

Resumen (*)

Este artículo analiza los persistentes desafíos a la diversidad y a la inclusión que existen en las universidades, aduciendo que para dismantlar los «muros de marfil» que todavía quedan en las universidades es necesario fomentar una cultura de pertenencia que luche de forma activa contra las desigualdades sociales y empodere a los grupos infrarrepresentados. El artículo explora cómo los académicos pueden contribuir a esta transformación y propone estrategias prácticas para crear comunidades inclusivas a través de comportamientos individuales y prácticas docentes. Además, explica cómo las universidades pueden actualizar sus procesos para apoyar estos cambios. Al hacer hincapié en los esfuerzos tanto individuales como sistémicos, el artículo proporciona un punto de partida para construir un entorno académico más equitativo e inclusivo. Esto, a su vez, refuerza la capacidad de las universidades de servir como verdaderos motores de un cambio social positivo. Sin embargo, todo esto depende del compromiso de los líderes universitarios y de la asignación de los recursos adecuados.

Palabras clave: diversidad, inclusión, pertenencia, educación superior, evaluación, entornos de aprendizaje.

Abstract

This chapter examines the persistent challenges to diversity and inclusion within universities. It argues that dismantling remaining «ivory walls» at universities necessitates fostering a culture of belonging that actively addresses social inequalities and empowers under-represented groups. The chapter explores how academics can contribute to this transformation. It offers practical strategies for creating inclusive communities through individual behaviours, and teaching practices. Additionally explains how universities can update their processes to support these changes. By emphasising both individual and systemic efforts, the chapter provides a starting point for building more equitable and inclusive academic environment. This, in turn, strengthens universities' ability to serve as true drivers of positive social change. However, this is contingent upon the engagement of the university leadership and the allocation of adequate resources.

Keywords: diversity, inclusion, belonging, higher education, assessment, learning environments.

JEL classification: I23, I24, J15, J16.

ROMPIENDO LOS MUROS DE MARFIL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA INTEGRACIÓN DE LA DIVERSIDAD Y DEL SENTIDO DE LA PERTENENCIA

Stefania PAREDES FUENTES

Universidad de Southampton

I. INTRODUCCIÓN: LA INTEGRACIÓN DE LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La diversidad y la inclusión se han convertido en dos cuestiones prominentes en las universidades. Este artículo explora el significado y la importancia de integrar la diversidad, crear inclusión y la necesidad de derribar los *muros de marfil* de las universidades, convirtiéndolas en espacios para todos.

Las universidades cuentan con una valiosa historia como puerta de acceso al conocimiento y las oportunidades, como centros de intercambio intelectual y exploración académica. La diversidad siempre ha desempeñado un papel fundamental en su evolución. Desde sus orígenes como punto de encuentro de estudiantes internacionales en busca de aprendizaje, las universidades, como la Universidad de Bolonia (1), se fundaron como comunidades de eruditos de diferentes países y orígenes, que llegaron a la ciudad impulsados por un compromiso común de adquisición de conocimientos. De hecho, el término «universidad» deriva del latín *universitas magistrorum et scholarium*, que significa comunidad de profesores y eruditos.

A lo largo de los siglos, las universidades han pasado de ser instituciones de pequeña escala destinadas a unos pocos elegidos, principalmente hombres acomodados, a convertirse en entidades dinámicas que acogen a estudiantes de diferentes nacionalidades, orígenes, géneros y etnias. Mediante estrategias de internacionalización y diversificación, las universidades ofrecen ahora entornos multiculturales. Esto, a su vez, brinda a los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades que van más allá de los conocimientos académicos, tales como la comunicación y la colaboración intercultural, esenciales para desenvolverse en el mundo interconectado de hoy.

Este artículo explora distintas ideas para cultivar comunidades académicas inclusivas que representen la diversidad del personal y el alumnado de las universidades actuales. El objetivo es crear una cultura de pertenencia en la que todos los miembros participen activamente en la lucha contra las desigualdades estructurales y contribuyan a romper los antiguos «muros de marfil».

Las ideas y prácticas presentadas en este artículo se basan en mis vivencias estudiando y trabajando en el entorno académico del Reino Unido; mi experiencia en la promoción de la igualdad, la diversidad y la inclusión; en mi

disciplina, la economía y en las ciencias sociales; y en la literatura en general. Sin embargo, no propongo una revisión sistemática de la bibliografía sobre diversidad e inclusión, sino que me centro, sobre todo, en la evidencia disponible para explicar la situación y para respaldar las propuestas de acción que presento.

Antes de explorar estrategias para lograr la inclusividad, resulta imprescindible comprender el impacto negativo que puede tener la falta de diversidad e inclusión para toda la comunidad universitaria (sección segunda) y también se deben aclarar los significados de estos términos para comprender su relevancia para todos los miembros de la comunidad académica (sección tercera). El artículo presenta diversas formas en las que como miembros de la comunidad académica, podemos contribuir a crear entornos inclusivos que fomenten la pertenencia de todos los grupos a través de nuestra propia conducta (cuarta sección) y nuestras prácticas docentes (sección quinta).

Aunque la mayor parte de este artículo aborda nuestro papel como académicos individuales en contribuir a romper cualquier barrera que convierta a las universidades en instituciones elitistas, estos esfuerzos no pueden desvincularse de la estructura universitaria. Por tanto, se proponen algunas consideraciones sobre los procesos universitarios y la forma de contribuir a conseguir un cambio general en la cultura, con la firme advertencia de que, como área de estudio, esto todavía tiene que desarrollarse más (sección sexta). Es importante subrayar que esta tarea no puede llevarse a cabo sin la asignación de los recursos

adecuados por parte de la dirección de la universidad. La falta de recursos financieros y humanos puede tener un efecto contraproducente en la consecución de los objetivos de diversidad ya que puede crear competitividad y tensión. La insuficiencia de recursos hace que el personal se sienta sin apoyo e infravalorado, lo que puede traducirse en conflictos, sensación de injusticia y desgaste de la moral, en particular cuando las personas perciben que hay desigualdad en la distribución de roles.

En cualquier caso, las sugerencias que aquí se presentan se formulan como una invitación a las instituciones a que se impliquen de lleno en el proceso y comprendan bien qué medidas deben adoptar para crear un entorno seguro e inclusivo para todos los miembros de sus comunidades y para contribuir de verdad a hacer de la sociedad un lugar mejor.

II. MÁS ALLÁ DE LAS TORRES DE MARFIL: CÓMO COMPRENDER MEJOR LOS OBSTÁCULOS A LA DIVERSIDAD EN EL MUNDO ACADÉMICO

Las universidades han sido durante mucho tiempo motores de la creación de conocimiento y del progreso social. Sin embargo, la persistente falta de diversidad amenaza con reforzar la percepción de estas instituciones como «torres de marfil». Esta sección reflexiona sobre cómo la infrarrepresentación obstaculiza el acceso, la permanencia y el avance del alumnado y el personal y, en última instancia, también frena la producción de conocimientos que sustentan la excelencia académica. Tras el

estudio de las experiencias de los grupos infrarrepresentados, exponemos cómo la falta de diversidad socava no solo el bienestar del personal y el alumnado, sino también la credibilidad y el impacto de la investigación académica, erosionando en última instancia la confianza del público en los expertos y teniendo un efecto ralentizador en el avance científico.

1. Brechas en la asignación de calificaciones y discriminación en la enseñanza superior

En paralelo al interés por ofrecer entornos multiculturales en las universidades, también se reconoce cada vez más la existencia de importantes «brechas en la asignación de calificaciones» (2), es decir, las diferencias existentes en las calificaciones que obtienen los distintos grupos de estudiantes. Estas brechas en la asignación de calificaciones no pueden atribuirse únicamente a las capacidades de los estudiantes, sino que parecen estar relacionadas con las características demográficas.

En el Reino Unido existe una conciencia cada vez mayor sobre las disparidades que hay en el tipo de titulaciones que obtienen entre los estudiantes blancos y los pertenecientes a minorías étnicas en la universidad. Los estudiantes blancos tienen más probabilidades de obtener calificaciones más altas que los estudiantes de todas las demás etnias, incluso después de controlar la variable del rendimiento académico. La brecha se redujo del 13,2 por 100 en 2017-2018 al 8,8 por 100 en 2020-2021 para las *titulaciones buenas* (nota final media del 60 por 100 o superior) (3). Sin embargo, el

progreso es menos evidente para las titulaciones de primera clase (nota final media del 70 por 100 o superior) en las que la brecha disminuyó del 10,2 por 100 en 2017-2018 al 9,5 por 100 en 2020-2021 y los datos desglosados por etnia revelan un empeoramiento de la brecha para los estudiantes negros del 16,9 por 100 al 19,3 por 100 (Universities UK, 2022; Office for Students, 2021; Cordioli-McMaster, 2021).

También existen brechas en la asignación de calificaciones que se basan en el entorno socioeconómico. A paridad de otros factores el alumnado de zonas desfavorecidas tiene más probabilidades de abandonar los estudios, menos probabilidades de finalizar su grado y más probabilidades de graduarse con titulaciones inferiores en el Reino Unido (Crawford, 2014).

El análisis de los datos desglosados muestra que las brechas en la asignación de calificaciones varían según la disciplina y muestran una interseccionalidad significativa. Por ejemplo, en economía, la probabilidad de que un estudiante varón blanco obtuviera un título de primera clase en 2020-2021 era del 51 por 100. Esta cifra se redujo al 30 por 100 para un estudiante negro con características similares (de clase socioeconómica altacaracterísticas preuniversitarias similares) y es solamente del 22 por 100 para los estudiantes negros de origen socioeconómico más bajo (Paredes-Fuentes et al., 2023).

Existen diferencias similares para otras características. Revell y Nolan (2023) hallaron brechas en la asignación de calificaciones debido a la discapacidad en

estudiantes de medicina en el Reino Unido: los estudiantes con problemas de salud mental tenían entre cinco y diez veces más probabilidades de suspender varios exámenes, repetir curso y obtener peores resultados académicos, y estos efectos se amplificaban si se tenía en cuenta el origen étnico.

La literatura coincide en que existen múltiples y complejas razones que explican estas diferencias. Todos los estudiantes pueden enfrentarse a retos como el aislamiento social, un bajo rendimiento académico previo y desigualdad en el acceso a una educación de calidad, lo que da lugar a disparidades en su preparación. Sin embargo, existen retos adicionales que se asocian solo a grupos específicos. Los sesgos inconscientes del personal académico pueden influir en las prácticas de docencia y evaluación, dando lugar a que los estudiantes procedentes de entornos infrarrepresentados reciban evaluaciones injustas. Los estudiantes de estos grupos suelen ser objeto de estereotipos, microagresiones y trato desigual por parte del profesorado y los compañeros. Los estudiantes de minorías étnicas pueden enfrentarse a desafíos culturales e incluso al racismo y la discriminación, hasta el punto de que las universidades del Reino Unido han sido acusadas de ser «ajenas a la magnitud del abuso racial que se da en el campus» (EHRC, 2019a; EHRC, 2019b). Además, los contenidos curriculares pueden no ser igualmente accesibles y pueden incluso alienar a algunos estudiantes, dependiendo de su origen cultural o social.

Las estudiantes también pueden sentirse excluidas socialmente y tienden a informar de un

menor sentido de pertenencia en asignaturas dominadas por hombres (Thoman et al., 2014; Matz et al., 2017; Rainey et al., 2018). La violencia sexual y el acoso sexual tienden a aparecer de forma omnipresente en los campus universitarios (Coulter et al., 2017; Coulter y Ranking, 2020). Los estudiantes de grupos LGBTQ (lesbianas, gay, bisexual, transgénero y *queer*) tienen más probabilidades de sufrir intimidación, acoso y violencia (Stonewall, 2019 para el Reino Unido; Allen et al., 2020 para Estados Unidos), y los estudiantes de algunos grupos religiosos experimentan sentimientos de aislamiento y exclusión al sentirse tratados de forma menos favorable (Stevenson, 2013 para el Reino Unido; Fosnacht y Broderick, 2020 para los Estados Unidos).

Las experiencias de discriminación y otras formas de violencia contribuyen a generar sentimientos de aislamiento, síndrome del impostor y falta del sentido de pertenencia. En última instancia, esto repercute en la implicación y el éxito académicos. Los estudiantes con un mayor sentido de pertenencia informan de un mayor disfrute y motivación (Pedler et al., 2021). Por el contrario, los que sufren discriminación experimentan efectos negativos en su confianza, persistencia y en su salud (Smith et al., 2016; Jackson et al., 2020).

Las brechas en la asignación de calificaciones son un problema complejo, y estos factores a menudo interactúan y se agravan mutuamente, por lo que requieren que se realicen múltiples intervenciones que deben hacer frente a las desigualdades sistémicas, promover prácticas inclusivas, proporcionar apoyo personalizado y fomentar una cultura de pertenencia.

2. No son solamente los estudiantes: cómo implicar al personal y a las comunidades locales

La cuestión de la diversidad y la inclusión va más allá de los estudiantes. Los miembros del personal que proceden de grupos infrarrepresentados también sufren discriminación, lo cual repercute en su bienestar y en sus perspectivas profesionales en el mundo académico.

En disciplinas como la economía, las disparidades de género están bien documentadas. Entre estas disparidades se incluyen la infrarrepresentación (Auriol *et al.*, 2019; Lundberg y Stearns, 2019); la desigualdad salarial y de oportunidades de promoción (Ceci *et al.*, 2014; Ginther y Kahn, 2004; Corsi *et al.*, 2017; Bosquet *et al.*, 2019); y un entorno de trabajo hostil (AEA, 2019; Boring, 2017; Hengel, 2017; Wu, 2018; Dupas *et al.*, 2020). La literatura académica más amplia se hace eco de estas preocupaciones, por ejemplo, poniendo de manifiesto que hay problemas similares para las mujeres en todas las disciplinas (Todd y Bird, 2000; Lundine *et al.*, 2018; Tenbrunsel *et al.*, 2019; Sharma y Poole, 2018) y cómo el acoso sexual las está expulsando del mundo académico (Morber y Vartan, 2023).

También hay pruebas de que las universidades no consiguen atraer y retener a académicos de minorías étnicas, contextos socioeconómicos bajos y, en general, a grupos infrarrepresentados en todas las disciplinas, lo que contribuye a la percepción de las universidades como torres de marfil. La discriminación en la fase de acceso puede ser una de las explicaciones. A pesar de las

leyes que prohíben la discriminación laboral basada en características protegidas como el sexo, la raza o la discapacidad, los experimentos demuestran que solicitantes de empleo con perfiles iguales reciben ofertas de trabajo diferentes en función de sus características demográficas (Baert, 2018). Además, los hallazgos muestran que los académicos de entornos socioeconómicos más bajos se enfrentan a barreras para la promoción y el avance profesional (véase UCU, 2022 para el Reino Unido; Kniffin, 2007 y Lee, 2017 para los Estados Unidos).

El Informe de la Comisión de Igualdad y Derechos Humanos (2019c) muestra que el acoso racial es una experiencia común para el personal (y los estudiantes) de grupos étnicos minoritarios en las universidades de Inglaterra, Escocia y Gales. Las universidades tienen la responsabilidad de garantizar la igualdad de oportunidades para el éxito, eliminando cualquier forma de discriminación y violencia dentro de sus instituciones.

No se trata solo de una cuestión de justicia social. La falta de diversidad entre el personal académico también obstaculiza el potencial de las universidades para atraer a los alumnos con más talento de grupos diversos, creando un bucle de retroalimentación. Una de las razones puede ser la ausencia de modelos a seguir, de figuras que pueden «influir en los logros, la motivación y los objetivos de los aspirantes, actuando como modelos de comportamiento, representación de lo posible y/o inspiración» (Morgenroth *et al.*, 2015). En campos dominados por los hombres, como las STEM y la economía, la infrarrepresentación de las mujeres disuade a las jóvenes de entrar

en esos campos, a pesar de la evidencia de que las chicas que eligen estos campos tienen un rendimiento superior al de los chicos (Paredes-Fuentes *et al.*, 2023).

También hay otra cuestión. La falta de diversidad entre los estudiantes se traduce en falta de diversidad en los egresados y los profesionales. Por ejemplo, la falta de diversidad entre los economistas que trabajan en cuestiones políticas puede conducir al *pensamiento de grupo*, es decir, cuando la falta de inclusión de una amplia gama de perspectivas y experiencias conduce a decisiones subóptimas, un análisis incompleto de las alternativas y una falta de consideración de las consecuencias (tratamos este tema en Burnett y Paredes-Fuentes, 2023).

Romper los muros de marfil de las instituciones exige, por tanto, que las universidades redoblen sus esfuerzos de extensión comunitaria para atraer a más estudiantes y personal de grupos históricamente infrarrepresentados e insuficientemente reconocidos. El acceso equitativo a la enseñanza superior, independientemente de la procedencia, debe ser una prerrogativa de las universidades. Una comunidad académica diversa refleja mejor el panorama social completo. Al promover activamente una mayor representación, las universidades pueden contribuir a dismantelar las desigualdades sistemáticas, fomentar la competencia cultural y promover los derechos humanos (4).

3. La falta de diversidad afecta a la creación de conocimiento y a la confianza en el mundo académico

Abordar estas cuestiones, que afectan a grupos específicos, for-

ma parte integrante de todo el proceso de creación y difusión de conocimientos. El conocimiento es producto de la interpretación y la experiencia humanas y está conformado a partir de la observación, la indagación y el análisis. Como individuos, interpretamos el mundo que nos rodea basándonos en nuestras experiencias vividas y esto nos lleva a formular preguntas de investigación, diseñar experimentos y recopilar datos. Por consiguiente, la creación de conocimiento está intrínsecamente entrelazada con nuestras experiencias y se nutre de las diversas perspectivas e interpretaciones que aportamos al proceso.

La diversidad también aumenta el alcance de los conocimientos creados en las universidades. Para ser eficaz, el conocimiento debe comunicarse ampliamente y hacerse relevante para la sociedad. Una comunicación eficaz de los conocimientos permite a los investigadores tender puentes entre el mundo académico y el público, informar el discurso público, influir en las decisiones políticas y contribuir al avance de la sociedad. Cómo nos comunicamos y con quién nos comunicamos también está interrelacionado con nuestras características individuales. De ahí que la diversidad contribuya a garantizar una mejor comunicación y una mayor conexión entre las universidades y las sociedades.

Si no se consigue implicar de forma activa a las comunidades locales, puede dar lugar a que las universidades se conviertan en torres de marfil aisladas, desconectadas de las preocupaciones y aspiraciones de las comunidades a las que sirven. En última instancia, esta desconexión pue-

de hacer que las universidades pierdan su papel en la sociedad. El establecimiento de una relación de confianza y conexión con la sociedad en general es esencial para fomentar la credibilidad de la investigación y del mundo académico. En los últimos años, hemos asistido a un declive de la confianza en los expertos académicos en diversos ámbitos, con ejemplos preocupantes en medicina y economía. Esta desconfianza puede atribuirse a varios factores, como el racismo sistémico o la discriminación y a que existen ciertos procesos de investigación que son poco éticos y culturalmente insensibles (5). La erosión de la confianza en el mundo académico puede tener profundas repercusiones en el futuro de la investigación y el desarrollo y del apoyo público que reciben las universidades, lo que pone de relieve la importancia crítica de integrar la diversidad en las instituciones de enseñanza superior.

III. DEFINIR EL PROBLEMA: UNA TERMINOLOGÍA CLARA IMPORTA

Para alcanzar nuestro objetivo de abordar cuestiones tan complejas resulta esencial definir claramente en qué estamos trabajando y qué queremos conseguir. Esto ayuda a crear más colaboraciones, implicar a los demás y a evitar malentendidos. Según mi experiencia, la falta de claridad puede generar confusión e incluso conflictos, sobre todo si las personas o los grupos perciben las iniciativas encaminadas a lograr un entorno más diverso e integrador como algo punitivo para ellos. Por tanto, antes de emprender este tipo de iniciativas es clave consensuar los conceptos fundamentales.

A medida que exploramos estos temas y avanzamos en nuestro viaje, debemos estar preparados para ir adaptando nuestro lenguaje con dinamismo. El lenguaje evoluciona y puede que haya que reconsiderar la terminología utilizada en torno a la diversidad y la inclusión. La investigación continua y la implicación con las comunidades a las que pretendemos servir nos permitirá identificar nuevos problemas, aprender de los errores y comprender mejor estos conceptos cruciales. Para algunos, esto es motivo de frustración, pero debemos ver el proceso de actualización de nuestro lenguaje como un hecho positivo, reflejo de un aprendizaje y avance continuos.

1. La diversidad y la infrarrepresentación en la enseñanza superior

El *Oxford English Dictionary* define diversidad como «la cualidad, condición o hecho de ser diverso o diferente; diferencia, disparidad; divergencia». Esta definición capta el carácter extenso de la diversidad, que incluye una amplia gama de características individuales. De hecho, la diversidad es un concepto multidimensional y dinámico, y su interpretación viene definida por el contexto. En cada entorno las personas aportan sus perspectivas y experiencias únicas, enriqueciendo el discurso colectivo y fomentando la innovación.

En la enseñanza superior, la diversidad adquiere un significado más matizado, refiriéndose a menudo a la representación de todas las partes de la sociedad. En este contexto, la diversidad está inexorablemente vinculada a la lucha contra las desigualdades sistémicas que crean ba-

rreras basadas en características demográficas como el género, la nacionalidad, la etnia, la situación socioeconómica, las discapacidades, etc.

Cabe admitir que todas las personas somos intrínsecamente diversas. Esta diversidad debe reconocerse y valorarse en el entorno académico, ya que contribuye significativamente al discurso académico. Sin embargo, ciertos grupos de nuestras comunidades se enfrentan a barreras y desigualdades sistemáticas y no tienen acceso al mismo nivel de oportunidades. Las personas de grupos marginados e históricamente infrarrepresentados se han visto sistemáticamente afectadas por estos problemas, que han obstaculizado sus oportunidades de desarrollar todo su potencial y de que se reconozca su trabajo. Derribar estas barreras es esencial no solo para promover la inclusión, sino también para fomentar una sociedad más equitativa y justa.

La infrarrepresentación se refiere a una situación en la que un determinado grupo de personas tiene una presencia o participación que es proporcionalmente inferior a su presencia en la población general, de ahí que este concepto sea relativo a cada realidad.

En Inglaterra y Gales, por ejemplo, alrededor del 20 por 100 de la población pertenece a un grupo étnico minoritario (6) como consecuencia directa de la colonización británica, y una proporción sustancial de estas minorías étnicas ha nacido en el Reino Unido (Craig *et al.*, 2012). Algunos de estos grupos están infrarrepresentados en la enseñanza superior y en el mercado laboral, y su representación varía

según las disciplinas. Por ejemplo, mientras que las personas asiáticas o asiático-británicas constituyen el 3,1 por 100 de la población, representan el 10 por 100 de los estudiantes de economía. Por otra parte, a pesar de que las mujeres y las niñas constituyen el 51 por 100 de la población y están sobrerrepresentadas en el alumnado universitario en general con un 52 por 100 de presencia, solo constituyen aproximadamente el 30 por 100 del alumnado de economía, lo que pone de relieve los desequilibrios de género analizados en la sección segunda. La infrarrepresentación es similar en el caso de los estudiantes de entornos socioeconómicos más bajos, personas con discapacidad y los grupos LGBTQ.

Las razones de esta infrarrepresentación son distintas y van desde las dificultades generales para acceder al entorno universitario y desenvolverse en él, hasta otras más específicas como la falta de recursos económicos, apoyo familiar o de redes (sobre todo en el caso de los estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos bajos), las barreras culturales, los estereotipos y la falta de modelos a seguir para las mujeres y el alumnado de grupos étnicos minoritarios. Para poder diseñar iniciativas y medidas políticas al respecto, es imprescindible comprender bien qué grupos están infrarrepresentados y la razón por la que lo están.

2. La inclusión: más allá de la representación

Además de la diversidad, en este contexto se utilizan, no siempre bien, otros términos. Es fundamental que todos los miembros de la comunidad uni-

versitaria los conozcan bien, sepan distinguirlos y entiendan su importancia.

En la enseñanza superior, debemos esforzarnos por conseguir algo más que una mera representación numérica. Debemos crear estructuras e instituciones inclusivas en las que todas las personas se sientan valoradas y reconocidas. Para ello es necesario dismantelar las barreras sistémicas que dificultan el éxito en función de ciertos rasgos específicos. No se trata solo de atraer a más personas procedentes de entornos marginados, sino que se debe trabajar también para dismantelar los obstáculos institucionalizados que perpetúan la desigualdad e impiden el acceso equitativo a las oportunidades. Este concepto se engloba en el paraguas de la «inclusión», que se refiere al proceso activo de valorar a todas las personas de un grupo, independientemente de su contexto o características personales.

Conseguir una representación más amplia no garantiza la inclusión. Algunos grupos pueden, incluso, estar sobrerrepresentados en algunos contextos y, sin embargo, esto no se refleja en su progresión y promoción. Por ejemplo, aunque los estudios de economía atraigan a una proporción bastante elevada de estudiantes procedentes de ciertos grupos étnicos minoritarios del Reino Unido, estos estudiantes siguen teniendo más probabilidades de abandonar sus estudios y los economistas de esas minorías étnicas tienen menos probabilidades de ser ascendidos a puestos de responsabilidad. De ahí que los esfuerzos por atraer una mayor diversidad deban ir acompañados de entornos más

inclusivos que permitan que esta diversidad prospere.

La eliminación de las barreras a la participación y la articulación de un acceso equitativo de todas las personas a las oportunidades, los recursos y los procesos de toma de decisiones contribuyen a forjar una cultura de respeto mutuo. Esto, a su vez, fomenta la colaboración, la innovación y el bienestar colectivo.

3. La pertenencia: una necesidad humana básica

En última instancia, la inclusión debe tener como objetivo fomentar un *sentimiento de pertenencia* entre los miembros del grupo. *La pertenencia* es una necesidad biológica humana básica que todas las personas intentan satisfacer y que implica la interacción de distintos factores cognitivos, sociales y ambientales que cultivan sentimientos de propósito. La pertenencia se refiere al sentimiento de conexión profunda con grupos sociales, lugares físicos, sistemas y experiencias individuales y colectivas. Puede ser tan importante como la alimentación, la vivienda y la seguridad física para promover la salud y el bienestar (Allen *et al.*, 2021). La sensación de pertenencia fomenta los sentimientos de seguridad, autoestima y propósito, a la vez que reduce el aislamiento y la soledad.

Cuando sentimos que pertenecemos a algo, es más probable que nos sintamos motivados, comprometidos e implicados en nuestras actividades. En un entorno educativo, el sentimiento de pertenencia del alumnado se conforma desde sus experiencias en el entorno de aprendizaje y se ve influido por sus interacciones sociales con profesores y pares

(Gillen-O'Neel, 2021). En un entorno laboral, el sentimiento de pertenencia de los trabajadores es importante para fomentar su compromiso e implicación con la institución. Los sentimientos de exclusión conducen a una disminución inmediata del rendimiento de una persona, mientras que los sentimientos de pertenencia hacen que los empleados sean menos propensos a marcharse y más propensos a recomendar su organización como un buen lugar para trabajar (Carr *et al.*, 2019). Esto se aplica igualmente al personal universitario, tanto académico como profesional. El personal universitario desempeña múltiples roles y va más allá del llamado del deber para proporcionar un entorno positivo al alumnado. La falta de reconocimiento de estas aportaciones a la comunidad educativa obstaculiza significativamente el desarrollo del sentido de pertenencia tanto para el personal como para el alumnado.

4. La descolonización: integración de la historia en la creación de conocimiento

«Descolonización» es otro término que podemos encontrar al hablar de diversidad. Aunque realizar una reflexión en profundidad sobre las prácticas descolonizadoras en la educación queda fuera del ámbito de este artículo, puede resultar útil contar con unas nociones básicas. La descolonización se ha convertido en un término muy politizado en algunos entornos, lo que ha dado lugar a malentendidos sobre su relevancia para la diversificación de las universidades y el fomento de un sentimiento de pertenencia. Consideramos que la explicación de este concepto merece tratarse de forma más amplia ya

que requiere más desarrollo que otros términos y no está incluido en otra sección del artículo.

El concepto de descolonización no es nuevo, de hecho surgió junto con el propio proceso de colonización (7). El colonialismo supuso el dominio de espacios y la imposición de ideologías, religión, creencias y conocimientos a los pueblos colonizados. Estableció jerarquías políticas distinguiendo entre colonizadores y colonizados, creando nuevas relaciones de poder y un orden social. La descolonización, por tanto, va más allá de las luchas políticas específicas o los conflictos por la independencia. Su objetivo es desmantelar las relaciones y estructuras sociales y de poder creadas por el colonialismo y que aún persisten.

La descolonización de la educación exige una mayor concienciación sobre el contexto histórico y cultural en el que se crearon los conocimientos que enseñamos. El objetivo de la descolonización de la educación no es borrar la historia o los acontecimientos del pasado, lo cual no es posible, sino considerar cómo las estructuras educativas actuales reflejan la dinámica de poder establecida durante el colonialismo. Aplicar este concepto a la educación puede ser, en efecto, todo un reto incluso para los académicos más comprometidos. Sin embargo, hay muchos ejemplos de prácticas decoloniales de las que podemos aprender (8). Como sugieren Morreira *et al.*, (2020), «no hay una única forma de aplicar el pensamiento y las prácticas decoloniales en el aula, y esto bien puede reconocerse como una fortaleza *más que como una limitación*». Esta apertura puede ayudarnos a superar barreras y contribuir al proyecto

de descolonización de la enseñanza superior.

En el contexto de Europa occidental, la descolonización de la educación debería ir más allá de la simple inclusión de voces diversas en el diseño curricular, por ejemplo, diversificando las listas de lectura. Requiere un examen crítico de todo el plan de estudios y un cuestionamiento de la centralidad del *conocimiento eurocéntrico*, lo cual implica la necesidad de una reevaluación de los fundamentos de la producción de conocimiento y de su vinculación con historias y culturas específicas (Gopal, 2021).

Las universidades pueden tomar la iniciativa reexaminando qué y cómo sabemos, cómo se incorporó el conocimiento en el diseño curricular y qué acontecimientos históricos influyeron en este proceso. Esto, a su vez, puede permitirnos incorporar voces y perspectivas diversas así como reconocer y respetar diferentes formas de conocer. También puede contribuir a comprender el impacto que ese bagaje cultural tiene en el aprendizaje. Al exponer al alumnado a una variedad más amplia de modelos a seguir y de sistemas de conocimiento, la descolonización de la educación fomenta un entorno de aprendizaje más inclusivo, al abordar ciertas desigualdades históricas y crear un mayor sentido de pertenencia para algunos grupos.

IV. MICROAFIRMACIONES: TU PAPEL COMO MIEMBRO DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

Puede que no nos demos cuenta, pero en nuestra vida cotidiana podemos utilizar y reproducir muchos estereotipos

que contribuyen a la alienación de algunos grupos. Es probable que el alumnado y el personal de entornos infrarrepresentados se vean expuestos a microagresiones, o sutiles invalidaciones o desprecios cotidianos que transmiten actitudes hostiles, despectivas o negativas hacia estos grupos. Estas microagresiones refuerzan los estereotipos, tienen un efecto acumulativo y pueden hacer mella en el bienestar y la salud de una persona. Causan malestar emocional, reducen el sentido de pertenencia y contribuyen a la interiorización de creencias negativas sobre uno mismo y su grupo (Nadal et al., 2014). Aunque no sean intencionadas, las microagresiones son una forma de discriminación y violencia. Debemos trabajar para abordarlas.

Podemos empezar por incorporar *microafirmaciones*: pequeños gestos o declaraciones que comuniquen respeto, comprensión e inclusión de colegas y estudiantes de grupos infrarrepresentados. Sustituyen a los mensajes sobre déficit y exclusión y consiguen contribuir a reconocer y valorar las identidades y aportaciones. Destacan las fortalezas y las contribuciones, y suelen ser sutiles pero específicas para la identidad o la experiencia de una persona. Algunas ideas (9):

- *Explicación de las expectativas*: en cada reunión con tus colegas expón claramente tus expectativas de que siempre haya un comportamiento respetuoso. En la docencia, señálalo en el programa y repítelo en la primera clase. La mayoría de las universidades tienen códigos de conducta en los que los comportamientos perturbadores u ofensivos tienen consecuencias. Haz que todo el mundo los conozca.

- *Escucha activa*: escuchar lo que se está oyendo. Mediante el contacto visual, una postura corporal abierta, la formulación de preguntas calificativas para garantizar la comprensión, demostrando que estamos escuchando activamente los puntos de vista y las opiniones de los demás.

- *Respeto a las identidades*: reconocer la identidad de las personas pronunciando correctamente sus nombres y utilizando los pronombres que han elegido. Los nombres son fundamentales para nuestra identidad, y una pronunciación correcta demuestra respeto. Una pronunciación incorrecta puede provocar sentimientos de aislamiento. En algunas culturas, los nombres tienen un significado cultural. Respetar los pronombres afirma la identidad de género de una persona y el uso apropiado de los pronombres se asocia con mejores resultados de salud mental, incluida la reducción de la depresión y el riesgo de suicidio (Russell et al., 2018).

- *Pronunciación proactiva*: dedícale tiempo a aprender a pronunciar los nombres de antemano (10). Preséntate con tu nombre y pronombres para crear un ambiente cómodo en el que los demás puedan hacer lo mismo. Recuerda: no pasa nada por preguntar. No permitas que el miedo o la vergüenza te impidan llevar a cabo esta práctica. Los beneficios de la inclusión hacen que merezca la pena cualquier incomodidad inicial.

- *Lenguaje inclusivo*: se consciente del lenguaje que utilizas

en tus correos electrónicos, comunicaciones, en el aula y en los materiales didácticos. Evita el lenguaje sexista o los estereotipos sobre cualquier grupo. Cuando des clase, asegúrate de que tus ejemplos y estudios de casos reflejan la diversidad de tu alumnado sin recurrir a estereotipos.

- *Celebración de la diversidad:* en tu departamento, puedes organizar actividades para reconocer y celebrar la diversidad de orígenes y experiencias de los compañeros, decorando el edificio adaptándolo a las distintas celebraciones culturales y ofreciendo espacios donde llevar a cabo actividades culturales. Por ejemplo, en las universidades con comunidades musulmanas es cada vez más frecuente organizar comidas de ruptura del ayuno o *iftar*. Yo elaboré un calendario de las principales celebraciones religiosas y culturales que suele celebrar mi alumnado y preparo una diapositiva sobre estas fechas importantes para mostrarla en el aula. Este pequeño gesto demuestra a compañeros y alumnos que su cultura y sus valores son reconocidos por la comunidad docente.
- *Reconocimiento y validación de las experiencias:* expresar preocupación por los efectos de un acontecimiento y demostrar la voluntad de pensar y actuar para crear un camino que permita avanzar.
- *Reafirmación de las reacciones emocionales:* el reconocimiento verbal de las experiencias y sentimientos puede ayudar a que la conversación se centre en convertir esos sentimientos en acciones que capaciten y curen.

1. Convertirse en aliado y espectador activo

El avance hacia una universidad más inclusiva requiere la participación de todas las personas. Por muy preparados que estemos, pueden surgir conflictos. Aunque los grupos infrarrepresentados son los que sufren las barreras más importantes, las soluciones deben implicarnos a todas las personas. Tenemos que formarnos en estrategias de intervención para abordar los problemas. Tenemos que convertirnos en *aliados*.

Un *aliado* es alguien del grupo dominante que trabaja de forma activa para acabar con la discriminación y apoyar a los grupos marginados (Washington y Evans, 2000). Los aliados suelen gozar de mayor credibilidad ante su propio grupo cuando abogan por prácticas antidiscriminatorias, ya que no se considera que estén defendiendo sus propios intereses (Drury y Kaiser, 2014). Al tratar a todo el mundo con respeto, los aliados ayudan a contrarrestar los comportamientos excluyentes (Carr et al., 2019). Sin embargo, es importante evitar las narrativas que presentan a los grupos marginados como grupos que «necesitan ayuda» para tener éxito. Los aliados deben trabajar en colaboración con estos grupos, no por ellos (Patton y Bondi, 2015).

Para convertirnos en aliados, debemos formarnos y comprender cómo funcionan los sesgos y los privilegios. A muchos colegas les puede costar más trabajo reconocer los actos de discriminación. Por tanto, nuestra estrategia para cultivar la existencia de aliados debe incluir un diálogo abierto y honesto sobre las iniciativas institucionales existentes, aclarar cualquier concepto erróneo y ex-

poner los beneficios de crear una cultura de pertenencia para todas las personas. Todos compartimos el miedo a decir o hacer lo incorrecto; sin embargo, el forjar aliados es un viaje, no un destino. Es inevitable cometer errores en este viaje y lo que importa es el compromiso de aprender, adaptarse y seguir avanzando.

Participar en las microafirmaciones es una de las funciones del aliado. También es importante convertirse en un espectador *activo*. Los espectadores activos intervienen cuando presencian un acto de discriminación o una situación potencialmente dañina. Se guían por la empatía y el sentido de la responsabilidad para intervenir. Podemos adoptar un marco de «cuatro D» para una intervención segura (11):

- *Directo:* si no hay peligro, enfréntate directamente a la situación utilizando frases desde el «yo». Por ejemplo: «Yo me siento incómodo con lo que acabo de oír».
- *Distraer:* si la intervención directa no es segura, crea una distracción para desviar la atención del objeto del acoso.
- *Delegar:* reclutar a otra persona (o a un grupo) para que intervenga, por ejemplo, personas con cargos superiores, seguridad, etc.
- *Retrasar:* ofrécele después apoyo a la persona afectada o, si no hay peligro, aborda el comportamiento con la persona responsable del mismo.

Hay muchas situaciones en las que podemos necesitar aplicar esto en el mundo académico: durante reuniones, seminarios, conversaciones casuales y actos so-

ciales. Sé consciente de lo que te rodea y de los posibles problemas que puedan surgir. No siempre es fácil, pero cuantas más personas estemos dispuestas y nos convirtamos en espectadores activos, más fácil irá siendo hacerlo.

Busca recursos de apoyo. La creación de redes de apoyo de tus pares es vital a la hora de emprender esta tarea. Las redes activas de aliados y espectadores activos fomentan el sentido de comunidad y proporcionan un sistema de apoyo para hacer frente a las injusticias sociales. También es crucial mantener el contacto con los grupos infrarrepresentados. Cuanto mejor conozcamos cuáles son sus problemas, más probabilidades tendremos de convertirnos en sus aliados y en espectadores eficaces (Bennett et al., 2014; Bennett et al., 2017). Por último, las universidades deben mejorar los sistemas de denuncia, que en muchos casos no son eficaces y no cuentan con la confianza de la comunidad académica. Las experiencias negativas con las denuncias pueden conducir a la inacción de los espectadores y a la disminución de las tasas de denuncia (Nicksa, 2014; Meyer, 2008).

Sobre todo, se paciente y persistente. La creación de una cultura más inclusiva lleva su tiempo y se necesita ser persistente en la tarea, no te desanimes ante los contratiempos, que ocurrirán, y sigue abogando por el cambio.

V. FOMENTAR LA PERTENENCIA: LA CREACIÓN DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE INCLUSIVOS

«Enseñar es un acto performativo. Y es ese aspecto de nuestro trabajo el que nos ofrece un espacio para el cambio, la inven-

ción, los giros espontáneos; lo que puede servir de catalizador sacando los elementos únicos de cada aula». (Bell Hooks [1994] *Teaching to Transgress*, p. 11)

El llamamiento a una mayor diversidad en la enseñanza superior exige la creación de entornos de aprendizaje inclusivos desde los que esta diversidad pueda prosperar. Estos entornos abarcan tanto espacios físicos (aulas, edificios, espacios culturales y deportivos, etc.) como virtuales (entornos virtuales de aprendizaje, páginas web) que influyen directamente en las experiencias y el éxito del alumnado.

A pesar de que los estudiantes acceden con cualificaciones y conocimientos previos similares, persisten importantes diferencias demográficas en la asignación de calificaciones. Las prácticas docentes discriminatorias, las actitudes excluyentes de profesores y compañeros, las microagresiones y la falta de espacios seguros pueden contribuir a estas disparidades (Smith y Bath, 2006). Las universidades no siempre aprecian o comprenden el alcance de estas disparidades, y a menudo las justifican en lugar de abordarlas activamente (Mountford-Zimdars et al., 2015).

Aunque se reconoce la importancia de toda la experiencia universitaria en su conjunto, incluyendo las actividades extracurriculares, las comunidades de apoyo y las políticas de inclusión, esta sección da prioridad a las áreas en las que nosotros, como educadores, podemos ejercer la influencia más inmediata: las prácticas de docencia y evaluación.

También reconocemos que la aplicación de estos cambios re-

quiere tiempo y el apoyo de la dirección. Desgraciadamente, estos cambios suelen dejarse a la discreción de cada profesor, en lugar de integrarse en un cambio sistemático. Muchas universidades expresan su deseo de aplicar el cambio, pero no asignan tiempo a facilitararlo en la carga de trabajo del personal, y carecen de procesos de reconocimiento para recompensar a quienes participan activamente en ese proceso. Esto puede ser desmoralizador para el personal y punitivo para los estudiantes, que solo ven avances aislados. Así pues, esperamos que esta sección les sea útil a quienes dispongan de tiempo y recursos para dedicarse a ello y necesiten ideas sobre cómo empezar.

1. Prácticas docentes inclusivas y entorno de aprendizaje

El profesorado influye de forma significativa en el entorno de aprendizaje a través de sus métodos de enseñanza, estrategias de implicación y estilos de comunicación. Podemos optar por adoptar algunas estrategias pedagógicas para contribuir a crear espacios no discriminatorios que reduzcan las desigualdades. Aquí presento algunas ideas para promover la reflexión e iniciar el cambio.

1.1. Diseño universal para el aprendizaje (DUA)

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) es un marco global para crear entornos de aprendizaje flexibles que respondan a las distintas necesidades de los estudiantes. Basado en la investigación neurocientífica y en la naturaleza del aprendizaje, el DUA tiene como objetivo eliminar las barreras a las que se

enfrentan los estudiantes cuando se relacionan con el entorno de aprendizaje. Se basa en tres principios fundamentales:

1. *Múltiples medios de motivación*: captar y mantener el interés y la motivación de los alumnos ofreciéndoles diversas formas de conectar con el material didáctico.
2. *Múltiples medios de representación*: presentar la información de diferentes maneras para atender a los distintos estilos y capacidades de aprendizaje.
3. *Múltiples medios de acción y expresión*: ofrecer a los alumnos distintas formas de demostrar su comprensión y aprendizaje.

Cada principio se sustenta en la investigación de la neurociencia sobre por qué, qué y cómo aprenden las personas (CAST, 2018). Los principios del DUA garantizan que todos los estudiantes, independientemente de su origen, capacidad o estilo de aprendizaje, tengan las mismas oportunidades de éxito. Mantiene a los estudiantes implicados, motivados y ofrece múltiples vías de acceder a la comprensión.

Debería ya haber quedado claro que varía mucho la forma en que aprendemos. Por ejemplo, en el Reino Unido se calcula que entre el 30 y el 40 por 100 de la población es neurodiversa (adhdaware.org.uk). El concepto de neurodiversidad pone de manifiesto el hecho de que las personas tienen diferentes fortalezas y debilidades cognitivas. Reconoce que no existe una única forma «correcta» de pensar, aprender y comportarse (Baumer y Freud, 2021). El DUA se alinea bien con la neurodiversidad al

abordar proactivamente las diferencias de aprendizaje y reducir la necesidad de una amplia individualización en las aulas.

Por ejemplo, la creación de rutinas predecibles en el aula y dejar siempre un tiempo de espera para las respuestas puede beneficiar a los estudiantes neurodiversos (Rentenback *et al.*, 2017). Estas estrategias, junto con el fomento de un entorno acogedor e inclusivo, capacitan a los estudiantes para aprender y prosperar.

1.2. Diferenciación curricular: reconocimiento de la diversidad en las experiencias de los alumnos

Los profesores podemos crear planes de estudios inclusivos revisando con sentido crítico lo que enseñamos. El plan de estudios es nuestro principal canal de comunicación con los estudiantes y, para que sea eficaz, debe estar en consonancia con la diversidad de todas sus experiencias.

Los intereses del alumnado influyen significativamente en su forma de relacionarse con el material didáctico. Conectar el plan de estudios con las experiencias de los estudiantes ayuda a aprovechar las fortalezas y los conocimientos previamente existentes, fomentando una mayor implicación. Para lograrlo, debemos reconocer la diversidad de orígenes y conocimientos que hay entre el alumnado. Al reconocer estas diferencias, capacitamos a los estudiantes para aprovechar sus propias fortalezas, para mejorar las áreas que les suponen un desafío y, en última instancia, para tomar las riendas de su propio viaje de aprendizaje (CAST, 2018).

Conocer bien cuál es el contexto de cada estudiante en cla-

ses numerosas puede ser difícil, pero las actividades de clase pueden ayudarnos. Por ejemplo, en un curso introductorio de macroeconomía, pedí al alumnado que «Describieran una variable macroeconómica específica que os haya impactado más y que incluso os haya motivado a estudiar economía». Hay tecnologías como Padlet (padlet.com) que permiten a los estudiantes, y a mí, compartir las respuestas ya sea de forma anónima o con sus nombres en un tablón virtual donde todos pueden ver las diversidad de experiencias representadas. El abanico de respuestas siempre resulta fascinante, pues revela las distintas experiencias que han motivado a los estudiantes a estudiar economía y también me permite adaptar los ejemplos que uso en mis clases futuras y el enfoque de la enseñanza para conectar mejor con sus contextos.

Las encuestas con preguntas específicas sobre las necesidades de los estudiantes y su acceso a los recursos pueden constituir otra herramienta valiosa. Un ejemplo de la época de enseñanza en línea durante el COVID-19 demuestra la utilidad de esta metodología. En una encuesta que realicé a mi alumnado sobre su acceso a Internet, la tecnología, los espacios de estudio, las preocupaciones económicas y las limitaciones de tiempo, obtuve una información muy valiosa sobre las barreras que puede haber para su participación. Basándome en los resultados de la encuesta, les proporcioné una lista de servicios de apoyo de la universidad y ajusté mi ritmo de enseñanza para ofrecerles recursos alternativos. Aunque esta encuesta era sobre los retos que tenían a raíz del COVID-19, demuestra la importancia de iden-

tificar las necesidades y retos que tiene el alumnado en cualquier aula grande y diversa.

También debemos tener en cuenta los ejemplos que utilizamos en el aula y su impacto en los distintos grupos de estudiantes. Por ejemplo, las investigaciones muestran que las chicas suelen estar menos motivadas por las recompensas económicas y más por las cuestiones sociales y medioambientales (Crawford *et al.*, 2018). Por tanto, un plan de estudios centrado únicamente en el éxito financiero podría no lograr implicar a una parte significativa del alumnado. Debemos tener cuidado a la hora de basar nuestros ejemplos en libros de texto tradicionales, que también pueden tener sus sesgos. Stevenson y Zlotnick (2018) analizaron los principales libros de texto de economía y descubrieron que el 75 por 100 de todas las personas mencionadas en los ejemplos eran hombres. Los economistas, los responsables políticos y los

líderes empresariales de los que hablaban eran en su inmensa mayoría hombres, lo que tergiversaba la distribución de género en estas funciones.

1.3. La aplicación de una práctica docente reflexiva

La docencia reflexiva implica autorreflexión, observación y la mejora de nuestras prácticas docentes. Sirve para informar lo que estamos haciendo y sobre el impacto de nuestro trabajo en el aprendizaje de los alumnos. Consiste en el cuestionamiento de las premisas que tenemos subyacentes sobre la docencia y el aprendizaje; en experimentar con nuevos métodos; y en la búsqueda activa de *feedback* para ir adaptando continuamente nuestro enfoque con el fin de apoyar mejor a los estudiantes.

Mediante la autoevaluación y la autorreflexión sobre nuestra docencia, podemos replantearnos nuestras propias prácticas en

el aula y cómo estas pueden facilitar, u obstaculizar, la creación de entornos docentes más inclusivos. Este proceso requiere una observación honesta de nuestras palabras, acciones y decisiones, teniendo en cuenta el impacto que tienen en el alumnado. El cuadro n.º 1 ofrece algunas preguntas para orientar el análisis de autorreflexión.

Realizar este proceso puede ayudarnos a identificar los sesgos involuntarios que podrían estar ocultos en nuestra elección de ejemplos, en nuestro lenguaje o en las suposiciones que hacemos sobre el contexto y conocimientos que tiene el alumnado. Puede ser útil observar las interacciones que se dan en el aula y la participación de los alumnos para detectar situaciones en las que puedan sentirse excluidos. La docencia reflexiva nos ayuda a crear estrategias que promuevan una comunicación respetuosa y garanticen que todos los alumnos se sientan cómodos a

CUADRO N.º 1

INICIO DEL ANÁLISIS AUTORREFLEXIVO SOBRE NUESTRA PROPIA DOCENCIA

MACROPREGUNTAS	SEGUIMIENTO
¿Ha sido eficaz mi clase?	¿Por qué? ¿Por qué no? ¿Cómo se puede mejorar?
¿Cuáles eran mis expectativas?	¿Qué expectativas tenía yo sobre mi labor docente? ¿Qué expectativas tenía yo sobre el alumnado del aula? ¿Qué expectativas tenía sobre los conocimientos de los alumnos? ¿Qué expectativas tenía sobre los alumnos que no estaban en clase? ¿Eran realistas estas expectativas? ¿Me he hecho explícitas estas expectativas? ¿He comunicado estas expectativas a los alumnos?
¿Qué alumnos estaban más implicados en clase?	¿Crees que los alumnos se sentían cómodos haciendo preguntas? ¿Qué alumnos hicieron más preguntas? ¿Había un grupo que nunca hacía preguntas?
¿Los alumnos tuvieron dificultades con la clase?	¿Se sentían cómodos los alumnos a la hora de decirme que no entendían algo? ¿Qué alumnos se sintieron más cómodos a la hora de comunicar su falta de comprensión? ¿Cómo ayudé a esos alumnos con dificultades? ¿Les di oportunidades alternativas para poder comunicarme la falta de comprensión?
Si tuviera que repetir esta clase, ¿qué cambiaría?	¿A quién beneficiarían estos cambios? ¿Cómo afectarían estos cambios a la participación de los alumnos? ¿Cómo afectan estos cambios a la dinámica de interacción en el aula?

Notas: Estas preguntas son una adaptación de Paredes-Fuentes *et al.* (2022).

la hora de expresarse. Al reflexionar sobre la eficacia de nuestros métodos de enseñanza, podemos ir experimentando con enfoques nuevos que resulten más atractivos para un alumnado diverso. Esto nos garantiza que todos los estudiantes se sientan a gusto, valorados y capacitados para aprender. Si quieres profundizar en este tema, Ashwin *et al.* (2020) ofrecen una guía detallada sobre el desarrollo de un enfoque reflexivo en la educación superior y Sebolao (2019) muestra cómo utilizar las carpetas docentes para la autorreflexión.

2. La importancia de los métodos de evaluación inclusivos

Podría decirse que las evaluaciones son la principal forma en que los estudiantes se relacionan con la enseñanza superior. Influyen significativamente en el modo en que los estudiantes interactúan con el entorno docente y con el profesorado. Los métodos de evaluación merecen la misma consideración que la que se le da a los contenidos y los métodos pedagógicos como componente vital de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, muchos académicos carecen de experiencia en pedagogía y a menudo se basan en prácticas tradicionales o en la experiencia personal a la hora de diseñar los métodos de evaluación. La falta de tiempo dedicado al diseño de dichos métodos, en comparación con lo que se dedica al contenido y la docencia, agrava aún más el problema.

De hecho, los métodos de evaluación en la enseñanza superior llevan siendo bastante parecidos durante décadas y parecen seguir convenciones aca-

démicas consolidadas en lugar de ir adaptándose a fines educativos (Bearman *et al.*, 2020). Y ello a pesar de que la evidencia indica que las evaluaciones comunes en las que hay mucho en juego, como los exámenes finales a libro cerrado, contribuyen a causar diferencias de rendimiento en los estudiantes desfavorecidos (Madaus y Clarke, 2001; Jones, 2007; Heissel *et al.*, 2021).

Por estas razones, los métodos de evaluación se han convertido en un elemento clave de mis esfuerzos para crear entornos de aprendizaje inclusivos. Toda la comunidad docente hace lo posible por crear métodos de evaluación eficaces que midan la comprensión, las habilidades y el dominio de la materia por parte del alumnado. Sin embargo, considero que para que los métodos de evaluación sean realmente eficaces, también deben ser inclusivos. Si las evaluaciones penalizan sistemáticamente a los alumnos debido a defectos de diseño, fallan en su función de medir con precisión el aprendizaje y crean barreras que impiden al alumnado demostrar su rendimiento.

Los métodos de evaluación inclusivos están diseñados intencionadamente para que sean justos y equitativos para todos el alumnado. Los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA) pueden aplicarse también a los métodos de evaluación. La accesibilidad y la flexibilidad son la base del DUA para los métodos de evaluación. La accesibilidad garantiza que todos los estudiantes puedan entender las instrucciones de la evaluación. Hay algunas medidas como evitar el uso de jerga, mantener un formato coherente

y utilizar títulos que beneficien a todos los alumnos, en especial a quienes tienen dificultades para leer o barreras lingüísticas. Una organización lógica del contenido y su división en partes puede ayudar aún más a los estudiantes con discapacidades cognitivas o relacionadas con la atención. La flexibilidad implica ofrecer alternativas para minimizar el impacto de factores que son irrelevantes en el rendimiento de la evaluación. Si nos comprometemos a ello, deberíamos ser capaces de disminuir la necesidad de adaptaciones individuales.

Por el contrario, las evaluaciones tradicionales realizadas en la enseñanza superior tienden a tener un enfoque más limitado ya que se ciñen a evaluar principalmente el conocimiento sobre una asignatura. Aunque la evaluación de los conocimientos es importante, este enfoque limitado pasa por alto el alcance más amplio de los métodos de evaluación y las razones pedagógicas que tenemos para evaluar.

2.1. Un marco para el diseño de evaluaciones inclusivas

En Paredes-Fuentes (2024), presento un marco para el diseño de evaluaciones inclusivas que utiliza un enfoque inquisitivo, teniendo en cuenta tres aspectos clave: asignatura, alumnado y propósito. Además de examinarse sobre conocimientos e implicarse con los resultados del aprendizaje, es fundamental reconocer que el contexto y las experiencias de los estudiantes influyen significativamente en su interés, motivación y actitud general ante las evaluaciones. Cada evaluación debe tener un propósito claro más allá de la simple evaluación del aprendizaje. Un plan de evaluación bien diseñado

incluye una serie de evaluaciones que fomentan la implicación, alimentan la pasión por la asignatura, ayudan a los estudiantes a estructurar el conocimiento y sirven de puente entre conocimiento previo y los nuevos resultados de aprendizaje.

El marco recomienda comenzar con preguntas sobre el diseño actual del método de evaluación empleado. Aunque el marco se detalla en Paredes-Fuentes (2024), podemos explorar su aplicación a través de dos ejemplos de evaluación:

Evaluación 1 (Proyecto de fin de carrera - Psicología, 30 por 100). Escribe 750 palabras analizando cómo las diferentes escuelas de pensamiento en psicología explican el aumento de los problemas de salud mental en el alumnado.

Evaluación 2 (Economía intermedia, 10 por 100). Crea un vídeo de tres minutos destinado a un público general explicando cómo afecta el aumento de los tipos de interés a los tipos hipotecarios.

Comprender el contexto es crucial. La evaluación 1 forma parte de un proyecto de fin de carrera sobre la salud mental en las universidades y tiene como objetivo preparar a los estudiantes para redactar un informe sobre el tema. La evaluación 2, con una ponderación menor, se centra en la implicación y las habilidades comunicativas. Para cada método de evaluación podemos cuestionarnos sobre el quién/qué/cuándo/cómo, etc. y eso nos ayuda a comprender su eficacia y efectividad.

¿A quién evaluamos?

La diversidad en el aula es clave. Considera cómo influyen los

contextos en las respuestas de los alumnos. Por ejemplo, en la evaluación 1, los estudiantes internacionales pueden tener diferentes perspectivas sobre la salud mental. Además, el tema puede afectar más a los grupos infrarepresentados. Para la evaluación 2, ten en cuenta el público al que va dirigido el vídeo. Para evitar favorecer a unos grupos de estudiantes en detrimento de otros, es posible que queramos presentar dos o más temas para que los estudiantes elijan.

¿Qué suposiciones estoy haciendo sobre el alumnado?

Todos tenemos prejuicios sobre cuál es la «respuesta correcta». Reflexiona sobre tus propias experiencias y cómo pueden influir en sus expectativas (ver la sección sobre *docencia reflexiva*). Con la evaluación 1, podemos medir si los alumnos entienden qué es un «informe» y cómo se utiliza, lo cual puede parecer obvio, pero no tiene por qué serlo para estudiantes de 19-20 años. Para la evaluación 2, podemos proporcionar contexto: ¿Quién hace el vídeo y por qué? Si se indica la situación se puede aclarar la tarea, por ejemplo, «el Gobierno quiere lanzar una campaña para explicar al público los tipos de interés».

¿Por qué evaluamos?

Comunica claramente la finalidad de cada evaluación. En el caso de la evaluación 1, explica cómo esta tarea contribuye a estructurar el proyecto final y cómo deben utilizarla en la entrega final. En el caso de la evaluación 2, haz hincapié en el desarrollo de las capacidades de comunicación, ya que es una de las habilidades que solicitan los empleadores. Entender el

«por qué» también ayuda a establecer los criterios de calificación.

¿Cuándo tiene lugar la evaluación?

Ten en cuenta los plazos de la evaluación. Para la evaluación 1, necesitamos tiempo suficiente para darles *feedback* y reflexionar sobre él antes de la entrega del proyecto final, para que realmente pueda usarse para estructurar mejor el proyecto final. Si el objetivo principal de la evaluación 2 es fomentar la participación, debe realizarse en medio del cuatrimestre.

¿Qué evaluamos?

Ambas evaluaciones pueden valorar una amplia gama de habilidades. La evaluación 1 puede evaluar la comprensión de las distintas corrientes de pensamiento, la síntesis de información procedente de múltiples fuentes y/o el uso de listas de referencias. La evaluación 2 puede evaluar la comprensión de los tipos de interés y su impacto económico, la comunicación de conceptos complejos y/o el uso de herramientas de comunicación audiovisual. Cualquiera que sea la habilidad específica, o la combinación de habilidades, deberá indicarse explícitamente a los alumnos y reflejarse en los criterios de calificación; de lo contrario, no podremos calificar equitativamente esta tarea.

¿Cómo contribuye la evaluación al aprendizaje?

Realizar las tareas de las evaluaciones no garantiza el aprendizaje. Hay que hacer explícita la conexión entre ambos. Indica explícitamente cómo se vinculan las evaluaciones con los resultados de aprendizaje del módulo.

Independientemente de la evaluación que elijas, hay algunas consideraciones básicas que pueden aplicarse a todos los tipos de evaluación:

- *Instrucciones claras*: proporciona instrucciones y criterios de evaluación claros, concisos y bien estructurados. Los estudiantes deben comprender las expectativas, la conexión del trabajo con los resultados del aprendizaje y cómo se calificará.
- *Accesibilidad*: aunque a menudo esto es algo que se escapa del control del profesor, deben proporcionarse formatos alternativos, como diseños con letra más grande o grabaciones de audio, si es necesario. Los estudiantes con discapacidad pueden necesitar contar con un horario de examen más amplio, tecnologías de apoyo o descansos. Las políticas de la universidad pueden establecer estas facilidades, que deben comunicarse claramente a los estudiantes.
- *Accesibilidad económica*: considera las implicaciones económicas que puede tener realizar la tarea para la evaluación. Por ejemplo, si tienen que entregar una versión impresa, ¿cómo afecta el coste de imprimirlo a la viabilidad de que los estudiantes realicen la evaluación? ¿Cuáles son los recursos disponibles? A la hora de crear algunos productos (vídeos, etc.), ¿de qué recursos disponen los estudiantes? ¿Cuáles podrían ser las limitaciones económicas?
- *Feedback claro y constructivo*: el *feedback* no tiene por qué ser muy extenso, pero sí debe ser constructivo y debe

proporcionar una guía para mejoras futuras. A veces nos centramos demasiado en justificar nuestra nota, en lugar de explicar cómo llegar al siguiente nivel.

Por último, recuerda que las evaluaciones inclusivas no consisten en facilitar las cosas. El objetivo es garantizar que los resultados de las evaluaciones reflejen el aprendizaje y el compromiso de los estudiantes con la asignatura y no factores como la discapacidad, los medios económicos u otras características personales irrelevantes. Si en tus evaluaciones se observan sistemáticamente diferencias en la asignación de notas, es probable que estos factores estén influyendo en el rendimiento de tus alumnos.

3. La experiencia holística del alumnado

Como ya se ha comentado, la experiencia del alumnado va más allá de los entornos de aprendizaje y las evaluaciones. Las actividades no académicas forman parte integrante de la vida universitaria, enriqueciéndola de diversas formas que contribuyen a la diversidad, la inclusividad y a vivir una experiencia gratificante. Estas actividades fomentan las redes formales e informales entre los estudiantes de economía, que pueden tener implicaciones a largo plazo para su progresión académica y sus resultados generales. Además, estas actividades contribuyen al sentimiento de pertenencia de los estudiantes a la institución (Anh y Davies, 2020).

Las universidades pueden tomar varias medidas para crear entornos más inclusivos más allá de las aulas (12). Algunas instituciones han puesto en marcha iniciativas para:

- *Reconsiderar el protagonismo del alcohol en muchos eventos*: algo común en muchas universidades occidentales, por lo que si se ofrecen alternativas, podría ampliarse a una mayor variedad de actividades con distintos ambientes sociales y a diferentes horas del día.
- *Crear espacios para que los distintos grupos se relacionen*: esto podría implicar la creación de eventos o clubes específicos para estudiantes de entornos infrarrepresentados o con intereses comunes. Se ha demostrado que estos espacios ayudan a abordar los sentimientos de aislamiento y ofrecen vías para debatir los problemas comunes y también para proponer soluciones.
- *Fomentar el entendimiento de las diferencias culturales en la interacción social*: esto podría consistir en organizar talleres o debates que exploren cómo las diferentes culturas se comportan en entornos de grandes grupos.

Además, es crucial mejorar los servicios de apoyo, los sistemas de denuncia y la creación de espacios seguros. La inclusión económica también requiere una atención significativa en el entorno actual. Estas son solo algunas ideas para iniciar la conversación. Cada universidad debe estudiar su propia cultura, cómo en su entorno se incluye o excluye a determinados grupos y cómo pueden reconfigurarse para mejorar la experiencia general.

A pesar de estos esfuerzos, los estudiantes de grupos infrarrepresentados pueden seguir sufriendo discriminación y violencia. Como profesorado, po-

demos fomentar la empatía reconociendo que los estudiantes pueden haber vivido estas situaciones en el pasado. En nuestra aula podemos ofrecer un entorno que promueva la superación de estas experiencias, en lugar de perpetuar el sufrimiento.

VI. LA UNIVERSIDAD COMO LUGAR DE TRABAJO: DIVERSIDAD Y SENTIMIENTO DE PERTENENCIA DEL PERSONAL UNIVERSITARIO

El sentido de pertenencia no solo es crucial para los estudiantes, es igualmente importante para el personal universitario. Tradicionalmente, el mundo académico ha construido una imagen bastante limitada del perfil académico «ideal»: hombre de clase media-alta y sin responsabilidades asistenciales (Moreau y Campbell, 2022). Este estereotipo ejerce una cierta presión a las personas de grupos infrarrepresentados que sienten que deben borrar sus identidades para encajar en ese perfil. Como ya se ha dicho, estos grupos también tienen más probabilidades de sufrir discriminación y de que se pasen por alto sus aportaciones.

Aunque existe una amplia bibliografía sobre las desigualdades estructurales y los retos que plantea la diversidad en el mundo académico, la investigación sobre estrategias eficaces para fomentar la inclusión y el sentimiento de pertenencia está menos desarrollada. Sin embargo, en los últimos años ha surgido un creciente número de investigaciones al respecto. Esta sección explora algunas prácticas prometedoras e invita a las universidades a participar en este proceso a todos los niveles.

1. Lo que funciona y lo que no funciona en el lugar de trabajo

Un reto clave para entender «qué funciona» en materia de diversidad e inclusión es que la diversidad *per se* depende del contexto. Cualquier iniciativa destinada a cultivar el sentimiento de pertenencia debe tener en cuenta también a los grupos específicos infrarrepresentados y marginados dentro de la institución y en la sociedad.

Un primer paso crucial para elaborar estrategias eficaces es recopilar datos para conocer bien los retos a los que se enfrentan los grupos infrarrepresentados y los casos de falta de reconocimiento. El Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD) ofrece directrices para la recopilación de datos en el contexto del Reino Unido (CIPD, 2019).

La investigación demuestra que las iniciativas sobre diversidad, inclusión y pertenencia solo tienen éxito si cuentan con una fuerte implicación de la dirección a todos los niveles (Green y Young, 2019). La dirección debe establecer objetivos claros basados en datos y promover de forma activa estas actividades. Deben reconocer estas iniciativas como funciones institucionales básicas y establecer mecanismos claros de rendición de cuentas en cada etapa (Kalev *et al.*, 2006; Castilla, 2015; Richard *et al.*, 2013). Las iniciativas individuales, sin un liderazgo fuerte, pueden ser contraproducentes y enviar señales no deseadas (Dover *et al.*, 2019).

¿Qué es lo que no funciona? La investigación sugiere que las iniciativas «daltónicas» que in-

tentan separar la raza y la etnia de otras cuestiones arraigadas en el racismo estructural son ineficaces (Block, 2016; Portocarrero y Carter, 2022). El «daltonismo» evita el debate sobre la desigualdad y la equidad e ignora la realidad de la discriminación. Del mismo modo, los intentos de darle un marco demasiado amplio a lo que se considera diversidad, viéndola como una respuesta a la reacción de los grupos de alto estatus, sugiriendo que sus atributos personales contribuyen más a la diversidad que las características demográficas, tienen poco impacto en la reducción de las desigualdades (Dover *et al.*, 2020). Con este planteamiento se corre el riesgo de volver a caer en el daltonismo y no abordar las desigualdades estructurales.

La bibliografía sobre la obligatoriedad de la formación en materia de diversidad no es concluyente, ya que algunos estudios muestran que es menos eficaz que la formación voluntaria (Bezrukova *et al.*, 2016; Kalev *et al.*, 2006; Portocarrero y Carter, 2022). En contextos académicos, los datos sugieren que las intervenciones dirigidas a reducir los hábitos de prejuicio implícito y capacitar a las personas para romperlos pueden tener más éxito (Devine *et al.*, 2012; Devine *et al.*, 2017).

Los esfuerzos más recientes se centran en crear una cultura de pertenencia en la que todo el personal se sienta capacitado para prosperar. Kennedy y Jain-Link (2021) definen la pertenencia al lugar de trabajo como algo que tiene cuatro aspectos clave:

1. *Reconocimiento de las contribuciones únicas*: el personal siente que se valoran sus

puntos fuertes y perspectivas individuales.

2. *Conexiones fuertes*: en el lugar de trabajo existen relaciones sólidas y un sentimiento de comunidad.
3. *Apoyo al trabajo diario y al desarrollo*: el personal recibe apoyo para su trabajo diario y su desarrollo profesional.
4. *Orgullo de los valores y propósitos de la organización*: el personal se siente alineado con los valores y la misión de su institución.

Para cultivar un entorno verdaderamente inclusivo, las universidades pueden esforzarse por conseguir una cultura de pertenencia en la que todo el personal conoce los retos a los que se enfrentan los grupos históricamente marginados, y todo el mundo comprende cuál es su papel a la hora de abordar estas desigualdades, a la vez que sienten que se reconocen sus propios esfuerzos y sus aportaciones. Esto fomenta un sentido de responsabilidad compartida para abordar las desigualdades y trabajar hacia objetivos comunes. Una cultura de pertenencia también puede ayudar a la creación conjunta de soluciones para los retos a los que se enfrenta la institución, incluyendo el aumento de la diversidad.

Las universidades son estructuras grandes y complejas. Para abordar seriamente las desigualdades estructurales y fomentar una cultura de pertenencia para el personal, estos objetivos deben integrarse en todas las prácticas a todos los niveles. Como es imposible enumerar todas las áreas potenciales, podemos seguir el recorrido de un miembro del personal a través del sistema

académico, desde su contratación hasta su promoción. Esto nos permite considerar cómo integrar las prácticas inclusivas en cada etapa, identificar las responsabilidades de la dirección, los procedimientos de rendición de cuentas y las políticas de reconocimiento.

Podemos inspirarnos en prácticas de éxito de otras instituciones, empezando por revisar minuciosamente las *prácticas de contratación* actuales. Los prejuicios pueden estar presentes en los requisitos de contratación a través de términos subjetivos como «adecuación a la cultura» y expectativas no expresadas sobre características específicas de los candidatos. Las investigaciones demuestran que el uso de un lenguaje inclusivo y la promoción activa de iniciativas de diversidad atraen a un mayor número de candidatos cualificados (Gaucher et al., 2011; King et al., 2012; Cunningham et al., 2019; Phillips et al., 2023).

Los programas de mentoría son otra estrategia bien establecida, sobre todo cuando se diseñan eficazmente. Los mentores pueden contribuir significativamente al desarrollo profesional y personal de los nuevos empleados, ofreciéndoles apoyo, abogando por su crecimiento y aportando valiosos conocimientos sobre cómo desenvolverse en las complejidades de la universidad (Lunsford et al., 2017). Las *prácticas de inducción*, aunque reciben menos visibilidad, ofrecen una oportunidad crucial para introducir a los nuevos contratados en la cultura, los procesos y los recursos de la universidad. Un programa de iniciación bien diseñado puede garantizar que los nuevos colegas no solo comprendan los valores de la institución, sino que

los asuman y se conviertan en colaboradores activos.

Por último, hay que trabajar mucho para abordar las prácticas de promoción en las universidades, sobre todo en el contexto británico, donde existen lagunas documentadas en el paso de los puestos junior a senior. Centrarse únicamente en las publicaciones de investigación deja de lado otras contribuciones más polifacéticas de los académicos y que también son necesarias para el buen funcionamiento de las instituciones, tales como la excelencia en la docencia, el servicio a la comunidad universitaria y la contribución a la estrategia de la universidad, incluyendo el fomento de la diversidad.

Los gestores universitarios deben adoptar un enfoque proactivo para fomentar una cultura de pertenencia y entornos equitativos, yendo más allá de los meros ejercicios de marcar casillas. La dirección de la universidad debe establecer objetivos claros para los mandos intermedios y elaborar planes de acción consultivos. Es crucial que el personal entienda cómo se dotará de recursos a sus contribuciones individuales, cómo se recompensarán y cómo se integrarán en la visión global. La ambigüedad en cualquiera de estos aspectos puede dar lugar a desacuerdos entre los miembros del personal sobre la dirección de la institución, lo que puede desembocar en conflictos y disputas en la rendición de cuentas. Los líderes deben estar plenamente comprometidos con el resultado deseado: un futuro en el que las universidades sean inclusivas, no existan desigualdades estructurales, se hayan desmantelado los muros de marfil y estén activamente conectadas con las comunidades locales.

VII. EL CAMINO POR RECORRER: JUNTOS PODEMOS DESMANTELAR LAS TORRES DE MARFIL

Escribir este artículo me ha llenado de esperanza, me ha recordado el poder transformador de la educación y el papel que desempeñamos en la creación de entornos académicos más inclusivos. Esta experiencia ha reforzado mi compromiso de apoyar a estudiantes y colegas en sus trayectorias académicas y crear un verdadero sentido de pertenencia.

Debemos reconocer que históricamente se ha percibido a las universidades como «torres de marfil» o bastiones de privilegios, aislados de las preocupaciones sociales. Aunque las universidades modernas se posicionan como impulsoras de la movilidad social y la igualdad, las realidades persistentes tales como las brechas en asignación de calificaciones, una diversidad limitada y desafección de las comunidades locales, amenazan con hacerlas retroceder hacia esa imagen elitista. También debemos reconocer las barreras estructurales y las desigualdades que afectan a algunos grupos de nuestras sociedades, y no diluir los esfuerzos que hacemos para abordarlas como una mera respuesta a las reacciones negativas.

Para ejercer realmente como una fuerza de cambio positivo, las universidades deben garantizar un acceso, una participación y unos logros justos para los estudiantes y el personal. La educación debe incluir no solo las habilidades de empleabilidad, sino también el desarrollo personal y la conciencia cultural, incluyendo la educación del per-

sonal y los estudiantes sobre las experiencias de los grupos históricamente marginados y poco reconocidos en nuestras comunidades. Para derribar estas barreras es necesario un planteamiento multidimensional, con cambios sistémicos y acciones individuales.

La dirección de las universidades debe liderar el cambio. No basta con hacer declaraciones públicas, nuestros líderes deben reconocer que para crear un entorno inclusivo es necesario realizar inversiones específicas *ad hoc* de tiempo y recursos. En última instancia, la creación de un verdadero sentido de pertenencia se consigue cultivando una comunidad de apoyo que promueva la seguridad psicológica, desmantele las desigualdades estructurales y elimine los sentimientos de aislamiento. Para ello es necesario establecer expectativas claras en cuanto a las responsabilidades académicas, así como sistemas de reconocimiento que valoren las aportaciones del personal más allá de las meras publicaciones de investigación. Si la dirección no aborda estas cuestiones, pueden surgir conflictos y resentimientos, lo que socava cualquier intento de crear entornos inclusivos.

No se pueden ignorar los retos a los que se enfrentan los propios académicos. La cultura de «publicar o perecer», unida a la creciente carga de trabajo, devalúa la contribución real de los profesores a las universidades. La dirección de las universidades debe abordar estos problemas dando prioridad al bienestar del personal, atajando los problemas del exceso de carga de trabajo y otras preocupaciones como la precarización y la inseguridad financiera. A un personal con la

moral baja y recursos limitados le va a costar más trabajo fomentar entornos inclusivos para los demás. Las condiciones laborales del personal afectan, sin duda, a la calidad de la educación que reciben los estudiantes, lo que pone de relieve la interconexión de los problemas estructurales del mundo académico.

A pesar de estos retos, creo firmemente que aún podemos tomar medidas para fomentar entornos de aprendizaje más inclusivos, especialmente para los estudiantes de contextos infra-representados. El camino que nos queda por recorrer requiere un esfuerzo colectivo y, si asumimos la responsabilidad individual, podemos convertirlo en un objetivo más alcanzable. Espero que este artículo haya servido de inspiración para empoderar a los académicos y para evitar que nos convirtamos en víctimas del sistema, sino más bien que reunamos los recursos necesarios para afrontar los desafíos y contribuir a un entorno académico más inclusivo.

NOTAS

(*) Traducción al español de CONCHA ORTIZ URBANO.

(1) A pesar de que la Universidad de Bolonia está considerada la más antigua del mundo, existen registros de instituciones que ofrecían enseñanza superior antes de la fundación de la Universidad de Bolonia en 1088. Por ejemplo, la Universidad de al-Qarawiyyin, en Marruecos, se fundó como mezquita en 857 y se convirtió en *madrasa*, una institución educativa, de ahí que algunas clasificaciones la consideren la institución de enseñanza superior más antigua aún en funcionamiento.

(2) Aunque a menudo se denomina brecha de *rendimiento académico*, se prefiere el término «brechas en la asignación de calificaciones» para subrayar que la diferencia se debe a factores institucionales estructurales, más que a las características individuales de los estudiantes. Esto también es relevante en lo que respecta a las soluciones para reducir estas brechas, ya que se pone de manifiesto la necesidad de realizar cambios instituciona-

les en las prácticas administrativas y pedagógicas, en lugar de centrarse en las conductas del alumnado.

(3) Las universidades británicas clasifican las titulaciones de grado en función de la media ponderada de las notas y establecen las categorías de: Primera Clase (70 por 100 o más), Segunda Clase Superior (60-69 por 100), Segunda Clase Inferior (50-59 por 100) y Tercera Clase (40-49 por 100), aunque cada institución tiene autonomía sobre los umbrales y la normativa de las titulaciones.

(4) La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 es una norma común de logros para todos los pueblos y todas las naciones. Aunque hay varios artículos relevantes en esta Declaración, me refiero al artículo 26: «1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional debe ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

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

(5) La falta de confianza en los expertos adquiere relevancia durante los grandes acontecimientos de la sociedad. La *Encuesta ING-Economics Network 2019* sobre la «Comprensión pública de la economía» muestra que la falta de confianza en los economistas fue una característica de los votantes «prosalida» durante el referéndum del Reino Unido sobre el *brexit*. Durante la pandemia de COVID-19, observamos un aumento de la reticencia a las vacunas debido a la falta de confianza en los sistemas sanitarios y en los profesionales sanitarios (BROMME, et al., 2022; TRAM, et al., 2022). En el Reino Unido, la indecisión ante la vacuna se difundió especialmente entre las comunidades minoritarias, lo que pone de relieve la importancia de la diversidad para ampliar los canales de comunicación (RAZAI, et al., 2021).

(6) Según el censo de 2021, el 81,7 por 100 de la población de Inglaterra y Gales se identificaba como blanca (el 74,4 por 100 se identificaba como británica blanca) (GOV.UK, 2022). El resto se identificaba con uno de los 19 grupos étnicos de la lista normalizada elaborada para el censo de 2021, disponible en: <https://www.ethnicity-facts-figures.service.gov.uk/style-guide/ethnic-groups/>

(7) La explicación de este subapartado se basa en el proyecto «¿Cómo empezar a descolonizar las ciencias sociales?», una ini-

ciativa de cocreación que dirigí durante mi mandato como vicepresidenta del Comité de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Warwick, disponible en: https://warwick.ac.uk/fac/soc/decolonisingss/decolonising_social_sciences_workbook.pdf o en mi página web personal.

(8) Para una visión general de los orígenes del estudio de la descolonización, se pueden consultar estas breves introducciones: JANSSEN y OSTERHAMMEL (2017); KENNEDY (2016); y YOUNG (2016).

Para una revisión del desarrollo filosófico del pensamiento decolonial, véase MALDONADO-TORRES (2011, en español). Este (2017) evalúa la relación entre metodología, poder, imperialismo, colonialismo e imperio, e incluye una breve historia de la construcción de «metodologías» durante el periodo de la Ilustración. SHAHJAHAN et al. (2021) ofrecen una revisión de las iniciativas de descolonización del currículo y la pedagogía. Se ofrecen más ejemplos en ALVARES y FARUQI (2012), BHAMBRA et al. (2018), MOGHLI y KADIWAL (2021).

(9) Algunas de ellas se han adaptado de POWELL et al. (2013).

(10) Para los angloparlantes, <https://www.pronouncenames.com> puede ser útil, pero hay muchos otros.

(11) Adaptado de «Breaking the Silence», una campaña de la Universidad de Cambridge para prevenir el acoso y la conducta sexual inapropiada, <https://www.breakingthesilence.cam.ac.uk/prevention-support/be-active-bystander#:~:text=Cómo%20Puede%20Intervenir%20Seguramente%3A,%2C%20distraer%2C%20delegar%2C%20retrasar>. Esta idea también fue adoptada por el trabajo sobre diversidad de la Royal Economic Society en la campaña «Be the Change: The Role of Active Bystanders», <https://res.org.uk/res-video-be-the-change-the-role-of-active-bystanders/>

(12) Compartimos algunas ideas para la economía en «Economía para todos: 7 medidas para que la economía sea más inclusiva».

BIBLIOGRAFÍA

ADHD, A. (n.d.). *Neurodiversity and other conditions*. <https://adhdaware.org.uk/what-is-adhd/neurodiversity-and-other-conditions/>

ALLEN, K. A., KERN, M. L., ROZEK, C. S., MCINERENEY, D. y SLAVICH, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), pp. 87-102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>

ALLEN, L., COWIE, L. y FENAUGHTY, J. (2020). Safe but not safe: LGBTTIQA+ students' experiences of a university campus. *Higher Education Research & Development*, 39(6), pp. 1075-1090. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1706453>

ALVARES, C. y FARUQI, S. S. (eds.). (2012). *Decolonising the university: The emerging quest for non-Eurocentric paradigms*. Penerbit Universiti Sains Malaysia.

AURIOL, E., FRIEBEL, G. y WILHELM, S. (2019). *Women in European Economics* [PDF]. https://women-economics.com/download/Auriol.Friebel.Wilhelm_2019_Women.in.Economics.pdf

ASHWIN, P., BOUD, D., CALKINS, S., COATE, K., HALLETT, F., LIGHT, G., LUCKETT, K., MCARTHUR, J., MACLAREN, I., MCLEAN, M. y TOOHER, M. (2020). Reflective teaching in higher education. Bloomsbury Academic. Baert, S. (2018). Hiring discrimination: An overview of (almost) all correspondence experiments since 2005. En S. M. GADDIS (ed.), *Audit studies: Behind the scenes with theory, method, and nuance*, pp. 63-77. Cham, Switzerland: Springer.

BAUMER, N. y FRUEH, J. (2021). *What is Neurodiversity? Mind & Mood*. Harvard Health Publishing, Harvard Medical School. <https://www.health.harvard.edu/blog/what-is-neurodiversity-202111232645>

BEARMAN, M., BOUD, D. y AJJAWI, R. (2020). New Directions for Assessment in a Digital World. En D. BOUD y R. AJJAWI (eds.), *Re-Imagining University Assessment in a Digital World*, pp. 7-18. Switzerland: Springer.

BENNETT, S., BANYARD, V. L. y EDWARDS, K. M. (2017). The impact of the bystander's relationship with the victim and the perpetrator on intent to help in situations involving sexual violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(5), pp. 682-702. <https://doi.org/10.1177/0886260515586373>

BENNETT, S., BANYARD, V. L. y GARNHART, L. (2014). To act or not to act, that is the question? Barriers and facilitators of bystander intervention. *Journal of Interpersonal Violence*,

<p>29(3), pp. 476-496. https://doi.org/10.1177/0886260513505210</p> <p>BEZRUKOVA, K., SPELL, C. S., PERRY, J. L. y JEHN, K. A. (2016). A meta-analytical integration of over 40 years of research on diversity training evaluation. <i>Psychological Bulletin</i>, 142(11), pp. 1227-1274. https://doi.org/10.1037/bul0000067</p> <p>BHAMBRA, G. K., GEBRIAL, D. y NIŞANCIOĞLU, K. (2018). <i>Decolonising the university</i>. Pluto Press.</p> <p>BLOCK, C. J. (2016). The impact of color-blind racial ideology on maintaining racial disparities in organizations. En H. A. NEVILLE, M. E. GALLARDO y D. W. SUE (eds.), <i>The myth of racial color blindness: Manifestations, dynamics, and impact</i>, pp. 243-259. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14754-015</p> <p>BORING, A. (2017). Gender biases in student evaluations of teaching. <i>Journal of Public Economics</i>, 145, pp. 27-41. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2016.11.006</p> <p>BOSQUET, C., COMBES, P. y GARCÍA-PENALOSA, C. (2019). Gender and Promotions: Evidence from Academic Economists in France. <i>Scandinavian Journal of Economics</i>, 121(3), pp. 1020-1053. https://doi.org/10.1111/sjoe.12300</p> <p>BROMME, R., MEDE, N. G., THOMM, E., KREMER, B. y ZIEGLER, R. (2022). An anchor in troubled times: Trust in science before and within the COVID-19 pandemic. <i>PLOS ONE</i>, 17(2), e0262823. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262823</p> <p>BURNETT, T. y PAREDES-FUENTES, S. (2023). Lack of diversity in economics holds back its relevance and value to society. <i>LSE Policy Blog</i>. London School of Economics and Political Science. May. https://blogs.lse.ac.uk/impectofsocialsciences/2023/05/12/lack-of-diversity-in-economics-holds-back-its-relevance-and-value-to-society/</p> <p>CARR, E. W., REECE, A., KELLERMAN, G. R. y ROBICHAUX, A. (2019). The value of belonging at work. <i>Harvard Business Review</i>. https://hbr.org/2019/12/the-value-of-belonging-at-work</p> <p>CAST (2018). <i>UDL & the learning brain</i>. Wakefield, MA. https://www.cast.org/binaries/content/assets/</p>	<p>common/publications/articles/cast-udlandthebrain-20220228-a11y.pdf#content</p> <p>CASTILLA, E. J. (2015). Accounting for the gap: A firm study manipulating organizational accountability and transparency in pay decisions. <i>Organization Science</i>, 26(2), pp. 311-333. https://doi.org/10.1287/orsc.2014.0950</p> <p>CECI, S. J., GINTHER, D. K., KAHN, S. y WILLIAMS, W. (2014). Women in academic science: A changing landscape. <i>Psychological Science in the Public Interest</i>, 15(3), pp. 75-141. https://doi.org/10.1177/1529100614541236</p> <p>CHARTERED INSTITUTE OF PERSONNEL AND DEVELOPMENT (CIPD) (2019). Diversity management that works: An evidence-based view. <i>Research report</i>. https://www.cipd.org/globalassets/media/knowledge/knowledge-hub/reports/7926-diversity-and-inclusion-report-revised_tcm18-65334.pdf</p> <p>CORDIROLI McMASTER, N. (2021). Ethnicity awarding gaps in UK higher education in 2019/20. <i>Advance HE Report</i>. https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/ethnicity-awarding-gaps-uk-higher-education-201920#:~:text=Muchpor10020ofpor10020thepor10020overallpor10020awarding,pointspor10020betweenpor10020thepor10020twopor10020groups</p> <p>CORSI, M., D'IPPOLITI, C. y ZACCHIA, G. (2017). Gendered careers: Women economists in Italy. <i>Working Papers CEB 17-003</i>. ULB - Université Libre de Bruxelles.</p> <p>COULTER, R., MAIR, C., MILLER, E., BLOSNIKH, J., MATTHEWS, D. y McCAULEY, H. (2017). Prevalence of past-year sexual assault victimization among undergraduate students: Exploring differences by and intersections of gender identity, sexual identity, and race/ethnicity. <i>Prevention Science</i>, 18(6), pp. 726-736. https://doi.org/10.1007/s1121-017-0762-8</p> <p>COULTER, R. y RANKIN, S. R. (2020). College sexual assault and campus climate for sexual and gender-minority undergraduate students. <i>Journal of Interpersonal Violence</i>, 35(5-6),</p>	<p>pp. 1351-1366. https://doi.org/10.1177/0886260517696870</p> <p>CUNNINGHAM, S. J., GUSS, S. y STOUT, J. (2019). Challenging the 'Good Fit' Narrative: Creating Inclusive Recruitment Practices in Academic Libraries. En D. M. MUELLER (ed.), <i>Recasting the Narrative: The Proceedings of the ACRL 2019 Conference</i>, pp. 12-21. Cleveland, Ohio: ACRL.</p> <p>CRAIG, G., ATKIN, K., CHATTOO, S. y FLYNN, R. (2012). <i>Understanding 'race' and ethnicity: Theory, history, policy, practice</i>. Policy Press.</p> <p>CRAWFORD, C. (2014). Socio-economic differences in university outcomes in the UK: Drop-out, degree completion and degree class. <i>IFS Working Papers</i>, n.º W14/31. Institute for Fiscal Studies (IFS). https://doi.org/10.1920/wp.ifs.2014.1431</p> <p>DEVINE, P. G., FORSCHER, P. S., AUSTIN, A. J. y COX, W. T. (2012). Long-term reduction in implicit race bias: A prejudice habit-breaking intervention. <i>Journal of Experimental Social Psychology</i>, 48(6), pp. 1267-1278.</p> <p>DEVINE, P. G., FORSCHER, P. S., COX, W. T., KAATZ, A., SHERIDAN, J. y CARNES, M. (2017). A gender bias habit-breaking intervention led to increased hiring of female faculty in STEM departments. <i>Journal of Experimental Social Psychology</i>, 73, pp. 211-215. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.06.003</p> <p>DOVER, T. L., KAISER, C. R. y MAJOR, B. (2020). Mixed signals: The unintended effects of diversity initiatives. <i>Social Issues and Policy Review</i>, 14, pp. 152-181. https://doi.org/10.1111/sipr.12059</p> <p>DRURY, B. J. y KAISER, C. R. (2014). Allies against sexism: The role of men in confronting sexism. <i>Journal of Social Issues</i>, 70(4), pp. 637-652. https://doi.org/10.1111/josi.12083</p> <p>EQUALITY AND HUMAN RIGHTS COMMISSION (EHRC) (2019a). <i>Universities oblivious to the scale of racial abuse on campus</i>. https://www.equalityhumanrights.com/en/our-work/news/universities-oblivious-scale-racial-abuse-campus</p>
---	--	---

<p>EQUALITY AND HUMAN RIGHTS COMMISSION (EHRC) (2019b). <i>Racial harassment in British universities: Qualitative research findings</i>. https://www.equalityhumanrights.com/sites/default/files/racial-harassment-in-british-universities-qualitative-research-findings.pdf</p> <p>EQUALITY AND HUMAN RIGHTS COMMISSION (EHRC) (2019c). <i>Tackling racial harassment: Universities challenged</i>. https://www.equalityhumanrights.com/sites/default/files/tackling-racial-harassment-universities-challenged.pdf</p> <p>ESTE, J. (2017). Decolonising research methodology must include undoing its dirty history. <i>The Conversation</i>. https://theconversation.com/decolonising-research-methodology-must-include-undoing-its-dirty-history-83912</p> <p>FOSNACHT, F. y BRODERICK, C. (2020). Religious intolerance on campus: A multi-institution study. <i>Journal of College and Character</i>, 21(4), pp. 244-262. https://doi.org/10.1080/2194587X.2020.1822875</p> <p>GAUCHER, D., FRIESEN, J. y KAY, A. C. (2011). Evidence that gendered wording in job advertisements exists and sustains gender inequality. <i>Journal of Personality and Social Psychology</i>, 101(1), 109-128. https://doi.org/10.1037/a0022530</p> <p>GILLEN-O'NEEL, C. (2021). Sense of belonging and student engagement: A daily study of first and continuing-generation college students. <i>Research in Higher Education</i>, 62(0), pp. 45-71. https://doi.org/10.1007/s11162-019-09570-y</p> <p>GINTHER, D. K. y KAHN, S. (2004). Women in economics: Moving up or falling off the academic career ladder? <i>Journal of Economic Perspectives</i>, 18(3), pp. 193-214. https://doi.org/10.1257/0895330042162386</p> <p>GOPAL, P. (2021). On decolonisation and the university. <i>Textual Practice</i>, 35(6), pp. 873-899. https://doi.org/10.1080/0950236X.2021.1929561</p> <p>GOV.UK (2022). <i>Population of England and Wales</i>. https://www.ethnicity-facts-figures.service.gov.uk/uk-population-by-ethnicity/</p>	<p>national-and-regional-populations/population-of-england-and-wales/latest/</p> <p>GREEN, M. y YOUNG, J. (2019). <i>Building inclusive workplaces: Assessing the evidence on inclusion</i>. London: Chartered Institute of Personnel and Development. www.cipd.co.uk/inclusiveworkplaces</p> <p>HEISSEL, J. A., ADAM, E. K., DOLEAC, J. L., FIGLIO, D. N. y MEER, J. (2021). Testing, stress, and performance: How students respond physiologically to high-stakes testing. <i>Education Finance and Policy</i>, 16(2), pp. 183-208. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00306</p> <p>HENGEL, E. (2017). Publishing while female: Are women held to higher standards? Evidence from peer review. <i>Cambridge Working Paper Economics</i>.</p> <p>ING-ECONOMICS NETWORK (2019, November). Public understanding of economics. <i>The Economics Network</i>. https://doi.org/10.53593/n3247a</p> <p>JACKSON, Z. A., HARVEY, I. S. y SHERMAN, L. D. (2023). The impact of discrimination beyond sense of belonging: Predicting college students' confidence in their ability to graduate. <i>Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice</i>, 24(4), pp. 973-987. https://doi.org/10.1177/1521025120957601</p> <p>JANSEN, J. y OSTERHAMMEL, J. (2017). <i>Decolonization: A Short History</i>. Princeton University Press.</p> <p>JONES, B. D. (2007). The unintended outcomes of high-stakes testing. <i>Journal of Applied School Psychology</i>, 23(2), pp. 65-86. https://doi.org/10.1300/J370v23n02_05</p> <p>KALEV, A., DOBBIN, F. y KELLY, E. (2006). Best practices or best guesses? Assessing the efficacy of corporate affirmative action and diversity policies. <i>American Sociological Review</i>, 71(4), pp. 589-617. https://doi.org/10.1177/000312240607100404</p> <p>KENNEDY, D. (2016). <i>Decolonization: A Very Short Introduction</i>. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.</p>	<p>Kennedy, J. T. y Jain-Link, P. (2021). What does it take to build a culture of belonging? <i>Harvard Business Review</i>. https://hbr.org/2021/06/what-does-it-take-to-build-a-culture-of-belonging?registration=success</p> <p>KING, E. B., DAWSON, J. F., KRAVITZ, D. A. y GULICK, L. M. (2012). A multilevel study of the relationships between diversity training, ethnic discrimination and satisfaction in organizations. <i>Journal of Organizational Behavior</i>, 33(1), pp. 5-20. https://doi.org/10.1002/job.728</p> <p>KNIFFIN, K. (2007). Accessibility to the PhD and professoriate for first-generation college graduates: Review and implications for students, faculty, and campus policies. <i>American Academic</i>, 3, pp. 49-79. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2957342</p> <p>LEE, E. M. (2017). Where people like me don't belong: Faculty members from low-socioeconomic-status backgrounds. <i>Sociology of Education</i>, 90(3). https://doi.org/10.1177/0038040717710495</p> <p>LUNDBERG, S. y STEARNS, J. (2019). Women in economics: Stalled progress. <i>Journal of Economic Perspectives</i>, 33(1), pp. 3-22. https://doi.org/10.1257/jep.33.1.3</p> <p>LUNDINE, J., BOURGEAULT, I. L., CLARK, J., HEIDARI, S. y BALABANOVA, D. (2018). The gendered system of academic publishing. <i>Lancet</i>, 391, pp. 1754-1756. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)30950-4</p> <p>LUNSFORD, L. G., CRISP, G., DOLAN, E. L. y WUETHERICK, B. (2017). Mentoring in higher education. En <i>The SAGE Handbook of mMentoring</i>, pp. 316-334.</p> <p>MADAUS, G. F. y CLARKE, M. (2001). The adverse impact of high-stakes testing on minority students: Evidence from 100 years of test data. En R. KAHLBERG (ed.), <i>Raising standards or raising barriers? Inequality and high-stakes testing in public education</i>, pp. 30-45. New York: The Century Foundation Press.</p> <p>MALDONADO-TORRES, N. (2011). El pensamiento filosófico del</p>
--	--	--

<p>«giro descolonizador». En E. DUSSEL, E. MENDIETA y C. BOHÓRQUEZ (eds.), <i>El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe, y «latino» (1300-2000): historia, corrientes y filósofos</i>, pp. 683-697. México: Siglo Veintiuno.</p> <p>MATZ, R. L., KOESTER, B. P., FIORINI, S., GROM, G., SHEPARD, L., STANGOR, C. G., WEINER, B. y MCKAY, T. A. (2017). Patterns of gendered performance differences in large introductory courses at five research universities. <i>AERA Open</i>, 3(4). https://doi.org/10.1177/2332858417743754</p> <p>MEYER, E. J. (2008). A feminist reframing of bullying and harassment: Transforming schools through critical pedagogy. <i>McGill Journal of Education</i>, 43(1), pp. 33-48. https://doi.org/10.7202/019572ar</p> <p>MOGHLI, A. M. y KADIWAL, L. (2021). Decolonising the curriculum beyond the surge: Conceptualisation, positionality and conduct. <i>London Review of Education</i>, 19(1), pp. 1-16. https://doi.org/10.14324/LRE.19.1.23</p> <p>MOREAU, M. P. y CAMPBELL GALMAN, S. (2022). <i>Fostering a sense of belonging for higher education staff and students with caring responsibilities: What works?</i> AdvanceHE. https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/fostering-sense-belonging-higher-education-staff-and-students-caring-responsibilities</p> <p>MOUNTFORD-ZIMDARS, A., SABRI, D., MOORE, J., SANDERS, J., JONES, S. y HIGHAM, L. (2015). Causes of differences in student outcomes. <i>HEFCE Report</i>. https://dera.ioe.ac.uk/23653/1/HEFCE2015_diffout.pdf</p> <p>MORBER, J. y VARTAN, S. (2023). Sexual harassment still pervades science. <i>Scientific American</i>. https://www.scientificamerican.com/article/sexual-harassment-still-pervades-science/</p> <p>MORGENROTH, T., RYAN, M. K. y PETERS, K. (2015). The motivational theory of role modeling: How role models influence role aspirants' goals. <i>Review of General Psychology</i>, 19(4), pp. 465-483. https://doi.org/10.1037/gpr0000059</p>	<p>NADAL, K. L., WONG, Y., GRIFFIN, K. E., DAVIDOFF, K. y SRIKEN, J. (2014). The adverse impact of racial microaggressions on college students' self-esteem. <i>Journal of College Student Development</i>, 55(5), pp. 461-474. https://doi.org/10.1353/csd.2014.0051</p> <p>NICKSA, S. C. (2014). Bystander's willingness to report theft, physical assault, and sexual assault: The impact of gender, anonymity, and relationship with the offender. <i>Journal of Interpersonal Violence</i>, 29(2), pp. 217-236. https://doi.org/10.1177/0886260513505146</p> <p>OFFICE FOR STUDENTS (2021). <i>Degree attainment: Black, Asian and minority ethnic students</i>. https://www.officeforstudents.org.uk/advice-and-guidance/promoting-equal-opportunities/effective-practice/black-asian-and-minority-ethnic-students/</p> <p>OXFORD ENGLISH DICTIONARY (n.d.). Diversity. Retrieved February 26, 2024. https://www.oed.com/search/dictionary/?scope=Entries&q=diversity</p> <p>PAREDES-FUENTES, S., BHATIA, M., ETUWEWE, A., GNAOURE, I., HOYLAND, C. y PANCHAL, D. (2022). <i>How to Start Decolonising Social Sciences: A Workbook</i>. https://warwick.ac.uk/fac/soc/decolonisingss/decolonising_social_sciences_workbook_-_final_draft.pdf</p> <p>PAREDES-FUENTES, S., BURNETT, T., CAGLIESI, G., CHAUDHURY, P. y HAWKES, D. (2023). Who Studies Economics? An Analysis of Diversity in the UK Economics Pipeline. <i>Royal Economic Society Diversity Report</i>. March. https://res.org.uk/wp-content/uploads/2023/03/Who-studies-economics-Diversity-Report.pdf</p> <p>PAREDES-FUENTES, S. (2024). <i>Fostering Inclusive Excellence: Designing Effective Assessment for Teaching Economics Online</i>. En P. CHAUDHURY, A. AL-BAHRANI y B. SHERIDAN (eds.) (forthcoming), <i>Teaching Economics Online</i>. Edward Elgar Publishing Teaching Guides.</p> <p>PATTON, L. D. y BONDI, S. (2015). Nice White men or social justice allies?: Using critical race theory to examine how White male faculty and</p>	<p>administrators engage in ally work. <i>Race Ethnicity and Education</i>, 18(4), pp. 488-514. https://doi.org/10.1080/013613324.2014.1000289</p> <p>PEDLER, M. L., WILLIS, R. y NIEUWOUTD, J. E. (2021). A sense of belonging at university: Student retention, motivation and enjoyment. <i>Journal of Further and Higher Education</i>, 46(3), pp. 397-408. https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1955844</p> <p>PHILLIPS, J. M., GRISWOLD, K. R., SHIVERDECKER, L. K. y CASTELLANO, W. (2023). Willkommen, bienvenue, welcome: Language and national culture diversity messages as strategic recruiting tools for diverse organizations. <i>The International Journal of Human Resource Management</i>, 34(1), pp. 154-196. https://doi.org/10.1080/09585192.2021.1961163</p> <p>PORTOCARRERO, S. y CARTER, J. T. (2022). Diversity initiatives in the US workplace: A brief history, their intended and unintended consequences. <i>Sociology Compass</i>, 16(7), e13001. https://doi.org/10.1111/soc4.13001</p> <p>POWELL, C., DEMETRIU, C. y FISHER, A. (2013). Micro-affirmations in academic advising: Small acts, big impact. <i>The Mentor: Innovative Scholarship on Academic Advising</i>. https://dus.psu.edu/mentor/2013/10/839/</p> <p>RAZAI, M. S., OSAMA, T., MCKECHNIE, D. G. J. y MAJEED, A. (2021). COVID-19 vaccine hesitancy among ethnic minority groups. <i>BMJ</i>, 372, n.º 513. https://doi.org/10.1136/bmj.n513</p> <p>RENTENBACH, B. L., PRISLOVSKY, L. y GABRIEL, R. (2017). Valuing differences: Neurodiversity in the classroom. <i>Phi Delta Kappan</i>, 98(8), pp. 59-63. https://doi.org/10.1177/0031721717708297</p> <p>REVELL, K. y NOLAN, H. (2023). Do medical students with a disability experience adverse educational outcomes on UK medical courses? <i>Medical Teacher</i>, 45(4), pp. 388-394. DOI: https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2136518</p> <p>RICHARD, O. C., ROH, H. y PIEPER, J. R. (2013). The link between diversity and equality management practice</p>
---	--	---

<p>bundles and racial diversity in the managerial ranks: Does firm size matter? <i>Human Resource Management</i>, 52(2), pp. 215-242. https://doi.org/10.1002/hrm.21528</p> <p>RUSSELL, S. T., POLLITT, A. M., LI, G. y GROSSMAN, A. H. (2018). Chosen name use is linked to reduced depressive symptoms, suicidal ideation, and suicidal behaviour among transgender youth. <i>Journal of Adolescent Health</i>, 63(4), pp. 503-505. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.02.003</p> <p>SEBOLAO, R. (2019). Enhancing the use of a teaching portfolio in higher education as a critically reflexive practice. <i>The Independent Journal of Teaching and Learning</i>, 14(2), pp. 20-28. http://hdl.handle.net/11462/2174</p> <p>SHAHJAHAN, R. A., ESTERA, A. L., SURLA, K. L. y EDWARDS, K. T. (2021). Decolonizing Curriculum and Pedagogy: A Comparative Review Across Disciplines and Global Higher Education Contexts. <i>Review of Educational Research</i>, 92(1), pp. 73-113. https://doi.org/10.3102/00346543211042423</p> <p>SHARMA, J. y POOLE, D. N. (2018). Gender bias in publishing. <i>The Lancet</i>, 392(10157), pp. 1515-1516. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)32000-2</p> <p>SMITH, C. D. y BATH, D. M. (2006). The Role of the Learning Community in the Development of Discipline Knowledge and Generic Graduate</p>	<p>Outcomes. <i>Higher Education</i>, 51, pp. 259-286. https://doi.org/10.1007/s10734-004-6389-2</p> <p>SMITH, H. J., JAURIQUE, A. y RYAN, D. (2016). The Mistreatment of Others: Discrimination Can Undermine University Identification, Student Health, and Engagement. <i>Soc Just Res</i>, 29, pp. 355-374. https://doi.org/10.1007/s11211-016-0274-x</p> <p>SMITH, S. L., SEVILLA, A. y GAMAGE, D. (2021). Women in Economics: A UK Perspective. <i>Oxford Review of Economic Policy</i>, 36(4), pp. 962-982. https://doi.org/10.1093/oxrep/graa048</p> <p>STEVENSON, J. (2013). Discourses of inclusion and exclusion: Religious students in UK higher education. <i>Widening Participation and Lifelong Learning</i>, 14(3), pp. 27-43. https://doi.org/10.5456/WPLL.14.3.27</p> <p>STONEWALL (2019). Delivering LGBT-Inclusive Higher Education. <i>Stonewall Service Delivery Briefings</i>. https://www.ucl.ac.uk/womens-health/sites/womens-health/files/delivering_lgbt_inclusive_higher_education-2019.pdf</p> <p>TENBRUNSEL, A. E., REES, M. R. y DIEKMANN, K. A. (2019). Sexual Harassment in Academia: Ethical Climates and Bounded Ethicality. <i>Annual Review of Psychology</i>, 70, pp. 245-270. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102945</p> <p>TODD, P. y BIRD, D. (2000). Gender and promotion in academia.</p>	<p><i>Equal Opportunities International</i>, 19(8), pp. 1-16. https://doi.org/10.1108/02610150010786166</p> <p>TRAM, K. H., SAEED, S., BRADLEY, C., FOX, B., ESHUN-WILSON, I., MODY, A. y GENG, E. (2022). Deliberation, Dissent, and Distrust: Understanding Distinct Drivers of Coronavirus Disease 2019 Vaccine Hesitancy in the United States. <i>Clinical infectious diseases: an official publication of the Infectious Diseases Society of America</i>, 74(8), pp. 1429-1441. https://doi.org/10.1093/cid/ciab633</p> <p>UCU (2022). <i>The Impact of Social Class on Experiences of Working in Post-16 Education University and College Union</i>. July 2022. https://www.ucu.org.uk/media/13180/Social-class-report/pdf/Social_class_report_Jul22_2.pdf</p> <p>UNIVERSITIES UK (2022). <i>Closing ethnicity degree awarding gaps: three years on #closingthe gap</i>. July. https://www.universitiesuk.ac.uk/sites/default/files/uploads/Reports/closing-the-gap-three-years-on.pdf</p> <p>WASHINGTON, J. y EVANS, N. J. (2000). Becoming an ally. En M. ADAMS, W. J. BLUMENFELD, R. CASTANEDA, H. W. HACKMAN, M. L. PETERS y X. ZUNIGA (eds.), <i>Readings for diversity and social justice</i>. New York: Routledge.</p> <p>YOUNG, R. (2016). <i>Postcolonialism: An Historical Introduction</i>. Wiley-Blackwell.</p>
--	--	--