

# COMPETENCIA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: PROPUESTA Y VALIDACIÓN DE UN PERFIL DOCENTE

COMPETENCE FOR ATTENTION TO DIVERSITY: PROPOSAL  
AND VALIDATION OF A TEACHING PROFILE.

**M.C. Adriana Rangel Baca**

*Licenciada en Administración, Especialista en Formación de Formadores,  
Maestra en Ciencias en Administración y Desarrollo de la Educación y  
Egresada del Doctorado en Educación por la UIC.*

**[adrianna.rangel@hotmail.com](mailto:adrianna.rangel@hotmail.com)**

*Universidad Intercontinental.*

RECIBIDO: FEBRERO 05 DE 2021 REVISADO: FEBRERO 20 DE 2021 ACEPTADO: ABRIL 02 DE 2021

## RESUMEN

Se reporta el proceso de elaboración y validación de un perfil docente el cual describe los conocimientos, las capacidades y las actitudes que debe ser capaz de movilizar, adaptar o construir un profesor universitario para brindar una atención de calidad en igualdad de condiciones. Se analizaron nueve fuentes personales dentro del periodo comprendido entre los años 2001 y 2013 para definir la estructura del perfil. La propuesta preliminar se sometió a validación por jueces expertos y la versión actualizada derivada de dicho proceso, a un estudio piloto. La propuesta final quedó integrada por 20 indicadores de desempeño organizados en torno a las siguientes dimensiones: conocimientos didáctico pedagógicos, capacidad de investigación, capacidad de trabajar colaborativamente y actitud positiva hacia la diversidad.

**Palabras claves:** atención a la diversidad, competencias del docente, educación superior, profesor de Universidad.

## ABSTRACT

*The process of elaboration and validation of the proposed teaching profile is reported, which describes the knowledge, skills and attitudes that a university professor must be able to mobilize, adapt or build to provide quality care under equal conditions. Nine personal sources within the period from 2001 to 2013 were analyzed to define the structure of the profile. The preliminary proposal was submitted to validation by expert judges and the updated version derived from said process, to a pilot study. The final proposal was made up of 20 performance indicators organized around the following dimensions: pedagogical didactic knowledge, research capacity, ability to work collaboratively and positive attitude towards diversity.*

**Key Words:** attention to diversity, teacher qualifications, higher education, university professors.

## INTRODUCCIÓN

**D**urante siglos, la universidad fue un espacio casi exclusivo para un pequeño sector de la población: “varones, solteros, heterosexuales, blancos, de altos ingresos y elevadas disposiciones culturales, no había espacio para los indígenas, los pobres ni las mujeres; se excluyó a los homosexuales, a los negros, y por supuesto a las personas con discapacidad.” (Cruz y Casillas, 2017, p. 38); por lo tanto, durante mucho tiempo fue considerada como un espacio de reproducción de las desigualdades, los prejuicios y las discriminaciones (Cruz y Casillas, 2017).

No obstante, distintos hechos sociales como la masificación de la universidad, la ampliación y la reforma de la educación básica aunada a la emergencia del paradigma de los derechos humanos y las luchas contra la discriminación, provocaron una profunda recomposición de las poblaciones estudiantiles, lo cual a su vez desencadenó, entre otros aspectos, la evidente feminización de la matrícula y una amplia diversidad social, cultural, étnica, sexual o religiosa de la misma (Cruz y Casillas, 2017).

Si bien, la noción de inclusión se introduce en el ámbito educativo a partir de los años noventa, no es sino hasta el 2008, en la Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena (CRES/2008), cuando por primera vez se hace alusión a ella en el ámbito de la educación superior.

Al reconocer y abordar el carácter pluricultural y multilingüe de la región se hizo evidente “la necesidad de transformar a las instituciones para que

[fueran] más pertinentes con la diversidad cultural y [reconocieran] la pluralidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector” (Chiroleu, 2008, p. 26); particularmente, se planteó la necesidad de generar opciones alternativas de este nivel educativo para poblaciones diversas ante la incapacidad de las instituciones tradicionales de atender poblaciones de origen y trayectorias académicas diferentes (Chiroleu, 2008).

Pero, como sostienen Cruz y Casillas (2017), en las universidades continúan persistiendo brechas en el acceso, la permanencia y el egreso para los colectivos antes mencionados; por lo tanto, uno de los principales desafíos que enfrenta hoy la educación superior continúa siendo asegurar la equidad y calidad educativas (Gairín y Suárez, 2016, p. 6).

Para hacer frente a dichos desafíos, las instituciones de educación superior tienen que ser capaces de adaptar sus propias estructuras a las nuevas demandas del contexto, lo cual implica, inexorablemente, definir una política universitaria que garantice a todos los estudiantes la posibilidad de recibir una educación de ca-



lidad, pertinente y acorde con las demandas actuales de la sociedad del conocimiento sin importar sus condiciones de origen, su género, sus características o necesidades personales, entre otros (Blanco, 2009; Gairín y Suárez, 2016).

A este respecto, diferentes autores (Azorín, Arnaiz y Maquilón, 2017; Moriña y Carballo, 2018, Paz, 2018; Varcoe y Boyle, 2014; Vélez-Calvo, Tárraga-Mínguez, Fernández-Andrés y Sanz-Cervera, 2016) consideran que la formación del profesorado en materia de atención a la diversidad es una pieza clave para aquellos sistemas educativos que están interesados en construir procesos educativos inclusivos; sin embargo, reconocen que, a pesar de los múltiples

esfuerzos que se han llevado a cabo, los profesores no se encuentran totalmente preparados para brindar una educación de calidad a todos los estudiantes (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Luque, 2017; Moriña y Carballo, 2018).

En México, esta línea de investigación se encuentra en ciernes, por lo tanto, resulta interesante comenzar a perfilar el tipo de recursos personales que requiere un profesor de este nivel educativo para atender a la diversidad y para que, a partir de dicha propuesta, se diseñe un instrumento que permita analizar una realidad educativa concreta, cuyos resultados lleven a las autoridades educativas a tomar decisiones basadas en información.



## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

La atención a la diversidad constituye un principio fundamental que debe regir a todos los niveles educativos. En términos generales, dicho principio consiste en aplicar un modelo de educación capaz de adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado (Araque y Barrio, 2010).

Sáez (1997) sostiene que la atención a la diversidad debe ser entendida como un proceso de enseñanza aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos; por lo tanto, considera que se trata de un tipo de educación basada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia y en la superación de barreras (Sáez, 1997).

En este sentido, la atención a la diversidad se asume como el gran reto de la escuela actual, ya que exige grandes transformaciones en el quehacer de los profesores, en las prácticas pedagógicas, en los sistemas de evaluación y en la escuela en general para contrarrestar los modelos homogeneizantes-traditionalistas que a lo largo del tiempo han definido la política escolar y que ven en la diversidad un obstáculo que entorpece el buen desarrollo de la misma (Méndez, Rojas y Castro, 2016).

Es importante señalar que entre la diversidad propia de los seres humanos existen “algunas diferencias más notables que requieren de una valoración y atención específicas, debido a condiciones de discapacidad, trastornos graves de personalidad, de la conducta, de altas capacidades” (Campillo y Torres, 2008, p. 4), entre otras; no obstante, el compromiso de la escuela y de todos los actores educativos debe ser siempre y en todo momento brindar una atención de calidad dentro

de un entorno lo más normalizado posible, con el fin de fomentar la participación en los procesos educativos y sociales ordinarios (Blanco, 2009; Campillo y Torres, 2008).

Por lo tanto, es posible afirmar que la atención a la diversidad se refiere a cualquier estudiante y no solo a aquellos tradicionalmente considerados como diferentes, ya que cada estudiante es portador de un conjunto de diferencias que hacen que el proceso educativo sea único e irreplicable en cada caso (Blanco, 2009).

La atención a la diversidad, así entendida, comporta el mayor grado de desarrollo de capacidades y de inclusión social de los estudiantes que encuentran respuestas a sus necesidades educativas en un entorno ordinario y en un grupo escolar diverso, lo cual, a su vez, tiene un impacto positivo en las actitudes (Campillo y Torres, 2008), ya que “el alumnado que recibe una atención educativa en un grupo diverso es más proclive a desarrollar una visión más tolerante hacia las diferencias y, por tanto, a defender valores solidarios.” (Campillo y Torres, 2008, p. 1244).

Bajo este orden de ideas, la atención a la diversidad se define como la capacidad de “dar respuesta al nuevo contexto de necesidades, cultura, relaciones y problemas que se generan cuando se trabaja en un grupo educativo en el que los distintos [estudiantes] poseen distintas referencias” (Parrilla, 1999, p. 3): religión, idioma, estilo de aprendizaje, condición de discapacidad, entre otros.

### LA COMPETENCIA DESDE UN ENFOQUE SITUADO: REVISIÓN TEÓRICA

Si bien es cierto que el término de competencia tiene un amplio número de acepciones, García, Acevedo y Jurado (2003) señalan que, en el ámbito educativo, los distintos significados de competencia se circunscriben a alguna de las siguientes dos visiones políticas:

*Por una parte, la competencia se refiere a la eficacia y las demandas del mercado, en donde cobra relevancia el saber hacer articulado con las tendencias de la economía mundial, la globalización y los modelos neoliberales.*

*Por otra parte, la competencia se asocia a la formación integral del sujeto, en la que el saber-hacer se instala en contextos socioculturales concretos y locales y en el sentido ético humanístico de las decisiones sobre los usos e impactos del conocimiento en el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y su comunidad. (Solar, García, Rojas y Coronado, 2014, p. 35).*

En este estudio se retoma esta última visión, ya que es la que presenta el sentido formativo que se le demanda a la escuela actual. En particular, se retoma la propuesta de Jonnaert (2002) quien, después de una revisión exhaustiva de distintas definiciones sobre competencia, logra identificar un conjunto de elementos comunes a todas ellas, los cuales resume de la siguiente manera:

- ▶ Una competencia es una puesta en práctica de saberes en una situación determinada; por lo tanto, una competencia siempre se contextualiza en una situación específica, en función de la representación que la persona o el grupo de personas haga de la misma.
- ▶ Esta puesta en práctica supone una movilización eficaz de una serie de recursos pertinentes para la situación, los cuales pueden ser de diversa índole: de orden cognitivo, de orden afectivo, de orden social, de orden contextual, entre otros. Desde esta perspectiva, estos recursos son ilimitados, ya que estos pueden variar de una situación a otra, de una persona a otra o de un grupo de personas a otro.
- ▶ Además de esta movilización y puesta en práctica de recursos, la competencia también supone una selección de los recursos movilizados que permitirán ser lo más eficaz posible en la situación.

- ▶ La competencia también supone el uso coordinado de los recursos que son pertinentes para la situación y que no son redundantes entre sí.
- ▶ Con la movilización, selección y coordinación de estos recursos se espera hacer un tratamiento exitoso de las tareas, ya que una competencia sólo se declara como tal si la situación se trata con éxito. Además de asegurar que todos estos elementos permitan tratar la situación con éxito, también se debe asegurar que estos sean socialmente responsables; por lo tanto, resulta necesario considerar una dimensión ética en la evaluación de los resultados.

Por lo anterior, este autor considera que una competencia es “la puesta en marcha de un conjunto diversificado y coordinado de recursos que la persona moviliza en un contexto determinado.” (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008, p. 14).

Esta manera de concebir la competencia comporta un cambio de paradigma. Tradicionalmente, la persona tendría que resolver en qué situaciones ilustrar o aplicar los conocimientos prescritos en un programa; por lo tanto, las situaciones que se investigan no son más que pretextos para ilustrar o permitir la aplicación de dichos conocimientos; en cambio, en la perspectiva contextualizada (situada), la persona tiene que ser capaz de determinar qué acciones realizar y qué recursos utilizar para actuar con competencia en una situación determinada. En este enfoque la situación es lo prioritario y el conocimiento puede no ser un recurso en el desarrollo del desempeño competente (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2006). Por lo tanto:

*Para actuar con competencia en una situación, la persona construye su acción a partir de su propia comprensión de los fines que persigue al actuar en esta situación. [...] debe reencontrarse con todo lo que ella es y actuar en base a lo que ya conoce. Con sus recursos y conocimientos puede construir nuevas competencias.*

*[...] No se trata solamente de una actividad motriz sino de una actividad cognitiva, e incluso de un proceso de adaptación donde la persona acomoda, asimila y equilibra los conocimientos. Esto ocurre en una dialéctica que se desarrolla sin cesar, entre lo que una persona ya conoce, su experiencia y la situación en la que construye nuevos conocimientos. (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2006, p. 21).*

En este sentido, y para efectos de esta investigación, la competencia se define como el conjunto de recursos personales (conocimientos, capacidades y actitudes) que es capaz de movilizar, adaptar o construir un profesor universitario para dar respuesta al nuevo contexto de necesidades, cultura, relaciones y problemas que se generan cuando se trabaja en un grupo educativo en el que los distintos estudiantes poseen distintas referencias; por lo anterior, el objetivo de este trabajo fue, precisamente, identificar cuáles son esos recursos.

## COMPETENCIA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Paz (2014) sostiene que los profesores se encuentran inmersos en un proceso de cambio como consecuencia de la puesta en marcha de la educación inclusiva y que dicho proceso implica plantear la enseñanza en el marco de una escuela pensada para atender la diversidad; no obstante, la mayoría de los profesores no cuentan con la preparación adecuada para hacer frente a las exigencias de un contexto educativo cada vez más inclusivo (Mas y Olmos, 2012).

Estas virtuales carencias se configuran en nuevas necesidades formativas, las cuales, a su vez, comportan el desarrollo de programas de formación y actualización que permitan forjar una nueva identidad de los profesores para que estén en posibilidades de responder a los retos que le plantea el trabajo con grupos de estudiantes cada vez más diversos (Paz, 2014).

Dicha identidad, sugiere Parrilla (2002), implica ser competente pedagógicamente, capaz de investigar

y reflexionar sobre la práctica con otros profesores y consciente de las facetas sociales y morales de su profesión.

Sánchez y Carrión (2001), desde una perspectiva general referida a rasgos actitudinales, aluden a algunos aspectos que a su juicio caracterizan al profesor que trabaja en y para la diversidad, entre los que destacan: el profesor investigador, el profesor reflexivo, el profesor colaborador y el profesor como constructor de conocimiento práctico, es decir, un profesional que no sólo toma decisiones y posee conocimiento acerca de la enseñanza, sino que también es capaz de teorizar, interpretar y criticar su propia práctica.

Moriña y Parrilla (2006), en cambio, señalan que la concepción y desarrollo del currículo, la valoración positiva de la diversidad, la organización social del aula, el aprendizaje colaborativo y flexible, un enfoque de evaluación más curricular, la participación activa del estudiante, el liderazgo, la actitud del docente y su desarrollo profesional son aspectos que pueden llegar a configurar la nueva identidad del profesorado (Moriña y Parrilla, 2006).

Arteaga y García (2008), por su parte, consideran que la enseñanza requiere definir un modelo de profesor capaz de programar, tomar decisiones de cambio y mejorar su práctica educativa tomando en cuenta el nivel educativo donde imparte docencia, las características de los estudiantes, el contexto del aula y el contenido del currículo; en resumen, consideran que el nuevo perfil del profesor debería considerar las siguientes cuatro competencias:

1. Compromiso y actitud positiva hacia la diversidad.
2. Planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias.
3. Mediación educativa para lograr los objetivos.
4. Evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y las estrategias adaptativas.

Durán y Giné (2012), parafraseando a Arnaiz (2003), establecen que un profesor inclusivo debe ser “un profesional que reflexiona sobre su práctica, en el seno de una organización educativa; que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro; y que actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión” (Durán y Giné, 2012,

p. 157); no obstante, consideran que dichos criterios generales pueden ser concretados por los aportados por Echeita (2006), los cuales sintetizan de la siguiente manera: pedagogía de la complejidad, perspectivas constructivistas, desarrollo integrado, enseñanza adaptativa, adaptaciones curriculares, red de apoyos y colaboraciones, escuelas como centros de la mejora y diversidad como fuente de enriquecimiento y de estímulo para la innovación.

Para Fernández (2013) esta nueva identidad comporta ser un profesor coherente, es decir, fiel a sus principios y creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un profesor transmisor de valores, comprometido, con una actitud positiva hacia la inclusión, reflexivo y autocrítico, con una sólida formación didáctico-pedagógica. Un profesor capaz de investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, abrirse al cambio y con un buen sentido del autoconcepto.

Calvo (2013), por su parte, identifica cuatro grandes ejes formativos en relación a este tema. En primer lugar, sostiene que un profesor formado para la inclusión educativa necesita contar con una amplia y sólida formación pedagógica; por tanto, considera que los postulados de la pedagogía activa y la pedagogía crítica pueden ser de gran utilidad para contar con las competencias que lleven a flexibilizar los espacios de enseñanza y aprendizaje y a formar a partir de propuestas que reconozcan las capacidades cognitivas y expresivas de todos los estudiantes (Calvo, 2013).

Siguiendo a esta especialista, el profesor también debe contar con los conocimientos y el adecuado manejo de un amplio repertorio de estrategias para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, para lograr que un mayor número de ellos se mantenga en las aulas y finalice su proceso formativo exitosamente (Calvo, 2013). Asimismo, sostiene que “requieren tener competencias para el trabajo en equipo y para integrar grupos multidisciplinarios, en aras de favorecer una comprensión y una atención integral a la vulnerabilidad” (Calvo, 2013, p. 13).

De igual forma, considera que el profesor debe enfatizar su compromiso social y por ende asegurar el desarrollo de competencias ciudadanas en sus estudiantes, para lo cual es imprescindible que conozca las normas y regulaciones nacionales e internacionales sobre estos temas. Por tanto, se hace necesaria su formación en el



manejo del conflicto, así como la capacidad para integrar la comunidad educativa a la escuela, para trabajar con las familias y con las autoridades locales y regionales (Calvo, 2013).

Finalmente, esta especialista reconoce la necesidad de que los profesores se formen para la investigación. Este tipo de formación privilegia la sistematización de experiencias como estrategia para la producción de saber pedagógico, ya que favorece la reflexión sobre su quehacer cotidiano. Reflexionar y sistematizar sus experiencias les permite reconocer aquellas estrategias que favorecen la inclusión; así como, identificar las estrategias didácticas más pertinentes para brindar una atención de calidad a todos los estudiantes (Calvo, 2013).



## MÉTODO

### PERFIL DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

A partir de la revisión anterior, es posible dilucidar que no existe consenso sobre los elementos a considerar cuando se habla de atención a la diversidad; no obstante, para identificar las dimensiones que subyacen en estos planteamientos, se observó la frecuencia con que cada elemento es considerado en las distintas fuentes analizadas.

Dicho análisis mostró que existía cierta consistencia en las dimensiones propuestas, aunque es de destacar que más del 50% de los elementos identificados solo aparecen una vez o un par de veces en el periodo de tiempo evaluado (2001-2013), tal es el caso de competencias sociales (1), escuelas como centros de mejora (1), tutoría y mentoría (1), mediación educativa (2), competencias comunicativas e interactivas (2), liderazgo (2) y desarrollo profesional (2).

La dimensión que alcanzó mayor número de menciones fue la competencia didáctico-pedagógica (7) y le siguieron en orden de importancia: trabajo colaborativo (5), capacidad de reflexión, capacidad investigativa

y competencias éticas con 4 menciones cada una, y compromiso y actitud positiva con 3 menciones.

A partir de estos resultados, se procedió a realizar un análisis de constructos con la finalidad de identificar posibles elementos comunes entre las dimensiones identificadas.

Tomando en cuenta la definición de competencias que se propuso en párrafos anteriores y con base en los resultados del análisis comparativo, se concluyó que el tipo de recursos que debe ser capaz de movilizar, adaptar o construir un profesor universitario para la atención a la diversidad, son: conocimientos didáctico pedagógicos, capacidad de investigación, capacidad de trabajar colaborativamente, competencias éticas y actitud positiva hacia la diversidad.

Con base en estos elementos, se procedió a determinar los componentes y los indicadores de desempeño correspondientes a cada dimensión identificada.

La versión preliminar de dicha estructura se sometió a validación por jueces expertos. La selección de los mismos se hizo en función de tres criterios: grado académico, línea de investigación y experiencia docente en educación a nivel superior.

Se identificaron 30 especialistas nacionales y extranjeros a quienes se les envió, vía correo electrónico, la invitación a participar en el proceso de validación junto con el material de trabajo (la versión preliminar del cuestionario y el formato para la validación). Su participación consistió en valorar la idoneidad de los indicadores de desempeño para representar cada una de las dimensiones, asignándoles una calificación en una escala de 0 a 10. Se obtuvieron 8 respuestas y solo 5 cumplieron con lo solicitado.

Para determinar en qué medida existía la asociación entre las puntuaciones de los jueces con respecto a la idoneidad de cada reactivo de la escala propuesta, se realizó el cálculo de acuerdo entre jueces para variables ordinales, mediante el coeficiente de concordancia de Kendall (W).

El coeficiente W es una prueba no paramétrica de uso



habitual en las Ciencias Sociales, la cual permite obtener los rangos de variabilidad en la concordancia entre expertos (Dorantes, Hernández y Tobón, 2016). El máximo valor que puede tener el coeficiente W es la unidad y el mínimo posible, es cero. Por lo tanto, el coeficiente puede oscilar entre 0 y 1. Entre mayor sea el coeficiente W más fuerte será la asociación que otorga validez y confiabilidad al instrumento para que la prueba pueda ser utilizada para los fines para los cuales fue diseñada (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Para determinar si las opiniones de los jueces estaban asociadas se comparó el valor p con el nivel de significancia. En general, un nivel de significancia (denotado como  $\alpha$  o alfa) de 0.05 funciona adecuadamente.

Dado que el valor de p fue de .011, se concluyó que existía concordancia significativa entre las calificaciones asignadas por los jueces, lo cual permitió constatar que la concordancia entre ellos no era producto de la probabilidad.

Con base en los resultados obtenidos en etapas previas, se procedió a revisar nuevamente las dimensiones identificadas. Para la selección final de los reactivos se calculó el promedio de las calificaciones otorgadas por los jueces a cada uno de ellos, con la intención de identificar a aquellos cuya calificación promediara entre 9 y 10 puntos. Dentro de este rango se ubicaron 26 indicadores los cuales fueron revisados y actualizados tomando en cuenta los comentarios de los jueces. Como resultado de estos cambios fue necesario ajustar la redacción de los diferentes elementos y en otros casos integrar o eliminar algunos de ellos. Por lo tanto, la propuesta actualizada quedó integrada por cuatro dimensiones, ocho componentes y 26 indicadores de desempeño.

Esta nueva versión fue sometida a un estudio piloto. En esta etapa participaron 10 profesores de educación superior. Es importante mencionar que la mitad de los profesores participantes consideraron que había por lo menos un par de indicadores duplicados, por lo que se procedió a revisar nuevamente la estructura del perfil para atender sus observaciones. Como resultado de esta revisión fueron eliminados 6 indicadores; por lo que, finalmente, el perfil quedó integrado por cuatro dimensiones, ocho componentes y 20 indicadores de desempeño, tal como se aprecia en la Tabla 1.



**Tabla 1.** Perfil de los profesores universitarios para la atención a la diversidad

DIMENSIÓN	COMPONENTE	INDICADOR DE DESEMPEÑO
<p>Conocimientos didáctico pedagógicos Conocimientos necesarios para atender con calidad a todos los estudiantes.</p>	<p>1. Domina los contenidos vigentes de las disciplinas que imparte para planear, organizar y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje que le permitan brindar una atención de calidad a todos los estudiantes.</p>	<p>1. Conozco el currículo vigente de las materias que imparto. 2. Conozco y comprendo bien el contenido de las materias que imparto.</p>
	<p>2. Planifica sus clases en función de las características, necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>3. Implemento diferentes estrategias didácticas para satisfacer las necesidades e intereses de todos mis estudiantes (p. ej.: aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en proyectos). 4. Evalúo a mis estudiantes en función de sus características y estilos de aprendizaje. 5. Diseño experiencias de aprendizaje de forma que todos mis estudiantes alcancen su máximo potencial. 6. Estoy dispuesto a complementar el currículum vigente para lograr el máximo desarrollo de todos mis estudiantes. 7. Organizo los contenidos curriculares en función de las características, necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de mis estudiantes.</p>
	<p>3. Maneja algunos aspectos normativos a nivel nacional e internacional sobre atención a la diversidad para aplicarlos en su práctica docente.</p>	<p>8. Conozco algunas normas y regulaciones nacionales sobre atención a la diversidad (p. ej.: Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración educativa). 9. Conozco algunas normas y regulaciones internacionales sobre atención a la diversidad (p. ej.: Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva; Directrices sobre políticas de inclusión en la educación). 10. Estoy convencido de que las instituciones educativas deben contar con condiciones de accesibilidad para todos los estudiantes.</p>

<p>Capacidad de investigación Disposición y habilidad para buscar alternativas de solución a las diferentes situaciones que se presentan durante su trabajo cotidiano en ambientes escolares diversos.</p>	<p>4. Muestra una actitud favorable para su actualización permanente en temas relacionados con la atención a la diversidad.</p>	<p>11. Gestiono mi formación y actualización docente para mejorar la atención que presto a mis estudiantes. 12. Consulto libros, manuales y otros documentos sobre atención a la diversidad para fortalecer mi práctica docente.</p>
	<p>5. Muestra una actitud crítica y reflexiva sobre su propia práctica docente.</p>	<p>13. Reflexiono sobre mi práctica docente como estrategia para mejorar la atención que brindo a mis estudiantes. 14. Me considero un profesional capaz de teorizar, interpretar y criticar mi propia práctica docente.</p>
	<p>6. Utiliza el método científico para obtener información que le permite mejorar su práctica docente.</p>	<p>15. Considero que la investigación es una herramienta que me permite reflexionar, planificar y mejorar mi práctica docente. 16. Utilizo diferentes técnicas de investigación (documental o de campo) como medio para mejorar mi práctica docente.</p>
<p>Capacidad de trabajar colaborativamente Disposición y habilidad para intercambiar ideas, información, experiencias o conocimientos con colegas, expertos y autoridades universitarias sobre atención a la diversidad.</p>	<p>7. Muestra disposición de trabajar de manera colaborativa en un ambiente escolar diverso.</p>	<p>17. Considero que la colaboración entre los diferentes actores educativos es crucial para brindar una atención de calidad a todos los estudiantes. 18. Promuevo la agrupación de los estudiantes en equipos pequeños y heterogéneos para potenciar sus experiencias de aprendizaje.</p>
<p>Actitud positiva hacia la diversidad Creencias favorables hacia la atención a la diversidad en el salón de clases.</p>	<p>8. Adopta una postura favorable hacia la atención a la diversidad en el salón de clases.</p>	<p>19. Considero que es mi deber brindar una formación de calidad a todos mis estudiantes. 20. Considero que la diversidad en el salón de clases enriquece a toda la comunidad educativa.</p>

Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIONES

En definitiva, la atención a la diversidad demanda la intensificación y diversificación del trabajo pedagógico, una mayor implicación personal y moral, una ampliación de los territorios de la profesión docente y la emergencia de nuevas responsabilidades para el profesorado (Escudero, 1999).

Bajo esta perspectiva, la formación de los profesores toma un papel central y el diseño de un perfil supone un primer paso en su planificación, ya que permite identificar las demandas hacia las cuales se orientará su formación profesional.

Si bien es cierto que aún no existe consenso en la definición de un profesor universitario con competencia para la atención a la diversidad, el análisis documental permitió identificar los recursos personales que debe ser capaz de movilizar, adaptar o construir al momento de planificar y diseñar su práctica docente para grupos de estudiantes cada vez más diversos (Parrilla, 1999).

En síntesis, en el perfil propuesto, se requiere de un profesor con una amplia y sólida formación pedagógica y un adecuado manejo de un amplio repertorio de estrategias para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes; con un profundo conocimiento y dominio del currículo de las materias que imparte; capaz de planear, diseñar, mediar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de las características,

necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de sus estudiantes; con conocimiento de las normas y regulaciones nacionales e internacionales sobre atención a la diversidad; responsable de buscar soluciones adecuadas para satisfacer las necesidades educativas de sus estudiantes y de hallar recursos educativos que garanticen un aprendizaje significativo para todos; capaz de reflexionar sobre su propia práctica docente como estrategia para mejorar la atención que brinda a sus estudiantes; un profesor que fomenta el trabajo colaborativo entre sus estudiantes como un medio para potenciar sus experiencias de aprendizaje; capaz de crear sinergias entre sus pares y demás actores educativos para allanar el camino hacia la consolidación de espacios más equitativos; y con una postura favorable hacia la atención a la diversidad en el salón de clases.

Esta propuesta constituye un primer acercamiento teórico a un fenómeno educativo poco explorado en el ámbito de la educación superior mexicana, ya que la perspectiva que prevalece se sustenta en el interés de hacer efectivo el derecho a la educación en igualdad de condiciones en este nivel educativo; asimismo, resulta ser un referente válido para el debate educativo actual, debido a que promueve la reflexión sobre los elementos que configuran la competencia del profesor universitario para la atención a la diversidad, lo cual supone un avance importante para el diseño de los futuros programas de formación docente.



## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educ. Educ.*, 18(2), 193-208. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v18n2/v18n2a01.pdf>
- Araque, N. y Barrio de la Puente, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales*, (4), 1-37. Recuperado de <http://files.kit-del-docente.webnode.es/200000370-2569326607/Dialnet-AtencionALaDiversidadYDesarrolloDeProcesosEducativos-3632700.pdf>
- Arteaga, B. y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808220253A/15443>
- Azorín, C. M., Arnaiz, P. y Maquilón, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662017000401021](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401021)
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-99). OEI.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 1-22. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682013000100002](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002)
- Campillo, M. R. y Torres, A. (2008). Medidas de atención a la diversidad en educación secundaria. En A. Gómez (Coord.), *Atención a la diversidad: materiales para la formación del profesorado* (pp. 1241-1295). Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/1unidad32.pdf>
- Cruz, R. y Casillas, M. A. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v46n181/0185-2760-resu-46-181-00037.pdf>
- Chiroleu, A. (2008). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno de América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *UDUAL*, (40), 19-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/373/37313028003.pdf>
- Dorantes-Nova, J. A., Hernández-Mosqueda, J. S.; Tobón-Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de Burnout en la docencia. *Ra Ximhai*, 12(6), 327-346. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194023>
- Durán, D. y Giné, C. (2012). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. Recuperado de <https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/07/DOC2-formacion-profesorado-educacion-inclusiva-1.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, (6), 27-36. Recuperado de [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Escudero, J. M. (1999). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. *Síntesis*.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15528263006.pdf>
- Gairín, J. y Suárez, C. I. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/998/99843455009/html/index.html>
- García, G., Acevedo, M. y Jurado, F. (2003). La dimensión socio-cultural en el criterio de competencia: el caso de matemáticas. *Colección cuadernos del seminario en educación No. 5*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D.; Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875004.pdf>
- Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D.; Yaya, M. (2006). Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Observatorio de reformas educativas, Universidad de Québec, Montreal*. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Competencies/ORE\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_Spanish.pdf)
- Jonnaert, P. (2002). Competencias y socioconstructivismo (fragmento). Recuperado de <https://idoc.pub/documents/jonnaert-competencias-y-socio-constructivismo-6nq8x0j3kpnw>
- Luque, M. P. (2017). Educación inclusiva. Experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 45-58. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/282>
- Mas, O. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105331>
- Méndez, A., Rojas, S. y Castro, J. M. (2016). Prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. Recuperado de <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2796/INFORME%20FINAL%20%20Practicas%20pedag%C3%B3gicas%20para%20la%20atenci%C3%B3n%20a%20la%20diversidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moriña, A. y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, Número Especial, 87-95. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/053>
- 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. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/66853/CRITERIOS%20PARA%20LA%20FORMACI%C3%93N%20PERMANENTE%20DEL%20PROFESORADO%20EN%20EL%20MARCO%20DE%20LA%20EDUCACI%C3%93N%20INCLUSIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29. Recuperado de [http://www.altas-capacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](http://www.altas-capacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)
- Parrilla, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 3(2), 1-16. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART2.pdf>
- Paz, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5216/521654339004>
- Paz, C. L. (2014). Competencias docentes para la atención a la diversidad: investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras [Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante]. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis\\_paz\\_delgado.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis_paz_delgado.pdf)
- Sáez, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En N. Illán y A. García (Coords.), *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 19-35). Aljibe.
- Sánchez, A. y Carrión, J. J. (2001). Una aproximación al perfil formativo del docente para atender a la diversidad del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 223-248. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404114>
- Solar, H., García, B., Rojas, F. y Coronado, A. (2014). Propuesta de un Modelo de Competencia Matemática como articulador entre el currículo, la formación de profesores y el aprendizaje de los estudiantes. *Educación Matemática*, 26(2), 33-67. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-58262014000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-58262014000200002)
- Varcoe, L. y Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337. DOI: 10.1080/01443410.2013.785061
- Vélez-Calvo, X., Tárrega-Minguez, R., Fernández-Andrés, M. I. y Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/254/248>