



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

Paz Maldonado, Eddy Javier
La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior
IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH,
vol. 9, núm. 16, 2018, Abril-Septiembre, pp. 67-82
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521654339004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

The training of university teachers for attention to diversity in higher education

RECEPCIÓN: ENERO 15 DE 2018 | APROBADO PARA PUBLICACIÓN: MARZO 1 DE 2018

Los cambios sociales y educativos de las últimas décadas han incrementado una serie de responsabilidades en los profesionales de la educación para desarrollar el proceso formativo mediante prácticas pedagógicas de calidad. En este sentido, es necesario que las instituciones de enseñanza superior implementen programas de capacitación docente y cuenten con mecanismos funcionales para atender la diversidad. El objetivo de este artículo de revisión bibliográfica es realizar un análisis descriptivo y crítico sobre la formación del profesorado universitario en el contexto latinoamericano para el abordaje a estudiantes en condición de discapacidad, pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad sexual y emigrantes en la educación superior. La profesionalización docente requiere de políticas gubernamentales e institucionales coherentes para la obtención de competencias básicas en materia de atención a la diversidad en los espacios de aprendizaje. Es necesario llevar a cabo procesos de investigación más profundos para generar una concepción desde otra perspectiva acerca de la diversidad.

Palabras clave: FORMACIÓN DOCENTE, COMPETENCIAS DOCENTES, DIVERSIDAD, DOCENCIA UNIVERSITARIA.

Eddy Javier Paz Maldonado. Docente en la Escuela de Pedagogía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Actualmente estudiante del Magister en Educación Especial y Psicopedagogía de la Universidad Católica del Maule en Chile. Entre las actividades destacadas se encuentran su participación en el Taller sobre Atención a la Diversidad en la Educación Superior dirigido a estudiantes de las diferentes carreras de pregrado y posgrado de la Universidad Católica del Maule y expositor en el Primer Congreso Regional de Estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica en la UCM-Chile. Correo electrónico: eddy.paz@unah.edu.hn. ID: <https://orcid.org/0000-0002-2324-8813>.

Abstract

The social and educational changes of the last decades have increased a number of responsibilities in education professional to develop the training process through quality pedagogical practices. In this sense, it is necessary that institutions of higher education, implement programs of teacher training and have functional mechanisms to address diversity. The objective of this article bibliographic review is to perform a descriptive and critical analysis on the training of university teachers in the Latin American context for boarding students in disability condition, indigenous peoples, Afro-descendants, sexual diversity and emigrants in the higher education. Teacher professionalization requires coherent governmental and institutional policies to obtain basic competences in terms of attention to diversity in learning spaces. It is necessary to carry out deeper research processes to generate a conception from another perspective about diversity.

Key words: TEACHER TRAINING, TEACHING SKILLS, DIVERSITY, UNIVERSITY TEACHING.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en las aulas de clases participa una heterogeneidad de estudiantes con intereses y necesidades muy particulares. Por tanto, en diferentes países latinoamericanos se han realizado una serie de reformas relacionadas con procesos como la integración, la inclusión y la atención a la diversidad. Sin embargo, es necesario reflexionar detenidamente sobre el origen de los mismos.

La integración educativa se propone desde los años sesenta, pero se ejecuta hasta los años ochenta en varios países con el propósito de que las instituciones educativas proporcionen mayores oportunidades a los estudiantes con y sin condición de discapacidad en todos los niveles educativos (Ossa, 2014). También se decidió admitir a estudiantes que cursaban sus estudios en escuelas especiales con la intención de lograr integrarlos al sistema de educación regular y ofrecerles un entorno agradable para lograr un aprendizaje de calidad (López *et al.*, 2014).

Por ejemplo, en Chile se efectuaron reformas educativas mediante la aprobación de políticas públicas y de leyes referentes al acceso y participación de los estudiantes en el sistema educativo. Además, se ejecutaron proyectos con financiamiento estatal para desarrollar y fortalecer los cambios planteados (Mineduc-CEAS, 2003). Sin embargo, existieron muchas críticas por varios sectores sobre estas reformas debido a que consideraban que producían discriminación al buscar estandarizar el sistema educacional y continuar desarrollando una enseñanza tradicional (Lissi *et al.*, 2011).

Profundizar sobre la temática de diversidad en la educación superior es una tarea que requiere de docentes comprometidos, con conciencia social y que respeten las diferencias de todos los estudiantes (García *et al.*, 2013). Además, es fundamental

comprender las reformas efectuadas específicamente en América Latina, donde se mantienen los procesos educativos para continuar con el estado normal de las cosas por parte de diferentes grupos de poder que dominan el aparato gubernamental y que permanecen reproduciendo una visión mercantilista y reduccionista de la educación. Sumado a eso, las medidas ejecutadas asumen un enfoque asistencialista, donde los grupos sociales no participan en la creación de las mismas. Permanece la visión de los sujetos como personas con limitaciones a los cuales hay que entregarles ayuda de diferente índole. Por esa razón, el profesorado debe tomar en cuenta las características particulares de los educandos, y no solo sus dificultades o limitaciones, para realizar adecuaciones e implementar nuevos modos de enseñanza centrados en sus necesidades (Álvarez y Bisquerra, 2012).

La educación ha de visualizarse desde una nueva perspectiva, donde se pueda potenciar el desarrollo humano de todos los estratos sociales, no solo diagnosticar e intervenir las aulas de clase; por el contrario, hay que reconocer la interacción socio-cultural de todos los sujetos que participan en el proceso educativo, sin señalar las diferencias ni cuestionar los planteamientos por la búsqueda de transformaciones generadoras de calidad de los sistemas educativos. Por lo tanto, educar en la diversidad supone una educación con oportunidades y participación para todos. Sin embargo, la diversidad puede analizarse desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, cultural, física, ideológica, religiosa, racial y política (Bausela, 2002).

De esta manera, el profesorado tiene que prepararse de manera intensa para entender y atender a estudiantes de diferentes grupos sociales. En la educación superior, los docentes evitarán cualquier forma de discriminación al aceptar la colectividad. Es por eso que necesitan asumir una visión crítica de su propia práctica educativa (Fernández, 2012).

Ahora bien, atender a los diversos estudiantes en la educación no es tarea fácil. Poder entablar un diálogo sin utilizar terminología peyorativa es un gran inicio para evitar toda clase de discriminación de cualquier índole. Es decir, los educadores deben ser sensibles ante la realidad y los acontecimientos que ocurren en el contexto educativo (Mas y Olmos, 2012).

Analizar la enseñanza es un aspecto clave para entender la diversidad educativa. La función docente no solo está ligada al aspecto pedagógico, sino que los educadores han de ser abiertos ante los estudiantes para generar un aprendizaje reflexivo, significativo y crítico que les permita razonar sobre las dimensiones sociales donde se desenvuelven. Los espacios de aprendizaje deben estar diseñados para que todos los educandos puedan converger sin importar sus ideas, pensamientos, preferencias. Por otra parte, el profesor universitario debe enfrentar estos cambios de manera positiva al utilizar mecanismos que eviten toda forma de discriminación y exclusión (Cañedo y Figueroa, 2013).

La universidad actual exige que el académico presente un perfil profesional con amplias competencias para satisfacer las necesidades que le demanda la sociedad. Estas competencias son muy variadas y dependen de la filosofía del centro de educación

superior, si bien existen estándares internacionales que precisan mayor formación del profesorado para la práctica educativa. Sin embargo, las universidades se enfrentan a fuertes tensiones con ello, ya que se realizan cambios en los modelos educativos, a través de reformas institucionales, donde muchas veces existe la imposición de modificaciones que dejan de lado la temática de diversidad en un sentido más amplio y lo reducen al simple asistencialismo (Mas y Olmos, 2016).

Para Fernández (2013), el proceso de enseñanza es un factor primordial en la sociedad. Se debe tener claro que el aprendizaje está dirigido a un grupo, pero que cada sujeto tiene sus propias formas de aprender y los profesionales de la enseñanza buscarán mecanismos para fortalecer esa dinámica. De este modo, entre las exigencias demandadas para la innovación en los centros educativos surge el reto de atender a toda la diversidad de educandos que participan gradualmente en los procesos formativos para evitar y reducir la exclusión. Es decir, los educadores deben brindar respuestas de acuerdo con el contexto donde se encuentren situadas las instituciones de educación superior (Gómez-Montes, 2005).

El objetivo de este artículo es realizar un análisis descriptivo y crítico sobre la formación del profesorado universitario en el contexto latinoamericano para la atención a la diversidad en la educación superior, mediante una revisión bibliográfica de la literatura disponible en diferentes fuentes y en las bases de datos SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Académico. La exploración consideró libros de texto, ensayos y artículos publicados en revistas científicas en idioma español que orientarán la temática desde un enfoque global, no solo dirigido a estudiantes en condición de discapacidad, pues el planteamiento de este trabajo incluye también estudiantes de pueblos indígenas, afrodescendientes, diversidad sexual y emigrantes.

2. CONCEPTO DE COMPETENCIAS DOCENTES Y SU CLASIFICACIÓN

Los cambios educativos exigen que el docente desarrolle una serie de competencias profesionales. Le Boterf (2001, p. 53) define la competencia como “un saber actuar responsable y validado, combinando diferentes recursos endógenos (capacidades, aptitudes, formación, experiencia) y exógenos (redes de comunicación, de documentación, de expertos y de herramientas)”.

Para Perrenoud (2003, p. 57), la “competencia es la capacidad de actuar eficazmente en una situación dada, capacidad que se fundamenta en algún conocimiento, pero que no se reduce a él”. Además, Zabalza (2003) plantea que las competencias docentes son un constructo primordial que sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad. En consecuencia, las competencias son clave en la resolución de problemas en diferentes ámbitos, puesto que son cualidades de los seres humanos que contribuyen a desarrollar un mejor trabajo (Larraín y González, 2005).

El profesor universitario es un profesional que influye de manera directa en el desarrollo social mediante la preparación de estudiantes en las diferentes carreras que se imparten en la academia. Es necesaria la formación docente inicial y continua para desarrollar competencias que contribuyan a modificar las prácticas pedagógicas. De ahí que la competencia no debe ser entendida como un mecanismo de superioridad, sino como un elemento para la mejora constante y la profesionalidad del ejercicio educativo (Barrón, 2009).

Existen variadas clasificaciones de competencias elaboradas por distintos autores. Para Larrain y González (2005), las de mayor grado de acuerdo son: competencias básicas, competencias transversales, generales y las competencias específicas o técnicas. Sobre lo mismo, Izquierdo, López y González (2014) coinciden de cierta manera con las competencias técnicas, genéricas, estratégicas, pedagógicas y humanistas.

Por su parte, Zabalza (2003) destaca diez competencias básicas para el trabajo educativo que todo docente debe poseer: saber planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, poder seleccionar los contenidos, utilizar un lenguaje comprensivo, hacer uso de las nuevas tecnologías, conocer diversas metodologías de trabajo, ser empático con los estudiantes, buenas relaciones interpersonales, saber evaluar el aprendizaje, investigar y participar activamente en busca del crecimiento individual e institucional.

Finalmente, las competencias docentes concretas deben ser parte de la formación de todo profesor. Es decir, no importa que algunos educadores tengan que atender a sujetos con condiciones particulares; estas son de base común para el desempeño en la educación (Zabalza, 2003), aunque las competencias relacionadas con la función docente y las investigativas son clave para alcanzar la calidad educativa ante los nuevos escenarios en los espacios de enseñanza-aprendizaje (Mas y Olmos, 2016).

3. COMPETENCIAS GENÉRICAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La atención a la diversidad consiste en poner en práctica un modelo educativo que ofrezca a cada estudiante la ayuda pedagógica necesaria para lograr el desarrollo de capacidades, habilidades, intereses y motivaciones en los procesos de aprendizaje. Por consiguiente, la atención a la diversidad es cualquier acción educativa planteada metódicamente para todos los estudiantes que presentan diferencias individuales o grupales relacionadas con los resultados formativos, con el objetivo de asegurar la igualdad en el sistema educacional (Araque y Barrio, 2010).

Las competencias genéricas o transversales son un factor importante para la atención a la diversidad en la educación. Este concepto surge a partir de los años noventa en las universidades anglosajonas para referirse a aquellas competencias que se desarrollan durante la etapa formativa y están relacionadas con aspectos actitudinales (Villaruel y Bruna, 2014). Del mismo modo, Larraín y González (2005) afirman que estas competencias están ligadas con la actitud y los comportamientos en diferentes

ámbitos de trabajo. En consecuencia, cada centro de educación superior debe diseñar un modelo educativo con una serie de competencias que serán fundamentales en el desarrollo profesional de los docentes y de sus egresados.

El académico tiene que empoderarse acerca de la responsabilidad profesional que representa su trabajo. También, demostrar competencias relacionadas con el sentido humanitario y crítico. Un docente, aparte de conocer sobre su disciplina, tiene que impulsar cambios en las actitudes, posturas y el carácter de sus estudiantes (Martín, González y González, 2002).

La atención a la diversidad requiere de competencias específicas que están relacionadas con componentes genéricos o transversales. Alegre (2010) propone diez capacidades docentes fundamentales para la atención a la diversidad del estudiantado: la capacidad reflexiva-medial, gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, ser tutor-mentor, promover el aprendizaje cooperativo entre iguales, comunicarse e interactuar, proporcionar un enfoque globalizador-metacognitivo, enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, motivar e implicar con metodología activas al estudiantado y planificar su mejora continua.

En la actualidad, el educador tiene que demostrar coherencia ética, conciencia social, investigar constantemente, transformar su realidad y presentar una actitud de respeto en su ejercicio profesional ante la pluralidad que existe en el aula de clases y en los contextos educativos. Sin embargo, la forma de comprender esta diversidad por parte del profesorado indicará las acciones que este puede efectuar en las aulas (Lira y Ponce, 2006).

4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La formación de profesores en la educación es un tema que en muchos países no se le toma mayor importancia. Pero es necesario reconocer que los cambios sociales y educativos demandan mayor exigencia en el profesional de la educación para atender a toda la diversidad de universitarios que participan gradualmente en los procesos formativos para evitar y reducir la exclusión. Es decir, los educadores han de brindar respuestas de acuerdo con el contexto donde se desarrollen las instituciones educativas (Gómez-Montes, 2005).

La implementación de políticas públicas en busca de mejorar la calidad de la educación solicita una intensa formación por parte de los docentes (Infante, 2010). En efecto, se habla de formación, según Gorodokin (2005, p. 2), como “una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obra y el saber-pensar, al ocupar una posición intermedia entre educación e instrucción”.

Es decir, las instituciones de educación superior tratan de mantener dentro de su planta docente, profesores con un alto grado de competencias para brindar aprendizajes de calidad y así poder acceder a una posición de prestigio en los rankings na-

cionales e internacionales. Por consiguiente, el profesorado universitario, de acuerdo con el contexto donde se desempeñe, adquiere una concepción diferente sobre su función. En consecuencia, para Achilli (2000), formarse en el ámbito docente implica articular la práctica y la enseñanza. La primera es parte de la apropiación del oficio y la segunda está relacionada con la actualización en la forma de desempeñarse en la enseñanza.

En el caso de la capacitación docente para atender a la diversidad en América Latina se imparten conferencias y cursos y se ofrecen diplomados. Sin embargo, estas medidas continúan posicionando al docente frente a los estudiantes en la búsqueda de incluir al educando con el funcionamiento institucional, pero no se realizan medidas contundentes para cambiar progresivamente las estructuras tradicionales de los sistemas de educación superior. Por otra parte, la concepción de espacios áulicos diversos es entendida como respuesta a un colectivo más visible socialmente, en este caso los estudiantes con discapacidad transitoria o permanente. No obstante, las aulas son heterogéneas y cada estudiante presenta características individuales. En el caso de los estudiantes con discapacidad, las instituciones de enseñanza superior han permitido su acceso, pero no se han creado condiciones para atender a este y otros grupos en situación de vulnerabilidad (Lira y Ponce, 2006).

En la actualidad, la carrera docente es una de las más complicadas de ejercer debido a la cantidad de obligaciones que se deben cumplir en esta profesión y la complejidad de los modelos establecidos a lo largo de la historia. En consecuencia, es fundamental actualizar las instituciones de educación superior, sobre todo en la búsqueda de un nuevo perfil para hacer frente a las nuevas exigencias (Zabalza, 2009).

Los programas de capacitación continua del profesorado deben ser una prioridad en los centros de educación superior. Por otra parte, en los planes de estudio de las instituciones que forman a los futuros educadores es necesario promover el desarrollo de competencias que les permita atender a la diversidad. Además, al momento de integrarse al ejercicio docente es importante permanecer en constante actualización para dar soluciones a las demandas sociales (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

Los procesos formativos requieren mecanismos funcionales en la preparación de los profesores. Sin embargo, los futuros educadores adquieren una serie de conocimientos que contribuyen en múltiples aspectos. Por ejemplo, cognoscitivo, actitudinal y socioafectivo (Díaz, 2003). La actitud del docente es un factor clave para entender la diversidad. Por lo tanto, se deben implementar estrategias orientadas para que los educadores reflexionen en torno a su forma de actuar durante el acto educativo (Sales, Moliner y Sanchis, 2001).

En suma, la formación docente es un factor fundamental para entender y atender a la diversidad en la educación superior. Un profesor preparado logrará poner en práctica las competencias necesarias para generar respeto y participación directa de todos los estudiantes en los diferentes espacios de aprendizaje. No obstante, los educadores tendrán que superar el simple rol de instructores y modificar constantemente sus propias prácticas pedagógicas (Gorodokin, 2005).

5. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SU REPERCUSIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Existe una serie de problemas sociales que tienen repercusiones en la formación docente y las prácticas pedagógicas, de ahí que la mayor parte de los profesionales buscan ser más eficientes en su labor. Entonces, los profesores están obligados a conocer los elementos que intervienen en su propia práctica pedagógica para adquirir experiencia y demostrar menores dificultades en su oficio (Vidiella, 1995).

Por eso, las políticas públicas de atención a la diversidad deben cumplir una función social y garantizar el bienestar de todos los educandos. Además, favorecer los derechos individuales y la libertad de elegir el tipo de enseñanza al que desean optar los estudiantes (Echeita, 2005). En consecuencia, deben dirigirse hacia los mayores y mejores logros, puesto que los encargados de diseñarlas y ejecutarla tienen que afrontar múltiples responsabilidades en busca de generar el sustento necesario para la mejora educativa permanente (Hernández, 2010).

Las prácticas pedagógicas han sufrido cambios notables en la enseñanza debido a que no existe articulación del sistema educativo superior y las reformas realizadas en distintos países de Latinoamérica. La universidad constituye el elemento esencial en la creación de la ciencia y el saber de una sociedad, pero está siendo construida a través de políticas institucionales segregadoras que limitan el desarrollo de la misma. Además, del impacto discursivo que genera la inclusión en las diversas reformas, pero con la contradicción que se construyen de manera impositiva por la falta de participación del alma y el cuerpo de la academia: estudiantes y docentes. Por eso, es fundamental la participación de la comunidad universitaria y emancipar la educación. Sin embargo, la democratización de los salones de clase será producto de la cohesión y el respeto de los estudiantes y el profesorado. Es fundamental que se construya esta relación recíproca a diario. En consecuencia, es indispensable un profesorado que escuche a sus estudiantes, los motive a luchar, seguir preparándose, contribuya con sus ideas y proyectos, por lo que dictar clases no es suficiente para humanizarnos en la labor educativa (López-Melero, 2012).

Debido a que existe una concepción intrascendente sobre el tema de atención a la diversidad, muchos gobiernos y establecimientos educativos han planteado una serie de políticas educativas llamadas inclusivas, que en los espacios de aprendizaje continúan reproduciendo un sistema tradicional y excluyente, ya que segmentan a diversos colectivos que participan en la educación. Por ejemplo, en Chile, en los centros de enseñanza se ejecutan proyectos de integración educativa (PIE) dirigidos a estudiantes con discapacidad permanente o transitoria, donde son atendidos por equipos multidisciplinarios y en mayor grado maestros de educación especial que brindan apoyo personalizado (Infante, 2010). En el caso de Honduras, de acuerdo con la Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad (2005), se han creado programas de atención a estudiantes con discapacidad en las universidades públicas más concurridas del país, pero presentan un enfoque asistencialista, ya que se brindan ayudas excesivas. Por ello, Duran y Parra (2014) afirman que es necesario

promover un modelo educativo que permita que los individuos puedan desarrollarse plenamente sin importar las características personales de los educandos y el grupo social al que pertenezcan. Además, es ineludible crear instancias que facul ten la participación social en el sistema educativo del nivel superior.

Los organismos nacionales e internacionales siguen considerando la inclusión como guía para la creación de políticas públicas en diversos ámbitos. Para la UNESCO (2003), la inclusión es un proceso de respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes mediante la participación en la enseñanza-aprendizaje, las culturas y los colectivos a través de la disminución de la exclusión en la educación. Este concepto nos lleva a pensar que el espacio de aprendizaje es amplio y necesita otro enfoque, no solo basado en un colectivo, sino que todos los estudiantes requieren atención según sus exigencias. Por otra parte, el concepto de inclusión justifica el conocimiento de que existen seres excluidos en la sociedad y por ende en los sistemas de educación (Camillioni, 2008).

Generar espacios áulicos inclusivos y diversos es un reto para los profesores que se desempeñan en la enseñanza superior. Sin embargo, la atención a la diversidad requiere de cambios verdaderos en la educación, desde el currículo, la forma de funcionamiento de las instituciones educativas, las políticas públicas y la actitud de los profesionales dedicados exclusivamente al trabajo educativo (Arnaiz, 2003).

La articulación y coherencia de las acciones realizadas por los centros de enseñanza en el nivel superior contribuyen a la participación del docente y los grupos vulnerados en la búsqueda de generar una mejor atención al estudiantado perteneciente a colectivos vulnerables. En ese sentido, se exige un profesorado capacitado, consciente, un currículo que responda a las exigencias actuales y una institución con principios democráticos para reducir las desigualdades sociales (Fernández, 2012).

Finalmente, no todas las instituciones de enseñanza diseñan programas y mecanismos de formación docente, en este caso para atender la diversidad de estudiantes inmersos en la educación superior, puesto que la perspectiva ideológica de los grupos de poder predomina en la instauración de toda acción educativa y justifica su implementación en los sistemas de enseñanza. En cambio, estas políticas deben crearse con la participación de todos los colectivos de manera directa, para evitar diseñar e implementar instancias legales que generen exclusión en y desde la educación. Por ello, son los colectivos los que determinan sus propios postulados y se empoderan acerca de su condición en la sociedad, para la reivindicación de sus propios derechos que han sido violentados (Hernández, 2010).

6. LA ACTITUD DEL PROFESOR UNIVERSITARIO PARA ENTENDER Y ATENDER LA DIVERSIDAD

La atención a la diversidad requiere de una serie de competencias fundamentales en todo docente. Para Mas y Olmos (2012, p. 161): “En los procesos de atención a la diversidad deben ser repensadas las prácticas pedagógicas del profesorado, tanto en

su desarrollo profesional como en su actitud en el momento de atender la diversidad de alumnado”.

Para que existan cambios en la educación es importante la actitud del profesorado. Para abordar la heterogeneidad en los espacios de aprendizaje el docente debe ser flexible, abierto y tolerante (Muntaner, 2017). También debe tomarse en cuenta al educador no como alguien que incluye al estudiantado, sino que busca el respeto a las particularidades de los sujetos. Para Granada, Pomés y Sanhueza (2013, p. 51), la “actitud es un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes”.

Las formas de aprender son muy cuestionadas en el sistema educativo. Los profesores deben ser conscientes de los ritmos de aprendizaje de los educandos. Por esta razón, es necesario desarrollar estrategias de enseñanza que permitan responder a las características de los estudiantes y estimular las potencialidades de los mismos (Muntaner, 2017). Las metodologías que el docente utilice dentro del aula son un factor clave. Por eso, según Suanes, de León y López (2017, p. 61), el “profesorado debe centrarse en las capacidades del alumnado para incorporarlos a la dinámica del aula, mantener una actitud abierta al cambio y a la innovación docente, que le motive a buscar alternativas a sus prácticas docentes”.

7. LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR COMO RESPUESTA PARA ATENDER LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El aula es el escenario donde se llevan a cabo los procesos de interacción de todo el estudiantado en el sistema de educación superior. En las programaciones de aula deben surgir medidas que busquen atender a la diversidad desde el currículo. También que propicien la participación directa del estudiantado en la toma de decisiones para generar conciencia desde las instituciones educativas al resto de la sociedad y promover el propio desarrollo profesional (Pérez, 2010).

La planificación en un aula heterogénea es un factor clave para entender la diversidad. Según Muntaner (2017), es la principal herramienta para afrontar una clase diversa que tiene sustento a partir de dos variables: el profesor ha de tener un esquema claro para el desarrollo de la tarea docente y personalizar el aprendizaje mediante las estrategias, aunque se deben utilizar mecanismos funcionales en el proceso educativo. Debido a las difíciles condiciones que vive la mayor parte de universidades latinoamericanas, donde no es posible atender de forma individual a cada estudiante, se deben poner en práctica nuevas estrategias y metodologías que posibiliten la cohesión en las salas de clase (Gómez-Montes, 2005).

La programación es fundamental para transformar las intenciones educativas y permitir alcanzar objetivos propuestos. Por esta razón, el docente debe poseer competencias para brindar respuestas a la diversidad de cada estudiante, mediante estrategias didácticas que ofrezcan la oportunidad de lograr una enseñanza de calidad

a todos los educandos. De esta forma, los académicos deben conocer el contexto sociocultural de los estudiantes y sus necesidades para establecer metodologías que les facilite combinar momentos de aprendizaje individual y grupal (Mas y Olmos, 2012).

8. DISCUSIÓN

Para entender la concepción de la diversidad es importante conocer los procesos por los que ha pasado la educación a lo largo de la historia. Han existido dos enfoques de mayor repunte en Latinoamérica: integración e inclusión. Según López *et al.* (2014), el enfoque de integración educativa propuso la incorporación de los estudiantes con discapacidad, formados en la escuela especial, a la educación regular para potenciar su desarrollo. Pero esta medida continuó generando segmentación, ya que estaba dirigida a un solo grupo. Luego aparece el término inclusión, especialmente en políticas públicas, pero de igual forma presenta ciertos vacíos epistemológicos, principalmente por la relación de poder que existe entre el que incluye y el que es incluido.

Es necesario modificar los planteamientos antes mencionados por uno más amplio que considere los elementos socioculturales de los diferentes grupos sociales (de acuerdo con el concepto de atención a la diversidad), puesto que esta nueva forma de concebir a la educación supone pensar en el accionar educativo desde otra mirada. Como manifiesta García *et al.* (2013), la atención a la diversidad transita por fases que van desde la aceptación que los estudiantes tienen, hasta la búsqueda de ofrecer una enseñanza de calidad en las aulas regulares. Por tanto, el sistema educativo necesita cambios estructurales; por ejemplo, prácticas docentes que promuevan el respeto de todos los educandos que interactúan en el proceso educativo.

Sin embargo, la diversidad puede ser considerada desde múltiples perspectivas. Se propone el concepto como un aporte conceptual clave para entender las diferencias de los educandos en las instituciones de enseñanza superior.

Los conceptos de atención a la diversidad, competencias docentes y políticas educativas se relacionan directamente en el contexto educacional. Por esta razón, la formación inicial y continua del profesorado universitario requiere de la incorporación de nuevas orientaciones pedagógicas para implementar diferentes formas de enseñanza-aprendizaje dirigidas a todos los estudiantes que forman parte del sistema educativo superior.

Finalmente, el profesorado, para atender a la diversidad, debe poseer una serie de competencias para su ejercicio profesional (Larraín y González, 2005; Zabalza, 2003). Entre ellas, las competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas, aunque se tiene un mayor énfasis en las competencias genéricas, ya que están relacionadas con los comportamientos y actitudes de las personas que son aspectos fundamentales para entender y atender la diversidad. Por ende, se requieren docentes con conciencia social y actitud positiva en los espacios de enseñanza del sistema de educación superior.

La importancia del trabajo realizado se origina debido a las reformas educativas realizadas en los diferentes países latinoamericanos, donde la formación docente no ha sido considerada para atender la diversidad que existe en la enseñanza superior. Como plantea Infante (2010), los centros de enseñanza superior se han visto afectados por las políticas implementadas en la educación.

En definitiva, el profesorado actual será un agente de cambio que tiene como tarea respetar las diferencias y promover la tolerancia en los espacios de aprendizaje. De este modo, es vital la formación docente coherente tomando otras perspectivas, no de acuerdo con estándares ni con comunidades homogéneas, sino con realidades complejas en las que se desempeña el educador hoy en día.

9. CONCLUSIONES

Las competencias docentes concretas son parte de la formación de todo profesor. Es decir, no importa que algunos educadores tengan que atender a sujetos con condiciones particulares; estas son de base común. Aunque en los sistemas educativos la realidad de las aulas es muy compleja, ya que existen estudiantes con pensamientos, posiciones y necesidades muy diversas. El profesorado tiene que estar capacitado para afrontar esta situación y así impulsar la generación de espacios áulicos inclusivos. Además, es fundamental la actualización docente para atender y entender la diversidad.

Las instituciones de educación superior requieren de la implementación de mecanismos para democratizar la participación de todos los sectores educativos y generar procesos de atención a la diversidad desde una perspectiva más amplia, para evitar el enfoque asistencialista a ciertos colectivos más visibles en la sociedad. Por otra parte, la creación de programas de formación de profesores es un factor clave para la generación de competencias genéricas.

La atención de un único grupo en un espacio educativo genera segmentación, ya que no se ofrecen las mismas oportunidades a todos los estudiantes. Es necesario adecuar todos los elementos y circunstancias dentro del contexto educacional y del aula para posibilitar el éxito educativo. La formación docente requiere de políticas coherentes para lograr atender a la diversidad sin que exista ninguna especie de discriminación en los espacios de aprendizaje.

Los modelos educativos, en la mayor parte de universidades latinoamericanas, presentan la característica de estar basados en competencias y contienen una serie de parámetros que se enmarcan en la filosofía de educación de una institución de enseñanza superior; en este caso, las prácticas docentes, la formación de calidad, las competencias del modelo, el perfil docente, la evaluación, entre otros elementos. Es necesario preguntarse si los educadores comprenden el propósito real de los mismos, desde aspectos clave como la planificación y la evaluación.

La atención a la diversidad es un tema de justicia social, en que diferentes movimientos han emprendido una lucha por eliminar las brechas de desigualdad que

existe en las sociedades de la mayor parte de países latinoamericanos, debido a los problemas de diversa índole que de alguna u otra manera afectan el desarrollo de una educación de calidad.

La terminología utilizada en las reformas educativas puede ser la única que cambia según el momento en que se realicen, pero la formación continua del docente se debe basar en las necesidades de los educandos y del centro donde se desempeñe.

La información sobre atención a la diversidad desde diversas perspectivas es muy escasa, ya que la mayoría de las fuentes solo se concentran en estudiantes con discapacidad. Por esta razón, es necesario llevar a cabo procesos de investigación que favorezcan el entendimiento de la diversidad desde otras miradas.

REFERENCIAS

- ACHILLI, E. (2000). *Investigación y formación docente* (col. Universitas, serie Formación docente). Laborde Editor.
- ALEGRE, O.M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá, España: Eduforma.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- AMARO, M.C., MÉNDEZ, J.M. y MENDOZA, F. (2014). Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 199-216.
- ARAUQUE, N. y BARRIO, J.L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales*, 4, 1-37.
- ARNAIZ, P. (2013). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Editorial Aljibe.
- BAUSELA, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y de Formación del Profesorado*, 6, 1-2. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL4.pdf>
- BARRÓN TIRADO, M.C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31(125), 76-87. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300006&lng=es&tlng=pt
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (adaptación de la tercera edición revisada del Index for Inclusion). Madrid: OEI, FUHEM.
- CAMILLIONI, A. (2008). El concepto de inclusión educativa. Definición y redefiniciones políticas. *Revista Políticas Educativas*, 2(1), 1-12.
- CAÑEDO ORTIZ, T.J. y FIGUEROA RUBALCAVA, A.E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2-18. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004&lng=es&tlng=pt
- DÍAZ, E. (2003). *El sujeto y la verdad, memorias de la razón epistémica*. Rosario: Laborde Editor.
- DURÁN, S. y PARRA, M. (2014). Diversidad cultural para promover el desarrollo de habilidades sociales en educación superior. *Cultura, Educación y Sociedad*, 5(1), 55-67.
- ECHTEIT, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44(7), 16.
- FERNÁNDEZ, J.M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200006&lng=es&tlng=es

- FERNÁNDEZ BATANERO, J.M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 9-24. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000200001&lng=es&tlng=es
- GARCÍA, I., ROMERO, S., AGUILAR, C., LOMELÍ, K. y RODRÍGUEZ, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13, 1-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44725654015>
- GÓMEZ-MONTES, J. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, 28, 199-214.
- GORODOKIN, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5). Madrid, España.
- GRANADA, M., POMÉS, M.P. y SANHUEZA, S. (2013). *Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa* (papeles de trabajo n. 25). Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185245082013000100003&lng=es&tlng=en
- HERNÁNDEZ GARCÍA, J. (2010, enero-abril). Ideología, educación y políticas educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 68(245), 133-150.
- HERRERA-SEDA, C.M., PÉREZ-SALAS, C.P. y ECHEITA, G. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad: instrumentos y antecedentes para la reflexión y discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006>
- INFANTE, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 287-297. Valdivia. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- IZQUIERDO, N.V., LÓPEZ, L.A.Q. y GONZÁLEZ, R.O. (2014). Las competencias del profesor universitario. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 2(2), 34-39.
- LARRAÍN, A. y GONZÁLEZ, L. (2005). *Formación universitaria por competencias* (Currículo universitario basado en competencias n. 44). Barranquilla, Colombia: Seminario Internacional CINDA / Universidad del Norte.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Ley de Equidad y Desarrollo Integral para las Personas con Discapacidad* (decreto 160-2005). Tegucigalpa, Honduras: Congreso Nacional de Honduras.
- LISSI, M., GRAU, V., SALINAS, M. y SEBASTIÁN, C. (2011, junio 26-30). *Avance, desafíos y propuestas en relación a la educación inclusiva*. Ponencia presentada en el XXXIII Congreso Interamericano de Psicología, Medellín, Colombia.
- LIRA, H. y PONCE DE LEÓN, R. (2006). Desafíos de la educación universitaria para atender a la diversidad. *Horizontes Educativos*, (11), 23-34.
- LÓPEZ-MELERO, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160.
- LÓPEZ, V., JULIO, C., MORALES, M., ROJAS, C. y PÉREZ, M.V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, (363), 256-281. <https://dx.doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- MARTÍN, E., GONZÁLEZ, M. y GONZÁLEZ MAURA, V. (2002). Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la Educación Superior. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (30), 63-77.
- MAS, O. y OLMOS, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174.
- MAS, O. y OLMOS, P. (2016). El profesor universitario en el espacio europeo de educación superior: La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470.
- MINEDUC-CEAS. (2003). *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Santiago de Chile, Chile: Mineduc. Recuperado de <https://www.mineduc.cl>
- MUNTANER, J.J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.

- OSSA CORNEJO, C. (2014). Integración escolar: ¿cambio para el alumno o cambio para la escuela? *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (13), 153-164. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243131249010>
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2010, agosto). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 37-60. Recuperado de http://www.w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf
- PERRENOUD, Ph. (2013). *Construire Competenze a partire della scuola*. Roma, Italia: Anicia.
- SALES, A., MOLINER, O. y SANCHIS, M.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7.
- SUANES, M.D.E., DE LEÓN HUERTAS, C. y LÓPEZ, I.G. (2017). La formación en competencias transversales para trabajar en entornos educativos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2).
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/inclusive>
- VIDIELLA, A.Z. (1995). *La práctica educativa: cómo enseñar* (vol. 120). Graó.
- VILLARROEL, V. y BRUNA, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34.
- ZABALZA, M.Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (vol. 4). Narcea Ediciones.
- ZABALZA, M.Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5), 69-81.