

La Formación del PDI en Atención a la Diversidad e Inclusión en las Universidades Españolas. Exploración y Relación entre Variables

The Teaching and Research Staff's Training in Attention to Diversity and Inclusion in the Spanish Universities. Exploration and Relationship among Variables

Carmen María Hernández Lloret ¹
Gemma Fernández Caminero ¹
José Luis Álvarez Castillo ¹
María José Hernández Lloret ²

¹ Universidad de Córdoba, España

² Université de Saint Boniface, Canadá

Este trabajo, que forma parte del Proyecto I+D+i EDU2017-82862-R, explora el posicionamiento actual de la formación del personal docente investigador (PDI) en atención a diversidad (AD) e inclusión y verifica su relación con otras variables relevantes (titularidad y presencia en la normativa). Para ello, participaron 55 universidades (44 públicas y 11 privadas) de las 84 incorporadas en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT, 2019). Se adoptó un planteamiento cuantitativo, ex post-facto y transversal basado en análisis descriptivo e inferencial. Como instrumento se utilizó una *Checklist*, que integraba los diferentes indicadores que más tarde serían analizados. Finalmente, el estudio revela la escasa formación en AD e inclusión para el PDI dentro del contexto universitario, ofertada en formato de curso y destinada, en su mayoría, al género y la discapacidad. Asimismo, la institución pública muestra una relación ligeramente elevada con la frecuencia de actuaciones formativas y, la presencia de formación en documentos normativos no implica necesariamente un aumento de estas propuestas.

Descriptor: Formación docente; Diversidad; Inclusión; Responsabilidad Social; Universidad.

This work, which is part of the project I+D+I EDU2017-82862-R, explores the current situation of the teaching and research staff's (PDI *Spanish acronym*) training in attention to the diversity and inclusion and verifies the relations with other relevant variables (ownership and the presence in the normative). The sample consists of 55 universities (44 public and 11 private) from 84 included in the Register of Universities, Centres and Titles (RUCT *Spanish acronym*, 2019). Quantitative research, ex post-facto and cross-cutting methods based on the descriptive and inferential analysis of information. We chose a *Checklist* as the appropriate instrument for the collection of information, which integrated the different indicators or variables that would later be analysed. Finally, the study reveals how the offer about the teaching and research staff's training in attention to diversity and inclusion is still scarce, manifested in a 'course' format and is aimed at the treatment of certain groups, such as those associated with gender and disability. Furthermore, the public institutions shows a slightly raised with the frequency of the teaching activities and, the presence of training issues in political documents don't involve necessary an increase of this proposals.

Keywords: Teacher Training; Diversity; Inclusion; Social Responsibility; University.

Introducción

Dar respuesta a la pluralidad que presupone el concepto de diversidad desde un enfoque homogeneizante, no se ajusta a la realidad y aspiraciones de todos los colectivos sociales que se

hallan representados en una institución (Klein, 2016). Aquí surge la necesidad de estrechar distancias entre valores declarados y acciones acompañadas de un discurso grandiloquente en torno a la inclusión de colectivos en situación de vulnerabilidad (Booth, 2006). Asimismo, se suscita el interés por posicionar esta cuestión en primer plano de la esfera de responsabilidades sociales que declara la educación superior, entre las que destaca la formación y el desarrollo profesional del personal docente para atender a la diversidad (Sandoval, Simón y Márquez, 2019).

En algunas investigaciones recientes se resalta la necesidad de abordar la atención de la diversidad y su inclusión en la universidad (Santos Rego, 2016) como ideal fundamental para la mejora y calidad de las enseñanzas a favor de la justicia social. Ya queda reflejado el menester indiscutible de esta realidad en el cuarto objetivo de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, que subraya la exigencia de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos [y todas]” (ONU, 2015, p.15), con el fin de diluir las desigualdades asociadas con la diferencia.

Cuando hablamos de desigualdad, se suele pensar en aquellos grupos posicionados en situación de inferioridad o vulnerabilidad que, por tanto, difieren del concepto usualmente más utilizado: ‘normalidad’; cuestión que va ligada a una delicada curva de campana que no permite desviaciones desde su centro sin repercusiones sociales previas (Sapon-Shevin, 2013). En este sentido, la Equity and Human Rights Commission (2014, p.9) habla de desventajas 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, edad u orientación sexual)”.

Ahora bien, para hacer frente al principio de equidad e inclusión de estos colectivos, surgen diferentes iniciativas; entre ellas, encontramos el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje), desarrollado en los 90 por el Center for Applied Special Technology de Massachusetts (CAST, 2011) y algunas de sus variantes que aparecen como recurso de apoyo al profesorado universitario como es el Diseño Universal para la Instrucción (DUI, Dalmau et al., 2015). La finalidad última de la universalidad en la atención de la diversidad va ligada al afán por superar el principal obstáculo educativo: currículos inflexibles que limitan el transcurso natural de un aprendizaje de calidad. En cuanto a las principales barreras que se visibilizan a diario en las aulas y contextos universitarios, conforme al estudio de Sandoval, Simón y Márquez (2019), encontramos las de tipo arquitectónico, aquellas vinculadas con el acto comunicativo o la presencia de currículos rígidos; asimismo, destacan las actitudes del profesorado y el alumnado hacia la diferencia, y la escasa formación en competencias (básicas y transversales) del profesorado universitario (Maldonado, 2018; Bazón, Furlán, de Faria, Lozano, Gómez, 2018), equidad e inclusión. Según Lüke y Grosche (2018), nos situamos en un “proceso de inclusión excluyente”, donde la formación junto a las creencias y actitudes que adopta parte del profesorado ralentizan el objetivo educativo con perspectiva inclusiva.

De acuerdo con Maldonado (2018), la atención de la diversidad requiere de formación inicial y permanente; ambas imprescindibles, aunque la primera resulta determinante para entender la vinculación de su rol docente con la diversidad o desemejanza particular que caracteriza los entornos educativos, de un modo reflexivo y crítico. Aún así, algunas son las limitaciones a las que hoy en día se enfrenta la tarea formativa, asociadas a varios condicionantes: Escasos programas de profesionalización docente en términos de diversidad; La formación en atención a la diversidad e inclusión no se presenta como cuestión troncal en los programas de formación,

sino como optativas dispensables y complementarias; Asistencialismo a grupos más manifiestos a escala social, tales como el género y la diversidad funcional o discapacidad (Klein, 2016; Maldonado, 2018).

De modo que para enfrentarse a la escasa formación que se oferta al personal docente, así como para superar las limitaciones, los esfuerzos no deben limitarse a la introducción de mecanismos innovadores aislados, puesto que antes haría falta un proceso de transformación de las culturas, políticas y prácticas institucionales (Booth y Ainscow, 2011). En primer lugar, debería reconsiderarse la formación del PDI y de toda la comunidad universitaria en normativa sobre política educativa (Arnaiz, 2012) como paso previo a la práctica. En segundo lugar y, adentrándonos en la cuestión formativa, el PDI debería disponer de unas competencias básicas comunes con el fin de materializar su identidad. Algunas de estas, según Zabalza (2009), giran en torno a la planificación-evaluación-reflexión de la enseñanza, la selección de contenidos curriculares, el uso de metodologías de trabajo integrando las nuevas tecnologías y la relación bidireccional alumnado-profesorado-alumnado.

En tercer lugar, la formación del PDI que contribuyan a la participación y el logro de todos y todas sus estudiantes, requiere de habilidades complementarias a la de Zabalza (2009). Tras una revisión previa, Maldonado (2018) resume algunas de ellas en la figura 1.

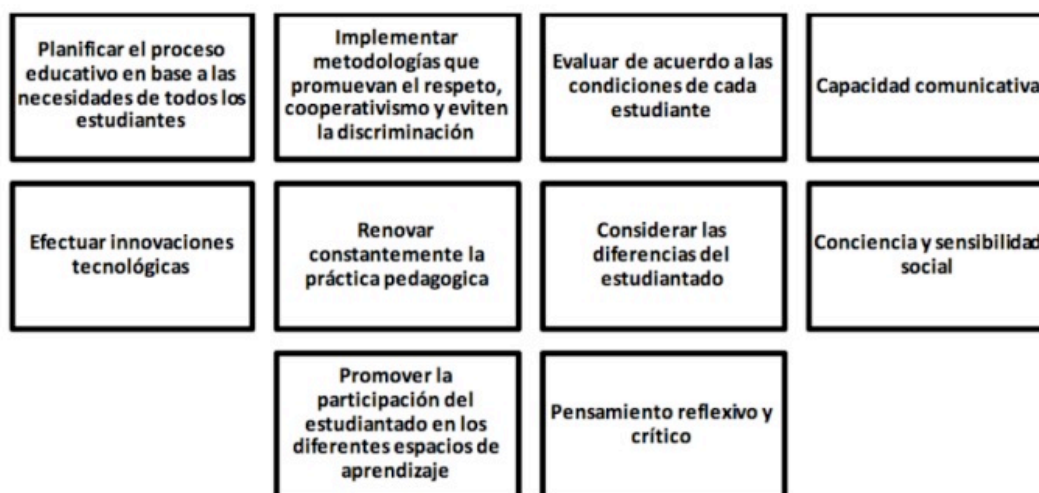


Figura 1. Competencias básicas y transversales para atender a la diversidad en la educación superior.

Fuente: Maldonado, 2018, p. 126.

Ahora bien, y teniendo en cuenta la realidad de la formación del profesorado universitario, surge la responsabilidad de repensar esta cuestión (Bazón, Furlán, de Faria, Lozano, y Gómez, 2018) y brindar oportunidades de formación con un amplio abanico competencial y actitudinal indispensable, como paso previo a la inclusión y calidad educativa de nuestras universidades.

De acuerdo con la teoría presentada, los objetivos del estudio se centran en explorar la situación acerca de la formación del PDI en AD e inclusión y, en verificar asociaciones entre la formación y variables relevantes (titularidad y formación en normativa institucional). En torno al segundo objetivo surgen dos hipótesis: (1) Las ofertas sobre formación del PDI en AD e inclusión son superiores en las universidades públicas frente a las privadas, y; (2) Lo establecido en la normativa precede y contribuye a la puesta en marcha de actuaciones de formación. Finalmente,

se pone en valor la presente investigación por su elevado compromiso para el cambio socio-educativo y mejora profesional.

Método

Diseño

Orientación metodológica racionalista, que optó por un diseño ex post-facto y transversal, basado en análisis descriptivo e inferencial de información derivada del estudio.

Descripción de la muestra

Se acudió a la población total de universidades españolas (50 públicas y 34 privadas) registradas en el RUCT (Registro de Universidades, Centros y Títulos, febrero, 2019). No obstante, desde el inicio no se tuvieron en cuenta ni la universidad privada de Tecnología y Empresa, ni “Centros dependientes del Ministerio de Defensa” y “Otros centros de nivel universitario”, que aumentarían la muestra en 26 centros más de Educación Superior. También quedaron al margen aquellas universidades que no facilitaron acceso a la oferta formativa destinada al PDI o ni siquiera mostraban una sección para tal fin en su página web. Por tanto, la muestra final constó de 55 universidades (44 públicas y 11 privadas). Ahora bien, para uno de los análisis del estudio vinculado con el segundo objetivo, se analizaron 126 documentos de carácter institucional por universidad lo más actualizados posible; entre ellos, encontramos ‘planes estratégicos o en su defecto estatutos o normas de organización y funcionamiento’, ‘planes de igualdad’ y ‘planes o reglamentos de AD’.

Instrumentos y recogida de datos

Se utilizó una *Checklist* detallada que incluía variables como el número, tipo y duración de las ofertas formativas por universidad y comunidad autónoma, así como, los principales grupos vulnerables hacia quienes estas iban dirigidas. Los datos obtenidos se derivaron de análisis descriptivos e inferenciales de variables dispuestas SPSS (v.23).

Concretamente, la búsqueda en las páginas webs fue dirigida al apartado o sección de formación específica para el PDI o bien al programa actualizado de formación del profesorado de cada universidad, que se podía encontrar en tal sección. Por otro lado, se procedió a la búsqueda de los documentos de carácter institucional (versión pdf).

Resultados

En relación con el **primer objetivo**, de las universidades analizadas (N = 55; 44 públicas y 11 privadas), se identificaron 76 cursos ofertados en 31 de ellas (29 públicas y 2 privadas) para el curso académico 2018- 2019. Teniendo en cuenta estas cifras, el número medio de actividades de formación en AD e inclusión que destina cada universidad a su PDI es de 1.38 (DT = 1.60). Por otro lado, el número medio de horas de formación registradas por actividad es de 31.52 h (DT = 24.75), considerando como mínimo 1.5 y máximo 87 horas totales destinadas a formación en algunas universidades de la muestra. Asimismo, y con visión de conjunto, el cuadro 1 recoge el número de actividades formativas en AD e inclusión, así como la duración total y la duración media por actividad que las universidades participantes de cada comunidad autónoma destinan a su PDI.

Cuadro 1. Gestión y toma de decisiones

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	FRECUENCIA ACTIVIDADES FORMATIVAS	DURACIÓN TOTAL/ DURACIÓN MEDIA
Andalucía	12	216,5h/18,04h
Aragón	4	24h/6h
Gran Canaria	5	76h/15,2h
Cantabria	3	20h/6,7h
Castilla la Mancha	1	20h
Cataluña	8	60h/7,5h
Extremadura	1	6h
Galicia	5	64h/12,8h
La Rioja	4	46h/11,5h
Castilla y León	13	114h/8,8h
Madrid	10	173h/17,3h
Comunidad Valenciana	5	56h/11,2h
Asturias	4	45h/11,3h
Región de Murcia	1	25h
TOTAL	76	945,5h/177,34h

Fuente: Elaboración propia (febrero, 2019)

Ahora bien, en relación con aquellos grupos vulnerables en torno a los que se configuran las actuaciones formativas destinadas al PDI de las universidades españolas, destacan el género (44,74%) y la discapacidad (28,95%) como prioritarios; no obstante, la diversidad afectivo-sexual (5,26) y la diversidad en términos generales (15,79%) desde un enfoque universal comienzan a tomar visibilidad en la esfera institucional. Además, algunas universidades atienden a otros grupos (5,26%) por cuestiones de cultura, lengua y personalidad. En la figura 2 quedan reflejados los grupos o colectivos que mayor presencia tienen entre las actividades formativas ofertadas por las comunidades autónomas que emiten propuestas.

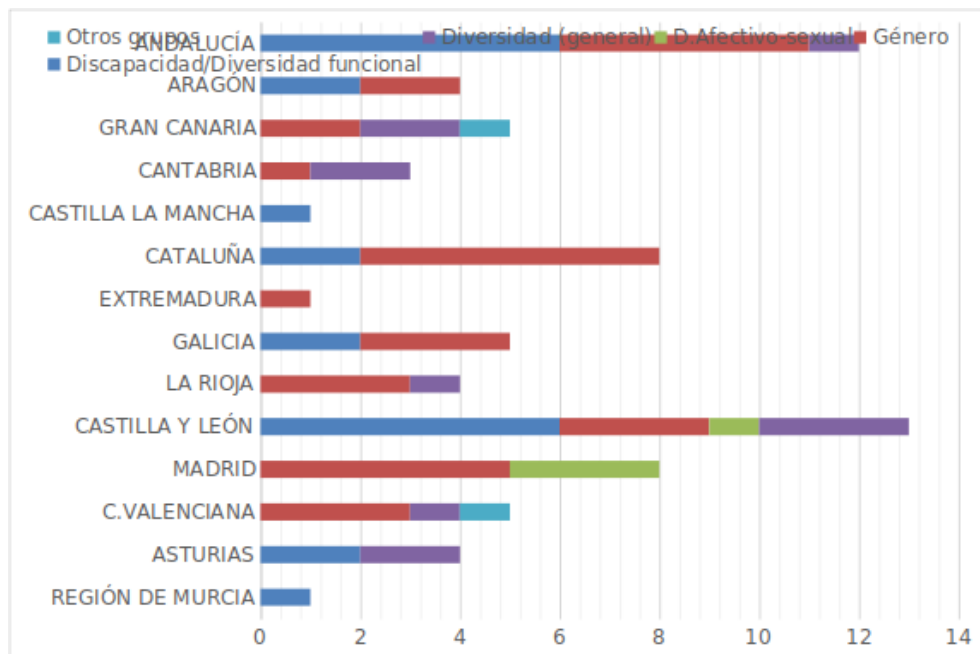


Figura 2. Frecuencia de grupos e identidades vulnerables presentes en actividades formativas del PDI por comunidades autónomas.

Fuente: Elaboración propia.

A su vez, se ha podido comprobar cómo la gran mayoría de propuestas formativas son cursos frente a algunos talleres, jornadas y webinars (seminarios virtuales). Del mismo modo, hay que destacar que la formación destinada a atender a la diversidad de colectivos e identidades, aún se presta con carácter opcional.

Con objeto de satisfacer el segundo objetivo propuesto se llevó a cabo, en primer lugar, el cálculo de un coeficiente Phi, equivalente a Pearson. La correlación de la variable titularidad (pública-privada) con aquella enfocada a identificar la presencia-ausencia de actividades formativas en AD e inclusión destinadas al PDI en el entorno universitario $\phi = .39$, $p = .004$, resulta significativa, positiva y de un tamaño moderado. Es decir, se acepta la primera hipótesis y las universidades públicas muestran una predisposición ligeramente más elevada que las privadas a ofertar actividades de formación en torno a la cuestión estudiada. Finalmente, se aplicó una prueba chi cuadrado sobre dos variables dicotómicas (presencia-ausencia de formación en AD e inclusión y necesidad de formación del PDI reflejada en documentos institucionales). Los resultados de la prueba $\chi^2 = 3.27$, $p = .068$, indican la falta de relación entre las variables cuya asociación se ha sometido a verificación (p corresponde a la prueba exacta de Fisher). Es decir, no se asocia significativamente la necesidad de formación recogida en la normativa institucional con la frecuencia de propuestas formativas en AD e inclusión.

Discusión/Conclusiones

La formación del PDI en AD e inclusión aún resulta escasa, tal como Bazón, Furlán, de Faria, Lozano, Gómez (2018) apuntaban en sus estudios. Esta se presta en formato de curso (presencial o semipresencial) opcional y complementario a la formación inicial docente. Asimismo, las ofertas tienen una duración media de 31.52h, y se destinan a conocer y trabajar mayoritariamente con aquellos grupos vinculados con la discapacidad y el género (Klein, 2016; Maldonado, 2018); aunque, otros grupos o concepciones comienzan a tomar calado, tal como la diversidad afectivo-sexual y la necesidad de un diseño universal para todos y todas. Por otro lado, se confirma que las universidades públicas ofrecen más propuestas formativas en torno a esta cuestión y, no se establece relación significativa entre la necesidad de formación mostrada en la normativa política con la práctica o frecuencia de actividades formativas. Esto último continúa en la línea de Arnaiz (2012), es decir, con el interés por reconsiderar la AD en diferentes esferas del contexto universitario.

Finalmente, la principal limitación del estudio fue la ausencia de información relacionada con la formación en AD e inclusión en la web oficial de cada institución. He aquí el interés nuestro por reforzar la necesidad de introducir formación transversal obligatoria en atención a la diversidad e inclusión, así como integrar propuestas formativas en torno a esta temática en programas de profesionalización permanente para docentes atendiendo a metodologías dinámicas e innovadoras, como el aprendizaje servicio.

Referencias

- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Bazón, F.V.M., Furlán, E.G.M., de Faria, P.C., Lozano, D., y Gomes, C. (2018). Training of university professors and their meaning for inclusive education. *Educação e Pesquisa*, 44, e176672.

- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urries (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. Traducción española de 2015, publicada por Fuhem y la Organización de Estados Iberoamericanos:
- Center for Applied Special Technology (CAST, 2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español de la versión 2.0. en 2013. Recuperado de http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.docx
- Dalmau, M., Guasch, D., Sala, I., Llinares, M., Dotras, P., Álvares, M.H., y Giné, C. (2015). Diseño Universal para la Instrucción (DUI). Indicadores para su implementación en el ámbito universitario. Barcelona: Universitat Ramon Llull/ Cátedra d'Accesibilitat de la Universitat Politècnica de Catalunya
- Equality and Human Rights Commission (2014). *Equality Act 2010 technical guidance on further and higher education*. Recuperado de <https://www.equalityhumanrights.com/en/publication-download/equality-act-2010-technical-guidance-further-and-higher-education>
- 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. doi: 10.1016/j.wsif.2015.06.017
- Lüke, T. y Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (1), 38-53. doi: 10.1080/13603116.2017.1348548
- Maldonado, E.P. (2018). Competences of University Teaching Staff for Attention to Diversity in Higher Education. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12 (2), 115-131.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 3-17. doi: 10.1080/08856257.2016.1254964
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo*. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Sandoval, M.; Simón, C.; 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.
- Santos Rego, M. A. (Ed.) (2016). *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sapo-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71-85. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/286/333>
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.

- Cernuda, A. (2017). The Arts in Clinical Health Programs for the Recovery of Diseases and to Improve Quality of Life, In Llamas, B; Storch, M.D.y Mazadiego, L.F. (Eds). Case Study of Innovative Projects - Successful Real Cases. London. Intech. DOI: 10.5772/intechopen.69344.
- Daza, C. (1997). Nutrición infantil y rendimiento escolar. *Colombia Médica*, vol. 28, núm. 2, pp. 92-98. Universidad del Valle Cali, Colombia.
- Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.
- Horwitz, A. (1989). El costo de la malnutrición. In: Organización Panamericana de la Salud. Vigilancia alimentaria y nutricional en las Américas. Washington (DC), pp. 19-54. [OPS - Publicación Científica, 516].
- UNICEF (2007). Convención sobre los Derechos del Niño, 1989. Madrid: Unicef Comité Español.