a la dominancia social, se tomó la Escala SDO7 de Ho y sus colegas (2015)³, versión abreviada que reduce el número de ítems a 8, repartidos entre dos dimensiones: dominancia y antiigualitarismo. Por tanto, esta tercera sección constó de un total de 20 indicadores valorados en una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = muy en desacuerdo, 5 = muy de acuerdo).

Finalmente, la cuarta sección estuvo dirigida a la medida de dos factores de (amabilidad y apertura a la experiencia). Para ello, se recurrió al *International Personality Item Pool* (IPIP)⁴, de acceso abierto, en lugar de al *Neo-Personality Inventory-R* (NEO PI-R).

² Versión española validada por Cárdenas y Parra (2010) de la escala de Altemeyer (1981) para medir el autoritarismo de derechas:

<https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/download/17098/17828/>

³ Escala SDO7 de Ho y sus colegas (2015) para medir la orientación a la dominancia social:

<http://psycnet.apa.org/record/2015-47827-001>

⁴ *International Personality Item Pool* (IPIP): <http://ipip.ori.org/>

Así pues, el instrumento incluyó un total de 24 ítems equivalentes a los del NEO PI-R, que fueron valorados conforme a una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = muy en desacuerdo, 5 = muy de acuerdo).

7.2.4. Procedimiento

El proceso de recogida de datos se desarrolló en el marco del proyecto de investigación I+D+I en el que se realizó la presente tesis doctoral tras la aprobación ética previa por parte del Comité de Bioseguridad y Bioética de la UCO, y bajo consentimiento informado de las personas participantes en el estudio.

La Universidad de Valencia fue la encargada de la recolecta de datos sobre PDI a través de la plataforma online 'LimeSurvey', a la que se trasladó previamente el cuestionario (<https://encuestas.uv.es/index.php/494714>). El enlace fue enviado a través del correo electrónico a todo el profesorado de las ocho universidades que participaron en el proyecto estatal, adjuntando una carta de presentación con los objetivos de investigación, condiciones de recogida y uso potencial de los datos. Tras el proceso de recogida de datos, la plataforma de administración del instrumento permitió la descarga de los mismos en formato Excel (.xls, .xlsx o .xslm) para su posterior tratamiento con el software de análisis estadístico SPSS (versión 25).

7.3. Resultados

7.3.1. Análisis estadísticos

En primer lugar, se prepararon las matrices originales de datos para posteriormente facilitar el proceso de análisis estadístico.

A continuación, se recodificaron algunos de los ítems de tres de las variables (RWA, Apertura a la experiencia y Amabilidad), puesto que estaban formulados en sentido inverso a lo que pretendía medir el constructo: RWA (2, 4, 6, 7, 10 y 11); Apertura a la experiencia (2, 5, 8, 9 y 12); Amabilidad (14, 15, 16, 19, 23 y 24).

Tras el paso anterior, se calcularon las puntuaciones individuales de los participantes en las variables AE (Apertura experiencia), Am (Amabilidad), RWA (Autoritarismo de derechas) en sus tres dimensiones 'Agresión Autoritaria' (ítems 3, 5, 9 y 12), 'Sumisión Autoritaria' (ítems 1, 2, 4, 6 y 11) y 'Convencionalismo' (ítems 7, 8 y

10), Orientación a la Dominancia Social (SDO) según sus dimensiones ‘Dominancia positiva’ (ítems 1 y 2), ‘Dominancia negativa’ (ítems 3 y 4), ‘Igualitarismo positivo’ (ítems 5 y 6) e ‘Igualitarismo negativo’ (ítems 7 y 8). Por otro lado, se calculó la puntuación media de la variable discriminación percibida.

En cuanto al análisis de ecuaciones estructurales, haciendo uso del software AMOS (v. 22.0) y de acuerdo con el modelo hipotético, se introdujeron en el diagrama las variables de personalidad, la discriminación percibida, las dimensiones de SDO y RWA, y los ítems del instrumento de creencias, actitudes y prácticas de Ramos Santana et al. (2021) como variables empíricas. Como variables latentes, se incluyó SDO como explicativa de las cuatro dimensiones en que se desglosaba, RWA como explicativa de sus tres dimensiones, y los cinco factores de la validación de Ramos Santana et al. (2021) como explicativos de sus correspondientes ítems en la validación original.

Tras el paso previo, se procedió al análisis de ecuaciones estructurales siguiendo el método de estimación de *Máxima Verosimilitud* y, puesto que los indicadores de normalidad multivariada (CM = 220.24; c.r. = 80.96) y univariada no fueron satisfactorios, se acudió a *Bootstrap* como técnica más robusta que admite violación de la normalidad (Solanas y Sierra, 1992). Alternativamente, se podrían haber eliminado los valores atípicos a partir de las distancias de Mahalanobis y así aproximarnos a la normalidad, pero la pérdida muestral habría sido demasiado elevada (concretamente, se tendrían que haber suprimido al menos 359 casos, resultando en un tamaño muestral final de N = 678 participantes). Esta opción habría causado la pérdida de potencia de la prueba. Se optó por mantener el tamaño muestral inicial después de comprobar que con ambas muestras, la completa y la reducida, tanto los índices de ajuste como el modelo resultante no diferían sustancialmente., contribuyendo a la verificación de las hipótesis en un grado semejante. Con esta comprobación se confirmó que *Bootstrap* es una buena técnica para muestras que no alcanzan normalidad multivariada.

Puesto que *Bootstrap* no se puede ejecutar con valores perdidos, se imputaron o estimaron datos que no habían sido proporcionados por los participantes en determinados ítems.

Una vez hecho esto, se persiguió el ajuste del modelo a los datos a través de reespecificación del modelo mediante la sucesiva introducción de matices en los efectos

(flechas). Esto se hizo considerando los índices de modificación y comprobando cómo las sucesivas adiciones de efectos iban mejorando los índices de ajuste: χ^2 y $\chi^2/\text{grados de libertad}$, el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI) (Bentler, 1990), el índice de Tucker-Lewis (TLI), la raíz del residuo cuadrático promedio (RMR) y la raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA) (Byrne, 2016).

7.3.2. Presentación de resultados

7.3.2.1. Estadísticos descriptivos

En este apartado se recogen los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de los ítems de las variables empíricas, así como del total en dichas variables, incluidas en el modelo de ecuaciones estructurales para explicar las prácticas inclusivas del PDI de las ocho universidades españolas que participaron en el estudio. De manera más específica, se describen los valores medios y de variabilidad de los ítems y de la variable ‘discriminación percibida’; de los ítems de ‘creencias, actitudes y prácticas hacia la diversidad’ (los factores se introducen como variables latentes en el modelo, luego sus medias y desviaciones no son calculables a priori), de los ítems y las dimensiones de la variable ‘autoritarismo de derechas’ (RWA); de los ítems y de las dimensiones de la variable ‘orientación a la dominancia social’ (SDO); de los ítems y de la variable ‘apertura a la experiencia’ (AE); y de los ítems y de la variable ‘amabilidad’ (Am) (ver Tabla 8, Tabla 9, Tabla 10, Tabla 11 y Tabla 12, respectivamente).

Finalmente, se aporta un análisis correlacional entre todas las variables que intervienen en el estudio.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de la variable ‘discriminación percibida’ según PDI de ocho universidades españolas

Ítems para valorar la ‘percepción de discriminación’	N	Media	Desviación típica
PerDiscr_1_Sentido personalmente discriminado por_Pertenecer a una minoría étnica	916	1.03	0.21
PerDiscr_2_Sentido personalmente discriminado por_Pertenecer a una minoría de personas migradas	915	1.05	0.30
PerDiscr_3_Sentido personalmente discriminado por_Tener una orientación sexual minoritaria	916	1.08	0.37

*Estudio 2: El área de innovación docente en atención a la diversidad e inclusión en la universidad.
Explicación de creencias, actitudes y prácticas inclusivas del PDI*

PerDiscr_4_Sentido personalmente discriminado por_Mi Sexo	954	1.59	0.91
PerDiscr_5_Sentido personalmente discriminado por_Pertenecer a un grupo poblacional de edad avanzada para ser estudiante (mayor de 40 años)	924	1.15	0.50
PerDiscr_6_Sentido personalmente discriminado por_Pertenecer a un grupo poblacional de edad joven (menor de 30 años)	889	1.29	0.70
PerDiscr_7_Sentido personalmente discriminado por_Practicar la religión católica	902	1.20	0.61
PerDiscr_8_Sentido personalmente discriminado por_Practicar otra religión cristiana	872	1.02	0.20
PerDiscr_9_Sentido personalmente discriminado por_Practicar la religión musulmana	870	1.01	0.14
PerDiscr_10_Sentido personalmente discriminado por_Practicar la religión judía	867	1.01	0.14
PerDiscr_11_Sentido personalmente discriminado por_Practicar una religión minoritaria no mencionada anteriormente	868	1.01	0.16
PerDiscr_12_Sentido personalmente discriminado por_Ser ateo/a	897	1.13	0.48
PerDiscr_13_Sentido personalmente discriminado por_Ser agnóstico/a	888	1.09	0.41
PerDiscr_14_Sentido personalmente discriminado por_Ser indiferente frente a la religión	892	1.13	0.48
PerDiscr_15_Sentido personalmente discriminado por_Pertenecer a un grupo de afiliados/as o simpatizantes de un partido político de derechas	877	1.17	0.58
PerDiscr_16_Sentido personalmente discriminado por_Pertenecer a un grupo de afiliados/as o simpatizantes de un partido político de izquierdas	900	1.28	0.65
PerDiscr_17_Sentido personalmente discriminado por_Pertenecer a una minoría con discapacidad	880	1.02	0.22
PerDiscr_18_Sentido personalmente discriminado por_Pertenecer a una minoría con una enfermedad crónica o infecciosa	878	1.06	0.34
PerDiscr_19_Sentido personalmente discriminado por_Pertenecer a un grupo socioeconómico de renta alta	881	1.11	0.43
PerDiscr_20_Sentido personalmente discriminado por_Pertenecer a un grupo socioeconómico de renta baja	880	1.14	0.50
PerDiscr_21_Sentido personalmente discriminado por_Pertenecer a una minoría lingüística	881	1.14	0.52
PerDiscr_Total	972	1.18	0.34

De acuerdo con la puntuación media total de ‘discriminación percibida’ ($M = 1.18$, $DT = 0.34$), el PDI que participó en el estudio apenas percibió ser discriminado por pertenecer a un determinado grupo social. No obstante, las puntuaciones se elevaron levemente por encima de la media en función del sexo (21.6%) y por pertenecer a un grupo de población en edad joven (menor de 30 años) (10.6%).

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de la variable dependiente ‘creencias, actitudes y prácticas hacia la diversidad’ según PDI de ocho universidades españolas

Ítems de ‘creencias, actitudes y prácticas hacia la diversidad’ (CAPdiver)	N	Media	Desviación típica
CAPdiver_1_ El concepto de diversidad significa diferente etnia, raza, nacionalidad o cultura		3.97	1.17
CAPdiver_2_ El concepto diversidad significa personas con diferentes pensamientos e ideas		3.92	1.23
CAPdiver_3_ El concepto diversidad significa diferente nivel educativo		3.16	1.44
CAPdiver_4_ El sistema educativo ha de enfatizar en mayor medida los aprendizajes sobre otros grupos culturales, religiosos, de género, de orientación sexual, de edad o de diversidad funcional que sean diferentes al mío		3.77	1.20
CAPdiver_5_ La diversidad, inclusión y equidad son una parte esencial de la educación que se debe atender en cualquier institución universitaria		4.43	0.93
CAPdiver_6_ La diversidad, inclusión y equidad es una cuestión institucional pero también individual, de cada miembro de la institución		4.46	0.87
CAPdiver_7_ Uno de los propósitos universitarios es formar a los estudiantes para desenvolverse en una sociedad más diversa		4.37	0.96
CAPdiver_8_ Uno de los propósitos universitarios es formar a los estudiantes para desenvolverse en un mercado de trabajo más diverso		4.25	0.96
CAPdiver_9_ En los planes de estudios universitarios se debe agregar materias específicas centradas en el papel de las mujeres y las minorías en el desarrollo de las sociedades	972	3.46	1.34
CAPdiver_10_ Es tan importante para las universidades formar personas para tener éxito en un mundo diverso, como prepararlas en competencias técnicas o académicas		4.09	1.04
CAPdiver_11_ Las universidades deberían desarrollar acciones específicas para atender a la diversidad en el colectivo de estudiantes		4.12	1.05
CAPdiver_12_ En general, el equipo directivo de esta universidad promueve actuaciones de atención a la diversidad, inclusión y equidad		3.64	0.95
CAPdiver_13_ En mi universidad existe una tendencia arraigada que favorece la diversidad, la inclusión y la equidad en las ofertas curriculares		3.35	0.98
CAPdiver_14_ Desarrollo investigaciones que en forma y/o contenidos reflejan mi compromiso con la diversidad, la inclusión y la equidad como valor añadido al proyecto investigador		3.24	1.35
CAPdiver_15_ Incorporo a los diseños de investigación elementos que favorecen la diversidad, inclusión y equidad de culturas, género, edad...		3.23	1.34

CAPdiver_16_ En mi universidad se ofertan cursos de formación relacionados con la diversidad, la inclusión y la equidad	3.68	1.00
CAPdiver_17_ Participo en proyecto/s de innovación educativa que refleja/n de forma explícita en sus objetivos su compromiso con la diversidad, la inclusión y la equidad	2.79	1.40
CAPdiver_18_ Diseño proyectos de innovación docente en los que incorporo cuestiones de atención a la diversidad de género, edad, cultura, religión...	2.63	1.37
CAPdiver_19_ Invierto tiempo y esfuerzo en prácticas educativas que promueven competencias que conducen al éxito de todo mi alumnado en su conjunto	3.95	1.08
CAPdiver_20_ Diseño objetivos de mi docencia enfocados a la diversidad, inclusión y equidad	3.35	1.30
CAPdiver_21_ Brindo apoyo para ayudar a mi alumnado a desarrollar planes individualizados que le permitan lograr su aprendizaje	3.84	1.06
CAPdiver_22_ Incorporo, en mis clases, distintas metodologías de enseñanza–aprendizaje para atender a la diversidad del alumnado	3.62	1.13
CAPdiver_23_ Ofrezco recursos para responder a las necesidades del alumnado y atender al desarrollo de una enseñanza inclusiva	3.67	1.11
CAPdiver_24_ En mis asignaturas abordo el aprendizaje digital y/o las actividades cooperativas para favorecer el aprendizaje del alumnado con necesidades diversas	3.65	1.16

Nota. Los ítems 4, 7, 8, 17 y 19 no fueron incluidos en el modelo de ecuaciones estructurales porque Ramos Santana et al. (2021), quienes validaron inicialmente el instrumento de creencias, actitudes y prácticas hacia la diversidad, los descartaron para poder conseguir un ajuste adecuado en el análisis factorial confirmatorio.

Teniendo en cuenta la escala de valoración del cuestionario 1-5, aparentemente el profesorado de las universidades presenta creencias, actitudes y prácticas favorables hacia la diversidad, dado que la media empírica supera la media teórica de la escala de respuesta en 22 de los 24 ítems del instrumento inicial, y en 18 de los 19 ítems definitivos.

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de la variable ideológica independiente ‘autoritarismo de derechas’ (RWA) según PDI de 8 universidades españolas

Ítems para valorar el ‘autoritarismo de derechas’ (RWA)	N	Media	Desviación típica
d2_3_RWA3. Las tradiciones y valores antiguos todavía siguen indicándonos la mejor forma de vivir	853	2.54	1.13
d2_5_RWA5. Las leyes que castigan el aborto y la pornografía. y que contribuyen a proteger el matrimonio. deben ser estrictamente acatadas. las transgresiones de las mismas deben ser castigadas severamente	844	1.79	1.13
d2_9_RWA9. Hay muchas personas radicales o inmorales que tratan de echar a perder las cosas; la sociedad debe frenarlas	840	3.00	1.25
d2_12_RWA12. Todo buen/a ciudadano/a debería ayudar a eliminar la maldad que envenena nuestro país desde dentro. si así lo requiere la sociedad	824	3.20	1.27
Agresión Autoritaria_total	972	2.63	0.80
d2_1_RWA1. Nuestra sociedad necesita líderes fuertes que puedan erradicar el extremismo y la inmoralidad que prevalecen actualmente en ella	858	3.27	1.47
d2_2_RWA2. Nuestra sociedad necesita libres pensadores/as que tengan la valentía para confrontar los convencionalismos, aun cuando esto sea molesto para el resto de personas	856	1.66	0.90
d2_4_RWA4. Nuestra sociedad sería mejor si mostráramos tolerancia y comprensión por las ideas y valores diferentes a los que hemos asumido como los más adecuados por convencionalismos	855	1.61	0.84
d2_6_RWA6. La sociedad necesita mostrar una mayor apertura hacia las personas que piensan por sí mismas y diferente a las autoridades. más que apoyar lo que dichas autoridades deciden por nosotros/as	851	1.88	0.98
d2_11_RWA11. La situación de la sociedad actual mejoraría si los/as agitadores/as fueran tratados/as con humanidad e intentando hacerles entrar en razón	830	2.82	1.06
Sumisión Autoritaria_total	972	2.25	0.53
d2_7_RWA7. Muchas personas desafían al Estado. critican las creencias religiosas que tienen otras personas e ignoran las formas que se consideran como habituales de vida. sin que por ello dejen de ser buenas personas	844	2.36	1.22

d2_8_RWA8. Se debería admirar y respetar. más de lo que lo hacemos. a nuestros/as antepasados/as por su contribución a la construcción de nuestra sociedad	847	3.65	0.99
d2_10_RWA10. En defensa de la libertad de expresión deberíamos permitir la publicación de literatura que incluso podemos considerar mala o contraria a nuestras ideas	846	1.93	1.01
Convencionalismo_total	972	2.65	0.62

En cuanto a la variable ‘autoritarismo de derechas’ (RWA) medida en la muestra de PDI, sus tres dimensiones alcanzaron una puntuación media inferior al punto intermedio de la escala ($M_{AA} = 2.63 < 3.00$; $M_{SA} = 2.25 < 3.00$; $M_C = 2.65 < 3.00$). Es decir, la muestra analizada no puntúo ni moderada ni fuertemente en autoritarismo de derechas. Con el fin de verificar este hecho se implementó una prueba t-Student para una muestra: Agresión Autoritaria: $t(971) = -14.37, p < 001$; Sumisión Autoritaria: $t(971) = -43.77, p < 001$; Convencionalismo: $t(971) = -17.79, p < 001$.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos de la variable ideológica independiente ‘orientación a la dominancia social’ (SDO) según PDI de 8 universidades españolas

Ítems para valorar la ‘orientación a la dominancia social’ (SDO)	N	Media	Desviación típica
d2_13_SDO1. Una sociedad ideal requiere que algunos grupos estén en la cima y otros estén en la parte inferior	841	1.56	0.87
d2_14_SDO2. Algunos grupos sociales son simplemente inferiores a otros grupos	841	1.35	0.82
SDO_D_positivo	972	1.45	0.68
d2_15_SDO3. Ningún grupo debe dominar en la sociedad	841	3.86	1.44
d2_16_SDO4. Los grupos que están en la parte inferior son merecedores de las mismas opciones/cosas que los grupos que están en el parte superior (o en la cima)	840	4.31	1.09
SDO_D_negativo	972	4.09	0.93
d2_17_SDO5. Trabajar por la igualdad grupal no debe ser nuestro objetivo principal	837	2.10	1.19
d2_18_SDO6. Es injusto tratar de hacer que los grupos sean iguales	838	2.26	1.29
SDO_E_positivo	972	2.17	0.96
d2_19_SDO7. Debemos hacer lo que podamos para igualar las condiciones que se ofrecen a los diferentes grupos	842	4.41	0.86
d2_20_SDO8. Debemos trabajar para dar a todos los grupos la misma oportunidad de tener éxito	845	4.63	0.71
SDO_E_negativo	927	4.52	0.68

En cuanto a la variable ‘orientación a la dominancia social’ (SDO) medida en la muestra de PDI, dos de sus cuatro dimensiones alcanzaron una puntuación media inferior al punto intermedio de la escala ($M_{D+} = 1.45 < 3.00$; $M_{E+} = 2.17 < 3.00$). Es decir, la muestra analizada no puntúa ni moderada ni fuertemente en orientación a la dominancia social. De lo contrario, otras dos de sus cuatro dimensiones alcanzaron una puntuación media superior al punto intermedio de la escala ($M_{D-} = 4.09 > 3.00$; $M_{E-} = 4.52 > 3.00$). Es decir, nuevamente la muestra analizada no puntúa moderada ni elevadamente en dominancia social, puesto que estas dos dimensiones son opuestas al rasgo.

Por tanto, y con el fin de verificar este hecho se implementaron pruebas t-Student para una muestra asociadas a las medias indicadas con anterioridad, respectivamente: SDO_D_positiva: $t(971) = -70.51, p < .001$; SDO_E_positiva: $t(971) = -26.76, p < .001$; SDO_D_negativa: $t(971) = 36.24, p < .001$; SDO_E_negativa: $t(971) = 69.80, p < .001$.

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de las variables independientes de personalidad ‘apertura a la experiencia’ (AE) y ‘amabilidad’ (Am) según PDI de 8 universidades españolas

Ítems para valorar la AE y la Am	N	Media	Desviación típica
[1.AE1. Cuando leo una poesía. o contemplo una obra de arte. siento profunda emoción o excitación]	840	3.90	0.87
[2.AE2. La poesía tiene poco o ningún efecto sobre mí]	834	3.83	1.15
[3.AE3. Tengo gran variedad de intereses intelectuales]	839	4.37	0.74
[4.AE4. Me despiertan curiosidad las formas que encuentro en el arte y la naturaleza]	837	4.40	0.74
[5.AE5. Encuentro aburridas las discusiones filosóficas]	838	4.08	1.04
[6.AE6. Tengo mucha fantasía]	835	3.53	1.09
[7.AE7. Me gusta concentrarme en un ensueño o fantasía y. dejándolo crecer o desarrollarse. explorar todas sus posibilidades]	831	3.37	1.12
[8.AE8. Tengo poco interés en andar pensando sobre la naturaleza del universo o de la condición humana]	836	4.22	1.03
[9.AE9. Pierdo el interés cuando la gente habla de cuestiones muy abstractas y teóricas]	835	4.10	1.07
[10.AE10. Experimento una gran variedad de emociones o sentimientos]	831	4.13	0.88
[11.AE11. Con frecuencia pruebo comidas nuevas o de otros países]	836	4.14	1.01
[12.AE12. Rara vez experimento emociones fuertes]	830	3.83	1.04
AE_Total	972	3.99	0.51

[13.Am1. Tiendo a pensar lo mejor de la gente]	836	3.86	0.90
[14.Am2. Intimido o adulo a la gente para que haga lo que yo quiero]	835	4.41	0.79
[15.Am3. Consigo con artimañas que la gente haga lo que yo quiero]	835	4.49	0.79
[16.Am4. Si alguien empieza a pelearse conmigo. yo también estoy dispuesto a pelear]	833	3.78	1.09
[17.Am5. Cuando me han ofendido. lo que intento es perdonar y olvidar]	833	3.36	0.98
[18.Am6. Mi primera reacción es confiar en la gente]	835	3.98	0.92
[19.Am7. Algunas personas piensan de mí que soy frío/a y calculador/a]	831	3.73	1.09
[20.Am8. Tengo mucha fe en la naturaleza humana]	832	3.55	1.00
[21.Am9. Trato de ser humilde]	836	4.06	0.84
[22.Am10. Creo que la mayoría de la gente con la que trato es honrada y fidedigna]	833	3.88	0.81
[23.Am11. Puedo ser sarcástico/a y mordaz si es necesario]	828	2.46	1.12
[24.Am12. Las personas que mendigan no me inspiran simpatía]	829	3.94	1.04
Am_Total	972	3.80	0.45

A continuación, en relación con las variables de personalidad analizadas en el PDI, ambas alcanzaron puntuaciones medias por encima del punto intermedio de la escala de respuesta; en el caso de la AE, $3.99 > 3.00$; y en el caso de Am, $3.80 > 3.00$. Para verificar estadísticamente este hecho se implementó una prueba *t-Student* de una muestra para cada una de las variables: $t(971) = 60.07, p < 001$ y $t(971) = 55.22, p < 001$, respectivamente. En definitiva, el profesorado puntúa de manera favorable en ‘apertura a la experiencia’ y ‘amabilidad’.

Finalmente, en la Tabla 13 quedan recogidas las correlaciones de Pearson entre las variables anteriormente descritas, que a continuación contribuyen a la configuración del modelo de ecuaciones estructurales. Setenta y ocho de ciento cinco correlaciones alcanzaron significación estadística, coincidiendo con algunas relaciones previamente evidenciadas en la literatura, y apoyando en su inmensa mayoría las hipótesis de partida.

Así pues, los rasgos de personalidad (apertura a la experiencia y amabilidad) correlacionan conforme al sentido previsto (inverso) con las actitudes ideológicas (RWA y SDO); considerando aquí que las dimensiones SDO-D- y SDO-E- aparecen formuladas en sentido contrario al rasgo.

También, se evidencia correlación en sentido inverso, tal y como se anticipaba, entre RWA y SDO por una parte, y la mayoría de los factores de creencias y actitudes

hacia la diversidad por otra (factores 1, 4 y 5). Y, a su vez, estas variables de creencias y actitudes correlacionan en sentido directo con aquellos factores de prácticas inclusivas hacia la diversidad (factores 2 y 3).

No obstante, la variable ‘discriminación percibida’ no alcanza correlación significativa en el sentido previsto (inverso) con aquellas variables de creencias y actitudes hacia la diversidad (factores 4 y 5); tan solo, esta relación sucede entre dicha variable y el factor 1 y se produce en sentido positivo. Es decir, cuanto mayor es la discriminación percibida, más positiva es la actitud hacia el abordaje de la diversidad en la institución. No obstante, la correlación es negativa entre la discriminación percibida y las prácticas inclusivas de aula. Por tanto, la percepción de discriminación contribuiría a desarrollar los ideales inclusivos que se atribuyen a la institución, pero no a impulsar su aplicación a nivel de aula. En cualquier caso, ha de considerarse que las correlaciones son solo ligeras y que la muestra es muy homogénea en discriminación percibida y se sitúa en la parte baja de la escala ($M = 1.18$, $DT = 0.34$).

Tabla 13. Correlaciones entre las variables de discriminación percibida, personalidad, actitudes ideológicas (RWA y SDO), y creencias, actitudes y prácticas hacia la diversidad en la universidad

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1.Discriminación percibida (media)	.049	-.080*	-.025	.007	-.057	-.033	-.067	-.014	-.066	.102**	.030	-.160**	.020	-.011
2.Apertura a la Experiencia		.205**	-.137**	-.299**	-.149**	-.273**	.084*	-.174**	.274**	.203**	.310**	.024	.261**	.204**
3.Amabilidad			.009	-.130**	-.002	-.248**	.169**	-.227**	.285**	.129**	.326**	.179**	.256**	.152**
4.Agresión autoritaria				.266**	.317**	.365**	.002	.164**	-.150**	-.064	-.096**	.146**	.049	.018
5.Sumisión autoritaria					.405**	.257**	-.215**	.172**	-.367**	-.103**	-.322**	-.069	-.124**	-.175**
6.Convencionalismo						.179**	-.153**	.125**	-.187**	-.032	-.183**	.068	.040	-.104**
7.SDO-D+							-.181**	.387**	-.302**	-.096**	-.303**	.040	-.170**	-.057
8.SDO-D-								-.141**	.331**	.057	.227**	.145**	.111**	.087*
9.SDO-E+									-.286**	-.174**	-.336**	.006	-.093*	-.067
10.SDO-E-										.107**	.427**	.160**	.169**	.228**
11.Factor 1. Diversidad institucional											.374**	.146**	.520**	.070*
12.Factor 2. Investigación, formación y docencia en torno a diversidad												.222**	.377**	.430**
13.Factor 3. Prácticas diversas de enseñanza y aprendizaje													.253**	.104**
14.Factor 4. Compromiso de quienes administran las universidades														.161**
15.Factor 5. Concepción de diversidad														

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Nota. Se han tomado las puntuaciones factoriales obtenidas por regresión a partir del análisis factorial exploratorio para el cálculo de las correlaciones entre ellas y con el resto de las variables del modelo.

7.3.2.2. Modelo de ecuaciones estructurales

Una vez llevado a cabo el proceso de especificación del modelo en el que se puso a prueba la opcionalidad de algunos efectos no previstos en el modelo hipotético con el fin de mejorar el ajuste del mismo, se alcanzó finalmente el patrón de efectos que mejor se ajustaba a los datos empíricos, obteniéndose índices globalmente satisfactorios ($\chi^2/df = 3.003$; CFI = .932; NNFI = .924; SRMR = .0518; RMSEA = .045 [.042 – .049]) (Byrne, 2016; Hu y Bentler, 1998, 1999; Kline, 2016). Definitivamente, el modelo quedó conformado por las variables que se muestran en la Figura 22.

Globalmente, pudo confirmarse la hipótesis H2.a. Es decir, tal y como se pudo identificar previamente en la literatura, la apertura a la experiencia y la amabilidad impactan en sentido inverso sobre RWA ($\beta = -.411$, $SE = .043$, $p = .013$) y SDO ($\beta = -.424$, $SE = .033$, $p = .007$), respectivamente. Además, en ambos casos se alcanza una magnitud del efecto moderada de acuerdo con Cohen (1988).

Por otro lado, en cuanto a la H2.b acerca del impacto en sentido inverso de las actitudes ideológicas (RWA y SDO) del PDI de las ocho universidades españolas que participaron en el estudio sobre sus creencias y las actitudes hacia la diversidad (factores 1, 4 y 5), esta se confirma parcialmente. Es decir, solo se acepta la hipótesis considerando los efectos de SDO sobre los factores mencionados:

- El efecto de SDO sobre el factor 1, ‘Diversidad institucional’, es significativo ($\beta = -.595$, $SE = .040$, $p = .006$) y de un tamaño robusto.
- El efecto de SDO sobre el factor 4, ‘Compromiso de quienes administran las universidades’, es asimismo significativo ($\beta = -.214$, $SE = .107$, $p = .025$) y de un tamaño ligero.
- Y el efecto de SDO sobre el factor 5, ‘Concepción de diversidad’, es significativo ($\beta = -.240$, $SE = .053$, $p = .009$) y de tamaño ligero.

Por su parte, el efecto de la variable RWA alcanza significación estadística sobre el factor 4 ($\beta = .243$, $SE = .092$, $p = .007$). No obstante, la relación entre esta variable ideológica y el factor 4 no se establece en sentido inverso sino directo, lo que no es coherente con lo previsto en la hipótesis H2.b. Es decir, el profesorado que puntúa más alto en autoritarismo de derechas (RWA) atribuye más compromiso a la institución. Aun así, el tamaño del efecto es ligero.

Considerando los efectos del modelo que se relacionan con la hipótesis H2.c, que apostaba por un impacto inverso de la variable ‘discriminación percibida’ sobre los factores de creencias y actitudes hacia la diversidad (1, 4 y 5), la expectativa se confirma parcialmente. Solo se alcanza significación estadística en sentido inverso en el efecto de la ‘discriminación percibida’ sobre el factor 4, ‘Compromiso de quienes administran las universidades’ ($\beta = -.183$, $SE = .040$, $p = .006$). Por el contrario, el peso de regresión correspondiente al efecto de la ‘discriminación percibida’ sobre el factor 1, ‘Diversidad institucional’, alcanza significación estadística, aunque el tamaño del efecto es extremadamente ligero ($\beta = .076$, $SE = .029$, $p = .016$).

Finalmente, en el caso de la hipótesis H2.d, que valoraba el impacto directo entre las creencias y las actitudes hacia la diversidad sobre la implementación de prácticas o conductas sociales inclusivas, esta se acepta en buena medida. Concretamente, se alcanza significación estadística en el sentido propuesto en los siguientes efectos:

- Factor 1, ‘Diversidad institucional’, sobre el Factor 2, ‘Investigación, formación y docencia centradas en la diversidad’ ($\beta = .321$, $SE = .042$, $p = .015$), con un tamaño moderado del efecto.
- Factor 1, ‘Diversidad institucional’, sobre el Factor 3, ‘Prácticas diversas de enseñanza y aprendizaje’ ($\beta = .399$, $SE = .040$, $p = .018$), asimismo, asimismo con un tamaño moderado del efecto.
- Factor 4, ‘Compromiso de quienes administran las universidades’, sobre el Factor 3, ‘Prácticas diversas de enseñanza y aprendizaje’ ($\beta = .132$, $SE = .040$, $p = .010$), con un tamaño ligero del efecto.

La ausencia de efectos entre el factor 4 y el 2, así como entre el 5 y los dos factores de prácticas no serían coherentes con la hipótesis H2.d.

Ahora bien, otros efectos incorporados al modelo hipotético con el fin de alcanzar un adecuado ajuste del modelo a los datos se establecieron entre los pares de variables de los que se informa en la Tabla 14 . Cabe constar que queda excluida de esta tabla la estructura factorial de los constructos RWA y SDO, puesto que su previa validación supone que estos impactan sobre los factores en los que se desglosan.

Tabla 14

Efectos entre variables en el modelo definitivo de ecuaciones estructurales

Impacto entre variables	β	SE	p	Tamaño del efecto
RWA-SDO	.652	.050	.006	>.5 (Fuerte)
F1-F4	.189	.069	.010	>.1 (Ligero)
F5-F1	.210	.043	.009	>.1 (Ligero)
F3-F2	.549	.036	.004	>.5 (Fuerte)

A continuación, se representa de manera gráfica el modelo de ecuaciones estructurales que mejor se ajusta a los datos para explicar los efectos entre las variables del mismo y, en definitiva, la explicación de las prácticas inclusivas del profesorado universitario (véase Figura 20). Ha de hacerse notar que el factor de prácticas que es explicado en mayor medida por el modelo es el 2 (55% de la varianza explicada). Es decir, las prácticas investigadoras y de diseño de innovaciones docentes son explicadas con cierta diferencia sobre la implementación de metodologías, actividades y recursos inclusivos en el aula. Particularmente, es, sobre todo, SDO a través del factor 1, ‘diversidad institucional’, el que impacta sobre el factor 2 de prácticas, además de hacerlo también mediante otra secuencia más elaborada de mediaciones: SDO → F1 → F3 → F2. Esto supone que, aunque el modelo explique solo ligeramente las prácticas inclusivas de aula (20% de la varianza explicada), estas desempeñan un papel relevante en la explicación del diseño y realización de investigaciones sobre atención a la diversidad ($\beta = .55$, $SE = .036$, $p = .004$, así como sobre el diseño de innovaciones en este ámbito.

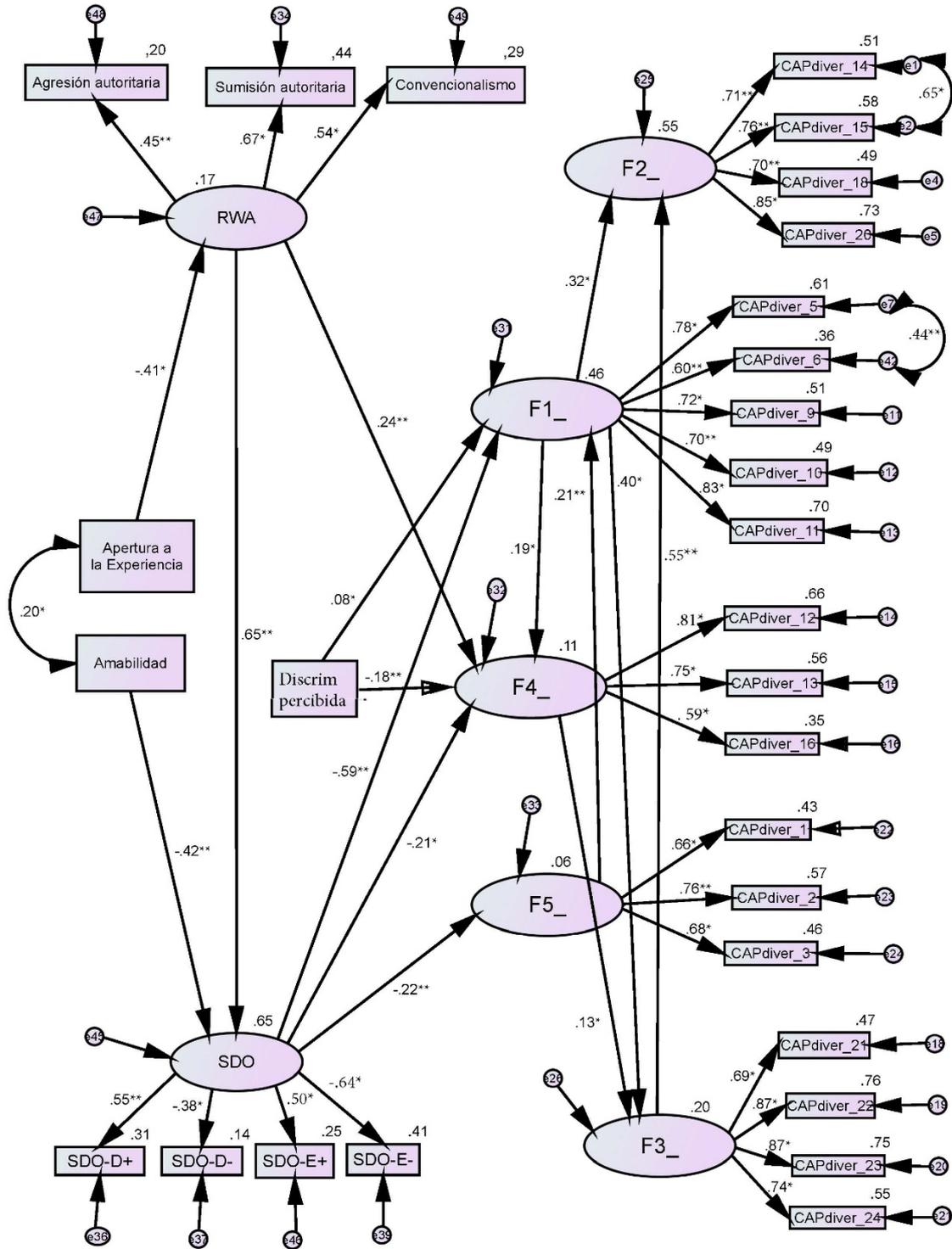
Esto se pudo además comprobar, por un lado, comparando los efectos totales (que en el caso de las actitudes ideológicas sobre las prácticas inclusivas coinciden con los efectos indirectos, ya que no existe ningún tipo de efecto directo) de ambas vías con los factores de prácticas (F2 y F3). Así pues, los resultados fueron los siguientes, comprobando aquí un mayor peso de regresión para la vía que cuenta con la variable SDO:

- RWA y F2 ($\beta = -.225$, SE = .024, $p = .004$)
- RWA y F3 ($\beta = -.165$, SE = .024, $p = .004$)
- SDO y F2 ($\beta = -.373$, SE = .024, $p = .005$)
- SDO y F3 ($\beta = -.302$, SE = .024, $p = .006$)

Por otro lado, se compararon las puntuaciones estandarizadas de sus intervalos de confianza que apuntaron definitivamente hacia diferencias significativas a favor de la vía ‘amabilidad y SDO’. Pues el efecto de SDO sobre F2 es mayor que el derivado de RWA (95% CIs [-.33, -.43], [-.19, -.28], respectivamente) y lo mismo sucede con el factor F3 (95% CIs [-.26 y -.37], [-.14 y -.21], respectivamente).

Figura 20

Modelo de ecuaciones estructurales para la explicación de creencias, actitudes y prácticas inclusivas hacia la diversidad según variables de personalidad e ideológicas, y la discriminación percibida



Nota. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

CAPÍTULO 8

Estudio 3: Discursos sobre la investigación en torno a diversidad e inclusión en la universidad española. Debilidades y fortalezas, y propuestas de mejora

- 8.1. Presentación del estudio
- 8.2. Método
 - 8.2.1. Diseño
 - 8.2.2. Participantes
 - 8.2.3. Instrumentos
 - 8.2.4. Procedimiento
- 8.3. Resultados
 - 8.3.1. Concepciones sobre diversidad
 - 8.3.2. Concepciones sobre inclusión
 - 8.3.3. Concepciones generales sobre investigación, y su implicación con la diversidad y la inclusión
 - 8.3.4. Debilidades y fortalezas sobre la investigación en general, y sobre la investigación en torno a diversidad e inclusión en educación superior en España
 - 8.3.5. Propuestas concretas de acción para la mejora de la investigación en materia de diversidad e inclusión

8.1. Presentación del estudio

Una vez revisadas en el marco teórico las buenas prácticas relacionadas con el área de investigación en atención a la diversidad e inclusión en educación superior, se planteó un último estudio. Este dentro del paradigma cualitativo, a través del que se trató de dar respuesta al siguiente objetivo específico:

O1.d. Analizar las concepciones de informantes clave en relación con la investigación en el ámbito de diversidad e inclusión en educación superior (concepciones sobre diversidad e inclusión, concepciones sobre investigación, debilidades y fortalezas, y propuestas de mejora de la investigación en materia de diversidad e inclusión).

Los resultados derivados de este estudio permitirán abordar con mayor profundidad el objetivo O1.2 de la tesis, relacionado con el diseño de principios y pautas de actuación para la institucionalización del área clave de investigación en atención a la diversidad.

Concretamente, con este estudio se trataba de obtener información sobre las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué concepciones de diversidad e inclusión tienen informantes clave (investigadores) españoles con experiencia en investigación en torno a cuestiones relacionadas con la diversidad?
- ¿Cómo conciben la situación de la investigación en torno a diversidad e inclusión en educación superior estos investigadores?
- ¿Qué debilidades y fortalezas, según estos informantes clave, presenta el sistema de investigación estatal en torno a diversidad e inclusión en educación superior?
¿Qué posibles mejoras se podrían incorporar en esta práctica?

8.2. Método

A continuación, se incluyen los diferentes subapartados que integran el método planificado para este estudio.

8.2.1. Diseño

Atendiendo al objetivo propuesto, se llevó a cabo un tercer estudio con dos fases

metodológicas secuenciadas, dirigido principalmente a determinar las concepciones acerca de la diversidad y la investigación estatal en relación con esta y su inclusión en educación superior.

1. *En la primera fase*, con objeto de conocer el papel de la diversidad en documentos estatales sobre investigación, así como de identificar proyectos de investigación estatales (I+D+I) orientados hacia la diversidad y la inclusión en educación superior, y junto a estos a informantes clave, se articuló un diseño *ex post facto* y transversal, basado en el registro y análisis de documentos (Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación 2013-2020, Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020, Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, y Anexos I con la relación de ayudas a proyectos de I+D+i concedidos en la modalidad de Retos de investigación del periodo 2015 a 2019), que fueron recuperados a través del portal web del Ministerio de Ciencia e Innovación y del Ministerio de Universidades de España (<https://www.ciencia.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.29bfd64be21cddc5f09dfd1001432ea0/?vgnnextoid=fae4b9746e160210VgnVCM1000001034e20aRCRD>).
2. *En la segunda fase*, con objeto de conocer las concepciones sobre diversidad e investigación en las universidades españolas, así como sus posibles fortalezas y debilidades, y propuestas de mejora, se adoptó un diseño descriptivo-exploratorio dentro del paradigma interpretativo y transversal basado en entrevistas destinadas a investigadoras e investigadores principales de proyectos estatales, así como a otros informantes clave en el área de investigación y diversidad en educación superior.

8.2.2. Participantes

El contenido de este apartado se encuentra referido a la segunda fase. En total, participaron cinco informantes clave en relación con la investigación en el ámbito de diversidad e inclusión (tres mujeres y dos hombres) procedentes del ámbito universitario. Fueron seleccionados mediante muestreo teórico o intencionado (Glaser y Strauss, 1967), producto del esfuerzo por identificar una temática fundamental; concretamente, tras la revisión de la concesión de proyectos de investigación I+D+I financiados en la modalidad ‘Retos de investigación’ entre 2015 y 2019 en torno a las palabras clave (estas buscadas en sus títulos) ‘diversidad’, ‘inclusión’ y ‘educación superior’ (o universidad), se

identificaron un total de cuatro proyectos (tres en el ámbito universitario, y uno abierto a la etapa de formación profesional). Asimismo, para el año 2015, al no identificarse ningún proyecto en esta modalidad con las características de búsqueda acordadas, se pasó a revisar la concesión de proyectos en la modalidad ‘Generación del conocimiento’, pudiéndose identificar un proyecto más. No obstante, de entre las y los investigadores principales con proyecto, tan solo tres accedieron a ser entrevistados.

Además, mediante la técnica de recogida de datos ‘bola de nieve’ (Naderifar et al., 2017), se accedió a otros dos investigadores clave en el área de diversidad e inclusión en educación superior; estos, por el momento, no estaban siendo investigadores principales de este tipo de proyectos.

A continuación, se resumen las principales características socioprofesionales relacionadas con el sexo, la edad, la institución de referencia, el tiempo de antigüedad en la universidad (en años), la categoría profesional (CU = Catedrático/a de Universidad; PU = Profesor/a Titular de Universidad), y si figura o no como investigador principal entre los proyectos I+D+I identificados entre 2015 y 2019 (Véase Tabla 15). Mayoritariamente, se trata de personal docente investigador con una antigüedad media en la universidad de 25.4 años, y una categoría profesional avanzada.

Tabla 15

Características socioprofesionales de los investigadores participantes en el estudio

Sexo	Edad	Universidad/Facultad/ Departamento/Área	Antigüedad (en años)	Categoría profesional	Línea investigación	IP Proyecto I+D+i (Retos/ Generación, 2015-2019)
M	50	Universidad de Burgos/Facultad de Educación/Departamento de Ciencias de la Educación/Área de Didáctica y Organización Escolar	20	TU	Atención a la diversidad y educación afectivo-sexual y emocional	Sí, Retos
H	58	Universidad de Valencia/Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/Departamento de Educación Física y Deportiva	32/33	CU	Actividad física y del deporte con grupos vulnerados	Sí, Generación conocimiento
M	45	Universidad de Sevilla/Facultad de Ciencias de la Educación/Didáctica y Organización Educativa/Área de Didáctica y Organización Escolar	19	CU	Enseñanza superior, educación inclusiva y discapacidad	Sí, Retos
H	60	Universidad de Valladolid/Facultad de Educación de Segovia/Departamento de Pedagogía/Área de Didáctica y Organización Escolar	25	TU	Educación: educación para la paz, en derechos humanos, educación democrática, histórica de la educación del primer tercio del siglo XX y de la segunda república, renovación pedagógica	No
M	63	Universitat de les Illes Balears (UIB)/ Facultad de Educación/ Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación/ Didáctica y Organización Escolar	30	TU	Escuela inclusiva y diversidad	No

8.2.3. Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos de recogida de datos. El primero de ellos, aplicado en la primera fase, tuvo un carácter no interactivo (cuadro de registro) con el fin de hacer constar la presencia de proyectos de investigación nacionales en torno a la atención de la diversidad, así como las y los investigadores que los lideraban, a través del análisis de listados de resolución definitiva de las convocatorias 2015-2019 de proyectos I+D+I dentro de la modalidad ‘Retos de Investigación’ y ‘Generación del Conocimiento’ (en su defecto). El segundo instrumento, aplicado en la segunda fase, tuvo un carácter interactivo (Protocolo de entrevista semiestructurada para conocer concepciones sobre diversidad e inclusión, concepciones sobre investigación, debilidades y fortalezas, y propuestas de mejora de la investigación en materia de diversidad e inclusión).

- **Cuadro de registro para la Identificación de Proyectos Nacionales de Investigación (I+D+I) en torno a la Atención de la Diversidad e Inclusión en educación superior (Anexo II.D).**

El cuadro recoge aquellos proyectos I+D+I de la modalidad ‘Retos de investigación’, y, en su defecto, de la modalidad ‘Generación del conocimiento’ financiados entre 2015-2019, y en cuyos títulos y objetivos (en caso de duda) aparecía alguna de las siguientes combinaciones: diversidad o inclusión (social) en educación superior o universidad.

Por tanto, el cuadro contaba con las siguientes entradas de registro: convocatoria, referencia, ayuda de financiación (costes directos), Universidad/Centro beneficiario, título del proyecto, investigador o investigadora principal y objetivo del proyecto. Mediante esta técnica de recogida de información se persiguió la identificación de los informantes clave en el área de diversidad e inclusión, así como el conocimiento del número aproximado de proyectos de investigación que se dan en la universidad sobre esta temática.

En la Tabla 16 quedan recogidos los enlaces de acceso a la resolución definitiva de las ayudas según año, teniendo en cuenta el periodo analizado (2015-2019).

Tabla 16

Acceso a ayudas concedidas en la modalidad de Retos de investigación, o en su defecto, en la modalidad de Generación del conocimiento

Resolución definitiva ‘Retos’ 2015	https://www.ciencia.gob.es/stfls/eSede/Ficheros/2016/Anexo_I_concedidos_proyectos_IDI_Retos_2015.pdf
Resolución definitiva ‘Generación del conocimiento’ 2015’	https://www.ciencia.gob.es/stfls/eSede/Ficheros/2016/Anexo_I_concedidos_Proyectos_ID_2015_Excepcion.pdf
Resolución definitiva ‘Retos’ 2016	https://www.ciencia.gob.es/stfls/eSede/Ficheros/2016/Anexo_I_Ayudas_Concedidas_Proyectos_Retos_2016.pdf
Resolución definitiva ‘Retos’ 2017	https://www.ciencia.gob.es/stfls/eSede/Ficheros/2018/Resolucion_concesion_Proyectos_Retos_2017.pdf
Resolución definitiva ‘Retos’ 2018	https://www.ciencia.gob.es/stfls/eSede/Ficheros/2019/Resolucion_de_concesion_RTI2018.pdf
Resolución definitiva ‘Generación del conocimiento’ 2018	https://www.ciencia.gob.es/stfls/eSede/Ficheros/2019/Resolucion_de_concesion_PGC2018.pdf
Resolución definitiva ‘Retos’ 2019	http://www.aei.gob.es/stfls/MICINN/Ayudas/PE_2017_2020/PE_Orientada_Retos_Sociedad/FICHEROS/Proyectos_IDI_Retos_Investigacion/Resolucion_de_concesion_PID2019.pdf

- **Protocolo de entrevista semiestructurada para conocer concepciones sobre diversidad e inclusión, concepciones sobre investigación, debilidades y fortalezas, y propuestas de mejora de la investigación en materia de diversidad e inclusión (Anexo II.F).**

En su diseño y validación se tomó en consideración el correspondiente objetivo de la tesis formulado al inicio de esta investigación, principalmente el interés por identificar las fortalezas y las debilidades en cuestiones de diversidad e inclusión dentro del área de investigación tras un análisis documental previo (Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación [2013-2020] y el Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación [2017-2020]), los guiones de entrevistas a otros colectivos (PDI y PAS) realizados en el marco del proyecto I+D+I en el que tiene lugar este trabajo académico (García-Cano Torrico et al., 2021a; García-Cano Torrico et al., 2021b), que a su vez habían sido intensamente debatidos en el seno del equipo interuniversitario de

investigación y supervisados por los IP. Finalmente, el protocolo de entrevista fue consensuado con el director de la tesis e IP1 del proyecto estatal.

Concretamente, el guion de la entrevista quedó organizado en torno a cuatro secciones: (1) datos de identificación, (2) concepciones sobre diversidad e inclusión y concepciones sobre investigación y su implicación en AD e inclusión, (3) debilidades y fortalezas sobre investigación en AD e inclusión en educación superior, y (4) propuestas concretas de acción para la mejora en el área de investigación en torno a diversidad e inclusión.

Además, se tuvieron en cuenta los criterios éticos de toda investigación introducidos por la Economic and Social Research Council (ESRC) ‘*Framework for Research Ethics*’ (2015) (Véase Anexo II.E): (1) consentimiento informado de la investigación; (2) voluntariedad en la participación; (3) confidencialidad y anonimato de los participantes; (4) intercambio comunicativo y dialogado; (5) reconocimiento de autoría en la producción de textos científicos derivados de la investigación; e (6) independencia e imparcialidad en la diseminación de resultados. Del mismo modo, para garantizar la confidencialidad y el anonimato, cada entrevista quedó identificada con un código (Véase Tabla 17).

Tabla 17

Leyenda de códigos de identificación de las personas entrevistadas

Código de identificación	Significado
E	Tipo de instrumento de recogida de datos: Entrevista (E)
UBU, UV, UVA, UIB, US	Universidad de adscripción: Universidad de Burgos, Universidad de Valencia, Universidad de Valladolid, Universidad de las Islas Baleares y Universidad de Sevilla, respectivamente
IP o I	Perfil: Investigador/a principal o Investigador/a
1	Número de entrevista en orden realizada en una misma universidad: 1
M o H	Sexo de la persona participante: Mujer u Hombre
20-10-20	Fecha de realización de la entrevista (Día-Mes-Año)

Nota. Aquí se muestra un ejemplo de identificación de una de las entrevistas (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

A continuación, en la Tabla 18, se especifican la fecha, la duración y el número total de páginas transcritas.

Tabla 18

Cuadro resumen de las entrevistas al profesorado investigador participante

Código identificador	Fecha entrevista	Duración	Páginas transcritas
E_UBU_IP_1_M_20-10-20	20 octubre 2020 (martes)	01:35:07	19
E_UV_IP_1_H_23-10-20	23 octubre 2020 (viernes)	00:42:43	15
E_UVA_I_H_6-11-20	6 noviembre 2020 (viernes)	00:38:58	12
E_UIB_I_M_10-10-20	10 noviembre 2020 (martes)	01:24:19	23
E_US_IP_1_M_1-12-20	1 diciembre 2020 (martes)	01:09:55	27

8.2.4. Procedimiento

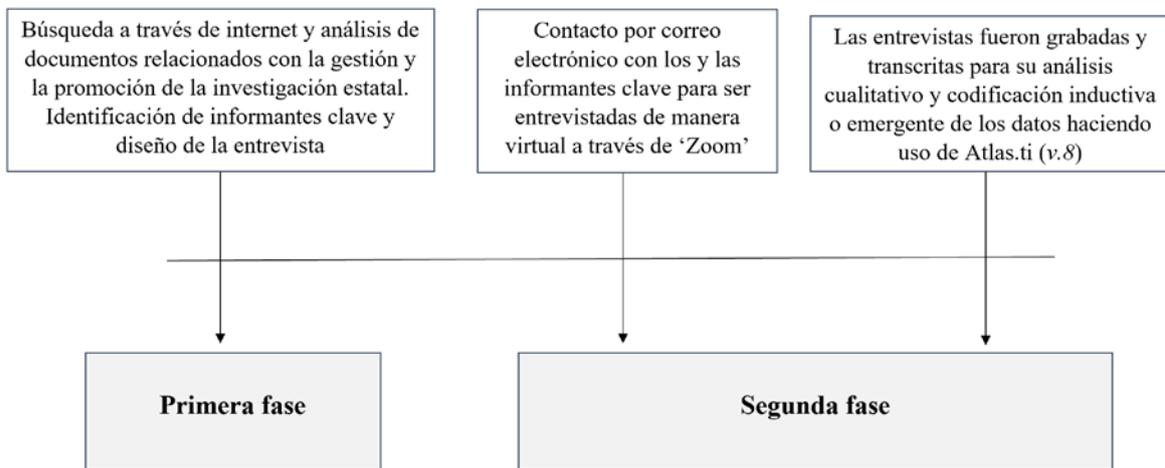
La recogida de información se llevó a cabo en dos fases. En primer lugar, se procedió a la búsqueda a través de internet y análisis de documentos relacionados con la gestión y la promoción de la investigación estatal (Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación 2013-2020, Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020 y Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación), y a los Anexos I con la relación de ayudas a proyectos de I+D+I concedidos en la modalidad de ‘Retos de investigación’ del periodo 2015 a 2019 o en su defecto a la relación de ayudas concedidas dentro de la modalidad ‘Generación del conocimiento’ (véase Tabla 15) para la identificación de informantes clave en el área de investigación sobre atención a la diversidad e inclusión, y con cierta experiencia en el ámbito de educación superior. En segundo lugar, se contactó por correo electrónico con los y las informantes clave para ser entrevistadas de manera virtual a través de la herramienta de videoconferencias ‘Zoom’. Cada encuentro fue grabado, previo consentimiento informado y autorización. Posteriormente, las grabaciones de las entrevistas fueron transcritas para su análisis y codificación inductiva o emergente de los datos haciendo uso del software de análisis cualitativo Atlas.ti (v.8). No obstante, con objeto de facilitar el análisis y su interpretación, se partió de unas categorías que actuaron como núcleo en torno a los que se identificaron códigos (o piezas relevantes de información) inductivos que emergieron directamente de los datos, y su posterior codificación axial a través de la que se establecieron relaciones entre códigos (Strauss y Corbin, 1998/2002). Concretamente, las categorías en torno a las que quedaron

organizados los códigos fueron diseñadas teniendo en cuenta las secciones de las que constaba la entrevista, es decir, ‘concepto/concepción de diversidad’, ‘concepto/concepción de inclusión’, ‘concepto de investigación’, ‘investigación (planes estatales y participación en proyectos)’, ‘debilidades investigación’, ‘fortalezas investigación’, ‘propuestas para mejorar la investigación sobre diversidad e inclusión’.

A continuación, se recoge en un esquema el procedimiento de obtención de información seguido en el estudio (Figura 21):

Figura 21

Procedimiento de recogida de información



8.3. Resultados

Previo a la presentación de los resultados derivados de las entrevistas a informantes clave en el área de investigación sobre diversidad e inclusión en educación superior, y específicamente en la universidad, se analizaron sintáctica y semánticamente los documentos principales que rigen la investigación a nivel estatal (‘Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación 2013-2020’, ‘Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020’ y Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación) con el objetivo de conocer la relevancia que se da a conceptos clave, tales como diversidad e inclusión, en el proceso de diseño y desarrollo de proyectos de investigación.

Concretamente, la revisión indicó la ausencia del término diversidad en los documentos. No obstante, se identificó el concepto de inclusión (social), y principalmente lo hace, por un lado, junto a discapacidad en varias ocasiones cuando se refiere en términos generales a la facilitación del acceso a personas con discapacidad, y vinculado al desarrollo de los principios de accesibilidad digital universal como parte del reto siete 'Economía y Sociedad digital', y, por otro lado, junto a género en varias ocasiones. Además, entre los objetivos generales de la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, se recoge lo siguiente en relación con la inclusión y la discapacidad:

m) Fomentar la innovación e investigación aplicada al desarrollo de entornos, productos, servicios y prestaciones que garanticen los principios de inclusión, accesibilidad universal, diseño para todos y vida independiente en favor de las personas con discapacidad o en situación de dependencia (p. 16).

Además, en el contenido de los tres documentos se da relevancia al género en sí mismo, pues se persigue promover la igualdad y su dimensión transversal en la investigación, es decir, incorporar la perspectiva de género en los contenidos de la investigación y de la innovación, corregir la brecha de género en áreas de ciencias e ingeniería, así como corregir los desequilibrios en el acceso y la promoción de las mujeres tanto a lo largo de su carrera investigadora como en comisiones de evaluación, comités y órganos de gestión y gobernanza del Plan Estatal y las ayudas asociadas al mismo. Por otro lado, se menciona en una ocasión la necesidad de evitar discriminación en el acceso a las ayudas financiadas por razones de género, edad o cualquier otra situación personal o social recogida en la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación vigente (concretamente, se incorporan a las anteriores el nacimiento, la raza y la religión). Dada la necesaria importancia que se atribuye al género en la investigación, esta ley en su disposición adicional decimotercera introduce algunas cuestiones para la implantación de la perspectiva de género transversalmente en la innovación y la investigación.

A continuación, se describen los resultados de las entrevistas adoptando principios derivados del paradigma interpretativo o cualitativo, puesto que se revela el

posicionamiento de las personas entrevistadas y se consideran como posibles formas de acción y cambio.

8.3.1. Concepciones sobre diversidad

Definir qué no sería diversidad resulta complicado para todos los informantes de las entrevistas, puesto que no sería posible homogeneizar, suponer normalidad e incluir bajo el término ‘diversidad’ exclusivamente a determinadas personas; estaríamos cometiendo un error.

La diversidad es concebida como un concepto amplio. Concretamente, según el campo de conocimiento o áreas afines a la educación, las personas informantes coinciden en su mayoría cuando dicen que ‘todo es diversidad’, es decir, todo tipo de personas.

“¿Qué entiendo por diversidad? Bueno pues, pues... atender a todo tipo de personas, independientemente de las características personales, sociales, ambientales, económicas que pueda tener, que pueda afectarle, ¿no? Esto es una... un término muy amplio” (E_UV_IP_1_H_23-10-20).

(...) la diversidad es que es todo, ¿no?, es desde los estilos de aprendizaje que tenemos en las aulas, desde por ejemplo ahora tenemos mucho alumnado que es trabajador o madres solteras o jóvenes madres, es decir, es que para mí la diversidad es todo, yo no quedaría nadie fuera de un concepto de diversidad. Creo que eso es un error, eh... incluir exclusivamente a determinadas personas (E_US_IP_1_M_1-12-20).

“(...) te voy a hablar desde la deformación profesional, que es mi formación al final, porque claro, la diversidad para mí es todo. Somos todos” (E_UIB_I_M_10-10-20).

Por otro lado, hay quien habla de diversidad según el posicionamiento de Gimeno Sacristán (Catedrático jubilado de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia) desde el punto de vista de la escuela, pero señala que sería aplicable al contexto universitario. Es decir, hay muchas o varias ‘diversidades’. Por un lado, hay una diversidad que enriquece y debemos fomentar (por ejemplo, estudiantes que son buenos en lo que hacen), una diversidad interior (“que no se ve”) que simplemente hay que

respetar (por ejemplo, diversidad lingüística, diversidad cultural y diversidad religiosa), y, finalmente, una diversidad que crea desigualdad y que debemos combatir (diferencias de poder, de participar de lo cultural, de lo social o de lo económico).

Bueno, a ver, conceptos... en nuestra área, digamos, campo de conocimiento o de áreas afines a la educación, pues se... entiende o se acepta, se asume, por lo menos entre muchos investigadores, el concepto de diversidad de Gimeno Sacristán, es decir, que hay muchas o varias diversidades. Hay una diversidad en la que no se puede hacer nada, es decir, que simplemente hay que respetarla, por ejemplo, una persona que sea atea o una persona que sea de una determinada religión o cultura, ahí no podemos hacer nada, simplemente tenemos que respetarla ¿no? Luego, hay una diversidad que es la que enriquece; un estudiante que es muy bueno se me ocurre en el ámbito de la universidad, pues buscando en bases de datos. Hay que fomentarla esta diversidad. Y luego, hay otra diversidad, pues que es la que hay que combatir ¿no? Esa que es la que es una diferencia en el poder y en el participar de lo social, de lo económico y de lo cultural. Lo desigual es lo que hay que combatir. Entonces, todas las desigualdades son diversidades, pero no todas las diversidades suponen desigualdad, esto dice Gimeno Sacristán, más o menos (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

En esta misma línea, entre los informantes hay quien se refiere y diferencia entre la diversidad biológica que se presenta de manera natural y es inherente al ser humano (por ejemplo, sexo y características individuales) frente a otra diversidad de tipo social y cultural (por ejemplo, clase social, otros factores sociales, culturales, educativos...).

Bueno, pues la diversidad claro, se puede entender de muchas maneras. En primer lugar, hay una diversidad biológica que está claro que está presente, hay hombres, hay mujeres, hay distintos tipos, distintas configuraciones de características individuales, etc., etc. Bueno, esa diversidad biológica es inherente al ser humano y luego hay una diversidad, es decir, que es natural, viene ahí; y luego hay otra diversidad que es social y cultural, pero también social, tiene muchas... claro, tiene ligada muchos factores sociales..., la cultura que se tenga, la clase social,

las influencias culturales que se han recibido, educativas, etc., etc. Esto es la diversidad (E_UVA_I_H_6-11-20).

De lo contrario, esta persona señala que no hay que confundir la diversidad con diferencia o desigualdad.

Pero sí que me gustaría decir una cosa; claro, no hay que confundir estas diversidades, la diversidad en término con otros, con diferencia o con desigualdad. Hay gente que está privada del acceso a derechos, eso no es diversidad, eso es desigualdad ¿no? y tienen limitadas sus posibilidades de llegar a ser algo en la vida o de alcanzar determinados bienes, servicios, derechos. Esto es la desigualdad y muchas veces se la confunde. Bueno, no sé, me estoy extendiendo mucho en esta pregunta (E_UVA_I_H_6-11-20).

Aquellas personas o grupos que ven limitados sus derechos, sus posibilidades, sus servicios... esto sería desigualdad y no diversidad. Habría que abordar la diversidad desde la naturaleza de la igualdad, aceptando y normalizando las diferencias, de lo contrario terminaríamos con toda la riqueza.

Hombre, hay una cosa que sí que me gustaría, esta también es lógica, no sé si no es natural, pero sí que forma parte de la naturaleza de las sociedades, esta, esta diversidad, sí claro, es que hay que aceptarla porque si no la aceptamos pues acabamos con todas las riquezas (E_UVA_I_H_6-11-20).

(...) hacer muy visible que la diversidad, la igualdad es importante para todas las personas y que diversos somos todos y que raros podemos ser todos. Entonces, normalizar todas las situaciones para que no se produzcan pues estos... problemáticas que ya no deberían existir, o y sobre todo porque estás haciendo también un trabajo educativo hacia los estudiantes, los más jóvenes, que son los trabajadores y las trabajadoras del futuro no muy lejano, a veces, y conviene que integren estas cuestiones desde la perspectiva ya laboral de futuro (E_UIB_I_M_10-10-20).

También, hay quien comenta que para algunas personas cuando se habla de diversidad se acude a connotaciones vinculadas a ciertos grupos diversos, determinados

colectivos o ‘guetos’ con más “franquillidades” o “vulnerabilidades” objetivo de mirada diferente y más excluidos históricamente, y que pueden variar según el contexto de referencia. Por ejemplo, en contextos previos al universitario, en la escuela, en el caso de España, estos grupos serían la discapacidad, el género, el origen socioeconómico bajo y la cultura (temas migratorios y todo lo relacionado con la diversidad cultural).

(...) a lo mejor hay determinados grupos, digamos más vulnerados o vulnerables que lo tienen más difícil para llegar a la universidad (E_UV_IP_1_H_23-10-20).

Eh... si estamos hablando de mis concepciones, lo que voy a decir ahora no son mis concepciones, quiero hacer hincapié en ello, pero es verdad que para determinadas personas cuando se habla de diversidad sí que está vinculado a determinados colectivos, parece que la diversidad está determinada eh... vinculada a determinados colectivos, y, además, va a variar en función de los contextos en los que estemos, ¿no?, yo si me voy al contexto educativo hablando, sobre todo eh, no solo en la universidad, más en los contextos previos, cuando hablamos de la diversidad en la escuela a lo largo de la historia pues ha habido como unos grupos en los que... eh... pues ha habido más exclusión, más vulnerabilidades, ¿no?, o ‘franquillidades’, y esos grupos serían el de la discapacidad, el de las mujeres, el origen socioeconómico bajo, en España eh, estoy hablado de España, y el cultural, ¿no?, todo lo relacionado con temas migratorios y demás, y la diversidad cultural. A mí, realmente cuando hablo de diversidad, no tengo esa concepción porque como te comentaba tengo una concepción amplia, pero es verdad que la palabra diversidad para determinadas personas si lleva unas connotaciones vinculadas a determinadas, se puede hablar de grupos diversos (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Efectivamente, hay personas que no, que nacen ciegas o sin un ojo o sin un brazo, por supuesto, pero no es digamos la generalidad. Entonces, a partir de que las personas las discriminamos por ser diferentes, se establecen muchos guetos, digamos, o diferencias, no sé, no sabría decir si es la pregunta concretamente en torno a qué, pero a ver, está claro que hay diversidad cultural, alumnado

lingüística y culturalmente diverso que ha sido discriminado. Antes eran las personas con discapacidad (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

Pero es cierto que hay un grupo de estudiantes que siempre han sido objetivo de una mirada diferente porque ya se inicia desde la escuela de tantas décadas atrás, que son los estudiantes con discapacidad, por supuesto, los estudiantes con enfermedades crónicas o con enfermedades minoritarias o raras, que también se llama, o estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje, donde incluiríamos dislexia, TDA, etc. y ¿qué más? Bueno, los estudiantes con TEA, con trastorno del espectro autista, sobre todo dentro de esa categoría, la subcategoría del síndrome de Asperger, entre otras. Luego también, personas que en un momento dado de su trayectoria en la universidad, en los estudios superiores, estudiantes que han tenido accidentes y han quedado con traumatismos, con secuelas como traumatismos craneoencefálicos que requieren una atención universitaria importante para que puedan dar continuidad a sus estudios universitarios; personas con problemas de salud mental; personas más bien del ámbito... (E_UIB_I_M_10-10-20).

Por tanto, entre los grupos vulnerados o vulnerables mencionados por los informantes aparecen los siguientes: género (desigualdad entre sexos, jóvenes madres, madres solteras), diversidad cultural (personas refugiadas), grupos diversos según factores socioeconómicos (nivel socioeconómico bajo, estudiantes en paro), estudiantes con dificultad específica de aprendizaje (Trastorno por Déficit de Atención, Trastorno del Espectro Autista, subcategoría síndrome Asperger, dislexia), LGTBI (orientaciones sexuales, personas transgénero), personas presas, personas mayores, adolescentes, personas con enfermedades (con problemas de salud mental, con enfermedades crónicas, con enfermedades minoritarias o raras), diversidad religiosa (ateo, creyente), diversidad lingüística y personas con diferentes capacidades (discapacidad, discapacidad intelectual, altas capacidades o talentos abandonados).

En otras palabras, las universidades aún abordan la diversidad desde concepciones muy deficitarias (centradas en determinados sectores de la población, estos más

vulnerables) frente a otras que asumen, por ejemplo, el diseño universal del aprendizaje (DUA).

(...) lo que yo me planteo es que las concepciones que tenemos en las universidades son al final concepciones muy deficitarias porque van muy focalizadas a... no se atiende, por ejemplo, desde un planteamiento del diseño universal del aprendizaje, ¿no?, o desde ese enfoque de diversidad, sino que va a determinados sectores de la población que obviamente son más vulnerables, ¿no?, y es la manera que tenemos ahora mismo de abordar la situación, pero... que realmente lo que hace es trabajar un poco en cuanto a un modo más centrado en el déficit que en lo social, ¿no? (E_UIB_I_M_10-10-20).

Sobre estos grupos se originan estereotipos y prejuicios en torno a los que orientamos nuestras acciones; concretamente, una informante se refiere a la equivocación que cometemos cuando pensamos y actuamos de una determinada manera según estas suposiciones y actitudes previas sobre las personas con discapacidad intelectual.

Pero es que hay muchos prejuicios, respecto a la discapacidad intelectual hay un montón de prejuicios, y... y estereotipos, y... nos equivocamos, es asombroso, es que es asombroso vamos, entonces yo estoy encantada, pero yo no solo, todos los profesores, que es la primera vez, eh, que enseñamos a alumnado con una discapacidad intelectual, nosotros somos profesores de universidad la mayoría (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Finalmente, cabe señalar el papel importante de la universidad en la gestión de la diversidad y la configuración de una “universidad diversa”, puesto que esta debe servir a la sociedad y ser su reflejo.

(...) La universidad no puede ser otra cosa más que un reflejo de la sociedad, ¿no?, si no está fuera del mundo. Tendría que estar porque, además la universidad debería servir a la sociedad, debería ser un instrumento útil para, para la sociedad y no puede revertir si no refleja la diversidad, desde luego, o sea... (E_US_IP_1_M_1-12-20).

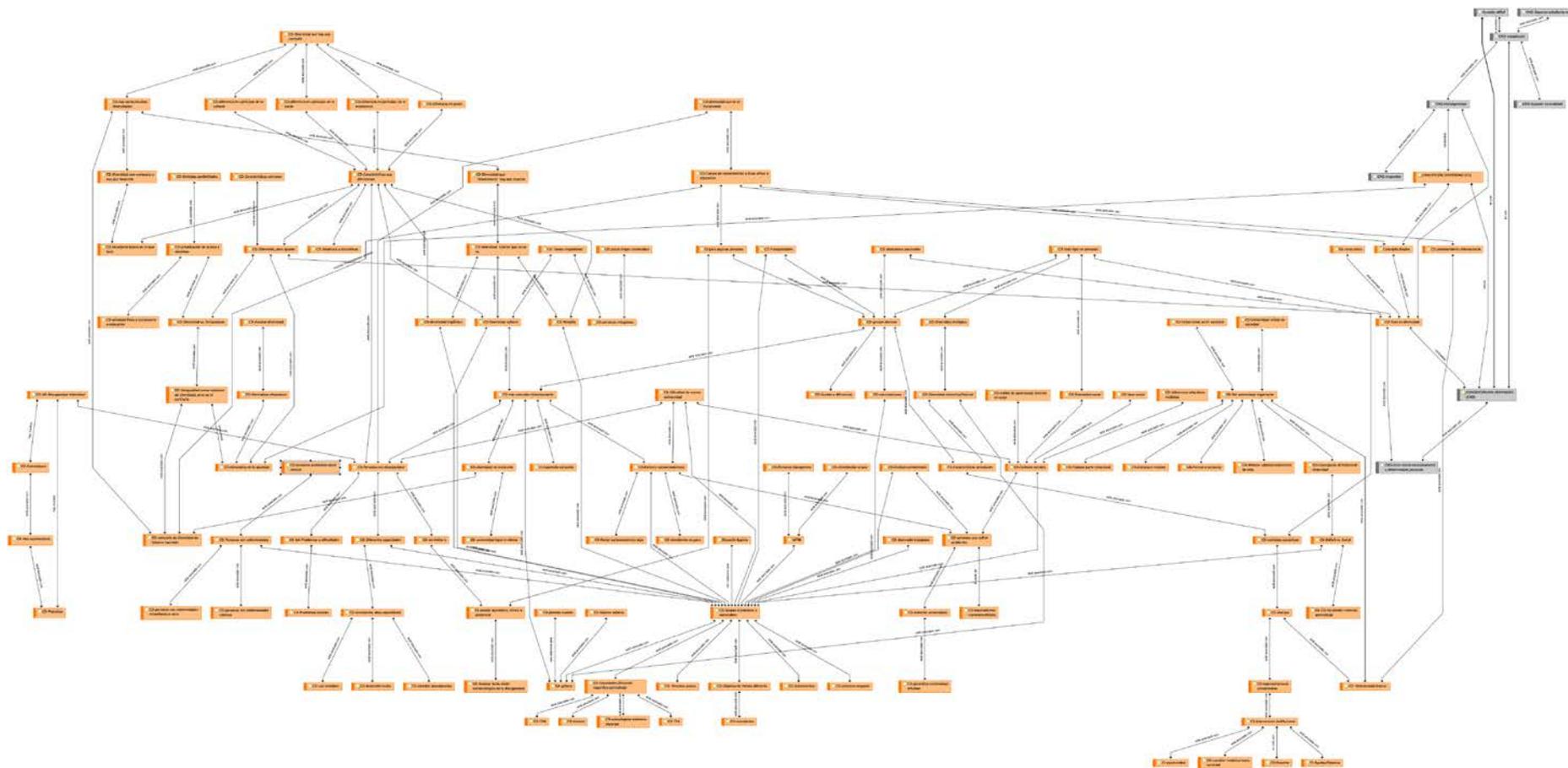
Y, ¿la universidad para que está? La universidad está para formar a personas desde mi punto de vista, ¿no?, para formar a personas, para mejorar su calidad de vida, sus condiciones de vida, su... para conseguir un empleo, para conseguir un empleo con mejores condiciones... para trabajar también la parte emocional, es decir, la universidad desde mi punto de vista es algo muy importante y... y muy amplio. En esto tiene que tener cabida cualquier persona y no hacer distinción de ningún tipo (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Para avanzar hacia esta universidad diversa, se requiere la sinergia de las “superestructuras de la universidad como institución”.

Bueno, porque esto requiere la sinergia de muchas de las superestructuras de la universidad como institución para que estas personas puedan estar allí en las condiciones y oportunidades que hay que ofrecer sí o sí. Ya no solo por una cuestión de derechos, que esto es más obvio, sino por una cuestión de, bueno, de ser modélicos hacia la sociedad. De dar ejemplo a la sociedad, de que todas las personas deben tener oportunidades de realizar unos estudios superiores (E_UIB_I_M_10-10-20).

A continuación, se muestra una red conceptual (Figura 22) que recoge y establece relaciones entre las ideas comentadas.

Figura 22. Red conceptual sobre la concepción de ‘diversidad’ según informantes clave acerca de la investigación sobre atención a la diversidad en educación superior



8.3.2. Concepciones sobre inclusión

La inclusión es concebida por todos los informantes como un concepto polisémico amplio, pues pueden atribuírsele múltiples acepciones. Por un lado, se habla de la inclusión como proyecto político (ambicioso, revolucionario y loable) en proceso con tendencia internacional que implica a todo el mundo, tal como se puede apreciar a través de los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 20-30, que tiene dos pilares fundamentales: equidad e igualdad. Sin embargo, en el caso de España, estos objetivos van muy despacio y no se están cumpliendo, lo que lleva a algunos investigadores a pensar qué se está haciendo realmente.

Y los objetivos, la agenda 20-30, que por cierto España ha recibido un tirón de orejas porque no está cumpliendo con esos objetivos. Parece que la ministra y esperemos que también el ministro de universidades, también se ponga las pilas porque está un poco más callado que.... Pero que refuercen esto, que refuercen esto. Tenemos hasta el 2030 y vamos a pasos demasiado lentos y ya la igualdad y todo ¿no? es que, la inclusión se fundamenta en ese principio; en el valor de la igualdad y la equidad, por lo cual, van tan ligados... no podemos hablar de diversidad sin hablar de inclusión. Y si hablamos de inclusión tenemos que hablar de esos dos pilares fundamentales: de igualdad y equidad (E_UIB_I_M_10-10-20).

En ocasiones, la inclusión como proyecto político es entendida por algunas personas, según apuntan los informantes, conforme a una visión biomédica, clínica o asistencial en torno a la discapacidad, posición contraria a lo que sería y ellos entienden por inclusión.

Bueno, claro, la inclusión es un proyecto político y esto a veces se olvida, ¿no?, y en realidad cuando se habla de inclusión muchas veces lo que se hace es claro, esto es un término polisémico, tiene muchos significados, y para algunos, inclusión significa pues atención a la discapacidad, es más, el tratamiento de la discapacidad, tratamiento con una versión clínica o asistencial, una orientación clínica o asistencial, pero eso no es la inclusión (E_UVA_I_H_6-11-20).

Asimismo, los informantes aluden por un lado a la ‘inclusión social’ como cuestión axiológica e ideológica que conlleva respeto e igualdad de derechos, de beneficios, de actividades y, por otro lado, a la ‘educación inclusiva’ como oportunidad académica (garantizar la oportunidad de un aprendizaje de calidad) y social (garantizar participación y sentimiento de pertenencia a la comunidad) de toda la comunidad universitaria. Ambas acepciones son entendidas como proceso a través del cual se persigue sensibilizar acerca de la responsabilidad de aceptar las diferencias, avanzar, transformar, mejorar, movilizar la institución, romper esquemas prefijados y establecer una continua revisión de sus políticas y sus prácticas, y por ende de sus culturas.

La inclusión es garantizar la... la inclusión es la buena educación. Es la igualdad de, en el término educativo, claro, la inclusión social es mucho más amplia y además tampoco puede haber inclusión educativa en una sociedad que, que no camina hacia la inclusión social, por otro... y la inclusión significa no solo la igualdad de oportunidades, como se dice, si no tender a hacer efectivas la igualdad de derecho de todas las personas, sea la condición que tengan o de discapacidad, si se tiene discapacidad, si vienen de una diferencia cultural con respecto a la mayoritaria, etc., etc. (E_UVA_I_H_6-11-20).

Y, ¿la inclusión qué es? Pues la inclusión es la oportunidad que se da de que todo, todo el mundo, yo no voy a hablar del alumnado, voy a hablar de que todo el mundo, voy a hablar de toda la comunidad universitaria pueda aprender, pero un aprendizaje de calidad y participar, esa parte es importante y no la podemos olvidar, porque yo pienso que la universidad no solo es un aspecto o no solo es lo académico, sino que, como sabrás como universitaria, hay una gran parte importante de un componente social, ¿no?, y un componente de pertenencia, un bienestar, el sentirte que formas parte de la comunidad, y entonces la educación inclusiva es, desde mi punto de vista, es un proceso que permite el aprendizaje y la participación de cualquier estudiante (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Bueno, voy a empezar con una premisa, ¿no?, y un punto de partida, y es que para mí la educación inclusiva es un proceso. Eso... a mí me gusta mucho hablar de la palabra ‘avanzar, transformar...’, porque es que eso es lo que considero que hace

la educación inclusiva, ¿no?, pues que hace que te muevas, ¿no?, y... y como proceso, es que nunca, siempre estás haciendo cosas y estás en el ‘camino de’ porque nunca consigues ser inclusiva ‘per se’, sino que eso hay que mantenerlo, por tanto, no puedes mirar hacia otro lado, continuamente tienes que estar revisando la institución, las prácticas, las políticas, pues para realmente... las culturas, ¿no?, también, pues para... para movilizarte, ¿no?, hacia un proceso de mejora, ¿no?, al final es un proceso de mejora (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Además, hay quien alude a la inclusión según el planteamiento de la Unesco en el Fórum Mundial sobre la Educación de 2015, que persigue garantizar el derecho a una educación digna y de calidad mediante la supresión de las barreras que conducen a la exclusión y la discriminación, y la configuración de ayudas (‘palancas’).

Bueno, pues la inclusión es un término polisémico, amplio, es el derecho a una educación digna y una educación que promueve la supresión de la discriminación en todas sus formas porque puede haber también discriminación en la escuela y en el sistema universitario, de hecho creo que lo hay. Es un término, una terminología, una concepción de inclusión de la Unesco, el Fórum Mundial de Educación de 2015 me parece (E_UIB_I_M_10-10-20).

(...) pues lo que se habla de barreras y ayudas, ¿no?, ese proceso te lleva a ir eliminando las barreras que conllevan bueno pues... pues lo que son procesos, ¿no?, de exclusión, y al mismo tiempo ir construyendo las palancas o las ayudas que les vayan haciendo caminar hacia pues hacia lo que es la inclusión (E_US_IP_1_M_1-12-20).

A continuación, se muestra una red conceptual (Figura 23) que recoge y establece relaciones entre las ideas comentadas.

8.3.3. Concepciones generales sobre investigación, y sus vínculos con diversidad y la inclusión

El análisis inductivo de las entrevistas, concretamente de la segunda parte de su segunda sección, permitió evidenciar en profundidad las concepciones sobre investigación y su aplicación en AD que llevan a cabo investigadores e investigadoras de universidades españolas que empatizan con la temática sobre diversidad.

Teniendo en cuenta las cuestiones abordadas en este apartado de la sección, a la pregunta genérica e introductoria *¿Qué entiendes por investigar?*, se registraron las siguientes respuestas:

Bueno, las investigaciones dan respuesta a los interrogantes que la sociedad se plantea y a los retos que la sociedad nos viene planteando en función de las demandas y muchas variables. En este caso, lamentablemente, de los mercados internacionales. Europa te pide que se investigue sobre ruedas cuadradas y tú tienes que investigar sobre ruedas cuadradas. Ahora tenemos la pandemia, pues si te das cuenta, todos los proyectos, todas las revistas, todo está relacionado con la pandemia y claro, sigue habiendo estudiantes con diabetes, sigue habiendo mujeres maltratadas, sigue habiendo necesidad de trabajar el desarrollo sostenible, medioambiente, etc., pero nos estamos enfocando en la pandemia, por ponerte un ejemplo. Entonces, investigar es dar respuesta a los interrogantes que nos planteamos (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

Es un término muy amplio. Investigar... investigar es indagar, buscar, buscar para... buscar indicios para solucionar problemas, de tipo social o de tipo... más teórico o académico, depende porque todo tiene posibilidades, pero buscar soluciones con la idea de crear conocimiento que enriquezca y favorezca que otros..., aparte de ti, pues puedan mejorar las condiciones o los problemas que se identifican, ¿no?, en el ámbito social que fundamentalmente es el ámbito donde trabajamos nosotros, ¿no?, da una orientación social en nuestra investigación, aunque hablamos de educación física pero desde un punto de vista más social. No tan clínico, ¿no? (E_UV_IP_1_H_23-10-20).

Bueno pues investigar no es otra cosa que buscar respuestas desde mi punto de vista, y cada uno las busca de distinta manera, usa distintas maneras. Para mí, hay un hueco, algo que no sabemos... sobre algo, entonces yo busco una respuesta a esa... a una pregunta, ¿no?, o a varias preguntas de investigación. Entonces es buscar, tratar de resolver un problema o buscar respuestas a algo que no se sabe o se desconoce, eso es para mí la investigación (E_US_IP_1_M_1-12-20).

“La universidad muchas veces se burocratiza, estamos con mucha presión en investigación... pero para mí la investigación supuso, supone ese compromiso con la esencia, ¿no?, con lo humano” (E_US_IP_1_M_1-12-20).

¿Qué entiendo por investigar?, pues en realidad investigar no es más que analizar la realidad, estudiar la realidad de una manera sistemática para tratar de descubrir pues estructuras, relaciones sociales o aplicar, o ayudar incluso a mejorar situaciones y a reinventar el conocimiento. Esto es investigar (E_UVA_I_H_6-11-20).

Investigar para mí debería servir para cambiar la sociedad y aportar a la sociedad algo. Y si no es algo, yo creo que lo que hacemos es lo otro, y lo otro es muy limitado, es para uno mismo y su buen “oh, qué bien me siento, soy catedrático, qué bien me siento, tengo unas publicaciones Q1 en revistas internacionales” bueno, y esto ¿cambia algo? Pues no cambia nada porque nadie lo lee en el ámbito educativo. Los médicos sí porque ellos investigan sobre esa base pues como ahora las vacunas, sobre algo que se probó y van mezclando y haciendo experimentos, pero ¿qué experimentos hemos de hacer nosotros? No trabajamos con animales, ellos también trabajan luego con personas, pero tienen el consentimiento y tienen alguna ganancia en ese sentido, lo que sea. Pero nosotros... si alguien no puede entender lo que investigamos y lo pueda luego aplicar, y, por tanto, es otro tipo de investigación. Para mí la investigación cualitativa es la que tiene más sentido para cambiar y transformar la escuela, el instituto, la universidad y ya. Y lo otro también. No estoy negando la cuantitativa, pero la cuantitativa quizás nos aporta otro tipo de información que se enriquecen ambas, pero en todo caso la que mejor... (E_UIB_I_M_10-10-20).

Para lo otro... por eso ahora ya tanto se habla de investigación inclusiva, que sería muy respetuosa con eso y sobre todo que lo que se ofrece aporte para transformar, porque si no perdemos el norte. Ya lo hemos perdido y hemos de recuperarlo si es que alguna vez lo tuvimos. No lo tengo tan claro que lo tuviéramos. (E_UIB_I_M_10-10-20).

Como se ha podido comprobar a través de los *verbatim*, la investigación se concibe principalmente como una actividad esencial a través de la cual se pretende indagar, estudiar la realidad de manera sistemática para descubrir estructuras, buscar respuestas y posibles soluciones a problemas (sociales, teóricos o académicos) basados en evidencias científicas, retos, nuevos interrogantes (preguntas de investigación aún sin respuesta, desconocidas) y demandas según mercados internacionales. Además, ayuda incluso a mejorar, cambiar, transformar situaciones, aportar algo a la sociedad “sin perder el norte” (“investigación inclusiva”), es decir, sin que este fin social inclusivo renazca por encima del interés capital por publicar y ascender socialmente, así como a crear y reivindicar un conocimiento que enriquezca. Por otro lado, se destaca la complementariedad de las metodologías de investigación (cualitativa y cuantitativa), pues ambas nos aportan diferentes tipos de información que enriquecen. No obstante, se señala la de tipo interpretativo como aquella que tiene más sentido para cambiar y transformar la escuela, el instituto y la universidad.

A continuación, se reflexiona en torno a una serie de cuestiones importantes donde interaccionan la AD y la inclusión con la investigación. Primeramente, se pudieron conocer las líneas prioritarias de investigación de las personas que participaron en la entrevista (informantes clave), girando todas ellas en torno a descriptores como atención a la diversidad, grupos vulnerados (discapacidad, personas en riesgo de exclusión social, LGTBI...), educación para la paz, en derechos humanos, en definitiva, educación democrática e inclusión. Entre ellos hay quienes, aun cuando consideran la universidad como una herramienta clave desaprovechada para abordar el tema social sobre diversidad, trabajan más en torno a esta cuestión en el ámbito de la escuela. Por el contrario, también hay quienes destinan sus esfuerzos sobre investigación en el ámbito de educación superior.

Además, en su mayoría están interesadas e interesados en continuar investigando en torno a esta línea de investigación, pues resulta una temática que gusta (aunque es bastante dura a veces) y aún hay mucho que hacer. Así lo hacen constar algunos informantes:

“Sí, probablemente la continúe. Porque es lo que me gusta, lo que pasa que es una línea bastante dura y tienes que estar mentalmente en condiciones para poder ser eficaz” (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

“Claro, sí. Sí, yo... yo no creo que cambie, no creo que cambie. Hay mucho por hacer todavía” (E_US_IP_1_M_1-12-20).

“[...] hay... poco hecho y queda mucho por hacer, ¿no?, entonces evidentemente que creo que es muy importante investigar sobre estos temas” (E_UV_IP_1_H_23-10-20).

Sin embargo, también hay quien piensa que, aunque continúe en esta línea, no aguantará mucho, pues la investigación en el sistema universitario sufre un problema estructural que hace que los investigadores tengan que enfrentarse a diferentes obstáculos como, por ejemplo, la exigente publicación creciente en revistas de impacto.

Es una investigación, lógicamente la mayor parte del profesorado universitario y de los investigadores ... hacemos una investigación con toda la ilusión, empiezan a peregrinar por las revistas, nunca hay nada bien, son luchas de poderes, etc., y bueno.... obstáculos, entonces, no creo que continúe mucho en ninguna línea en general. El propósito es no hacerlo. No sé lo que va a pasar (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

No obstante, *¿qué supone para estas investigadoras y estos investigadores investigar en torno a cuestiones relacionadas con AD e inclusión?, y, concretamente, ¿qué supone esta investigación en educación superior?*

Los informantes declaran que supone compromiso y responsabilidad social; ser críticos con aquello que no nos gusta de la sociedad; responder a las necesidades de “mis” semejantes; tejer relaciones horizontales; en definitiva, supone colaborar con la sociedad con objeto de promover el cambio y la transformación social (compromiso ético y

democrático). Además, se ensalza el papel de la educación (y la universidad) como herramienta clave.

¿Qué supone? Hombre, pues dar respuesta a mis semejantes, ayudarles, o sea, dar respuesta a las necesidades de mis semejantes, colaborar con la sociedad donde estoy, es decir, el compromiso social. (...) Todos los maestros, todos los profesores de cualquier etapa, cualquier profesional, tiene que promover la transformación social. Si estamos, vamos a decir, somos críticos, con una sociedad que no nos gusta por lo que sea, tendremos que hacer algo para remediarlo, digamos o para cambiarlo. Tendremos más o menos herramientas. Esas herramientas todas pasan todas por la educación, por la formación, en cualquier ámbito, en la ingeniería, en el derecho... la educación es nuestro campo (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

(...) y, luego, un compromiso también con la ética, con la propia ética de la investigación, porque yo creo que la investigación tiene que ser para transformar y tiene que ser una investigación, y para mí, eh, tiene que ser democrática, para que sea democrática yo creo que hay que investigar con las personas y no sobre las personas, y se tienen que tejer relaciones... eh, pues de la más cercanía posible, horizontales, y en las que... bueno pues contemos con las propias personas que participan en la investigación como participantes reales y activos de nuestros procesos de investigación (E_US_IP_1_M_1-12-20).

“Sí que he visto la universidad como herramienta que puede tener la sociedad, pero que está desaprovechada, no la han aprovechado y la han invadido otros intereses, no los intereses sociales” (E_UVA_I_H_6-11-20).

También, supone primero un compromiso personal que lleva a ser más humano, “dar voz a personas que no tenían voz”, replantearse y cambiar las concepciones de vida propias, así como un aprendizaje permanente que se ve enriquecido cuando se trabaja en torno a esta temática junto a personas de disciplinas muy diferentes (interdisciplinariedad como valor positivo).

Para nosotros supuso, no voy a empezar solo con el compromiso, sino también con la parte personal, ¿no?, es decir, nosotros aprendimos, y lo digo por mis compañeros, nosotros me acuerdo que en los primeros grupos de discusión íbamos en pareja, como nos estábamos formando, uno que sabía investigar en esta área y otro que no, entonces yo iba con el profesor de química o el profesor de química conmigo, entonces cuando terminamos el grupo de discusión, él alucinaba, decía ¡qué subidón!, ¡qué bien me siento!, lo que estoy aprendiendo..., lo que te quiero decir es, para nosotros es un compromiso personal, ¿no?, primero, porque... porque realmente suponía eso, dar voz a personas que no tenían voz y que te hacían replantearte tus concepciones de vida, fíjate, te cambia, a mí me cambió, eh, yo llevo muchos años y sigo cambiando, sigo aprendiendo todos los días, pero me ayudaba a ser más humana, a ese compromiso con el ser humano, ¿no?, con la... que también pienso que debe tener la universidad, instituciones más humanas, ¿no?, desde mi punto de vista (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Por otro lado, supone la configuración y consolidación de un grupo de investigación, es decir, se requiere de una investigación compartida (en grupo), puesto que investigar, en términos generales, implica dedicar muchas horas y disponer de muchos recursos.

¿Qué supondría? Pues mira, eso. Yo lo que... no sé cómo explicarlo, Qué supondría... Primero, tener, hacer un pequeño grupo de investigación, pero es que no se puede porque no son... los grupos de investigación para la universidad son o consolidados, todos son de estos asociados que bueno, que no tienen el valor porque luego tampoco ni te sirven para acreditar un doctorado ni te, no. Es que todo está organizado para... de manera sumamente rígida, por tanto, tú no te sales de esto. Puedes hacerlo porque tú quieres, al menos en mi caso, pero lo puedo hacerlo sola o con las personas de la oficina que para ellos sería importante, pero como somos tan pocos, van así con su trabajo a diario como personal de administración y servicios del ámbito de la psicopedagogía, evidentemente. Entonces, para hacer investigación tendrían que dedicarle muchas horas y esta tampoco es su prioridad ¿me explico? Porque ya tienen establecido su trabajo y la prioridad es para nosotros porque además es una exigencia, pero tiene que ser una

exigencia, porque lo es, si no estaríamos hablando de una universidad muy antigua y muy ¿no?, históricamente muy tradicional o muy antigua, que casi no hace nada, pero en cualquier caso... ahora necesitas personas también para hacerlo (E_UIB_I_M_10-10-20).

Finalmente, hay quien añade la necesaria colaboración con las oficinas, servicios, unidades específicas sensibles con la diversidad u otras entidades, tales como la ‘Cátedra Divina Pastora’ sobre deporte y discapacidad de la Universidad de Valencia, que actualmente no continua en funcionamiento, tal como apunta uno de los informantes. Asimismo, hay que promocionar o visibilizar los trabajos de investigación (TFM, tesis u otros) llevados a cabo en torno a esta temática mediante la participación en congresos, charlas o incluso a través de premios académicos.

(...) hemos tenido hasta hace poco una Cátedra de... de... hasta durante unos 10 años una Cátedra que llevaba el servicio de deportes que estaba vinculado a una persona de nuestro departamento, que era la Cátedra Divina Pastora sobre deporte y discapacidad, no sé si se llama exactamente así, eh... el servicio de educación física y del deporte de nuestra facultad tiene bastante sensibilidad con... de nuestra universidad (aclara), tiene bastante sensibilidad con ese tema, ¿no?, entonces nosotros em... hemos tenido becarios que han colaborado allí, ya te digo el profesor ha sido un poco el que llevaba la cátedra, el profesor de nuestro departamento, el grupo de investigación pues... ¿qué hacemos más en concreto? Pues además de investigar, pues bueno colaboramos, por ejemplo, con... colaboramos con la Cátedra en distintas actividades, colaboramos también a nivel académico con unos premios sobre tesis y TFM sobre discapacidad y actividad física y deporte, eh... varios de nuestra... haciendo, dedicándonos a esos temas, tanto en tesis como en TFM, varios de nuestros.... de nuestros, digamos, doctorandos pues han tenido premios en esa Cátedra, es decir, dedicándonos a esos temas nos parecía una cuestión importante, ¿no?, pero aparte de eso pues no sé... pues participamos en congresos, ya te digo en el servicio del deporte en algunas veces, pues los miembros de nuestro grupo pues participan con ellos pues para promocionar alguna actividad o algún deporte paralímpico o cosas así, ¿no?, básicamente diría lo que es ir a congresos y cosas así y tal, ¿no?, y charlas sobre

estos temas que... que tanto interesan de cara... como derivado de nuestro trabajo investigador (E_UV_IP_1_H_23-10-20).

Avanzando en la entrevista, se sucedieron una serie de cuestiones relacionadas con el papel de la diversidad en el Plan de Investigación Científica y Técnica y de Innovación estatal (2017/2020), así como en proyectos de investigación y la implicación activa en estos proyectos de las personas que participaron en la entrevista.

¿Has participado en convocatorias de proyectos de investigación en los que explícitamente se aluda a la diversidad?, ¿Consideras importante el desarrollo de proyectos de investigación de este tipo?

Hay quienes han participado en proyectos estatales en la modalidad de ‘Retos de investigación’, concretamente para abordar el sexto reto que hace referencia a sociedades inclusivas, y afirman que se tiene en cuenta la diversidad sobre todo en la valoración de estos proyectos a través de la participación de mujeres y personas con discapacidad, así como valorando el grado de interdisciplinariedad de los equipos de investigación.

Que yo recuerde, no. Así como Retos a la sociedad, el proyecto este de Retos... se alude a muchos campos, de hecho, incluido la igualdad en un apartado en aquellos proyectos donde aplican la..., o se puede tener en cuenta. Entonces, sí que se están teniendo en cuenta en puntuaciones que en los equipos de investigación participen mujeres, que participen personas con discapacidad, pero como tal un proyecto que promueva la diversidad, yo no recuerdo alguna convocatoria que vaya dirigida especialmente a dar esa respuesta (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

“No, lo único... bueno, por ejemplo, la convocatoria en la que estamos ahora que, por ejemplo, si hay empate, pues se llevaría a cabo para desempatar, los equipos que tengan mujeres IP, los equipos que tengan más mujeres” (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Sí, sí, pero luego no... además lo tienen como criterio de evaluación, aparte que nosotros lo sabemos los que lo estamos presentando, es que... bueno te preguntan claramente, hay tres cosas, ¿no?, o como tres cosas que ahora mismo son visibles, la ‘interdis’... si es interdisciplinar el proyecto o multidisciplinar que no sé qué

diferencia hacen porque es que está ‘claro’, bueno interdisciplinar, vamos a llamar interdisciplinar, el tema del género y el tema de la discapacidad (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Por otro lado, hay quien piensa que, además de figurar entre los criterios de evaluación, el diseño de proyectos en torno a esta temática sí se promueve directamente a través de sus convocatorias:

Sí, sí. Sí, que aparte que bueno que son temas necesarios porque están en los retos, por ejemplo, el reto de ciencia de... uno de los retos que hay es el reto seis, vamos el de ciencia y sociedades inclusivas, y, además, está como prioritario, en la convocatoria por ejemplo actual, no solo eso, sino no tienen el concepto de diversidad, el que incluyen es el de género y el de discapacidad, te preguntan claramente si tu proyecto va a incidir en la mejora de lo que es todos los estudios relacionados con género y discapacidad (E_US_IP_1_M_1-12-20).

De la misma manera, esta informante afirma que los proyectos de investigación estatales de la modalidad ‘Generación del conocimiento’ se implican con la diversidad de la misma manera que la modalidad de ‘Retos de investigación’:

“Sí, el de retos. Bueno el de Retos y el de... el general. El general de conocimiento te hace la misma pregunta” (E_US_IP_1_M_1-12-20).

No obstante, la principal diferencia en la valoración final de estos proyectos radica en el impacto social y económico generado a través de los proyectos de la modalidad de ‘Retos de investigación’ frente a los de ‘Generación del conocimiento’, puesto que el currículum de los investigadores es valorado de manera semejante.

Ahora da igual dónde lo presentes, lo que sí es verdad que depende de dónde lo presentes, te van a evaluar o de una manera u otra porque... en la de ‘Generación de conocimiento’ valoran más... no sé si sabes lo que se valora en un I+D, pero bueno, el informe, el currículum... en el currículum de los investigadores y tal, es lo mismo, vale lo mismo; pero en la de ‘Retos’, valoran más, dan más puntos al impacto social y económico, y en la de ‘Generación de conocimiento’, no. Pero,

sin embargo, los presupuestos son exactamente los mismos tanto para 'Generación del conocimiento' como para 'Retos' (E_US_IP_1_M_1-12-20).

En cuanto al grado de importancia del desarrollo de proyectos orientados por principios de diversidad e inclusión, incluyendo sus convocatorias, los informantes clave estuvieron de acuerdo de manera unánime en que la inclusión es un imperativo de toda investigación como medio de sensibilización hacia ciertos grupos vulnerados y su posterior toma en consideración de estos, avanzando así hacia universidades más inclusivas.

Hombre, me parece bien que se valore, que se tenga en cuenta. Que lo pongan explícitamente... a ver, es que es una visión un poco compleja porque si no lo obligas, en cierta medida, es decir, si la universidad no saca una normativa de paridad para que haya en los tribunales igualdad de miembros hombres y mujeres, si no nos obligan o no obligan en algunos sectores menos, vamos a decir sensibilizados, no lo vamos a hacer (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

Hombre, claro que es importante, absolutamente necesario. Yo creo que es fundamental para avanzar en muchas cosas, en conocimiento de colectivos que... que forman parte de nuestra sociedad y que no se les presta la atención que debería, ¿no?, ni en investigación ni en nada (E_UV_IP_1_H_23-10-20).

Pues, claro, yo creo que son necesarios y fundamentales. Enlazándolo con lo que yo te decía antes, si queremos avanzar, si queremos avanzar hacia universidades más inclusivas, universidades más humanas... hacia otro tipo de instituciones, es necesario que esto vaya de la mano de evidencia científica, al final la investigación son evidencias científicas (E_US_IP_1_M_1-12-20).

(...) Claro, este tema es sumamente fundamental y debería estar, yo creo, en todas las investigaciones. Igual que se promovió en su momento que la perspectiva de género tenía que estar en los estudios universitarios; tenía que estar o ya empieza a estar en las investigaciones, creo que la diversidad en un sentido más amplio, no solo de género, tendría ya que ser un imperativo en todas las investigaciones (E_UIB_I_M_10-10-20).

Más allá de las consideraciones sobre diversidad en proyectos de investigación (especialmente, estatales), resultó interesante conocer en qué medida las instituciones de referencia de las personas que participaron en las entrevistas estaban solidarizadas con la diversidad mediante la puesta en marcha de convocatorias de proyectos de investigación y su correspondiente apoyo político. De ahí la siguiente cuestión que se planteó: *¿Tu universidad apuesta y anima a llevar a cabo proyectos de investigación sobre diversidad e inclusión?, ¿quedan recogidos sus deseos en algún documento institucional?, ¿existe apoyo político?*

Muy pocos son los proyectos de investigación promovidos por universidades. Por ejemplo, en el caso de la Universidad de Burgos, en ocasiones surgen algunas propuestas mediatizadas y promovidas por personas concretas a las que realmente no todo el mundo puede acceder.

A ver, la universidad tiene convocatorias propias de algunos proyectos o algunas propuestas, iniciativas, acciones, ¿vale? Como tal, de atención a la diversidad, hasta donde sé, muy pocos y son promovidos por algunos profesores en concreto. Entonces, cuando han salido estas propuestas normalmente son mediatizadas, abducidas, fagocitadas por unos determinados compañeros (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

Claro, son las personas que se enteran primero, que llegan a... los vicerrectores, o sea, estas convocatorias que parecen públicas se disfrazan de público. Realmente no podemos acceder todos los compañeros ni hacer propuestas y algunos no perdemos el tiempo porque sabemos que de proponerlas no van a ser elegidas nuestras propuestas porque hay otros intereses, entonces, no quemamos tiempo y energía en ello (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

Por otro lado, en el caso de la Universidad de Sevilla no se promueven proyectos de investigación sobre diversidad e inclusión claramente, pues su interés principal radica en investigar en torno a cualquier temática.

“No, la universidad lo que quiere es que investiguemos, sobre qué investiguemos tampoco...” (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Este pensamiento lleva a la informante a pensar en una posible estrategia que desconoce por parte de la universidad, posiblemente relacionada con la cuestión económica (financiación), pero afirma que animan a que los investigadores se presenten a todo, aunque luego no puedan reconocerles mucho puesto que no hay una política clara donde figure la diversidad como prioridad; en esto último coinciden todos los informantes clave de las universidades que participaron en el presente estudio.

No, yo pienso que quizás tiene una estrategia. Yo no la conozco, sabes. Ellos lo que quieren es que nosotros nos presentemos a todo, ellos te animan, eh, a que te metas en todo, pero luego no te pueden reconocer mucho, pero cuanto más tengamos mejor (E_US_IP_1_M_1-12-20).

“Exacto. Ellos lo que quieren es que tengamos... pues financiaciones. No te dicen... no hay una política donde te dicen ¡oye hay esta prioridad de tema!, no, para nada” (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Bueno, apoyo político, ya te digo porque forma parte de un vicerrectorado el tema, ¿no?, pero de cara la investigación especialmente, igual no, eh, la investigación como tal a lo mejor no lo tengo tan claro, pero sí a nivel social como parte de la política universitaria de la Universidad de Valencia, sí, claramente (E_UV_IP_1_H_23-10-20).

“Nos mandan cosas, pero, pero yo no, no creo que tenga, específicamente organizado esto, no...” (E_UVA_I_H_6-11-20).

“¿Que apuesta...? Pues no puedo decírtelo, porque como la universidad no saca convocatorias, no sé si apuesta. No sé si apuesta, ¿sabes?” (E_UIB_I_M_10-10-20).

Finalmente, se abordó una cuestión en torno a la financiación de la investigación en colaboración entre instituciones públicas y privadas: *¿Consideras importante llevar a cabo proyectos sobre diversidad e inclusión en colaboración público-privada?*

En gran parte, las y los informantes coinciden en la importancia de colaborar con entidades privadas (especialmente, si hay un compromiso real) para desarrollar nuestras investigaciones, sobre todo considerando la necesaria transferencia de los resultados de

toda investigación a la sociedad. Sin embargo, aún señalan esta colaboración como un tema pendiente, no del todo fácil, por abordar en la universidad.

Hombre, claro. La transferencia de la investigación tiene que ir en la sociedad y si no trabajamos con proyectos conjuntos de prácticas, acciones pedagógicas... universitarias, vamos a llamarlo así, en relación con la sociedad, no estamos haciendo nada. Y ya no estoy hablando solo de los mercados, porque eso es responder al sistema capitalista, pero si tú quieres, o sea, dar respuesta a una determinada problemática, a una determinada pregunta de investigación, tendrás que trabajar con los investigadores de la mano (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

Pues sí, sería interesante, por supuesto (...) Porque... entiendo que si hay compromiso por parte de alguna... entidad social o del mundo externo a la universidad, creo que de esa manera habrá más posibilidades de... de llegar a la sociedad en sentido amplio, ¿no?, a la comunidad, entonces por eso considero que es importante, pero yo creo que las estructuras no lo favorecen, eh, eso es otra cuestión, no creo yo... no es tan fácil esa conexión, en general, eh, no lo digo solamente por el tema de la diversidad y... pero sí, sí que sería interesante (E_UV_IP_1_H_23-10-20).

Uh, sería, sería. Además, esto es lo que están pidiendo (...) Bueno, pues a la pregunta que me hacías, yo creo que eso es importante y que, desde la universidad, yo creo que esto es un tema pendiente que tenemos, los profesores también, que intentemos hacer más vínculo con las empresas y proyectos... en los que haya colaboraciones privadas y públicas (E_US_IP_1_M_1-12-20).

No obstante, hay quienes piensan que es importante esta colaboración público-privada, pero no les convence del todo la idea dado que, según como se hace, lleva consigo una “colonización” de la universidad al servicio de los intereses privados (marketing, cuestiones asistenciales o caritativas...) de ahí que resulte imprescindible conocer qué entidad privada es y qué tipo de colaboración exige de antemano.

Claro, claro. Esto, esto, sobre el papel es interesante, pero yo no me creo lo que dice el ministro (23:00) “la inversión privada, por ejemplo, pues que está muy bien y trabajar colaborativamente siempre que, claro, los intereses privados no

entren”. Pero hombre... es que una institución privada de estas..., ¿Alguien se cree que un banco no va a entrar si no tiene un interés privado? ¿Cómo va a entrar un banco si no hay intereses detrás? Que se va a abrir las carnes y va a ser generoso y poner todo su patrimonio y su poder en función de los intereses sociales. Esto es una estupidez, si entran es porque quieren algo y lo sacarán. Entonces... (...). Bueno, la colaboración pública-privada está muy bien, pero, pero en realidad supone tal y como se hace, una colonización de la universidad para que sirva a los intereses privados a cambio pues de alguna cosa caritativa o asistencial (...). O de marketing, que se lo da a la gente que haga la investigación porque luego... (E_UVA_I_H_6-11-20).

Bueno, en nuestro ámbito educativo ya iría bien, pero bueno, privado... bueno, no a cualquier precio. Depende. No a cualquier precio. Estamos hablando del ámbito educativo, yo creo que, claro, cuando lo público no absorbe o no da respuesta a las necesidades de investigación que todos los países tienen, tenemos todos esa necesidad es importantísima, claro, el ámbito educativo... pues depende, depende. Depende del tipo de privada... porque no sé. No es que me... (...) No me da miedo el tema privado-público, sino las intenciones que puede haber detrás y el uso etc., pues habría que analizar bien pues toda esa parte que no se ve, a veces no se dice... después dices “si lo hubiera sabido, yo ahí no me meto o no hubiera aceptado esto”, pero claro, pero no por miedo a compatibilizar esas dos cuestiones. Si no lo cubre la administración... lo público dices, bueno lo privado, pero con restricciones, y profundizando mucho en lo que hay y qué privado, y qué entidad privada es la que te está ahí, o te estás metiendo tú, se está metiendo en tu investigación, qué te va a exigir después si es que no lo hace explícito, etc. En fin, no a cualquier, a cualquier precio (E_UIB_I_M_10-10-20).

8.3.4. Debilidades y fortalezas sobre la investigación en general, y sobre la investigación en torno a diversidad e inclusión en educación superior en España

En este apartado, quedan recogidas en la Tabla 19 y la Tabla 20 aquellas debilidades y fortalezas identificadas por informantes clave de universidades españolas en materia de

investigación y su relación directa con la diversidad y la inclusión. Asimismo, se registran citas textuales del discurso que aportan riqueza y validez científica a los resultados.

Tabla 19

Debilidades de la investigación sobre diversidad e inclusión según informantes

Informante clave	Debilidades de la investigación sobre diversidad e inclusión
UBU	<p>- <i>Problema estructural del sistema universitario</i>: pérdida del norte con la investigación de impacto, dedicación excesiva de horas, luchas de poderes, obstáculos... conlleva la pérdida de la ilusión del investigador.</p> <p>En general, estoy cansada, en general, de investigar, del... todo lo que es el sistema universitario, el problema estructural que hay, que hemos perdido el norte con la investigación en impacto, horas y horas y horas haciendo un proyecto, presentándolo, para que luego, año y medio después te digan que no, unas revistas. Es una investigación, lógicamente la mayor parte del profesorado universitario y de los investigadores ... hacemos una investigación con toda la ilusión, empiezan a peregrinar por las revistas, nunca hay nada bien, son luchas de poderes, etc., y bueno.... obstáculos, entonces, no creo que continúe mucho en ninguna línea en general. El propósito es no hacerlo. No sé lo que va a pasar (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).</p> <p>Porque no abarcamos, estamos, hemos construido una industria de investigación y una industria científica en torno a artículos que nadie va a leer, investigaciones que no sirven realmente (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).</p> <p>- <i>Falta de recursos económicos y desigual reparto de estos</i> (canalización de recursos), lo que se traduce en una reducción de la investigación, así como de la evolución o progreso.</p> <p>- <i>Políticas de investigación</i>: captación de grandes talentos en el extranjero, pero ausencia de condiciones dignas de trabajo. Por ejemplo: sueldos precarios y dificultad para avanzar entre las figuras profesionales, lo que ocasiona “competitividad malsana”.</p>

	<p>Mi universidad quiere traer talentos de Estados Unidos y pagarles como ayudantes doctores. Son investigadores, no son personas que trabajan en voluntariado (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).</p> <p>- <i>Pérdida de grandes profesionales e investigadores debido al sistema y su gestión:</i></p> <p>Resulta que uno de los rectores en la siguiente persona rechazó hacer otro contrato Ramón y Cajal, la otra persona, resulta que esta persona era pareja sentimental del primer Ramón y Cajal y se fueron los dos a los meses y hemos perdido a dos personas brillantes y una de ellas, de estas personas, cuando el Rector le rechazó tenía un contrato de Ramón y Cajal en otra universidad a los 10 minutos (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).</p> <p>- <i>No reflexionar sobre la práctica real, qué supone investigar:</i></p> <p>Claro, también se aprende a investigar sobre la práctica real, es decir, ¿Para qué sirve la investigación que yo estoy haciendo? ¿Para hacer un trabajo de fin de grado y graduarme? Que es lícito, por supuesto, o para yo transformar la..., el aula, el... el trabajo al que yo me dirijo, y hacer propuestas de mejoras que se van a quedar ahí (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).</p>
UV	<p>- <i>Poca inversión financiera en investigación:</i></p> <p>La investigación debería recoger más dinero, de hecho, hay campañas ahora recientemente para que se llegue a un 2% del producto interior bruto porque estamos pues por debajo de la media europea(E_UV_IP_1_H_23-10-20).</p> <p>- <i>Falta de apoyo a la internacionalización:</i> Elaboración de webs de proyectos por el grupo de investigación, los grupos de investigación tienen que encargarse del pago del diseño de las webs.</p> <p>Debilidades... hombre, te podría decir que hay muchas cosas que se pueden hacer, pero a grandes rasgos una cosa que es un detalle que es ya una pega que no sé si es de mi universidad, es curioso que... que nos piden que haya internacionalización del trabajo que hacemos como investigadores, en cambio, no son capaces de encargarse y elaborar webs a cada uno de los grupos de investigación que se han dado de alta</p>

	<p>como grupos de investigación reconocidos, ¿no?, y, nos lo tenemos que pagar individualmente, entonces no sé... cuando a lo mejor no sería tan difícil. Hombre, siempre hay cosas que se pueden mejorar, lógicamente, es una cosa que se me ocurre muy práctica, y así general no te sabría decir más, más allá de... del tema de los recursos que vienen como que... (E_UV_IP_1_H_23-10-20).</p> <p>- <i>Falta de recursos de apoyo en la 'gestión' de proyectos de investigación.</i> Tiene que encargarse el investigador o los investigadores principales de casi todo:</p> <p>Bueno, por ejemplo, esa que te he dicho yo de... por ejemplo, no... no... hay mucha gestión en el tema de los proyectos de investigación y... y lo tiene que hacer casi todos los investigadores principales, ¿no?, ayuda también a ese tipo de cuestiones de la gestión, a nivel burocrático, pues también vendría bien, aunque lo haya, pero siempre es mucho menos de la que sería necesaria. Cada vez, los investigadores hacemos mucha más gestión que... que antes, ¿no?, y al final pues... pues eso va en detrimento de otro tipo de actividades que podríamos hacer de tipo más investigadoras, ¿no? (E_UV_IP_1_H_23-10-20).</p> <p>- <i>La diversidad no es una prioridad explícita como tema de investigación:</i></p> <p>Bueno, no es, a pesar de... no es exactamente una prioridad en investigación, yo no lo veo. Yo lo que veo es que sí que hay entidades que tratan de atender al colectivo, ¿no?, pero... pero favorecer la investigación sobre esas cosas de manera tan explícita no lo tengo tan claro, ¿no?, eh... y estaría bien que sí que se favoreciera más... directamente, ¿no? (E_UV_IP_1_H_23-10-20).</p> <p>- <i>No apoyo explícito a la investigación sobre diversidad:</i></p> <p>Creo que... no hay, creo que eso es difícil también, no hay un apoyo explícito a la investigación en esa línea (E_UV_IP_1_H_23-10-20).</p>
US	<p>- <i>No hay una política clara sobre qué y cómo investigar.</i></p> <p>- <i>Se investigan temas no financiados desde el punto de vista de la finalidad última de toda investigación (buscar respuestas novedosas, buscar soluciones...).</i></p> <p>- <i>Las universidades no saben lo que se investiga: fallo en divulgación y discusión.</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ausencia de foros de diálogo o espacios de encuentro</i>, lo que contribuye a un desconocimiento de otros investigadores (de otras universidades) que trabajen en torno a temáticas similares. - <i>Exceso de redes sociales</i> donde dar a conocer la investigación y herramientas tecnológicas de referenciación, citación e indexación, lo que supone mucho tiempo invertido, exceso de inputs... en definitiva, una “investigación muy loca”. - <i>Perversión del sistema de publicaciones.</i> - <i>Exceso de publicaciones que muy pocas personas leen.</i> - <i>Impacto económico de las publicaciones más que impacto social.</i> - <i>El sistema (“Ministerio”) exige publicar en revistas de alto impacto (JCR Q1 y Q2) que no lee nadie.</i> Además, ahora exige publicar en OpenAccess. Todo esto hay que pagarlo. ¿Quién lo paga? ¿Con dinero público, los I+D+I...? (“lo veo fatal, que se pague, pero es que lo permiten” [E_US_IP_1_M_1-12-20]). - <i>Se pone en duda la calidad de algunas revistas.</i> - <i>Direcciones contrarias (investigadores vs. administradores)</i> <div style="padding-left: 40px;"> <p>Los investigadores vamos, por un lado, es lo que te quiero decir, y los ‘otros’, los administradores o como los queramos llamar van por libre, y están pidiendo unas cosas que... que desde mi punto de vista no son ni morales ni éticas (E_US_IP_1_M_1-12-20).</p> </div> - <i>Las exigencias en torno a las publicaciones de la investigación no resultan morales ni éticas</i>, atendiendo a lo anterior. - <i>Revistas cuyas publicaciones resultan caras</i>, pero pagando se consigue una rápida revisión y se permite elegir al equipo revisor. - <i>Consecuencia de revistas de pago</i>: se establecen diferencias entre quienes estén dispuestos a pagar y quienes no.
UVA	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Capitalismo académico y competitividad</i> han penetrado en la investigación, lo que sería la antítesis de la inclusión. Operan en paralelo: <p>Tú que eres una FPU, no sé si estarás, sería una formación del profesorado universitario, no sé si tendrás intención de recabar en esto, pues ya el sistema de trabajar en la universidad ya se ha encargado de que hagas una investigación que sea competitiva y de vacunarte del virus de la, no de la cooperación sino de la competitividad (E_UVA_I_H_6-11-20).</p>

	<p>- <i>Falta de financiación en investigación sobre diversidad e inclusión.</i></p> <p>- <i>El paradigma de investigación sobre inclusión tiende a ser cuantitativo/positivista frente al enfoque cualitativo/interpretativo, dejando atrás las voces de personas o colectivos vulnerables que tendrían que ser empoderados a través de su discurso.</i></p> <p>- <i>“La corriente mayoritaria no se atreve a cuestionar el discurso de la diversidad” (E_UVA_I_H_6-11-20).</i></p>
<p>UIB</p>	<p>- <i>Son escasas las convocatorias que saca la universidad para llevar a cabo proyectos de investigación en torno a esta temática:</i></p> <p style="padding-left: 40px;">Claro, podemos vincularlos a temas más generales de interés. Mi Rector sí que está muy convencido del tema, pero del tema a nivel muy general porque el Rector tiene muchas otras cuestiones y de todo, pero no en temas de investigación porque propiamente la universidad no hace convocatorias de investigación. Otra cosa es que saque alguna ayuda de investigación, pero tampoco. Son los institutos universitarios los que sacan las convocatorias (E_UIB_I_M_10-10-20).</p> <p>- <i>Se nos pasa a todas las áreas por el mismo “rasero de exigencias”, en cuestión de publicaciones en revistas de impacto; necesidad de más tiempo para investigar; necesidad de equipo consolidado, necesidad de reconocimiento de investigación en Humanidades.</i></p> <p style="padding-left: 40px;">Investigar: necesitas tiempo, necesitas un equipo que esté consolidado, necesitas que se reconozca la investigación en Humanidades (E_UIB_I_M_10-10-20).</p> <p>- <i>No se atiende al contexto de algunas universidades.</i> Por ejemplo, en universidades pequeñas, los grupos o equipos de investigación son poco numerosos y requieren unirse con otras universidades, pero esto no es valorado por el sistema (se percibe desajuste):</p> <p style="padding-left: 40px;">Y por otra parte, bueno, que no diferencian tampoco... no acaban de valorar que sean equipos entre universidades, no hay cierta dificultad en esto, que debería de valorarse porque insisto, las universidades pequeñas, o nos juntamos con otras o a veces no tienen ni equipo casi (E_UIB_I_M_10-10-20).</p> <p>- <i>Apariencia (descontento) de que todo el mundo tiene que investigar en revistas internacionales:</i></p>

	<p>Es que parece que ahora todo el mundo tenemos que investigar en revistas internacionales (E_UIB_I_M_10-10-20).</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Editoriales (revistas) de alto impacto que requieren pago por publicar</i> son concebidas como grandes monopolios/negocios potentes que marcan la investigación (capitalismo académico). - <i>Direcciones contrarias entre investigadores y personas externas</i> (editoriales) que guían y de quienes dependen las publicaciones. - <i>Con publicaciones en revistas de alto impacto aumentan las posibilidades de que te vuelvan a dar un proyecto de investigación I+D+I (sistema perverso unido a las dos ideas anteriores).</i> - <i>Tendencia a pensar que las publicaciones son de más calidad si están en inglés</i>, aunque depende del impacto (cuartil). - <i>Falta de oportunidades (a veces) para investigar</i>, que además es necesario y obligatorio como PDI, y para acceder a la universidad: <p style="margin-left: 40px;">Por eso decía que la debilidad grande es que no tengas a veces oportunidades de esto y si no las tienes te pierdes mucho como PDI, como investigador porque es obligatorio que ... tenemos que investigar y cada vez más ¿eh? las exigencias de acceso a la universidad, etc. (E_UIB_I_M_10-10-20).</p> - Tenemos como campo de investigación la universidad y tendemos a centrar nuestras investigaciones en torno a estudiantes dejando de lado otros colectivos (por ejemplo, sobre y con el Personal de Administración y Servicios).
--	--

Tabla 20

Fortalezas de la investigación sobre diversidad e inclusión según informantes

Informantes clave	Fortalezas de la investigación, en especial sobre diversidad e inclusión en educación superior
UBU	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cuerpo grande de investigadores y profesionales muy buenos en todas las áreas.</i> - <i>Captación de grandes talentos en el extranjero.</i> - <i>Ámbito de la educación más sensible a la investigación de la diversidad.</i> - <i>Concienciación creciente acerca de la diversidad.</i>

	<p>- <i>Se va respondiendo a todo en función de las circunstancias y de las herramientas que vamos obteniendo, conociendo, accediendo...</i></p>
UV	<p>- <i>Estar dentro del plan europeo Horizonte de investigación:</i></p> <p>Bueno, yo creo que... la fortaleza, la fortaleza yo creo que... que está dentro del plan europeo de... de Horizontes de investigación y eso a mí me parece que está dentro de la misma línea, ¿no?, se marcan unas pautas generales en función de las necesidades y yo creo que eso está bien, ¿no? (E_UV_IP_1_H_23-10-20).</p> <p>- <i>Compensación de posibles deficiencias de financiación de la investigación por la universidad:</i></p> <p>Ahora en mi universidad, no sé... hace lo que puede, pues incluso ayuda cuando un proyecto no es financiado bien a nivel autonómico, bien a nivel nacional, existe la posibilidad de que, si está bien evaluado de que te lo financie la propia universidad, con lo cual es un complemento (E_UV_IP_1_H_23-10-20). Hombre, de mi universidad te he dicho que trata de... de compensar incluso las deficiencias que pueda haber a nivel autonómico o estatal, cuando... nos llega la financiación, porque no hay más recursos y se corta por algún sitio, con lo cual hay proyectos que están bien valorados, pues mi universidad trata de compensar de alguna manera, ¿no?, y a mí esto pues... me parece muy loable (E_UV_IP_1_H_23-10-20).</p> <p>- <i>Fortaleza pasada –ya desapareció la Cátedra–. Este sistema o servicio facilitaba y reconocía la investigación en torno a diversidad (ej. premiaba tesis):</i></p> <p>ya te digo que la Cátedra era una de las cosas que de alguna manera contribuía a facilitar o reconocer la investigación que se hacía, al menos en deporte y discapacidad, pero ha desaparecido tristemente, y... recientemente, y... debería eso suplirse de alguna manera (E_UV_IP_1_H_23-10-20).</p>
US	<p>- <i>Existen equipos de investigación en España muy buenos, muy competitivos y motivados que investigan sobre temas interesantes:</i></p>

	<p>Hay equipos muy buenos aquí en España, pero muy buenos de verdad, muy competitivos, con muchas ganas de hacer cosas, se investigan temas muy chulos, muy interesantes... (E_US_IP_1_M_1-12-20).</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Mayor presencia de mujeres en investigación</i> que desarrollen sus carreras profesionales. - <i>Mayor sensibilidad sobre la investigación en torno a diversidad en educación superior.</i> - <i>Presencia cada vez mayor de grupos de investigación/proyectos que orientan sus estudios en torno a diversidad</i> (y ahora inclusión) en la enseñanza superior, y lo hacen de muy diversas formas.
UVA	<ul style="list-style-type: none"> - <i>La investigación sobre diversidad e inclusión se incorpora a la agenda universitaria.</i> - <i>“La diversidad enriquece, se ha convertido en un tópico y orienta la investigación así de manera teórica”</i> (E_UVA_I_H_6-11-20).
UIB	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Investigación concebida como oportunidad que nos abre la mente</i> y nos permite conocer y comprender mucho mejor el mundo de manera local mediante el uso de diferentes metodologías que aportan evidencias bien analizadas. Además, la persona investigadora es concebida en una posición privilegiada: <p style="padding-left: 40px;">¿En la investigación? ¿qué fortalezas...? Bueno, yo creo que la investigación al final lo que te abre es mucho la mente. Cuando ves, cuando te acercas a un trabajo, cuando haces el trabajo de campo tienes esa oportunidad de, de conocer el mundo, casi, el mundo que nos rodea, no el mundo en el sentido grande y amplio sino en el sentido más local. Te puedes acercar a un centro, puedes contactar con una persona, tener una conversación, bueno, pues esto, tipo entrevista. Comprendes mejor lo que nos rodea. Esto te permite mostrar evidencias bien analizadas, evidentemente, o a través de un cuestionario, estas radiografías que te informan del estado de la cuestión de tu lugar, que luego lo compartes con otro investigador que está en otro sitio y pues comparar y de esa comparación te surgen muchos interrogantes para continuar profundizando, investigando,</p>

	<p>indagando más y... bueno, para mí estas son fortalezas sumamente importantes porque tenemos, estamos en una posición muy privilegiada en este sentido, tener esa oportunidad (E_UIB_I_M_10-10-20).</p> <p>- <i>La investigación crea la oportunidad de generar impacto social en “lugares locales”</i>:</p> <p>Entonces, bueno, creo que esto además nos ofrece la posibilidad de que tenga impacto social, que tenga impacto en los lugares más locales en estos... en un aula, en un centro, en un centro de..., de ocio para jóvenes, en un centro de ocio de rehabilitación de drogodependencias, puede tener más impacto. El impacto que puede tener... la investigación (E_UIB_I_M_10-10-20).</p> <p>- <i>Que existen investigaciones en torno a la diversidad en la universidad puesto que aún hay muchas debilidades</i>. Además, se concibe necesario para mostrar experiencias de éxito y cambiar la mirada de PAS y PDI (sobre todo, PDI por su responsabilidad mayor en la formación de estudiantes):</p> <p>Bueno, a mí, es que me parece importante que, que, que estuviéramos investigando en ese territorio. Investigando en ese territorio porque hay muchas debilidades en la universidad todavía. Porque somos muchos, porque es una institución, una organización enorme, es enorme, es que a veces son más que pueblos, son ya ciudades por el número de habitantes. Aunque sean, no de manera continua todos en el mismo momento, pero muchos habitantes. Entonces, claro, dices “Ostras, deberíamos estar investigando en la universidad” en temas de estudiantes también me parece fundamental, porque se producen unas cuestiones que a mí me enfurecen (E_UIB_I_M_10-10-20).</p>
--	---

8.3.5. Propuestas concretas de acción para la mejora de la investigación en materia de diversidad e inclusión

En la cuarta sección de la entrevista se formuló la siguiente cuestión: *¿Conoces o tienes propuestas concretas de acción en el área de investigación en torno a diversidad e inclusión en educación superior?*

Por un lado, entre las personas informantes hay quien piensa que es muy necesario un profesorado que sea capaz de reflexionar sobre la práctica, aunque este disponga de suficiente conocimiento para formar a futuros profesionales.

A ver, las propuestas básicas es que se necesita un profesorado general de otra manera. Vamos a decir en todas las carreras, en todas las titulaciones y pasa por tres elementos, por así decirlos, fundamentales, que como decía antes, son bagajes sólidos y amplios de conocimientos, de contenido, porque no es decir saber, conocer... yo digo dentro de la universidad, para formar buenos profesores, buenos médicos, buenos abogados, buenos... pero lo mismo puede ser un fontanero, es decir, en ciclos de formación profesional. Capacidad de desarrollar y reflexionar sobre la propia práctica (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

Así como, enseñar al alumnado a reflexionar sobre la práctica según el contexto para el que sea diseñada conforme a unas actitudes que radiquen en un “ambiente intelectual transformador (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

Bueno, pues muchas veces ese bagaje va por ahí y hacemos..., los estudiantes hacen esas actividades y no reflexionan sobre la propia práctica, es decir, lo que hacen para qué sirve realmente, el cómo se vincula con el contexto (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

Esto tiene que ver con la investigación cuando, por ejemplo, el alumnado desarrolla sus trabajos de fin de grado y de máster, y no se reflexiona sobre el proceso y todo lo que supone investigar. Por ejemplo, en muchas ocasiones surgen problemas de bioética u otro tipo que podrían subsanarse reflexionando sobre la propia práctica real, es decir, ¿para qué sirve la investigación que estoy haciendo?, ¿para qué hacer un trabajo de este tipo?...

Entonces, algunos de estos trabajos tienen una propuesta práctica, es decir, un proyecto de innovación basándose, por ejemplo, en necesidades detectadas. Y otras veces, los que somos más de investigación, proponemos trabajos de investigación. Claro, cuando se trata de trabajos cuantitativos, descansan muchas veces sobre unas encuestas, bueno, a veces hay diseños pretest-postest en grupos pequeños, manejables, pero otras veces, por las muestras, necesitamos amplias muestras representativas, etc. Entonces, claro, los estudiantes con más confianza

nos han confesado que entre ellos se contestan los cuestionarios. Es lógico pensar o aceptar que un estudiante pues quiere hacer su trabajo de fin de grado, presentarlo, de máster, de lo que sea; y luego, por otro lado, están respondiéndose a unas encuestas que no reflejan la realidad realmente porque no son personas las que, el colectivo con el que trabajas, el mercado al que se lo pasas, los que están respondiendo. Entonces de ahí vienen los problemas de las comisiones de bioética, de... es un engaño para la ciencia. Realmente qué aporta el que un estudiante haga un trabajo con doce encuestas si el objetivo es que aprenda a investigar. Claro, también se aprende a investigar sobre la práctica real (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

En sentido parecido y más amplio, hay quien piensa que resulta fundamental revisar las políticas para la investigación en educación superior para que nos permitan tener claro qué se necesita investigar mediante una serie de directrices claras:

Pues mira, para la investigación, la primera que te digo, la primera es las políticas, ¿no?, de la enseñanza superior. Que tengamos claro qué se necesita investigar, ¿no?, y que sean claros también... que nos den unas directrices (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Asimismo, esta persona propone la creación de algún tipo de estructura (foros, redes, *workshop*) en torno a inclusión en educación superior que permita darse a conocer entre investigadores, intercambiar experiencias, y dirigir sus investigaciones venideras de acuerdo con un contexto más actualizado. A su vez, permitiría sumar fuerzas para transformar y visibilizar la investigación en torno a la diversidad y su inclusión. No obstante, ¿quién se encargaría de liderar o movilizar este tipo de actuación?

Eh... después, también, ¿eso quién lo hace?, es lo siguiente que te voy a plantear, porque hay alguien que lo tendrá que hacer, pero crear algún tipo de foro, algún tipo de redes, pues en España no existe, y pues a lo mejor todas las personas que estamos en inclusión en enseñanza superior pues debería... ahora, ¿quién lidera eso?, eso es otro tema, yo por lo menos no estoy interesada, pero a lo mejor hay alguien que quiera movilizar, es decir, nos tenemos que mover. Nos tenemos que mover, porque eso es poder. Es decir, si nosotros lo que queremos, los que estamos

en esta línea, es transformar y visibilizar la investigación, cuántos más seamos unidos, más fuerza tenemos, ¿no? (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Finalmente, esta persona destaca que se debería exigir un tipo de investigación, más allá de lo cualitativo o cuantitativo, que implique una repercusión social y una repercusión en el sistema en el que estamos contraria al sistema de publicación perverso actual. Esto quizás esté comenzando a trabajarse a través de las exigencias introducidas por el sistema para conseguir sexenios de transferencia.

Y, luego, para el tema de la investigación lo que deberíamos exigir también es otro tipo de investigaciones, investigaciones más... bueno, ya no... ya no es si es cuantitativo o cualitativo, que no me voy a meter ahí, sino investigaciones en los que... vamos a ver que quizás con el sexenio de transferencia ya van por ahí, pero que las investigaciones que hagamos al final tengan una repercusión social y una repercusión en el sistema en el que estamos, porque si no... no tiene sentido (Entrevistadora: asiente). Y, eso, ¿qué quiere decir?, que habría, relacionando con las debilidades que yo hablaba, que ver un poco y cuestionar eso de los OpenAccess y... y, lo de los JCR. Lo digo, yo qué sé, lo de los *Open Access* lo veo bien, pero los JCR Q1 y Q2... (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Esta idea anterior que plantea el vínculo con la sociedad es nuevamente sugerida por otra de las personas entrevistadas, que menciona la necesidad de que la universidad lo promueva por cuenta propia generando modelos de buenas prácticas.

Ahora, investigar en la universidad ¿investigamos poco? Investigamos poco y creo que sería la manera de que fuéramos realmente un modelo hacia fuera, hacia la sociedad. Un modelo de buenas prácticas, de investigación, de buenas prácticas de docencia, de buenas prácticas de trato, de buenas prácticas de atención a esa diversidad que tenemos en la universidad etc. Debería impulsar esa investigación, pero por cuenta propia, no esperando que saquen convocatorias porque es una manera de, de revertirlo para la mejora. De revertir lo que inviertes ahí, de hacer, bueno, es que salimos ganando porque podemos mejorar y sabemos dónde, ¿no? (E_UIB_I_M_10-10-20).

A su vez, esta misma persona cuestiona la necesidad de desarrollar campañas de sensibilización y difusión entre todos los colectivos de la institución y hacia fuera:

Entonces, a partir de ahí, ya sería poder desarrollar campañas de sensibilización, de difusión, etc. entre los diferentes colectivos o todos juntos y hacia fuera, mostrar cuán saludable es nuestra universidad, o no (E_UIB_I_M_10-10-20).

También, propone o sugiere desarrollar una investigación sobre el porqué de las situaciones que se dan en torno a la diversidad en la universidad, cuáles son las percepciones, los miedos a los que se enfrentan quienes acceden o se plantean acceder por primera vez a esta institución; esto implica hacer un buen análisis de las normativas.

¿Cuántas personas con ceguera hay en las universidades? En la mía, ya te lo digo, ninguna. Ninguna. No hay personas tituladas en, con ceguera, sí, y además con ceguera de nacimiento... me explico, pero ¿qué les estamos ofreciendo para que les sea atractivo este lugar? Entonces hay que investigar el porqué, es mostrar y... cuales son las percepciones, lo que se esconde, los miedos, las creencias... (E_UIB_I_M_10-10-20).

Por otra parte, también se propone una iniciativa o propuesta relativamente fácil de implementar según otra de las personas entrevistadas, tal como promover convocatorias de premios de tesis sobre determinados temas sensibles—entre ellos la diversidad—por parte de la Conferencia de Rectores de las Universidades (CRUE) o a título de cada universidad. Además, considera esta acción una manera indirecta de estimular la investigación en torno a la diversidad como principal línea.

(...) son cosas... maneras de... de que por lo menos se estimule, y animar a la gente a seguir trabajando en esa línea y/o a facilitar lo directa o indirectamente, ¿no?, sería mucho mejor que hubiera un apoyo explícito dentro del dinero que se da en investigación directamente a eso, por supuestamente a eso, pero también habría otras acciones posibles que no... un poquito más indirectas que también irían bien como los premios, por ejemplo, o algo así, ¿no? (E_UV_IP_1_H_23-10-20).

A continuación, se compartió una serie de propuestas con las personas entrevistadas a través de la plataforma virtual para comprobar en qué medida las consideraban importantes. Estas propuestas fueron las siguientes:

– **Liderazgo en materia de investigación sobre diversidad e inclusión:** se apuesta por un liderazgo repartido entre varias personas, un liderazgo democrático o distribuido que permita empoderar a quienes trabajan en torno a la diversidad y la inclusión para que faciliten su posterior repercusión social. De lo contrario, un liderazgo vinculado a una o varias personas concretas daría lugar a grupos de poder. Asimismo, los equipos de líderes institucionales deben estar todos concienciados y avanzar en la misma dirección para lograr el objetivo inclusivo, así como apostar por generar impacto social (mejora y transformación de la universidad en términos de inclusión) en lugar de impacto meritocrático.

Bueno, vamos a ver. Lógicamente, bueno, lógicamente, a ver, en toda estructura universitaria hay líderes en la figura de los vicerrectores que promueven en mayor o menor medida, según su formación sobre el curso o sus estrategias, la diversidad y la inclusión en sus instituciones, mejor o peor. Dentro de los profesores, pues bueno, hay personas más carismáticas que promueven, la promueven, que tiran y otras personas que no, que no lo hacen. No creo que deba ser ese liderazgo, es decir, un fomento en torno a una sola persona. Es decir, a la figura de un catedrático en un determinado departamento, si hablamos de la universidad. Pero es que es así, o sea, hay personas que han sido pilares en una determinada área disciplinar que promocionan, llegan más lejos y son seguidos. En otras ocasiones no creo. Quizás ese liderazgo, que debe haberlo, de hecho lo hay, pueda repartirse un poco entre varias personas. (...) Claro, porque si no, se convierte la situación en pequeños reinos de taifas que es lo que está pasando en la universidad. Entonces se hacen grupos de poder y... por qué no distribuirlo. Pero bueno, esto es muy complejo de hablar y no tengo tanto conocimiento de... (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

Claro, claro, eso al final es liderazgo, es decir, crear un... (refiriéndose a la creación de redes, foros). Es que yo he dicho el mecanismo, pero eso es el liderazgo al final, ¿no?, el tema de empoderarnos, ¿no?, empoderarnos a través de

todas las personas que trabajamos en este tema y hacernos fuertes pues a través de ese... de ese liderazgo o de esa coordinación o de ese liderazgo en la acción, ¿no?, sobre universidades inclusivas, yo me he ido a la enseñanza superior, lo mismo ahí van otras cosas (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Sí, sí, a mí el tema este me interesa mucho, el de liderazgo en materia de investigación sobre diversidad e inclusión, es decir, porque, es fundamental que desarrollemos un liderazgo democrático que haga extender estas ideas a la sociedad y todo esto. O sea que me parece fundamental el primer tema que has puesto y, porque muchas veces lo que se hace es una cuestión meramente burocrática en todo, gerencialista, entonces, me parece que el liderazgo debería ser... (E_UVA_I_H_6-11-20).

El tema de liderazgo en materia de investigación sobre diversidad e inclusión me parece importante el liderazgo, quién impulsa, ¿no? pero... esto, para esto, el equipo de dirección de una universidad tiene que estar concienciado de arriba abajo y si no lo está, tampoco se va a promover, ¿vale? No sé si te refieres a esto del liderazgo porque luego está el liderazgo más pequeño, digamos, que serían decanatos, jefes de departamento, equipos directivos, porque al final, la investigación no depende solo de la, no es solo de la universidad, sino cómo lo impulsan los equipos directos de la, de los departamentos (...) Sí me parece importante, ¿vale?, y que se fijaran no tanto en si esto luego será publicado en una revista Q1, sino en el impacto que puede tener todo eso para la mejora y transformación de la universidad en una línea más inclusiva o cada vez más inclusiva, para atender a toda la diversidad (E_UIB_I_M_10-10-20).

- ***Tener en cuenta la diversidad en el acceso a convocatorias competitivas de proyectos de investigación*** (Primer principio del Programa Estatal de Promoción de Talento y su Empleabilidad en I+D+I, “Evitar la discriminación, en el acceso a las ayudas, por razones de edad, género/sexo o cualquier otra situación personal en los términos recogidos en la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, así como en la normativa vigente” (p. 49): como señalan algunas de las personas entrevistadas, la diversidad es cada vez más tenida en cuenta, sobre todo en el momento de la solicitud y de la concesión de un

proyecto de investigación se tiene en cuenta la discapacidad y la paridad de género entre los miembros del equipo. Se destaca que quizás sería conveniente pasar a considerar la diversidad en términos generales; pues hay quien incluso alude a profesionales que por su categoría profesional o tipo de contrato no pueden participar como miembros del equipo de investigación de un proyecto, aun cuando se valora esta participación en procesos de acreditación. Tampoco se alienta a la participación de ciertas personas o talentos según grupos de edad, sobre todo avanzada. Por otro lado, hay quienes piensan que la diversidad y la inclusión deberían figurar entre las líneas prioritarias de investigación.

Bueno, a ver. Tener en cuenta la diversidad en el acceso a las convocatorias competitivas me parece muy adecuado. De hecho, como lo hemos comentado a lo largo de esta entrevista, pues se está tratando de hacer, por ejemplo, evitar la discriminación por razones de edad no es tanto, así como que las personas los ayudantes doctores no pueden formar parte del equipo de investigación si no están, si no tienen contratos vigentes durante el tiempo de vigencia, valga la redundancia, del proyecto. Claro, a veces uno se pregunta “bueno, y qué haces, si no estás en un proyecto no te acreditas y si no me dejan participar no me puedo acreditar”, bueno, mejorar esto (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

Eso es lo que te he dicho yo, que... que a mí me parece... hombre, eso sería ideal, que hubiera una línea de apoyo en los planes nacionales de apoyo a la diversidad, pues a mí me parecería lo más directo, lógicamente, pero podría haber otras, ¿no? (E_UV_IP_1_H_23-10-20).

Yo creo que eso está cada vez más contemplado. A lo mejor en vez de poner el concepto de discapacidad poner el de diversidad, pero yo creo que en ese tema está... está cada vez más susceptible, sí (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Y luego, dices, tener en cuenta la diversidad en () investigación y bueno, pues esto sí, claro, es conveniente. Ya lo hemos dicho antes que se abra esa línea y que sea una línea que tenga una dotación suficiente (E_UVA_I_H_6-11-20).

Tener en cuenta la diversidad en el acceso a convocatorias competitivas, esto me parece fundamental. Esto hay que trabajarlo. Esto hay que trabajarlo sí o sí en todas las convocatorias, ¿no?, sí. Por razones de edad también porque a veces personas... ahora se ha establecido como muy claro que son los jóvenes los que entran en una universidad, pero hay talento fuera de personas que valen un montón y ya no entran porque dicen, “para hacer esta carrera, yo... yo me muero, yo ya no voy a, no voy a pasar por ahí”. Claro, tú dices, pero cómo podemos perder tanto talento en la universidad, personas por temas de género también, ¿no? tema de mujer, ahí tiene un peso importante porque aún tenemos muchas... arrastramos una sociedad bastante... no solo machista sino bastante antigua y cualquier otra situación personal en los que sea (E_UIB_I_M_10-10-20).

– **Mejora de niveles de financiación:** en su mayoría, los informantes coincidían en que la financiación para investigar resultaba escasa, aunque había quien opinaba lo contrario puesto que desde su punto de vista se estaban incluso financiando proyectos no tan financiables según sus objetivos de investigación. Sin embargo, esta persona sí que consideraba muy necesario más financiación para recursos humanos, que suponen una pieza clave en la calidad del proyecto. Por otro lado, hay quien plantea como propuesta que quizás cada universidad podría generar convocatorias o ayudas para financiar la investigación sobre esta temática.

Mejorar por supuesto los niveles de financiación, yo lo creo importante, es decir, en financiar más la investigación (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

Yo... lo que tienen que hacer es premiarnos y que nos den dinero para los proyectos, eso sí... (E_UV_IP_1_H_23-10-20).

Yo no estoy de acuerdo en eso, fíjate, a lo mejor los de tu equipo se enfaden conmigo, pero... yo creo que... que los niveles de financiación... Verás, que te den más dinero por el proyecto, sí, a lo mejor, pero es que se están financiando un montón de proyectos. (...) desde mi punto de vista, se ha bajado el ‘nivelito’ y se están financiando proyectos que desde mi punto de vista no son tan financiables entonces... Hombre más... pues sí, pues sí, pero... yo, para los proyectos que dirijo no necesito 100.000 euros, por ejemplo. Verás, que yo... yo esa es mi opinión.

Ahora, que quieren darnos 20 veces más, pues perfecto, pero no creo, desde mi punto de vista, no creo que eso sea... (E_US_IP_1_M_1-12-20).

En función de la calidad, pues que se financien, y ya te digo que se están financiando, a algunos se están dando menos dinero por proyecto, pero ya te digo que se están financiando más proyectos con esto de democratizar. Y, algunos proyectos no llegan al nivel de... pues de eso, de buscar ese hueco, ¿no?, de la investigación (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Mira mejores, si vuelves a mejores niveles de financiación, por decir, bueno, sí, la financiación no solo en los I+D, la financiación también es con los recursos humanos, eso sí, esa parte sí que la tienen... deberían... porque al final... ¿qué nos interesan a los equipos? A mí, en... a mí, eh, a mí en mi equipo ('hace hincapié'), a mí me interesa que estemos consolidados como equipo, pero que venga savia nueva. ¿Por qué? Porque la gente como vosotras, jóvenes, venís con muchas ganas. Lo queréis hacer todo. Con ideas super innovadoras, con otras competencias que nosotros ya no tenemos, que no tenemos, por ejemplo, en este caso, pues te voy a poner un ejemplo, las tecnológicas, o se conocen otro tipo de redes o de... entonces, claro, para eso sí se necesita financiación, porque... hacer un doctorado sin financiación... es muy muy complejo. Entonces... pues para recursos humanos, sí que se necesita financiación en recursos humanos (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Pues claro, la financiación está infra... la investigación está 'infrafinanciada', o sea, así de claro... (E_UVA_I_H_6-11-20).

Mejora de niveles de financiación, bueno, bueno. Depende de la..., de la financiación, bueno, aquí lo que veo es que igual la universidad podía dedicar una, un tema de financiar investigación sobre esta temática en la propia universidad es lo único que veo (E_UIB_I_M_10-10-20).

Pues si no, pues ayuda a la investigación cuando esa investigación no la has podido sacar desde el ministerio, pongamos por caso, te la han denegado y pudieras como mínimo tener una ayuda económica a veces y en algún recurso humano ¿no? etc., o de material, siempre que esa investigación estuviera dirigida

a una mejora de la universidad, no como institucional, en un sentido amplio y luego en subniveles (E_UIB_I_M_10-10-20).

– ***Fomento de la formación en investigación sobre AD e inclusión:*** cada vez más, la diversidad es tenida en cuenta en el diseño de programas de formación, aunque hay quien piensa que en primer lugar sería indispensable adoptar una actitud favorable o positiva hacia la diversidad. También, se comenta que es muy importante que cada vez más sean los y las jóvenes doctorandas que se formen en torno a esta cuestión en educación superior; cuestión muy importante dado que siempre la investigación ha girado en torno al ámbito escolar. Sin embargo, no se considera una propuesta o iniciativa prioritaria.

Fomentar la formación en investigación sobre la atención a la diversidad por supuesto, eso se está incluyendo poco a poco. ¿Que hace falta camino por recorrer? Sí, pero no podemos decir que es que no se hace nada y nunca se ha hecho nada. El desarrollo, perdón, el diseño universal de aprendizajes, se está intentando meter o poner o incluir en otras carreras, por ejemplo: la edificación. En las barreras, la eliminación de barreras, también en la tecnología, software y hardware accesibles... (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

‘Fomento de la formación en investigación...’, eh..., pues sí, este sí lo veo muy interesante, fomentar la formación, sobre todo que haya más jóvenes como vosotros, doctorandos que hagáis vuestras tesis doctorales en esto, ¿no?, en... que os forméis en esto, que creemos ‘distipos’, ¿no?, porque... eh... no te creas que es fácil conseguir personas que, en mi campo, ¿no?, en la educación, que quieran investigar en la enseñanza superior, eso todavía está ahí, todo el mundo quiere... ‘Ay, la educación inclusiva en la escuela’, ¿sabes?, todo muy... Pero que empecemos una forma de liderazgo y de fortalecimiento es fomentando esa formación en investigación en... en el tema mío, ¿no?, vamos en enseñanza superior, diversidad e inclusión (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Sí. Claro. yo creo que esto pues claro que hace falta, pero es que no es el primer tema. Ya lo he hablado antes porque no sé si por la concepción que tengo yo, primero tienes que aceptar esto y tener actitud favorable y tener unos valores que

sujeten esto y luego ya te formas y el que las tiene lo busca porque le interesa... (E_UVA_I_H_6-11-20).

Fomento de la formación en investigación sobre atención a la diversidad... bueno, esta quizá yo la veo importante pero no la pondría la prioritaria (E_UIB_I_M_10-10-20).

– **Fomento de la investigación internacional. Internacionalización:** no se considera un tema prioritario como propuesta de mejora puesto que se está introduciendo poco a poco, aunque hay quien dice que se está fomentando mucho. Por otro lado, hay quien piensa que cada vez hay más exigencias y hay quien no tiene suficientes competencias o medios para enfrentarse a ellas frente a quien piensa que sí que hay capacidad.

Fomento de la investigación internacional, pues se va haciendo poco a poco. Claro, llegamos a un momento en el que a veces tenemos que responder a parámetros tan elevados que particularmente yo ya no me veo con competencia en, para responder a revistas, a proyectos internacionales, y he trabajado con compañeras de Estados Unidos (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

Fomento de la investigación internacional... yo creo que mucho, eh, yo creo que se fomenta mucho, la verdad. Si te digo la verdad... (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Vamos a ver aquí porque los profesores no tenemos idea muchas veces de pedir proyectos o por el inglés... o por otros motivos, pero que dinero en Europa hay, vamos, para... y se fomenta un montón este tema..., es un tema prioritario, eh. Yo creo que... ahí vamos que hay, que ha habido... esa siempre va a ser mi opinión (E_US_IP_1_M_1-12-20).

(...) yo creo que hay capacidad para poder hacerlo, poder hacer investigación internacional. Tenemos contactos. No me parece que sea el tema prioritario este (E_UVA_I_H_6-11-20).

Fomento de la investigación internacional... Sí, sería la clave poder hacer esto, pero no todos tenemos los medios y el acceso. No es que no lo vea prioritario, lo que digo es que lo iría dejando porque veo más factible algunas otras cosas (E_UIB_I_M_10-10-20).

– **Fomento de redes de colaboración, y agentes de difusión y transferencia:** esta propuesta es considerada por las personas entrevistadas como un pilar fundamental para dar a conocer a la sociedad lo que se está haciendo en materia de diversidad e inclusión, así como medio para compartir experiencias, conocer a otros compañeros o compañeras que trabajen en torno a esta temática, y participar en investigaciones conjuntas. Por otro lado, hay quien piensa que es importante ser selectivos y estratégicos en la participación en redes de colaboración, puesto que teniendo en cuenta la carga de trabajo que nos lleva a estar saturados, habría que decidirse por aquellas redes o sistemas que más nos aporten.

¿Qué más? El fomento de las redes de colaboración, agentes de difusión y transferencia, bueno, esto es un nuevo pilar, es decir, aportar o devolver a la sociedad lo que la sociedad nos ha dado. Bueno, este es otro, otra puerta que se ha abierto en los sexenios de investigación por transferencia. Es que, hacer transferencias es sumamente difícil y cómo es valorado, pues es que hasta el propio ministerio ha tenido dificultades en esto (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

O redes de colaboración... (lee). Ves, no... no estamos en una red. Sí que estamos en dos redes como te he dicho antes de LGTB y de promoción de la actividad física en adolescentes, pero no en discapacidad... pero igual es un tema que podríamos buscar (E_UV_IP_1_H_23-10-20).

Luego, este tema ya te lo he comentado, yo lo creo importantísimo, el fomento de redes de colaboración (...) Sí. Para la difusión y transferencia es importantísimo, pero estamos... hay que ser listos en este tema y es que estamos saturados. Por lo tanto, listos no, la palabra es estratégicos. No podemos estar en veinte redes, yo creo que aquí hay que ser selectivos. Yo, por ejemplo, estoy ahora mismo en un montón de redes, pero a mí, si me ofrecen participar en una red exclusiva de eso, me voy a esa red, no voy a estar en redes que a lo mejor tampoco me están aportando tanto o me van a aportar tanto (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Redes de colaboración y agentes de difusión... pues las redes de colaboración al final, yo que soy poco dado a formar parte de estructuras sí que tengo de redes de colaboración y creo que hay que hacerlas porque claro, así conoces el trabajo que se está haciendo en otros sitios y puedes incluso para una investigación siempre

te viene bien contar con () equipo pues tienes que tener redes de colaboración. Si existiesen sistemas que lo organizaran y o fomentasen y que las propias convocatorias lo hicieran estaría muy bien (E_UVA_I_H_6-11-20).

Fomento de redes de colaboración, esta me parece fundamental. Porque estamos haciendo muchas veces cosas aisladas y si nos uniéramos más personas de otros ámbitos, al menos nacional, que, que somos muchos y con mucho talento también, aprovechar eso y hacer investigaciones colaborativas (E_UIB_I_M_10-10-20).

– **Colaboración interdisciplinar de grupos de investigación:** supone riqueza y hay quien piensa que la colaboración interdisciplinar o el trabajo junto con profesionales de otras áreas tendría que ser obligatorio para aprender los unos de los otros (contexto y consideraciones en torno a la diversidad, metodología empleada en la investigación) e incluso para adoptar una perspectiva diferente o manera de concebir la diversidad. Sin embargo, en procesos de acreditación, a aquellos profesionales de otras áreas que investigan sobre diversidad les resulta quizás más complicado.

Colaboración interdisciplinar, pues sí, ver un poco, trabajar conjuntamente lo que puede aportar uno al otro. Y, además, por eso te decía que quería estar en el grupo de mis compañeros de ingeniería, porque yo puedo aportar algo ahí y cambiar un poco, aprender más. Cambiar en el trabajo y aportar ahí mi trabajo, mi perspectiva a la atención a la diversidad, pues mismamente si no ponemos alumnos, vamos a hablar de estudiantes, no de profesores vamos a tratar de hablar de profesorado. La parte de metodología que ellos investigan de otra manera. Nosotros manejamos más o trabajamos más en el método científico (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

‘Colaboración interdisciplinar de grupos de investigación’ también importantísimo, que los grupos... (...). Sí, pero vamos, yo te lo digo por mi propia experiencia, vamos, porque es que... para nosotros ha sido una riqueza. No sé si le ha perjudicado, si te digo la verdad, a mis compañeros porque... claro, se han dedicado a esto, y... acreditarse por sus áreas, es más, es mucho más complicado ya. Están publicando, se están sacando sus sexenios en educación, eso sí, pero es más complicado (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Y, fíjate qué interesante porque nosotros siempre hemos enfocado todos los estudios de manera interdisciplinar, si yo estudio... por ejemplo, la pedagogía inclusiva, yo no estudio... a mí no me interesa lo que hacen los de educación, eso ya lo sé, además, mucho. A mí me interesan lo que hacen los de ciencias, lo que hacen los de ciencias de la salud, lo que hacen en artes y humanidades (enumera), pues fíjate qué interesante porque lo que se hace en ciencias no tiene nada que ver con lo que se hace en educación (...) Entonces, creo que es obligatoria la investigación interdisciplinar (E_US_IP_1_M_1-12-20).

La colaboración interdisciplinar es absolutamente necesaria, que dices tú ahí, ¿no? necesitaríamos... (...). Una perspectiva sociológica o una perspectiva, bueno pues de todo tipo incluso filosófica de la, de la () esto, para este tema y para cualquier tema social. Es, es, es un tema tan importante que no se lo podemos dejar solo a nosotros, a los pedagogos, son... (E_UVA_I_H_6-11-20).

Sí, sí. Totalmente de acuerdo. La misma que la nuestra y diferente a la nuestra porque desde el Trabajo social, la Educación Social, desde la enfermería inclusive, temas de salud. Muchas cuestiones están ahí, desde la tecnología, las... las facultades politécnicas. Se requiere esa mirada más interdisciplinar (...) Sí. Y esa, es que esta debería estar sí o sí. Es de carácter transversal igual que ya te digo que está lo de la perspectiva de género en convocatorias (E_UIB_I_M_10-10-20).

– ***Consolidación de infraestructuras de investigación, creación de ‘ecosistemas de investigación’ (Parques Científicos, habilitación de herramientas digitales...):*** propuesta no tan importante considerando la temática objeto de estudio, dado que en ocasiones podría poner en cuestión cuán inclusiva es.

Consolidación de infraestructuras de investigación, creación de ecosistemas de investigación, parques científicos... pues en nuestro campo de aulas para atender en clase a los padres, porque esto solo lo tienen algunas universidades de psicología, los espejos unidireccionales, los gabinetes privados, ¿Por qué no podemos tener pequeños espacios donde atender padres con estudiantes con dificultades para que los alumnos vayan tomando contacto? Bueno... (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

Sí, habría que ver, pensar un poco en cómo, de qué manera y cuánto inclusivo pueda ser, pero se me está ocurriendo... (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

(...) creación de ecosistemas, parques científicos... bueno, entiendo que es difícil, ¿no?, entiendo que es difícil crear eso, ¿no?, pero bueno si se englobara más el término diversidades como... que no incluya solo el término discapacidad, igual es más fácil que hubiera, pues no sé... algún, algún instituto de investigación o alguna cosa así, sí, podría ser (UV).

Creación de ecosistemas de investigación (Parques Científicos, habilitación de herramientas digitales...), vale, sí. Para lo que yo investigo, la verdad que esa parte no tanto (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Y la consolidación de infraestructura de investigación, creación de ecosistemas de investigación, parques científicos, habilitación de () como esto ya hay tanto hecho y ha servido para tan poco en nuestro caso, pues yo desde lo pondría en un lugar lejano en la lista de prioridades (E_UVA_I_H_6-11-20).

– ***Inclusión de la diversidad como una variable relevante de carácter transversal en la definición y desarrollo de los contenidos de toda investigación:*** resulta fundamental y evidente que debería figurar como variable transversal en toda investigación, puesto que es acorde a la naturaleza humana; de lo contrario, estaríamos ignorando este hecho. También, esta iniciativa es percibida como una posible alternativa a la creación de una línea específica de investigación en torno a diversidad e inclusión.

Evidentemente, tiene que ser algo transversal, porque nos salpica a todos. Todos, como empezamos esta entrevista, es algo innato, natural de la raza humana, por llamarlo, racionalmente raza humana, pero es que así (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

Hombre, también, sería otra de las posibilidades, o sea, en lugar de crear una línea directa, digamos, pues otra que fuera más transversal, ¿no?, que en todos los ejes se considerara eso como un tema de interés, también... sería una iniciativa, sí, estaría bien (E_UV_IP_1_H_23-10-20).

Bueno, 'Inclusión de la diversidad como variable relevante de carácter transversal en la definición y desarrollo de los contenidos de toda investigación', sí. Sí, de acuerdo (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Claro, esto debería ser así porque los seres humanos somos diversos y las sociedades son diversas pues deberían estar en los contenidos de investigación. Lo contrario es ignorar a los seres humanos (E_UVA_I_H_6-11-20).

La inclusión de la diversidad como una variable relevante de carácter trasversal en la definición y desarrollo de contenidos de toda la investigación. Yo también en esto estoy convencida... bueno, que me parece fundamental que debería estar ahí (E_UIB_I_M_10-10-20).

– ***Certificación y acreditación profesional de quienes lleven a cabo tareas de investigación sobre diversidad e inclusión:*** como propuesta no resulta del todo clara o factible, dado que a cada investigador se le va a reconocer según la calidad de sus investigaciones independientemente de si abordan o no la temática de la diversidad. E incluso se tendrá más en cuenta el impacto de las revistas en las que se publiquen los informes de las investigaciones, pues se ha experimentado un cambio exponencial hacia un sistema meritocrático. En este sentido, tener en cuenta las investigaciones sobre diversidad e inclusión en estos procesos de certificación y acreditación podría generar intereses profesionales o corporativos que se alejen del fin social. Por otro lado, hay quien tiene más claro que se tenga en cuenta la certificación sobre formación en diversidad para el acceso o participación en determinados puestos o servicios, pero resulta más complejo contemplar esto en investigación. Finalmente, se pone de manifiesto la dificultad para que aquellos profesionales de otras áreas no tan ligadas al ámbito social o educativo, que participan en proyectos de investigación mediante colaboración interdisciplinar (esta promovida por las convocatorias), puedan acreditarse por sus áreas.

A ver, si yo pido un sexenio por mi área, o sea, por mi campo de conocimiento de Ciencias de la Educación y presento artículos sobre la atención a la diversidad e inclusión, se me va a tener en cuenta en los mismos parámetros, más o menos, que unas personas que presenten un estudio sobre un cultivo en las células de los virus tal. O sea, esto va a así, porque los parámetros son las revistas de impacto... todo

este tipo de cuestiones. Entonces, no podemos pedirle a un médico, o un biólogo, que deje de trabajar en su campo y se vaya a la atención a la diversidad; es entendida la atención a la diversidad de otra manera, ¿vale? ¿Que nos certifican o acreditan? Pues sí, lamentablemente estamos en una sociedad meritocrática en la que cuantos más títulos y más acreditaciones tengas pues mejor, ¿vale?, es lo que te decía antes, llega un punto en que, particularmente, ya no puedo responder a los parámetros que nos están pidiendo porque no tengo esa competencia. Yo tengo la edad que tengo y cuando yo empecé la carrera universitaria había otras reglas del juego y entonces no es que se hayan cambiado de una forma de mayor calidad, más rigurosas, sino que ha sido un cambio exponencial (E_UBU_IP_1_M_20-10-20).

Es que claro... yo no creo que por investigar en diversidad te tengan que dar el sexenio más rápido, no sé, todo es importante. Sí que podría ser interesante que... que bueno te lo premiaran en otros aspectos, es decir, si tú vas a trabajar de cara a... a lo mejor a una actividad social, pues bueno... que tú tengas formación en aspectos de diversidad, pues que sea algo que se valore, eso sí, ¿no?, entiendo que si tú estás formado en diversidad, pues que eso de alguna manera pueda verse reflejado en el servicio en el que tú estás, ¿sabes lo que quiero decirte? A nivel profesional lo veo más claro, a nivel de investigación, claro, es como decir que nos tienen que premiar a nosotros, vamos no es por nada, pero me parece que, si nos tienen que premiar a nosotros y a los que investigan a otros temas no, no lo sé... eso no... no lo veo tan claro (E_UV_IP_1_H_23-10-20).

‘Colaboración interdisciplinar de grupos de investigación’ también importantísimo, que los grupos... (...). Sí, pero vamos, yo te lo digo por mi propia experiencia, vamos, porque es que... para nosotros ha sido una riqueza. No sé si le ha perjudicado, si te digo la verdad, a mis compañeros porque... claro, se han dedicado a esto, y... acreditarse por sus áreas, es más, es mucho más complicado ya. Están publicando, se están sacando sus sexenios en educación, eso sí, pero es más complicado (E_US_IP_1_M_1-12-20).

(En relación con la colaboración interdisciplinar) Para los sexenios se les reconoce, pero para sus acreditaciones no. No se les reconoce. Esa es la verdad, tal y como está la acreditación ahora (E_US_IP_1_M_1-12-20).

Y esta otra que dice aquí de certificación y acreditación profesional para llevar a cabo tareas de investigación sobre diversidad e inclusión..., Ojo, porque me puede parecer bien y me puede parecer que es muy ambivalente, ambivalente, al final se crean no sé, intereses profesionales o corporativos pues que estén por encima. O sea, que yo, a esta la tengo un poco de miedo y, y... (E_UVA_I_H_6-11-20).

Es delicada, es delicada. Habría que hacerlo, tener mucho cuidado de que no generara, sirviera a otros intereses, a los intereses corporativos de esos profesionales o de () a los de quienes más lo necesitan, no de intereses (E_UVA_I_H_6-11-20).

Hombre, a mí ya me, ya me iría muy bien, fantástico sería, pero... claro, tampoco, no lo, no lo veo, tal y como estamos, es que no lo veo ni factible. No lo veo ni factible. Lo veo más factible como que esto estuviera transversalmente en todo lo que fueran convocatorias, etc., en todos los contenidos de una investigación tal y como se plantea que no tanto como certificación y acreditación (E_UIB_I_M_10-10-20).

Por tanto, y atendiendo al discurso de las personas entrevistadas, las propuestas de mejora prioritarias según el listado facilitado girarían en torno a la colaboración interdisciplinar, la formación de redes de colaboración, el liderazgo y la inclusión de la diversidad como variable transversal de toda investigación.

Además, entre otras propuestas planteadas por una de las personas entrevistadas encontramos: la formación de los rectores y que estos reflejen en sus planes de acción esta cuestión, así como el diseño de unos mínimos prioritarios que satisfacer.

Entonces, yo creo que debería haber esto, unos mínimos que cumplir. Hay unos mínimos que cumplir porque las universidades están en precario... hay una que se deja, no solo se deja de atender sino unas condiciones también un poco precarias. Quiero decir, que hay que formar a los, ahora lo diré en plata así, hay

que formar a los rectores, no sé cómo decir, quien gestiona y que tiene un poco... la vara en ese momento durante un periodo de 4 u 8 años, es posible. Debería tener esa conciencia y que en su plan de acción, a 4 años vista u 8 si está más, entonces, eso es intocable. Quiero decir como que, es prioritario, tenemos que tener una estructura que, que aguante, pues que aguante no, que la atención sea buena, buenísima, de excelencia con recursos humanos, con recursos materiales, bien financiado... servicios completos y no los hay. No los hay en las universidades con lo cual, la investigación en ese ámbito se hace muy difícil porque los recursos humanos son muy pobres (E_UIB_I_M_10-10-20).

Finalmente, resulta interesante pensar que cada debilidad destacada por las personas informantes a lo largo del apartado anterior del estudio podría dar lugar a propuestas de mejora adicionales a las que figuran en este apartado.

Sección III

**DISCUSIÓN,
CONCLUSIONES Y
APLICACIÓN
NORMATIVA**

CAPÍTULO 9

Discusión y conclusiones

- 9.1. Estudio 1. Discusión, limitaciones y directrices futuras
- 9.2. Estudio 2. Discusión, limitaciones y directrices futuras
- 9.3. Estudio 3. Discusión, limitaciones y directrices futuras
- 9.4. Conclusiones generales

9.1. Estudio 1. Discusión, limitaciones y directrices futuras

Este estudio ha puesto a prueba cinco hipótesis específicas agrupadas bajo un mismo objetivo (diagnosticar las políticas y prácticas de atención educativa a la diversidad en las universidades españolas de diferente titularidad, evaluando su nivel de institucionalización, y establecer la relación entre diversidad y productividad). La discusión que se plantea en este apartado sigue las líneas fundamentales que ya hemos publicado (Álvarez-Castillo et al., 2021).

En primer lugar, el estudio realizado ha servido para identificar un nivel de institucionalización de las políticas y prácticas en las universidades españolas que se encuentra por encima de la expectativa inicial (Hipótesis H1.a y H1.b, respectivamente), y que correspondería a un nivel medio de visibilidad de la filosofía y política en materia de atención a la diversidad, tal como se identifica en la documentación normativa; y, según la percepción de los responsables de los servicios de diversidad e igualdad, a un nivel medio-alto en las actuaciones en curso en diferentes áreas de práctica institucional, si bien esta aseveración será matizada con posterioridad.

Probablemente sea el impulso macropolítico y legislativo de carácter estatal el que esté propiciando los avances en la política institucional de las universidades españolas sobre diversidad, y también en sus prácticas. Entre los instrumentos legislativos destacaría el texto refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre), que exige que se garantice una educación inclusiva en todos los niveles del sistema educativo a las personas con discapacidad, mencionando explícitamente el establecimiento de medidas y servicios de acción positiva en las universidades. Asimismo, la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres sería un antecedente muy relevante del impulso a la creación de servicios o unidades de igualdad en diversos tipos de instituciones (entre otras, las de educación superior).

Junto a esta tendencia nacional, la diferencia encontrada en la institucionalización de las políticas de diversidad entre las universidades públicas y privadas españolas apunta hacia un resultado que diverge respecto al de otras áreas del mundo (los datos sobre prácticas de diversidad fueron similares para ambos tipos de instituciones, pero el

reducido número de las universidades privadas de la segunda muestra [$n = 6$; 17.6% de las instituciones privadas españolas en el año de recogida de datos] no permite considerar el resultado comparativo como consistente). En Estados Unidos, por ejemplo, como se aprecia en la información obtenida de las webs universitarias analizadas por LePeau et al. (2018), no existen diferencias en el compromiso con la diversidad entre instituciones públicas y privadas, pero también es cierto que la historia y evolución de las universidades en ambos países es muy diferente. En España, la mayoría de las instituciones privadas surgieron durante la actual etapa democrática (es decir, después de 1978) y, al igual que obtienen una puntuación más baja en el índice de política y filosofía de diversidad institucional, también obtienen malos resultados en las clasificaciones nacionales de productividad (una situación muy diferente, por ejemplo, a la de la *Ivy League* de EE.UU.). Así, en el *U-Ranking*, la productividad media de las 48 universidades públicas españolas de la muestra (casi todo el sector público) es significativamente superior a la de las 13 instituciones privadas evaluadas, $t(59) = 2.98$, $p = 0.004$, $d = 0.77$ ($M_{pu} = 1.05$, $M_{pr} = 0.85$), y ninguna universidad privada se encuentra en el tercio superior de la clasificación general. Es decir, el desarrollo académico medio de las universidades privadas en España es menor que el de las universidades públicas, y esto es cierto en ambas dimensiones del modelo dual (neoliberal y asociado a las políticas de diversidad). Por tanto, se acepta la hipótesis H1.d, al menos en lo que se refiere a la dimensión de filosofía y política institucional. En el caso de la normativa que se sitúa en el ámbito micropolítico, esta se asocia a las actuaciones en el área curricular, pero no al resto de las prácticas de atención a la diversidad, lo que no permite confirmar globalmente la hipótesis H1.c (solo lo hace en relación con el currículum). Otros estudios también han evidenciado problemas de coherencia entre declaraciones y evidencias de diversidad en diferentes contextos nacionales (por ejemplo, Balbachevsky et al., 2019; Elwick, 2020; Thomas, 2018). Aun así, la práctica curricular puede ser muy efectiva a medio plazo para impulsar desarrollos en otras áreas, como por ejemplo la del acceso de minorías étnico-culturales a la universidad (Garibay y Vincent, 2018). De hecho, el currículum ha sido un ámbito prolífico de investigación por su potencial transformador. De este se han ocupado desde hace décadas los pedagogos críticos (Apple, 1979; Carr y Kemmis, 1986; Kemmis y Fitzclarence, 1986), que lo han enmarcado en una concepción de la educación como actividad social de naturaleza política –aproximación similar a la de Freire, 1974, 1983–,

regulando su elaboración a partir de principios democráticos. Desde el paradigma crítico se siguen buscando actualmente nuevas concreciones curriculares, de índole teórico y práctico, adaptadas a los contextos actuales. Por ejemplo, en referencia a la educación superior, David Killick (2018) ha propuesto la Práctica Intercultural Crítica, fundamentada en la Pedagogía Crítica, como un enfoque adecuado para hacer frente a la agenda neoliberal y promover la equidad en las experiencias y resultados de los estudiantes, la diversidad como recurso valioso del aprendizaje, y el empoderamiento de los estudiantes como defensores de la justicia social. Este tipo de práctica curricular sería la más adecuada en el logro del doble reto de responder a la diversidad de estudiantes y contextos y, simultáneamente, formar a ciudadanos para convivir en un mundo global. La misión que afronta el académico desde este paradigma crítico sería enormemente exigente (Apple, 2016), pero podría ser eficaz para transformar lo que James Thomas (2018, 2020) ha llamado “regímenes de diversidad”: una institucionalización formal de la diversidad, pero sin cambios estructurales.

Una última conclusión relevante del estudio es que las políticas y prácticas universitarias que abordan la diversidad con un enfoque inclusivo no guardan apenas relación con los indicadores de productividad eficientista que se utilizan en clasificaciones como el *U-Ranking*, lo que confirma la hipótesis H1.e. Únicamente el clima y cultura inclusiva se asoció ligeramente a la clasificación global de este *ranking* y a la de docencia, pero lo hizo en sentido negativo, lo que indicaría que la extensión de valores y actitudes de equidad y justicia social podría avanzar en sentido contrario a la de los indicadores productivistas. De hecho, en el *U-Ranking* no se consideran criterios asociados a prácticas inclusivas, sino al acceso a recursos económicos, producción obtenida, calidad, e internacionalización (Pérez-García y Aldás-Manzano, 2018). Luego se confirmaría el supuesto acerca de la ausencia de encaje de la respuesta a la demanda social de atención a la diversidad en la misión clásica eficazista de las universidades. Este hecho podría comprenderse en el contexto de lo que denominaríamos un funcionamiento dual asimétrico, en el que el enfoque neoliberal seguiría teniendo un predominio notable al tiempo que, paralelamente y respondiendo a la demanda social y a la legislación de orden superior, se van introduciendo innovaciones con el objeto de proteger a algunos de los grupos vulnerables, si bien esta tendencia se podría calificar como menor con respecto

a la del mercado (Álvarez-Castillo et al., 2021).

El modelo dual asimétrico podría explicar asimismo el déficit de articulación entre diversidad y mercado en la educación superior de otros países. Por ejemplo, en Estados Unidos, donde el modelo neoliberal tiene una fuerte implantación en las universidades, se ha mostrado, no obstante, que los discursos institucionales favorecen la diversidad y la inclusión. Así, en un estudio basado en el análisis de contenido de sitios web, Wilson et al. (2012) confirmaron que el 75% de las 80 instituciones norteamericanas de educación superior de su muestra aludían a la diversidad en sus declaraciones de misión (en nuestro estudio, este porcentaje se aproximó al de estos autores en una muestra de tamaño similar: 66.67%), pero, por otra parte, la heterogeneidad en relación con el compromiso que asumen las universidades es notable (LePeau et al., 2018) y, en todo caso, destaca el énfasis que se pone en el acceso de los grupos minoritarios sin que la mera comprensión de la diversidad como presencia plural y representativa de las minorías sea incompatible con un enfoque economicista (Ahmed, 2012; Klein, 2016). Más bien, este tipo de foco representa una aproximación muy limitada y ausente de potencial transformador (Chang, 2002), y no se halla desvinculada de las prioridades de las instituciones en relación con su posicionamiento en el sistema jerárquico de la educación superior, que se rige por las leyes de mercado (véase el estudio realizado en Gales, UK, por Evans et al. 2019). Incluso se puede encontrar cierta justificación de las medidas de acción afirmativa en el individualismo, el mercado y la jerarquía grupal (Goldstein-Hode y Meisenbach, 2017), perpetuando el privilegio blanco (Bhopal, 2020). En este contexto, la educación superior no puede entenderse como una acción liberadora, sino como una práctica bancaria (Freire, 1968/1974) que mantiene un clima de opresión y explotación (Rosa y Clavero, 2021).

Tal vez el resultado más sorprendente del estudio y, probablemente, su limitación más importante, se refiera a la percepción de los responsables de los servicios de atención a la diversidad y de igualdad sobre las actuaciones puestas en marcha en sus universidades en materia de diversidad, equidad e inclusión. Es posible que el nivel medio-alto de las prácticas sobre diversidad se halle asociado a cierto sesgo egoprotector (Schaller et al., 2017). En la psicología social está suficientemente evidenciado que la autoestima individual interactúa con la identidad grupal, de tal modo que dando una imagen más positiva del grupo –en este caso, de las instituciones de afiliación– se reforzaría la

autoestima individual. Esta es una predicción fundamental de la Teoría de la Identidad Social de Tajfel (Tajfel y Turner, 1979; véase revisión en Hogg, 2016). Este efecto se vería aún más reforzado por el hecho de que la autoestima global participa también de la profesional. Es decir, los responsables de los servicios centralizados podrían haber puesto en valor su trabajo cotidiano en el ámbito de la atención a la diversidad y la igualdad, lo que asimismo habría contribuido al refuerzo de su autoestima global en interacción con su identidad social. Este fenómeno habría derivado asimismo en la operación de un cierto efecto de halo, lo que habría elevado la consistencia interna del cuestionario.

Junto a la percepción de los responsables de servicios centralizados, una vía para establecer en el futuro indicadores de mayor calidad en el ámbito de las prácticas institucionales sobre diversidad sería la de conocer la opinión del resto de miembros de la comunidad educativa universitaria (estudiantes, profesorado, personal administrativo, agentes comunitarios), no solo de quienes ocupan puestos de responsabilidad en servicios administrativos centralizados. Por otra parte, en próximos estudios sería interesante profundizar en los significados que los participantes otorgan a las preguntas en la fase de encuesta, indagando por ejemplo sobre el modelo institucional de actuación en materia de atención a la diversidad, sobre los grupos protegidos que son asociados a las actuaciones por las que se cuestiona, o sobre cómo los conceptos de equidad y justicia social de las personas encuestadas median sus respuestas. Esto se podría hacer con estudios cualitativos mediante entrevista, tal como por ejemplo han hecho Park et al. (2017) en una muestra de estudiantes universitarios con objeto de clarificar el sentido que daban a los ítems de una encuesta sobre diversidad.

Aun contando con las limitaciones señaladas, el estudio ha tenido utilidad para establecer un primer diagnóstico de la atención a la diversidad en las universidades españolas, detectar algunos desajustes en los progresos realizados, y plantear una interpretación pedagógico-crítica de la evidencia basada en la identificación de un modelo dual asimétrico que explicaría el paralelismo con el que se persiguen dos tipos de metas desigualmente ponderadas (las del mercado, de carácter hegemónico, y las de la atención a la diversidad, de naturaleza subalterna).

9.2. Estudio 2. Discusión, limitaciones y directrices futuras

Este estudio ha puesto a prueba cuatro hipótesis específicas agrupadas bajo un mismo subobjetivo (O1.c): diseñar y evaluar un modelo predictivo de las prácticas docentes inclusivas en las universidades españolas.

En primer lugar, el estudio realizado ha servido para comprobar el impacto inverso, que anticipaban Duckitt y Sibley (2010, 2017; Sibley y Duckitt, 2008), establecido entre las variables de personalidad ‘apertura a la experiencia’ y ‘amabilidad’ y las variables ideológicas ‘autoritarismo de derechas’ (RWA) y ‘orientación a la dominancia social’ (SDO) (hipótesis H2.a), respectivamente. Así pues, y como ya comentaban Álvarez-Castillo et al. (2018) y Dinesen et al. (2016) en sus estudios de carácter psicosocial, las investigaciones que relacionan estos rasgos o características de personalidad e ideológicas no resultan nada nuevas.

Tal y como se indicaba previamente en el capítulo 4 del marco teórico, algunos estudios (Álvarez-Castillo et al., 2018; Cohrs et al., 2012; Crawford y Brandt, 2019; Hodson et al., 2009) llegaron a la conclusión de que, concretamente, las variables de personalidad señaladas anteriormente predicen el prejuicio a través del ‘autoritarismo de derechas’ y la ‘orientación a la dominancia social’; ambas son dimensiones de las actitudes ideológicas con efectos significativos sobre el prejuicio en el modelo de proceso dual junto a las medidas de personalidad (Duckitt y Sibley, 2010). En este sentido, y en el caso concreto de este estudio (hipótesis H2.b), la orientación a la dominancia social (SDO) impacta de manera inversa sobre las creencias y actitudes acerca de la diversidad y su inclusión; es decir, mientras mayor resulta la puntuación en SDO, menos favorables o democráticas son las creencias y actitudes en el ámbito de la diversidad e inclusión (Claessens et al., 2020; Jonason et al., 2020; Serek y Muzik, 2021). Sin embargo, en el caso del autoritarismo de derechas (RWA), tan solo se alcanza significación estadística entre esta variable y el factor 4 ‘compromiso de quienes administran las universidades’, pero en sentido positivo (contrario al esperado de antemano). Es decir, una persona que puntúa alto en autoritarismo de derechas cree que las instituciones están sobrecomprometidas con ideales progresistas –como lo es la inclusión–, como por ejemplo sucede entre los integrantes de aquellos partidos políticos que comparten

ideologías más autoritarias. En definitiva, se estaría sobreestimando desde posicionamientos autoritarios las innovaciones sociales de las universidades, en las que pueden ver un peligro o amenaza (Duckitt y Sibley, 2017). Aun así, el tamaño del efecto encontrado es ligero.

Por tanto, la vía ‘amabilidad’ y ‘SDO’ resulta más explicativa de las creencias, actitudes y prácticas hacia la diversidad que la que tiene que ver con la ‘apertura a la experiencia’ y ‘RWA’. La interpretación de este resultado tendría que ver con la teoría en torno a la estratificación social de Parsons, entendiendo este hecho como “un aspecto generalizado de la estructura de todos los sistemas sociales, y su rasgo distintivo es que ordena a los actores de un sistema en una jerarquía social general, de acuerdo con las normas del sistema valorativo común” (Duek e Inda, 2014). Es decir, se trataría de una valoración o reconocimiento de la función o contribución de ciertos colectivos o niveles sociales al sistema; a su vez, el posicionamiento en la jerarquía queda asociado con una recompensa que depende de cierto mérito. Asimismo, esta teoría es la misma que regula y por la que se rige el sistema de acceso y promoción profesional en las universidades españolas (Gallego-Morón y Montes-López, 2021), y puede perpetuarse en las instituciones dada la falta de consideración atribuida directamente por quienes puntúan alto en orientación a la dominancia social (Nicol, 2009); de ahí que el profesorado participante, sumergido en esta dinámica, haya manifestado su preferencia por esta vía que aporta un componente novedoso a la investigación. En definitiva, los participantes perciben la confrontación entre dominancia/jerarquía y equidad (valor inherente a la inclusión), por lo que tiene sentido el efecto unidireccional de carácter inverso entre las actitudes ideológicas, atributos bastante estables, y las creencias y actitudes más específicas sobre diversidad.

Por otro lado, cabe señalar que al igual que sucedió en otro estudio con perspectiva social orientados a la explicación del prejuicio (Álvarez-Castillo et al., 2018), las variables de personalidad covarían, y RWA correlaciona de manera significativa e impacta sobre SDO.

Asimismo, en el modelo de ecuaciones estructurales que mejor se ajustó a nuestros datos, se introdujo la discriminación percibida (hipótesis H2.c). Se esperaba un impacto

en sentido inverso entre esta variable y los factores de creencias y actitudes hacia la diversidad, tal y como sucedía en estudios sociales previos, realizados en diferentes contextos (Bobo, 1999; Kanas et al., 2015; Levinston et al., 2021; Mansoury Babhoutak et al., 2020; Pettigrew et al., 2008; Scheepers et al., 2002; Wilkins et al., 2013). Así se confirmó en el estudio propio, en el caso del factor 4 ‘compromiso de quienes administran las instituciones’; es decir, quienes mayor discriminación percibieron, menor compromiso atribuyeron a quienes administraban las instituciones. De esta evidencia se puede deducir que no existe un compromiso práctico con la inclusión muy avanzado, al igual que sucedió en el estudio sobre prejuicio de Álvarez-Castillo et al. (2018). Un segundo efecto significativo no fue coherente, sin embargo, con la confirmación de la hipótesis H2.c –el de la discriminación percibida sobre el factor 5 ‘concepción de diversidad’), ya que fue positivo, si bien el tamaño fue extremadamente ligero; es decir, quienes más discriminación percibieron, mantenían una actitud más favorable al trabajo inclusivo de las universidades. En definitiva, ambos efectos son coherentes: quienes se sienten más discriminados son más favorables a la institucionalización de la diversidad, aunque atribuyen un compromiso real menor a sus universidades porque no creen que realmente estén haciendo mucho por la inclusión. Se llega a esta interpretación en un sentido débil porque el tamaño de los pesos de regresión del modelo de ecuaciones estructurales no permite confirmar estas relaciones de forma consistente.

Por otra parte, la variable ‘discriminación percibida’ resultó poco explicativa de las creencias y actitudes hacia la diversidad porque la muestra puntuó muy bajo en ella y, además, fue muy homogénea ($M = 1.18$, $DT = 0.34$), lo que apunta a un efecto suelo y, por tanto, a la imposibilidad de encontrar tamaños de efecto con una cierta relevancia psicopedagógica.

Ahora bien, a efectos de conocer en qué medida las creencias y actitudes hacia la diversidad se orientaban hacia el desarrollo de prácticas inclusivas, se planteó el impacto en sentido positivo entre estas variables (hipótesis H2.d). Concretamente, esta relación se estableció en el sentido indicado, por un lado, entre el factor 1 ‘Diversidad institucional’ de creencias y actitudes sobre ambos factores de prácticas (2 ‘Investigación, formación y docencia centradas en la diversidad’ y 3 ‘Prácticas diversas de enseñanza y aprendizaje’). Es decir, los participantes que consideran que la diversidad es una cuestión institucional

importante que debe ser abordada en los planes de estudio, misiones y acciones, tienden a implementar más prácticas inclusivas relacionadas con el diseño de planes y proyectos de innovación e investigación en torno a la diversidad y la inclusión, así como con el diseño e incorporación de metodologías de enseñanza activas e inclusivas que integran multitud de recursos ajustados a las necesidades e intereses del alumnado. Por otro lado, la relación se establece entre el factor 4 ‘Compromiso de quienes administran las universidades’ y el factor 3 ‘Prácticas diversas de enseñanza y aprendizaje’. Es decir, la atribución de un mayor compromiso institucional que promueve actuaciones de atención a la diversidad, inclusión y equidad condicionan la implementación de prácticas docentes inclusivas relacionadas con el diseño y aplicación de metodologías y planes individualizados de atención a la diversidad. En este sentido, si el compromiso institucional es real (no solo percibido por sus actores), se podrían estar consiguiendo los objetivos inclusivos del Espacio Europeo de Educación Superior al alcanzar el nivel de aula. Así expresan Rodríguez Martín et al. (2014, p. 5) el desiderátum: “la denominada dimensión social del EEES trata de flexibilizar y adaptar tales cambios, promoviendo que las universidades se constituyan en entornos de formación accesibles para todos”.

El factor 5 ‘Concepción de diversidad’, sin embargo, no tuvo un efecto significativo sobre ninguno de los factores de prácticas. Probablemente, esto pueda deberse al carácter general y no valorativo de los tres ítems que conforman el factor 5.

Llegados a este punto, como ya se mencionó en el capítulo 7, debe concluirse que el modelo confirmado ha logrado explicar un porcentaje mayoritario de las prácticas inclusivas del profesorado universitario, pero fundamentalmente en lo que se refiere a uno de los factores –el 2– con un 55% de la varianza explicada. Es decir, las prácticas investigadoras y de diseño de innovaciones docentes son explicadas con cierta diferencia sobre la implementación de metodologías, actividades y recursos inclusivos en el aula. Particularmente, es, sobre todo, SDO a través del factor 1, ‘diversidad institucional’, el que impacta sobre el factor 2 de prácticas, además de hacerlo también mediante otra secuencia más elaborada de mediaciones: SDO → F1 → F3 → F2. Esto supone que, aunque el modelo explique solo ligeramente las prácticas inclusivas de aula (20% de la varianza explicada), estas desempeñan un papel relevante en la explicación del diseño y

realización de investigaciones sobre atención a la diversidad, así como sobre el diseño de innovaciones en este ámbito.

Como principal limitación de este estudio, se evidencia la ausencia de representatividad de la muestra, que podría hacer pensar que hubiera respondido aquel profesorado que adopta un posicionamiento más favorable hacia la diversidad. No obstante, el tamaño muestral resultó suficiente para el análisis estadístico complejo efectuado.

Otra limitación se encuentra asociada al uso de instrumentos de encuesta a causa del sesgo de deseabilidad social que se suele encontrar presente en ellos, especialmente cuando se pregunta sobre cuestiones sensibles, tal como ha sido el caso de este estudio. Aun admitiendo esta presencia, tal vez no haya sido excesivamente importante, ya que se dio a los participantes la posibilidad de no contestar a las secciones de la encuesta que no considerasen adecuadas, habiendo incluido únicamente en el análisis estadístico a los participantes que voluntariamente respondieron a las medidas de todas las variables.

Por otra parte, en próximos estudios sería interesante introducir en el modelo de ecuaciones estructurales otras variables como, por ejemplo, el sexo, con el fin de incorporar la perspectiva de género y comprobar en qué medida varían las variables ideológicas y su impacto sobre las creencias y actitudes hacia la diversidad, y cómo esto repercute en el diseño e implementación de prácticas inclusivas. Según Jonason et al. (2020), los rasgos de la Tríada Oscura explicaron más varianza que el dominio social en el mismo sexo y en diferentes razas.

Asimismo, sería conveniente acudir a los discursos que los participantes otorgan a cuestiones relacionadas con creencias, actitudes y prácticas o conductas sociales en torno a la diversidad en la universidad con el fin de profundizar en esta cuestión y valorar la coherencia del modelo de ecuaciones estructurales propuesto en este estudio mediante el fenómeno de la triangulación.

9.3. Estudio 3. Discusión, limitaciones y directrices futuras

El tercer estudio realizado ha servido, por un lado, para conocer las concepciones sobre ‘diversidad’ e ‘inclusión’ que tienen investigadoras e investigadores de universidades españolas con experiencia en la temática, y en torno a las que orientan sus investigaciones. Por otro lado, ha tenido asimismo utilidad para conocer las concepciones sobre el término ‘investigación’ y para detectar o evidenciar fortalezas y debilidades de la investigación sobre diversidad e inclusión desde un enfoque de justicia social en la educación superior, así como para identificar posibles propuestas de mejora.

En cuanto a las concepciones de diversidad e inclusión, al igual que apunta Echeita (2005), las investigadoras y los investigadores que participaron en el estudio señalaron que se tratan de conceptos amplios que aceptan multitud de acepciones.

En relación con el primer término, los informantes coinciden en que diversidad es todo, es decir, integra a todo tipo de personas, pues todo ser reúne diferencias en sí desde un posicionamiento de interseccionalidad. También hay quien habla de la diversidad haciendo alusión a la concepción de Gimeno Sacristán (1999), quien inicialmente la define como una condición propia de la naturaleza humana. No obstante, habría una diversidad o diferencias, no visibles, que simplemente habría que respetar, una diversidad que enriquece y habría que fomentar, y una diversidad en torno a la que surgen desigualdades de poder y ausencia de reconocimiento de derechos que habría que combatir. En palabras de Gimeno Sacristán (1999):

La diferencia no solo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales (p.2).

En este sentido, a lo largo de las entrevistas se hace alusión, como parte de la concepción sobre diversidad, a determinados colectivos o personas con características protegidas (Equality and Human Rights Commission, 2014; Scott, 2020; UE, 2019), vulnerables o desfavorecidas e infrarrepresentadas en la sociedad, y, más concretamente, en educación superior según sus características o identidades, quienes sufren de estas desigualdades sociales y estructurales de poder y derechos (Gimeno Sacristán, 1999; Owen, 2009). A través del discurso de estos informantes, se recogen diferencias

introducidas por género (desigualdad entre sexos, jóvenes madres, madres solteras), diversidad cultural (migrantes, personas refugiadas), grupos diversos según factores socioeconómicos (nivel socioeconómico bajo, estudiantes en paro), estudiantes con dificultad específica de aprendizaje (Trastorno por Déficit de Atención, Trastorno del Espectro Autista, subcategoría síndrome Asperger, dislexia), LGTBI (orientaciones sexuales, personas transgénero), personas presas, personas mayores, adolescentes (es decir, según grupo de edad), personas con enfermedades (con problemas de salud mental, con enfermedades crónicas, con enfermedades minoritarias o raras), diversidad religiosa (ateo, creyente), diversidad lingüística y personas con diferentes capacidades (discapacidad, discapacidad intelectual, altas capacidades o talentos abandonados). Muchas de estos colectivos, características o identidades personales protegidas ya fueron contempladas por algunas instituciones como la Convención para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1950), que utiliza el término ‘fortuna’ para referirse al nivel socioeconómico; la Comisión Europea junto con el Consejo de Europa (2013) que también incorpora la población gitana y las necesidades educativas especiales; la Comisión Europea (2021, s.f.c) a través del programa Erasmus+, centrado en los campos de educación, formación, juventud y deporte, y concretamente destaca la inclusión social, la doble transición ecológica y digital, y el fomento de la participación de las personas jóvenes en la vida democrática para el periodo 2021-2027, que a su vez añade a los ciudadanos de la Unión Europea que vivan en zonas remotas, entre otras. Asimismo, algunos autores también identifican o agrupan colectivos o personas vulnerables. Por ejemplo, Nkomo y Hoobler, 2014, Egido et al. (2014) y Langa-Rosado y Lubián (2021), aluden a las personas que trabajan y tienen cargas familiares, y Gómez-Mejía et al. (2012) se refieren al estatus o nivel socioeconómico, entre otros.

Estos grupos infravalorados y desatendidos varían de un contexto social o institucional con respecto a otro debido a su “experiencia situada” (Rivera Sanin, 2016), es decir, como consecuencia del fluir desigual de la historia cultural, económica y política de la sociedad e instituciones educativas. Concretamente, en el caso de España, tal como informa una de las investigadoras, se ha venido prestando especial atención a la discapacidad o diversidad funcional (Biewer et al., 2015; Paz-Maldonado, 2020;

Sandoval et al., 2019), al género (Klein, 2016; Rosa y Clavero, 2021), a un nivel socioeconómico bajo y a la diversidad introducida por la cultura.

No obstante, las simplificaciones o la visión fragmentada de la realidad en torno a estas características podrían, por un lado, ocultar la realidad (Gimeno Sacristán, 1999), y, por otro, generar estereotipos y prejuicios (Bravo y Santos, 2019). Así lo hace constar una de las informantes, que apuesta por una definición de diversidad desde el paradigma de la ‘complejidad’ (Morín, 1994), que valora las diferentes identidades en positivo frente a una postura deficitaria o de menor valor de una identidad o grupo con respecto a otro (Echeita, 2017; Márquez et al., 2021). En esta línea, Scott (2020) sostiene que si las instituciones centran sus políticas y prácticas en torno a algunas características personales o grupos vulnerados, surge el riesgo de que estas acciones afirmativas cubran las estructuras que mantienen las desigualdades.

Finalmente, las personas entrevistadas valoran el papel importante que juega la universidad en la gestión y atención que se da a la diversidad desde un posicionamiento de justicia social. Esta idea la hacen constar igualmente otros investigadores e investigadoras cuando se refieren a estas instituciones de educación superior como *key players* (Evans et al., 2019) o agentes influyentes (El-Jardali et al., 2018), responsables de la gestión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos para 2030, entre los que se encuentra el dirigido a la atención a la diversidad de manera inclusiva (Santos Rego, 2016; Smith, 2015). En cambio, las universidades españolas aún actúan conforme a una concepción muy deficitaria de la realidad, resultando lento su progreso hacia la satisfacción de los ODS. Así lo hacen constar algunos informantes del estudio. De acuerdo con uno de estos informantes, se requiere de la sinergia de las superestructuras que forman y dan sentido a nuestras universidades. También es necesario, según Márquez y Melero (2020), que las instituciones desarrollen estructuras sólidas que diseñen, pongan en marcha y valoren o cuestionen las políticas prefijadas sobre atención a la diversidad.

En cuanto al concepto de inclusión, los investigadores y las investigadoras se refieren a una inclusión social o cuestión ideológica y de valores que orienta nuestras acciones en torno al respeto y la igualdad de derechos. Por otro lado, aluden a una educación inclusiva que busca garantizar un aprendizaje de calidad y un sentimiento de

pertenencia a la comunidad mediante la eliminación de barreras a las que se enfrentan los grupos protegidos o vulnerables. Estos “muros” conducen a la exclusión y la discriminación, así como a la limitación de la presencia, la participación y el logro de quienes aprenden (Unesco, 2005, 2017), y la puesta en marcha de ajustes.

Asimismo, la inclusión es entendida como un proyecto político ambicioso y revolucionario con tendencia internacional. En términos de Torres Santomé (2016, 24 de julio, párr.2), “una política educativa inclusiva es un modo de contribuir a desmontar la arquitectura de la exclusión y de la desigualdad y, simultáneamente, de la autculpabilidad y/o autoodio de la persona excluida”. En sentido más amplio, hay quien se refiere al término como proceso indispensable para sensibilizar una institución educativa superior sobre la diversidad, transformar, mejorar, romper esquemas prefijados de manera hegemónica, y revisar políticas (Rodríguez, 2018) y prácticas institucionales y, por ende, sus culturas.

En definitiva, una educación inclusiva se manifiesta, en esencia, como una declaración de intenciones políticas para la creación práctica de sociedades inclusivas, y, por otro, como un deseo de acción democrática, es decir, “es una defensa de la educación democrática y una forma de educación en democracia” (Unesco, 2020, p.3).

En cuanto a las concepciones que estos informantes clave tienen sobre investigación y su vínculo con la investigación en torno a diversidad e inclusión, estos destacan principalmente los elementos esenciales de toda investigación. Es decir, esta es considerada como una actividad fundamental basada en evidencias para analizar la realidad, buscar respuestas y posibles soluciones o propuestas de mejora a problemas (sociales, teóricos, académicos), circunstancias inciertas o dar respuesta a nuevos interrogantes, retos o demandas sociales. En este sentido, hay quien señala que la pertinencia social de la investigación en torno a estos retos o demandas globales viene dada por los intereses del mercado internacional y un carácter principalmente utilitarista e inmediato frente a las inquietudes de tipo social, que son más relevantes a largo plazo (Colina, 2007). De acuerdo con Tünnermann (2006), la pertinencia de la investigación tiene que ver con la esencia de la universidad y sus nuevas necesidades e intereses:

La pertinencia tiene que ver con el “deber ser” de las Universidades, es decir, con una imagen deseable de las mismas. Un “deber ser”, por cierto, ligado a los grandes objetivos, necesidades y carencias de la sociedad en que ellas están insertas y a los retos del nuevo contexto mundial (p.4).

Por tanto, y en aras de optar por satisfacer los nuevos intereses y necesidades sociales de investigación, una de las informantes del estudio habla acerca de emprender una “investigación inclusiva”, que aún resulta poco habitual a nivel terminológico o conceptual (Nind, 2014), hacia la que apuntan con sus discursos a su vez el resto de los informantes a lo largo de las entrevistas. Desde este punto de vista inclusivo, y de acuerdo con el discurso de estos informantes, la investigación debe ser transformadora (Murillo y Duk, 2018; Nind y Lewthwaite, 2018) y crítica (Echeita et al., 2014); con capacidad para promover el desarrollo de valores, actitudes y prácticas inclusivas (Parrilla y Sierra, 2015); y basada en una cultura ideológica y ética responsable, sostenible y comprometida (a nivel personal y social) (Parrilla, 2010), en la que se integren y participen diferentes agentes sociales (Parrilla, 2013). Además, en torno a la cuestión sobre qué investigar, resulta esencial, por un lado, las decisiones tomadas que puedan afectar a la elección del tema, y, por otro lado, las metodologías de investigación. Según el tipo de decisiones, y en la línea de Howe y Moses (1999) y Murillo y Duk (2018), las y los informantes manifestaron en varias ocasiones e incluso como una de las principales debilidades de la investigación sobre diversidad, asociándolo con un problema estructural de la universidad como institución, que principalmente se atiende a las cuestiones relevantes en términos de financiación o susceptibles de un alto impacto mediático y académico o alta tasa de publicación, no llegando así a revertir en los propios participantes que llevan adelante el estudio. No obstante, estos informantes valoran y abordan principalmente la temática sobre diversidad e inclusión en sus investigaciones puesto que se trata de una actividad en la que se implican (motivación intrínseca), para lo que cuentan con el apoyo de oficinas, servicios o unidades sensibles con la diversidad dentro o fuera de la universidad, y sobre la que creen que deben esforzarse aún mucho más al margen de esta política capitalista o neoliberal centrada en principios de productividad y excelencia académica. Entre ellas y ellos, hay quienes principalmente investigan en el ámbito escolar y quienes lo hacen exclusivamente en educación superior.

Por otro lado, según la metodología de investigación empleada en el proceso de recogida de información, se destaca aquella con una orientación interpretativa frente a otra más objetiva y racionalista (Murillo y Duk, 2018; Susinos y Parrilla, 2013). También, se evidencia el interés por esta metodología en el estudio de Suárez Lantarón y López Medialdea (2018), quienes analizan el panorama de la investigación sobre educación inclusiva en España entre 2010 y 2016. Según estas autoras, una investigación inclusiva apuesta por una metodología que requiere dar voz a las personas en torno a las que surge y se desarrolla el estudio, que garantice la oportunidad de reflexionar acerca de los procesos de inclusión y exclusión (por ejemplo, metodologías biográfico-narrativas que apuesten por la configuración de nuevos grupos o núcleos de investigación más interdisciplinares y entre distintas universidades), así como la promoción del trabajo en red al que se refieren Susinos y Parrilla (2013). Este enfoque metodológico en la investigación inclusiva sugiere la idea de democratizar este tipo de investigación en torno a los grupos socialmente discriminados casi como una obligación moral (Murillo y Duk, 2018). Sin embargo, entre los informantes del estudio hay quien enfatiza que ambas metodologías (cualitativa y cuantitativa) son complementarias entre sí, pues aportan información diferente y enriquecedora, y permiten abordar la temática objeto de estudio desde una óptica analítica más amplia. En este sentido, y según Echeita et al. (2014), la investigación en educación inclusiva sigue optando por multitud de enfoques y métodos.

A continuación, y con el fin de valorar la investigación sobre diversidad e inclusión en educación superior, a lo largo de la entrevista se sucedieron preguntas orientadas a conocer esta cuestión y su visibilidad a través, especialmente, de convocatorias de proyectos estatales I+D+I u otros proyectos promovidos por la propia universidad. Asimismo, se recoge información sobre el desarrollo de proyectos de investigación en colaboración con instituciones públicas y privadas.

Entre los informantes se encuentran quienes han participado en proyectos estatales en la modalidad de 'Retos de investigación', bien como investigadores principales o como miembros del equipo, para abordar el reto 6 sobre sociedades inclusivas, y afirman que en sus convocatorias se atiende a criterios de paridad en términos de género y discapacidad, así como al grado de interdisciplinariedad en la configuración de los equipos de investigación, y que estos criterios se tienen en cuenta durante el proceso de

evaluación para su posterior financiación. Esta información sobre la paridad del equipo de investigación según género y discapacidad coincide con aquella otra derivada del análisis documental de la ‘Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación 2013-2020’, ‘Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020’ y Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación que orientan las convocatorias de los proyectos estatales, y que adicionalmente añade la no discriminación por edad o cualquier otra situación personal o social (por razón de nacimiento, raza y religión). Sin embargo, casi de manera unánime, los informantes manifestaron que no se estimula el desarrollo de proyectos dirigidos a satisfacer el reto social inclusivo en estas convocatorias. Por el contrario, hay quien opina que sí, conforme a su experiencia como gestora de Educación en la Agencia Estatal de Investigación (AEI), y señala que se hace tanto a través de la modalidad de ‘Retos de investigación’ como de la de ‘Generación del conocimiento’, suponiendo la primera modalidad un mayor impacto social y económico.

Por otro lado, en cuanto a la emisión de convocatorias de proyectos de investigación específicas sobre diversidad en las instituciones universitarias de las y los informantes, muy pocas son las propuestas que se publican e incluso suelen estar, según una informante, mediatizadas y promovidas por personas concretas para quienes está asegurada la concesión del proyecto. Por otro lado, hay quien afirma que su universidad no plantea convocatorias de este tipo ni de ningún otro, sino que está interesada en que se investigue cualquier temática, quizás por motivos de financiación, sin adoptar una política clara en la que figure la diversidad como prioridad. Por tanto, y de acuerdo con Pingarrón y García Pascual (2021, 29 de marzo), con el fin de que las universidades respondan eficientemente a los nuevos paradigmas, lógicas y necesidades o desafíos sociales y académicos, en este caso de investigación, se estima imprescindible el diseño de una normativa institucional elaborada mediante un consenso académico, social y político que aporte mayor estabilidad y soporte estructural a una investigación más inclusiva. Además, como apartado de esta normativa institucional, cabría incorporar la investigación en colaboración público-privada, pues las políticas estratégicas españolas la están fomentando. En esta línea, hay quienes la consideran importante para garantizar la transferencia del conocimiento a la sociedad. En cambio, hay quienes puntualizan que el

servicio a los intereses privados se da a cambio de algo caritativo o asistencial o de *marketing*.

Finalmente, se recogen las principales debilidades y fortalezas de la investigación sobre diversidad e inclusión en educación superior en España, identificadas por las y los informantes del estudio. Veamos en primer lugar ***las debilidades de la investigación***:

- Como principal limitación destaca el capitalismo académico y la competitividad, asociados a la valoración de los índices de impacto atribuidos a investigadores y fuentes de publicación, a los que se somete por igual a todas las áreas de conocimiento, así como a las exigencias de publicación en *Open Access*. Estas cuestiones se perciben como contrarias a principios morales y éticos, particularmente en el ámbito de la atención a la diversidad e inclusión, siendo recomendable una mayor consideración de la transferencia e impacto social de los resultados de investigación mediante su devolución a quienes participan en ella (Murillo e Hidalgo, 2017). Esto implica la necesidad de cambiar las políticas de investigación, que deberían estar más orientadas a la transformación social. Además, entre otras debilidades mencionadas se encuentran las siguientes:
- Pérdida de grandes profesionales e investigadores debido a las condiciones de la carrera investigadora y a su gestión.
- Ausencia de reflexión sobre la práctica, cuestión que autores como Echeita y Ainscow (2011), Parrilla (2013), y Susinos y Parrilla (2013) resaltan como parte de un proceso activo de investigación abierto y crítico hacia una investigación más inclusiva.
- Falta de financiación económica, aunque hay quien no está del todo de acuerdo con esto, puesto que afirma que se están incluso financiando proyectos no del todo financiados de acuerdo con temáticas poco relevantes e interrogantes ya con respuesta.
- Escasez de apoyos a la internacionalización (por ejemplo, falta de soporte en el diseño de webs de grupos y proyectos de investigación que visibilicen el trabajo más allá de las fronteras de la propia institución).
- Ausencia de recursos de apoyo en la gestión de proyectos de investigación, pues el profesorado universitario tiene asignado un triple rol como docente, investigador

y gestor. Así lo hacen constar algunos participantes con cargos diversos de gestión en el estudio Rodríguez y Aguiar (2015) cuando aluden a la falta de asesoramiento jurídico en los procedimientos a seguir, quizás debido a una organización institucional difusa, y la falta de formación.

- Falta de apoyo y prioridad que recibe la diversidad como tema relevante de investigación.
- Escasa relevancia de la divulgación y la discusión de la investigación, así como ausencia de foros de diálogo o espacios de encuentro, lo que contribuye a un desconocimiento de otros investigadores (de otras universidades) que trabajan en torno a temáticas similares (de igual manera, estos foros son valorados por Pinheiro et al., 2015).
- Exceso de redes socioacadémicas y de herramientas tecnológicas de referenciación, citación e indexación, en las que se invierte mucho tiempo actualizando el currículum académico personal.
- El enfoque metodológico de investigación cuantitativo deja atrás las voces de personas o colectivos vulnerables frente a otro de tipo de investigación más cualitativa o interpretativa.
- Falta de oportunidades para investigar y acceder a la universidad o escasez de convocatorias de proyectos de investigación sobre esta temática que son promovidas por la universidad.
- Ausencia de atención a las necesidades de universidades o instituciones más pequeñas, cuyos grupos de investigación requieren unirse a los de otras universidades para ser mejor valorados por el sistema.
- Tendencia a valorar de manera más positiva, en términos de calidad, las publicaciones de impacto en inglés.
- Tendencia a centrar la investigación sobre diversidad en la universidad sobre estudiantes, quedando al margen otros colectivos (por ejemplo, el Personal de Administración y Servicios).

Por tanto, y *teniendo en cuenta estas debilidades, destacan diversas propuestas de mejora o buenas prácticas para la inclusión:*

- La reflexión o introspección de la propia práctica de investigación.
- La evaluación de normativas y un diseño de políticas de investigación que promuevan y orienten la práctica hacia la transformación social (aquí quizás adquieran relevancia los principios que defiende la Declaración DORA o Declaración de San Francisco sobre la evaluación de la investigación [American Society for Cell Biology (ASCB), 2012], que opta por situar el énfasis en la calidad de la investigación y no de su publicación).
- La formación de los rectores en materia de diversidad y que estos reflejen en sus planes de acción esta cuestión.
- Mejora de recursos económicos de financiación, así como de recursos humanos (“savia nueva” o gente joven con muchas ganas e ideas innovadoras, señala una de las informantes).
- El uso de metodologías de investigación que impliquen una repercusión social y un impacto sobre el sistema actual por el que se rigen las universidades.
- El diseño de propuestas de convocatorias de premios de trabajos académicos (trabajo final de grado, trabajo final de máster y tesis) que estimulen de manera tanto directa como indirecta la investigación en torno a la diversidad.
- La mejora de los canales de difusión y divulgación de la investigación sobre diversidad mediante la configuración de redes o foros.
- Apoyo en la gestión de proyectos de investigación.
- Propuesta de proyectos de investigación sobre diversidad e inclusión en educación superior que tomen a otros miembros de la comunidad educativa, además de estudiantes, como participantes del estudio.
- Asimismo, tras plantear durante las entrevistas a los y las informantes algunas propuestas de mejora adicionales a las ya comentadas anteriormente, priorizan la colaboración interdisciplinar, la formación de redes de colaboración nuevamente, el liderazgo en materia de diversidad e inclusión, y la inclusión de la diversidad como variable transversal de toda investigación.

Por otro lado, como ***fortalezas de la investigación en torno a diversidad e inclusión en educación superior***, destacan las siguientes:

- Gran cuerpo de profesionales e investigadores en todas las áreas, así como equipos de investigación muy competitivos con ganas de investigar.
- Captación de grandes talentos en el extranjero.
- En el ámbito de la educación se detecta una mayor sensibilidad hacia la investigación de la diversidad.
- Conciencia creciente acerca de la diversidad (por ejemplo, mayor sensibilidad sobre la investigación en torno a diversidad en educación superior), que integra entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, que establecen la Educación de Calidad como meta en el objetivo 4 (Organización de las Naciones Unidas, ONU, s.f.).
- El ámbito temático de la diversidad forma parte del Plan Horizonte Europa (2021-2024) de innovación e investigación.
- Compensación de posibles deficiencias por la propia universidad, como sucede en caso de no financiación de la investigación autonómica o estatal.
- Mayor presencia de mujeres en investigación que desarrollan sus carreras profesionales.
- Mayor presencia de grupos de investigación que orientan sus estudios en torno a la diversidad en la educación superior y lo hacen de muy diversas formas.
- La investigación sobre diversidad e inclusión se incorpora a la agenda universitaria (no obstante, y desde el punto de vista del liderazgo, el estudio de García-Cano Torrico et al. [2021c] subraya el impacto de adoptar diferentes aproximaciones conceptuales sobre diversidad en la apuesta por la inclusión de una determinada agenda).
- La investigación se concibe como una oportunidad que nos abre la mente y nos permite comprender mejor el mundo que nos rodea.
- Uso de diferentes metodologías de investigación que contribuyen a aportar evidencias bien analizadas.

En cuanto a la principal limitación del estudio, esta se relaciona con la falta de interacción directa con las personas que participaron en las entrevistas, pues debido a la situación de pandemia ocasionada por el COVID-19, estas tuvieron lugar mediante la plataforma de videoconferencia Zoom, si bien su uso facilitó en poco tiempo y con un coste económico bajo el proceso de recogida de información. Además, no se consiguió contactar con algunos informantes clave, lo que redujo la muestra del estudio a cinco personas. No obstante, la información derivada de las entrevistas permitió alcanzar el punto de saturación o, según Bertaux (1993), el punto a partir del cual se puede dar por finalizado el trabajo empírico de la investigación, dado que no aparece nada nuevo, en este caso, en lo que respecta al conocimiento de las debilidades y fortalezas de la investigación sobre diversidad e inclusión en educación superior. En investigaciones futuras sería interesante, por un lado, identificar y analizar políticas institucionales de investigación de las universidades españolas, así como el grado de implicación de estas con la diversidad y, por otro lado, conocer el discurso de otros informantes claves sobre qué metodología emplean habitualmente en sus investigaciones. Además, sería interesante plantear un estudio de tipo cuantitativo más genérico que permita valorar entre el profesorado universitario o líderes institucionales la importancia de plantear o promover proyectos de este tipo orientados a la transformación y la justicia social.

9.4. Conclusiones generales

En este apartado quedan recogidas las principales conclusiones, de manera muy resumida, derivadas de los tres estudios de los que consta esta tesis doctoral (2 racionalistas y 1 interpretativo):

1. La institucionalización de la diversidad está en marcha en las universidades españolas. Teniendo en cuenta los datos más consistentes –aquellos relacionados con la filosofía y las políticas–, el nivel de institucionalización de la diversidad sería medio. Por otro lado, considerando los datos derivados del análisis de las prácticas, el nivel de institucionalización de la diversidad sería medio-avanzado. No obstante, como ya se ha venido comentando anteriormente, este resultado no resulta tan consistente como el de filosofía y políticas al contemplar una muestra

- final de tan solo 33 universidades españolas y con datos que podrían estar afectados por sesgos de autoimagen.
2. La coherencia de las políticas y prácticas de diversidad es baja, excepto en el plan de estudios, siendo elevada la variabilidad entre universidades.
 3. Los indicadores clásicos de productividad de la educación superior apenas se relacionan con índices de políticas y prácticas de diversidad.
 4. Las variables de personalidad (apertura a la experiencia y amabilidad) explican las variables ideológicas (RWA y SDO) en sentido inverso (quienes puntúan más alto en apertura y amabilidad puntúan más bajo en autoritarismo y dominancia, respectivamente).
 5. La orientación a la dominancia social (SDO) explica las creencias y actitudes sobre diversidad e inclusión (quienes puntúan más alto en dominancia puntúan más bajo en sus creencias y actitudes sobre lo que las universidades deben hacer y hacen en materia de diversidad e inclusión). El papel del autoritarismo de derechas (RWA) es mucho más residual.
 6. La discriminación percibida tiene asimismo un papel residual. De manera muy ligera, quienes se sienten más discriminados son más favorables a la institucionalización de la diversidad, aunque atribuyen un compromiso real menor a sus universidades porque no creen que estén haciendo mucho por la inclusión.
 7. En general, se ha reconocido un impacto positivo de las creencias y actitudes sobre el desarrollo de prácticas inclusivas hacia la diversidad.
 8. La vía ‘amabilidad’ y ‘SDO’ resultó ser más explicativa de las prácticas inclusivas que la vía ‘apertura a la experiencia’ y ‘RWA’, de lo que se infiere el funcionamiento de un modelo cognitivo-motivacional de proceso dual de personalidad, ideología y creencias, actitudes y prácticas inclusivas, que tendría su fundamentación en el modelo dual de ideología y prejuicio de Duckitt y Sibley (2010, 2017).
 9. El modelo de ecuaciones estructurales confirmado, que incluye la doble vía señalada, ha logrado explicar un porcentaje mayoritario de las prácticas inclusivas de carácter investigador y de diseño de innovaciones docentes del profesorado, mientras que el otro factor de prácticas del modelo (implementación de

metodologías, actividades y recursos inclusivos en el aula) es explicado en menor medida, pero contribuye de manera importante a la explicación del primero.

10. Las concepciones de diversidad e inclusión, según las informantes y los informantes entrevistados, son conceptos amplios que aceptan multitud de acepciones. Principalmente, consideran que todo el mundo se incluye en el concepto de diversidad. No obstante, señalan algunos grupos histórica y socialmente vulnerables que según ciertas características personales, sociales y culturales sufren desigualdades sociales y estructurales de poder y derechos. Por otro lado, se considera la inclusión como un conjunto de valores relacionados con la igualdad y el respeto que guían la acción para convivir adecuadamente o para alcanzar una educación de calidad. Tal como señalan estos informantes, así como se ha podido comprobar a lo largo del marco teórico, las universidades juegan un papel importante en la atención inclusiva a la diversidad.
11. La investigación en sí misma es considerada como una actividad fundamental basada en evidencias para analizar la realidad, buscar respuestas y posibles soluciones o propuestas de mejora a problemas (sociales, teóricos, académicos), circunstancias inciertas o dar respuesta a nuevos interrogantes, retos o demandas sociales. En este sentido, hay quien señala que la pertinencia social de la investigación en torno a estos retos o demandas tiene un carácter principalmente utilitarista frente al de tipo social. No obstante, se apuesta por invertir esfuerzos hacia una ‘investigación inclusiva’. Estos esfuerzos comienzan a cobrar sentido con la aparición de la diversidad o la inclusión como retos sociales a investigar en proyectos de investigación europeos o estatales.
12. No se generan convocatorias institucionales propias para promover proyectos sobre esta temática social. Además, aún no se contempla en estas convocatorias abordar las investigaciones introduciendo la diversidad como variable transversal. Sin embargo, la paridad de sexo, la participación de personas con discapacidad y la interdisciplinariedad del equipo de investigación se tienen en cuenta para la concesión de los proyectos estatales.
13. Se señala como principal debilidad de la investigación en la educación superior española, el capitalismo académico y la competitividad (índices de impacto, exigencias de publicación en *Open Access*, etc.), cuestiones contrarias a principios

morales y éticos, particularmente en el ámbito de la atención a la diversidad e inclusión, siendo recomendable una mayor consideración de la transferencia e impacto social de los resultados de investigación mediante su devolución a quienes participan en ella, así como la definición de una política clara acerca de qué investigar (preguntas interesantes en torno a diversidad e inclusión aún sin respuesta) y cómo hacerlo (enfoque metodológico y procedimiento a seguir).

A continuación, se acometerá un análisis de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO) de las áreas clave de innovación docente y de investigación en diversidad en educación superior. Posteriormente, se presentará una propuesta normativa para el avance en institucionalización de la diversidad en estas áreas.

CAPÍTULO 10

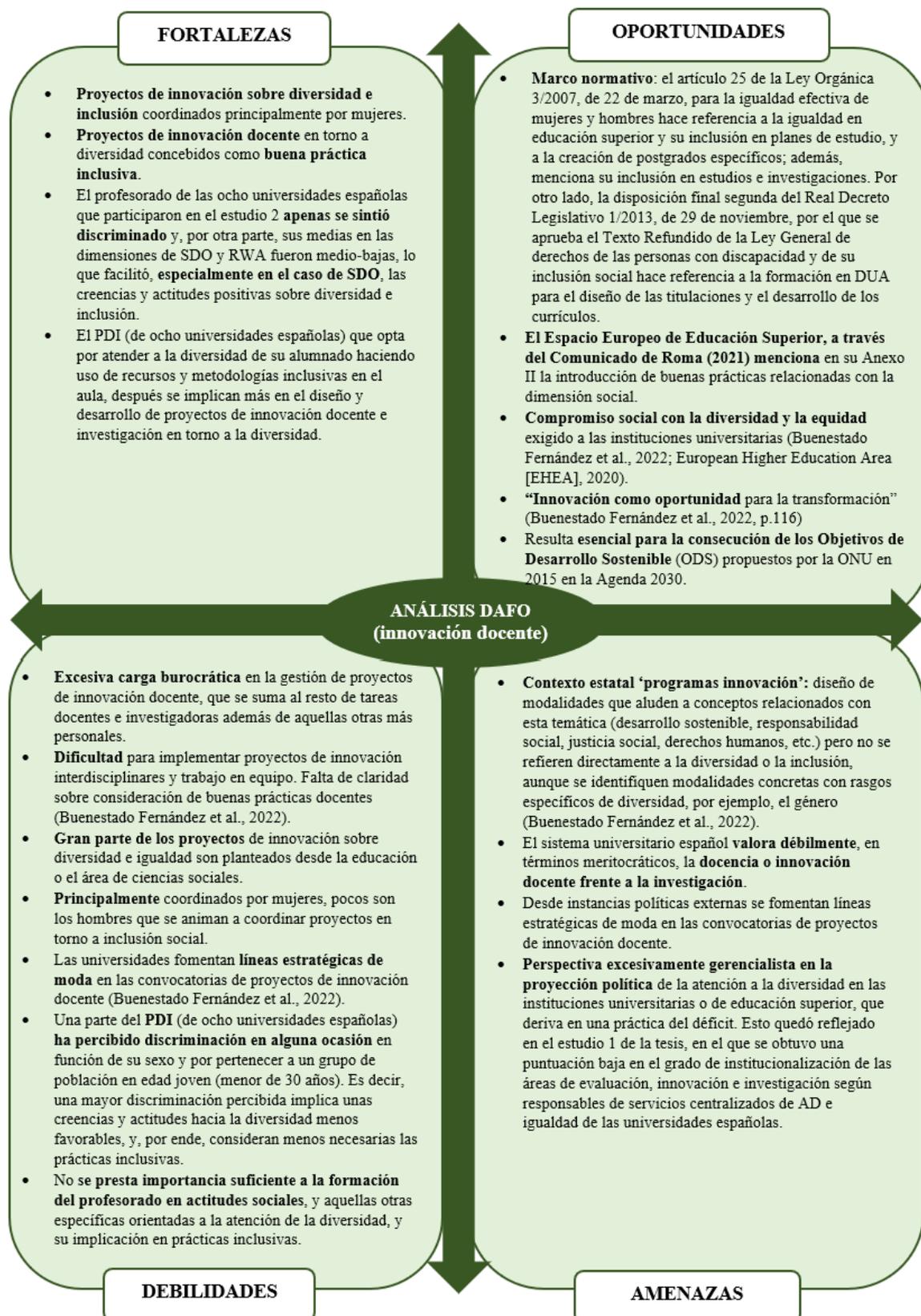
Análisis de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades (DAFO) de las áreas clave de innovación docente e investigación sobre diversidad en educación superior

10.1. Análisis DAFO: área de innovación docente

10.2. Análisis DAFO: área de investigación

10.1. Análisis DAFO: área de innovación docente

Figura 24. DAFO. Área de innovación docente en la universidad



10.2. Análisis DAFO: área de investigación

Figura 25. DAFO. Área de investigación en la universidad



CAPÍTULO 11

Propuesta normativa para la institucionalización de las áreas claves de innovación docente e investigación en atención a la diversidad en la universidad

11. 1. Propuesta normativa (principios y pautas) para la institucionalización del área clave de innovación docente en atención a la diversidad

11. 2. Propuesta normativa (principios y pautas) para la institucionalización del área clave de investigación en atención a la diversidad

11.1. Propuesta normativa (principios y pautas) para la institucionalización del área clave de innovación docente en atención a la diversidad

A partir de los resultados derivados de los estudios 1 y 2, así como del análisis DAFO realizado (apartado 10.1), se presentan a continuación un conjunto de principios y pautas que permitirían reforzar aún más las fortalezas señaladas (véase Tabla 21), así como sacar partido de las oportunidades y, por otro lado, actuar contra las debilidades y esquivar con éxito las amenazas con el fin de mejorar la institucionalización de la innovación docente en atención inclusiva a la diversidad en la universidad u otras instituciones similares de educación superior.

Tabla 21

Propuesta normativa para la institucionalización del área clave de innovación docente en atención a la diversidad en la universidad

<i>I. Marco normativo estatal, autonómico e institucional que favorezca el planteamiento o fomento proyectos de innovación docente que garanticen los principios de inclusión</i>
1. Destinar un apartado concreto a la innovación docente en la nueva ley de universidades, especialmente en determinados ámbitos, siendo la inclusión uno de los más relevantes.
2. Destinar un apartado concreto a diversidad e inclusión en la normativa institucional relacionada con innovación docente, al menos como temática transversal de todos ellos.
<i>II. Liderazgo democrático o distribuido y política concienciada en materia de innovación y prácticas inclusivas de la diversidad en la universidad</i>
1. Contar con líderes institucionales que orienten sus políticas docentes desde un enfoque inclusivo y, por ende, velen por que sus prácticas institucionales (especialmente, aquellas relacionadas con docencia e innovación) sean efectivas conforme a una concepción inclusiva de la diversidad.

<p>2. Promover una infraestructura en las universidades que transfieran a la práctica las políticas anteriores, incluyendo medidas periódicas de seguimiento sobre el avance de la calidad de la docencia inclusiva.</p>
<p>III. Formación del profesorado en competencias docentes inclusivas</p>
<p>1. Formar al profesorado universitario en torno a actitudes sociales vinculadas con la atención de la diversidad.</p>
<p>1.1. Poner énfasis en la conciencia relacionada con la existencia de actitudes favorecedoras de las jerarquías sociales (SDO) y en la necesidad de adoptar valores democráticos (libertad, solidaridad, equidad...) que velen por la justicia social.</p>
<p>2. Formar al profesorado universitario en creencias y actitudes favorables hacia la diversidad.</p>
<p>2.1. Valorar y contemplar la diversidad como una cuestión institucional e individual que se ha de atender en aras de conseguir una enseñanza de calidad.</p>
<p>2.2. Trabajar de manera colectiva e individual las múltiples concepciones de diversidad que imperan y orientan la práctica docente; muchas de ellas guiadas por estereotipos y prejuicios socio e históricamente arraigados.</p>
<p>2.2.1. Optar por desarrollar en el profesorado un rol de 'servicio', aumentando el contacto directo o la sensibilización hacia aquellos grupos o colectivos sociales hacia los que se mantienen creencias y actitudes no equitativas y, por ende, prácticas menos favorables.</p>
<p>2.3. Diseñar cursos de formación relacionados con innovación docente dirigidos al adecuado desarrollo de buenas prácticas que consideren la diversidad, la inclusión y la equidad.</p>
<p>2.3.1. Recibir formación de carácter obligatorio en el diseño de planes de estudio, adaptación de recursos (materiales, digitales y humanos) y metodologías activas inclusivas (aprendizaje cooperativo, aprendizaje servicio), y diseño de planes y proyectos de innovación e investigación.</p>

<p>2.3.1.1. Recibir formación en el diseño pormenorizado y personalizado de planes de estudio (objetivos generales y didácticos que contemplen la diversidad en general y particular de aula).</p>
<p>2.3.1.2. Recibir formación en torno a metodologías activas (aprendizaje cooperativo, aprendizaje servicio) y adaptación de recursos (materiales, digitales y humanos) a las necesidades e intereses del alumnado.</p>
<p>2.3.1.3. Recibir formación para el diseño y adecuado desarrollo de proyectos de innovación e investigación que reflejen cierto compromiso con la diversidad (transversalidad, interdisciplinariedad y motivación por la coordinación de estos proyectos) para su posterior transferencia.</p>
<p>2.3.2. Evaluar o realizar un seguimiento acerca de la satisfacción del profesorado tras la participación en estos cursos de formación en competencias prácticas inclusivas para atender la diversidad del alumnado en el aula. Asimismo, elaborar periódicamente propuestas de mejora de esta formación.</p>

11.2. Propuesta normativa (principios y pautas) para la institucionalización del área clave de investigación en atención a la diversidad

A partir de los resultados derivados de los estudios 1 y 3, así como del análisis DAFO realizado (apartado 10.2), se presentan a continuación un conjunto de principios y pautas que permitirían reforzar aún más las fortalezas señaladas (véase Tabla 22), así como sacar partido de las oportunidades, y, por otro lado, actuar contra las debilidades y esquivar con éxito las amenazas con el fin de mejorar la institucionalización de la investigación en atención inclusiva a la diversidad en la universidad u otras instituciones similares de educación superior.

Tabla 22

Propuesta normativa para la institucionalización del área clave de investigación en atención a la diversidad en la universidad

<p>I. <i>Liderazgo democrático o distribuido concienciado en materia de investigación sobre atención inclusiva de la diversidad en la universidad en busca de impacto social vs. impacto meritocrático globalizado</i></p>
<p>1. Partir de un líder institucional (Rector) o líderes de alto nivel (Vicerrectores de investigación, y de políticas y prácticas inclusivas u otros según institución) con el fin de favorecer el impulso de líneas estratégicas en sus planes de acción que den lugar al apoyo, la financiación y el reconocimiento de la diversidad. Asimismo, se requiere de una formación previa para estas personas con cargos de máxima responsabilidad.</p>
<p>2. Contar con otros líderes que desempeñen sus funciones en servicios, unidades u oficinas centralizadas que destinen esfuerzos hacia la atención inclusiva de la diversidad mediante propuestas de actuación en torno a diferentes áreas clave de institucionalización, entre ellas, la de investigación.</p>

II. Políticas claras de investigación orientadas activamente hacia la transformación social y la configuración de una universidad responsable y comprometida éticamente con su tercera misión
1. Incluir en la normativa estatal que regula la investigación, mediante consenso académico, social y político, pautas (sobre qué y cómo investigar) que guíen hacia una investigación más inclusiva. Esta a su vez debería exigir unos mínimos materializados en el diseño de políticas o normativas específicas de investigación de cada institución.
2. Diseñar una normativa institucional sobre investigación elaborada mediante una reflexión o evaluación previa de la práctica real y principales demandas (qué y cómo investigar), así como mediante un consenso académico, social y político que aporte mayor estabilidad y soporte estructural a una investigación más inclusiva.
2.1. Diseñar convocatorias de investigación, a nivel estatal, autonómico o institucional, que propicien el estudio de la diversidad desde el punto de vista de diferentes ámbitos (escuela, educación superior) o contextos (formales e informales) y atendiendo a diferentes colectivos (estudiantes, profesorado, personal de administración de servicios u otros), mediante la configuración de una línea específica de investigación sobre diversidad e inclusión que considere estos aspectos.
2.2. Mejorar o apostar por una financiación económica generosa en proyectos con fines sociales. En este sentido, sería interesante, en ocasiones, contemplar la doble financiación (pública-privada) para una misma actividad investigadora siempre que esta iniciativa no camufle otros intereses diferentes a los investigadores.
2.3. Mejorar o apostar por una financiación de los recursos humanos o profesionales que forman parte del equipo de investigación o de trabajo de un proyecto, que es en torno a los que pivota la calidad del mismo.

<p>2.3.1. Evitar la pérdida de grandes talentos en investigación, así como contribuir mediante estas políticas a su captación.</p>
<p>2.4.Promover la internacionalización o investigación internacional. Para ello, sería necesario apoyo y formación previa del personal en investigación.</p>
<p>2.5.Generar sistemas o estructuras de apoyo directo y activo en la gestión económica y administrativa de proyectos de investigación.</p>
<p>2.6.Generar premios competitivos para valorar y visibilizar la investigación en torno a la atención de la diversidad e inclusión (TFG, TFM, tesis doctorales u otros). Premiar asimismo la cooperación de redes de investigadores e investigadoras en líneas de diversidad e inclusión.</p>
<p>2.7.Mejorar la difusión y la divulgación, es decir, la visibilidad de los resultados de investigación sobre diversidad mediante el fomento o configuración de redes de colaboración, foros y espacios de encuentro globales. No obstante, sería importante ser selectivos y estratégicos en la participación de estos para evitar incompatibilidades con el resto de las tareas vinculadas con la práctica docente e investigadora.</p> <p>Además, sería conveniente contar con un plan de divulgación de los resultados derivados del proyecto u otras actuaciones de investigación donde intervengan las Unidades de Divulgación Científica de las instituciones.</p>
<p>2.8.Prever y facilitar canales de transferencia de los resultados de investigación sobre diversidad a quienes puedan resultarles de interés para mejorar, o bien porque formaron parte del estudio de manera directa; he aquí el fin último de toda investigación: su repercusión social.</p>
<p><i>* En todas estas políticas, conviene manifestar siempre de antemano qué concepciones se mantienen sobre diversidad e inclusión, así como qué implicaciones tiene su investigación.</i></p>

III. Competencias para una investigación inclusiva
1. Diseñar y fomentar una formación orientada al desarrollo adecuado de proyectos de investigación sobre diversidad e inclusión. Incluir esta propuesta formativa como actuación dentro del plan de formación institucional.
1.1. Formación acerca de cómo incluir o abordar la diversidad como variable transversal en la definición y desarrollo de los contenidos y procedimientos de toda investigación desde un posicionamiento democrático y crítico.
1.2. Formación en metodologías de investigación inclusivas, destacando la complementariedad entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. No obstante, hay que destacar el papel que juega la de tipo interpretativo para ‘dar voz’ a quienes sufren desigualdad social o estructural debido al sistema.
1.3. Formación acerca de cómo organizar el proceso de búsqueda, recogida y tratamiento de la información de un equipo de investigación interdisciplinar (valores de trabajo en grupo).
1.4. Formación en idiomas (diferentes al materno), que permite difundir a escala global los resultados de investigación.
1.5. Formación en el uso responsable y sostenible de tecnologías (softwares u otros soportes), redes sociales académicas y herramientas tecnológicas de referenciación, citación e indexación como recursos de apoyo a la investigación.
IV. Evaluación de la calidad de la investigación sobre atención inclusiva de la diversidad
1. Huir del capitalismo académico y la competitividad (determinado concretamente por la valoración de los índices de impacto atribuidos a investigadores y fuentes de publicación, que se aplican por igual a todas las áreas de conocimiento, o exigencias de publicación en <i>Open Access</i>).

<p>Considerar la Declaración de San Francisco sobre la evaluación científica (DORA), que promueve un cambio y pone el énfasis en la calidad de la investigación frente a la del índice de impacto de su publicación.</p>
<p>2. Valorar el conocimiento compartido o resultados de investigación y sus publicaciones en revistas, a ser posible, vinculadas directamente con el tema de estudio del ámbito nacional y utilizando el español como lengua de difusión. No obstante, sería conveniente su publicación en otros idiomas (en especial, inglés) siempre y cuando la finalidad no se reduzca a un mayor impacto o prestigio académico y social.</p>
<p>3. Considerar la participación interdisciplinar en proyectos de investigación y publicaciones sobre diversidad e inclusión en los procesos de acreditación de investigadores de áreas que no se limiten a las de ciencias sociales y jurídicas, o humanidades.</p>

Sección IV.

REFERENCIAS Y

ANEXOS

REFERENCIAS

Referencias

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. J., y Sanford, N. S. (1950). *The Authoritarian Personality*. Harper.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Desarrollo de indicadores – sobre educación inclusiva en Europa*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-ES.pdf
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-es.pdf>
- Ahmed, S. (2007). You end up doing the document rather than doing': Diversity race equality and the politics of documentation. *Ethnic and Racial Studies*, 30(4), 590–609. <https://doi.org/10.1080/01419870701356015>
- Ahmed, S. (2012). *On Being Included. Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822395324>
- Ahmet, A. (2021). Stop the pain: Black and minority ethnic scholars on diversity policy obfuscation in universities. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 40(2), 152–164. <https://doi.org/10.1108/EDI-11-2020-0338>
- Akena, F. A. (2012). Critical analysis of the production of western knowledge and its implications for indigenous knowledge and decolonisation. *Journal of Black Studies*, 43(6), 336–400. <https://doi.org/10.1177/0021934712440448>
- Albornoz, M., y Osorio, L. (2018). Rankings de universidades: calidad global y contextos locales. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 13(37), 13–51. <https://www.redalyc.org/journal/924/92457720006/html/>

- Allan, J. (2005). Inclusion an Ethical Project. En S. Tremain, *Foucault and the Government of Disability* (pp. 281–298). University of Michigan Press.
- Allport, G., Clark, K., y Pettigrew, T. (1979). *The nature of prejudice: 25th-anniversary edition*. Basic Books.
- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Perseus Books.
- Alon, S. (2014). The diversity dividends of a need-blind and color-blind affirmative action policy. *Social Science Research*, 40(6), 1494–1505. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2011.05.005>
- Altemeyer, B. (1981). *Right-wing authoritarianism*. University of Manitoba Press.
- Altemeyer, B. (1994). Reducing prejudice in right-wing authoritarians. En M. P. Zanna y J. M. Olson (Eds.), *The psychology of prejudice: The Ontario symposium* (Vol. 7, pp. 131–148). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Altemeyer, B. (2004). Highly dominating, highly authoritarian personalities. *The Journal of Social Psychology*, 144(4), 421–447. <https://doi.org/10.3200/SOCP.144.4.421-448>
- Álvarez Bornstein, B., y Montesi, M. (2020). Investigación interdisciplinaria e impacto social. Análisis de medios sociales. *Información, cultura y sociedad*, (42), 127–144. <https://doi.org/10.34096/ics.i42.7107>
- Álvarez Castillo, J. L. (2005). Las metas en la reducción del prejuicio automático: experimentando la discrepancia. *Psicothema*, 17(1), 71–75. <http://www.psicothema.com/pdf/3066.pdf>
- Álvarez Castillo, J. L., Corpas Reina, R., y Corpas Reina, C. (2016). El prejuicio de profesionales que trabajan con personas en exclusión social en Andalucía: un enfoque de proceso dual. *Psychosocial Intervention*, 25(3), 149–158. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.001>

- Álvarez Castillo, J. L., González González, H., y Fernández Caminero, G. (2012). El conflicto cultural y religioso. Aproximación etiológica. En J. L. Álvarez y M. A. Essomba (Coords.), *Dioses en las aulas: Educación y diálogo interreligioso* (pp. 23–59). Graó.
- Álvarez Castillo, J. L., Jiménez Eguizábal, A., Palmero Cámara, M. C., y González González, H. (2014). The fight against prejudice in older adults: perspective taking effectiveness. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 137–147. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70017-2](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70017-2)
- Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González González, H., y Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199–217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Álvarez Castillo, J. L., Palmero Cámara, M. C., y Jiménez Eguizábal, A. (2011). Prejudice reduction in university programs for older adults. *Educational Gerontology*, 37(2), 164–190. <https://doi.org/10.1080/03601271003608811>
- Álvarez Castillo, J. L., y Fernández Caminero, G. (2020). La transferencia de conocimiento sobre diversidad e inclusión en la educación superior. En M. A. Santos Rego (Ed.), *La transferencia del conocimiento en educación. Un desafío estratégico* (pp. 135–150). Narcea.
- Álvarez Castillo, J. L., y García-Cano Torrico, M. (2017). *Atención a la diversidad y educación inclusiva en la Universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización*. Proyecto I+D+I (Ref. EDU2017-82862-R). Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación y Fondo Europeo de Desarrollo Regional. <http://www.uco.es/incluni>
- Álvarez Castillo, J. L., y García-Cano, M. (2022). Sociedades diversas, universidades inclusivas. En J. L. Álvarez Castillo y M. García-Cano (Eds.), *Diversidad e inclusión en la educación superior. La vía de la institucionalización* (pp. 17–26). Narcea.

- Álvarez-Castillo, J. L., Fernández-Caminero, G., y González-González, H. (2018). Is empathy one of the Big Three? Identifying its role in a dual-process model of ideology and blatant and subtle prejudice. *PLoS ONE*, *13*(4), Article e0195470. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0195470>
- Álvarez-Castillo, J. L., Hernández-Lloret, C. M., González-González, H., Espino-Díaz, L., y Fernández-Caminero, G. (2021). Exploring the status of diversity in policies and practices of Spanish universities. An asymmetric dual model. *Heliyon*, *7*(3), Article e06450. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06450>
- American Society for Cell Biology (ASCB) (2012). *Declaración DORA. Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación*. <https://sfdora.org/read/>
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. Routledge.
- Apple, M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, *21*(1), 21–31. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543850>
- Apple, M. W. (2016). Challenging the epistemological fog: The roles of the scholar/activist in education. *European Educational Research Journal*, *15*(5), 505–515. <https://doi.org/10.1177/1474904116647732>
- Arancibia, M., Guerrero, D., Hernández, V., Maldonado, M., y Román, D. (2014). Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, *13*(1), 35–45. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/255/311>
- Archer, L. (2007). Diversity, equality and higher education: a critical reflection on the ab/uses of equity discourse within widening participation. *Teaching in Higher Education*, *12*(5–6), 635–653. <https://doi.org/10.1080/13562510701595325>
- Aristóteles (1988). *Política* (introducción, traducción y notas de Manuela García Valdés). Editorial Gredos.

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Arnaiz, P., Haro, R., y Maldonado, R. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18–24. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2019.1.321>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (2000). *Declaración del Milenio*. <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- Association of American Colleges and Universities, AAC&U (2015). *Committing to equity and inclusive excellence*. <http://www.aacu.org/sites/default/files/CommittingtoEquityInclusiveExcellence.pdf>
- Aust, R. (2018). Disability in higher education: explanations and legitimisation from teachers at Leipzig University. *Social Inclusion*, 6(4), 125–136. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1641>
- Azam, M., y Blom, A. (2008). *Progress in participation in tertiary education in India from 1983 to 2004*. Policy Research Working Paper No. WPS4793, World Bank, Washington, DC, December.
- Baker, K. Q., Boland, K., Nowik, C. M., y College, C. C. (2012). A campus survey of faculty and student perceptions of persons with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(4), 309–329. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002143.pdf>
- Baker, S., Field, R., Burke, R., Hartley, L., y Fleay, C. (2021). Discursive constructions of equity in Australian higher education: Imagined worlds and the case of people seeking asylum. *British Educational Research Journal*, 47(4), 836–854. <https://doi.org/10.1002/berj.3691>
- Baker, S., Ulpen, T., y Lee Irwin, E. (2020). A viable equity mechanism for all? Exploring the diversity of entry requirements and supports in Australian enabling education. *Higher Education Research & Development*, 40(5), 932–946. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1801600>

- Balbatchevsky, E., Sampaio, H., y de Andrade, C. Y. (2019). Expanding access to higher education and its (limited) consequences for social inclusion: the Brazilian experience. *Social Inclusion*, 7(1), 7–17. <https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1672>
- Banaji, M. R., y Greenwald, A. G. (1994), Implicit stereotyping and prejudices. En M. P. Zanna y J. M. Olson (Eds.), *The psychology of prejudice: The Ontario symposium* (Vol. 7, pp.55–76). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Barceló, N. (2004) *Diversity appraisal report*. University of Washington. <https://www.washington.edu/diversity/appraisal-process/#report>
- Barkas, L. A., Armstrong, P. A., y Bishop, G. (2020). Is inclusion still an illusion in higher education? exploring the curriculum through the student voice. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776777>
- Barron, G. R. S. (2017). The Berlin Principles on Ranking Higher Education Institutions: limitations, legitimacy, and value conflict. *Higher Education*, 73, 317–333. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0022-z>
- Batty, D. (2020, 6 de julio). Universities criticised for 'tokenistic' support for Black Lives Matter. <https://www.theguardian.com/education/2020/jul/06/universities-criticised-for-tokenistic-support-for-black-lives-matter>
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad* (S. Zuleta, Trad.). Amorrortu Editores (Trabajo original publicado 1966).
- Bertaux, D. (1993). De la perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica. En J. Marinas, y C. Santamaria (Ed.), *La historia oral: Métodos y experiencias*. Debate.
- Bhopal, K. (2020). For whose benefit? Black and minority ethnic training programmes in higher education institutions in England, UK. *British Educational Research Journal*, 46(3), 500–515. <https://doi.org/10.1002/berj.3589>
- Biewer, G., Buchner, T., Shevlin, M., Smyth, F., Siska, J., Kánová, S., Ferreira, M., Toboso-Martín, M., y Rodríguez-Díaz, S. (2015). Pathways to inclusion in European higher education systems. *Alter*, 9(4), 278–289. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2015.02.001>

- Bobo, L. D. (1999). Prejudice as group position: Microfoundations of a sociological approach to racism and race relations. *Journal of Social Issues*, 55(3), 445–472. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00127>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3^a ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Traducción española de 2015, publicada por Fuhem y la Organización de Estados Iberoamericanos. http://www.oei.es/publicaciones/guia_ed_inclusiva_2015.pdf
- Bravo, P., y Santos, O. (2019). Perceptions regarding the attention to diversity and educational inclusion in university students. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), 327–352. <http://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>
- Brooks, R. (2019). Diversity and the European higher education student: policy influencers' narratives of difference. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1507–1518. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564263>
- Buenestado Fernández, M., Hinojosa Pareja, E. F., García-Cano Torrico, M., y Jiménez Millán, A. (2022). Capítulo 9. Innovación docente y la atención a la diversidad: oportunidades para su institucionalización. En J. L. Álvarez Castillo y M. García-Cano Torrico (Eds.), *Diversidad e inclusión en la educación superior: la vía de la institucionalización* (pp. 123-136). Narcea. Manual en prensa.
- Buenestado-Fernández, M., Álvarez-Castillo, J. L., González-González, H., y Espino-Díaz, L. (2019). Evaluating the institutionalisation of diversity outreach in top universities worldwide. *PloS One*, 14(7), e0219525. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219525>
- Bumble, J. L., Carter, E. W., Bethune, N. K., Day, T., y McMillan, E. D. (2019). Community conversations on inclusive higher education for students with intellectual disability. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42(1), 29–42. <https://doi.org/10.1177/2165143418781303>
- Butrus, N., y Witenberg, R. T. (2013). Some Personality Predictors of Tolerance to Human Diversity: The Roles of Openness, Agreeableness, and Empathy. *Australian Psychologist*, 48(4), 290–298. <https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2012.00081.x>

- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3ª ed.). Routledge.
- Cadena, L. A. (2013). De los primeros homínidos al Homo sapiens. *Revista Colombiana de Bioética*, 8(2), 49–63. <https://www.redalyc.org/pdf/1892/189230852005.pdf>
- Cairns, A. (2000). *Citizens Plus: Aboriginal Peoples and the Canadian State*. UBC Press.
- Carastathis, A. (2016). *Intersectionality: Origins, contestations, horizons*. University of Nebraska Press. <https://flexpub.com/preview/intersectionality>
- Cárdenas, M. (2007). Escala de racismo moderno: propiedades psicométricas y su relación con variables psicosociales. *Universitas Psychologica*, 6(2), 255–262. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v6n2/v6n2a05.pdf>
- Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Routledge.
- Carter, E. W., Owens, L., Swedeen, B., Trainor, A. A., Thompson, C., Ditchman, N., y Cole, O. (2009). Conversations that matter: Engaging Communities to Expand Employment Opportunities for Youth with Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 41(6), 38–46. <https://doi.org/10.1177/004005990904100605>
- Carter, J., Hollinsworth, D., Raciti, M., y Gilbey, K. (2018). Academic "place-making": fostering attachment, belonging and identity for Indigenous students in Australian universities. *Teaching in Higher Education*, 23(2), 243–260. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1379485>
- Chan, J., García, S., y Zapata, M. (2013). Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 13, 129–149. https://www.lai.fu-berlin.de/disziplinen/gender_studies/miseal/publicaciones/pub_dateien/ISEES-13.pdf
- Chang, M. J. (2002). Preservation or transformation: where's the real educational discourse on diversity? *The Review of Higher Education*, 25(2), 125–40. <https://doi.org/10.1353/rhe.2002.0003>

- Chatterton, P., y Goddard, J. (2000). The response of higher education institutions to regional needs. *European Journal of Education*, 35(4), 475–496. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00041>
- Cho, S. (2013). Post-intersectionality: The curious reception of intersectionality in legal scholarship. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 10(2), 385–404. <https://doi.org/10.1017/S1742058X13000362>
- Claessens, S., Fischer, K., Chaudhuri, A., Sibley, C. G., y Atkinson, Q. D. (2020). The dual evolutionary foundations of political ideology. *Nature Human Behaviour*, 4, 336–345. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0850-9>
- Claeys-Kulik, A. L., y Jørgensen, T. E. (2018). Introduction. En A. L. Claeys-Kulik y T. E. Jørgensen (Eds.), *Universities' Strategies and Approaches Towards Diversity, Equity and Inclusion* (pp. 2–6). European University Association.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power análisis for the behavioral analysis*. (2nd edition). L. Erlbaum Associates.
- Cohrs, J. C., Kämpfe-Hargrave, N., y Riemann, R. (2012). Individual differences in ideological attitudes and prejudice: Evidence from peer-report data. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(2), 343–361. <https://doi.org/10.1037/a0028706>
- Cole, E. R. (2008). Coalitions as a model for intersectionality: From practice to theory. *Sex Roles: A Journal of Research*, 59, 443–453. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9419-1>
- Cole, E. R. (2009). Intersectionality and research in psychology. *American Psychologist*, 64(3), 170–180. <https://doi.org/10.1037/a0014564>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., y York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Office of Education, U. S. Department of Health, Education, and Welfare, U. S. Government Printing Office. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>

- Colina, L. (2007). La investigación en la educación superior y su aplicabilidad social. *Laurus. Revista de educación*, 13(25), 330–353. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111479016.pdf>
- Comisión Europea (s.f.a). *Inclusive and connected higher education*. Recuperado el 7 de enero de 2022 de <https://education.ec.europa.eu/inclusive-and-connected-higher-education>
- Comisión Europea (s.f.b). *Proceso de Bolonia y Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el 7 de enero de 2022 de <https://education.ec.europa.eu/levels/higher-education/inclusion-connectivity/bologna-process-european-higher-education-area>
- Comisión Europea (s.f.c). *Programa de financiación Erasmus+*. Recuperado el 14 de enero de 2022 de https://ec.europa.eu/info/education/set-projects-education-and-training/erasmus-funding-programme_es
- Comisión Europea (2010). *Estrategia Europa 2020: Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES>
- Comisión Europea (2011). *Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece Horizonte 2020, Programa Marco de Investigación e Innovación (2014-2020)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011PC0809&from=EN>
- Comisión Europea (2014, 22 de septiembre). *Horizon 2020. Retos de la Sociedad. Europa en un mundo cambiante - sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas*. <https://cordis.europa.eu/programme/id/H2020-EU.3.6./es>
- Comisión Técnica de la Estrategia Universidad 2015 (2011). *La responsabilidad social como misión en las universidades españolas y su contribución al desarrollo sostenible*. <https://consellestudiantat.upc.edu/ca/intranet/documentacio-reunions/plens/24-10-2011-ple-cde/documents-adjunts-a-linforme-de-coordinadors/responsabilidad-civil-universitaria>

- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2015). *Estatus Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas*. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/09/2020.02.06-Estatutos-Crue-Universidades-Espanolas-WEB-crue-1.pdf>
- Consejo de Europa (2021). *Higher education's response to the Covid-19 pandemic - Building a more sustainable and democratic future*. <https://book.coe.int/en/higher-education-and-research/9145-pdf-higher-education-s-response-to-the-covid-19-pandemic-building-a-more-sustainable-and-democratic-future-council-of-europe-higher-education-series-no-25.html>
- Crawford, J. T., y Brandt, M. J. (2019). Who is prejudiced, and toward whom? The Big Five Traits and generalized prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(10), 1455–1467. <https://doi.org/10.1177/0146167219832335>
- Dallas, B. K., Sprong, M., y Kluesner, B. K. (2016). Multiuniversity comparison of faculty attitudes and use of universal design instructional techniques. *Rehabilitation Research, Policy, and Education*, 30(2), 148–160. <http://dx.doi.org/10.1891/2168-6653.30.2.148>
- Dalrymple, T. (2007). *In praise of prejudice: The necessity of preconceived ideas*. Encounter Books.
- Dandala, S. (2018). Public accountability and workforce diversity in Canadian public education sector. *Educational Review*, 72(5), 650–662. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1538936>
- Dawkins, J. (1988). *Higher Education: A Policy Statement ('the white paper')*. Australian Government Publishing Service. <https://nla.gov.au/nla.obj-2518053881/view?partId=nla.obj-2520354289#page/n0/mode/1up>
- De Hei, M., Tabacaru, C., Sjoer, E., Rippe, R., y Walenkamp, J. (2019). Developing intercultural competence through collaborative learning in international higher education. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 190–211. <https://doi.org/10.1177/1028315319826226>

- Declaración de Nueva Delhi de los nueve países en Desarrollo Altamente Poblados sobre Educación para Todos (1993). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 24(1-2), 201–220.
http://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1994_1-2_10.pdf
- Denson, N., y Zhang, S. (2010). The impact of student experiences with diversity on developing graduate attributes. *Studies in Higher Education*, 35(5), 529–543.
<https://doi.org/10.1080/03075070903222658>
- Department of Education (2016). *Advancing diversity and inclusion in higher education. Key data highlights focusing on race and ethnicity and promising practices*.
<https://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/advancing-diversityinclusion.pdf>
<http://files/519/advancing-diversity-inclusion.pdf>
- Department of justice Canada (2013). *A Consolidation of The Constitution Acts 1867 to 1982*. Publishing and Depository Services Public Works and Government Services Canada.
- Dias, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En A. Gazzola y A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 87-112). IESALC-UNESCO.
- Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (2020, 10 de marzo). Institucionalización. <https://dle.rae.es/institucionalizaci%C3%B3n?m=form>
- Didou Apetit, S. (2006). Acción afirmativa y educación superior en América Latina: debates en ciernes y estrategias emergentes. En P. Díaz-Romero (Ed.), *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en el Perú* (pp. 60-82). Fundación EQUITAS.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2018). Universidad e investigación para el bien común: la función social de la Universidad. *Aula Abierta*, 47(4), 395–402.
<https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.395-402>

- Dinesen, P. T., Klemmensen, R., y Nørgaard A. S. (2016). Attitudes Toward Immigration: The Role of Personal Pre- dispositions. *Political Psychology*, 37(1), 55–72. <https://doi.org/10.1111/pops.12220>
- Dovigo, F., y Casanova, L. (Eds.) (2017). *Good practices for equity and inclusion in higher education*. University of Bergamo. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2017/171121/A4A_BergConf_a2017.pdf
- Duckitt, J., y Sibley, C. G. (2010). Personality, ideology, prejudice, and politics: A dual-process motivational model. *Journal of Personality*, 78(6), 1861–1894. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00672.x>
- Duckitt, J., y Sibley, C. G. (2017). The dual process motivational model of ideology and prejudice. En C. G. Sibley y F. K. Barlow (Eds.), *The Cambridge Handbook of the Psychology of Prejudice* (pp. 188-221). Cambridge University Press.
- Duek, C., e Inda, G. (2014). La teoría de la estratificación social de Parsons: una arquitectura del consenso y de la estabilización del conflicto. *Revista Theomai*, (29), 155–175. <https://www.redalyc.org/pdf/124/12431432009.pdf>
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Revista Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 1–23.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26–46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M., y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 25–48. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art1.pdf>

- Economic and Social Research Council (ESRC, 2015). *Framework for Research Ethics*. <https://esrc.ukri.org/files/funding/guidance-for-applicants/esrc-framework-for-research-ethics-2015/>
- Egido, I., Fernández, M. J., y Galán, A. (2014). La dimensión social del proceso de Bolonia: apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas. *Educación XXI*, 17(2), 57–81. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11479>
- El-Jardali, F., Ataya, N., y Fadlallah, R. (2018). Changing roles of universities in the era of SDGs: Rising up to the global challenge through institutionalising partnerships with governments and communities. *Health Research Policy and Systems*, 16(38), 1–5. <https://doi.org/10.1186/s12961-018-0318-9>
- Elwick, A. (2020). Valuing diversity in universities: institutional value statements and the reality of student intakes. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(3), 269–284. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1701848>
- Equality and Human Rights Commission, EHRC (2014). *Equality Act 2010 technical guidance on further and higher education*. <https://www.equalityhumanrights.com/sites/default/files/equalityact2010-technicalguidance-feandhe-2015.pdf>
- Espacio Europeo de Educación Superior (2012). *Making the most of our potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Bucharest Communiqué. https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/EHEA_2012_Bucharest-Communique.pdf
- Espacio Europeo de Educación Superior (2020). *Embrace the challenge, creating new spaces, cancelling distance*. Comunicado de Roma. https://ehea2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG_Final_Draft_Rome_Communique-link.pdf
- European Higher Education Area (2020a). *Advisory Group 1 on Social Dimension. Final Report. Principle and Guidelines on Social Dimension*. https://ehea2020rome.it/storage/uploads/0479534b-a889-4fd9-9d15-64b49e6ee768/AG1_Social_Dimension_Final_Report.pdf

- European Higher Education Area (2020b). *Rome Communiqué Annex II - Principles and guidelines to strengthen the social dimension of higher education in the EHEA*. http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_II.pdf
- Eurydice (2020, 23 de diciembre). Atención a la diversidad en la educación superior. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/support-measures-learners-higher-education-70_es
- Evans, C., Rees, G., Taylor, C., y Wright, C. (2019). ‘Widening Access’ to higher education: the reproduction of university hierarchies through policy enactment. *Journal of Education Policy*, 34(1), 101–116. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1390165>
- Fajardo, M. S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171–197. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Ferreira, C., Vidal, J., y Vieira, M. J. (2014). Student guidance and attention to diversity in the processes of quality assurance in higher education. *European Journal of Education*, 49(4), 575–589. <https://doi.org/10.1111/ejed.12098>
- Fidalgo, A., Sein-Echaluce, M. L., García, J. M., y Balbín, A. M. (2019). Método para diseñar buenas prácticas de innovación educativa docente: percepción del profesorado. En M. L. Sein-Echaluce, Á. Fidalgo y F. J. García (Eds.), *Actas del V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad* (pp. 623–628). Servicio de Publicaciones Universidad de Zaragoza.
- Fleras, A., y Elliott, J. (1996). *Unequal relations: An introduction to race, ethnic and aboriginal dynamics in Canada* (2nd Ed.). Prentice-Hall Canada.
- Flick, U., von Kardorff, E., y Steinke, I. (2004). *A Companion to Qualitative Research*. Sage Publications.
- Ford, K. S., y Patterson, A. N. (2019). “Cosmetic diversity”: university websites and the transformation of race categories. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(2), 99–114. <https://doi.org/10.1037/dhe0000092>

- Ford, K. S., Patterson, A. N., y Johnston-Guerrero, M. P. (2021). Monoracial normativity in university websites: Systematic erasure and selective reclassification of multiracial students. *Journal of Diversity in Higher Education*, 14(2), 252–263. <https://doi.org/10.1037/dhe0000154>
- Freire, P. (1974). *Concientización. Teoría y Práctica de la Liberación*. Búsqueda.
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido* ([12ª ed., (7ª Argentina)]) (Trad. J. Mellado). Siglo Veintiuno (Trabajo original publicado en 1968).
- Freire, P. (1983). *La Educación como Práctica de la Libertad* (5th ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *Pedagogy of the heart*. Bloomsbury Academic.
- Fujimoto, Y., y Härtel, E. J. (2004). Culturally Specific Prejudices: Interpersonal Prejudices of Individualists and Intergroup Prejudices of Collectivists. *Cross Cultural Management*, 11(3), 54–69. <https://doi.org/10.1108/13527600410797846>
- Fundación Universia (2017). *Guía de Atención a la Discapacidad en la Universidad*. http://www.fundacionuniversia.net/wp-content/uploads/2017/05/Guia_Atencion_Discapacidad_2017_ACCESIBLE.pdf
- Gale, T., y Tranter, D. (2011) Social justice in Australian higher education policy: an historical and conceptual account of student participation. *Critical Studies in Education*, 52(1), 29–46. <https://doi.org/10.1080/17508487.2011.536511>
- Gallego-Morón, N., y Montes-López, E. (2021). La estructura informal organizacional: los límites de la meritocracia en la carrera académica. *Investigaciones feministas*, 12(2), 331–342. <https://doi.org/10.5209/infe.72328>
- Gallego-Noche, B., Goenechea, C., Antolínez-Domínguez, I., y Valero-Franco, C. (2021). Towards Inclusion in Spanish Higher Education: Understanding the Relationship between Identification and Discrimination. *Social Inclusion*, 9(3), 81–93. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.40>
- García-Cano Torrico, M., Jiménez-Millán, A., e Hinojosa-Pareja, E. F. (2021c). We're new to this. Diversity agendas in public Spanish universities according to their

- leaders. *The Social Science Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1859818>
- García-Cano Torrico, M., y Álvarez Castillo, J. L. (Coord.), Martínez Usarralde, M. J., Lloret Catalá, C., Pérez Carbonell, A., Ramos Santana, G., y Chica Sanchís, I. (2021a). Protocolo de entrevista a profesorado universitario sobre atención a la diversidad. Proyecto I+D+I EDU2017-82862-R (2018-2021). Ministerio de Economía Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación, Fondo Europeo de Desarrollo Regional. <http://hdl.handle.net/10396/21517>
- García-Cano Torrico, M., y Álvarez Castillo, J. L. (Coord.), Martínez Usarralde, M. J., Lloret Catalá, C., Pérez Carbonell, A., Ramos Santana, G., y Chica Sanchís, I. (2021b). Protocolo de entrevista a personal universitario de administración y servicios sobre atención a la diversidad. Proyecto I+D+I EDU2017-82862-R (2018-2021). Ministerio de Economía Industria y Competitividad, Agencia Estatal de Investigación, Fondo Europeo de Desarrollo Regional. <http://hdl.handle.net/10396/21515>
- García-Gutiérrez, J., y Corrales, C. (2021). Las políticas supranacionales de educación superior ante la «tercera misión» de la Universidad: El caso del aprendizaje-servicio. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 256–280. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27535>
- García-Martínez, I. Higuera-Rodríguez, L., y Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117–132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- Garibay, J. C., y Vincent, S. (2018). Racially inclusive climates within degree programs and increasing student of color enrollment: An examination of environmental/sustainability programs. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11(2), 201–220. <https://doi.org/10.1037/dhe0000030>

- Gause, C. P., Dennison, S., y Perrin, D. H. (2010). Equity, inclusiveness, and diversifying the faculty: Transforming the university in the 21st century. *Quest*, 62(1), 61–75. <https://doi.org/10.1080/00336297.2010.10483632>
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: what is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875–886. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, (81), 67–72. https://altascapacidadescse.org/cse/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Goldstein-Hode, M., y Meisenbach, R. J., (2017). Reproducing whiteness through diversity: a critical discourse analysis of the pro-affirmative action amicus briefs in the Fisher case. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10(2), 162–180. <https://doi.org/10.1037/dhe0000014>
- Gómez-Mejía, L., Balkin, D., y Cardy, R. (7ª ed.) (2012). *Managing Human Resources*. Pearson Education.
- Göransson, K., y Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings –A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Górska, P., Stefaniak, A., Lipowska, K., Malinowska, K., Skrodzka, M., y Marchlewska, M. (2022). Authoritarians Go with the Flow: Social Norms Moderate the Link between Right- Wing Authoritarianism and Outgroup-Directed Attitudes. *Political Psychology*, 43(1) 131–152. <https://doi.org/10.1111/pops.12744>
- Griffin, K. A., Hart, J. L., Worthington, R. L., Belay, K., y Yeung, J. G. (2019). Race-related activism: how do higher education diversity professionals respond? *The Review of Higher Education*, 43(2), 667–696. <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0114>

- Griffin, K. A., Muñiz, M. M., y Espinosa, L. (2012). The influence of campus racial climate on diversity in graduate education. *The Review of Higher Education*, 35(4), 535–566. <http://dx.doi.org/10.1353/rhe.2012.0031>
- Gurujaj, S., Somers, P., Fry, J., Del Watson, F. C., Morosini, M., y Zamora, J. (2021). Affirmative action policy: Inclusion, exclusion, and the global public good. *Policy Futures in Education*, 19(1), 63–83. <https://doi.org/10.1177/1478210320940139>
- Habel, C., Whitman, K., y Stokes, J. (2016). *Exploring the experience of low-SES students via enabling pathways*. National Centre for Student Equity in Higher Education: Curtin University.
- Harding, J., Kutner, B., Proshansky, N., y Chein, I. (1969). Prejudice and ethnic relations. En G. Linzey (Ed.), *The handbook of social psychology* (pp.1–76), Addison-Wesley.
- Harrison, R., Meyer, L., Rawstorne, P., Razee, H., Chitkara, U., Mears, S., y Balasooriya, C. (2022). Evaluating and enhancing quality in higher education teaching practice: a meta- review. *Studies in Higher Education*, 47(1), 80–96. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1730315>
- Hazelkorn, E. (2014). Reflections on a decade of global rankings: What we've learned and outstanding issues. *European Journal of education. Research, Development and Policy*, 49(1), 12–28. <https://doi.org/10.1111/ejed.12059>
- Heleta, S. (2016). Decolonisation of higher education: dismantling epistemic violence and eurocentrism in South Africa. *Transformation*, 1(1), Article a9. <https://doi.org/10.4102/the.v1i1.9>
- Henríquez Guajardo, P. (Coord.) (2018). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO – IESALC y UNC.
- Hernández-Lloret, C. M., Fernández Caminero, G., González-González, H., Espino-Díaz, L., y Álvarez-Castillo, J. L. (2021). Check-list and questionnaire datasets on diversity in Spain's higher education. *Data in Brief*, 36, Article 107024. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.107024>

- Hernández-Lloret, C. M., y Jiménez-Millán, A. (2022). Concepto y fases de un proceso de institucionalización en la educación superior para una universidad inclusiva. En J. L. Álvarez Castillo y M. García-Cano Torrico (Eds.), *Diversidad e inclusión en la educación superior: la vía de la institucionalización* (pp.193-202). Narcea. Manual en prensa.
- Hillier, L., y Harrison, L. (2007). Building realities less limited than their own: Young people practising same sex attraction on the Internet. *Sexualities*, 10(1), 82–100. <https://doi.org/10.1177/1363460707072956>
- Hitch, D., Macfarlane, S., y Nihill, C. (2015). Inclusive pedagogy in Australian universities: a review of current policies and professional development activities. *International Journal First Year High. Educ.*, 6(1), 135–145. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v6i1.254>
- Ho, A. K., Kteily, N., Pratto, F., Foels, R., Sidanius, J., Sheehy-Skeffington, J., Henkel, K. E., y Stewart, A. L. (2015). The nature of social dominance orientation: Theorizing and measuring preferences for intergroup inequality using the new SDO7 scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(6), 1003–1028. <http://dx.doi.org/10.1037/pspi0000033>
- Ho, A. K., Sidanius, J., Pratto, F., Levin, S., Thomsen, L., Kteily, N., y Sheehy-Skeffington, J. (2012). Social dominance orientation: Revisiting the structure and function of a variable predicting social and political attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38, 583–606. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167211432765>
- Hodson, G. (2011). Do ideologically intolerant people benefit from intergroup contact? *Current Directions in Psychological Science*, 20, 154–159. <https://doi.org/10.1177/0963721411409025>
- Hodson, G., Hogg, S. M., y MacInnis, C. C. (2009). The role of “dark personalities” (narcissism, Machiavellianism, psychopathy), Big Five personality factors, and ideology in explaining prejudice. *Journal of Research in Personality*, 43(4), 686–690. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.02.005>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences* (2nd Ed.). Sage.

- Hogg, M. A. (2016). Social identity theory. En S. McKeown, R. Haji y N. Ferguson (Ed.), *Understanding peace and conflict through Social Identity Theory* (pp. 3–17). Springer.
- Hogg, M. A., y Reid, S. A. (2006). Social identity, self- categorization, and the communication of group norms. *Communication Theory*, *16*(1), 7–30. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2006.00003.x>
- Holland, M. M., y Ford, K. S. (2021). Legitimizing prestige through diversity: how higher education institutions represent ethno-racial diversity across levels of selectivity. *The Journal of Higher Education*, *92*(1), 1–30. <https://doi.org/10.1080/00221546.2020.1740532>
- Horey, D., Fortune, T., Nicolacopoulos, T., Kashima, E., y Mathisen, B. (2018). Global citizenship and higher education: a Scoping review of the empirical evidence. *Journal of Studies in International Education*, *22*(5), 472–492. <https://doi.org/10.1177/1028315318786443>
- Howe, K., y Moses, M. (1999). Ethics in educational research. *Review of Research in Education*, *24*(1), 21–59. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001021>
- Hswen, Y., Qiuyuan, Q., Williams, D. R., Viswanath, K., Brownsteins, J. S., y Subramanian, S. V. (2020). The relationship between Jim Crow laws and social capital from 1997–2014: A3-level multilevel hierarchical analysis across time, county and state. *Social Science & Medicine*, *262*, Article 113142. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113142>
- Hu, L.-t., y Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, *3*(4), 424–453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Hu, L.-t., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, *6*(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Ibisate, F. J. (1998). Neoliberalismo y globalización. *Revista Estudios Centro Americanos (ECA)*, (600), 893–909. <http://coleccion.uca.edu.sv/francisco-ibisate/items/show/343>
- IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence (2006). *Berlin principles on ranking of higher education institutions*. http://ireg-observatory.org/en_old/index.php/berlin-principles-english
- Izuzquiza Gasset, M. D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: El programa Promotor. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(1), 109–125. <http://hdl.handle.net/10486/661134>
- Järkestig, U., Rowan, D., Bergbäck, E., y Blomberg, B. (2016). Disabled students' experiences of higher education in Sweden, the Czech Republic, and the United States – a comparative institutional analysis. *Disability & Society*, 31(3), 339–356. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1174103>
- Jefferson, T., y Madison, J. (2003). *Declaración de Independencia y Constitución de los Estados Unidos de América* (Spanish edition). Cato Institute.
- Jenson, J. (1998). *Mapping social cohesion: The state of Canadian research*. Canadian Policy Research Networks Inc. http://www.cccg.umontreal.ca/pdf/cprn/cprn_f03.pdf
- John, O. P., y Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. En L. A. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2, pp. 102-138). Guilford Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 85–118. http://static.pseupdate.mior.ca.s3.amazonaws.com/media/links/Cooperative_learn_validated_theory.pdf

- Jonason, P. K., Underhill, D., y Navarrate, C. D. (2020). Understanding prejudice in terms of approach tendencies: The Dark Triad traits, sex differences, and political personality traits. *Personality and Individual Differences*, 153, Article 109617. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109617>
- Joshee, R. (2007). Opportunities for social justice work: The Ontario diversity policy web. *EAF Journal*, 18(1-2), 171–199. <https://www.oise.utoronto.ca/isp/UserFiles/File/OpportunitiesForSocialJusticeWork.pdf>
- Joshee, R., Peck, C., Thompson, L. A., Chareka, O., y Sears, A. (2016). Multicultural Education, Diversity, and Citizenship in Canada. En J. Lo Bianco y A. Bal (Ed.), *Learning from Difference: Comparative Accounts of Multicultural Education, Multilingual Education*. Springer International Publishing Switzerland.
- Jost, J. T., y Thompson, E. P. (2000). Group-based dominance and opposition to equality as independent predictors of self-esteem, ethnocentrism, and social policy attitudes among African Americans and European Americans. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36, 209–232. <http://dx.doi.org/10.1006/jesp.1999.1403>
- Kanas, A., Scheepers, P., y Sterkens, C. (2015). Interreligious contact, perceived group threat, and perceived discrimination: Predicting negative attitudes among religious minorities and majorities in Indonesia. *Social Psychology Quarterly*, 78(2), 102–126. <https://doi.org/10.1177/0190272514564790>
- Kemmis, S., y Fitzclarence, L. (1986). *Curriculum theorising: Beyond Reproduction Theory*. Deakin University Press.
- Kezar, A. (2007a). Learning from and with students: College presidents creating organizational learning to advance diversity agendas. *NASPA Journal*, 44(3), 578–609. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1837>
- Kezar, A. (2007b). Tools for a time and place: Phased leadership strategies to institutionalize a diversity agenda. *Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, 30(4), 413–439. <https://doi.org/10.1353/rhe.2007.0025>

- Kezar, A., y Eckel, P. (2008). Advancing diversity agendas on campus: Examining transactional and transformational presidential leadership styles. *International Journal of Leadership in Education*, 11(4), 379–405. <https://doi.org/10.1080/13603120802317891>
- Killick, D. (2018). Critical intercultural practice: Learning in and for a multicultural globalizing world. *Journal of International Students*, 8(3), 1422–1439. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i3.64>
- Killough, A., Killough, E., Burnett, J., y Bailey, G. (2018). The contemporary role of the HBCU in diversity, equity, and inclusion in the absence of ongoing historical relevance. En C. H. Davis, A. A. Hilto y D. L. Outten (Eds.), *Underserved populations at Historically Black Colleges and Universities* (Vol. 21, pp.43-67). Emerald Publishing Limited.
- Kite, M. E., y Whitley, B. E. (2016). *Psychology of prejudice and discrimination* (3ª Ed.). Routledge.
- Klein, U. (2016). Gender equality and diversity politics in higher education: Conflicts, challenges and requirements for collaboration. *Women's Studies International Forum*, 54, 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.017>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Kochhar-Bryant, C., Bassett, D. S., y Webb, K. W. (2009). *Transition to Postsecondary Education for Students with Disabilities*. Corwin Press.
- Kochung, E. J. (2011). Role of higher education in promoting inclusive education: Kenyan perspective. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(3), 144–9. <https://hdl.handle.net/10520/EJC135684>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3ª ed). Sage Publications.
- Kymlicka, W. (2003). Being Canadian. *Government & Opposition*, 38(3), 357–385. <https://doi.org/10.1111/1477-7053.t01-1-00019>

- Laboratory for Policies and Practices of Social Development in Higher Education, Access4All (2017). Self-assessment tool - Mapping of dimensions of the ACCESS4ALL HEI. https://access4allproject.eu/public/media/doc/20181030_a4a-self-assessment-tool.pdf ACCESS4ALL (2018). *Tutorial for access and use of the institutional self-assessment tool*. <https://access4allproject.eu/institutions>
- Laboratory for Policies and Practices of Social Development in Higher Education, Access4All (2016). Good practices criteria and template. Retrieved from: <http://www.access4allproject.eu> ACCESS4ALL (2020, 15 de noviembre). *Good practices criteria and template*. <https://access4allproject.eu/reports/view/good-practices-criteria-and-template>
- Langa Rosado, D., y Lubián Graña, 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. <https://doi.org/10.5209/rced.68022>
- Leahey, E., Beckman, C. M., y Stanko, T. L. (2017). Prominent but less productive: The impact of interdisciplinarity on scientists' research. *Administrative Science Quarterly*, 62(1), 105–139. <https://doi.org/10.1177/0001839216665364>
- Leakey, M., Spoor, F., Dean, M., Feibel, C., Antón, S., Kiarie, C., y Leakey, L. (2012). New fossils from Koobi Fora in northern Kenya confirm taxonomic diversity in early Homo. *Nature*, 488, 201–204. <https://doi.org/10.1038/nature11322>
- Leal Filho, W., Raath, S., Lazzarini, B., Vargas, V. R., de Souza, L., Anholon, R., Quelhas, O. L. G., Haddad, R., Klavins, M., y Orlovic, V. L. (2018). The role of transformation in learning and education for sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 199, 286–295. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.017>
- León, C. M., y Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XXI*, 23(1), 275–296. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23629>
- Leon, R. A. (2014). The Chief Diversity Officer: An examination of CDO models and strategies. *Journal of Diversity in Higher Education*, 7(2), 77–91. <https://doi.org/10.1037/a0035586>

- LePeau, L. (2015). A grounded theory of academic affairs and student affairs partnerships for diversity and inclusion aims. *Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, 39(1), 97–122. <https://doi.org/10.1353/rhe.2015.0044>
- LePeau, L. A., Hurtado, S. S., y Davis, R. J. (2018). What institutional websites reveal about diversity related partnerships between academic and student affairs. *Innovative Higher Education*, 43(2), 125–142. <https://doi.org/10.1007/s10755-017-9412-0>
- LePeau, L. A., Socorro Hurtado, S., y Williams, L. (2019). Institutionalizing diversity agendas: Presidents' councils for diversity as mechanisms for strategic change. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 56(2), 123–137. <https://doi.org/10.1080/19496591.2018.1490306>
- Leviston, Z., Dandy, J., y Jetten, J. (2021). 'They're discriminated against, but so are we': White Australian-born perceptions of ingroup and immigrant discrimination over time are not zero sum, *British Journal of Social Psychology*, 60(1), 146–170. <https://doi.org/10.1111/bjso.12384>
- Lewis, A., y Norwich, B. (2004). *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion: A Pedagogy for Inclusion?* Open University Press.
- Ley 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. B. O. E. 209 (1983). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>
- Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (BOE núm. 131, de 02/06/2011). <https://www.boe.es/eli/es/l/2011/06/01/14/con>
- Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE No. 289, 3 de diciembre de 2013). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>
- Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. B.O.E. 187 (1970). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. B. O. E. 71 (2007). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. B. O. E. 89 (2007). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>

- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007, pp. 16241-16260). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. B. O. E. 307 (2001). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Light, D. (2014). Deconstructing the Pyramid of Prejudice. *Phi Delta Kappa*, 95(6), 20–24. <https://doi.org/10.1177/003172171409500605>
- Llorent, V. J., Varo-Millán, J. C., y Zych, I. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities. *Culture and Education*, 32(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593>
- Lombardi, A. R., Murray, C., y Dallas, B. (2013). University faculty attitudes toward disability and inclusive instruction: Comparing two institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221–232. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1026882.pdf>
- Lombardi, A. R., Murray, C., y Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-Reported attitudes and actions pertaining to universal design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250–261. <https://doi.org/10.1037/a0024961>
- Lombardi, A., Gelbar, N., Dukes, L. L., Kowitt, J., Wei, Y., Madaus, J., Lalor, A. R., y Faggella-Luby, M. (2016). Higher Education and Disability: A Systematic Review of Assessment Instruments Designed for Students, Faculty, and Staff. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11(1), 34-50. <http://dx.doi.org/10.1037/dhe0000027>
- Lombardi, A., Vukovic, B., y Sala-Bars, I. (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction Among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(4), 447–460. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1093535.pdf>
- López, L. (2012). La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento desde la filosofía de la educación. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 367–377. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846102017>

- Luque-Martínez, T., y Faraoni, N. (2020). Meta-ranking to position world universities. *Studies in Higher Education*, 45(4), 819–833. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564260>
- Lutz, H., y Wenning, N. (2001) Differenzen über Differenz — Einführung in die Debatten. En Lutz H. y Wenning N. (Eds.), *Unterschiedlich verschieden. VS Verlag für Sozialwissenschaften*. Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_1
- Majoko, T. (2018). Participation in higher education: Voices of students with disabilities. *Cogent Education*, 5(1), Article: 1542761. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1542761>
- Mansoury Babhoutak, E., Kavadias, D., y Echeverria Vicente, N. J. (2020). Exclusion and Antisystem Attitudes: The Impact of Perceived discrimination in Attitudes towards Democracy and the Willingness to Use Violence among Adolescents in Brussels. *Social Sciences*, 9(10), 175. <https://doi.org/10.3390/socsci9100175>
- Marginson, S. (2011). Higher education and public good. *Higher Education Quarterly*, 65(4), 411–433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00496.x>
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72, 413–434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V., y Elizalde San Miguel, B. (2021). Evaluación de la Inclusión en Educación Superior Mediante Indicadores. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 39–59. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
- Márquez, C., y Melero, N. (2020). Advancing towards inclusion: recommendations from faculty members of Spanish universities. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1858977>
- Martín-Canoa, M. C., Blesa-Robles, A., y De la Fuente, Y. (2018). The Training on Universal Design for All: A case study from the European Higher Education Area

- in Spain. IOS Press. <https://www.iospress.nl/book/transforming-our-world-through-design-diversity-and-education/>
- Martínez Usarralde, M. J., Álvarez Castillo, J. L., Macías Mendoza, D. y Zayas Latorre, B. (2018). Aprendizaje-servicio en las universidades del Estado español. En O. Chiva Bartoll y J. Gil Gómez (Eds.), *Aprendizaje-servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente* (pp. 49–58). Octaedro.
- May, H., y Bridger, K. (2010). *Developing and embedding inclusive policy and practice in higher education*. The Higher Education Academy.
- McLaren, P., y Kincheloe, J. L. (Eds.) (2007). *Critical Pedagogy: Where are we now?* Peter Lang.
- McNair, T. B. (2016). The time is now: Committing to equity and inclusive excellence. *Diversity & Democracy*, 19(1). <http://www.aacu.org/diversitydemocracy/2016/winter/mcnair>
- Milem, J., Chang, M., y Antonio, A. (2005). *Making diversity work on campus: A research-based perspective*. Association of American Colleges and Universities.
- Miles, M., Huberman, A. M., y Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage Publications.
- Miles, M., y Huberman, A. M. (1994). Data management and analysis methods. En N. K., Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publication.
- Mitchell, D. (2018). *The ecology of inclusive education strategies to tackle the crisis in educating diverse learners*. Routledge.
- Molla, T. (2020). African refugee youth in Australia: higher education participation. *Higher Education Research & Development*. Advanced Online Publication. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1849035>
- Mondak, J. J. (2010). *Personality and the foundations of political behavior*. Cambridge University Press.
- Montanez Torres, M. (2015). La educación como derecho en los tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(2), 243–265. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v8i2.3297>

- Montes, B. (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. *Iniciación a la investigación*, (3), 1–16. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/202>
- Moon, R. J. (2016). Internationalisation without cultural diversity? Higher education in Korea. *Comparative Education*, 52(1), 91–108. <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1125679>
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, A., Cortés-Vega, M. D., y Molina, V. M. (2015). Faculty training: an unavoidable requirement for approaching more inclusive university classrooms. *Teaching in Higher Education*, 20(8), 795–806. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1085855>
- Moriña, A., Sandoval, M., y Carnerero, F. (2020). Higher education inclusivity: when the disability enriches the university. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1202–1216. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>
- Moses, M. S. (2010). Moral and instrumental rationales for affirmative action in five national contexts. *Educational Researcher*, 39(3): 211–218. <https://doi.org/10.3102/0013189X10365086>
- Mukherji, B. R., Neuwirth, L. S., y Limonic, L. (2017). Making the case for real diversity: Redefining underrepresented minority students in public universities. *SAGE Open*, 7(2), 1–10. <https://doi.org/10.1177/2158244017707796>
- Muntaner, J. J., Roselló, M. R., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31–50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2017). Hacia una investigación educativa socialmente comprometida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 5–8. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/8609>

- Murillo, F. J., y Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 11–13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200011>
- Naderifar, M., Goli, H., y Ghaljaie, F. (2017). Snowball Sampling: A Purposeful Method of Sampling in Qualitative Research. *Strides Dev Med Educ.*, 14(3), e67670. doi: 10.5812/sdme.67670
- National Academy of Sciences, NAS (2005). *Facilitating interdisciplinary Research*. The National Academies Press. <https://www.nap.edu/read/11153/chapter/1>
- Ndofirepi, A. P., y Gwaravanda, E. T. (2019). Epistemic (in)justice in African universities: a perspective of the politics of knowledge. *Educational Review*, 71(5), 581–594. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1459477>
- New England Resource Center for Higher Education, NERCHE (2016). *Self-assessment rubric for the institutionalization of diversity, equity, and inclusion in higher education*. <http://www.colby.edu/president/wp-content/uploads/sites/108/2016/04/self-assessment-rubric-NERCHE.pdf>
- Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., Knokey, A. M., y Shaver, D. (2010). *Comparisons across time of the outcomes of youth with disabilities up to 4 years after high school*. SRI International.
- Nicol, A. A. M. (2009). Social Dominance Orientation, Right-Wing Authoritarianism, and their relation with leadership styles. *Personality and Individual Differences*, 47(6), 657–661. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.06.004>
- Nilholm, C., y Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- Nind, M. (2014). Inclusive research and inclusive education: Why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 525–540. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.936825>

- Nind, M., y Lewthwaite, S. (2018). Methods that teach: Developing pedagogic research methods, developing pedagogy. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(4), 398–410. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1427057>
- Nkomo, S., y Hoobler, J. M. (2014). A historical perspective on diversity ideologies in the United States: Reflections on human resource management research and practice. *Human Resource Management Review*, 24(3), 245–257. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2014.03.006>
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability*. Routledge.
- Norwich, B. (2013). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with Uncertainty*. Routledge.
- O'Donnell, V. L. (2016). Organisational change and development towards inclusive higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(1), 101–118. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2014-0051>
- Organización de las Naciones Unidas (s.f.). *Objetivos de desarrollo sostenible. Objetivo 4*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (1950). *Convención para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. <https://www.derechoshumanos.net/Convenio-Europeo-de-Derechos-Humanos-CEDH/#a14>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas (1982). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/PersonsWithDisabilities.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

- <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>
- Orr, A. C., y Hammig, S. B. (2009). Inclusive postsecondary strategies for teaching students with learning disabilities: A review of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 32(3), 181–96. <https://doi.org/10.2307/27740367>
- Owen, D. S. (2009). Privileged social identities and diversity leadership in higher education. *The Review of Higher Education*, 32(2), 185–207. <https://doi.org/10.1353/rhe.0.0048>
- Park, J. J., Buckley, J. B., y Koo, K. (2017). ‘How do I quantify this?’: Students reflect on survey items related to diversity and cross-racial interaction. *Journal of College Student Development*, 58(5), 733–751. <https://doi.org/10.1353/csd.2017.0057>
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/218>
- Parrilla, A. (2013). Presentación. Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 7–13. <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/281>
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161–175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123–146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education (2018). *Indicators of higher education equity in the United States. 2018 Historical trend report*. http://pellinstitute.org/downloads/publications-Indicators_of_Higher_Education_Equity_in_the_US_2018_Historical_Trend_Report.pdf

- Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education (2021). *Indicators of higher education equity in the United States. 2021 Historical trend report*. http://pellinstitute.org/downloads/publications-Indicators_of_Higher_Education_Equity_in_the_US_2021_Historical_Trend_Report.pdf
- Pérez-Castro, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 138–157. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>
- Pérez-García, F. y Aldás-Manzano, J. (Eds.) (2019). *U-Ranking 2019. Indicadores sintéticos de las universidades españolas*. Fundación BBVA-IVIE. <https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2019/04/Informe-U-Ranking-FBBVA-Ivie-2019.pdf>
- Pérez-García, F., y Aldás-Manzano, J. (Eds.) (2018). *U-Ranking 2018. Synthetic indicators of Spanish universities*. Fundación BBVA-IVIE. https://www.ivie.es/en_US/ptproyecto/u-ranking-2018-indicadores-sinteticos-las-universidades-espanolas/
- Peters, S., Johnstone, C., y Ferguson, P. (2005) A Disability Rights in Education Model for evaluating inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 139–160. <http://dx.doi.org/10.1080/1360311042000320464>
- Pettigrew, T. F., Christ, O., Wagner, U., Meertens, R. W., van Dick, R., y Zick, A. (2008). Relative deprivation and intergroup prejudice. *Journal of Social Issues*, 64, 385–401. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00567.x>
- Pettigrew, T. F., y Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57–75. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420250106>
- Pingarrón, J. M., y García Pascual, F. (2021, 29 de marzo). *El futuro de la educación superior en España*. <https://www.nuevarevista.net/el-futuro-de-la-educacion-superior-en-espana/>
- Pinheiro, R., Langa, P. V., y Pausits, A. (2015) One and two equals three? The third mission of higher education institutions. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 233-249. <http://dx.doi.org/10.1080/21568235.2015.1044552>

- Pitsoe, V. J., y Letseka, M. (2018). Access to and widening participation in South African Higher education. En J. Hoffman, P. Blessinger y M. Makhanya (Eds.), *Contexts for diversity and gender identities in higher education: International perspectives on equity and inclusion* (pp. 113–125). Emerald Publishing Limited.
- Plá, S. (2015). Debates contemporáneos sobre la inequidad y la exclusión educativa en América Latina. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (44), 1–19. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n44/n44a13.pdf>
- Poort, I., Jansen, E., y Hofman, A. (2019). Intercultural group work in higher education: Costs and benefits from an expectancy-value theory perspective. *International Journal of Educational Research*, 93, 218–231. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.010>
- Poort, I., Jansen, E., y Hofman, A. (2020). Does the group matter? Effects of trust, cultural diversity, and group formation on engagement in group work in higher education. *Higher Education Research & Development*. Advanced Online Publication. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1839024>
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., y Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), 741–763. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.4.741>
- Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Radkiewicz, P. (2021). How do authoritarians experience freedom? Absolute and conditional freedom as different predictors of the authoritarian worldview. *Personality and Individual Differences*, 178, Article 110874. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110874>
- Rahman, A. A., Castka, P., y Love, T. (2019). Corporate social responsibility in higher education: A study of the institutionalisation of CSR in Malaysian public universities. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 26(4), 916–928. <https://doi.org/10.1002/csr.1731>
- Ramia, N., y Díaz, K. (2019). Service-Learning as a Methodology to Promote Equity and Inclusion: Best Practice Experience in Ecuador. En J. Hoffman, P. Blessinger y

- M. Makhanya (Eds.), *Strategies for Fostering Inclusive Classrooms in Higher Education: International Perspectives on Equity and Inclusion* (Innovations in Higher Education Teaching and Learning, Vol. 16) (pp. 153-166). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2055-364120190000016013>
- Ramos Santana, G., Pérez Carbonell, A., Chiva Sanchis, I., y Moral Mora, A. M. (2021). Validation of a scale of attention to diversity for university teachers. *Educación XXI*, 24(2), 121–142. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28518>
- Rivera Sanin, M. L. (2016). Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: Consideraciones sobre la Universidad Nacional de Colombia. *Pedagogía y saberes*, (44), 105–118. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n44/n44a10.pdf>
- Rivero Bottero, R. (2013). Educación y pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. *Perfiles educativos*, 35(142), 149–166. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2013.142.42580>
- Rodríguez Martín, A., Álvarez Arregui, E., y García-Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 44–61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338232571004>
- Rodríguez, J., y Aguiar, M. V. (2015). Fortalezas y debilidades de la gestión universitaria desde la visión de los gestores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(2), 67–82. <https://doi.org/10.35362/rie672227>
- Rodríguez, S. (2018). La Universidad: una visión desde “fuera” orientada al futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 15–38. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.309041>
- Rosa, R., y Clavero, S. (2021). The challenge of neoliberalism and precarity for gender sensitivity in academia. En E. Drew y S. Canavan (Eds.), *The Gender-sensitive university: A Contradiction in Terms?* (pp.16-27). Routledge.
- Ruffman, T., Ruffman, C., Hill, S., Turunc, G., Park, N., Du, K., Hayhurst, J., Kang, J., Selçuk, B., Regenbrecht, H., Philipp, M. C., y Hunter, J. A. (2020). RWAc and SDOc: The measurement of right-wing authoritarianism and social dominance orientation in childhood. *Social Development*, 29(4), 1194–1214. <https://doi.org/10.1111/sode.12438>

- Ruiz-Corbella, M., y Bautista-Cerro, M. J. (2016). La responsabilidad social en la universidad. *Teoría de la Educación*, 28(1), 159–188. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281159188>
- Rydeman, B., Efring, H., y Hedvall, P. (2018). Towards a More Inclusive University – Supporting Teachers Through Universal Design for Learning. *Studies Health Technology and Informatics*, 256, 98–106. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-923-2-98>
- Sabbagh, D. (2011). The rise of indirect affirmative action: Converging strategies for promoting “diversity” in selective institutions of higher education in the United States and France. *World Politics*, 63(3), 470–508. <https://doi.org/10.1017/S0043887111000128>
- Sabharwal, N. S., y Malish, C. M. (2017). Student Diversity and Challenges of Inclusion in Higher Education in India. *International Higher Education*, (91), 25–27. <https://doi.org/10.6017/ihe.2017.91.10136>
- Sakiz, H., y Saricali, M. (2018). Including Students with Visual Diffiiculty within Higher Education: Necessary Steps. *Exceptionality. A Special Education Journal*, 26(4), 266–283. <http://dx.doi.org/10.1080/09362835.2017.1283627>
- Sala-Bars, I. (2013). *University and disability: Building a model of inclusive classroom in the university context*. [Tesis Doctoral, Ramon Llull University]. <http://www.tesisenxarxa.net/handle/10803/119739>
- Salceda, M., e Ibáñez, A. (2015). Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar. *Intangible Capital*, 11(3), 508–545. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.647>
- Sandoval, M., Simón, C., y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes? Barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261–276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Santos Rego, M. A. (Ed.) (2016). *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad*. Biblioteca Nueva.
- Santos Rego, M. A. (Ed.) (2020). *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. Narcea.

- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. M., y Mella Núñez, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. Octaedro
- Scandroglio, B., López, J. S., y San José, M. C. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20(1), 80–89. <http://www.psicothema.com/pdf/3432.pdf>
- Schaller, M., Kenrick, D. T., Neel, R., y Neuberg, S. L. (2017). Evolution and human motivation: A fundamental motives framework. *Social and Personality Psychology Compass*, 11(6), Article e12319. <https://doi.org/10.1111/spc3.12319>
- Scheepers, P., Mérove, G., y Coenders, M. (2002). Ethnic exclusionism in European countries. Public opposition to Civil Rights for legal migrants as a response to perceived ethnic threat. *European Sociological Review*, 18(1), 17–34. <https://www.jstor.org/stable/522912>
- Scott, C. (2020). Managing and regulating commitments to equality, diversity and inclusion in higher education. *Irish Educational Studies*, 39(2), 175–191. <https://doi.org/10.1080/03323315.2020.1754879>
- Sears, A. (2010). Possibilities and problems: Citizenship education in a multinational state, the case of Canada. En A. Reid, J. Gill y A. Sears (Eds.), *Globalization, the nation-state and the citizen: Dilemmas and directions for citizenship education* (pp. 191–205). Routledge.
- Sebastián, C., y Scharager, J. (2007). Diversidad y educación superior: algunas reflexiones iniciales. *Revista Calidad en la Educación*, (26), 19–36. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n26.231>
- Sechrist, G. B., y Stangor, C. (2001). Perceived consensus influences intergroup behavior and stereotype accessibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 645–654. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.4.645>
- Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia e Innovación (2017). *Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2017-2020*. <https://www.ciencia.gob.es/gesdamdoc-servlet/?uuiid=4df69bec-c113-4e22-ae45-37ba72d53b7c&workspace=dam&formato=pdf>
- Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia e Innovación (2021a). *Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023*.

- <https://www.ciencia.gob.es/gesdamdoc-servlet/?uuid=e1f1deb1-7321-4dd9-b8ca-f97ece358d1c&workspace=dam&formato=pdf>
- Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia e Innovación (2021b). *Estrategia Española de Ciencia y Tecnología y de Innovación 2021-2027*. <https://www.ciencia.gob.es/gesdamdoc-servlet/?uuid=e8183a4d-3164-4f30-ac5f-d75f1ad55059&workspace=dam&formato=pdf>
- Serek, J., y Muzik, M. (2021). Who does not protect democracy? Examining the role of right-wing authoritarianism and social dominance orientation. *Personality and Individual Differences*, 181, Article 111027. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111027>
- Sibley, C. G., y Duckitt, J. (2008). Personality and prejudice: A meta-analysis and theoretical review. *Personality and Social Psychology Review*, 12(3), 248–279. <https://doi.org/10.1177/1088868308319226>
- Sidanius, J., Pratto, F., van Laar, C., y Levin, S. (2004). Social dominance theory: Its agenda and method. *Political Psychology*, 25(6), 845–880. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2004.00401.x>
- Sidanius, J., y Pratto, F. (1999). *Social dominance. An intergroup theory of social hierarchy and oppression*. Cambridge University Press.
- Sinakou, E., Boeve-de Pauw, J., Goossens, M., y Van Petegem, P. (2018). Academics in the field of Education for Sustainable Development: Their conceptions of sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 184, 321–332. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.02.279>
- Slee, R. (2008). Beyond Special and Regular Schooling? An Inclusive Education Reform Agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 99–116. <https://doi.org/10.1080/09620210802351342>
- Slee, R. (2018). *The inclusive education workbook. Teaching, learning and research in the irregular school*. Routledge.
- Smith, C. D., y Baik, C. (2021). High-impact teaching practices in higher education: a best evidence review. *Studies in Higher Education*, 46(8), 1696–1713. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1698539>

- Smith, D. G. (2015). *Diversity's promise for higher education. Making it work* (2ª ed.). John Hopkins University.
- Smith, D. G. (Ed). (2014). *Diversity and inclusion in higher education: Emerging perspectives on institutional transformation*. Routledge
- Smith, J. A., Trinidad, S., y Larkin, S. (2015). Participation in higher education in Australia among under-represented groups: What can we learn from the higher education participation program to better support indigenous learners? *Learning Communities: International Journal of Learning in Social Contexts*, 17, 12–29. <http://doi.org/10.18793/LCJ2015.17.02>
- Snyder, M., y Miene, P. K. (1994). Stereotyping of the elderly: A functional approach. *British Journal of Social Psychology*, 33(1), 63–82. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1994.tb01011.x>
- Solanas, A., y Sierra, V. (1992). Bootstrap: fundamentos e introducción a sus aplicaciones. *Anuario de Psicología*, 55, 143–154. <https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61175/88740>
- Son Hing, L. S., Bobocel, D. R., Zanna, M. P., y McBride, M. V. (2007). Authoritarian dynamics and unethical decision making: High social dominance orientation leaders and high right-wing authoritarianism followers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(1), 67–81. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.67>
- Squire, D. (2017). The vacuous rhetoric of diversity: exploring how institutional responses to national racial incidences effect faculty of color perceptions of university commitment to diversity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(8), 728–745. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1350294>
- Stangor, C. (2009). The study of stereotyping, prejudice, and discrimination within social psychology. A quick history of theory and research. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice* (pp. 1–22). Psychology Press.
- Stangor, C., Sechrist, G. B., y Jost, J. T. (2001). Changing racial beliefs by providing consensus information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 486–496. <https://doi.org/10.1177/0146167201274009>
- Stanley, C. A., Watson, J. L., Reyes, J. M., y Varela, K. S. (2019). Organizational change and the chief diversity officer: A case study of institutionalizing a diversity plan.

- Journal of Diversity in Higher Education*, 12(3), 255–265.
<https://doi.org/10.1037/dhe0000099>
- Stark, D. (2009). *The sense of dissonance [electronic Resource]: Accounts of worth in economic life*. Princeton University Press.
- Stentiford, L., y Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245–2261. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Stephan, W. G., Boniecki, K. A., Ybarra, O., Bettencourt, A., Ervin, K. S., Jackson, L. A., McNatt, P. S., y Renfro, C. L. (2002). The role of threats in the racial attitudes of blacks and whites. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1242–1254. <https://doi.org/10.1177/01461672022812009>
- Stephan, W. G., y Stephan, C. (1993). Cognition and affect in stereotyping: Parallel interactive networks. En D. M. Makie y D. L. Hamilton (Eds.), *Affect, cognition and stereotyping: Interactive processes in group perception* (pp. 111-136), Academic Press.
- Stephan, W. G., Ybarra, O., y Rios Morrison, K (2008). Intergroup threat theory. En T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp.44–55). Taylor & Francis.
- Stohl, M., y Stohl, C. (2010). Human rights and corporate social responsibility: Parallel processes and global opportunities for states, corporations, and NGOs. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 1(1), 51–65. <https://doi.org/10.1108/20408021011059223>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (E. Zimmerman, Trad.). Editorial Universidad de Antioquia (Trabajo original publicado 1998).
- Suárez Lantarón, B., y López Medialdea, A. (2018). Investigación en educación inclusiva: la producción de trabajos en revistas españolas y tesis doctorales. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 151–174. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/348>
- Susinos, T., y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre*

- Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 88–98.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art4.pdf>
- Swart, H., Hewstone, M., Christ, O., y Voci, A. (2010). The impact of crossgroup friendships in South Africa: Affective mediators and multigroup comparisons. *Journal of Social Issues*, 66(2), 309–333. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2010.01647.x>
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge University Press.
- Tajfel, H., y Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Brooks/Cole.
- Tausch, N., Hewstone, M., y Roy, R. (2009). The relationships between contact, status and prejudice: An integrated threat theory analysis of Hindu-Muslim relations in India. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19(2), 83–94. <https://doi.org/10.1002/casp.984>
- Thomas, J. M. (2018). Diversity regimes and racial inequality: A case study of diversity university. *Social Currents*, 5(2), 140–156. <https://doi.org/10.1177/2329496517725335>
- Thomas, J. M. (2020). *Diversity Regimes: Why Talk Is Not Enough to Fix Racial Inequality at Universities*. Rutgers University Press.
- Tienda, M. (2013). Diversity not equal inclusion: Promoting integration in higher education. *Educational Researcher*, 42(9), 467–475. <https://doi.org/10.3102/0013189X13516164>
- Torres Santomé, J. (2016, 24 de julio). *La educación inclusiva como proyecto político. Otras voces en educación*. <https://www.otrasvoceseneducacion.org/archivos/16191>
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas Educativas Y Construcción De Personalidades Neoliberales y Neocolonial*. Morata.
- Tribunal Europeo de Derechos Humanos (2010). *Convenio Europeo de Derechos Humanos*. https://www.echr.coe.int/documents/convention_spa.pdf

- Tropp, L. R. (2007). Perceived discrimination and interracial contact: Predicting interracial closeness among black and white Americans. *Social Psychology Quarterly*, 70(1), 70–81. <https://doi.org/10.1177/019027250707000108>
- Tropp, L. R., Hawi, D. L., Van Laar, C., y Levin, S. (2012). Cross-ethnic friendships, perceived discrimination, and their effects on ethnic activism over time: A longitudinal investigation of three ethnic minority groups. *British Journal of Social Psychology*, 51, 257–272. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02050.x>
- Tünnermann, C. (2006). *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Universidad Rafael Landívar (Guatemala). [http://iep.udea.edu.co:8180/entornoPGU/bitstream/123456789/258/1/Pertinencia %20Calidad%20Educacion%20Superior%20-CarlosTunnermann.pdf](http://iep.udea.edu.co:8180/entornoPGU/bitstream/123456789/258/1/Pertinencia%20Calidad%20Educacion%20Superior%20-CarlosTunnermann.pdf)
- Unesco (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Unesco (1995). *Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y Democracia*. <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/catedradh2007/Eventos/Documentos/DeclaracionYPlanAccionIntegradoSobreEducacion.pdf>
- Unesco (1997). *La Educación de las personas adultas: la Declaración de Hamburgo, la Agenda para el Futuro*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_spa
- Unesco (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. https://www.eda.admin.ch/dam/deza/es/documents/themen/grund-und-berufsbildung/dakar-framework-for-action_ES.pdf
- Unesco (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/14022_4e.pdf

- Unesco (2008). *Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra*.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- Unesco (2014a). *Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*.
<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/232888s.pdf>
- Unesco (2014b). *Acuerdo de Mascate sobre Educación para Todos*.
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscate-Agreement-ESP.pdf>
- Unesco (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es
- Unesco (2017). *Guía para asegurar la inclusión y equidad en la educación*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Unesco (2020). *Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo 2020. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Uribe, C. (2012). Interdisciplinarietà en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas? *Universitas humanística*, (73), 147–172.
<http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n73/n73a06.pdf>
- Usher, A., y Savino, M. (2006). Estudio global de los rankings universitarios. *Calidad en la Educación*, (25), 33–53. <https://doi.org/10.31619/caledu.n25.252>
- Van Assche, J., Dhont, K., Van Hiel, A., y Roets, A. (2018). Ethnic diversity and support for populist parties. *Social Psychology*, 49, 182–189.
<https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000340>
- Van Breda, A. D. (2018). Resilience of vulnerable students transitioning into a South African university. *Higher Education*, 75(6), 1109–1124.
<https://doi.org/10.1007/s10734-017-0188-z>
- Vázquez, V. (1994). Movimientos sociales y aparato de poder: el caso canadiense. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 39(158), 93–108.
<http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1994.158.49847>

- Vorley, T., y J. Nelles. (2008). (Re) Conceptualising the Academy: Institutional Development of and beyond the Third Mission. *Higher Education Management and Policy*, 20(3), 1–17. <https://doi.org/10.1787/hemp-v20-art25-en>
- Wade, R. (2013). Promoting sustainable communities locally and globally: the role of regional Centres of Expertise (RCEs). En S. Sterling, L. Maxey y H. Luna (Eds.), *The Sustainable University: Progress and Prospects*. Routledge.
- Waling, A., y Roffee, J. A. (2018). Supporting LGBTIQ+ students in higher education in Australia: Diversity, inclusion and visibility. *Health Educational Journal*, 77(6), 667–679. <https://doi.org/10.1177/0017896918762233>
- Warner, L. R. (2008). A best practices guide to intersectional approaches in psychological research. *Sex Roles: A Journal of Research*, 59, 454–463. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9504-5>
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationary Office.
- Wee, C., y Monarca, H. (2019). Educación superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XXI*, 22(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.20047>
- Wessel, R. D., Jones, J. A., Markle, J., y Westfall, C. (2009). Retention and Graduation of Students with Disabilities: Facilitating Student Success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(3), 116–125. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831430.pdf>
- White, C., Louis, B., y Persky, A. (2013). Institutional strategies to achieve diversity and inclusion in pharmacy education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(5), Article 97. <https://doi.org/10.5688/ajpe77597>
- Wilkins, C. L., Wellman, J. D., y Kaiser, C. R. (2013). Status legitimizing beliefs predict positivity toward Whites who claim anti-White bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49, 1114–1119. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2013.05.017>
- Williams, D. A., Berger, J. B., y McClendon, S. A. (2005). *Towards a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions*. Association of American Colleges and Universities. https://www.aacu.org/sites/default/files/files/mei/williams_et_al.pdf

- Wilson, J. L., Meyer, K. A., y McNeal, L. (2012). Mission and Diversity Statements: What They Do and Do Not Say. *Innovative Higher Education*, 37(2), 125–139. <https://doi.org/10.1007/s10755-011-9194-8>
- Woodcock, S., y Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, (93), 232–242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>
- World Bank (2012). *Putting higher education to work—skills and research for growth in East Asia*. The World Bank.
- World Bank (2013). *Inclusion Matters: The Foundation for Shared Prosperity*. The World Bank.
- Worthington, R. L., Stanley, C. A., y Smith, D. G. (2020). Advancing the professionalization of diversity officers in higher education: report of the Presidential Task Force on the Revision of the NADOHE standards of professional practice. *Journal of Diversity in Higher Education*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1037/dhe0000175>
- Zayas, B., Gozávez, V., y Gracia, J. (2019). La dimensión ética y ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1–15. <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>
- Zubieta, E., Delfino, G., y Fernández, O. (2007). Dominancia social, valores y posicionamiento ideológico en jóvenes universitarios. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 8, 151–170. <https://doi.org/10.18682/pd.v8i0.423>

ANEXOS

- I. International version (English)
 - A. Introduction
 - B. Chapter 9. Discussion, limitations, and guidelines for future research
 - C. Chapter 11. Normative proposal for the institutionalisation of the key areas of teaching innovation and research in diversity management at the university
- II. Material complementario
 - A. Listado de 24 indicadores determinantes del nivel de institucionalización de AD organizados en torno a 4 dimensiones
 - B. Check-list para la identificación de 5 indicadores de Filosofía y Política en torno a la diversidad
 - C. Consentimiento informado y cuestionario para la identificación de 19 indicadores de Prácticas en torno a la diversidad
 - D. Cuadro registro “Identificación de Proyectos Nacionales de Investigación I+D+i en torno a diversidad e inclusión en ES
 - E. Consentimiento informado para entrevistar a informantes clave en el área de investigación sobre diversidad e inclusión en la educación superior estatal
 - F. Protocolo de entrevista semiestructurada para conocer concepciones de diversidad y su investigación
- III. Índice de tablas y figuras
 - A. Índice de tablas
 - B. Índice de figuras

I. International version (English)

- A. Introduction
- B. Chapter 9. Discussion, limitations, and guidelines for future research
 - 1. Study 1. Discussion, limitations, and future directions
 - 2. Study 2. Discussion, limitations, and future directions
 - 3. Study 3. Discussion, limitations, and future directions
 - 4. General conclusions
- C. Chapter 11. Normative proposal for the institutionalisation of the key areas of teaching innovation and research in diversity management at university
 - 1. Normative proposal (principles and guidelines) for the institutionalisation of the key area of teaching innovation in diversity management
 - 2. Normative proposal (principles and guidelines) for the institutionalisation of the key area of research in diversity management

A. Introduction

The feeling of justice or protection towards the members we perceive to be more vulnerable within our social group is nothing new, as these intentions were already found to be primitive back in the 19th century with the discovery of our closest ancestor, *Homo erectus* or *Pithecanthropus erectus*, on the Indonesian island of Java by the Dutch anatomist Eugène Dubois (Cadena, 2013); this can be seen in the Museum of Human Evolution in Burgos (Spain). Likewise, scientists believe that this species coexisted cordially alongside *Homo habilis* and *Homo rudolfensis* (Leakey et al., 2012), considered earlier from a linear approach to human evolution, which could explain the vestiges of the diversity of the human genus.

With this brief allusion to our hominid ancestors, I want to express our innate attitude and behaviour to provide social order through respect and care for our equals, as well as the value of difference; values included in the morality that develops and characterises *Homo sapiens*. Thus, and taking into account Berger & Luckman (1966/2003), “*Homo sapiens* is always, to the same extent, *homo socius*” (p.70). Aristotle also said it a long time ago in his writings collected in ‘Politics’ (1988): “Man [and woman] is by nature a social animal” (p.50). That is to say, they are beings whose morality is shaped in society according to a set of social norms introduced by themselves and their gift of speech and the use of language to express what is appropriate and inappropriate in tune with other members of the same group.

However, even today there are people or social groups that, due to certain circumstances or personal or historical-social and cultural characteristics, are not heard (for example, and according to the literature reviewed in the theoretical framework of this thesis, mainly gender, disability and ethnicity, although these vary depending on the region of the world analysed), and their “cries” demand rights to participate in society or in certain social institutions, as well as to break behavioural patterns or attitudes that are contrary to the principles of equality. Hence, the social challenge of listening to diversity is one of the Sustainable Development Goals (SDGs) formulated in 2015 by the United Nations (UN) as part of its 2030 Agenda when it refers to social inclusion (Márquez &

Melero, 2020; Márquez et al., 2021). In this regard, the European Commission (n.d. a) introduces its argument in favour of this challenge around diversity in higher education:

Higher education must contribute to addressing [in a holistic way] Europe's [and the rest of the world's] social and democratic challenges. This means ensuring that higher education is inclusive and that higher education institutions are well connected to their communities.

Thus, the social role of universities as flagship higher education institutions is highlighted in this mission close to University Social Responsibility (Evans et al., 2019; Santos Rego, 2020), which emphasises an ethical and social commitment consistent with the third mission of universities; as their responsibility goes beyond the first and second missions related to teaching and research, respectively (Rahman et al., 2019). However, the activities associated with the third mission or social mission that make up an engaged or civic university (García-Gutiérrez & Corrales, 2021) (e.g. responsible research and innovation, outreach, development...) must be integrated alongside those activities aimed at fulfilling the first two missions (Pinheiro et al., 2015; Vorley & Nelles, 2008). Specifically, the European Union's Framework Programme for Research and Innovation, also known as the Horizon 2020 Programme, promotes the funding of projects to achieve some of its political objectives, among which the penultimate, along with five others, is: "Inclusive, innovative and secure societies" (European Commission, 2011), which faces challenges such as, for example, "Inclusive, innovative and secure societies" (European Commission, 2011):

growing economic and cultural interdependence, ageing and demographic change, social exclusion and poverty, integration and disintegration, inequalities and migratory flows, a widening digital divide, a decreasing sense of trust in democratic institutions and between citizens within and across borders.... (European Commission, 2014, 22 September, para. 2).

On the contrary, these challenges and problems or global social demands that have to do with the third mission of universities can also be interpreted from an economicist stance, which is at odds with the civic-social interpretation (Zayas et al., 2019), and coherent with a type of entrepreneurial university interested in economic development

through the commercialisation of knowledge in favour of neoliberal market policies—that still do not take diversity into account—(García-Gutiérrez & Corrales, 2021).

Therefore, and with the aim of globalising diversity management and its inclusion in higher education institutions, especially considering the case of universities, and, therefore, the impact on all spheres of society, it is considered appropriate to understand its institutionalisation, prior to a more detailed analysis of the literature, as a process through which diversity occupies a space among policies, practices and institutional culture, thus guiding the behaviour of those who live in it.

Hence, the main purpose of this doctoral thesis lies in the exploration, on the one hand, of the situation regarding diversity management and inclusion in general terms in the Spanish university context, and, on the other hand, of the situation of research on this subject. In addition, it is oriented towards the prediction of teaching innovation practices in diversity issues according to the consideration of the Teaching and Research Staff (PDI) of Spanish universities. All this with the ultimate aim of transferring the results to higher education institutions for the institutionalisation of diversity support and the inclusive response to it in the fields of research and teaching innovation.

In terms of the structure of this paper, I have organised the information around four main sections: (1) theoretical framework; (2) empirical approach; (3) discussion, conclusions, and normative application; (4) references and annexes.

The first section (theoretical framework) channels in a linear and coherent way the discourse around core conceptual references, such as: concept and historical evolution of diversity focused on higher education; concept, phases and dimensions or areas of institutionalisation for diversity support in higher education; comparative approach on vulnerable groups and diversity management in higher education institutions in the world, as well as good practices for inclusion; and predictor variables of inclusive beliefs, attitudes, and practices. This literature review and retrospective exercise has provided the foundation for the empirical phase of the thesis, as well as allowing us to respond to and question the results derived from it.

The second section (empirical approach) begins with a chapter containing, on the one hand, a brief presentation that informs and differentiates between an initial purely

empirical phase of the research, and a second normative phase for institutional use, in addition to the objectives (general and specific) and hypotheses that we intend to test throughout this work. The next three chapters of the section report on the three empirical studies (the first two from a rationalist approach and the third from an interpretative approach) of which the first phase consists. Specifically, the first is aimed at finding out or diagnosing the level or degree of institutionalisation of diversity management and its inclusion in Spanish universities (public and private) that appear in the Register of Universities, Centres and Degrees (RUCT). Furthermore, it seeks to ascertain whether the U-Ranking (national ranking) that assesses the quality of these universities takes into account diversity criteria in its classification. Two publications have been derived from this first study (Álvarez-Castillo et al., 2021, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06450>; Hernández-Lloret et al., 2021, <https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.107024>), which are also presented as an indication of the quality of the thesis. The second chapter is oriented towards explaining inclusive (and innovative) beliefs, attitudes and practices (according to Teaching and Research Staff [PDI] and students) in higher education. And the third chapter is aimed at understanding the discourse of key informants in the area of research on diversity and inclusion in higher education and, more specifically, identifying strengths and weaknesses, as well as possible proposals for improvement in this area.

The third section (discussion, conclusions, and policy implementation), which consists of three chapters, includes the discussion for each of the empirical studies and general conclusions where the main findings of the thesis are reported. In addition, a SWOT analysis for the key areas of teaching innovation and research on diversity and inclusion in higher education and the policy application with principles and guidelines for the institutionalisation of these key areas are presented.

The fourth and final section of the thesis contains the references used and the annexes. These include complementary material to the rest of the thesis content, table and figure indexes, and the English version of both the introduction and the discussion and conclusions in order to meet the corresponding requirement established by the regulations to obtain the International Doctorate Mention.

Finally, I would like to highlight the value of the content of this thesis as an opportunity to reflect on real practice, as well as sustainable good practice towards initiating or improving the institutionalisation of inclusive diversity management in Spanish universities, especially in the areas of teaching innovation and research given the normative proposal provided, and, therefore, of those other higher education institutions that propose it among their future agendas.

B. Chapter 9. Discussion, limitations, and guidelines for future research

B.1. Study 1. Discussion, limitations, and future directions

This study has tested five specific hypotheses grouped under the same objective (to diagnose the policies and practices of educational diversity management in Spanish universities with different ownership structures, assessing their level of institutionalisation, and to establish the relationship between diversity and productivity). The discussion in this section follows the fundamental lines we have already published (Álvarez-Castillo et al., 2021).

Firstly, the study carried out has allowed us to identify a level of institutionalisation of policies and practices in Spanish universities that goes beyond our initial expectations (Hypotheses H1.a and H1. B, respectively), and which would correspond to a medium level of visibility for the philosophy and policy on diversity management, as identified in the normative documentation; and, according to the perception of those responsible for diversity and equality services, to a medium-high level in the actions undertaken in different areas of institutional practice, although this assertion will be qualified later on.

It is probably state level macro-political and legislative impetus that is driving progress in Spanish universities' institutional policy on diversity, and also in their practices. Among the legislative instruments, I would highlight the revised text of the General Law on the Rights of Persons with Disabilities and their Social Inclusion (Royal Legislative Decree 1/2013, of 29 November), which requires inclusive education to be guaranteed at all levels of the education system for persons with disabilities, explicitly mentioning the establishment of affirmative action measures and services in universities. Likewise, Law 3/2007, of 22 March, for the effective equality of women and men would be a very relevant antecedent in promoting the creation of equality services or units in different types of institutions (among others, higher education institutions).

Together with this national trend, the difference found in the institutionalisation of diversity policies between Spanish public and private universities points to a diverging result with respect to other areas of the world (the data on diversity practices were similar for both types of institutions, but the small number of private universities in the second

sample [$n = 6$; 17.6% of Spanish private institutions in the year of data collection] does not allow us to consider the comparative result as consistent). In the United States, for example, as we can see from the information obtained from the university websites analysed by LePeau et al. (2018), there are no differences in the commitment to diversity between public and private institutions, but it is also true that the history and evolution of universities in both countries is very different. In Spain, most private institutions emerged during the current democratic period (i.e. after 1978) and, just as they score lower in the institutional diversity policy and philosophy index, they also score poorly in the national productivity rankings (a very different situation from, for example, the Ivy League in the USA). Thus, in the U-Ranking, the average productivity of the 48 Spanish public universities in the sample (almost the entire public sector) is significantly higher than that of the 13 private institutions evaluated, $t(59) = 2.98$, $p = .004$, $d = 0.77$ ($M_{pu} = 1.05$, $M_{pr} = 0.85$), and no private university is in the top third of the overall ranking. In other words, the average academic development of private universities in Spain is lower than that of public universities, and this is true in both dimensions of the dual model (neoliberal and associated with diversity policies). Therefore, hypothesis H1.d is accepted, at least as far as the institutional philosophy and policy dimension is concerned. In the case of regulations located in the micro-political sphere, these are associated with actions in the curricular area, but not with the rest of the diversity management practices, which does not allow us to globally confirm hypothesis H1.c (it only does so in relation to the curriculum). Other studies have also highlighted problems of consistency between statements and evidence of diversity in different national contexts (e.g. Balbachevsky et al., 2019; Elwick, 2020; Thomas, 2018). Even so, curriculum practice can be very effective in the medium term in driving developments in other areas, such as university access for ethno-cultural minorities (Garibay and Vincent, 2018). In fact, the curriculum has been a prolific area of research because of its transformative potential. For decades, critical pedagogues (Apple, 1979; Carr & Kemmis, 1986; Kemmis & Fitzclarence, 1986) have been concerned with it, framing it within a conception of education as a social activity of a political nature – similar to that of Freire, 1974, 1983 – and regulating its development on the basis of democratic principles. From the critical paradigm, new curricular concretisations of a theoretical and practical nature, adapted to current contexts, are still being sought. For example, in reference to higher education, David Killick (2018)

has proposed Critical Intercultural Practice, grounded in Critical Pedagogy, as a suitable approach to address the neoliberal agenda and promote equity in student experiences and outcomes, diversity as a valuable learning resource, and the empowerment of students as advocates for social justice. This type of curricular practice would be most appropriate in meeting the dual challenge of responding to the diversity of students and contexts and simultaneously educating citizens to live together in a global world. The mission facing academia from this critical paradigm would be enormously demanding (Apple, 2016), but it could be effective in transforming what James Thomas (2018, 2020) has called “diversity regimes”: a formal institutionalisation of diversity, but without structural change.

A final relevant conclusion of the study is that university policies and practices that address diversity with an inclusive approach bear little relation to the efficiency productivity indicators used in rankings such as the U-Ranking, which confirms hypothesis H1.e. Only the inclusive climate and culture was slightly associated with the overall classification of this ranking and with teaching, but it did so in a negative sense, which would indicate that the extension of values and attitudes of equity and social justice could move in the opposite direction to productivity indicators. In fact, the U-Ranking does not consider criteria associated with inclusive practices, but rather access to economic resources, production obtained, quality, and internationalisation (Pérez-García & Aldás-Manzano, 2018). This would then confirm the assumption that the response to the social demand to cater for diversity does not fit in with the classic efficiency mission of universities. This could be understood in the context of what we would call an asymmetrical dual functioning, in which the neoliberal approach would continue to have a notable predominance while, in parallel and in response to social demand and higher order legislation, innovations are being introduced with the aim of protecting certain vulnerable groups, although this tendency could be described as minor compared to that of the market (Álvarez-Castillo et al., 2021).

The asymmetric dual model could also explain the lack of articulation between diversity and market in higher education in other countries. For example, in the United States, where the neoliberal model is strongly implemented in universities, it has been shown, however, that institutional discourses favour diversity and inclusion. Thus, in a

study based on website content analysis, Wilson et al. (2012) confirmed that 75% of the 80 American higher education institutions in their sample alluded to diversity in their mission statements (in our study, this percentage was close to that of these authors in a similar sized sample: 66.67%). However, the heterogeneity in relation to the commitment assumed by universities is remarkable (LePeau et al., 2018) with a strong emphasis on access for minority groups wherein the simple understanding of diversity as the plural and representative presence of minorities is not incompatible with an economic approach (Ahmed, 2012; Klein, 2016). Rather, such a focus represents a very limited approach lacking in transformative potential (Chang, 2002), and is not unrelated to the priorities of institutions in relation to their positioning in the hierarchical system of market-driven higher education (see the study in Wales, UK, by Evans et al. 2019). One can even find some justification for affirmative action measures in individualism, the market, and group hierarchy (Goldstein-Hode & Meisenbach, 2017), perpetuating white privilege (Bhopal, 2020). In this context, higher education cannot be understood as a liberating action, but as a banking practice (Freire, 1968/1974) that maintains a climate of oppression and exploitation (Rosa & Clavero, 2021).

Perhaps the most surprising result of the study, and probably its most important limitation, relates to the perceptions of diversity and equality officers regarding the diversity, equity, and inclusion actions implemented in their universities. It is possible that the medium-high level of diversity practices is associated with a certain egoprotective bias (Schaller et al., 2017). It is well established in social psychology that individual self-esteem interacts with group identity, so that giving a more positive image of the group – in this case, of the affiliative institutions – would reinforce individual self-esteem. This is a fundamental prediction of Tajfel's Social Identity Theory (Tajfel & Turner, 1979; see review in Hogg, 2016). This effect would be further reinforced by the fact that global self-esteem also participates in professional self-esteem. In other words, those in charge of centralised services may have placed value on their daily work in the field of diversity and equality care, which would also have contributed to the reinforcement of their overall self-esteem in interaction with their social identity. This phenomenon would also have resulted in the operation of a certain halo effect, which would have raised the internal consistency of the questionnaire.

In addition to the perception of those in charge of centralised services, one way of establishing indicators of higher quality in the field of institutional practices on diversity in the future would be to ascertain the opinion of the other members of the university education community (students, teaching staff, administrative staff, community agents), not only those in positions of responsibility in centralised administrative services. Moreover, in future studies it would be interesting to delve deeper into the meanings that participants attach to the questions in the survey phase, investigating, for example, the institutional model of action in terms of diversity management, the protected groups associated with the actions included in the survey, or how the concepts of equity and social justice held by the people surveyed mediate their answers. This could be done with qualitative interview studies, as for example Park et al. (2017) have done with a sample of university students in order to clarify the meaning they gave to items in a diversity survey.

Despite the aforementioned limitations, the study has been useful in establishing an initial diagnosis of the management of diversity in Spanish universities, detecting some imbalances in the progress made, and proposing a pedagogical-critical interpretation of the evidence based on the identification of an asymmetrical dual model that would explain the parallelism with which two types of unequally weighted goals are pursued (those of the market, of a hegemonic nature, and those of diversity management, of a subordinate nature).

B.2. Study 2. Discussion, limitations, and future directions

This study has tested four specific hypotheses grouped under the same sub-objective (O1.c): to design and evaluate a predictive model of inclusive teaching practices in Spanish universities.

Firstly, the study carried out has allowed us to test the inverse impact, anticipated by Duckitt and Sibley (2010, 2017; Sibley and Duckitt, 2008), established between the personality variables ‘openness to experience’ and ‘agreeableness’ and the ideological variables ‘right-wing authoritarianism’ (RWA) and ‘social dominance orientation’ (SDO) (hypothesis H2.a), respectively. Thus, as Álvarez-Castillo et al. (2018) and Dinesen et al. (2016) have already commented in their psychosocial studies, research linking these personality and ideological traits, or characteristics is nothing new.

As previously indicated in chapter 4 of the theoretical framework, some studies (Álvarez-Castillo et al., 2018; Cohrs et al., 2012; Crawford & Brandt, 2019; Hodson et al., 2009) have concluded that, specifically, the personality variables outlined above predict prejudice through 'right-wing authoritarianism' and 'social dominance orientation'; both are dimensions of ideological attitudes with significant effects on prejudice in the dual-process model alongside personality measures (Duckitt & Sibley, 2010). In this sense, and in the specific case of this study (hypothesis H2.b), social dominance orientation (SDO) has an inverse impact on diversity and inclusion beliefs and attitudes; that is, the higher the SDO score, the less favourable or democratic the diversity and inclusion beliefs and attitudes (Claessens et al., 2020; Jonason et al., 2020; Serek & Muzik, 2021). However, in the case of right-wing authoritarianism (RWA), statistical significance is only reached between this variable and factor 4 'commitment of those who run universities', but in a positive direction (contrary to what was expected beforehand). That is, a person who scores high on right-wing authoritarianism believes that institutions are overcommitted to progressive ideals - such as inclusion - as is the case, for example, among members of political parties that share more authoritarian ideologies. In short, they would be overestimating the social innovations of universities from authoritarian positions, in which they may see a danger or threat (Duckitt & Sibley, 2017). Even so, the size of the effect found is slight.

Thus, the 'friendliness' and 'SDO' pathway is more explanatory of beliefs, attitudes, and practices towards diversity than the 'openness to experience' and 'RWA' pathway. The interpretation of this result would have to do with Parsons' social stratification theory, understanding this as "a generalised aspect of the structure of all social systems, and its distinctive feature is that it orders the actors of a system in a general social hierarchy, according to the norms of the common value system" (Duek & Inda, 2014). In other words, it would be a valuation or recognition of the function or contribution of certain collectives or social levels to the system; in turn, positioning in the hierarchy is associated with a reward that depends on a certain merit. Furthermore, this theory is the same one that regulates and governs the system of access and professional promotion in Spanish universities (Gallego-Morón & Montes-López, 2021), and may be perpetuated in the institutions given the lack of consideration directly attributed by those who score high in social dominance orientation (Nicol, 2009); hence, the participating teaching staff, immersed in this dynamic, have expressed their preference for this route, which brings a novel component to the research. Ultimately, the participants perceive the confrontation between dominance/hierarchy and equity (a value inherent to inclusion), so the reverse unidirectional effect between ideological attitudes, which are fairly stable attributes, and more specific beliefs and attitudes about diversity makes sense.

Furthermore, it is worth noting that, as in another study with a social perspective aimed at explaining prejudice (Álvarez-Castillo et al., 2018), personality variables covary, and RWA correlates significantly and impacts on SDO.

In addition, in the structural equation model that best fit our data, perceived discrimination was introduced (hypothesis H2.c). A reverse impact between this variable and the factors of beliefs and attitudes towards diversity was expected, as was the case in previous social studies conducted in different contexts (Bobo, 1999; Kanas et al., 2015; Levinston et al., 2021; Mansoury Babhoutak et al., 2020; Pettigrew et al., 2008; Scheepers et al., 2002; Wilkins et al., 2013). This was confirmed in our own study in the case of factor 4 'commitment of those who manage institutions', i.e. those who perceived more discrimination attributed less commitment to those who managed the institutions. From this evidence, it can be inferred that there is not a very advanced practical commitment to inclusion, as was the case in the study on prejudice by Álvarez-Castillo et al. (2018). A

second significant effect was not consistent, however, with the confirmation of hypothesis H2.c - that of perceived discrimination on factor 5 'conception of diversity'), as it was positive, although the size was extremely slight; that is, those who perceived more discrimination held a more favourable attitude to inclusive work in universities. In short, both effects are consistent: those who feel more discriminated against are more favourable to the institutionalisation of diversity, although they attribute less real commitment to their universities because they do not believe they are really doing much for inclusion. This interpretation is arrived at in a weak sense because the size of the regression weights in the structural equation model does not allow these relationships to be consistently confirmed.

The variable 'perceived discrimination' was not very explanatory of beliefs and attitudes towards diversity because the sample scored very low on it and, moreover, it was very homogeneous ($M = 1.18$, $SD = 0.34$), which points to a floor effect and, therefore, to the impossibility of finding effect sizes with a certain psycho-pedagogical relevance.

However, in order to find out the extent to which beliefs and attitudes towards diversity were oriented towards the development of inclusive practices, a positive impact between these variables was proposed (hypothesis H2.d). Specifically, this relationship was established in the indicated sense, on the one hand, between factor 1 'Institutional diversity' beliefs and attitudes on both practice factors (2 'Diversity-focused research, training and teaching' and 3 'Diverse teaching and learning practices'). That is, participants who consider diversity to be an important institutional issue that should be addressed in curricula, missions, and actions, tend to implement more inclusive practices related to the design of innovation and research plans and projects around diversity and inclusion, as well as the design and incorporation of active and inclusive teaching methodologies that integrate a multitude of resources tailored to the needs and interests of the student body. On the other hand, the relationship is established between factor 4 'Commitment of those who manage universities' and factor 3 'Diverse teaching and learning practices'. That is to say, the attribution of a greater institutional commitment that promotes actions that promote diversity, inclusion, and equity conditions the implementation of inclusive teaching practices related to the design and application of

methodologies and individualised plans for diversity management. In this sense, if the institutional commitment is real (not only perceived by its actors), the inclusive objectives of the European Higher Education Area could be achieved at the classroom level. This is how Rodríguez Martín et al. (2014, p. 5) express the desideratum: "the so-called social dimension of the EHEA tries to make such changes more flexible and adaptable, promoting universities to become training environments accessible to all".

Factor 5 'Concept of diversity', however, did not have a significant effect on any of the practice factors. This is probably due to the general and non-assessment nature of the three items that make up factor 5.

At this point, as already mentioned in Chapter 7, it must be concluded that the confirmed model has managed to explain a majority percentage of the inclusive practices of university teaching staff, but mainly with regard to one of the factors - factor 2 - with 55% of the variance explained. In other words, research practices and the design of teaching innovations are explained with a certain difference in the implementation of inclusive methodologies, activities, and resources in the classroom. In particular, it is, above all, SDO through factor 1, 'institutional diversity', which impacts on factor 2 practices, as well as through another more elaborate sequence of mediations: SDO → F1 → F3 → F2. This implies that, although the model only slightly explains inclusive classroom practices (20% of the variance explained), the latter play a relevant role in explaining the design and implementation of research on diversity management, as well as the design of innovations in this area.

The main limitation of this study is the lack of representativeness of the sample, which might lead one to think that teachers who adopt a more favourable stance towards diversity would have responded. However, the sample size was sufficient for the complex statistical analysis carried out.

Another limitation is associated with the use of survey instruments because of the social desirability bias that is often present in them, especially when asking about sensitive issues, as was the case in this study. Even admitting this presence, it may not have been excessively important, since participants were given the possibility of not answering the sections of the survey that they did not consider appropriate, having

included in the statistical analysis only those participants who voluntarily responded to the measures of all the variables.

Furthermore, in future studies it would be interesting to introduce other variables into the structural equation model, such as gender, in order to incorporate the gender perspective and test the extent to which ideological variables vary and their impact on beliefs and attitudes towards diversity, and how this affects the design and implementation of inclusive practices. According to Jonason et al. (2020), the Dark Triad traits explained more variance than social dominance in same-sex and different races.

It would also be useful to look at the discourses that participants give to issues related to beliefs, attitudes, and social practices or behaviours around diversity at university in order to explore this issue further and assess the coherence of the structural equation model proposed in this study through the phenomenon of triangulation.

B.3. Study 3. Discussion, limitations, and future directions

The third study was useful, on the one hand, to learn about the conceptions of 'diversity' and 'inclusion' held by researchers at Spanish universities with experience in the field, and around which they orient their research. On the other hand, it has also been useful to understand the conceptions of the term 'research' and to detect or highlight the strengths and weaknesses of research on diversity and inclusion from a social justice perspective in higher education, as well as to identify possible proposals for improvement.

Regarding the conceptions of diversity and inclusion, as Echeita (2005) points out, the researchers who participated in the study pointed out that these are broad concepts that accept a multitude of meanings.

In relation to the first term, the informants agree that diversity is everything, that is, it integrates all types of people, as all beings bring together differences in themselves from a position of intersectionality. There are also those who speak of diversity alluding to the conception of Gimeno Sacristán (1999), who initially defines it as a condition inherent to human nature. However, there would be diversity or differences that are not visible, which should simply be respected, diversity that enriches and should be encouraged, and diversity around which inequalities of power and lack of recognition of rights arise that should be combated. In the words of Gimeno Sacristán (1999):

Difference is not only a manifestation of the unrepeatable being that each person is, but also, in many cases, of being able or becoming, of having the possibility of being and of participating in social, economic and cultural goods (p.2).

In this sense, throughout the interviews, allusion is made, as part of the concept of diversity, to certain groups or people with protected characteristics (Equality and Human Rights Commission, 2014; Scott, 2020; EU, 2019), vulnerable or disadvantaged and underrepresented in society, and, more specifically, in higher education according to their characteristics or identities, who suffer from these social and structural inequalities of power and rights (Gimeno Sacristán, 1999; Owen, 2009). Through the discourse of these informants, differences introduced by gender (gender inequality, young mothers, single mothers), cultural diversity (migrants, refugees), diverse groups according to socio-economic factors (low socio-economic level, unemployed students), students with

specific learning difficulties (Attention Deficit Disorder, Autism Spectrum Disorder, subcategory Asperger's Syndrome, dyslexia), LGBTI (sexual orientations, transgender people), prisoners, older people, adolescents (i.e. according to age group), people with illnesses (with mental health problems, with chronic illnesses, with minority or rare diseases), religious diversity (atheist, believer), linguistic diversity and people with different abilities (disability, intellectual disability, high abilities or abandoned talents). Many of these protected groups, characteristics or personal identities were already covered by institutions such as the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (1950), which uses the term 'fortune' to refer to socio-economic status; the European Commission together with the Council of Europe (2013) which also incorporates the Roma population and special educational needs; the European Commission (2021, n. d. c) through the Erasmus+ programme, focusing on the fields of education, training, youth and sport, and specifically highlights social inclusion, the double ecological and digital transition, and promoting the participation of young people in democratic life for the period 2021-2027, which in turn adds EU citizens living in remote areas, among others. In addition, some authors also identify or group together vulnerable groups or individuals. For example, Nkomo and Hoobler, 2014, Egido et al. (2014) and Langa-Rosado and Lubián (2021) refer to people who work and have family responsibilities, and Gómez-Mejía et al. (2012) refer to socio-economic status or level, among others.

These undervalued and neglected groups vary from one social or institutional context to another due to their "situated experience" (Rivera Sanin, 2016), i.e. as a consequence of the uneven flow of the cultural, economic, and political history of society and educational institutions. Specifically, in the case of Spain, as one of the researchers reports, special attention has been paid to disability or functional diversity (Biewer et al., 2015; Paz-Maldonado, 2020; Sandoval et al., 2019), gender (Klein, 2016; Rosa and Clavero, 2021), low socio-economic status, and diversity introduced by culture.

However, simplifications or a fragmented view of reality around these characteristics could, on the one hand, hide reality (Gimeno Sacristán, 1999), and, on the other, generate stereotypes and prejudices (Bravo and Santos, 2019). This is stated by one of the informants, who advocates a definition of diversity from the paradigm of

'complexity' (Morín, 1994), which values different identities positively as opposed to a deficient or less valuable position of one identity or group with respect to another (Echeita, 2017; Márquez et al., 2021). In this line, Scott (2020) argues that if institutions focus their policies and practices around certain personal characteristics or vulnerable groups, the risk arises that these affirmative actions will conceal structures that maintain inequalities.

Finally, the people interviewed value the important role played by the university in the management and attention given to diversity from a position of social justice. This idea is also expressed by other researchers when they refer to these higher education institutions as key players (Evans et al., 2019) or influential agents (El-Jardali et al., 2018), responsible for the management of the Sustainable Development Goals (SDGs) proposed for 2030, including one aimed at ensuring inclusive diversity management (Santos Rego, 2016; Smith, 2015). On the other hand, Spanish universities still act according to a very deficient conception of reality, resulting in slow progress towards meeting the SDGs. This is what some of the informants in the study stated. According to one of these informants, there is a need for synergy between the superstructures that form and give meaning to our universities. It is also necessary, according to Márquez and Melero (2020), for institutions to develop solid structures that design, implement, and assess or question pre-set policies on the management of diversity.

In terms of the concept of inclusion, researchers refer to a social inclusion or ideological and value-based issue that orients our actions around respect and equal rights. They also refer to inclusive education that seeks to ensure quality learning and a sense of belonging to the community by removing barriers faced by protected or vulnerable groups. These 'walls' lead to exclusion and discrimination, as well as limiting the presence, participation, and achievement of learners (Unesco, 2005, 2017), and the implementation of accommodations.

Inclusion is also understood as an ambitious and revolutionary political project with an international tendency. In the words of Torres Santomé (2016, 24 July, para. 2), "an inclusive education policy is a way of contributing to dismantling the architecture of exclusion and inequality and, simultaneously, of the self-blame and/or self-loathing of

the excluded person". In a broader sense, some refer to the term as an indispensable process to sensitise a higher education institution to diversity, to transform, improve, break hegemonic preconceptions, and revise policies (Rodríguez, 2018) and institutional practices and, therefore, their cultures.

In short, inclusive education manifests itself, in essence, as a declaration of political intentions for the practical creation of inclusive societies, and, on the other hand, as a desire for democratic action, i.e. "it is a defence of democratic education and a form of education in democracy" (Unesco, 2020, p.3).

In terms of these key informants' conceptions of research and its link to diversity and inclusion research, they mainly highlight the essential elements of all research. In other words, research is seen as a fundamental activity based on evidence to analyse reality, to seek answers and possible solutions or proposals for improvement to problems (social, theoretical, academic), uncertain circumstances, or to respond to new questions, challenges, or social demands. In this sense, some point out that the social relevance of research on these global challenges or demands is given by the interests of the international market and a mainly utilitarian and immediate character as opposed to social concerns, which are more relevant in the long term (Colina, 2007). According to Tünnermann (2006), the relevance of research has to do with the essence of universities and their new needs and interests:

Relevance has to do with the "must be" of universities, i.e. with a desirable image of universities. A "must be", of course, linked to the major objectives, needs and shortcomings of the society in which they are inserted and to the challenges of the new global context (p.4).

Therefore, and in order to meet the new social interests and needs of research, one of the informants in the study talks about undertaking "inclusive research", which is still not very common at the terminological or conceptual level (Nind, 2014), which the rest of the informants point to in their discourses throughout the interviews. From this inclusive point of view, and according to the discourse of these informants, research must be transformative (Murillo & Duk, 2018; Nind & Lewthwaite, 2018) and critical (Echeita et al., 2014); with the capacity to promote the development of inclusive values, attitudes

and practices (Parrilla & Sierra, 2015); and based on a responsible, sustainable and committed ideological and ethical culture (at a personal and social level) (Parrilla, 2010), in which different social agents are integrated and participate (Parrilla, 2013). Furthermore, with regard to the question of what to research, the essential components are, on the one hand, the decisions taken that may affect the choice of topic, and, on the other hand, the research methodologies. According to the type of decisions, and in line with Howe & Moses (1999) and Murillo & Duk (2018), the informants stated on several occasions and even as one of the main weaknesses of research on diversity, associating it with a structural problem of the university as an institution, that it mainly deals with relevant issues in terms of funding or susceptible to a high media and academic impact or high publication rate, thus not reverting to the participants themselves who carry out the study. Nevertheless, these informants mainly value and address the issue of diversity and inclusion in their research because it is an activity in which they are involved (intrinsic motivation), for which they are supported by diversity-sensitive offices, services, or units within or outside the university, and which they believe they need to work even harder on outside of this capitalist or neoliberal policy focused on principles of productivity and academic excellence. Among them, there are those who mainly do research in schools and those who conduct it exclusively in higher education.

Furthermore, in terms of the research methodology used in the process of collecting information, methods that employ an interpretative orientation are more common than more objective and rationalist ones (Murillo & Duk, 2018; Susinos & Parrilla, 2013). Interest in this methodology is also evident in the study by Suárez Lantarón & López Medialdea (2018), who analyse the research landscape on inclusive education in Spain between 2010 and 2016. According to these authors, inclusive research is committed to a methodology that requires giving a voice to the people around whom the study arises and develops, which guarantees the opportunity to reflect on the processes of inclusion and exclusion (for example, biographical-narrative methodologies that are committed to the configuration of new groups or research nuclei that are more interdisciplinary and between different universities), as well as the promotion of networking referred to by Susinos & Parrilla (2013). This methodological approach to inclusive research suggests the idea of democratising this type of research on socially discriminated groups almost as

a moral obligation (Murillo & Duk, 2018). However, among the informants of the study, some emphasise that these two methodologies (qualitative and quantitative) are complementary to each other, as they provide different and enriching information, and allow the subject under study to be approached from a broader analytical perspective. In this sense, and according to Echeita et al. (2014), research in inclusive education continues to opt for a multitude of approaches and methods.

Next, in order to assess research on diversity and inclusion in higher education, questions were asked throughout the interview aimed at finding out about this issue and its visibility, especially through calls for state R&D/Innovation projects or other projects promoted by the university itself. Information was also collected on the development of research projects in collaboration with public and private institutions.

Some of the informants have participated in state projects by means of 'Research Challenges', either as principal investigators or as team members, to address challenge 6 on inclusive societies, and state that their calls take into account parity criteria in terms of gender and disability, as well as the degree of interdisciplinarity in the configuration of research teams, and that these criteria are taken into account during the evaluation process for subsequent funding. This information on research team parity according to gender and disability coincides with that derived from analysis of the 'Spanish Strategy for Science and Technology and Innovation 2013-2020', the 'State Plan for Scientific and Technical Research and Innovation 2017-2020' and Law 14/2011, of 1 June, on Science, Technology and Innovation, which guides calls for state projects, and which additionally adds non-discrimination based on age or any other personal or social situation (by reason of birth, race and religion). However, the informants were almost unanimous in stating that the development of projects aimed at meeting the inclusive social challenge is not encouraged in these calls. On the contrary, one of the informants believes that it is so, according to their experience as an Education manager in the State Research Agency (AEI), and point out that it is done both through the 'Research challenges' and 'Knowledge generation' modes, with the former having a greater social and economic impact.

With regard to the issuing of calls for specific research projects on diversity in the informants' university institutions, very few proposals are published and, according to one informant, they tend to be mediated and promoted by specific people for whom the awarding of the project is guaranteed. On the other hand, there are those who say that their university does not issue calls for proposals of this or any other kind, but is interested in research on any subject, perhaps for reasons of funding, without adopting a clear policy in which diversity is a priority. Therefore, and according to Pingarrón & García Pascual (2021, 29 March), in order for universities to respond efficiently to new paradigms, logics, and social and academic needs or challenges, in this case research, it is considered essential to design institutional regulations developed through academic, social, and political consensus that provide greater stability and structural support for more inclusive research. Furthermore, as part of this institutional regulation, public-private collaborative research should be incorporated, as encouraged by Spanish strategic policies. Along these lines, some consider it important to guarantee the transfer of knowledge to society. On the other hand, there are those who point out that the service to private interests is given in exchange for something charitable, welfare, or marketing.

Finally, the main weaknesses and strengths of research on diversity and inclusion in higher education in Spain, as identified by the informants of the study, are set out below. First of all, let us look at the weaknesses of the research:

- The main limitations include academic capitalism and competitiveness, associated with the valuation of impact indices attributed to researchers and publication sources, to which all areas of knowledge are equally subjected, as well as the demands of Open Access publication. These issues are perceived as contrary to moral and ethical principles, particularly in the field of diversity management and inclusion, and greater consideration should be given to the transfer and social impact of research results by returning them to those who participate in them (Murillo & Hidalgo, 2017). This implies the need to change research policies, which should be more oriented towards social transformation. In addition, other weaknesses mentioned include the following:

- Loss of great professionals and researchers due to the conditions of a research career and its management.

- Lack of reflection on practice, an issue that authors such as Echeita & Ainscow (2011), Parrilla (2013), and Susinos & Parrilla (2013) highlight as part of an active process of open and critical research towards more inclusive research.
- Lack of funding, although some who do not entirely agree with this, as they claim that projects that are not entirely fundable are even being financed on the basis of irrelevant topics and questions that have already been answered.
- Lack of support for internationalisation (for example, lack of support in the design of websites for research groups and projects that would make the work visible outside of the institution itself).
- Lack of resources to support the management of research projects, as university teaching staff are assigned a triple role as lecturer, researcher, and manager. This was noted by some participants with various management positions in the study Rodríguez & Aguiar (2015) when they alluded to the lack of legal advice on the procedures to be followed, perhaps due to diffuse institutional organisation, and a lack of training.
- Lack of support and priority given to diversity as a relevant research topic.
- Low relevance of dissemination and discussion of research, as well as the absence of forums for dialogue or meeting spaces, which contributes to a lack of knowledge of other researchers (from other universities) working on similar topics (similarly, these forums are valued by Pinheiro et al., 2015).
- Excessive use of socio-academic networks and technological tools for referencing, citation and indexing, in which a lot of time is spent updating personal academic CVs.
- The methodological approach of quantitative research leaves behind the voices of vulnerable people or groups in favour of a more qualitative or interpretative type of research.
- Lack of opportunities for research and access to the university or scarcity of calls for research projects on this subject that are promoted by the university.
- Lack of attention to the needs of smaller universities or institutions, whose research groups need to join forces with those of other universities in order to be better valued by the system.

- A tendency to value more positively, in terms of quality, publications with an impact in English.
- A tendency to focus research on diversity within university on students, leaving other groups (e.g. Administration and Services Staff) on the side lines.

Therefore, and taking into account these weaknesses, several proposals for improvement or good practices for inclusion can be made:

- Reflection or introspection on one's own research practice.
- The evaluation of regulations and the design of research policies that promote and guide practice towards social transformation (here the principles defended by the DORA Declaration or San Francisco Declaration on Research Assessment [American Society for Cell Biology (ASCB), 2012], which places the emphasis on the quality of research rather than its publication, may be relevant).
- Diversity training for university chancellors and for them to reflect this issue in their action plans.
- Improving financial resources for funding, as well as human resources ("new blood" or young people with a lot of enthusiasm and innovative ideas, according to one of the informants).
- The use of research methodologies that imply a social repercussion and an impact on the current system governing universities.
- The design of proposals for academic work awards (Bachelor's degree final project, Master's degree final project and thesis) that both directly and indirectly stimulate research into diversity.
- Improving channels for disseminating and publicising research on diversity by setting up networks or forums.
- Support in the management of research projects.
- Proposing research projects on diversity and inclusion in higher education that involve other members of the education community, in addition to students, as participants in the study.
- Likewise, after raising proposals for improvement in addition to those already mentioned above during the interviews with the informants, they prioritise

interdisciplinary collaboration, the formation of collaborative networks again, leadership in the field of diversity and inclusion, and the inclusion of diversity as a cross-cutting variable in all research.

On the other hand, as strengths of diversity and inclusion research in higher education, the following stand out:

- A large body of professionals and researchers in all areas, as well as highly competitive research teams with a desire to do research.
- Attracting great talent from abroad.
- In the field of education, there is an increased sensitivity to diversity research.
- Growing awareness of diversity (e.g. increased sensitivity to diversity research in higher education), which is integrated into the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda, which establishes Quality Education as a target in Goal 4 (United Nations, UN, n.d.).
- The thematic area of diversity is part of the Horizon Europe Plan (2021-2024) for innovation and research.
- Compensation of possible deficiencies by the university itself, as in the case of a lack of regional or state research funding.
- Greater presence of women who develop their professional careers in research.
- Increased presence of research groups that focus their studies on diversity in higher education and do so in a variety of ways.
- Research on diversity and inclusion to be incorporated into the university agenda (however, from the point of view of leadership, the study by García-Cano Torrico et al. [2021c] highlights the impact of adopting different conceptual approaches to diversity on the commitment to the inclusion of a given agenda).
- Research is seen as an opportunity that opens our minds and allows us to better understand the world around us.
- Use of different research methodologies that contribute to providing well-analysed evidence.

As for the main limitation of the study, this is related to the lack of direct interaction with the people who participated in the interviews since, due to the pandemic situation

caused by COVID-19, these took place via the Zoom videoconferencing platform, although its use facilitated the information gathering process in a short time and at a low economic cost. In addition, some key informants could not be contacted, which reduced the study sample to five people. Nevertheless, the information derived from the interviews made it possible to reach the saturation point or, according to Bertaux (1993), the point at which the empirical work of the research can be terminated, given that nothing new emerges, in this case, in terms of knowledge of the weaknesses and strengths of research on diversity and inclusion in higher education. In future research, it would be interesting, on the one hand, to identify and analyse institutional research policies in Spanish universities, as well as their degree of involvement with diversity and, on the other hand, to find out the discourse of other key informants on what methodology they usually use in their research. In addition, it would be interesting to propose a more generic quantitative study that would allow us to assess the importance of proposing or promoting projects of this type aimed at transformation and social justice among university lecturers or institutional leaders.

B.4. General conclusions

This section summarises the main conclusions, in a very concise form, derived from the three studies of which this doctoral thesis is composed (2 rationalist and 1 interpretative):

1. The institutionalisation of diversity is underway in Spanish universities. Taking into account the most consistent data -those related to philosophy and politics-, the level of institutionalisation of diversity would be medium. On the other hand, considering the data derived from the analysis of practices, the level of institutionalisation of diversity would be medium-advanced. However, as mentioned above, this result is not as consistent as that of Philosophy and Politics, as it considers a final sample of only 33 Spanish universities and with data that could be affected by self-image biases.
2. Consistency of diversity policies and practices is low, except in the curriculum, with high variability between universities.
3. Classical indicators of higher education productivity are barely related to indices of diversity policies and practices.
4. Personality variables (openness to experience and friendliness) explain ideological variables (RWA and SDO) inversely (those who score higher on openness and friendliness score lower on authoritarianism and dominance, respectively).
5. Social dominance orientation (SDO) explains beliefs and attitudes about diversity and inclusion (those who score higher on dominance score lower on their beliefs and attitudes about what universities should do and actually do in terms of diversity and inclusion). The role of right-wing authoritarianism (RWA) is much more residual.
6. Perceived discrimination also plays a residual role. In a very slight way, those who feel more discriminated against are more favourable to the institutionalisation of diversity, although they attribute less real commitment to their universities because they do not feel they are doing much for inclusion.
7. In general, a positive impact of beliefs and attitudes on the development of inclusive practices towards diversity has been recognised.

8. The 'kindness' and 'SDO' pathway was found to be more explanatory of inclusive practices than the 'openness to experience' and 'RWA' pathway, inferring the operation of a cognitive-motivational model of dual personality process, ideology and inclusive beliefs, attitudes, and practices, which would have its foundation in Duckitt and Sibley's (2010, 2017) dual model of ideology and prejudice.

9. The confirmed structural equation model, which includes the aforementioned dual pathway, has managed to explain a majority percentage of teachers' inclusive practices in terms of research and the design of teaching innovations, while the other practice factor of the model (implementation of inclusive methodologies, activities and resources in the classroom) is explained to a lesser extent, but contributes significantly to the explanation of the former.

10. The conceptions of diversity and inclusion, according to the informants interviewed, are broad concepts that accept a multitude of meanings. Mainly, they consider that everyone is included in the concept of diversity. However, they point out some historically and socially vulnerable groups that, according to certain personal, social, and cultural characteristics, suffer from social and structural inequalities of power and rights. On the other hand, inclusion is seen as a set of values related to equality and respect that guide action to live together properly or to achieve quality education. As these informants point out, and as has been verified throughout the theoretical framework, universities play an important role in the inclusive management of diversity.

11. Research in itself is considered to be a fundamental activity based on evidence to analyse reality, seek answers and possible solutions or proposals for improvement to problems (social, theoretical, academic), uncertain circumstances, or to respond to new questions, challenges, or social demands. In this sense, some point out that the social relevance of research on these challenges or demands is mainly utilitarian rather than social in nature. Nevertheless, there is a commitment to channel efforts towards 'inclusive research'. These efforts begin to make sense with the emergence of diversity or inclusion as social challenges to be investigated in European or national research projects.

12. There are no institutional calls for proposals to promote projects on this social issue. Furthermore, these calls for proposals do not yet include the introduction of

diversity as a cross-cutting variable. However, gender parity, the participation of people with disabilities and the interdisciplinary nature of the research team are taken into account when awarding state projects.

13. The main weakness of research in Spanish higher education is academic capitalism and competitiveness (impact indices, Open Access publication requirements, etc.), which are contrary to moral and ethical principles, particularly in the field of diversity management and inclusion. It is advisable to give greater consideration to the transfer and social impact of research results by returning them to those who participate in them, as well as defining a clear policy on what to research (interesting questions regarding diversity and inclusion are still unanswered) and how to do it (methodological approach and procedure to be followed).

This will be followed by a SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats and Opportunities) analysis of the key areas of teaching innovation and research in diversity in higher education. Subsequently, a normative proposal will be presented to advance the institutionalisation of diversity in these areas.

C. Chapter 11. Normative proposal for the institutionalisation of the key areas of teaching innovation and research in diversity management at university

C.1. Normative proposal (principles and guidelines) for the institutionalisation of the key area of teaching innovation in diversity management

Based on the results derived from studies 1 and 2, as well as the SWOT analysis carried out (section 10.1), a set of principles and guidelines are presented below that would further reinforce the strengths identified (see Table 21), as well as capitalise on the opportunities and, on the other hand, act against the weaknesses and successfully circumvent the threats in order to improve the institutionalisation of teaching innovation in diversity-inclusive care at university or other similar higher education institutions.

Table 21

Normative proposal for the institutionalisation of the key area of teaching innovation in diversity management at university

<i>I. State, regional and institutional regulatory framework that favours the approach or promotes teaching innovation projects that guarantee the principles of inclusion.</i>
1. Allocate a specific section to teaching innovation in the new law on universities, especially in certain areas, with inclusion being one of the most relevant.
2. Allocate a specific section to diversity and inclusion in the institutional regulations related to teaching innovation, at least as a cross-cutting theme for all of them.
<i>II. Democratic or distributed leadership and innovation-conscious policy and diversity-inclusive practices at university</i>
1. Have institutional leaders who guide their teaching policies from an inclusive approach and, therefore, ensure that their institutional practices (especially those related to teaching and innovation) are effective in accordance with an inclusive conception of diversity.

2. Promote an infrastructure in universities that puts the above policies into practice, including regular monitoring of progress in the quality of inclusive teaching.
V. <i>Teacher training in inclusive teaching competences</i>
1. Train university teaching staff in social attitudes linked to diversity management.
1.1. Emphasise awareness of the existence of attitudes that favour social hierarchies (SDO) and the need to adopt democratic values (freedom, solidarity, equity...) that ensure social justice.
2. Train university teaching staff in diversity-friendly beliefs and attitudes.
2.1 Value and consider diversity as an institutional and individual issue that must be addressed in order to achieve quality education.
2.2. Work collectively and individually on the multiple conceptions of diversity that prevail and guide teaching practice, many of them guided by socio-historically rooted stereotypes and prejudices.
2.2.1. Opt to develop a 'service' role for teachers, increasing direct contact with or awareness of those groups or social groups towards which inequitable beliefs and attitudes, and therefore less favourable practices, are held.
2.3. Design training courses related to teaching innovation aimed at the appropriate development of good practices that consider diversity, inclusion, and equity.
2.3.1. Receive mandatory training in curriculum design, adaptation of resources (material, digital, and human) and inclusive active methodologies (cooperative learning, service learning), and design of innovation and research plans and projects.
2.3.1.1. Receive training in the detailed and personalised design of curricula (general and didactic objectives that take into account diversity in general and in particular classroom diversity).

2.3.1.2. Receive training in active methodologies (cooperative learning, service learning) and adaptation of resources (material, digital and human) to the needs and interests of pupils.

2.3.1.3. Receive training for the design and appropriate development of innovation and research projects that reflect a certain commitment to diversity (transversality, interdisciplinarity, and motivation for the coordination of these projects) for their subsequent transfer.

2.3.2. Evaluate or monitor teacher satisfaction following participation in these training courses on practical inclusive competences for dealing with student diversity in the classroom. Also, periodically draw up proposals for improving this training.

C.2. Normative proposal (principles and guidelines) for the institutionalisation of the key area of research in diversity management

Based on the results derived from studies 1 and 3, as well as the SWOT analysis conducted (section 10.2), a set of principles and guidelines are presented below that would further reinforce the strengths identified (see Table 22), as well as capitalise on the opportunities, and, on the other hand, act against the weaknesses and successfully circumvent the threats in order to improve the institutionalisation of diversity-inclusive research at university or other similar higher education institutions.

Table 22

Normative proposal for the institutionalisation of the key area of diversity research in universities

I.	<i>Democratic or distributed research-conscious leadership on inclusive diversity management at university for social impact vs. globalised meritocratic impact</i>
	1. Starting from an institutional leader (Chancellor) or high-level leaders (Vice-Chancellors for research, inclusive policies and practices, or others depending on the institution) in order to encourage the promotion of strategic lines in their action plans that lead to support, funding, and recognition of diversity. Likewise, prior training is required for these people in positions of maximum responsibility.
	2. Have other leaders who carry out their functions in services, units or centralised offices that dedicate efforts towards inclusive diversity management through proposals for action in different key areas of institutionalisation, including research.
II.	<i>Clear research policies actively oriented towards social transformation and the configuration of a responsible university, ethically committed to its third mission.</i>
	1. Include in the state regulations governing research, through academic, social, and political consensus, guidelines (on what and how to research) that guide

<p>towards more inclusive research. This, in turn, should require minimum standards that are materialised in the design of specific research policies or regulations for each institution.</p>
<p>2. Design an institutional regulation on research elaborated through prior reflection or assessment of actual practice and main demands (what and how to research), as well as through academic, social, and political consensus that provides greater stability and structural support for more inclusive research.</p>
<p>2.1. Design research calls, at state, regional or institutional level, which encourage the study of diversity from the point of view of different areas (school, higher education) or contexts (formal and informal) and attending to different groups (students, teaching staff, service administration staff or others), through the configuration of a specific line of research on diversity and inclusion that considers these aspects.</p>
<p>2.2. Improve or support generous economic funding for projects with social aims. In this sense, it would be interesting, on occasions, to consider double funding (public-private) for the same research activity, provided that this initiative does not camouflage interests other than those of the researchers.</p>
<p>2.3. Improve or invest in the financing of the human or professional resources that form part of the research or work team of a project, which is the pivotal factor in the quality of the project.</p>
<p>2.3.1. Prevent the loss of top research talent and contribute through these policies to their recruitment.</p>
<p>2.4. Promote internationalisation or international research. This would require prior support and training of staff in research.</p>
<p>2.5. Generate systems or structures for direct and active support in the economic and administrative management of research projects.</p>
<p>2.6. Generate competitive prizes to value and raise the profile of research into diversity and inclusion (dissertations, theses, doctoral theses or other). Also</p>

<p>reward the cooperation of networks of researchers in the field of diversity and inclusion.</p>
<p>2.7. Improve diffusion and dissemination, i.e. the visibility of research findings on diversity through the promotion or configuration of collaborative networks, forums, and global meeting spaces. However, it would be important to be selective and strategic in the participation of these to avoid incompatibilities with other tasks linked to teaching and research practice. In addition, it would be advisable to have a dissemination plan for the results derived from the project or other research activities in which the Scientific Dissemination Units of the institutions are involved.</p>
<p>2.8. Provide and facilitate channels for transferring research findings on diversity to those who may find them of interest for improvement, or because they were directly part of the study; this is the ultimate aim of all research: its social repercussion.</p>
<p><i>* In all these policies, it is always useful to state in advance what conceptions of diversity and inclusion are held, and what implications their research has.</i></p>
<p>III. Competencies for inclusive research</p>
<p>1. Design and promote training geared towards the appropriate development of research projects on diversity and inclusion. Include this training proposal as an action within the institutional training plan.</p>
<p>1.1. Training on how to include or address diversity as a cross-cutting variable in the definition and development of the contents and procedures of all research from a democratic and critical stance.</p>
<p>1.2. Training in inclusive research methodologies, highlighting the complementarity between quantitative and qualitative approaches. However, the role of the interpretative approach in 'giving voice' to those who suffer from social or structural inequality due to the system should be highlighted.</p>

<p>1.3. Training on how to organise the process of searching for, collecting, and processing information in an interdisciplinary research team (group work values).</p>
<p>1.4. Training in languages (other than mother tongue), which enables research results to be disseminated on a global scale.</p>
<p>1.5. Training in the responsible and sustainable use of technologies (software or other supports), academic social networks, and technological tools for referencing, citation, and indexing as resources to support research.</p>
<p>IV. <i>Evaluating the quality of research on inclusive diversity management</i></p>
<p>1. Shun academic capitalism and competitiveness (specifically determined by the valuation of impact indices attributed to researchers and publication sources, which are applied equally to all areas of knowledge, or Open Access publication requirements). Consider the San Francisco Declaration on the evaluation of science (DORA), which promotes change and emphasises the quality of research as opposed to the impact index of its publication.</p>
<p>2. Value shared knowledge or research results and their publication in journals, if possible, directly linked to the subject of study in the national sphere and using Spanish as the language of dissemination. However, publication in other languages (especially English) would be advisable as long as the purpose is not reduced to a greater impact or academic and social prestige.</p>
<p>3. Consider interdisciplinary participation in research projects and publications on diversity and inclusion in accreditation processes for researchers from areas not limited to the social and legal sciences or humanities.</p>

II. Material complementario

- A. Listado de 24 indicadores determinantes del nivel de institucionalización de AD organizados en torno a 4 dimensiones
- B. Check-list para la identificación de 5 indicadores de Filosofía y Política en torno a la diversidad
- C. Consentimiento informado y cuestionario para la identificación de 19 indicadores de Prácticas en torno a la diversidad
- D. Cuadro registro “Identificación de Proyectos Nacionales de Investigación I+D+i en torno a diversidad e inclusión en ES”
- E. Consentimiento informado para entrevistar a informantes clave en el área de investigación sobre diversidad e inclusión en la educación superior estatal
- F. Protocolo de entrevista semiestructurada para conocer concepciones de diversidad y su investigación

A. Listado de 24 indicadores determinantes del nivel de institucionalización de AD organizados en torno a 4 dimensiones (Buenestado-Fernández et al., 2019)

<i>I. Filosofía y política de las instituciones de educación superior en relación con la atención a la diversidad</i>
1. <i>Alineación con la declaración de la institución:</i> el término atención a la diversidad es integrado en la declaración de la institución.
2. <i>Planificación estratégica:</i> la institución dispone de un plan activo que desglosa acciones encaminadas a la atención a la diversidad.
3. <i>Definición de diversidad:</i> la institución tiene una definición formal y operativa.
4. <i>Cultura institucional:</i> existen iniciativas que insertan la diversidad en la estructura organizativa o de funcionamiento de la institución.
5. <i>Contexto de la institución:</i> las actuaciones de atención a la diversidad se encuentran relacionadas con el contexto geográfico, cultural y comunitario en el que se sitúa la universidad.
6. <i>Acreditación:</i> las actividades vinculadas con la atención a la diversidad son tenidas en cuenta en procesos de acreditación o promoción profesional.
7. <i>Colaboración con entidades externas:</i> la institución promueve acciones que demuestra su compromiso social en temas de diversidad (investigaciones empíricas, proyectos coordinados con entidades u organismos, etc.)
<i>II. Estrategias de institucionalización dirigidas a la comunidad universitaria (Personal Docente e Investigador, alumnado, Personal Administrativo y de Servicios, y líderes de gestión)</i>
8. <i>Información y concienciación de la comunidad universitaria en atención a la diversidad:</i> se realizan actuaciones de forma organizada y sistemática dirigidas a toda la comunidad universitaria que proporcionan conocimiento y concienciación.
9. <i>Liderazgo en diversidad por parte de la comunidad universitaria:</i> existen oportunidades para que la comunidad universitaria pueda desarrollar habilidades que permitan asumir roles de liderazgo en el avance de la institucionalización de

la atención a la diversidad.
10. <i>Incentivo, recompensas y reconocimientos a la comunidad universitaria</i> : se disponen de mecanismos formales que alienta a la comunidad universitaria a participar en actividades vinculadas con la atención a la diversidad, así como de su reconocimiento.
11. <i>Diversidad visible en la comunidad universitaria</i> (la diversidad se manifiesta en la composición demográfica de la comunidad universitaria): se han desarrollado mecanismos que han permitido el acceso y la retención de personas pertenecientes a grupos menos representados.
12. <i>Apoyos a la comunidad universitaria según el tipo de necesidades</i> (discapacidad visual, física, etc.) (accesibilidad de materiales y espacios, intérprete de lengua de signos, adaptaciones curriculares en el caso del alumnado, etc.): existen suficientes apoyos que garantizan la participación en las actividades.
13. <i>Visibilidad del progreso</i> : existen evidencias del progreso profesional o los logros de aprendizaje de aquellos grupos menos representados en la comunidad universitaria.
III. Estrategias de institucionalización específicas del Personal Docente e Investigador
14. <i>Planes de estudio</i> : la institución promueve la alusión a la diversidad en los planes de estudios.
15. <i>Formación</i> : existe una oferta de actuaciones formativas para el profesorado que proporciona una variedad de enfoques de enseñanza y aprendizaje diseñados para responder a la diversidad de alumnado, que forma parte de un plan de formación.
16. <i>Innovación</i> : se dotan con suficientes recursos las prácticas docentes innovadoras relacionadas con la atención a la diversidad.
17. <i>Investigación</i> : la institución pone en marcha iniciativas para animar a los grupos de investigación a incluir la diversidad en sus agendas.
IV. Estrategias de institucionalización específicas de los líderes administrativos de la institución

<p>18. <i>Liderazgo administrativo</i>: la responsabilidad formal para la promoción de la atención a la diversidad es atribuida a una persona que forma parte del equipo directivo superior de la institución.</p>
<p>19. <i>Apoyo y asesoramiento</i>: se cuenta con mecanismos de apoyo y de asesoramiento en las funciones de atención a la diversidad.</p>
<p>20. <i>Entidad formal</i> (servicio, oficina, unidad, etc.): existe una entidad formal encargada de coordinar los esfuerzos en la atención a la diversidad.</p>
<p>21. <i>Destinatarios de las entidades formales</i>: los destinatarios de las acciones desarrolladas en las entidades formales es toda la comunidad universitaria.</p>
<p>22. <i>Gestión de los recursos</i> (financiación, recursos, materiales, equipo humano, etc.): la atención a la diversidad es dotada con bastantes recursos.</p>
<p>23. <i>Garantía de calidad/evaluación institucional</i> (a través de grupos de trabajo o comisiones): la institución realiza evaluaciones sistemáticas y continuas de las iniciativas de atención a la diversidad.</p>
<p>24. <i>Investigación institucional</i>: la institución impulsa estudios que permiten desarrollar iniciativas de atención a la diversidad basadas en los resultados de investigación.</p>

Nota. Se hicieron adaptaciones leves del listado de indicadores original de Buenestado-Fernández et al. (2019). El indicador 3 (“definición de diversidad”) iba dirigido a conocer hacia qué grupos protegidos o colectivos vulnerables se destinaban las actuaciones de AD.

B. Check-list para identificación de 5 indicadores de Filosofía y Política en torno a la diversidad

Indicadores	Presencia (Sí/No)	Documento
<p>1. <i>Alineación con la declaración de la institución</i>: el término atención a la diversidad es integrado en la declaración de la institución.</p>		
<p>2. <i>Planificación estratégica</i>: la institución dispone de un plan activo que desglosa acciones encaminadas a la atención a la diversidad.</p>		
<p>3. <i>Definición de diversidad</i>: la institución tiene una definición formal y operativa.</p>		
<p>4. <i>Cultura institucional</i>: existen iniciativas que insertan la diversidad en la estructura organizativa o de funcionamiento de la institución.</p>		
<p>6. <i>Acreditación</i>: las actividades vinculadas con la atención a la diversidad son tenidas en cuenta en procesos de acreditación o promoción profesional.</p>		

C. Consentimiento informado y cuestionario para la identificación de 19 indicadores de Prácticas en torno a la diversidad

PROYECTO I+D+I EDU2017-82862-R

(ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD. DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN DE INDICADORES DE INSTITUCIONALIZACIÓN)

Estimada compañera, estimado compañero:

Te invitamos a participar en una encuesta online breve acerca de las políticas y prácticas universitarias en materia de atención a la diversidad, y lo hacemos en el marco del proyecto estatal de I+D+I del que te informamos a continuación.

Título del proyecto: Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización.

Investigadores principales: José Luis Álvarez Castillo y María García-Cano Torrico

Institución: Universidad de Córdoba

Propuesto para financiación en resolución provisional: Proyectos de I+D+I (modalidad Retos de la sociedad) 2018-2021.

Finalidad de la investigación: diagnosticar la atención a la diversidad en la universidad y elaborar una propuesta de institucionalización de enfoque inclusivo en el contexto español.

Objetivo del estudio al que se vincula el cuestionario: diagnosticar las políticas y prácticas de atención a la diversidad en las universidades en el contexto nacional.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

De acuerdo con esta información, ACEPTO participar de manera voluntaria en la investigación indicada dando respuesta a un cuestionario sobre políticas y prácticas de

atención a la diversidad en mi universidad, cumplimentable en un tiempo aproximado de 10 minutos; y autorizo el uso de la información proporcionada con fines académicos y de investigación (tesis doctorales, TFM), así como la publicación, con fines científicos, de los resultados obtenidos durante la investigación, siempre que se preserve la confidencialidad de mis datos, principio por el que se velará en todo momento.

De igual manera, declaro que:

1. He sido informado/a sobre los objetivos de la investigación.
2. Sé que en cualquier momento puedo dejar de participar en esta investigación.
3. He sido informado/a de que se tomarán las medidas necesarias para preservar la confidencialidad de los datos proporcionados, así como garantizar el buen uso de los mismos.
4. La información sobre procedimientos y propósitos acerca del estudio podrá ser ampliada una vez concluida mi participación.
5. El consentimiento lo otorgo de manera voluntaria.

¿ACEPTO?

El instrumento consta de 19 indicadores formulados positivamente en términos de institucionalización de la atención a la diversidad ante los que usted podrá posicionarse en una escala de acuerdo de cinco puntos, salvo en 2 ítems con respuesta dicotómica (Sí/No). Adicionalmente, le solicitamos una respuesta abierta en uno de ellos.

Tiempo estimado de dedicación: 10 minutos

AGRADECEMOS SU INTERÉS Y PARTICIPACIÓN

1. Las actuaciones de atención a la diversidad se encuentran relacionadas con el contexto geográfico, cultural y comunitario en el que se sitúa la universidad.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

2. La institución demuestra su compromiso social en temas de diversidad mediante la colaboración con entidades externas (investigaciones empíricas, proyectos coordinados con entidades u organismos externos, etc.).

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

3. Se realizan actuaciones de forma organizada y sistemática dirigidas a toda la comunidad universitaria que proporcionan conocimiento y concienciación sobre la diversidad (publicaciones, seminarios, etc.).

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

4. Existen oportunidades para que la comunidad universitaria pueda desarrollar habilidades que permitan asumir roles de liderazgo en el avance del tratamiento de la diversidad (se promueven las iniciativas de alumnado, personal de administración y profesorado en materia de atención a la diversidad).

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

5. Se dispone de mecanismos formales que alientan a la comunidad universitaria a participar en actividades vinculadas con la atención a la diversidad, con el consiguiente reconocimiento de estas (becas, ayudas, diferentes tipos de incentivos, etc.).

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

6. La diversidad se manifiesta en la composición demográfica de la comunidad universitaria: se han desarrollado mecanismos que han permitido el acceso y la retención de personas pertenecientes a grupos menos representados.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

7. Existen suficientes apoyos que garantizan la participación del alumnado con necesidades diversas (discapacidad visual, física, etc.): accesibilidad de materiales y espacios, intérprete de lengua de signos, adaptaciones curriculares en el caso del alumnado, etc.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

8. Existen evidencias sobre los logros de aprendizaje o el progreso profesional de aquellos grupos menos representados en la comunidad universitaria.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

9. La institución promueve la consideración de la diversidad en los planes de estudio.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

10. Existe una oferta de actuaciones formativas para el profesorado que desarrolla competencias metodológicas para responder a la diversidad del alumnado, encontrándose estas integradas en un plan de formación (planes o titulaciones de formación de profesorado novel, planes de formación permanente, etc.).

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo Totalmente de acuerdo

11. Se dotan con suficientes recursos las prácticas docentes innovadoras relacionadas con la atención a la diversidad (existencia de proyectos de innovación docente con dotación económica).

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

12. La institución pone en marcha iniciativas para animar a los grupos de investigación a incluir la diversidad en sus agendas.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

13. La máxima responsabilidad formal de la promoción de la atención a la diversidad es atribuida a un Vicerrector o Vicerrectora, o bien a una persona delegada del Rector o Rectora.

sí

NO

14. Se cuenta con mecanismos de apoyo y de asesoramiento en las funciones de atención a la diversidad.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

15. Existe una entidad formal encargada de coordinar los esfuerzos en la atención a la diversidad (unidad, servicio, oficina, área, etc.).

sí

NO

16. Los destinatarios de las acciones desarrolladas en materia de atención a la diversidad son todos los miembros de la comunidad universitaria.

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

17. La atención a la diversidad es dotada con bastantes recursos (financiación, recursos materiales, equipo humano, etc.).

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

18. La institución realiza evaluaciones sistemáticas y continuas de las iniciativas de atención a la diversidad (a través de grupos de trabajo o comisiones).

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

19. La institución impulsa la aplicación de resultados de investigación, desarrollando iniciativas de atención a la diversidad en sus prácticas (transferencia).

	1	2	3	4	5	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo				

D. Cuadro registro “Identificación de Proyectos Nacionales de Investigación I+D+I en torno a diversidad e inclusión en educación superior para el periodo 2015-2019”

Convocatoria I+D+I (año) ‘Retos de la investigación’/ ‘Generación del conocimiento’	Referencia	Universidad (Centro)	Título del proyecto
(2015) Generación del conocimiento	<u>Dep2015-69692-P</u>	Universidad de Valencia (Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte)	Participación Físico-deportiva Y Obesidad En Personas Con Discapacidad: El Entorno Universitario.
(2015) Retos de la investigación	DER2015-65840-R	Universidad de Valencia (Instituto universitario de derechos humanos)	Diversidad y convivencia. Los derechos humanos como guía de acción.
(2015) Retos de la investigación	EDU2015-65980-R	Universidad de Barcelona (Instituto de Ciencias de la Educación)	Escritura analítica y diversidad lingüística: Cambios evolutivos y microevolutivos desde la educación primaria a la educación superior.
(2016) Retos de la investigación	FFI2016-75452-R	Universidad de Huelva (Facultad de Humanidades)	Aptitud musical, fluidez lectora y percepción intercultural de estudiantes universitarios europeos.
(2016) Retos de la investigación	EDU2016-76306-C2-2-R	Universidad de Oviedo (Vicerrectorado de Investigación)	Procesos de reenganche educativo y sociolaboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas (secundaria).
(2016) Retos de la investigación	<u>EDU2016-76587-R</u>	U. Sevilla (Facultad de Ciencias de la Educación)	Pedagogía inclusiva en la universidad: narrativas del profesorado.
(2017)	<u>FEM2017-84004-R</u>	Universidad Complutense de Madrid (Facultad de	Políticas de igualdad en la universidad española.

Retos de la investigación		Ciencias Políticas y Sociología)	
(2017) Retos de la investigación	EDU2017-82862-R	Universidad de Córdoba (Facultad de Ciencias de la Educación)	Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización. *Proyecto no seleccionado puesto que se refiere a aquel en el que se ha desarrollado esta tesis.
(2017) Retos de la investigación	EDU2017-84989-R	Universidad de Girona (Institut de Recerca Educativa)	Construcción y gestión de las redes sociales de apoyo de personas con discapacidad intelectual: diagnóstico, buenas prácticas y diseño inclusivo de proyectos de mejora.
(2018) Retos de la investigación	RTI2018-096761-B-I00	Universidad Complutense de Madrid (Facultad de Educación)	Proficiencyin+edu. Formación colaborativa en competencias docentes para la inclusión y la excelencia.
(2018) Retos de la investigación	RTI2018-099218-A-I00	Universidad de Málaga (Facultad Ciencias Educación)	Narrativas emergentes sobre la escuela inclusiva desde el modelo social de la discapacidad. Resistencia, resiliencia y cambio social.
(2019) Retos de la investigación	<u>PID2019-104865RB-I00</u>	Universidad de Burgos (Facultad de Educación)	Género y diversidades sexuales: orientaciones para su abordaje desde la educación. <i>*En su resumen, he podido comprobar que también selecciona muestra en educación superior (FP).</i>

Nota. Subrayados en gris aparecen aquellos proyectos (referencias) cuyos investigadores principales fueron contactados para participar en el estudio por cumplir con los criterios de búsqueda previamente establecidos. No obstante, tan solo se contó con la participación de investigadores e investigadoras de tres de ellos.

E. Consentimiento informado para entrevistar a informantes clave en el área de investigación sobre diversidad e inclusión en la educación superior estatal

PROYECTO I+D+I EDU2017-82862-R

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD. DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN DE INDICADORES DE INSTITUCIONALIZACIÓN

El **propósito** de esta ficha de consentimiento de confidencialidad y de ética es proveer a las y los participantes en esta **investigación** de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participante.

Título del proyecto: *Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización.*

Título de la tesis (desarrollada en el marco del proyecto): *La atención a la diversidad en las universidades españolas: exploración, predicción y propuesta de institucionalización en el área de evaluación, investigación e innovación.*

Investigadora responsable de las entrevistas: Carmen María Hernández Lloret

Propuesto para financiación en resolución provisional: Proyectos de I+D+I (modalidad Retos de la sociedad) 2018-2021.

Finalidad de la investigación: diagnosticar la atención a la diversidad en la universidad y elaborar una propuesta de institucionalización de enfoque inclusivo en el contexto español.

Objetivos del presente estudio: Conocer las concepciones sobre atención a la diversidad e inclusión de investigadoras e investigadores con experiencia, así como conocer las fortalezas y debilidades del área de investigación sobre AD e inclusión en educación superior, concretamente en la universidad.

De acuerdo con esta información, **ACEPTA participar de manera voluntaria** en la investigación indicada dando respuesta a la entrevista que se me realizará y autorizo el uso de la información proporcionada con fines académicos y de investigación (tesis doctorales, TFM), así como la publicación, con fines científicos, de los resultados obtenidos durante la investigación, siempre que se preserve la confidencialidad de mis datos, principio por el que se velará en todo momento.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas **en cualquier momento** durante su participación en él. Igualmente, **puede retirar** del proyecto sus datos, la entrevista y demás, en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador/a o **no responderlas**.

De antemano agradecemos su participación.

[Todos los datos carácter personal, obtenidos en este estudio son confidenciales y se tratarán conforme a la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal 15/99.]

YO _____ acepto a participar voluntariamente en esta investigación, conducida por _____ (Nombre persona que entrevista).

De igual manera, declaro que:

1. He recibido información sobre los objetivos de la investigación.
2. Sé que en cualquier momento puedo dejar de participar en esta investigación.
3. He sido informado/a de que se tomarán las medidas necesarias para preservar la confidencialidad de los datos proporcionados, así como garantizar el buen uso de los mismos.
4. La información sobre procedimientos y propósitos acerca del estudio podrá ser ampliada una vez concluida mi participación.
5. El consentimiento lo otorgo de manera voluntaria.

Acepto

No acepto

Fecha:

Nombre de participante

Firma:

F. Protocolo de entrevista semiestructurada para conocer concepciones de diversidad y su investigación

ENTREVISTA A INFORMANTES CLAVE EN EL ÁREA DE INVESTIGACIÓN (INVESTIGADORAS E INVESTIGADORES PRINCIPALES DE PROYECTOS ESTATALES Y OTROS) SOBRE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

1. Datos de identificación

- Universidad:
 - Nombre y apellidos de la persona entrevistada:
 - Edad:
 - Tiempo de antigüedad en la universidad:
 - Departamento / Área de conocimiento:
 - Facultad a la que está adscrito:
 - Convocatoria de proyecto I+D+i donde figura como IP (últimos 5 años, 2015/2019) y Título del proyecto:
 - Fecha de realización de la entrevista:
 - Lugar de realización de la entrevista:
 - Investigador/a que entrevista:
 - Duración de la entrevista:
 - Observaciones durante la entrevista:
-

Códigos de identificación: identificar Entrevista (**E**); Universidad donde se ha generado (por ejemplo: **UCO**) perfil entrevistado (**IP o I**); número de la entrevista de ese sector realizada en esa universidad (**1** o **2**); sexo de la persona entrevistada: hombre (**H**), mujer (**M**); fecha de realización de la entrevista.

Ejemplo de entrevista: **E UV IP1 M 12/09/20** (entrevista en la UV a IP, número 1, mujer, realizada el 12 de septiembre del 2020)

2. Cuerpo de la entrevista

2.1. Concepciones sobre diversidad e inclusión

- Primeramente, ¿piensas que la diversidad social tendría que verse reflejada de alguna manera en nuestras universidades?
- Ahora bien, me gustaría conocer qué entiendes por ‘diversidad’.
- Según tú, ¿qué rasgos quedan incluidos, de manera inherente, en el término diversidad? ¿Qué no sería, por tanto, diversidad para ti?
- ¿Qué servicio/s específico/s (unidades, centros dentro de la universidad, delegación de Rectorado en alguna figura responsable...) conoces para responder a la diversidad en la universidad de la que formas parte?
- Tras definir el concepto de diversidad, ¿cómo entenderías la inclusión? ¿Apuestas por la atención de la diversidad de manera inclusiva? ¿Abordas tus investigaciones atendiendo a las concepciones que tienes acerca de estas realidades?

2.2. Concepciones sobre investigación y su implicación en AD e inclusión

- ¿Qué entiendes por investigar?
- ¿Cuáles son tus principales líneas de investigación? ¿Pertenece a redes de investigación avaladas por tu universidad en las que se investigue implícita o explícitamente sobre el principio de inclusión? ¿Estaría entre sus planes de futuro continuar en esta línea?
- ¿Qué supone para ti investigar en torno a AD e inclusión en el ámbito de educación superior? (ej. compromiso y responsabilidad social...).
- ¿Has participado en convocatorias de proyectos de investigación en los que explícitamente se aluda a la diversidad?
- ¿Consideras importante el desarrollo de proyectos de investigación de este tipo? (Sí/No) ¿Por qué?
- ¿Has participado como investigador/a principal en algún proyecto nacional I+D+i aparte del mencionado al inicio (*a cada IP se le mencionará al inicio de la entrevista el proyecto por el que fueron seleccionados/as*)? ¿En cuántas ocasiones? ¿Y, cómo miembro del equipo de investigación o trabajo? ¿Cuántos de estos proyectos de investigación giraban en torno a la atención de la diversidad o inclusión en el ámbito

de educación superior? La convocatoria de proyectos I+D en la que participaste como IP, ¿decía algo acerca de las características del grupo de investigación? (Ej. diversidad entre sus miembros, paridad hombres-mujeres, valoraba la línea de investigación sobre diversidad...).

- ¿Podrías resumir brevemente cuál era o es el objetivo principal de tu proyecto?
- ¿Tu universidad apuesta y anima a llevar a cabo proyectos de investigación sobre diversidad e inclusión? ¿Quedan recogidos sus deseos en algún documento institucional? (ej. plan estratégico, plan de AD, plan de igualdad, normativa en materia de investigación...). Es decir, ¿existe apoyo político?
- El ‘Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación (2017/2020)’ consta de cuatro programas y subprogramas, tales como ‘Promoción de talento y empleabilidad en I+D+I’, ‘Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i’, ‘Liderazgo Empresarial en I+D+i’ y ‘Programa Orientado a los Retos de la sociedad’. Con respecto a este último programa, ¿conoces si la AD y la inclusión figuran como retos de la sociedad actual? ¿Recoge algún aspecto acerca de esta cuestión? En caso de NO, ¿consideras que deberían incluirse como medio para impulsar esta cuestión en proyectos de investigación estatales?
- ¿Conoces alguna entidad (pública o privada) que diseñe y apoye proyectos de investigación en torno a esta realidad (por ejemplo: Observatorio Social la Caixa, Fundación BBVA, Fundación Universia...)? ¿Has conseguido en alguna ocasión financiación de dos fuentes para un mismo proyecto sobre diversidad e inclusión en Educación Superior? ¿Consideras importante llevar a cabo proyectos de este tipo en colaboración público-privada?

3. DAFO sobre investigación en AD e inclusión en educación superior

- Según tú, ¿cuáles piensas que son las principales ‘debilidades’ de la investigación en tu institución? Y, ¿a nivel estatal? ¿Cuáles serían las ‘fortalezas’?
- Ahora bien, ¿cuáles piensas que son las principales ‘debilidades’ de la investigación sobre AD e inclusión en educación superior en tu institución? Y, ¿a nivel estatal? ¿Cuáles serían las ‘fortalezas’?

4. Propuestas de acción

¿Conoces o tienes propuestas concretas de acción en el área de investigación en torno a diversidad e inclusión en educación superior? ¿Qué opinas de las siguientes actuaciones/iniciativas?

- Liderazgo en materia de investigación sobre diversidad e inclusión.
- Tener en cuenta la diversidad en el acceso a convocatorias competitivas de proyectos de investigación (Primer principio del Programa Estatal de Promoción de Talento y su Empleabilidad en I+D+I, “Evitar la discriminación, en el acceso a las ayudas, por razones de edad, género/sexo o cualquier otra situación personal en los términos recogidos en la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, así como en la normativa vigente” (p.49).
- Mejora de niveles de financiación.
- Fomento de la formación en investigación sobre AD e inclusión.
- Fomento de la investigación internacional. Internacionalización.
- Fomento de redes de colaboración, y agentes de difusión y transferencia.
- Colaboración interdisciplinar de grupos de investigación.
- Consolidación de infraestructuras de investigación, creación de ‘ecosistemas de investigación’ (Parques Científicos, habilitación de herramientas digitales...).
- Inclusión de la diversidad como una variable relevante de carácter transversal en la definición y desarrollo de los contenidos de toda investigación.
- Certificación y acreditación profesional de quienes lleven a cabo tareas de investigación sobre diversidad e inclusión.
- Tras todo lo que se ha ido comentando, ¿qué actuación o iniciativa más podrías añadir? ¿Te gustaría resaltar algún otro aspecto?

Finalmente, para terminar la entrevista, ¿hay alguna cuestión, experiencia, reflexión que quieras añadir y que no se te ha preguntado anteriormente?

III. Índice de tablas y figuras

A. Índice de tablas

Tabla 1. Listado de indicadores, ámbitos y dimensiones del U-Ranking (Pérez y Aldás, 2019, p. 17).....	45
Tabla 2. Fases y dimensiones de institucionalización de la atención a la diversidad e inclusión en la universidad (Hernández-Lloret y Jiménez-Millán, 2022, pp. 201-202). 74	
Tabla 3. Frecuencias de los indicadores del área de filosofía y política considerando el tipo de universidad y la puntuación total.....	151
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de indicadores de prácticas de diversidad y sus áreas según tipo de universidad y puntuación total	152
Tabla 5. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las puntuaciones en las 9 áreas de institucionalización de la atención a la diversidad.....	155
Tabla 6. Correlaciones entre los cinco indicadores del área de filosofía y política institucional, y las ocho áreas de institucionalización de las prácticas de atención a la diversidad	157
Tabla 7. Correlaciones entre los índices de institucionalización de atención a la diversidad y los índices del U-Ranking.....	160
Tabla 8. Estadísticos descriptivos de la variable ‘discriminación percibida’ según PDI de ocho universidades españolas	172
Tabla 9. Estadísticos descriptivos de la variable dependiente ‘creencias, actitudes y prácticas hacia la diversidad’ según PDI de ocho universidades españolas.....	174
Tabla 10. Estadísticos descriptivos de la variable ideológica independiente ‘autoritarismo de derechas’ (RWA) según PDI de 8 universidades españolas	176
Tabla 11. Estadísticos descriptivos de la variable ideológica independiente ‘orientación a la dominancia social’ (SDO) según PDI de 8 universidades españolas	177
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de las variables independientes de personalidad ‘apertura a la experiencia’ (AE) y ‘amabilidad’ (Am) según PDI de 8 universidades españolas.....	178

Tabla 13. Correlaciones entre las variables de discriminación percibida, personalidad, actitudes ideológicas (RWA y SDO), y creencias, actitudes y prácticas hacia la diversidad en la universidad	181
Tabla 14. Efectos entre variables en el modelo definitivo de ecuaciones estructurales.....	184
Tabla 15. Características socioprofesionales de los investigadores participantes en el estudio.....	192
Tabla 16. Acceso a ayudas concedidas en la modalidad de Retos de investigación, o en su defecto, en la modalidad de Generación del conocimiento	194
Tabla 17. Leyenda de códigos de identificación de las personas entrevistadas	195
Tabla 18. Cuadro resumen de las entrevistas al profesorado investigador participante.....	196
Tabla 19. Debilidades de la investigación sobre diversidad e inclusión según informantes	225
Tabla 20. Fortalezas de la investigación sobre diversidad e inclusión según informantes...	230
Tabla 21. Propuesta normativa para la institucionalización del área clave de innovación docente en atención a la diversidad en la universidad.....	289
Tabla 22. Propuesta normativa para la institucionalización del área clave de investigación en atención a la diversidad en la universidad.....	292

B. Índice de figuras

Figura 1. Aspectos que influyen en el grado de inclusión.....	39
Figura 2. Línea temporal de acuerdos, convenciones y tratados sobre atención a la diversidad	57
Figura 3. Concepto de institucionalización (Hernández-Lloret y Jiménez-Millán, 2022, p. 195).....	68
Figura 4. Tipos de colaboración y compromiso institucional hacia la diversidad e inclusión	69
Figura 5. Fases de institucionalización y niveles de influencia de la Atención a la Diversidad desde el punto de vista del liderazgo institucional.....	72
Figura 6. Frecuencia de indicadores de institucionalización en relación con los tres criterios empleados en la selección de la muestra de universidades (Buenestado-Fernández et al., 2019, p. 10)	77
Figura 7. Dimensiones de inclusión en educación superior identificadas por las partes interesadas y la manera en que cada una de ellas podría interactuar con otras (Bumble et al. 2019, p. 11).....	80
Figura 8. Áreas relevantes en el campo de la inclusión en política educativa	82
Figura 9. Desarrollo de indicadores (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009, p. 23).....	83
Figura 10. Modelo ‘input-proceso-resultados’ en el diseño de indicadores de institucionalización de atención a la diversidad e inclusión en educación superior (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009, p. 18)	84
Figura 11. Tasas de continuación de graduados de secundaria a la etapa universitaria, periodo 1976-2018 (The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, 2018).....	92
Figura 12. Porcentaje de la población de 25 años o más que obtuvo una licenciatura o un título superior según raza/etnia (1940-2020) (The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, 2021).....	93

Figura 13. Prácticas sobre inclusión según grado de implicación y tipo de influencia en la comunidad educativa	104
Figura 14. Multiniveles del Modelo de derechos de las personas con discapacidad en la educación (Disability Rights in Education Model, DREM) (Peters et al., 2005, p.14)	106
Figura 15. Ejemplo de perfil institucional conforme a la situación en inclusión (Laboratory for Policies and Practices of Social Development in Higher Education, Access4All, 2017, p. 4)	107
Figura 16. Retos del Programa Estatal de I+D+I orientada a los Retos de la Sociedad 2017-2020 (Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia e Innovación, 2017).....	112
Figura 17. Tasa de discriminación (Gallego-Noche et al., 2021, p.8).....	125
Figura 18. Puntuaciones estandarizadas (z-score) diferenciales (zpolítica - zprácticas) para 33 universidades españolas (Álvarez-Castillo et al., 2021, p. 6).....	158
Figura 19. Modelo hipotético de variables explicativas de las prácticas inclusivas del profesorado universitario.....	165
Figura 20. Modelo de ecuaciones estructurales para la explicación de creencias, actitudes y prácticas inclusivas hacia la diversidad según variables de personalidad e ideológicas, y la discriminación percibida	186
Figura 21. Procedimiento de recogida de información	197
Figura 22. Red conceptual sobre la concepción de ‘diversidad’ según informantes clave acerca de la investigación sobre atención a la diversidad en educación superior	206
Figura 23. Red conceptual sobre la concepción de ‘inclusión’ según informantes clave acerca de la investigación sobre atención a la diversidad en educación superior	210
Figura 24. DAFO. Área de innovación docente en la universidad.....	285
Figura 25. DAFO. Área de investigación en la universidad.....	286



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA