

La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profesionales y Científicas

Coordinadores

**David Cobos Sanchiz
José Gómez Galán y
Eloy López Meneses**

UMET Press / Universidad Metropolitana / AFOE

UMET

UNIVERSIDAD
METROPOLITANA
SISTEMA UNIVERSITARIO
ANA G. MÉNDEZ



Universidad Metropolitana, Sistema Universitario Ana G. Méndez (SUAGM)
San Juan, PR

La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profesionales y Científicas

First published: 2016

ISBN: 978-1-943697-11-3

Copyright © 2016 UMET Press and editors.

UMET Press is an imprint of the Universidad Metropolitana (SUAGM).

All rights reserved. No part of this book may be reprinted or reproduced or utilized in any form or by any electronic, mechanical, or other means, now known or hereafter invented, including photocopying and recording, or in any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publishers.

How to cite this book: Cobos-Sanchiz, D., Gómez-Galán, J. & López-Meneses, E. (2016). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Nuevas Características Profesionales y Científicas*. UMET Press, Universidad Metropolitana, Sistema Universitario Ana G. Méndez, San Juan, PR.

Published by UMET Press

A Universidad Metropolitana Imprint

P.O. Box 21150, San Juan, PR 00928-1150—www.suagm.edu/umet

Limit of Liability/Disclaimer of Warranty: While the publisher and author have used their best efforts in preparing this book, they make no representations or warranties with respect to the accuracy or completeness of the contents of this book and specifically disclaim any implied warranties of merchantability or fitness for a particular purpose. No warranty may be created or extended by sales representatives or written sales materials. The advice and strategies contained herein may not be suitable for your situation. You should consult with a professional where appropriate. Neither the publisher nor author shall be liable for any loss of profit or any other commercial damages, including but not limited to special, incidental, consequential, or other damages.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Prólogo	10
Entre la Web Social y la disrupción: apuntes para una innovación pedagógica en la universidad	12
<i>David Cobos Sanchiz, José Gómez Galán y José Luis Sarasola Sánchez-Serrano</i>	
La Educación Superior del siglo XXI desde la perspectiva europea del Aprendizaje a lo largo de la vida. Implicaciones para la formación del profesorado universitario	35
<i>María R. Belando-Montoro</i>	
Nuevos retos para la enseñanza de las Ciencias Sociales: el profesor como investigador de su propia práctica	50
<i>Emilio José Delgado Algarra e Isabel López Cobo</i>	
Una mirada compleja a la construcción de títulos de grados para las realidades del siglo XXI.....	64
<i>Guadalupe Cordero Martín y Fátima Gálvez Fornelio</i>	
El Aprendizaje Cooperativo en el ámbito universitario. Cambio de paradigma educativo	80
<i>José Rabadán Rubio, Juan Agustín Morón Marchena, Carmen María Ferrer Peñalver</i>	
Evaluación de actitudes, una propuesta multidisciplinar.....	100
<i>Eva Fernández Sánchez, Javier Fombona Cadavieco</i>	
Experiencia de formación colaborativa para el diseño de unidades didácticas constructivistas e investigadoras.....	117
<i>Cristóbal Ballesteros Regaña y Pedro Román Graván</i>	
Inclusión y Educación Superior. Competencias docentes para una educación de calidad en igualdad.....	132
<i>José María Fernández Batanero</i>	
La importancia de la deontología profesional en los estudios universitarios. Una experiencia en el Grado de Educación Social	149
<i>Víctor M. Martín Solbes y Eduardo S. Vila Merino</i>	

INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR. COMPETENCIAS DOCENTES PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN IGUALDAD

José María Fernández Batanero

Universidad de Sevilla, batanero@us.es

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo se deriva del proyecto de investigación de I+D+I financiado en el marco del Plan Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2013-2016 (DIFOTICYD EDU2016 75232-P).

Si volvemos la mirada hacia atrás y hacemos un poco de historia observamos como 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 coger 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).

En el contexto iberoamericano, ya en mayo de 2010 se celebró en Guadalajara (México) el “II Encuentro Internacional de Rectores”, con la participación de los máximos responsables de 1009 universidades iberoamericanas y 44 rectores de otros países se consensuó un documento estratégico denominado “Agenda de Guadalajara”¹, donde se define el camino que seguirán las universidades iberoamericanas en la próxima década. El espíritu que se desprende del

¹ Agenda de Guadalajara. “Por un Espacio Iberoamericano del Conocimiento Socialmente Responsable” <http://www.universiag10.org/wp-content/uploads/guadalajara.pdf>

documento puede resumirse en una idea: compromiso para crear “una Universidad generadora de oportunidades para la integración y la transformación social y espacio de liderazgo cultural, de difusión y creación de ideas, de revulsivo intelectual, de pensamiento crítico y de generación y transmisión del bien máspreciado de nuestros tiempos, el conocimiento” (Fernández Batanero, 2013).

La institución universitaria aparece 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. En este sentido, tal y como se argumentaba en el Informe del Consejo Europeo, 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 mucho más latente y necesario en un contexto de actuación como el que plantea la educación superior actual, donde el foco de atención se desplaza al alumno. En todos los países europeos se ha ido imponiendo la realidad socio-educativa de atención a la diversidad, 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); o 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 y que la universidad de la segregación gire hacia una universidad inclusiva.

Hablar de diversidad también nos remite necesariamente a hablar de 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: el

representado por alumnos extranjeros y el configurado por aquellos que presentan algún tipo de diversidad funcional, bien sea sensorial o motórica.

Con respecto al primer colectivo, señalar que es fruto en su mayoría del proceso de internacionalización en el que nos encontramos. Al abrirse a las múltiples influencias internacionales, es decir, 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 sus alumnos. La diversidad cultural es una realidad humana, social, que lejos de ser una rémora es una fuente de potencial de creatividad, progreso y enriquecimiento mutuo. En esta línea, y en relación al concepto de cultura y diversidad cultural, se puede decir que hay básicamente tres posicionamiento que nuclea 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 intercultural. Precisamente el Consejo de Europa remarca el matiz dinámico y no relativista de la interculturalidad. El éxito del interculturalismo en el ámbito educativo, además de depender de 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, aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, como consecuencia de algún tipo de diversidad funcional, deben superar distintos niveles 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, sin los materiales y sin los recursos docentes adecuados. Son estos últimos, el profesorado, el que en muchos casos supone un verdadero obstáculo para este alumnado.

Ya el Informe McKinsey (2007) sobre los 25 mejores sistemas educativos concluyó que la principal explicación a las diferencias en el aprendizaje de los estudiantes era la calidad de los profesores. Más concretamente el Programa de Desarrollo de Indicadores sobre Educación Inclusiva en Europa (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales) califica al profesorado como un indicador fundamental, ya que estos juegan un papel decisivo en una escuela sin exclusiones y es fundamental su compromiso y

motivación. En esta línea, 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; Fernández Batanero, 2013).

Así pues, el factor docente se convierte en el actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza. Por ello, garantizar la calidad de la formación docente constituye una obligación de la Administración Educativa para contribuir con el cumplimiento del derecho a una educación de calidad y equidad.

Ahora bien, por desgracia, todavía son muchos los docentes universitarios que no se encuentran suficientemente cualificados 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 hacen entorpecer 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.

2. 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 de profesores como de alumnos. Así el diseño y desarrollo de las reformas de planes de estudio, desde la Educación Infantil hasta la Universidad, está pivotando 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 simple transmisor de conocimiento. Esto conlleva a la utilización de nuevas metodologías docentes, con clases mucho más dinámicas, con un uso frecuente de tecnologías de la información y comunicación, con un aumento de la interacción alumno – profesor y con nuevos métodos de evaluación que requerirán esfuerzos por parte de la institución universitaria y especialmente 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 & Nietfeld, 2004; Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello & Spagna, 2004; Zabala y Arnau, 2007; Díez y otros, 2009). En el contexto español, autores como Zabala (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. Tutorizar 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. Implicarse institucionalmente.

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 de ellos, 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 bien 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 tutorizar sus actividades, cómo evaluarlos y ayudarles a resolver las dificultades, etcétera) (Zabalza, 2009).

En algunas universidades inglesas valoran la idoneidad del profesorado universitario (los profesores deben acreditarse para poder adquirir la condición de profesorado estable) sobre la base de cinco competencias: organización, presentación, relaciones, tutoría-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 a la excelencia docente 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).

3. 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 acceder 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, cuando 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, necesariamente conocer a sus estudiantes antes de iniciar el proceso de enseñanza, ya que constituye una premisa básica para poner en práctica la comprensividad. 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, la de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, la de ser tutor y mentor, la de promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, la capacidad de comunicarse e interactuar, la capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, la de motivar e implicar con metodología activas al alumnado y la de 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 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 (tutorización 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, en el que 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, C. (2002), Freire y Cesar (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 a 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 (Arteaga y García García, 2008): 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.

a. Compromiso y actitud positiva hacia la diversidad.

Cada profesor es el que individualmente debe de mantener una actitud positiva ante la diversidad de sus aulas y estar dispuesto a asumir la responsabilidad de buscar soluciones adecuadas a los estudiantes. Si bien 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 situación 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 necesita 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 ajustada 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 las de 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 aptitudinales 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 (Fernández Batanero, 2012), siendo esta la teoría emergente del presente estudio, según la cual el profesor universitario debería ser competente para:

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 adecua 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	Discute sobre el logro de objetivos. Evalúa las relaciones de trabajo. Evalúa constantemente las acciones positivas y negativas de los

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

Tabla 1. Matriz de competencias del docente universitario en relación con la inclusión educativa (Fernández Batanero, 2012: 21).

4. DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La educación inclusiva se plantea como uno de los mayores retos que tiene ante sí la comunidad internacional y que requiere, en tanto que elemento que impregna todos los componentes del sistema educativo, de la toma de decisiones políticas y sociales que haga posible “cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un planteamiento común que incluya a todos los niños del grupo de edad correspondiente y con la convicción de que es responsabilidad del sistema general educar a todos los niños” (UNESCO, 2005, 13)

Todavía hoy día, a pesar de todo, uno de los principales problemas que actualmente tienen planteadas muchas escuelas es su visión de la atención a la diversidad muy relacionada con el modelo clásico que ha caracterizado a la Educación Especial, denominado modelo del déficit. Esta perspectiva legitima una visión de las necesidades educativas especiales descontextualizada del resto del aula que impregna la percepción social de las mismas. Lo anterior tiene una serie de efectos al abordar el concepto de diversidad en el aprendizaje y la enseñanza de los sujetos, legitimando el concepto de normalidad como centro y paso a seguir. Es de esta forma como discursos de diagnóstico, categorización, asimilación y compensación se posicionan en las prácticas educativas, restringiendo el acceso de todos los sujetos a todos los espacios de aprendizaje y el acceso a una educación de calidad.

Debido a lo planteado anteriormente, la formación de profesores y profesoras se constituye en un desafío. En otros países la profesión docente queda encomendada para los estudiantes más brillantes. En España, por el contrario, acceder a la carrera docente se convierte en la mayoría de los casos como un recurso para aquellos que no han encontrado una mejor profesión o han fracasado en otras titulaciones. En la actualidad se está debatiendo dicha mejora a través de un MIR similar al sanitario que sirva de filtro para seleccionar a los mejores. Muchas son las críticas que está recibiendo dicha propuesta, especialmente las provenientes del mismo profesorado.

Otro desafío viene dado por la formación del profesorado como medio para potenciar el concepto de inclusión. En este sentido, es necesaria la formación de un profesional que lidere las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión. Este sujeto no sólo debe concentrarse en la elaboración de herramientas técnicas que le permitan eliminar las barreras de acceso y participación de ciertos estudiantes a la educación sino analizar críticamente los propios sistemas de inclusión/exclusión y las representaciones y supuestos

culturales adscritos a los diferentes marcadores de la subjetividad como por ejemplo, condición socioeconómica, formas de aprendizaje, nacionalidad, etnia, género, entre otros, que pueden repercutir en acciones de discriminación y opresión social.

La mejora de la calidad de los aprendizajes pasa inexorablemente porque la formación docente se diseñe a partir del trabajo sobre los problemas específicos que enfrenta la educación superior en la actualidad. Se requiere que los formadores -tanto de las organizaciones de formación inicial como de las que realizan propuestas de formación continua- ayuden a los docentes a desplegar acciones, los acompañen en las decisiones que se han pensado y los ayuden a evaluar, socializar y difundir las prácticas valiosas. En síntesis, el objetivo primordial es producir nuevos conocimientos o resignificar los que se poseen y promover diferentes modos de pensar las prácticas cotidianas, sin perder de vista la perspectiva ética y política que éstas tienen, para lo cual es importante reconocer la injerencia de las políticas educativas en este enfoque renovado de la formación docente (Ademar, 2015).

En esta línea, se requiere que la formación en inclusión educativa considere los aportes de otras disciplinas y no sólo de la educación especial. La diversidad existente en cuanto a participantes del proceso educativo implica considerar el aprendizaje y la enseñanza desde distintas miradas que abordan ámbitos sociales y culturales más amplios y que requieren de una formación interdisciplinar. Finalmente, la formación docente requiere un mirar contextualizado del fenómeno educativo, donde la producción y uso del conocimiento es delimitada por posiciones geográficas, históricas y culturales del sujeto (Infante, 2010).

En general, uno de los grandes retos para hacer posible un profesional acorde con la inclusión educativa es impregnar a los futuros docentes de: compromiso (voluntad de ayudar a todos los alumnos), afecto (entusiasmo y cariño hacia los alumnos), conocimiento de la didáctica de la materia enseñada (hacerla accesible para todos), múltiples modelos de enseñanza (flexibilidad y habilidad para resolver lo imprevisto), reflexión sobre la práctica y trabajo en equipo que promueva el aprendizaje entre los colegas, e investigador del propio contexto donde se desenvuelve el alumno.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adepar, H. & otros (2015). *Comprender y mejorar la educación secundaria. Organización del trabajo docente y desarrollo profesional*. Córdoba: UNICEF-EDUCC- editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Alegre, O. M (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá de Guadaíra: Eduforma.

Arteaga, B. & García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19, 2, 253-274.

Brophi, J. (2007). Principios de una enseñanza eficaz, en A. Bolívar y J. Domingo (Eds). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid, PPC, 47-77.

Burstein, N.; Sears, S.; Wilcoxon, A.; Cabello, B. & Spagna, M. (2004). Moving Howard inclusive practices. *Remedial and Special Education*. 25 (2), 104-116.

Díez, E. et al. (2009). Estándares de actuación para programas y servicios de atención a estudiantes universitarios con discapacidad. En M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urrés y M. Crespo, *Mejorando resultados personales para una vida de calidad*. Salamanca: Ediciones Amarú, 413-426.

Elton, L. (1996). Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education. In R. Aylett & K. Gregory (Eds). *Evaluating teacher quality in Higher Education*. London: The Falmer Press, 33-42.

Fernández Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, XLI, 2, 9-24.

Fernández Batanero, J. M. (2013). La Università Della Diversità Como Sfida Dello Spazio Iberoamericano Della Conoscenza. *L'Integrazion scolastica e sociale*. *L'Integrazion scolastica e sociale*, 12, 4, 363-372.

Freire, Sonia & César, Margarita (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 3, 341-354.

Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-107.

Hernández Pina, Fuensanta & otros (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.

Jurado, P.; Olmos, P. & Pérez Romero, A.(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, 870-877.

Latas, C. & León del Barco, B. (2004). El aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación en la enseñanza universitaria. *Campo Abeita: Revista de Educación*, 25-26, 13-22.

Low, C. (2007). *A defense of moderate inclusion and the end of ideology*. In, R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded?* London, Routledge.

Luzón, A.; Porto, M.; Torres, M. & Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas de extraordinarios de atención a la diversidad en centros de Educación Secundaria. Una mirada desde la experiencia. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13, 3, 217-238.

Marqués, P. (2006). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Recuperado de <https://goo.gl/J7zM2k>.

Martínez Serrano, M. C. (2007). Las competencias del profesorado universitario ante la convergencia europea: un camino por recorrer. *Revista Educação em Rede*, 2, 1.

Mayor, C. (coord.) (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Morales Bonilla, R. (2007). Nuevas miradas y aprendizajes virtuales en la docencia universitaria. *Actualidades investigativas en educación*, 7, 3, 43-65.

Murillo, F. J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28. Recuperado de <https://goo.gl/pdJZ5I>.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó, Barcelona.

Pujolás, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.

Rodríguez, Alejandro & Escandell, M. O. (2008). Un Espacio Europeo de Educación Superior para todos: Los retos presentes de la universidad europea. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 2, 237-244.

Salend, S. J. & Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20 (2), 114-126.

Shank, M. (2006). Teacher storytelling: A means for creating and learning within a collaborative space. *Teaching and Teacher Education*, 22, 711-721.

Soriano, J. & Vigo, B. (2008). La formación de maestros para la atención a la diversidad: evaluación de una experiencia de reflexión conjunta entre futuros maestros de distintas especialidades. *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. Recuperado de <https://goo.gl/NjirRc>.

Walberg, H. & Paik, S. (2007). Prácticas educativas eficaces, en A. Bolívar y J. Domingo (Eds). *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid, PPC, 81-103.

Wilkins, T. & Nietfeld, J. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' about inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4, 115-121.

Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó

Zabalza, M. A. (2000). *La enseñanza universitaria: el escenario y los protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.