

CAPACIDADES Y COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

José María Fernández Batanero* **

* Profesor titular de la Universidad de Sevilla, en la Facultad de Ciencias de la Educación. Correo e: batanero@us.es

**Nuestro agradecimiento al Ministerio de Educación y Ciencia por el financiamiento del proyecto de investigación en el marco del programa Estudios y Análisis "Diseño, producción y evaluación de un entorno telemático para la formación y reflexión del profesorado universitario para la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior". Referencia 2010-0082.

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ISSN: 0185-2760.

Vol. XLI (2), No. 162,

Abril - Junio de 2012, pp. 9-24

Ingreso: 21/06/2011 • Aprobado: 12/03/2012

Resumen

Para identificar aquellas capacidades y competencias docentes relacionadas con la atención a la diversidad, que favorecen la inclusión del alumnado universitario, este artículo, de corte teórico, resalta la importancia de la atención a la diversidad del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual conlleva múltiples modificaciones en todos sus elementos (profesor, alumno, metodología, evaluación, guías didácticas...). Se presentan, desarrollan y sintetizan aquellas competencias docentes que debe poseer y en las que debe formarse la nueva figura del docente universitario, favorecedor de la inclusión del alumnado en el marco de una educación superior generadora de oportunidades para la integración y la transformación social.

Palabras clave:

- Atención a la diversidad
- Inclusión
- Competencias docentes
- Espacio Europeo de Educación Superior

Abstract

This theoretical paper stresses the importance of addressing diversity in the European Area for Higher Education (EAHE) in order to identify teaching capabilities related to dealing with diversity, that help to include all students. The EAHE entails a wide range of modifications at all levels (teacher, student, methodology, evaluation, teaching guidelines...) The capabilities required in teachers are thus presented, developed and synthesized, they are those aimed at fostering the inclusion of all students in a higher education domain which creates opportunities for integration and social transformation.

Key words:

- Dealing with diversity
- Inclusion
- Teaching capabilities
- European Area for Higher Education

Introducción

El presente artículo forma parte de un proyecto¹ de investigación más amplio financiado por el Ministerio de Educación español titulado “Diseño, producción y evaluación de un entorno telemático para la formación y reflexión del profesorado universitario para la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior”, y en el que han participado nueve universidades españolas (de Cádiz, de Córdoba, de Huelva, de Málaga, de Murcia, Pablo de Olavide, del País Vasco, Rovira i Virgili y de Sevilla).

El propósito de nuestro estudio fue profundizar en la identificación de aquellas capacidades y competencias docentes relacionadas con la atención a la diversidad, que favorecen la inclusión del alumnado universitario, ya que la adaptación de la educación superior a la realidad del siglo XXI —donde fenómenos como la globalización, los movimientos migratorios generalizados, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la influencia de los medios de comunicación social, etc.— constituye una necesidad primordial si queremos sistemas educativos de educación superior de calidad.

Sentido del estudio y problemas

Si hacemos un poco de historia diremos que en el panorama universitario de nuestro entorno los gobiernos han tomado decisiones para adaptar las misiones de sus universidades a través de la narrativa de la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Éste empieza a tomar forma en la reunión de los primeros ministros europeos en Lisboa (1997) y en la posterior declaración de La Sorbona (1998), que se materializó en Bolonia (1999), para ser objeto de actualizaciones periódicas cada dos años—Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) y Lovaina (2009)—. En estas reuniones se han ido fortaleciendo y completando los planteamientos iniciales, incorporando nuevas temáticas, entre las que se encuentran la educación de por vida, la captación de estudiantes no europeos, el equilibrio con la dimensión social, los objetivos económicos de mejora de la competitividad, la European Area of Higher Education (EAHE) y la European Research Area (ERA).

¹ Nuestro agradecimiento al Ministerio de Educación y Ciencia por el financiamiento del proyecto de investigación en el marco del Plan Nacional I+D+I “Islas Canarias: Inclusión e interculturalidad. Estudio sobre actitudes, competencias y tecnologías para la inclusión y la interculturalidad en centros educativos”. Referencia EDU2009-08109.

La institución universitaria aparece aquí como un contexto privilegiado para dar respuestas a las demandas sociales, a través de una formación de calidad de sus estudiantes en tanto que futuros profesionales. Además de la calidad, es el fomento de la igualdad de oportunidades y la lucha contra la exclusión social y la discriminación otro de los grandes retos del Espacio Europeo de Educación Superior (Rodríguez y Escandell, 2008). Es en este contexto donde deberán considerarse principalmente los colectivos sensibles, como el constituido por las personas con necesidades especiales en materia educativa. Tal y como se argumentaba en el Informe del Consejo Europeo, en 2001, los sistemas educativos y de formación “deberían tener por objetivo contribuir a la creación de una sociedad integradora, garantizando la existencia de estructuras y dispositivos que acaben con la discriminación a todos los niveles”. El proceso inclusivo, en un marco de atención a la diversidad, se hace más latente y necesario en un contexto de actuación como el que plantea la educación superior actual, donde el foco de atención desplaza al alumno.

La realidad socio-educativa de atención a la diversidad se ha ido imponiendo en los países europeos, donde nos desenvolvemos entre conceptos por todos conocidos tales como individualización (donde la atención educativa debe adaptarse a las características y aptitudes de cada uno); normalización (que se opone al criterio de discriminación, con la convicción de que todas las personas han de tener los mismos derechos como requisito para la equidad); integración (como medio para lograr la normalización). Perseguimos, en mayor o menor medida, que la universidad de la homogeneización dé paso a la de la diversidad; la universidad de la atención a las deficiencias se sustituya por la atención a las necesidades educativas especiales; que la universidad de la segregación gire hacia una inclusiva.

Hablar de diversidad también nos remite necesariamente a igualdad. Iniciar y recorrer el camino de la enseñanza superior en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y bajo el prisma de la igualdad pasa inexorablemente por responder a la diversidad del alumnado universitario que conforman las aulas. Y es hacia esa diversidad donde se deben dirigir todos los esfuerzos, fundamentalmente hacia dos grandes colectivos muy sensibles: alumnos extranjeros y quienes presentan algún tipo de diversidad funcional, bien sea sensorial o motora.

El primer colectivo es fruto, en su mayoría, del proceso de internacionalización en el que nos encontramos. Al universalizar su educación, las universidades intercambian una gran cantidad de conocimientos y experiencias para sus estudiantes, por lo que podemos decir que este proceso supone un instrumento para elevar el nivel educativo de los alumnos. La diversidad cultural es una realidad humana y social, que lejos de ser una rémora es una fuente de potencial de creatividad, progreso y enriquecimiento mutuo. En esta línea, y con relación al concepto de cultura y diversidad cultural, se puede decir que hay básicamente tres posicionamientos que resumen multitud de perspectivas intermedias: etnocentrismo, multiculturalismo e interculturalismo.

El concepto intercultural sigue siendo la opción más adecuada, porque implica de forma precisa la voluntad de actuar, de intercambio y de comunicación entre culturas. El Consejo de Europa remarca el matiz dinámico y no relativista de la interculturalidad. El éxito del interculturalismo en el ámbito educativo, además de significar un cambio en la concepción, gestión, administración y organización de la educación superior (lo cual no consiste única y exclusivamente en la planificación de una serie de estrategias y actividades internacionales), va también a depender de las competencias que tengan los profesores para responder a las necesidades de los usuarios.

En cuanto al segundo colectivo, los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, como consecuencia de algún tipo de diversidad funcional, deben superar distintos obstáculos que van desde los cursos de acceso a la universidad, titulaciones de grado, masters, doctorados, etc., no exentos de dificultades, pues los estudios superiores para ellos se encuentran en muchos casos sin los apoyos, materiales y recursos docentes adecuados. Estos últimos, el profesorado, suponen un verdadero problema para este alumnado.

En este contexto, son muchos los autores, tanto a nivel nacional como internacional, que están de acuerdo en considerar al profesorado como una pieza fundamental a la hora de desarrollar buenas prácticas educativas y, por tanto, evitar en la medida de lo posible el fracaso educativo (Salend y Duhaney, 1999; Marqués, 2006; Low, 2007; Murillo, 2008; Walberg y Paik, 2007; Brophi, 2007; Luzón y otros, 2009; UNESCO, 2009; Jurado, Olmos y Pérez Romero, 2011).

Según la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial el factor más crítico para la educación inclusiva es el profesorado. Por desgracia son muchos los docentes universitarios que no se encuentran suficientemente calificados para afrontar la profunda transformación que requiere el sistema universitario bajo el reto que supone la inclusión. En cualquier caso parece evidente que los alumnos universitarios con necesidades educativas de apoyo específico se enfrentan en ocasiones a determinadas circunstancias que entorpecen el desarrollo de los estudios universitarios con normalidad, siendo una de estas la falta de competencias docentes de los profesionales de la enseñanza y el aprendizaje, en general, y más en particular para atender a la diversidad.

Justificación del estudio

Las razones que nos han movido a realizar este estudio son varias. En primer lugar, la existencia de un interés de carácter descriptivo por verificar las competencias de agentes académicos hacia la inclusión. La percepción que el profesorado tiene acerca de las competencias docentes necesarias para desarrollar la inclusión educativa se analiza desde un enfoque vivencial y factores de éxito a través del estudio de indicadores de ejecución que se construyeron en función de la revisión bibliográfica y de la elaboración del marco teórico. Una segunda razón obedece a aspectos sociales, donde los procesos de discri-

minación e inclusión social y de multiculturalidad e interculturalidad son de especial preocupación en el ámbito educativo e instituciones con incidencia en la formación ciudadana.

Consideraciones conceptuales

Una aproximación al concepto de competencia

En los últimos años la investigación y publicaciones en educación han puesto especial énfasis en el concepto de competencia. Podemos caracterizar las competencias como el conjunto de habilidades y destrezas necesarias para realizar un trabajo, en un contexto laboral determinado. Para Perrenoud (2004: 11) una competencia es "...la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones, etcétera) para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones". La identificación de las competencias en la formación y selección de profesionales se extendió al ámbito educativo, tanto a profesores como alumnos. Así, el diseño y desarrollo de las reformas de planes de estudio, desde la educación infantil hasta la universidad, está centrado en la actualidad sobre este concepto. Autores como Hernández Pina y otros (2005: 51-52) consideran que la tendencia en formación por competencias se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Toma sentido y justifica una necesidad
- Se convierte en una de las misiones por excelencia, junto a la calidad a la cual también contribuye, en la educación superior
- Plantea un nuevo desafío para los profesionales de la enseñanza y del aprendizaje
- Supone un reto para la comunidad universitaria en su conjunto
- Ha de hacerse realidad y convertirse en acción

Tanto el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) proponen un cambio de paradigma desde la enseñanza basada en el *conocimiento* hacia el aprendizaje de *competencias*. En este nuevo contexto el profesor se convierte en el impulsor del aprendizaje de las competencias y actitudes que los estudiantes deben adquirir y deja de ser un transmisor de conocimientos. Esto conlleva a la utilización de nuevas metodologías docentes, con clases más dinámicas, con un uso frecuente de tecnologías de la información y comunicación, con un aumento de la interacción alumno-profesor y con novedosos métodos de evaluación que requerirán esfuerzos por parte de la institución universitaria y en especial por parte del docente, donde éste se convierte en una de las figuras centrales. Ello justifica que hayan sido muchos los autores que han desarrollado las diferentes competencias que debería tener el profesor universitario como consecuencia de los cambios que está sufriendo la educación superior (Wilkins y Nietfeld, 2004; Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello y Spagna, 2004; Zabala y Arnau, 2007; Díez y otros, 2009). En el contexto español, autores como Zabalza (2009: 79)

nos proponen diez competencias como marco para concretar la identidad y el desarrollo profesional de los docentes universitarios:

1. Planificar el proceso de enseñanza–aprendizaje
2. Seleccionar y presentar contenidos disciplinares
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles
4. Manejar didácticamente las NNTT
5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje
6. Relacionarse constructivamente con los alumnos
7. Asesorar a los alumnos y, en su caso, a los colegas
8. Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos)
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
10. Coadyuvar en materia institucional

Estas competencias, en términos de aprendizaje, deben de estar impregnadas por el principio de atención a la diversidad, donde se debe tener en cuenta que quien aprende no es un grupo sino cada sujeto y cada uno de ellos a su manera. Una docencia basada en el aprendizaje de nuestros estudiantes nos obliga a estar pendientes de cada uno, a supervisar el proceso que va siguiendo, a facilitar su progreso a través de los dispositivos didácticos cuyo dominio se nos supone como profesionales de la enseñanza; en definitiva, una enseñanza más individualizada. Por eso enseñar (en el sentido de explicar) es muy distinto de “facilitar el aprendizaje”. Para lo primero pudiera ser suficiente (aunque no siempre) saber mucho del tema que se explica, para lo segundo hay que saber, además, de otras cosas (cómo motivar, cómo organizar procesos de aprendizaje adaptados a los estudiantes, cómo supervisar y asesorar sus actividades, cómo evaluarlos y ayudarles a resolver las dificultades, etc.) (Zabalza (2009: 79).

En algunas universidades inglesas valoran la idoneidad del profesorado universitario (quienes deben acreditarse para poder adquirir la condición de profesorado estable) sobre la base de cinco competencias: organización, presentación, relaciones, asesoría-apoyos a los estudiantes y evaluación. Si desean adquirir la condición de “profesores excelentes” el número de competencias y el nivel de exigencia se eleva. Los candidatos deben acreditar la posesión de las siguientes competencias: las cinco ya mencionadas pero en un nivel superior de dominio; reflexión, innovación, capacidad de desarrollo curricular; organización de cursos, investigación pedagógica y, finalmente, liderazgo de grupo (Elton, 1996: 33-42).

Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario

La respuesta a la diversidad del alumnado universitario implica, necesariamente, dirigir todos los esfuerzos hacia una serie de objetivos que van desde la sensibilización de la comunidad universitaria hasta la orientación para su inserción laboral, una vez terminado los estudios superiores.

La meta general debe ser aquella que facilite la accesibilidad a la universidad, consiguiendo que las personas con necesidades específicas de apoyo educativo puedan adherirse y mantenerse dentro de la estructura sin más dificultades que las que cualquier otra persona pudiera tener. De este modo, los esfuerzos, en relación con el docente, deben dirigirse a sensibilizar y dotar al profesorado universitario sobre la necesidad de respetar las diferencias individuales, incluso cuando éstas requieran unas respuestas ajustadas a las necesidades especiales de alguno de sus miembros. Para ello se hace necesario transmitir una información clara sobre cuál es el papel que el profesor universitario debe jugar en pro de una adecuada normalización de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo.

La universidad será incluyente cuando asuma una cultura inclusiva que afiance un lenguaje común entre el profesorado, que considere las diferencias entre los alumnos como oportunidades para profundizar en el conocimiento, evitando los sistemas de estandarización, cuando analice exhaustivamente los obstáculos que limitan o condicionan la participación de los alumnos, y se haga un uso eficaz de los recursos que pueden dar soporte al aprendizaje de los alumnos, cuando, en definitiva, se creen unas condiciones que estimulen el proceso inclusivo que permite satisfacer las necesidades de todos los alumnos.

La respuesta educativa a la diversidad del aprendiz implica por parte de los docentes conocer a sus estudiantes antes de iniciar el proceso de enseñanza, lo que constituye una premisa básica para poner en práctica la posibilidad de comprensión. Ésta implica la aceptación de la heterogeneidad en el aula y en consecuencia una intervención educativa que respete las diferencias y compense las desigualdades. La atención a la diversidad en la educación superior debe ser una continua concreción de tomas de decisiones que se van plasmando desde el proyecto docente hasta el desarrollo de las unidades didácticas, implicando la oportuna diversificación de procedimientos y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Autores como Alegre (2010) describe diez capacidades docentes fundamentales para atender la diversidad: capacidad reflexiva, medial, fomentar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, ser tutor y mentor, promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, capacidad de comunicarse e interactuar, de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, motivar e implicar con metodología activa al alumnado y planificar.

Si establecemos una relación entre las capacidades fundamentales que ha de tener un profesor universitario para atender la diversidad, con las competencias que autores como Zabalza (2009) nos proponen como marco para concretar la identidad y el desarrollo profesional de los docentes universitarios, estaremos hablando de docentes cuya competencia de acción profesional para atender a la diversidad en el marco de la educación superior se caracterice por sus capacidades, entre otras, para:

- Ofrecer apoyo psicopedagógico a los estudiantes con necesidades educativas especiales que lo soliciten, entendiéndolo como el asesoramiento en la elaboración, toma de decisiones y gestión de los currículos, sus contenidos, organización y evaluación.
- Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de sus alumnos con necesidades especiales.
- Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos.
- Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular o de los planteamientos comunes.
- Desarrollar interdependencia profesional con estrategias que permitan la continuidad.
- Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional.

Este posible modelo de actuación docente adquiere nuevos enfoques (asesoría y atención más personalizada del alumno, seguimiento y evaluación de las actividades no presenciales, coordinación entre docencia presencial y no presencial...), lo que supone implicaciones directas en la metodología docente (Zabalza, 2000; Mayor, 2003). En este sentido, consideramos fundamental el conocimiento y utilización de otras técnicas o estrategias metodológicas que aseguren el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el alumno se constituya en el eje fundamental, en torno al cual gire el diseño de los currículos de cada plan de estudios.

La colaboración entre profesionales es una de las constantes en los estudios y las reflexiones sobre la atención a la diversidad, en el discurso legislativo sobre educación y también entre las competencias profesionales del docente. Los trabajos desarrollados por diferentes autores como Gallego (2002), Freire y César (2003), Latas y León del Barco (2004), Shank (2006), Morales Bonilla (2007), Pujolás (2009), explicitan que la colaboración, bajo diferentes formas, es uno de los referentes en la preparación del profesor universitario para la atención a la heterogeneidad de su población. Éstos han mostrado la mejora que supone el trabajo colaborativo tanto en los profesores como en los estudiantes. Esta colaboración y reflexión sistemática —personal, interindividual, en grupo y en el nivel organizativo— forman parte de la preparación para el aprendizaje en el puesto de trabajo y para el desarrollo de la capacidad de interpretación crítica y constructiva ante la inclusión.

Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes constituye una competencia básica del profesor. Desde el punto de vista de la investigación, en el marco de la legislación educativa y de las competencias profesionales, se considera pertinente la preparación de los futuros docentes para la atención a la diversidad desde la colaboración y la reflexión compartida (Soriano y Vigo, 2008).

Enseñar teniendo en cuenta la diversidad del alumnado requiere, además de cambios metodológicos (Martínez Serrano, 2007), definir un modelo

de profesor capaz de programar, tomar decisiones de cambio y mejorar su práctica educativa teniendo en cuenta el nivel educativo donde se imparte docencia, las características de los alumnos, el contexto del aula y el contenido a comprender de acuerdo con los objetivos planteados, así como poseer hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo, y promoverlo. Todo ello se podría resumir en cuatro competencias: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Arteaga y García García, 2008).

a. Compromiso y actitud positiva hacia la diversidad

Cada profesor de manera individual debe mantener una actitud positiva ante la diversidad de sus aulas y estar dispuesto a asumir la responsabilidad de buscar soluciones adecuadas a los estudiantes. Este reto supone un trabajo cooperativo, activo e innovador en una organización flexible y abierta.

El profesor deja de ser la principal fuente del conocimiento para realizar tareas de planificación, diseño, mediación y evaluación, siendo el intermediario entre la situación instructiva y la de aprendizaje de los estudiantes, guiándoles en la consecución de los objetivos y asegurando un aprendizaje significativo. Así, el compromiso y la implicación del profesorado supone asumir las tareas de planificación, mediación y evaluación formativa.

b. Planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias

El profesor debe predecir y detectar con anticipación las tareas en las que hay estudiantes que pueden afrontarlas con éxito y otros que por diversos motivos no pueden. Lo que podría denominarse aptitud para aprender supone evaluar el conocimiento previo de la materia junto con el interés, la persistencia y el compromiso individual hacia el aprendizaje. El alumno de bajo rendimiento, aquel cuyos parámetros de inteligencia y personalidad se consideran normales, suele manifestar una baja motivación para aprender, sobre todo si sus experiencias previas no han sido demasiado positivas. Por esta razón, este tipo de alumnos necesitan una mayor atención, orientación y seguimiento para que aumente su probabilidad de éxito en el aprendizaje.

c. Mediación educativa para lograr los objetivos

El objetivo de todo profesor debe ser que todos los estudiantes, cualquiera que sea su procedencia o nivel de partida, logren los objetivos formulados. Entonces la tarea del profesorado será decidir si los estudiantes necesitan más o menos ayuda, más o menos orientación, más o menos control, u otros materiales o actividades, u otros contenidos. En definitiva, supone prevenir posibles problemas comprendiendo y observando las diferencias que facilitan el logro de los objetivos y dando una respuesta que se ajuste al perfil individual.

La enseñanza basada en la atención a la diversidad supone una concepción de la relación docente-discente centrada en el aprendizaje, cooperación y respeto mutuo. El profesor tiene la función de coordinar y ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a cada situación instructiva. En este sistema la información y explicaciones a todo el grupo disminuyen para aumentar, antes de la situación instructiva, las tareas de planificación y, durante el proceso instructivo, las tareas de orientación individual, supervisión y evaluación de las actividades de aprendizaje.

d. Evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes

Por último, es importante que se analicen los resultados en términos de lo logrado por diferentes estrategias educativas, evaluando no sólo al estudiante sino principalmente las decisiones tomadas sobre la intervención que ha tenido lugar.

Por un lado, es importante evaluar los resultados de los estudiantes en cada unidad planificada, de forma que los problemas de aprendizaje sean solventados en el momento y se tomen decisiones de ajuste adecuadas a cada estudiante, como son: dar más tiempo, ofrecer nuevas actividades o cambiar la metodología utilizada.

Por otro lado, no olvidar que el éxito de aprendizaje de los estudiantes depende, sobre todo, de la adecuación del entorno de enseñanza más que de las diferencias de capacidad del estudiante. Por esta razón la universidad debe diseñar entornos de aprendizaje que aumenten el éxito de la gran mayoría de los estudiantes, a pesar de las diferencias de aptitud iniciales; asimismo, deben analizarse los posibles problemas que hayan impedido o las decisiones que hayan facilitado la solución de los problemas de aprendizaje con la finalidad de que el ajuste sea cada vez más preciso y eficaz.

Tomando en consideración lo expresado y recogido por los diferentes autores podemos construir una Matriz de Competencias del Docente de Educación Superior, siendo esta la teoría emergente del presente estudio, según la cual el profesor universitario debería ser competente para:

Tabla 1. Matriz de competencias del docente universitario en relación con la inclusión educativa

Competencias	Indicadores de ejecución
Competencias pedagógico-didácticas	Fija metas, planifica y evalúa a corto, mediano y largo plazo Establece prioridades Organiza recursos en función de resultados Evalúa de forma continua para reorientar y cambiar estrategias Establece prioridades con los objetivos a evaluar Tiene capacidad para instrumentar cambios Posee espíritu dinámico e innovador Manifiesta interés por las actividades Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales Acomoda la enseñanza y adecúa los materiales Planifica y organiza día a día su actividad pedagógica Refuerza las competencias difíciles de lograr Utiliza estrategias novedosas (creatividad) Crea situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje Fomentar el interculturalismo Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre las diferentes culturas de sus alumnos Induce la expresión de puntos de vista personales Recurre a fuentes y recursos diversos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo Facilita diversas formas de entrada al currículum Usa y adapta la tecnología Encuentra sentido al trabajo que el alumno desarrolla Motiva, utilizando como referencia los intereses vitales
Competencias de liderazgo	Posee habilidades interpersonales Sabe liderar Crea un clima de confianza y comunicación Maneja conflictos Actúa de nexo entre las diferentes diversidades del aula Fomenta la toma de decisiones en un marco de comunicación y negociación
Competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo	Discute sobre el logro de objetivos Evalúa las relaciones de trabajo Evalúa constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo Gestiona las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje Usa diversas estrategias de comunicación y de negociación que facilitan una relación grata y eficaz Propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre la práctica, sus competencias, etc.
Competencias investigativas	Manifiesta actitud de esmero y dedicación para la investigación Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación Pone en práctica el proceso de investigación-acción Aplica las modalidades de investigación Usa documentos bibliográficos adecuados y actualizados Maneja las herramientas tecnológicas de aprendizaje
Competencias interactivas	Empatía con el alumno Promueve la tolerancia, la convivencia, la cooperación, la solidaridad entre las personas diferentes Utiliza el conflicto como espacio y momento para el aprendizaje

Competencias éticas	<p>Valores</p> <p>Es amigo de los alumnos</p> <p>Paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del alumno</p> <p>Se preocupa por el aprendizaje de los alumnos</p> <p>Es coherente y fiel con sus principios y valores</p> <p>Actitudes</p> <p>Puntual y responsable</p> <p>Respeto reglas y normas</p> <p>Asume compromisos y tareas</p> <p>Es honesto, ético</p> <p>Posee virtudes</p> <p>Actitud positiva frente a alumnos con necesidades educativas especiales</p> <p>Establece límites</p>
Competencias sociales	<p>Establece una relación de confianza con el alumnado</p> <p>Distingue las situaciones que requieren colaboración</p> <p>Colaborar con los otros agentes educativos</p>
Competencias organizativas	<p>Crea espacios de trabajo polivalentes y accesibles</p> <p>Establece agrupamientos flexibles</p> <p>Utiliza el tiempo de forma elástica: horarios a la carta</p> <p>Crea espacios de libertad y responsabilidad personal</p> <p>Facilita normas y modos de trabajo</p>
Fuente:	

Conclusiones y reflexiones finales

De las diversas conclusiones de nuestro estudio destacamos las siguientes:

Entre las competencias docentes necesarias a la hora de desarrollar prácticas inclusivas se encuentran las competencias pedagógico-didácticas; competencias de liderazgo; competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo; competencias investigativas; interactivas; éticas, sociales e interactivas.

Se observa la importancia de las competencias éticas para desarrollar valores como aspecto esencial que debe tener todo educador en su formación. El desarrollo de la inclusión en la educación superior requiere un profesorado coherente, es decir, que sea fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un profesor transmisor de valores, que sugiera, facilite y contribuya a crear las condiciones que hagan posible que el educando acceda al conocimiento de valores por medio de su experiencia.

Las competencias investigativas, para desarrollar el carácter científico y la necesidad de continuar preparándose, constituyen un aspecto esencial. Así, se considera necesario el desarrollo del rol de investigador a través de proyectos y el esfuerzo para el desempeño de cada uno de los roles de acuerdo a su perfil, complementándolos con otros como madre, padre o amigo. Un

profesor que conozca la sociedad en la que vive y haga del aula un medio en la que el alumno pueda analizar y responder de manera sistemática a los numerosos interrogantes que emergen.

La respuesta a la diversidad en el aula es un proceso reflexivo. La reflexión y la autocrítica se manifiestan como capacidades docentes imprescindibles para atender las necesidades de *todos* los alumnos, además de competencias pedagógico-didácticas, para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo, de liderazgo, investigativas, interactivas, éticas y sociales.

La inclusión educativa requiere un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado. Ello exige un refuerzo constante de las competencias para investigar, actualizarse, ser dinámico, creativo, tener liderazgo, abierto al cambio, pues ello contribuirá a mejorar la calidad de la educación, con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la sociedad actual y del sistema educativo español.

Si el profesorado de educación superior debe adquirir y desarrollar las competencias profesionales que le permitan satisfacer las necesidades que la sociedad le plantea en relación con la atención a la diversidad, debe ser capaz de adaptarse a las necesidades que las diferentes situaciones didácticas le plantean, asumiendo la concepción de diseño universal, el cual en el ámbito educativo hace referencia a la emergencia de modelos que tienden hacia la individualización y permite oportunidades para todos, dentro de un contexto normalizado.

Se trata de diseñar y desarrollar contextos inclusivos que satisfagan las necesidades individuales de todos, que promueve el diseño centrado en los usuarios, en los alumnos, y plantea una aproximación holística y orientada a satisfacer las necesidades de todos los alumnos a lo largo de su proceso educativo.

Para favorecer la atención a la diversidad, la educación integral de todo el alumnado y la formación del profesorado en la educación superior, ha de entenderse como una manera de conseguir una mejor educación para todo el alumnado y unos mejores profesionales de la enseñanza. Este objetivo y los cambios necesarios para su consecución no pueden entenderse independientemente de los aspectos sociales, históricos, profesionales e ideológicos que condicionan la práctica docente y las políticas de reforma educativa.

En ese sentido, lo diverso del alumnado universitario ha de suponer un profesorado, un currículum y unos centros de educación superior que tengan como objetivos primordiales de su función educativa la justicia social y el compromiso con valores democráticos de equidad. Por ello, se hace necesario promulgar políticas, desarrollar programas de formación de los profesores, establecer contextos de desarrollo profesional, crear planes de investigación e innovación docente y escribir artículos y declaraciones que desafíen las desigualdades, de forma que los profesores adquieran las competencias necesarias para contribuir con la formación a la construcción de una sociedad más justa, diversa y democrática.

Para finalizar un aspecto importante para reflexionar es la importancia de favorecer y propiciar el entusiasmo entre el profesorado. La motivación

docente y el éxito educativo van aparejados al grado de compromiso con la política de inclusión que se desarrolle en las instituciones educativas de educación superior. Dicha motivación ayuda a afianzar en el profesorado la aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas para lograr un aprendizaje significativo en *todos* los estudiantes, es decir, desarrolla competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad.

Referencias

- Alegre, Olga María (2010). Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas Alcalá de Guadaíra, Eduforma.
- Arteaga, Blanca y García García, Mercedes (2008). “La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula”, en *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), pp. 253-274.
- Brophfi, Jere (2007). “Principios de una enseñanza eficaz”, en Bolívar A. y J. Domingo (eds.), *Prácticas eficaces de enseñanza*, Madrid, PPC, pp. 47-77.
- Burstein, Nancy, Sears, Sue, Wilcoxon, Anne, Cabello, Beverly y Michel Spagna (2004). “Moving Howard inclusive practices”, en *Remedial and Special Education*, 25 (2), pp. 104-116.
- Díez, Eduardo y otros (2009). “Estándares de actuación para programas y servicios de atención a estudiantes universitarios con discapacidad”, en Verdugo, M. A., Nieto, T., Jordán de Urrés, B. y M. Crespo, Mejorando resultados personales para una vida de calidad, Salamanca, Ediciones Amarú, pp. 413-426.
- Elton, Lewis (1996). “Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education”, en R. Aylett y K. Gregory (eds.), en *Evaluating teacher quality in Higher Education*, Londres, The Falmer Press, pp. 33-42.
- Freire, Sonia y César, Margarita (2003). “Inclusive ideals/inclusive practices: how far is dream from reality? Five comparative case studies”, en *European Journal of Special Needs Education*, núm. 3 (18), pp. 341-354.
- Gallego, Carmen (2002). “El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva”, en *Revista de Educación*, núm. 327, pp. 83-107.
- Hernández Pina, Fuensanta y otros (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*, Madrid, La Muralla.
- Jurado, Pedro, Olmos, Patricia y Antonio Pérez Romero (2011). “La atención a alumnos con discapacidad en la educación superior”, Actas del VIII Congreso Internacional “Educación Especial y Mundo Digital”, Almería, Universidad de Almería, pp. 870-877.
- Latas, Carlos y Benito León del Barco (2004). “El aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza universitaria”, en *Campo Abierto: Revista de Educación*, 25-26, pp. 13-22.
- Low, Coote (2007). “A defense of moderate inclusion and the end of ideology”, en R. Cigman (ed.), *Included or Excluded?*, Londres, Routledge.
- Marqués, Pere (2006). “Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación”. <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>. Consultado el 23 de octubre de 2006.
- Luzón, Antonio, Porto, Mónica, Torres, Mónica y Maximiliano Ritaccoo (2009). “Buenas prácticas en los programas de extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia”, en Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3 (13), pp. 217-238.

- Martínez Serrano, María del Carmen (2007). “Las competencias del profesorado universitario ante la convergencia europea: un camino por recorrer”, en *Revista Educação em Rede*, 2 (1).
- Mayor, Cristina (coord.) (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*, Barcelona, Octaedro-EUB.
- Morales Bonilla, Roxana (2007). “Nuevas miradas y aprendizajes virtuales en la docencia universitaria”, en *Actualidades investigativas en educación*, 7 (3), pp. 43-65.
- Murillo, Francisco Javier (2008). “Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), pp. 4-28. <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1.pdf> Consultado el 2 de diciembre de 2010.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- Rodríguez, Alejandro y María Olga Escandell (2008). “Un espacio europeo de educación superior para todos: los retos presentes de la universidad europea”, en *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), pp. 237-244.
- Salend, Spencer J. y Laurel M. Duhane (1999). “The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators”, en *Remedial and Special Education*, 20 (2), pp. 114-126.
- Shank, Melody (2006). “Teacher storytelling: A means for creating and learning within a collaborative space”, en *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 711-721.
- Soriano, Juana y Begoña Vigo (2008). “La formación de maestros para la atención a la diversidad: evaluación de una experiencia de reflexión conjunta entre futuros maestros de distintas especialidades”, en *II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- UNESCO (2009). Buenas prácticas para una educación de calidad, París, UNESCO. http://unesco.cl/pdf/educacion/Escuelas_Asociadas_buenas_practicas_educacion_calidad.pdf Consultado el 28 de noviembre de 2010.
- Walberg, Herbert y Susan Paik (2007). “Prácticas educativas eficaces”, en Bolívar A. y J. Domingo (eds), *Prácticas eficaces de enseñanza*, Madrid, PPC, pp. 81-103.
- Wilkins, Tina y John Nietfeld (2004). “The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' about inclusion”, en *Journal of Research in Special Education Needs*, núm. 4, pp. 115-121.
- Zabala, Antoni Laia y Arnau (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó.
- Zabalza, Miguel Ángel (2000). *La enseñanza universitaria: el escenario y los protagonistas*, Madrid, Narcea.
- Zabalza, Miguel Ángel (2009). “Ser profesor universitario hoy”, en *La Cuestión Universitaria*, 5, pp. 69-81.