

¿Para qué sirve la investigación? Transfiriendo conocimiento para la formación de docentes universitarios en educación inclusiva

Mariana BUENESTADO-FERNÁNDEZ
María GARCÍA-CANO TORRICO
Eva Francisca HINOJOSA PAREJA
Azahara JIMÉNEZ MILLÁN

Datos de contacto:

Mariana Buenestado-Fernández
Universidad de Cantabria
buenestadom@unican.es

María García-Cano Torrico
Universidad de Córdoba
maria.garciacano@uco.es

Eva Francisca Hinojosa Pareja
Universidad de Córdoba
ehinojosa@uco.es

Azahara Jiménez Millán
Universidad de Córdoba
azahara.jimenez@uco.es

Recibido: 20/05/2022
Aceptado: 29/11/2022

RESUMEN

A pesar de que la agenda política actual explicita la importancia de generar procesos de transferencia, son pocas las evidencias sobre el impacto directo de los resultados obtenidos en proyectos I+D+I en el diseño de políticas educativas, más allá de recomendaciones. Se desconoce en gran medida su aplicabilidad en la mejora de los procesos educativos e institucionales y, más concretamente, en modelos formativos concretos. El artículo somete a revisión sistemática la producción científica derivada de un proyecto nacional de investigación sobre la institucionalización de la educación inclusiva en la universidad con el objeto de transferir dicho conocimiento con consistencia y rigor. Se analizaron un total de 26 producciones científicas que dan cuenta del discurso de los actores de la universidad y de los resultados de proyectos piloto aplicados en distintas áreas de institucionalización. En dicha producción se señala la formación docente como motor de cambio y avance hacia la inclusión en la institución. A diferencia de la tradicional transmisión de conocimientos científicos en el campo de las ciencias de la educación, este trabajo aporta como novedad un modelo aplicable en la formación del profesorado universitario como ejercicio de transferencia con implicaciones para las prácticas y las políticas universitarias. Al mismo tiempo, este modelo se contextualiza con el estudio de la oferta formativa sobre la educación inclusiva en las universidades españolas, en el que se evidencia su estado incipiente de institucionalización como línea estratégica y con una visión parcelaria de determinados rasgos de diversidad en los planes de formación docente.

PALABRAS CLAVE: formación docente; educación superior; educación inclusiva; transferencia del conocimiento.

What is research for? Transferring knowledge to the university teachers' training in inclusive education

ABSTRACT

Even though the current political agenda makes explicit the importance of generating transfer processes, there is little evidence on the direct impact of the results obtained in R&D projects in the design of educational policies, beyond recommendations. Its applicability in improving educational and institutional processes and, more specifically, in specific training models is largely unknown. The article submits to a systematic review the scientific production derived from a national research project on the institutionalization of inclusive education in the university to transfer said knowledge with consistency and rigor. A total of 26 scientific productions that account for the discourse of university actors and the results of pilot projects applied in different areas of institutionalization were analysed. In said production, teacher training is pointed out as an engine of change and progress towards inclusion in the institution. Unlike the traditional transmission of scientific knowledge in the field of educational sciences, this work provides as a novelty an applicable model in the training of university teachers as a transfer exercise with implications for university practices and policies. At the same time, this model is contextualized with the study of the training offer on inclusive education in Spanish universities, in which its incipient state of institutionalization is evidenced as a strategic line and with a fragmentary vision of certain features of diversity in the plans. of teacher training.

KEYWORDS: teacher education; higher education; inclusive education; knowledge transfer.

Introducción

En el campo de las ciencias de la educación se demanda la necesidad de transferir el conocimiento científico a un conjunto de acciones para mejorar la formación de profesionales y resolver problemas vinculados a los contextos de práctica (Santos, 2020). Esta necesidad se contextualiza en una agenda política en la que se vinculan la excelencia en investigación con el impacto social que ocasiona el conocimiento generado. Da buena cuenta del énfasis conferido a estas cuestiones el Programa Horizonte Europa (Reglamento UE 2021/695) y la Agenda 2030 (Resolución A/RES/70/1 de la Asamblea General) con el propósito de promover investigación dirigida a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En la misma línea se sitúa el Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023 (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2021), que incluye un subprograma dirigido a facilitar la transferencia de conocimientos mediante actuaciones que promuevan la relación entre diferentes actores e incrementen la capacidad de comunicación de la I+D+I a la sociedad. También la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2018) hace hincapié en la transferencia del conocimiento bajo la

dimensión individual, transfiriendo “a través de la formación de personas” y en la dimensión institucional, mediante proyectos de investigación.

Transferir el conocimiento con un programa de acciones que responda a problemas existentes supone un valor añadido a la función investigadora, en especial cuando la “tercera misión” de la universidad valora el conocimiento proveniente de la investigación en función de sus contribuciones al desarrollo social y cultural de las sociedades y no en términos exclusivamente económicos (Tourrián, 2020). Esta conexión entre transferencia y responsabilidad social universitaria, que imprime en la investigación educativa y su aplicabilidad un especial valor social, conforma uno de los pilares sobre los que se pretende cimentar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el decenio 2020-2030, enunciado en el Comunicado Ministerial de Roma (EHEA, 2020) y ratificado posteriormente por la declaración de CRUE (2020) a nivel estatal. Pese a ello, Perines (2018) señala la desconexión entre este discurso político y la investigación educativa y entre esta y quiénes la transfieren a la práctica educativa. Teniendo en cuenta este panorama, la apuesta por una universidad inclusiva requiere la movilización del conocimiento que genera la investigación, para que no solo se produzca, sino también para que se diseñen y se comuniquen vías que impacten en las políticas y las prácticas educativas a partir de los hallazgos (Cooper & Shewchuk, 2015). En este sentido, Moliner-García et al. (2020) señalan que la formación es un área clave de transferencia por crear un espacio para dar a conocer el conocimiento científico y reflexionar sobre él y analizar prácticas con investigadores expertos en educación inclusiva.

Pese a que la formación docente se considera un área de transferencia que puede tener un impacto directo en el currículum, el alumnado, el clima y la cultura docente, no está exenta de dificultades. Si bien las universidades españolas han desarrollado planes de formación docente, resulta necesario una propuesta formativa integral de la educación inclusiva (Malagón-Terrón & Graell-Martín, 2022). Así mismo, la formalización y la difusión de los procesos de transferencia social y profesional resulta aún escasa, especialmente si se contrasta los de carácter tecnológico y empresarial (Melendro et al., 2018).

Formación docente para la inclusión en la universidad

El desarrollo de la pedagogía inclusiva se encuentra en una etapa embrionaria, con planteamientos poco sistemáticos, sobre todo en relación con la preparación específica del profesorado universitario (González-Castellano et al., 2021).

Las políticas universitarias de diversidad promueven el aumento de alumnado cada vez más heterogéneo, resultando la tarea docente más compleja y retadora y estando pendiente la traducción del enfoque inclusivo a la práctica docente en muchos contextos (Shaw, 2018). El oficio del docente universitario requiere formación específica y, aunque por sí misma no garantice la mejora de la docencia, sí se considera un elemento sustancial para el cambio de valores, culturas y prácticas dentro de la institución (Ödalen et al., 2019). En contraposición a la buena voluntad e intuición del profesorado universitario para responder a las necesidades del estudiantado, la formación docente realiza contribuciones esenciales para la profesionalización de la

enseñanza en la educación superior (Imbernón & Guerrero, 2018) y también al proyecto inclusivo (Moriña & Carballo, 2018).

La formación docente pretende ser un proceso alejado de iniciativas esporádicas por su dudosa repercusión en la calidad de la docencia. Por ello, las universidades españolas avanzan para que se materialice en un proyecto institucionalizado, planificado y acreditado para el ejercicio de la función docente universitaria (López-Gómez, 2016). No obstante, los méritos de investigación prevalecen sobre los docentes en la carrera profesional del profesorado universitario debido a que la investigación es el indicador de calidad de mayor importancia en el ascenso profesional y en clasificaciones globales, por lo que con frecuencia se priorizan sus esfuerzos en detrimento de las actividades docentes como la formación inicial y permanente (McKinley et al., 2021). A pesar de ello, existe una necesidad imperiosa de una formación polivalente, en la que el profesorado universitario adquiera conocimientos, pero también capacidades y actitudes transferibles a la práctica con el objeto de desarrollar procesos creativos e innovadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ödalen et al., 2019).

Necesidades de formación docente en educación inclusiva

Las necesidades de formación del profesorado universitario se han estudiado tradicionalmente en relación con la configuración de un perfil competencial docente, como elemento determinante de los cambios en la concepción de la enseñanza en el EEES (Triadó et al., 2014). Este perfil, especialmente en los últimos años, demanda un modelo educativo activo, dialógico y colaborativo, basado en teorías socio-constructivistas y emancipadoras que se alinean con la educación inclusiva (Stentiford & Koutsouris, 2021). Sin embargo, desde una mirada holística a la diversidad, se ha evidenciado cómo se implementan prácticas docentes potencialmente dispares bajo el concepto confuso y poco estudiado de inclusión, donde no se cuestiona la hegemonía y la desigualdad y no se desmantelan exclusiones educativas históricas y profundamente arraigadas en grupos vulnerables (Gibson, 2015). También se escudriñan los déficits en la atención a rasgos específicos de diversidad en la docencia, pero sin un marco interseccional (Nichols y Stahl, 2019). A menudo la inclusión está fuertemente asociada con la discapacidad y el género en las universidades europeas (Claeys-Kulik et al., 2019). En relación con la discapacidad, se ha evidenciado cómo el propio profesorado percibe que necesita formación sobre el marco político y normativo, las adaptaciones del currículum y la enseñanza, las estrategias didácticas para una atención más personalizada, los recursos y materiales adaptados, las prácticas docentes efectivas y los servicios institucionales de apoyo y asesoramiento (Moriña & Carballo, 2018).

En cuanto al género, Ion et al. (2013) demuestran cómo la pedagogía feminista suscita tensiones en el profesorado universitario, debido a que permanece la mentalidad androcéntrica y la percepción de que es una cuestión ideológica y estética de la institución. Por consiguiente, se demandan iniciativas formativas que permeen la perspectiva de género en el currículum universitario, a través un replanteamiento curricular en el que se reduzcan los sesgos androcéntricos de los contenidos, se relacione el desarrollo profesional y académico en cada disciplina con cuestiones de

género, se empleen métodos educativos que cuestionen las desigualdades y se incorpore un lenguaje inclusivo (Donoso, 2018).

Independientemente del rasgo específico de diversidad, los trabajos sobre esta temática coinciden en señalar el escaso *background* formativo especializado en educación inclusiva del profesorado universitario y en los esfuerzos poco ambiciosos que hacen las universidades en la capacitación pedagógica como área de institucionalización del proyecto inclusivo (Álvarez-Castillo et al., 2021).

Al mismo tiempo, las iniciativas de formación docente se quedan frecuentemente en una evaluación superficial basada en la mera asistencia y satisfacción, sin profundizar en más elementos de la calidad formativa que interfieren directamente en la transferencia de los aprendizajes del profesorado al aula (Feixas & Martínez-Usaralde, 2022). No obstante, se han constatado los efectos positivos de la formación docente en educación inclusiva en el profesorado y alumnado. En cuanto al profesorado, se ha evidenciado cómo la formación contribuyó a cambios positivos a nivel curricular, actitudinal y de satisfacción en el desempeño de la práctica docente (Carballo et al., 2021). En relación con el impacto en el alumnado, los beneficios de la formación los perciben en tres dominios: el desarrollo académico y profesional, la mejora del ambiente del aula y el crecimiento personal (Booker et al., 2016). Pese a estas evidencias, Viv et al. (2019) consideran que la formación del profesorado no se ha materializado en propuestas institucionalizadas que impulsen la justicia social y la equidad en la docencia universitaria y, por consiguiente, existe una deuda en la atención a grupos tradicionalmente vulnerables y subrepresentados.

Transfiriendo conocimientos a través de la formación del profesorado universitario

Este trabajo tiene como propósito el diseño de un modelo de formación del profesorado universitario que favorezca la institucionalización de la educación inclusiva en esta área específica. Conformar en sí mismo una acción de transferencia al sustentarse en el análisis sistemático de los resultados de investigación producidos en el 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).

Contexto e interés para la transferencia

El proyecto de investigación del que surge la propuesta de transferencia reconoce que los esfuerzos para implantar la inclusión en las universidades españolas han sido limitados y parciales, de ahí que los objetivos fueran: (1) diagnosticar las políticas y prácticas y (2) diseñar pautas estratégicas e instrumentos de institucionalización.

Metodológicamente el proyecto se desarrolló en cuatro fases con un importante enfoque pragmático, orientadas a la mejora de las políticas inclusivas universitarias. De forma concreta: se diseñaron indicadores de institucionalización de políticas y prácticas de inclusión para su evaluación en el contexto internacional y nacional (Fase I); se diagnosticaron las concepciones y actitudes sobre la inclusión de todos los

actores (documentos institucionales, líderes, personal de las universidades, estudiantes y agentes comunitarios) (Fase II); y se diseñaron y evaluaron acciones en distintas áreas de institucionalización (acceso, participación y progreso del estudiantado; liderazgo; servicios de apoyo; evaluación, investigación e innovación; formación; currículum; clima y cultura; y proyección comunitaria) (Fase III). Por último, se diseñaron pautas estratégicas e instrumentos de institucionalización vinculados a los resultados anteriores (Fase IV). En esta última fase se enmarca el propósito de este artículo orientado a la transferencia, específicamente a la mejora de la formación docente en educación inclusiva.

Contexto nacional de la formación del profesorado universitario para la inclusión

Con el objetivo de tener un panorama contextual de los programas de formación docente en materia de inclusión en las universidades españolas, se han registrado los planes de formación docente dirigidos al profesorado universitario o, en el caso de no disponer, los catálogos de actividades formativas de 83 universidades españolas (50 públicas y 33 privadas) durante las cuatro anualidades del proyecto I+D+I (2018, 2019, 2020 y 2021). La información ha sido recogida a través de las webs y, en el caso de la que no estuvo publicada, se consultó a los responsables de la formación a través de correo electrónico. El procedimiento consistió: primero, en la revisión de las universidades que tienen programas, planes o catálogos de actividades y la recopilación de estos; segundo, la selección de las actividades formativas, entendiéndose por estas, los cursos, los talleres, las jornadas y las conferencias sobre diversidad e inclusión; y tercero, el análisis de las actividades atendiendo al año que estas se desarrollaron, la línea estratégica de formación -en el caso de que estén integradas en alguna-, la temática y los destinatarios. Para todo ello, se diseñó una hoja de registro.

El 41% de las universidades han propuesto al menos una actividad formativa sobre diversidad e inclusión dirigida al profesorado en alguna de las cuatro anualidades, siendo solo nueve las que mantienen esta iniciativa durante toda la temporalidad estudiada. Si se compara con la totalidad de universidades públicas y privadas, existe una importante disparidad: el 60% de las públicas frente al 12,1% de las privadas han propuesto actividades formativas sobre esta temática.

Se han registrado 221 actividades formativas sobre diversidad e inclusión y se ha evidenciado una evolución temporal positiva, siendo especialmente ascendente en el último año ($n_{2018} = 41$; $n_{2019} = 45$; $n_{2020} = 49$; $n_{2021} = 86$). Cada destacar que el 82,8% de estas se encuentran dentro de un plan de formación y que solo una universidad cuenta con uno específico sobre diversidad e inclusión, más concretamente, sobre igualdad. Aunque 140 actividades se encuentran dentro de una línea estratégica de los planes de formación, solo 28 de estas se registran dentro de una específica sobre diversidad e inclusión.

En cuanto a la temática de las actividades formativas predominan las que abordan la diversidad sexual y de género ($n.^{\circ} = 135$) y, en menor medida, las necesidades educativas especiales ($n.^{\circ} = 26$), la educación inclusiva como marco de referencia ($n.^{\circ}$

= 28), el Diseño Universal de Aprendizaje (n.º = 10), los modelos de atención a la diversidad (n.º = 4), el lenguaje inclusivo (n.º = 9), la diversidad cultural (n.º = 8) y las altas capacidades (n.º = 2). La gran mayoría de estas actividades van dirigidas a todo el profesorado universitario (n.º = 186) y, en el menor de los casos, a diversos agentes de la comunidad universitaria (n.º = 13), al profesorado novel (n.º = 11), al de un área de conocimiento o titulación (n.º = 6) o al que tiene responsabilidades directivas (n.º = 5).

Material y método

La propuesta de transferencia –modelo formativo para docentes universitarios en educación inclusiva– ha sido elaborada a partir de los productos derivados del proyecto I+D+I. En primer lugar, se identificaron 111 productos vinculados con todas las fases del proyecto y las áreas de institucionalización de la educación inclusiva en la universidad. Posteriormente, se seleccionaron 36 productos teniendo en cuenta los de mayor impacto en la producción científica y evitando aquellos que tenían información duplicada o eran una parte de trabajos más amplios. Por último, se excluyeron 10 productos por no ser estudios empíricos y no recoger datos cuantitativos o cualitativos. En la figura 1 se muestra el proceso seguido, fijando una muestra final para la revisión de un total de 26 productos.

En la tabla 1 se ofrece información relativa a los 26 productos seleccionados de las diferentes fases del proyecto I+D+I explicado anteriormente, exceptuando la última vinculada a la transferencia del proyecto objeto de este trabajo.

Una vez seleccionados, se ha realizado una revisión sistemática de esta literatura (Lester et al., 2020). Desde un enfoque cualitativo, el procedimiento seguido ha consistido en periodos diferenciados del análisis temático (Braun et al., 2019). En primer lugar, se realizó una codificación emergente a partir de la tipología de necesidades de formación docente propuestas por Arànega (2013): prescritas, con prospectiva, sentidas por el profesorado y percibidas por otros actores. En segundo lugar, se procedió a su categorización para establecer rutas formativas en materia de inclusión. Se contó con el apoyo del software ATLAS.ti 22 para ordenar y establecer relaciones de sentido de toda la información manejada.

Figura 1

Diagrama de flujo

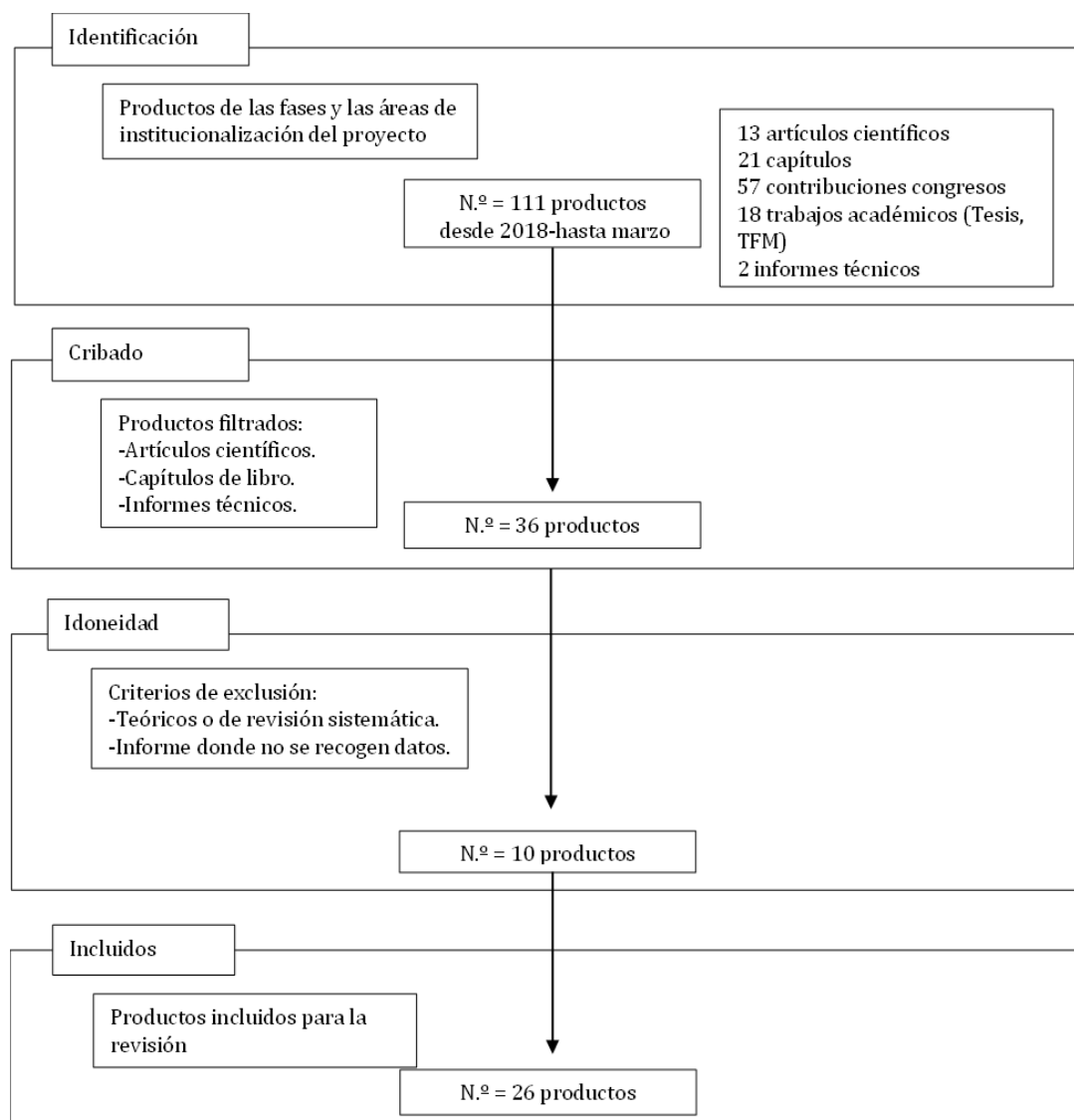


Tabla 1

Información de los productos seleccionados

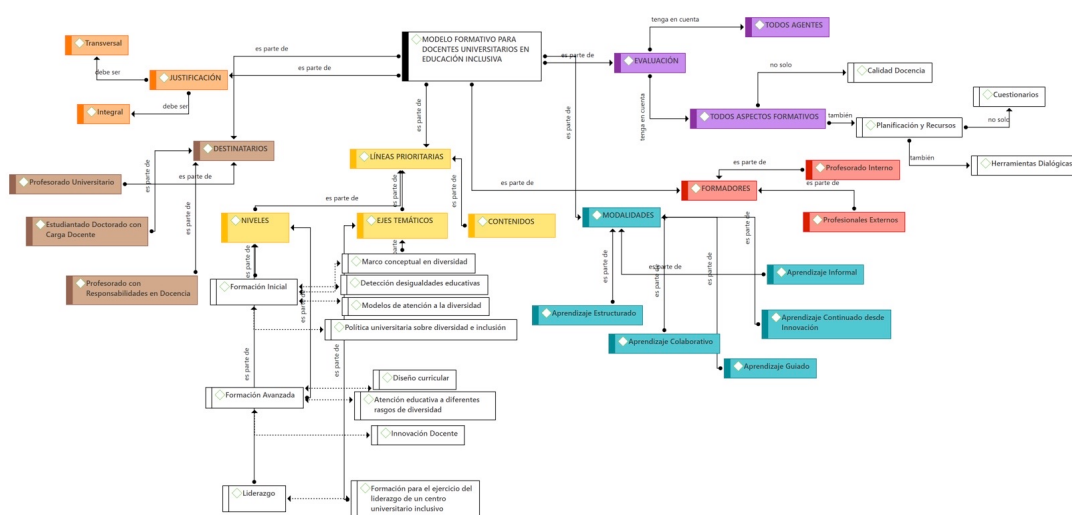
Fase I. Institucionalización de políticas y prácticas de inclusión para su evaluación en el contexto internacional y nacional		
N.º	Productos seleccionados	Contexto
1	Buenestado-Fernández et al. (2019)	Contexto internacional
2	Álvarez-Castillo et al. (2021)	Contexto nacional
3	Hernández-Lloret et al. (2021)	
4	Jiménez-Rodrigo et al. (2022)	
Fase II. Diagnóstico de las concepciones y actitudes sobre inclusión de todos los actores		
N.º	Productos seleccionados	Actores
5	Moral-Mora et al. (2021)	Profesorado
6	Pérez-Carbonell et al. (2021)	
7	Ramos-Santana et al. (2021)	
8	Gallego-Noche et al. (2021)	Alumnado
9	Antolínez-Domínguez et al. (2022)	
10	Peña-García y García-Cano (2022)	
11	Iáñez-Domínguez et al. (2022)	Agentes sociales
12	Jiménez-Millán y García-Cano (2021)	Líderes
13	Langa-Rosado y Lubián-Graña (2021)	
14	García-Cano et al. (2021)	
15	Langa-Rosado y Agrela-Romero (2022)	
16	Martínez-Usarralde y Lloret-Catalá (2022)	Personal de administración y servicios
Fase III. Diseño y evaluación en distintas áreas de institucionalización		
N.º	Productos seleccionados	Áreas
17	Agrela et al. (2021)	Acceso, participación y progreso del estudiantado
18	Naranjo-Crespo et al. (2022)	Servicios de apoyo
19	Goenechea-Permisán et al. (2022)	Liderazgo
20	Rodríguez-Izquierdo et al. (2022)	Proyección comunitaria
21	García-Cano et al. (2022)	Evaluación, investigación e innovación
22	Buenestado-Fernández et al. (2022)	
23	Fernández-Caminero et al. (2022)	
24	Márquez-Lepe et al. (2022)	Currículum
25	Ramos-Santana et al. (2022)	Formación
26	Jiménez-Millán et al. (2021)	Clima y cultura

Modelo formativo sobre educación inclusiva basado en la revisión sistemática de la literatura

En la figura 2 se presenta el modelo mediante una red, teniendo en cuenta los elementos fundamentales de un programa formativo:

Figura 2

Modelo formativo como acción de transferencia



Justificación

El modelo de formación propuesto responde al necesario abordaje transversal e integral de la inclusión para el reconocimiento de la diversidad -asociada a múltiples aspectos de la identidad y de su manifestación individual y contextual- cuando ésta se convierte en desigualdad en la institución. Asumir esta perspectiva es importante en la medida que los líderes declaran sus dificultades para comprender la complejidad de los procesos de desigualdad (García-Cano et al., 2021) y mantienen concepciones sobre diversidad vinculadas al enfoque del déficit (Langa-Rosado & Lubián-Graña, 2021). Además, el profesorado demanda conocimientos y habilidades para abordar los procesos educativos desde un enfoque inclusivo (Martínez-Usarralde & Lloret-Catalá, 2022). El alumnado, por su parte, también muestra la urgencia de formación del profesorado: en igualdad entre hombres y mujeres (Antolínez-Domínguez et al., 2022); para el reconocimiento del colectivo gitano (Peña-García & García-Cano, 2022); o sobre propuestas metodológicas y de evaluación que tengan en cuenta las necesidades del alumnado con discapacidad (Moral-Mora et al., 2021).

Destinatarios

Este modelo de formación está dirigido a todo el profesorado universitario y estudiantes de doctorado con encargo docente. Así mismo, contempla iniciativas dirigidas al profesorado con responsabilidades de gestión vinculadas a la docencia.

Este conjunto de destinatarios resulta de la demanda expresada por el profesorado, que se muestra de acuerdo con la institucionalización de la educación inclusiva (Pérez-Carbonell et al., 2021) e interesado en conocer metodologías inclusivas (Martínez-Usarralde & Lloret-Catalá, 2022), a la vez que insatisfecho con sus prácticas y poco preparado para atender a la diversidad desde dicho posicionamiento (Moral-Mora et al., 2021). También es percibida por el estudiantado (Márquez-Lepe et al., 2022), quien alude a la necesaria formación y sensibilización del profesorado.

Las figuras de liderazgo son consideradas en los resultados de investigación un colectivo destinatario de la formación (Buenestado-Fernández et al., 2019; Jiménez-Millán & García-Cano, 2021; Martínez-Usarralde & Lloret-Catalá, 2022) pues asumen, en cierto modo, que son responsables de las políticas y las prácticas de inclusión que se desarrollan en la institución (Langa-Rosado & Agrela-Romero, 2022). La dificultad que han manifestado en algunos casos para reconocer desigualdades estructurales y configurar un discurso de la diversidad desde una perspectiva inclusiva (Langa-Rosado & Lubián-Graña, 2021) justifican acciones formativas al respecto.

Estructura

El modelo de formación se estructura de la siguiente manera (Tabla 2):

- Niveles de formación: (a) inicial, para una primera adquisición de conocimientos sobre inclusión y el paradigma de la diversidad; (b) avanzado, que incluye la intervención en el proceso educativo y en la vida universitaria; (c) liderazgo, orientado al posicionamiento, diseño y evaluación de políticas de inclusión en la universidad.
- Líneas de acción formativa.
- Desarrollo de los contenidos formativos.

Se presentan ocho líneas de acción formativa que sostienen los contenidos concretos del modelo:

(a) Nivel de formación inicial:

- Posicionamiento conceptual sobre diversidad vinculado a justicia social y equidad (Buenestado-Fernández et al., 2022) que se opone al concepto de desigualdad, pero no al de diferencia (Moral-Mora et al., 2021).
- Estudio de las desigualdades en el sistema social y su concreción en la universidad como, por ejemplo, demandan estudiantes de etnia gitana (Peña-García & García-Cano, 2022).
- Conocimiento de los distintos modelos existentes de atención a la diversidad apostando por el inclusivo como respuesta educativa vinculado a la pedagogía crítica y a los derechos humanos. Este modelo de carácter social permite superar la visión reduccionista del déficit, percibido este por parte del alumnado (Gallego-Noche et al., 2021) o, incluso, por el propio

profesorado dadas las dificultades que encuentra para definir prácticas inclusivas (Pérez-Carbonell et al., 2021).

- Política universitaria sobre educación inclusiva. El estudio de las políticas institucionales a nivel internacional muestra la contradicción entre un posicionamiento neoliberal de las universidades -meritocrático tradicional, de la excelencia y acrítico- y la consolidación de un posicionamiento político de responsabilidad social que proyecte políticas de reestructuración del currículum, metodologías participativas y mejora del clima (Álvarez-Castillo et al., 2021).

(b) Nivel de formación avanzada:

- Abordaje del diseño curricular desde el modelo de la responsabilidad social y la transformación (Álvarez-Castillo et al., 2021), orientado al cambio institucional con perspectivas críticas (Naranjo-Crespo et al., 2022). Tanto el profesorado como el alumnado manifiestan el escaso conocimiento que el primero tiene sobre el Diseño Universal del Aprendizaje (Antolínez-Domínguez et al., 2022; Márquez-Lepe et al., 2022) o la metodología de aprendizaje cooperativo (Jiménez-Millán et al., 2021). Se espera, por tanto, que el profesorado aprenda contenidos y adopte metodologías sensibles a pedagogías feministas, decoloniales o aportes de colectivos minoritarios (Jiménez-Rodrigo et al., 2022; Peña-García & García-Cano, 2022).
- Atención a la diversidad desde distintos rasgos de diversidad. Aunque la educación inclusiva requiere de una visión holística de la diversidad, cada ámbito específico de diversidad (género, diversidad afectivo-sexual, religiosa, étnico-cultural, etc.) tiene un marco conceptual determinado y unas peculiaridades en su atención en la práctica docente. Se propone un marco más amplio, ya que la atención a la discapacidad o la desigualdad de género aglutinan la mayoría de las iniciativas formativas (Buenestado-Fernández et al., 2019; Jiménez-Millán & García-Cano, 2021).
- La innovación docente es una estrategia aliada para los procesos de inclusión en el aula, a pesar de que la investigación describe la ausencia de proyectos en este sentido (García-Cano et al., 2022; Moral-Mora et al., 2021). Se propone un modelo formativo apoyado en la innovación en alianza con los actores sociales (Iáñez-Domínguez et al., 2022; Rodríguez-Izquierdo et al., 2022).

(c) Nivel de formación para líderes:

- Se propone abordar el liderazgo y el desarrollo de políticas inclusivas, evidenciadas las dificultades que los y las líderes institucionales manifiestan para configurar un discurso en relación con el término (García-Cano et al., 2021; Langa-Rosado & Lubián-Graña, 2021). La formación atenderá la vinculación entre diversidad y desigualdad, la superación de enfoques compensatorios, del déficit y la necesaria transversalidad de las políticas inclusivas tanto para el acceso como para el logro y la promoción de estudiantes (Langa-Rosado & Agrela-Romero, 2022).

Tabla 2

Estructura formativa

Niveles de formación	Líneas de acción formativa	Contenidos
Formación inicial. Introducción a la pedagogía inclusiva en la universidad	Marco conceptual relacionado con la diversidad	-Conceptualización sobre diversidad, inclusión, integración, equidad, justicia social, igualdad y diferencia.
	Detección de desigualdades educativas	-Diferentes miradas a las desigualdades educativas. -La interseccionalidad como herramienta de análisis.
	Modelos de atención a la diversidad	-Modelos de atención a la diversidad. -La educación inclusiva como respuesta a la desigualdad.
	Política universitaria sobre diversidad e inclusión	-Marco normativo sobre inclusión. -Política universitaria sobre inclusión. -Unidad encargada de la inclusión dentro de la universidad.
Formación avanzada. Respuesta educativa a la diversidad desde una perspectiva inclusiva en el aula universitaria	Diseño curricular de la enseñanza universitaria teniendo en cuenta la diversidad y la inclusión	-Pedagogías críticas y revisión curricular. -Conceptualización, principios y aplicación del DUA.
	Atención educativa a diferentes rasgos de diversidad	-Atención a diferentes rasgos de diversidad: Marcos conceptuales. Investigaciones educativas. Diseño curricular. Prácticas docentes.
	Innovación docente en inclusión	-Análisis crítico de los propósitos de la innovación en materia de inclusión. -Prácticas innovadoras en inclusión. -Innovación y compromiso social.
Formación para un liderazgo de un centro universitario inclusivo	Formación para el ejercicio del liderazgo inclusivo	-Posicionamiento de inclusión ante la diversidad. -Cultura de revisión e innovación de políticas y prácticas inclusivas.

		-Evaluación del clima de equidad e inclusión en el centro universitario. -Planificación estratégica para la diversidad. -Medidas de apoyo a la admisión y promoción de grupos vulnerables.
--	--	--

Modalidades de formación y tipos de aprendizajes

El modelo formativo contempla varias modalidades y tipos de aprendizaje que se ajustan a distintos ritmos y necesidades del profesorado, ya que se ha evidenciado que un paradigma de formación exclusivamente gerencialista que ignore las condiciones laborales del profesorado marcadas, en ocasiones, por escasez de tiempo y horarios cambiantes, o desconsiderar la flexibilidad y creatividad de los procesos de formación, pueden suponer obstáculos para un adecuado aprovechamiento (Fernández-Caminero et al., 2022). Además, la disposición de distintas modalidades posibilita ir más allá de eventos exclusivamente de sensibilización y apostar por enfoques más orientados a la capacitación docente (Buenestado-Fernández et al., 2019). Concretamente, las modalidades incluyen acciones inspiradas en cuatro tipos de aprendizajes:

- Aprendizaje estructurado: cursos y talleres ofertados por la institución y a demanda del profesorado. Esta modalidad resulta de la necesidad del profesorado de una formación específica en prácticas inclusivas que trascienda las adaptaciones individualizadas y puntuales, facilitadas por las unidades de atención a la diversidad (Agrela et al., 2021; Martínez-Usarralde & Lloret-Catalá, 2022).
- Aprendizaje colaborativo: jornadas, coloquios, foros de discusión, mesas redondas y debates sobre temas pertinentes y controvertidos sobre diversidad. En definitiva, un conjunto de acciones que permiten aprender cooperativamente (Moral-Mora et al., 2021) y contribuir con ello a la creación de una cultura docente favorable a la inclusión (Álvarez-Castillo et al., 2021), considerada aún ausente en la institución universitaria (Agrela et al., 2021). Esta apuesta metodológica por el intercambio y el diálogo es además coherente con el propio enfoque inclusivo, pues motiva el apoyo y la solidaridad (Buenestado-Fernández et al., 2022).
- Aprendizaje guiado: procesos de mentoría y tutorización a cargo de profesorado experimentado que apoya al profesorado principiante. Los resultados de investigación ilustran que la figura de profesorado-mentor asesorando y apoyando en la aplicación de prácticas inclusivas tiene un impacto positivo en el profesorado destinatario de la formación (Ramos-Santana et al., 2022).
- Aprendizaje continuado desde la innovación: promoción de procesos de mejora de la docencia a través de proyectos de innovación docente desde una mirada inclusiva (Buenestado-Fernández et al., 2022). La investigación

ha subrayado la innovación como una oportunidad formativa y de desarrollo profesional, que tiene incidencia en nuevas relaciones en el aula, específicamente cuando se diseña y se desarrolla desde el compromiso con la superación de las desigualdades y con un posicionamiento inclusivo y feminista (García-Cano et al., 2022). En estos procesos resulta de interés, a la luz de los hallazgos en la investigación, que se tenga en consideración la perspectiva de distintos colectivos en situación de vulnerabilidad o desventaja a través de procesos participativos que los involucren activamente (Pérez-Carbonell et al., 2021).

- Aprendizaje informal: campañas de sensibilización y concienciación, guías de apoyo al profesorado y recursos y fuentes virtuales de información. Ante la falta de sensibilidad hallada en una parte del profesorado respecto a la inclusión (Martínez-Usarralde & Lloret-Catalá, 2022) o la escasez de tiempo que este colectivo alude como justificación de su falta de formación (Moral-Mora et al., 2021), parece pertinente mantener acciones de sensibilización unidas a un aporte de recursos virtuales constantes y actualizados que visibilicen las propuestas formativas y las buenas prácticas derivadas de estas.

Formadores

Este modelo contempla la participación de profesionales multidisciplinares especializados internos y externos a la institución. Con profesionales internos se hace referencia al profesorado experto de la propia institución que investiga sobre inclusión y, por consiguiente, tiene un conocimiento actualizado y especializado. Los resultados de investigación ponen de manifiesto la pertinencia de establecer alianzas con profesionales externos a la universidad, es decir, con instituciones públicas y privadas y entidades sociales (asociaciones, fundaciones, ONG, etc.) que desempeñan su labor en sectores relacionados con la diversidad. Del análisis de los discursos de agentes sociales se desprende que no son tenidos en cuenta por las instituciones universitarias en el área de inclusión (Iláñez-Domínguez et al., 2022), y que su participación en los procesos formativos puede ser un punto de apoyo imprescindible en el compromiso de la universidad a este respecto (Rodríguez-Izquierdo et al., 2022).

Evaluación de la formación

Se establece un diseño de evaluación (Tabla 3) que, tal y como aconsejan los resultados de la investigación, tiene en cuenta a todos los agentes involucrados, diversificando también las dimensiones a evaluar, los instrumentos y los momentos en los que se aplican (Buenestado-Fernández et al., 2022; Ramos-Santana et al., 2022).

Tabla 3

Evaluación de la formación

Agentes	Dimensiones	Momentos	Instrumento
Profesorado participante en la formación	Satisfacción	Justo al finalizar cada actividad formativa.	Cuestionario de satisfacción de la formación.
	Aprendizajes adquiridos	Antes y justo al finalizar cada actividad formativa.	-Cuestionario de aprendizajes previos y adquiridos. -Productos realizados en la formación.
	Transferencia de los aprendizajes adquiridos al aula	Periodo de un curso académico tras la finalización de la actividad formativa.	-Cuestionario/entrevista sobre la transferencia de los aprendizajes al aula. -Evidencias de la transferencia: proyectos realizados, difusión de experiencias docente, etc.
Alumnado del profesorado participante en la formación	Impacto en los aprendizajes	Al finalizar la implementación de los aprendizajes adquiridos en la formación por el profesorado.	-Entrevistas/grupo de discusión sobre la calidad de la enseñanza y los aprendizajes adquiridos. -Encuesta de la valoración docente por parte del alumnado. -Calificaciones obtenidas por el alumnado en la asignatura.
Profesorado experto encargado de impartir la formación	Planificación de la actividad formativa	Justo al finalizar cada actividad formativa.	Cuestionario de autoevaluación del diseño y la implementación.
	Congruencia entre la planificación y el enfoque didáctico dado		
Responsable de la gestión de la formación docente en la institución	Coherencia con la estrategia institucional	Tras la finalización de todas las iniciativas formativas.	-Análisis DAFO del proceso de diseño y realización. -Evaluación de la cultura/clima inclusivo de la institución.
	Pertinencia y eficacia del equipo humano y los recursos y los materiales utilizados para la formación		
	Impacto institucional		

Conclusiones

Este trabajo ofrece una propuesta formativa sobre educación inclusiva dirigida al profesorado universitario a partir de las evidencias de un proyecto I+D+I sobre su institucionalización en el contexto universitario español. Esta propuesta resulta novedosa en el campo de las ciencias de la educación por partida doble: derivar en un modelo formativo transferible a la práctica y presentarse en un formato de publicación científica. Ambos aspectos son demandados por importantes centros de investigación (CSIC, 2015).

Resulta lógico considerar que la transferencia del conocimiento ha contribuido al desarrollo de aprendizajes para el progreso de las profesiones educativas. Ahora bien, no puede articularse únicamente acudiendo a las fuentes documentales tradicionales (Perines, 2018). A pesar de que estas puedan ser signos de arranque, se demanda a la investigación educativa explorar fórmulas que permitan extraer su grado de utilidad para alentar a las instituciones y al profesorado a replantear sus propuestas pedagógicas (Santos, 2020). Por consiguiente, este trabajo permite superar la conceptualización de transmisión de conocimiento y avanzar en la transferencia de este en materia de formación como eje estratégico de desarrollo de cambios e innovaciones sobre la inclusión en la universidad (Touriñán, 2020).

A partir de la tipología de necesidades formativas propuesta por Arànega (2013), se han canalizado las carencias para hacer efectiva la educación inclusiva desde todos los actores y las áreas diagnosticadas en el proyecto I+D+I. En este sentido, se presenta un modelo formativo basado en evidencias y responde a una mirada holística de la diversidad con la que se pretende que el profesorado pueda repensar y replantear sus prácticas docentes poniendo el foco de atención en las desigualdades (Gibson, 2015) y en las corrientes pedagógicas que más se vinculan con la inclusión (Stentiford y Koutsouris, 2021). Al mismo tiempo, se proponen rutas de formación adaptadas a la etapa del desarrollo profesional de cada docente y se ofrecen modalidades formativas que se traducen en diferentes espacios para la reflexión del conocimiento y el análisis de experiencias, convirtiéndose así en estrategias que acortan la brecha entre la teoría y la práctica (Moliner-García et al., 2020). Por otra parte, se presenta una propuesta de evaluación para determinar la calidad de la formación como variable que repercute en la posterior transferencia de los aprendizajes al aula (Feixas & Martínez-Usarralde, 2022).

Esta propuesta formativa no se presenta para ser reducida a intervenciones puntuales de la unidad especializada en la formación, sino que se recomienda tener una mirada amplificada que permita su institucionalización como línea estratégica dentro del marco de la formación docente en cada institución. Cuando se habla de transferencia no se alude a la aplicación del conocimiento sin más, sino a crear vías eficaces que tengan en cuenta las condiciones de cada contexto institucional y la individualidad (Touriñán, 2020). En relación con esta última, resulta necesario considerar algunas características socio-profesionales como el género, la edad y el área de conocimiento al haberse encontrado diferencias significativas en el compromiso con la inclusión. Las profesoras, el profesorado de menor edad y el de ciencias sociales es

el que más se involucra en la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo (Pérez et al., 2021).

Las limitaciones del estudio pueden ubicarse en que los participantes de los productos seleccionados son solo actores de comunidades universitarias nacionales y, en el caso del profesorado, las necesidades formativas se investigan a partir de percepciones y no de su desempeño real en educación inclusiva. Hasta el momento no se han encontrado suficientes propuestas formativas sobre esta temática derivadas de un ejercicio de transferencia de la investigación. Por tanto, las investigaciones futuras podrían centrarse en realizar otras propuestas formativas sobre diversidad e inclusión a partir de las diferentes tipologías de necesidades detectadas en diversos contextos. Esto permitiría comparar y enriquecer este campo de investigación y acción.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el proyecto I+D+I titulado "Atención a la diversidad y educación inclusiva en la universidad. Diagnóstico y evaluación de indicadores de institucionalización" (Ref. EDU2017-82862-R), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en la convocatoria de ayudas de 2017 del Programa Estatal de I+D+I orientada a los Retos de la Sociedad.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, M.B.F. y EF.H.P.; metodología, M.GC.T. y A.J.M; recopilación de datos, M.GC.T. y A.J.M.; análisis de datos, M.B.F., M.GC.T., EF.H.P. y A.J.M; redacción, revisión y edición, M.B.F., M.GC.T., EF.H.P. y A.J.M.

Referencias

- Agrela, B., Grande, M.L. y Fernández, T. (2021). *Fase III. Proceso de institucionalización. Actividades realizadas en relación con el estudio piloto en la universidad de Jaén. Área de acceso*. (Documento inédito). Universidad de Jaén.
- 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). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06450>
- Antolínez-Domínguez, I., Gallego-Noche, B. y Valero, C. (2022). Repensando la universidad: atención inclusiva a la diversidad desde el discurso del alumnado. En J.L. Álvarez y M. García-Cano, *Diversidad e inclusión en la educación superior. La vía de la institucionalización* (pp. 81-96). Narcea.
- Arànega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*. Octaedro.
- Booker, K.C., Merriweather, L. y Campbell-Whately, G. (2016). The Effects of Diversity Training on Faculty and Students' Classroom Experiences. *International Journal*

- for the Scholarship of Teaching and Learning, 10(1).
<https://doi.org/10.20429/ijstl.2016.100103>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. y Terry, G. (2019). Thematic analysis. En P. Liamputtong (ed.), *Handbook of research methods in health social sciences* (pp. 843-860). Sage.
- 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).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219525>
- Buenestado-Fernández, M., Hinojosa-Pareja, E.F., García-Cano, M. y Jiménez-Millán, A. (2022). Innovación docente y la atención a la diversidad: oportunidades para su institucionalización. En J.L. Álvarez y M. García-Cano, *Diversidad e inclusión en la educación superior. La vía de la institucionalización* (pp. 123-136). Narcea.
- Carballo, R., Morgado, B. y Cortés, M.D. (2021). Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 843-859.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>
- Claeys-Kulik, A.L., Ekman, T. y Henriette, J. (2019). *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions. Results from the INVITED project*. EUA.
- Cooper, A. y Shewchuk, S. (2015). Knowledge brokers in education: How intermediary organizations are bridging the gap between research, policy and practice internationally. *Education Policy Analysis Archives*, 23(118),
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2355>
- CRUE (2018). *Transferencia del conocimiento. Nuevo modelo para su prestigio e impulso*.
https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2018.11.28-Transferencia-del-Conocimiento-DEFINITIVO_completo-digital.pdf
- CRUE (2020). *Por un Espacio Europeo de Educación Superior más inclusivo, innovador e interconectado*.
https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/11/2020.11.19-Declaracion-Crue_Bolonia-y-EEES-1.pdf
- CSIC (2015). *Transferencia de conocimiento en humanidades y ciencias sociales*. Fundación General CSIC.
- Donoso, T. (2018). Perspectiva de género en la Universidad como motor de innovación. En A. Rebollo, E. Ruiz y L. Vega, *La Universidad en clave de género* (pp. 23-48). Octaedro.
- EHEA (2020). *Rome Ministerial Communiqué*.
https://eha2020rome.it/storage/uploads/5d29d1cd-4616-4dfe-a2af-29140a02ec09/BFUG_Final_Draft_Rome_Communique-link.pdf
- Feixas, M. y Martínez-Usarralde, M.J. (2022). La transferencia de los proyectos de innovación docente: un estudio sobre su capacidad de transformar la enseñanza y el aprendizaje. *Educación*, 58(1), 69-84.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1407>
- Fernández-Camín, G., Espino-Díaz, L. y Álvarez-Castillo, J.L. (2022). Competencias inclusivas en la educación superior para la formación en ciudadanía global. En

- J.L. Álvarez y M. García-Cano, *Diversidad e inclusión en la educación superior. La vía de la institucionalización* (pp. 137-148). Narcea.
- Gallego-Noche, B., Goenechea-Permisán, 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.v9i3.4065>
- García-Cano, M., Buenestado-Fernández, M., Hinojosa-Pareja, E.F. y Jiménez-Millán, A. (2022). Innovación docente para la igualdad y para la diversidad en las políticas universitarias de España. *Aula Abierta*, 51(1), 75-84. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.75-84>
- García-Cano, M., Jiménez-Millán, A., y Hinojosa-Pareja, E. F. (2021). We're new to this. Diversity agendas in public Spanish universities according to their leaders. *Social Science Journal*. <https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1859818>
- 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>
- Goenechea-Permisán, C., Belkat, S. y Cepeda-Villanueva, L. (2022). Atención a la diversidad en la universidad y liderazgo estudiantil. Implementación y evaluación de una actuación centrada en la formación de los y las representantes de estudiantes. En J.L. Álvarez y M. García-Cano, *Diversidad e inclusión en la educación superior. La vía de la institucionalización* (pp. 177-192). Narcea.
- González-Castellano, N., Cordon-Pozo, E., Pueyo-Villa, S. y Colmenero-Ruiz, M.J. (2021). Higher Education Teachers' Training in Attention to SEN Students: Testing a Mediation Model. *Sustainability*, 13 (9). <https://doi.org/10.3390/su13094908>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2021.107024>
- Iáñez-Domínguez, A., Díaz-Jiménez, R. y Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2022). Perception of social actors about diversity policies in Spanish universities. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 28. <https://doi.org/10.29101/crcs.v28i0.16662>
- Imbernón, F. y Guerrero, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia*, 18(56). <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/11>
- Ion, G., Durán-Bellonch, M.M. y Bernabéu-Tomayo, M.D. (2013). El profesorado y su percepción sobre la igualdad de género en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 123-140. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41194
- Jiménez-Millán, A. y García-Cano, M. (2021). Retóricas sobre diversidad en la universidad pública española según sus líderes. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 28. <https://doi.org/10.29101/crcs.v28i0.14606>
- Jiménez-Millán, A; Hernández-Lloret, C.M.; García-Cano, M. y Álvarez-Castillo, J.L. (2021). Con la mirada puesta en los Objetivos de Desarrollo Sostenible: aprendizaje cooperativo en la universidad para construir una sociedad inclusiva.

- En M. Liesa-Orús (Coord.), *Educación comprometida con los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Calidad, Equidad educativa y metodología Aprendizaje-Servicio* (pp. 85-95). Universidad de Zaragoza.
- Jiménez-Rodrigo, M.L., Márquez-Lepe, E. y Trabajo-Jarillo, E. (2022). La institucionalización de las políticas de inclusión educativa y de atención a la diversidad en las universidades públicas españolas: una mirada documental. En J.L. Álvarez y M. García-Cano, *Diversidad e inclusión en la educación superior. La vía de la institucionalización* (pp. 29-42). Narcea.
- Langa-Rosado, D. y Agrela-Romero, B. (2022). Nociones de atención a la diversidad y educación inclusiva en contextos universitarios: discursos de líderes institucionales. En J.L. Álvarez y M. García-Cano, *Diversidad e inclusión en la educación superior. La vía de la institucionalización* (pp. 57-68). Narcea.
- 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>
- Lester, J. N., Cho, Y. y Lochmiller, C. R. (2020). Learning to Do Qualitative Data Analysis: A Starting Point. *Human Resource Development Review*, 19(1), 94-106. <https://doi.org/10.1177/1534484320903890>
- López-Gómez, E. (2016). La formación docente del profesorado universitario: sentido, contenido y modalidades. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 68(4), 89-102. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.38998>
- Malagón-Terrón, F.J. y Graell-Martín, M. (2022). La formación continua del profesorado en los planes estratégicos de las universidades españolas. *Educación XX1*, 25(1), 433-458. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30321>
- Márquez-Lepe, E., Jiménez-Rodrigo, M.L. y Trabajo-Jarillo, E. (2022). El diseño universal del aprendizaje (DUA) en el currículum universitario: retos y oportunidades para el trabajo con la diversidad en un contexto de pandemia. En J.L. Álvarez y M. García-Cano, *Diversidad e inclusión en la educación superior. La vía de la institucionalización* (pp. 149-162). Narcea.
- Martínez-Usarralde, M.J. y Lloret-Catalá, C. (2022). La voz inclusiva del personal de administración y servicios y del profesorado universitario. En J.L. Álvarez y M. García-Cano, *Diversidad e inclusión en la educación superior. La vía de la institucionalización* (pp. 69-80). Narcea.
- McKinley, J., McIntosh, S., Milligan, L. y Mikołajewska, A. (2021). Eyes on the enterprise: problematising the concept of a teaching-research nexus in UK higher education. *Higher Education*, 81, 1023-1041. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00595-2>
- Melendro, M., De-Juanas, A., García-Castilla, F. J. y Valdivia, P. (2018). El compromiso social de la universidad a través de la transferencia de conocimiento en el ámbito de la investigación en Pedagogía Social. *Aula Abierta*, 47(4), 403-414. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.403-414>
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2021). *Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023*. <https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneralPortal/documento/e1f1deb1-7321-4dd9-b8ca-f97ece358d1c>

- Moliner-García, O., Arnaiz-Sánchez, P. y Sanahuja-Ribes, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Que estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1*, 23(1), 173-195. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23753>
- Moral-Mora, A. M., Chiva-Sanchis, I. y Lloret-Catalá, C. (2021). Faculty Perception of Inclusion in the University: Concept, Policies and Educational Practices. *Social Inclusion*, 9(3), 106-116. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4114>
- Moriña, A. y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, 22, 87-95. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018053>
- Naranjo-Crespo, M., García-Blanco, M. y Belando-Montoro, M. (2022). La práctica institucional: análisis de las memorias de las unidades de atención a la diversidad en la UNED y la Universidad Complutense de Madrid. En J.L. Álvarez y M. García-Cano, *Diversidad e inclusión en la educación superior. La vía de la institucionalización* (pp. 43-56). Narcea.
- Nichols, S. y Stahl, G., (2019). Intersectionality in higher education research: a systematic literature review. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1255-1268. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1638348>
- Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G.Ó., Karlsson, J. y Fogelgren, M. (2019) Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 339-353. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955>
- Peña-García, P. y García-Cano, M. (2022). Inclusión y diversidad: alumnado gitano en la universidad. En J.L. Álvarez y M. García-Cano, *Diversidad e inclusión en la educación superior. La vía de la institucionalización* (pp. 97-108). Narcea.
- Pérez-Carbonell, A., Ramos-Santana, G. y Martínez-Usarralde, M.J. (2021). Comparative Inclusion: What Spanish Higher Education Teachers Assert. *Social Inclusion*, 9(3), 94-105. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4030>
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Ramos-Santana, G., Moral-Mora, A.M., Chiva-Sanchís, I. y Pérez-Carbonell, A. (2022). DUA en la Universitat de València: diseño, implementación y evaluación de una acción formativa para docentes. En J.L. Álvarez y M. García-Cano, *Diversidad e inclusión en la educación superior. La vía de la institucionalización* (pp. 163-176). Narcea.
- Ramos-Santana, G., Pérez-Carbonell, A., Chiva-Sanchís, I. y Moral-Mora, A., (2021). Validación de una escala de atención a la diversidad para profesorado universitario. *Educación XX1*, 24(2), 121-142. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28518>
- Reglamento (UE) 2021/695 del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se crea el Programa Marco de Investigación e Innovación «Horizonte Europa», se establecen sus normas de participación y difusión, y se derogan los Reglamentos (UE) n.o 1290/2013 y (UE) n.o 1291/2013. *Diario Oficial de la Unión Europea*,

- L170, de 28 de abril de 2021. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021R0695&from=EN>
- Resolución A/RES/70/1 de la Asamblea General de Naciones Unidas. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 25 de noviembre de 2015. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/93/PDF/N1529193.pdf?OpenElement>
- Rodríguez-Izquierdo, R.M., Díaz-Jiménez, R.M. y Iáñez-Domínguez, A. (2022). El papel de los actores sociales para la construcción de universidades comprometidas con la diversidad. En J.L. Álvarez y M. García-Cano, *Diversidad e inclusión en la educación superior. La vía de la institucionalización* (pp. 109-121). Narcea.
- Santos, M.A. (Ed.) (2020). *La transferencia de conocimiento en educación. Un desafío estratégico*. Narcea.
- Shaw, R. (2018). Professionalising teaching in HE: The impact of an institutional fellowship scheme in the UK. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 145-157. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1336750>
- Stentiford, L. y Koutsouris, G. (2021). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping reviews. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245-2261. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Touriñán, J. M. (2020). La “tercera misión” de la Universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la pedagogía. *Contexto Educativos*, 26, 41-81. <http://doi.org/10.18172/con.4446>
- Triadó, X., Estebanell, M., Márquez, D. y del Corral, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 257, 55-76.
- Viv, M., Souto-Manning, M. y Turvey, K. (2019). Innovation in teacher education: towards a critical re-examination. *Journal of Education for Teaching. International research and pedagogy*, 45(1), 2-14. <https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1550602>