

# La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes

(Attention to diversity in higher education: A perspective from the teaching skills)

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208  
Recepción: 17/01/2012  
Aceptación: 28/01/2012

**Óscar Mas Torelló**  
**Patricia Olmos Rueda**  
Universidad Autónoma de Barcelona

## RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) representa para el profesorado universitario un gran desafío, especialmente en aspectos como la atención a la diversidad del alumnado.

El EEES plantea un paradigma educativo centrado en el aprendizaje, en el alumno y presupone cambios sustantivos en el quehacer del profesor universitario, que debe adaptar su perfil profesional a las exigencias de las nuevas demandas, de este nuevo escenario socio-educativo. Este nuevo enfoque establece como referente considerar, en el marco de las competencias profesionales del profesor universitario, la necesidad de atender a la diversidad. En este trabajo desgranaremos como la diversidad deviene eje de acción en la función docente del profesor universitario y en su perfil competencial. Iniciaremos nuestras reflexiones en el marco conceptual y acotaremos las implicaciones que plantea la inclusión de la gestión de la diversidad en el perfil competencial docente, teniendo como referente contextual el EEES.

## PALABRAS CLAVE

Educación Superior, competencias, competencias docentes, diversidad.

## ABSTRACT

The European Higher Education Area (EHEA) is a great challenge for the professors, mainly at attention to student diversity field.

The EHEA establishes an educative paradigm centred on learning, on the student that involves fundamental changes in the work of the university professor. He must to adapt their professional profile according to the new requirements, because university professor as a key element in the new social and educational setting. The diversity is a referent of the competences of professionals as the university professor.

In this paper, we are going to explain, from a competences framework, how the diversity is an action axis for the teaching role of the university professor and his competencies profile. First, we are going to talk about the concept of student diversity and second we are going to talk about the challenges that the student diversity brings up with the teacher competencies in the EHEA.

## KEYWORDS

Higher Education, competence, teachers' competencies, diversity.

(Pp. 159-174)

# 1. Introducción

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) representa para el profesorado universitario un gran desafío, especialmente en materia de atención a la diversidad del alumnado.

Este Espacio Europeo de Educación Superior porta implícitos cambios sustantivos en el quehacer del profesor universitario que, como tal, debe adaptar su perfil profesional a las exigencias de las nuevas demandas, como ya apuntan Ruiz, Mas, Tejada y Navío (2008), un cambio en la concepción docente, un cambio de mentalidad y de actitud, un cambio en las culturas profesionales y todo para adaptarse al nuevo paradigma educativo que porta consigo el ya mencionado Espacio Europeo de Educación Superior, un paradigma centrado en el aprendizaje y consecuentemente, centrado en el alumno. Por lo tanto, se hace indiscutible pensar la figura del profesor universitario como elemento nuclear del cambio en este nuevo escenario socioeducativo (Reyes, 2010).

Este nuevo enfoque centrado en el aprendizaje y en el alumno es el que establece la necesidad de atender la diversidad como un referente a considerar en el marco de las competencias profesionales del profesor universitario.

A lo largo de este trabajo vamos a desgranar, desde la óptica de las competencias, como la diversidad deviene un eje de acción principal en la función docente del profesor universitario. Pero para ello, iniciaremos nuestras reflexiones en torno al concepto de diversidad e inclusión para luego ir acotando las implicaciones que estos conceptos plantean al perfil competencial del profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior.

## 2. Desarrollo

### 2.1. Inclusión, diversidad y la figura docente

Sabemos que el proceso de inclusión educativa se perfila como un proceso abierto,

dinámico, en construcción y análisis permanente donde intervienen un amplio y diverso número de agentes; véase instituciones educativas, profesorado, alumnado, redes sociales, administración, organizaciones centradas en el ámbito de la discapacidad, que exigen estar interrelacionados (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Porter, 2009).

Asimismo, el proceso de inclusión no puede ser entendido ajeno al concepto de diversidad, un término acuñado en el propio concepto de inclusión. Autores como Avramidis, Bayliss y Burden (2000) entienden la inclusión como la reestructuración de la oferta educativa para promover la pertenencia de todo ser humano a un grupo y establecen que es, en sí mismo, un concepto que abraza el de diversidad, entendiendo esta última como un estado natural del ser humano que, extrapolado al mundo educativo, sería el equivalente al estado natural de toda aquella persona que aprende. Otros como Ainscow, Booth y Dyson (2006) definen la inclusión educativa como un proceso sistemático de mejora, que debe plantear estrategias que permitan la supresión de barreras que limitan el aprendizaje, así como la presencia y participación del alumnado en los centros educativos.

Sea como fuere, todos los autores parten de una misma idea común, que todo proceso inclusivo debe garantizar la presencia y la participación de la totalidad del alumnado, en igualdad de oportunidades, en el proceso de aprendizaje, independientemente de cuál sea su condición. Es preciso que entendamos la atención a la diversidad del alumnado no limitada a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de algún tipo de discapacidad, sino también a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas específicas derivadas de otros factores como pueden ser el origen cultural o social, la lengua, o incluso los propios estilos de aprendizaje (Jurado y Olmos, 2010).

Es aquí donde acuñamos el concepto de diversidad. Hablamos de diversidad en educación, diversidad en la universidad, diversidad en las aulas, diversidad en la práctica docente, pero, antes de plantear el uso

de este término, debiéramos preguntarnos qué entendemos por diversidad y cómo la entendemos; tal planteamiento nos hace ser conscientes de su complejidad y dificultad.

La profesora Parrilla (1999) dice que diversidad no es sólo una cuestión conceptual, sino que la diversidad es una manera de pensar, de hacer, de actuar y, nosotros añadiríamos, de comprender la realidad. No podemos entender la diversidad ajena a la totalidad, pues esta no existe si no es con relación a otros, ni tampoco entenderla como algo ajeno a la normalidad, pues lo común y normal es que todos seamos diferentes y diversos.

Tal complejidad tiene implicaciones para los profesionales de la educación, especialmente para el profesorado como principal figura mediadora en los procesos de atención a la diversidad y variable determinante del éxito de una práctica educativa inclusiva que atienda a dicha diversidad (Larri-vee, 1982). La actuación docente viene condicionada por las expectativas, actitudes y formación que el profesorado tiene respecto a los procesos de inclusión y de atención a la diversidad, actuando como facilitadores o barreras de dichos procesos inclusivos (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Damm, 2009; Echeita, 2009; Jurado y Olmos, 2010; Jurado y Sánchez Asín, 2005; Martínez Domínguez, 2005).

Una de las principales barreras para la inclusión del alumnado en el aula, para la atención a la diversidad del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje se identifica en la actitud y formación del propio profesorado. Véase, por ejemplo, la revisión que Avramidis, Bayliss y Burden (2000) realizan de varios estudios sobre la materia. Estos autores concluyen que la actitud que el profesorado tiene en relación con la inclusión y la atención a la diversidad viene fuertemente condicionada por factores como los problemas educativos del alumnado, la naturaleza de la discapacidad, el desconocimiento de la discapacidad del alumnado con necesidades educativas específicas, o la falta de preparación por parte de la misma figura docente, por citar sólo algunos ejemplos. La atención a la diversidad se identifi-

ca como necesidad y factor clave en la formación del profesorado; especialmente el universitario en el ya mencionado Espacio Europeo de Educación Superior, caracterizado por la diversidad y la heterogeneidad del alumnado; así como la necesidad de desarrollar, a través de esa formación, actitudes basadas en la tolerancia, la apertura, la flexibilidad, o la aceptación por considerarse básicas en el proceso de atención educativa a la diversidad (Fernández Batanero, 2011; Vigo y otros, 2005).

Retomando de nuevo una de las reflexiones ya apuntada anteriormente en este trabajo, es preciso un cambio en la autoconcepción docente, en su mentalidad pero, sobre todo, un cambio de actitud por ser el profesorado uno de los principales actores protagonistas en los procesos inclusivos y de atención a la diversidad, llevándonos todo lo planteado a insistir que uno de los factores más importante en el desarrollo de centros de formación inclusivos es el profesorado, las ya mencionadas formación y actitudes, como también es transcendental el papel que desempeñan los servicios de apoyo en la institución.

En los procesos de inclusión y de atención a la diversidad se hace necesario repensar las prácticas docentes del profesorado, tanto en su desarrollo profesional como en su actitud en el momento de atender la diversidad de alumnado. Se hace necesario un proceso de reconversión profesional (Ros-selló, 2010), ampliar la mirada sobre uno mismo como profesional docente (Martínez Domínguez, 2005), mejorar el perfil competencial para dar respuesta a las exigencias que la inclusión y los procesos de atención a la diversidad demandan en la práctica profesional diaria; nos preguntamos, ¿cuántos docentes tienen que dar respuestas a situaciones educativas sin tener una adecuada formación para ello? (Leiva y Merino, 2007).

En una revisión de las investigaciones previas, Moriña y Parrilla (2006) señalan que las instituciones educativas que han puesto en marcha proyectos de mejora con el fin de dar respuesta a la diversidad destacan la participación del profesorado en procesos de formación y desarrollo profesional.

Por lo tanto, la universidad, como institución educativa de máximo nivel académico, no debe ser ajena a todas estas consideraciones y el profesor universitario, como profesional docente implicado, debe trabajar por su mejora y desarrollo profesional, entendiendo que la capacidad para atender a la diversidad del alumnado deviene una competencia clave ligada a su función docente y al contexto actual donde la desarrolla.

## 2.2. El perfil competencial del profesor universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior

La universidad del siglo XXI exige un nuevo perfil del profesorado universitario basado en competencias que le permitan satisfacer las necesidades que le demanda el actual contexto sociocultural, en especial el actual marco de Convergencia Europeo (Bozu y Canto, 2009), una necesidad que, como apunta Marcelo (2001), se debe a una transformación no planificada que afecta a la forma de organizarse, trabajar, relacionarse, aprender y enseñar.

Son muchos los autores que se han referido a las competencias docentes del profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior (Pérez Curiel, 2005; Tejada, 2009; Zabalza, 2003, son sólo algunos). Veamos algunas de las competencias pedagógicas que debe poseer el profesor universitario para desarrollar adecuadamente y con la calidad necesaria su función docente (Mas, 2009; Ruiz, Mas, Tejada y Navío, 2008):

- *Diseñar la guía docente, en coordinación con otros profesionales, de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional previamente definido.*

El docente al desarrollar su tarea profesional en un contexto complejo, cambiante e inmerso en la diversidad, como es el actual, necesita dominar los conocimientos propios

de esa realidad contextual. Estos conocimientos deben abarcar ámbitos tan dispares como conocimientos del trabajo y de sus formas organizativas, de los agentes sociales, de la movilidad laboral, de los colectivos especialmente vulnerables y/o con dificultades de inserción, de la incidencia de la globalización en los procesos de formación, de los procesos migratorios y de sus repercusiones sociolaborales y socioculturales, conocimientos tecnológicos, de los avances científicos, de las investigaciones realizadas en otros contextos, etc.

El conocimiento y la consideración del contexto tienen repercusiones directas en la formación ya que, de lo contrario, difícilmente el docente tendrá elementos para organizar y diseñar una formación adecuada al perfil profesional de referencia y unas estrategias metodológicas que tengan como referente las problemáticas actuales relacionadas con el entorno y con la práctica profesional del alumno, viéndose, del mismo modo, afectada negativamente su capacidad de reflexión sobre la práctica profesional por este desconocimiento y falta de referentes.

Como ha quedado patente en el párrafo anterior, el docente debe conocer y analizar el contexto sociocultural de los participantes, las necesidades individuales de éstos y las necesidades sociales, tomando todos estos aspectos como punto de partida para establecer el perfil profesional y surgiendo de este análisis los objetivos y competencias a alcanzar con la formación impartida. El docente debe conocer estrategias de diagnóstico y/o evaluación, tener una actitud crítica y revisionista... para poder cumplir satisfactoriamente estas premisas, ya que la falta de estos conocimientos y estrategias y el desconocimiento de la realidad contextual, conllevará posiblemente que los programas formativos no respondan a las necesidades de formación derivadas del perfil profesional, de la realidad.

La competencia de diseñar, una de las más planteadas en la literatura como competencia central del docente, agrupa los saberes didácticos necesarios para gestionar correctamente el momento preactivo del acto de enseñanza-aprendizaje con adultos en el contexto universitario.

Para dicho docente universitario resulta condición indispensable, pero no suficiente, conocer las características del aprendizaje del adulto, sus intereses, sus motivaciones... Este profesional necesita dominar los procedimientos para acercarse a la realidad social y profesional a los aprendizajes del alumnado, para diseñar objetivos acordes con las competencias recogidas en el perfil profesional, para seleccionar y secuenciar los contenidos de acuerdo con dicho perfil y contexto sociolaboral, para diseñar y organizar los programas de las distintas asignaturas de acuerdo con las prescripciones legales o descriptores, con los contenidos básicos de la asignatura (consensuados por la comunidad científica) y con su marco curricular, según los recursos disponibles; todo ello sin perder como referente la disciplina científica, el diseño y la elección de estrategias metodológicas y medios didácticos más oportunos para el aprendizaje y, especialmente, la selección de las técnicas e instrumentos adecuados para la evaluación formativa y sumativa.

- *Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje, tanto individuales como grupales.*

El este nuevo escenario donde se considera al alumno el principal elemento y protagonista de su proceso de aprendizaje, el docente se convierte en una figura mediadora, facilitadora, orientadora, asesora, motivadora... del citado proceso de aprendizaje.

El docente universitario, como consecuencia de estos nuevos roles que debe desempeñar, debe estar capacitado para utilizar correctamente las estrategias metodológicas más adecuadas para cada situación de aprendizaje, para seleccionar distintos medios y recursos didácticos, para combinar momentos de aprendizaje individual y grupal (en plenario y en pequeños grupos), para combinar momentos de aprendizaje presencial, dirigido y autónomo, etc.

De igual modo, considerando los aspectos comentados anteriormente, es imprescindible que los docentes universitarios posean

habilidades comunicativas y estén capacitados para gestionar grupos y los conflictos que de sus interacciones emanan, para favorecer dinámicas participativas, para motivar y fomentar la interrelación de los alumnos, para desarrollar y potenciar los procesos de reflexión y crítica en sus alumnos, para generar un ambiente de trabajo colaborativo, de respeto y de implicación, etc.

Otro aspecto importante a considerar es la imposibilidad, por parte del docente, de quedarse al margen de las innovaciones tecnológicas que se introducen en su contexto social, campo curricular, ámbito pedagógico... Este docente deberá tener unas competencias concretas para el uso de estos medios, debiendo conocer del mismo modo, las posibilidades, condicionantes y limitaciones que supone el uso de estos medios tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; aunque evidentemente dichos docentes deben también poseer conocimientos suficientes y criterios válidos para la selección y adaptación de materiales de este tipo o para la creación de otros totalmente nuevos (Cebrián, 2003).

Por último resaltar la ineludible necesidad, para aumentar la calidad de su acción mediadora, que el docente universitario posea un abanico de competencias que le inciten y permitan continuar investigando en lo referente al uso y combinación de diferentes metodologías, tecnologías... que puedan ser de aplicación en su contexto de trabajo.

- *Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía y un mejor aprendizaje.*

Resaltar la importancia del trabajo autónomo por parte de los alumnos y la responsabilidad que tienen estos en la conducción de su aprendizaje y en la construcción de su propio conocimiento, nos lleva, incuestionablemente, a la necesidad de guiar, orientar, estimular... dicho proceso. La tutoría, en este marco de referencia, se convierte en una de las estrategias docentes más importantes para favorecer en los alumnos la

construcción de su conocimiento y la orientación de sus aprendizajes, exponiéndonos Zabalza (2003:125), en la misma línea, que *“la competencia tutorial forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario”*.

No profundizaremos ahora en el análisis de la función tutorial, aunque posteriormente haremos referencia a ella y a su importancia en los procesos de atención a la diversidad, pero si es imprescindible destacar la importancia de la accesibilidad, flexibilidad, paciencia y credibilidad que debe atesorar el docente (Zabalza, 2003) y, del mismo modo, resaltar la importancia de aspectos como la organización y planificación de la tutoría (centrándose especialmente en el ámbito académico, más que en el personal o administrativo), de la gestión del espacio y del tiempo destinado a ella, etc.

- ***Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.***

Los procesos de evaluación resultan un aspecto imprescindible para mejorar las acciones formativas, los aprendizajes de los alumnos, la calidad de la actuación docente, etc. Así, no cabe duda que para ello el docente debe atesorar diversos saberes referentes al proceso de evaluación, como por ejemplo:

- selección y validación de los instrumentos más adecuados para cada situación,
- selección de las variables e indicadores que se adecuen mejor a los aspectos escogidos del objeto a evaluar,
- elección de metodología/s y referentes a utilizar,
- concreción de en qué momentos y con qué finalidad llevará a término dicha evaluación...

Asimismo, es muy importante asumir una cultura crítica, revisionista, evaluativa..., no sólo con los alumnos y sus logros, sino con los programas que se diseñan y desarrollan, con la propia organización y coordinación de la formación, con los propios docentes que la desarrollan, con las instituciones en donde se desarrolla el acto didáctico... Sólo con la implementación de una evaluación holística, el docente universitario podrá

conocer y mejorar la calidad de su docencia que desarrollamos, una calidad que dependerá, en gran medida, del *feedback* que se reciba de la evaluación realizada y de las medidas correctoras que estemos dispuestos a aplicar para seguir construyendo y mejorando dicha función docente.

- ***Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la propia docencia.***

El profesor universitario debe dejarse imbuir por un espíritu innovador para que esa búsqueda de nuevas y mejores actuaciones sea real. Este profesional deberá desarrollar actitudes de apertura al cambio, de flexibilidad, de reflexión y crítica constante... para introducir las innovaciones que sean oportunas, ya que únicamente la investigación y la reflexión continua garantizan una innovación que dé respuestas y se adecue a las necesidades del contexto.

Por otra parte, este mismo profesor debe convertirse en un agente de cambio, ya que éste es intrínseco a su contexto de actuación, por lo que consideramos esta función de innovación implícita en su quehacer y perfil profesional. Para diseñar, desarrollar y/o evaluar cualquier proceso de innovación es imprescindible disponer de unas determinadas competencias, ya que resulta indispensable conocer y comprender exhaustivamente que implicaciones conllevará (o ha comportado) adoptar o adaptar estos cambios.

Paralelamente, dicho docente universitario, debe participar y promover el desarrollo de diferentes jornadas, seminarios, mesas redondas... que completen la propia formación y la de sus alumnos.

- ***Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones...).***

El profesor universitario en ejercicio de la función docente debe participar activa e ineludiblemente en los diferentes grupos de trabajo, comisiones... que tengan como fi-

nalidad desarrollar, coordinar y/o adecuar las programaciones de las diferentes asignaturas pertenecientes a un área de conocimiento, departamento, titulación, etc.

Mas (2009) nos propone descomponer estas 6 competencias docentes en 37 unidades competenciales; entendiendo por unidades competenciales (a partir de Blas, 2007; INCUAL, 2007; Rial, 2008; Tejada, 2008) la parte mínima en la que puede fragmentarse una cualificación profesional, con valor y significado propio en el empleo, que puede acreditar y certificar su obtención. Aunque obviamos su listado por cuestiones de espacio y de adecuación con la temática tratada en este artículo, no obstante, consideramos oportuno destacar que cada una de las competencias apuntadas debe estar intrínsecamente e ineludiblemente vinculada a la gestión de la diversidad, tal como será explicado en apartados posteriores de este mismo documento.

### 2.3. Estado de la cuestión: las competencias del profesor universitario para atender a la diversidad en su contexto docente

La atención a la diversidad es un aspecto intrínseco a la docencia, sea cual sea el nivel académico al que hagamos referencia; más aun en la universidad, cuando el perfil de los nuevos alumnos (características, intereses, motivaciones, expectativas...) ha cambiado estos últimos años (entre otros autores, destacamos Fernández Batanero, 2011; Fielden, 1998; Mas, 2009; Vigo y otros, 2005):

- Poseen unas características socioculturales inéditas, intereses y objetivos personales y profesionales particulares, una cultura propia, donde las nuevas tecnologías de la información determinan gran parte de los sistemas relacionales y de comunicación que se establecen entre el alumnado, quien ha establecido una relación con la rea-

lidad, con la cultura, mediante los medios de comunicación audiovisuales masivos, donde Internet y los recursos que ofrece han adoptado un protagonismo que relega, a un segundo plano, el modelo tradicional que todavía sigue estando vigente en las instituciones de formación superior.

- El grupo clase en el nuevo contexto de la educación superior se caracteriza por su heterogeneidad, producto de la diversidad que caracteriza tanto las formas de acceso a este nivel educativo (véase, Bachillerato, Ciclos Formativos, pruebas para mayores de 25 y/o 45 años, programas para colectivos de la 3ª edad, segundas o terceras carreras, diversos programas de formación continua, etc.), como la tipología del alumnado que accede (edad, origen social, económico, cultural y geográfico, necesidades educativas especiales, trayectoria formativa y laboral, etc.).

Delimitadas las competencias pedagógicas genéricas que debe atesorar el docente universitario, competencias que como ya hemos argumentado son intrínsecas a los procesos de atención a la diversidad, hemos realizado una revisión documental y hemos identificado una serie de competencias con una vinculación más directa con la atención a la diversidad en el aula (Alegre de la Rosa, 2010; Alonso, 2009; Díez y otros, 2009; Fernández Batanero, 2011; Fielden, 1998; Leiva y Merino, 2007; Pérez Curiel, 2005; Perrenoud, 2004; Unit of European Education Policies, 2009; Vigo y otros, 2005; Zabalza, 2003).

Una de las competencias apuntadas es la de *diseñar y planificar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto* (Mas, 2009), llevando implícito *diagnosticar las necesidades del contexto y de los grupos*, pero no nos podemos conformar con ello, también deben ser capaces de *aplicar las estrategias metodológicas considerando la diversidad de los alumnos y las especificidades de cada uno de los contextos*; aunque una revisión de las aproximaciones realizadas también nos hace encontrar com-

petencias relacionadas más específicamente, y de forma más explícita, con la atención de la diversidad en el propio desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Se especifican claramente competencias como reconocer la diversidad y la *multiculturalidad* (Pérez Curiel, 2005).
- *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación* (Perrenoud, 2004); aunque siendo fieles al autor son competencias referidas al profesor de Educación Primaria, pero totalmente transferibles al profesor universitario.
- Otro aspecto, al que se refieren diversos autores para gestionar la diversidad en las aulas, es la competencia para la *acción tutorial*. Esta competencia cada día es más necesaria para el correcto desarrollo de todos los planes de estudio y adquiere relevancia y matices específicos según consideremos estudios presenciales, semipresenciales o a distancia.

Ya hemos venido planteando como en el actual marco de actuación que plantea la educación superior, donde el alumno y el aprendizaje de éste devienen protagonistas principales, la atención a la diversidad se hace mucho más latente y necesaria, casi una exigencia imprescindible a considerar. Las principales dificultades que los alumnos con necesidades educativas especiales o específicas se encuentran en su acceso y permanencia en el sistema universitario, radica no tanto en la falta de adecuación de los servicios de apoyo y/o soporte; dado que son cada vez más los estándares de actuación universitarios que ya contemplan la provisión de estos servicios, especialmente orientados a la preparación del personal docente en materia de atención a la diversidad; sino especialmente en aspectos más curriculares como la relación docente-discente o la competencia psicopedagógica del propio personal docente, como ya hemos venido apuntando (Alonso, 2009; Díez, Alonso, Sancho, Moral y Verdugo, 2009; Leiva y Merino, 2007). Por lo tanto, se hace necesario el replanteamiento del perfil competencial del profesorado universitario en un contexto de educación superior que avanza, poco a poco, hacia la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

En esta línea de actuación y reflexión, Díez et al. (2009) apuntan hacia el perfeccionamiento profesional del profesorado universitario en materia de atención a la diversidad, hacia una mejora de la preparación del personal docente en prácticas más inclusivas, prácticas que pasan porque el profesorado universitario conozca el estilo de aprendizaje de sus alumnos, sepa flexibilizar el tiempo en su proceso de enseñanza para que todos pueden aprender en igualdad de oportunidades, identifique las capacidades y potencialidades de sus alumnos para orientar su proceso aprendizaje, facilite el acercamiento a los alumnos que precisan apoyo, aproveche los recursos y servicios internos y externos que la universidad pone a su disposición, cambie de actitud, adquiera nuevos recursos, plantee nuevas estrategias metodológicas que den respuesta a las necesidades reales del alumnado y estructure nuevos y adecuados sistemas de evaluación.

A partir de lo explicitado anteriormente, así como la revisión de los estudios de algunos de los autores que han investigado y trabajado el perfil competencial del profesor universitario en el actual marco del Espacio Europeo de Educación Superior, podemos identificar competencias ligadas a la función docente en las que se incardinan aspectos de los procesos de atención a la diversidad del alumnado; veamos algunos ejemplos:

- En esta línea, Alegre de la Rosa (2010, reseñada por Guijarro, 2010) considera que son diez las capacidades que el docente debe adquirir para atender a la diversidad:
  - \* la capacidad reflexiva,
  - \* la capacidad de mediación,
  - \* la capacidad de gestión de situaciones diversas de aprendizaje en el aula,
  - \* la capacidad tutorial y de mentorización,
  - \* la capacidad de promover el aprendizaje cooperativo,
  - \* la capacidad comunicativa y de interacción,
  - \* la capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo,

- \* la capacidad de enriquecer las actividades de enseñanza-aprendizaje,
  - \* la capacidad de motivar e implicar al alumnado con metodologías de proyecto
  - \* y, por último, la capacidad de planificar su mejora continua.
- Del mismo modo la Unidad de Políticas Europeas de Educación (Unit of European Education Policies, 2009) define la atención a la diversidad y la inclusión como los actuales cambios substanciales que deben abordarse en la formación del profesorado y define un total de 18 competencias clave para la atención a la diversidad, competencias que agrupa en tres áreas competenciales de referencia (6 competencias por cada una de las tres áreas competenciales):
- \* Primera área competencial: *Conocimiento y comprensión*. Las competencias integradas en esta primera área competencial son consideradas prerrequisitos que permiten al docente responder de manera eficaz a la diversidad del alumnado. Asimismo, son competencias entendidas desde un punto de vista del conocimiento como reflexivo, crítico y en proceso de desarrollo. Algunas de las competencias apuntadas son: *conocer las políticas, leyes y el contexto estructural de la diversidad sociocultural, conocer las diferentes dimensiones de la diversidad y entender su implicación en los contextos educativos, conocer las metodologías y materiales adecuados para atender a la diversidad...*
  - \* Segunda área competencial: *Comunicación y relación*. Las competencias integradas en esta segunda área competencial son consideradas el núcleo de la participación del profesorado en la atención a la diversidad, son competencias que permiten al docente crear condiciones de convivencia basadas en el respeto mutuo y la inclusividad; siendo algunas de las competencias apuntadas: *motivar y simular estrategias de aprendizaje cooperativo, o responder a los aspectos comunicativos y culturales relacionados con los idiomas hablados en la institución educativa.*
  - \* Tercera área competencial: *Gestión y docencia o enseñanza*. Las competencias integradas en esta tercera área competencial son consideradas base en la creación de entornos de aprendizaje de apoyo, basados en la cooperación, la no discriminación institucional y el aprendizaje mutuo. Algunas de las competencias apuntadas son: *abordar la diversidad sociocultural en el currículum y en el desarrollo institucional, seleccionar y modificar los métodos del profesorado en función de las necesidades del alumnado, reflexionar y evaluar las propias prácticas y su impacto en el alumnado...*
- Fernández Batanero (2011) establece que el perfil competencial del profesorado universitario en el ámbito de atención a la diversidad considera aspectos relacionados con la escucha activa y empática (comunicación y relación), la valoración con el alumnado de la formación y las condiciones para desarrollar la docencia (asesoramiento), el fomento del trabajo cooperativo y colaborativo entre profesorado y alumnado (colaboración), el fomento del interculturalismo (valoración), la promoción de la iniciativa personal (tutorización), etc.
- Fielden (1998) considera que, entre otras, el docente universitario debe poseer competencias como: comprender el impacto de la internacionalización y la multiculturalidad en el currículum formativo, poseer habilidades para enseñar a un amplio y diverso alumnado, tener en cuenta los puntos de vista y las aspiraciones de los usuarios de la enseñanza superior, poseer conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el diagnóstico y la evaluación del alumnado para poder ayudarles en su aprendizaje.

- Vigo y otros (2005) también aluden a competencias que debieran caracterizar el perfil del docente con relación al apoyo para atender la diversidad, haciendo hincapié en aspectos relacionados con: promover la reflexión teórico-práctica para favorecer la atención educativa a la diversidad desde una perspectiva interdisciplinar, desarrollar metodologías que integren materiales y recursos que contribuyan a la interacción, el intercambio, la reconstrucción de conocimiento en la atención a la diversidad, etc. Para estos autores, estas competencias contribuyen al desarrollo de la atención educativa a la diversidad y orientan las actividades relacionadas tanto con estudiantes, como con el propio profesorado, donde la ya mencionada tutoría deviene un apoyo clave.

Observamos un amplio abanico de clasificaciones con relación a las competencias del profesorado para la atención a la diversidad. No obstante, el análisis de conjunto de estas clasificaciones permite identificar una serie de competencias comunes, destacando: la capacidad crítica y reflexiva, la gestión de las situaciones de aprendizaje, la promoción del aprendizaje cooperativo, la comunicación, la mejora continuada, la detección de necesidades individuales y grupales, la tutoría, la orientación y el asesoramiento; lo que permite establecer que la *competencia de atención a la diversidad* del alumnado es una *competencia reconocida* (en términos de Vigo y otros, 2005) en el perfil docente del profesorado universitario.

## 2.4. Incorporación de la atención a la diversidad en el perfil competencial genérico del docente universitario

Como ya hemos referido en el apartado anterior, la revisión y análisis de los estudios de diferentes autores que han tenido

como objeto de investigación y trabajo el perfil competencial del profesor universitario y la atención a la diversidad existente en las aulas universitarias, nos permite identificar toda una serie de elementos comunes, llevándonos a considerar que las competencias referentes a la gestión de la diversidad impregnan todas las competencias pedagógicas genéricas del profesorado universitario (véase apartado 2.2. de este artículo), resultando claves en el perfil profesional del docente universitario, para que esta figura devenga apoyo y agente activo en los procesos de inclusión y de atención a la diversidad del alumnado en las instituciones educativas que deben dar respuesta a las nuevas exigencias de la educación superior en el mencionado marco europeo.

Uno de los documentos consultados Unidad de Políticas Europeas de Educación (Unit of European Education Policies, 2009) hace referencia a las competencias docentes necesarias que van a contribuir a la inclusión y a la atención a la diversidad. Este documento está estructurado en tres áreas competenciales (o clusters) y está compuesto a la vez por diversas competencias, coincidiendo el contenido de algunas de las propuestas en el mencionado documento, con nuestro listado original de competencias pedagógicas del docente.

Así, aun considerando transversal la atención a la diversidad en todo el perfil competencial, presentaremos algunos aspectos relativos a esta temática que deberían considerarse al trabajar y desglosar las competencias pedagógicas genéricas presentadas anteriormente:

- *Diseñar la guía docente, en coordinación con otros profesionales, de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional previamente definido, así como desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando oportunidades de aprendizaje, tanto individuales como grupales y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

Además de conocer y analizar las necesidades individuales y sociales, el contexto social y cultural del alumnado y el perfil profesional, el docente uni-

Prueba de Ruiz, Mas, Tejada y Navío, 2008 y Mas, 2009.	Propuesta parcial de la Unidad de Políticas Europeas de Educación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseñar la guía docente...</li> <li>• Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias metodología, didáctica y/o pedagógica</li> <li>• Competencia relacional, comunicativa y tecnológica.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutorizar el proceso de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia tutorial.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia evaluadora.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia investigadora e innovadora.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar activamente en la dinámica académico-organizativa...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Direccionar el curriculum y el desarrollo institucional hacia la atención a la diversidad</li> </ul>

Tabla 1. Propuesta comparada de competencias pedagógicas del docente para atender la diversidad

versitario deber ser capaz de adecuar el diseño de la acción formativa a las características generales del grupo presente en el aula, a sus motivaciones e intereses, como también de personalizar/individualizar el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje según las particularidades y necesidades de cada uno de los alumnos, siendo para ello imprescindible la competencia evaluadora (evaluación inicial y diagnóstica, detección y de análisis de necesidades, etc.). Esta competencia también resulta clave, en los momentos de evaluación continua y final, en caso de ser necesario adaptar algunos de los procesos evaluativos a las necesidades individuales de algún alumno.

El docente universitario debe ser capaz de ofrecer oportunidades de aprendizaje tanto individuales, como grupales, fomentar las diferencias individuales y grupales. El aprendizaje cooperativo se establece como una de las estrategias metodológicas preferentes para atender a la diversidad y la capacidad de promocionar e implementar el aprendizaje cooperativo, como competencia básica del docente universitario. Pero esta competencia de carácter pedagógica no sólo debe limitarse a una actuación docente basada en estrategias de aprendizaje cooperativo, también implica la capacidad docente para ges-

tionar situaciones de aprendizaje en el aula (individuales, grupales, cooperativas, no cooperativas...), exigiéndole conocer qué estrategias, técnicas, medios, recursos o soportes (las nuevas tecnologías adoptan un papel importante) son los más adecuados para cada una de las situaciones y en función de cada individuo o colectivo.

La llamada *competencia relacional, comunicativa y tecnológica* por la Unidad de Políticas Europeas de Educación (Unit of European Education Policies, 2009) nosotros la consideramos incluida en la ya mencionada de *desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Cuando hablamos de diversidad con relación a los sistemas relacionales y comunicativos es preciso atender a: la *diversidad del alumnado* y la *diversidad de las formas de comunicación*. La diversidad del alumnado condiciona el tipo de relación que pueda establecerse entre docente y discente; la lengua, la cultura, las costumbres (provocado ello por la propia la propia multiculturalidad de nuestra sociedad europea y potenciado por la movilidad internacional de estudiantes y profesorado) son sólo un ejemplo de los factores diferenciales que pueden explicar los estilos relacionales que se establecen, así como las posibles barreras o dificultades en los sistemas de relación, aunque también debemos consi-

derar otros aspectos, como por ejemplo la edad y los estilos de aprendizaje.

Las formas de comunicación, los canales, vías, alternativas para comunicarse en un contexto como el actual porta la impronta de las nuevas tecnologías de la comunicación, que han permitido superar muchas de las barreras comunicativas (físicas, sociales, sensoriales...) y dar una respuesta efectiva a las necesidades del alumnado. Por tanto, el docente universitario debe conocer, por una parte, aquellos aspectos culturales básicos que hagan factible una relación basada en el mutuo respeto y, por otra, dominar y manejar las nuevas tecnologías ya no sólo en los procesos de comunicación, sino también como estrategia didáctica.

- *Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la docencia y participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución.*

El docente universitario debe ser capaz de reflexionar sobre las implicaciones que la diversidad tiene en el contexto universitario, en la propia práctica docente y ser capaz de dar respuesta a esas implicaciones. La capacidad investigadora e innovadora del docente universitario es la que va a permitirle conocer y comprender por qué es necesario atender a la diversidad, así como las implicaciones de este requerimiento en su acción profesional diaria, de las implicaciones organizativas, etc., posibilitándole la mejora continua de su actividad profesional, su aprendizaje permanente y, cómo no, la posibilidad de pensar, proponer, planificar, diseñar, implementar y evaluar estrategias metodológicas y organizativas que permitan atender a la diversidad de su alumnado tanto desde una perspectiva didáctica como organizativa.

Y, finalmente,

- *Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía y un mejor aprendizaje.*

Consideramos esta *competencia tutorial* transversal al resto (aunque por su creciente importancia la presentamos de modo independiente) por lo que está muy vinculada a las competencias de *diseño, desarrollo, evaluación* y a la de *contribuir activamente a la mejora de la calidad*.

Esta es la que va a permitir prestar una atención particular a los procesos de aprendizaje desarrollados por el alumnado (Pérez Abellás, 2006), siendo necesaria una evaluación/valoración previa del alumnado, que permita diseñar procesos de orientación, mentorización, seguimiento, mediación y/o asesoramiento adecuados y adaptados tanto a la tipología y necesidades del gran grupo como a las individuales; estos procesos exigen el establecimiento de canales relacionales y comunicativos adecuados entre el docente y el discente, donde cabe destacar como clave la capacidad de escucha activa, además de las características ya mencionadas en la competencia genérica.

No queremos finalizar este apartado sin mencionar algunos aspectos interesantes de la tutoría, ya que la consideramos el elemento nuclear de la atención a la diversidad. La tutoría, tal como exponen el "*Documento marco sobre la tutoría en la Universidad de Barcelona*" (Universidad de Barcelona, 2004) y Zabalza (2003), es una tarea imprescindible e inherente del docente universitario, para poder afrontar, con garantías, las dificultades planteadas por la heterogeneidad del alumnado que ingresa en los estudios superiores, por la orientación académico-profesional que puede proporcionar, por el seguimiento y apoyo que puede realizar a los alumnos con necesidades con dificultades de aprendizaje, así como también imprescindible para la mejora de la imagen externa de la propia universidad, para la fidelización de los estudiantes, etc. No obstante, tal y como apunta Pérez Abellás (2006:400), la tutoría universitaria "*se trata de una función borrosa y de escasa previsibilidad*".

Asimismo, debemos destacar la diversidad de aspectos y modalidades de tutorías existentes. Por ejemplo, en el documento mencionado en el párrafo anterior se men-

cionan tres funciones básicas de la tutoría: informativa, de orientación y de seguimiento académico e intervención formativa; Lázaro (1997) presenta diferentes modalidades de tutoría que pueden desarrollarse simultáneamente si resulta de interés: el espacio temporal prescrito legalmente en el plan docente del profesorado, la función tutorial docente en pequeño o gran grupo, la tutoría entre iguales, la tutoría personalizada, la tutoría docente colegiada y la tutoría virtual; Cid y Pérez Abellás (2006) especifican las funciones que la tutoría permite llevar a término: funciones de apoyo a la integración universitaria, de orientación y guía en los estudios, de tipo burocrático y de tipo personal. Por tanto, la competencia tutorial en el profesor universitario se justifica, entre otras razones, por la heterogeneidad cada vez mayor del alumnado y el aumento del número de estudiantes con necesidades educativas especiales.

La competencia tutorial incardina, en sí misma, muchas de las otras competencias que se le exige al docente universitario para atender a la diversidad; por ejemplo, exige capacidad reflexiva, medial, capacidad para comunicarse e interactuar, capacidad para motivar e implicar al estudiante en su proceso de aprendizaje, capacidad para planificar una mejora continuada, etc. En la medida en que a través de la tutoría universitaria se orienta, se apoya y se guía el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes, proveyéndoles de información, de pautas y de los recursos necesarios para favorecer la adquisición de las competencias establecidas en cada titulación y/o asignatura, para planificar el proyecto profesional, para optimizar el proceso de aprendizaje, para mejorar y facilitar el autoconocimiento, etc., la mencionada tutoría se convierte en una de las estrategias docentes más pertinentes para favorecer la construcción de los aprendizajes y la atención a la diversidad (Mas, 2009; Reyes, 2010; Ruiz, Mas, Tejada y Navío, 2008).

### 3. Conclusiones

La diversidad ya no es requerimiento “exclusivo” de las etapas más tempranas de la

educación, lo es de cualquier etapa formativa y, cómo no, de la educación superior.

En el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior se enfatiza la necesidad de dar respuesta a la diversidad y plantea al profesorado universitario el reto de un perfil competencial que requiere una manera de pensar, de hacer, de ser y de estar orientada a la atención a la diversidad del alumnado, que requiere del docente universitario competencia para conocer, comprender, comunicarse, relacionarse, gestionar y enseñar en y para la diversidad.

La atención a la diversidad, a la heterogeneidad del alumnado universitario, a la especificidad, a los procesos educativos personalizados (ya sean estos individuales o grupales) devienen praxis diaria del docente universitario, una praxis caracterizada por el desarrollo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que respondan y se adapten a las necesidades del alumnado actual.

La complejidad de esta nueva realidad hace que la sociedad demande al docente universitario disponer de un perfil competencial mucho más amplio; diagnosticar, diseñar, desarrollar, comunicar, tutorizar, evaluar, investigar, innovar, participación activa, aspectos donde la atención a la diversidad del alumnado ocupa un espacio importante.

Por tanto, si tan importante resulta en la actualidad la atención a la diversidad en el ámbito universitario, no queremos concluir sin apuntar un elemento de reflexión que conduce a plantearnos el siguiente interrogante (quizás motivo de otro artículo): ¿las políticas universitarias de formación del profesorado, tanto los planes de formación pedagógica inicial como continua, consideran la atención a la diversidad como un elemento prioritario?

## 4. Bibliografía

- AINSCOW, M., BOOTH, T. y DYSON, A. (2006). *Improving schools, devolving inclusion*. Londres: Routledge.
- ALEGRE, O. M. (Dir.) (2010). *Capacidades docentes para atender a la diversidad. Una*

- propuesta vinculada a las competencias básicas*. Sevilla: MAD-Eduforma.
- ALONSO, A. (2009). Indicadores de buenas prácticas en la atención a estudiantes con discapacidad en la universidad. En M.A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urríes y M. Crespo, *Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (pp. 413-426). Salamanca: Ediciones Amarú.
- AVRAMIDIS, E, BAYLISS, P. y BURDEN, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and teacher education*, 16(2000), 277-293.
- BLAS, Francisco de Asís (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza Editorial
- BOZU, Z. y CANTO, J. C. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- CEBRIÁN, M. (2003) (coord.). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- CID, A. y PÉREZ, A. (2006). La tutoría en la Universidad de Vigo según la opinión de los profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 395-421.
- DAMM, X. (2009). Representación y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con Necesidades Educativas Especiales. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 25-35.
- DÍEZ, E.; ALONSO, A.; CAMPO, M.; SANCHO, I.; MORAL, E. y VERDUGO, M. A. (2009). Estándares de actuación para programas y servicios de atención a estudiantes universitarios con discapacidad. En M. A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urríes y M. Crespo, *Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (pp. 413-426). Salamanca: Ediciones Amarú.
- ECHEITA, G. (2009). Los dilemas de las diferencias en la educación escolar. En M.A. Verdugo, T. Nieto, B. Jordán de Urríes y M. Crespo, *Mejorando resultados personales para una vida de calidad* (pp. 381-395). Salamanca: Amarú.
- GUIJARRO, A. (2010). Recensión. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 137-139.
- FERNÁNDEZ, J. M. (2011). Competencias del profesor universitario para la atención a la diversidad del alumnado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En J. Cabero (dir.): *Diseño, producción y evaluación de un entorno telemático para la formación y reflexión del profesorado universitario para la implantación del EEES*. Madrid: Ministerio de Educación. Documento electrónico. Consultado 01/08, 2011, en: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/index.htm>
- FIELDEN, J. (1998). *Higher education staff development continuing mission*. Paris: Commonwealth Higher Education. UNESCO. Consultado 01/08, 2011, en: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/mission.html>
- INCUAL (2007). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Madrid: MEC-Secretaría General de Información y Publicaciones.
- JURADO, P. y OLMOS, P. (2010). Las actitudes del profesorado. Eje clave para la intervención educativa inclusiva. En T. Susinos, *Actas del Congreso Internacional "La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas"* y XXVII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial (pp. 227-241). Santander: Universidad de Cantabria.
- JURADO, P. y SÁNCHEZ, A. (2005). Alumnus amb necessitats especials: quins canvis d'actitud i cooperació s'han produït en la percepció dels seus companys? *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 349-391.
- LARRIVEE, B. (1982). Factors underlying regular classroom teachers: attitude toward mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 19, 374 - 379.
- LÁZARO, A. (1997). La función tutorial de la acción docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 233-252.
- LEIVA, J. J. y MERINO, D. (2007). La función docente en contextos de diversi-

- dad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(2).
- MARCELO, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593.
- MARTÍNEZ, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1). Consultado 13/09, 2010, en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/567/56790103.pdf>
- MAS, O. (2009). *El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Bellaterra: Departamento de Pedagogía Aplicada-UAB (Tesis Doctoral inédita).
- MORIÑA, A. y PARRILLA, A. (2006). Criterios para la Formación Permanente del Profesorado en el Marco de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- PARRILLA, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 3(2). Consultado 13/09, 2010, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART2.pdf>
- PÉREZ, A. (2006). Percepciones sobre la tutoría en profesores y alumnos de la Universidad. Síntesis de una investigación. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 9(2), 5-20.
- PÉREZ, J. M. (2005). *La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario*. XI Congreso de Formación del profesorado. Segovia, 17, 18 y 19 de febrero.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- PORTER, G. (2009). *Afrontando el reto. Derechos, retórica y situación actual*. Volviendo a Salamanca- Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva. Consultado 25/09, 2010, en: [http://inico.usal.es/inclusion09/informacion\\_general.pdf](http://inico.usal.es/inclusion09/informacion_general.pdf)
- REYES, M. M. (2010). La formación del profesorado. Motor de cambio en la escuela del siglo XXI. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 89-102.
- RIAL, A. (2008). Diseñar por competencias, un reto para los docentes universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Innovación educativa*, n.º 18, pp. 169-187.
- RUIZ, C., MAS, O., TEJADA, J. y NAVÍO, A. (2008). Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario. Apuntes para la definición del perfil basado en competencias. *Revista de Educación Superior*, XXXVII 2(146), 115-132.
- ROSSELLÓ, M. R. (2010). El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4). Consultado 13/09, 2010, en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3197Ramon.pdf>
- TEJADA, J. (2008). Competencias docentes. *Conferencia Primer Congreso Internacional Competencias en la Educación del SXXI*. Ciudad de México, 10-12 julio de 2008 (material policopiado).
- TEJADA, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-16.
- UNIT OF EUROPEAN EDUCATION POLICIES (2009). *Diversity and inclusion: challenges for teacher education*. Final conference of the Council of Europe project "Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity" (2006-2009). Consultado 01/08, 2011, en: [http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/\\$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf](http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf)
- VIGO, B.; ALVES, A.; JULVE, C.; NUÑO, J. y SORIANO, J. (2005). Hacia la formación de profesionales de apoyo para la atención educativa a la diversidad ¿una competencia reconocida?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-6. Consultado 01/08, 2011, en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

---

## Datos de los autores

**Dr. Óscar Mas Torelló.** Profesor en el Departamento de Pedagogía Aplicada (área de DOE) de la Universidad Autónoma de Barcelona y miembro principal del Grupo CIFO (Colectivo de Investigación en Formación para el Trabajo) y del Grupo OIS (Observatorio para la Inclusión Socioeducativa). Doctor en Pedagogía, Máster en "Formación de Formadores", Máster en "Iniciación a la Investigación en Calidad y Procesos de Innovación Educativa" y Licenciado en Pedagogía (especialidad Formación Ocupacional y Empresa).

**Líneas de investigación:** Formación en y para el trabajo, formación profesional reglada, formación de formadores (análisis de necesidades formativas, planificación y desarrollo de la formación, habilidades didácticas del formador, evaluación de aprendizajes y programas, etc.), competencias profesionales, competencias del profesor universitario, didáctica universitaria, etc.

E-mail: oscar.mas@uab.cat

**Dra. Patricia Olmos Rueda.** Personal investigador en formación del Departamento de Pedagogía Aplicada (área de DOE) de la Universidad Autónoma de Barcelona y miembro del grupo de investigación CIFO (Colectivo de Investigación en Formación para el Trabajo) y del Grupo OIS (Observatorio para la Inclusión Socioeducativa). Doctora en Pedagogía, Máster en "Formación de Formadores" y Licenciada en Pedagogía (especialidad Formación Ocupacional y Empresa).

**Líneas de investigación:** Programas de formación para el trabajo de colectivos en situación de vulnerabilidad, perfiles competenciales, empleabilidad y competencias básicas, jóvenes y fracaso escolar, formación de formadores (análisis de necesidades formativas, planificación y desarrollo de la formación, habilidades didácticas del formador, evaluación de aprendizajes y programas, etc.).

E-mail: patricia.olmos@uab.cat