

CARMEN MÁRQUEZ
(Dir.)

TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA RETOS Y OPORTUNIDADES

6° USAL PALECH CONGRESO CLIE 2021

PALECH
PACTO DE AMÉRICA LATINA POR LA
EDUCACIÓN CON CALIDAD HUMANA

 **UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**
CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

**Transformación
Universitaria,
Retos y
Oportunidades**

INTERNACIONALIZACIÓN INCLUSIÓN RESPONSABILIDAD SOCIAL
"APRENDIZAJE-SERVICIO"

24, 25 y 26 DE MARZO
Congreso en línea

 CONGRESO USAL-PALECH
CLIE 2021

 **800 AÑOS**
1218 - 2018

AQUILAFUENTE
A


Ediciones Universidad
Salamanca

TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA.
RETOS Y OPORTUNIDADES

Comité Científico

Presidenta: Dra. Carmen Márquez Vázquez. Universidad Autónoma Madrid
Dr. Alexis Morales. Coordinador Programa Movilidad Internacional PALECH
Dra. Adriana Pérez Encina. Universidad Autónoma Madrid
Dr. Sergio Sánchez Fuentes. Universidad Autónoma Madrid
Dra. Marta Sandoval Mena. Universidad Autónoma Madrid
Dra. Antonia Durán Ayago. Universidad de Salamanca
D. Bienvenido Espinosa Cano. Director Adjunto de Operaciones en Berger-Levrault España
Dra. María Concepción Gorjón Barranco. Universidad de Salamanca
Dra. Raquel Guzmán Ordaz. Universidad de Salamanca
Dra. Nuria Cordero Ramos. Universidad Pablo de Olavide
Dra. Pilar Aramburuzabala. Universidad Autónoma Madrid
Dr. Santiago José Elvías Carreras. Universidad Autónoma Madrid

CARMEN MÁRQUEZ (Ed.)

TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA.
RETOS Y OPORTUNIDADES



Ediciones Universidad
Salamanca

AQUILAFUENTE, 310

©

Ediciones Universidad de Salamanca
y los autores

1ª edición: septiembre, 2021
ISBN: 978-84-1311-530-6 (PDF)
ISBN: 978-84-1311-531-3 (ePub)
ISBN: 978-84-1311-532-0 (POD)

DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0310>

Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito s/n
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es> eusal@usal.es




Hecho en UE-Made in EU

Maquetación y realización:
Nueva Graficesa S.L.
Teléfono: 923 26 01 11
Salamanca (España)

Obra sometida a proceso de evaluación mediante sistema de doble ciego



Usted es libre de: Copiar — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

-  Reconocimiento — Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.
-  NoComercial — No puede utilizar el material para una finalidad comercial.
-  SinObraDerivada — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas
www.une.es



Catalogación de editor en ONIX accesible en <https://www.dilve.es/> CEP

PROFESORADO INCLUSIVO UNIVERSITARIO: ¿CUÁL DEBERÍA SER SU FORMACIÓN?¹

Inclusive faculty members: What should be their training?

OROZCO, I.
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en una tesis doctoral en construcción que explora qué, cómo y por qué el profesorado de Educación Infantil hasta Universidad desarrolla una pedagogía inclusiva. En esta comunicación dieciséis docentes universitarios inclusivos desvelan qué formación debería tener un profesional para llegar a ser inclusivo. Los datos fueron recogidos mediante entrevistas individuales en profundidad y analizados a través de un sistema de categorías y códigos inductivo. Los participantes pusieron de manifiesto siete vías para formarse en este sentido: tener sensibilidad, asistir a cursos que partan de la investigación-acción, participar en grupos de trabajo a modo de seminario, explorar estrategias metodológicas activas y centradas en el alumnado, preocuparse por la educación emocional, así como realizar autoformación y formación específica. Estas pautas pueden ayudar a otros colegas a llevar a cabo una formación más acorde con los derechos humanos y la justicia.

Palabras clave: *profesorado universitario, pedagogía inclusiva, formación*

ABSTRACT

This work is part of a doctoral thesis under construction that explores what, how and why teachers from Early Childhood Education to University develop an inclusive peda-

¹ Este trabajo forma parte de un proyecto I+D+i titulado «Pedagogía Inclusiva en la Universidad: Narrativas del Profesorado», apoyado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (MINECO) y los fondos FEDER de la Unión Europea [EDU2016-76587-R].

gogy. In this communication, sixteen inclusive university teachers reveal what training a professional should have to become inclusive. The data were collected through in-depth individual interviews and analyzed through a system of categories and inductive codes. The participants revealed seven ways to train in this regard: being sensitive, attending courses based on action research, participating in seminar-like work groups, exploring active methodological strategies focused on students, being concerned about emotional education, as well as self-training and specific training. These guidelines can help other colleagues to conduct training more in line with human rights and justice.

Keywords: faculty members, inclusive pedagogy, training

INTRODUCCIÓN

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA es un derecho incuestionable e inalienable de todas las personas y en todas las etapas educativas (UNESCO, 2016). Sin embargo, nos encontramos en la era de la exclusión (Slee, 2019). La universidad inclusiva continúa siendo una tarea pendiente porque los espacios de aprendizaje no son accesibles para todas las personas que deciden cursar unos estudios (Márquez y Sandoval, 2019). En esta encrucijada, el profesorado debe formarse a lo largo de toda la vida profesional (Forlin, Sharma y Loreman, 2014), estar sensibilizado, informado y capacitado sobre cómo llevar a cabo una pedagogía inclusiva y diseños universales para la participación activa de todo el alumnado (Waitoller y Thorius, 2016; Spratt y Florian, 2015).

Algunos trabajos desde este enfoque reflejan que la calidad de la formación docente en materia de inclusión es escasa (Ortiz, Agreda, y Colmenero, 2018) y no puede depender únicamente de su voluntariedad y sensibilidad (Moriña y Carballo, 2017; Moriña, Aguirre y Doménech, 2019). Por dichas razones, cualquier profesional que aspire a ser inclusivo debe tener los conocimientos y las habilidades necesarias desde una visión amplia y sistémica de la diversidad, reflexionar sobre su práctica, saber qué estrategias utilizar y dónde obtener ayuda cuando sea preciso (Izuzquiza, Echeita y Simón, 2015; Rouse, 2009; Sandoval, Simón y Vázquez, 2018).

No existen abundantes trabajos que tomen como premisa la diversidad en su sentido amplio y pregunten a docentes universitarios seleccionados por sus estudiantes cómo debería ser la formación de un profesional inclusivo. Algunos estudios centrados en la discapacidad, pero igualmente beneficiosos para todo el alumnado, desvelan algunas pistas sobre dicha preparación (Morgado, Lopez-Gavira y Moriña, 2017; Moriña y Carballo, 2017; Moriña et al., 2019).

La investigación de Moliner, Arnaiz y Sanahuja (2019) en formación inicial, deja ver que esta capacitación se construye partiendo de las necesidades reales,

rompiendo la brecha entre la teoría y la práctica, con encuentros y redes de apoyo a partir de la investigación-acción donde se analiza la práctica y se comparten experiencias, así como haciendo uso de la metodología de Aprendizaje-Servicio. Por otro lado, los resultados de Dewsbury y Brame (2019) apuntan en la importancia de cuidar las relaciones, apostar por el diálogo y el apoyo en red. Moríña et al. (2019) agrega el curso de profesorado novel, la formación específica sobre necesidades, el tratamiento teórico-práctico, la autoformación, compartir con otros colegas, participar en cursos sobre aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo y atendiendo al propio bienestar emocional.

En síntesis, con esta comunicación pretendemos dar voz al profesorado para que otros colegas puedan formarse adecuadamente y logren que todas las personas de su aula aprendan, participen y tengan éxito. Para ello, cabe preguntarse: ¿Qué formación estima necesaria el profesorado universitario que desarrolla una pedagogía inclusiva para que otros docentes sean inclusivos?

MÉTODO

PARTICIPANTES

El trabajo que se presenta está enmarcado en un proyecto de investigación más amplio «Pedagogía Inclusiva en la Universidad: Narrativas del Profesorado (EDU2016-76587-R)» que analiza las creencias, los conocimientos, los diseños y las acciones de profesorado universitario que desarrolla una pedagogía inclusiva. En este trabajo nos dedicaremos a explorar la dimensión referida a los conocimientos.

Los participantes fueron seleccionados a partir de sus estudiantes egresados recientes del Grado en Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla), así como estudiantes que se encontraban actualmente en su cuarto curso. Algunas características que se le dieron al alumnado para la nominación del profesorado inclusivo fueron las siguientes: logra la participación de todos en clase, emplea metodologías activas y variadas, confía en vuestras capacidades, os motiva o realiza ajustes en su planificación entre otras.

Hasta el momento han participado en el estudio un total de 16 docentes pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación. De ellos, 3 eran docentes del departamento de Didáctica y Organización Educativa, 3 de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 3 de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas, 2 de Psicología Evolutiva y de la Educación, 2 de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, 1 de Educación Artística y 1 de Educación Física y Deporte. En cuanto al género, el 43,7% fueron hombres y el 56,2% mujeres. Respecto a la edad, solo dos era menores de 40 años, tres tenían entre 40

y 45 años, tres entre 45 y 50, tres entre 50 y 55 y tres más de 60. En relación a la experiencia docente, tres tenían menos 10 años, cinco tenían entre 10 y 20, tres menos de 25, tres entre 25 y 30 y dos más de 40. El perfil de los participantes se caracterizaba por haber elegido su profesión por vocación, motivación por su disciplina y la investigación, haber impartido clases particulares y ejercer en niveles inferiores al universitario.

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS Y PROCEDIMIENTOS

Para la recogida de datos se empleó un guion de entrevista individual, semiestructurada y profundidad sobre las cuatro dimensiones de la pedagogía inclusiva: creencias, conocimientos, diseños y acciones. En esta ocasión, se presentan los resultados sobre los conocimientos. En concreto, la pregunta abierta que se abordó con el profesorado en los encuentros fue la siguiente: ¿Qué formación estima necesaria para atender adecuadamente a la diversidad en la Educación Superior?, ¿cómo debería ser la formación de un profesional inclusivo?

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y a través de un consentimiento informado individual, se acordó la devolución y privacidad de los datos en el texto mediante el uso de números (U1-U16).

ANÁLISIS DE DATOS

Todas las entrevistas fueron transcritas y posteriormente analizadas mediante un análisis cualitativo. Se creó un sistema de categorías y códigos inductivo que permitió dar sentido a la información recogida (Miles y Huberman, 1994).

RESULTADOS

Los participantes destacaron siete vías para que un profesional fuese inclusivo: 1) sensibilidad, 2) cursos que partan de la investigación-acción, 3) grupos de trabajo a modo de seminario, 4) estrategias metodológicas activas y centradas en el alumnado, 5) educación emocional, 6) autoformación, y 7) formación específica.

SENSIBILIDAD

Casi todo el profesorado coincidía en que el primer paso para tener una actitud proactiva en la formación consistía en ser sensible a la diversidad. Estos docentes argumentaron que era preciso «ser humano», escuchar y tener una «mente abierta»

para ver la diversidad como un reto y ser consciente de la realidad social. De hecho, explicaron que era esencial dedicar tiempo a abordar las concepciones sobre la inclusión porque una formación didáctica en determinadas estrategias metodológicas o recursos no garantizaba la preparación plena si existían prejuicios sobre su significado.

U15: La formación en inclusión es una cuestión más de ser y transformarse para que la persona sienta que las cosas hay que hacerlas de forma diferente.

CURSOS DE FORMACIÓN QUE PARTAN DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Una mayoría de los participantes propusieron los cursos de profesorado novel entre facultades y otros encuentros para analizar la práctica (por ejemplo, realizar continuas grabaciones de vídeo de las sesiones y conversar sobre ellas). A través de estas formaciones explicaban que sería posible atender a la diversidad porque el profesional se sentiría acogido por un grupo de expertos y compañeros que ayudarían a repensar las planificaciones y actuaciones en el aula. Asimismo, se compartirían inquietudes y discutirían casos con el fin de llegar a la solución más acertada.

U4: Los cursos que pueden estar muy bien son aquellos del profesorado novel. Esa formación hace que tú vayas al aula, te comprometas a hacer un cambio y te evalúes.

GRUPOS DE TRABAJO A MODO DE SEMINARIO

Una gran parte de los docentes resaltaron la necesidad de pertenecer a un foro o grupo de trabajo entre profesionales de distintas facultades y asignaturas. A través de estos encuentros la formación sería más efectiva y uno se sentiría más seguro porque la teoría y la práctica entrarían en juego al intercambiar dudas, inquietudes, lecturas, proyectos, actividades, metodologías y recursos sin presiones.

U13: Me parece interesante las redes universitarias, ya sabes, sitios así donde tú puedes hablar libremente con otras personas acerca de qué es la buena enseñanza, cómo hacer bien las cosas, qué estás haciendo tú, dónde pueden estar los problemas de tu día a día y cómo solucionarlos.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ACTIVAS Y CENTRADAS EN EL ALUMNADO

La mitad de los profesionales aludieron a la formación teórico-práctica sobre estrategias metodológicas centradas en el alumnado (Aprendizaje Basado en Proyectos, Flipped Classroom y Aprendizaje Cooperativo) y su posterior debate en los foros y grupos de trabajo para analizarlas. Asimismo, hicieron énfasis en Nuevas Tecnologías, Educación Emocional y cómo realizar preguntas que guíen a los es-

tudiantes a aprender autónomamente. Según su punto de vista, esta formación favorecería la atención a la diversidad porque motivarían al alumnado y les haría más partícipes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

U12: Obviamente tienes que tener herramientas. Claro, ahí sí debería tener una formación sobre cómo desarrollar esa inclusión. Entonces, pues plantearíamos metodologías de aprendizaje y estrategias para lograr determinadas habilidades en el aula.

EDUCACIÓN EMOCIONAL

Algunos docentes manifestaron que el profesorado tenía que llevar a cabo una formación que le ayudara a conocerse, desarrollarse personalmente y gestionar sus propias emociones. Por ejemplo, gracias a un curso de narrativas de vida se puede ser más sensible, relacionarse de manera adecuada con el alumnado, comprenderle mejor, así como analizar las actitudes que se van tomando en el aula.

U9: Ahora hay cursos que se están haciendo sobre la autobiografía y planteamientos narrativos tanto de tu biografía como de tu trayectoria académica. Ese tipo de planteamientos creo que son útiles porque en el momento que tú también tomas conciencia de ti misma, y te resulta práctica, pues te da pautas y pistas para hacerlo con los estudiantes.

AUTOFORMACIÓN

Otros participantes afirmaron que la autoformación era un ingrediente clave para llegar a ser inclusivo. Según su opinión, era preciso tener una actitud curiosa e investigativa para leer sin límites acerca de temas de interés personal y otros como la autoayuda, la afectividad, las estrategias didácticas y las metodologías para la inclusión. Además, consideraban que esto no era una tarea añadida a su labor, sino una obligación para estar al día y ser un buen referente para sus estudiantes.

U2: Te digo, esto es trabajo autónomo y en parte esto de la inclusión también tiene que ser autoformación. Ya sabes, estudiar, leer, prepararte y tal, tanto como puedas.

FORMACIÓN ESPECÍFICA

Una minoría de docentes explicaron que un profesional inclusivo debe recibir una formación específica para saber actuar ante situaciones concretas. Por un lado, sugirieron que dicha formación se inicie con el concepto amplio de diversidad, seguido de las necesidades que pueden aparecer en el aula y cómo dar respuesta a cada una de ellas. Del mismo modo, apuntaron que el profesorado tenía que estar abierto a proponer formación en su institución y buscarla también por otras vías.

U14: Creo que también especifica cuando un caso lo requiera. Si yo tengo un alumno con epilepsia y me informa que pueden darle crisis o lo que sea, pues si el alumno no me da unas pautas y tal, pues yo como profesional comprometida debería formarme en esas formas de actuación. Además, tenemos que pedirle a nuestro centro de formación permanente que nos las ofrezca.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Explorar qué formación es necesaria para que un profesional llegue a ser inclusivo desde las voces de docentes que desarrollan una pedagogía inclusiva ofrece una visión más auténtica y práctica sobre el camino que hay que emprender. Los trabajos previos se han centrado en estudiar dicha formación en las escuelas y la formación inicial (Forlin et al., 2014; Spratt y Florian, 2015), desde la voz del alumnado con discapacidad (Morgado et al., 2017) o del profesorado seleccionado por dicho colectivo (Moriña et al., 2019). Esta, es, por tanto, la principal aportación de esta comunicación dado que en esta etapa se requieren más estudios que focalicen la mirada en el profesorado universitario y el concepto amplio de diversidad.

Por un lado, los resultados coinciden con los estudios de Moriña y Carballo (2017) y Moriña et al. (2019) porque los participantes destacaron la sensibilidad como el primer paso para iniciarse en la formación. Por tanto, sería recomendable que cada facultad diseñara talleres de concienciación desde el principio y dirigida a toda la comunidad universitaria con el fin de aclarar el término y estar dispuesto a conocer distintas estrategias metodológicas que no sean específicas, sino generales y beneficiosas para todo el grupo.

Los cursos de profesorado novel también se han visto reflejadas en este último estudio, pero estos docentes incorporan la grabación de vídeos que ayudaran a originar cambios instantáneos en la práctica. Las formaciones basadas en la investigación-acción igualmente han sido subrayadas por Moliner et al. (2019). Estos docentes proponen además un foro a modo de seminario continuo para crear vínculos con otros docentes y mejorar la práctica. Este tipo de encuentros están comenzando a visibilizarse en las universidades, pero sería conveniente escuchar las opiniones del alumnado, una mayor duración y énfasis en el tratamiento de la diversidad.

La formación en el conocimiento de uno mismo a nivel afectivo y emocional, al igual que la autoformación y el estudio sobre estrategias metodológicas y afectivas centradas en el estudiante del mismo modo han sido abordadas por Dewsbury y Brame (2019) y Moriña et al. (2019). Este profesorado añade las Nuevas Tecnologías y el Aula Invertida. Los encuentros entre profesionales serían oportunidades para ampliar estas estrategias y sus resultados con el grupo de estudiantes.

Por último, aunque el profesorado reconozca la necesidad de una formación específica sobre necesidades, entiende que es una obligación de cara a conocer las demandas de cada persona y mejorar profesionalmente (Izuzquiza et al., 2015; Sandoval et al., 2019; Moriña et al., 2019). Estos cursos deberían ofertarse y la formación podría impartirla el propio alumnado, un experto o cualquier docente que haya tenido la experiencia.

En definitiva, se pretende que este estudio preliminar en el marco de un proyecto más amplio sea útil no sólo en el contexto universitario, sino que ayude a repensar el concepto de diversidad y posibilite la transformación y humanización de la formación que se oferta en las escuelas, los institutos y los centros de profesorado.

REFERENCIAS

- DEWSBURY, B. y BRAME J.C. (2019). Inclusive Teaching. *CBE-Life Science Education*, 18(2), 1-5. doi: 10.1187/cbe.19-01-0021
- FORLIN, C., SHARMA, U. y LOREMAN, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 718-730. doi: 10.1080/13603116.2013.819941
- IZUZQUIZA, D., ECHEITA, G. y SIMÓN, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser «profesorado inclusivo»: Un estudio preliminar. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 197-216. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/668104>
- MÁRQUEZ, C. y SANDOVAL, M. (2019). Claves para promover la inclusión en la educación superior. En C. Márquez Vázquez (Ed.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos* (pp. 45-59). Madrid: Dykinson.
- MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MOLINER GARCÍA, O., ARNAIZ SÁNCHEZ, P. y SANAHUJA RIBÉS, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XXI*, 23(1), 173-195. doi:10.5944/educXXI.23753
- MORGADO, B., MORIÑA A. y LOPEZ-GAVIRA, R. (2017). The ideal university classroom: Stories by students with disabilities. *International Journal of Educational Research*, 85, 148-165. doi: 10.1016/j.ijer.2017.07.013
- MORIÑA, A., AGUIRRE, A. y DOMÉNECH, A. (2019). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, cómo y por qué se forma el profesorado universitario? *Publicaciones*, 49(3), 227-249. doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11411
- MORIÑA, A. y CARBALLO, R. (2017). The impact of a faculty training program on inclusive education and disability. *Evaluation and Program Planning*, 65, 77-83. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2017.06.004
- ORTIZ, A. M., AGREDA, M. y COLMENERO, M. J. (2018). Towards inclusive higher education in a global context. *Sustainability*, 10(8), 2670. doi: 10.3390/su10082670

- ROUSE, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16, 6-13. Recuperado de <https://www.abdn.ac.uk/eitn/journal/46>
- SANDOVAL MENA, M., SIMÓN RUEDA, C. y MÁRQUEZ VÁZQUEZ, C. (2018). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios? *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. doi:10.5209/RCED.57266
- SLEE, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(99), 909-922. doi: 10.1080 / 13603116.2019.160236
- SPRATT, J. y FLORIAN. L. (2015). Inclusive Pedagogy: From Learning to Action. Supporting Each Individual in the Context of Everybody. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96. doi: 10.1016/j.tate.2015.03.006
- UNESCO. (2016). *Training Tools for Curriculum Development. Reaching out to all Learners: a Resource Pack Supporting Inclusive Education*. Geneva: International Bureau of Education.
- WAITOLLER, F. y THORIUS, K. (2016). Cross-pollinating Culturally Sustaining Pedagogy and Universal Design for Learning: Toward an inclusive pedagogy that accounts for disability. *Harvard Educational Review*, 86(3), 366-389. doi: 10.17763/1943-5045-86.3.366