

Un estudio de las características profesionales del docente universitario para atender a la diversidad

A study of the professional characteristics of the university teacher to attend to the diversity

María Cristina Amaro*, Juana María Méndez** y Fernando Mendoza***

Recibido: 16-07-2014 - Aceptado: 28-08-2014

Resumen

El presente trabajo expone una investigación mixta de tipo descriptiva cuyo principal objetivo fue conocer las características profesionales para la atención a la diversidad de un grupo de profesores de la Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAyV) de la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí (UASLP).

Para lograr lo anterior se llevó a cabo una revisión teórica con el propósito de identificar una serie de características profesionales necesarias en el docente universitario, para posibilitar una enseñanza basada en el respeto a las diferencias del alumnado, las cuales son: la comunicación con el alumnado, la motivación desde factores contextuales, la tutoría integrada a la docencia, la práctica reflexiva, la gestión del aprendizaje a través del involucramiento activo de los estudiantes, la promoción del aprendizaje colaborativo, la planificación basada en las diferencias, la colaboración con otros profesores para construir estrategias de aprendizaje y la mejora sostenida de la práctica.

A partir de esta postura, se diseñó y aplicó un procedimiento metodológico basado en dos fases: una de carácter cuantitativo, para evaluar las características profesionales mediante la aplicación de un instrumento a un grupo de docentes; y otra de carácter cualitativo, a través del análisis categórico de un diario de campo elaborado durante el proceso de investigación y de un análisis de contenido de documentos institucionales. Los resultados permiten plantear una propuesta de intervención para la formación de docentes dispuestos a atender a la diversidad en una población estudiantil cuya principal característica es la heterogeneidad.

Palabras clave: Características docentes. Formación docente. Universidad. Diversidad.

* Maestra en Psicología, Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 y miembro del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI). ma.cristina.amaro@gmail.com

** Doctora en Educación, Profesora Investigadora de la Facultad de Psicología de la UASLP, Coordinadora del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). jpineda@psicologia.uaslp.mx

*** Maestro en Investigación Educativa, Profesor Investigador de la Facultad de Psicología de la UASLP, Director del Instituto de Ciencias Educativas de la UASLP y miembro fundador del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI). fmendoza@uaslp.mx

Abstract

This paper presents a mixed descriptive research whose main objective was to determine the professional features to the attention to the diversity of a group of professors from the Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAyV) of the Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP).

To achieve this, we carried out a theoretical review in order to identify a range of professional features required in university teaching to enable an education based on respect for differences of students, which are: communication with students, motivation from contextual factors, the integrated teaching mentoring, reflective practice, learning management through the active involvement of students, promotion of collaborative learning, planning based on differences, collaboration with other teachers to build learning strategies and sustained improvement in practice.

From this position, it is designed and applied a methodological procedure based two phases: a quantitative basis to assess the professional features by applying a tool to a group of teachers; other qualitative through categorical analysis of a field journal developed during the research process, and a content analysis of institutional documents. The results of this process enable a proposal for the intervention for teacher training prepared to deal with diversity in a student population whose main characteristic is heterogeneity.

Keywords: Teacher characteristics. Teacher education. College. Diversity.

1. Introducción

La diversidad no es una tragedia personal aislada del contexto social sino una característica inherente a la condición humana que debe ser reconocida y valorada como tal, por tanto resulta indispensable constituir una cultura de la diversidad dentro de los sistemas educativos que genere un cambio no solo en la didáctica sino también en el pensamiento y en la acción de los agentes educativos, que haga posible reconocer la capacidad de aprender en todos los alumnos (López-Melero, 2001). Para lograrlo, es necesario que las instituciones educativas abandonen el modelo médico de la enseñanza en donde las diferencias son vistas como enfermedades y deficiencias, para pasar a un modelo inclusivo en el que las deficiencias están en la forma de enseñanza y no en los alumnos (Méndez y Mendoza, 2007).

Sin embargo, la atención a la diversidad resulta todo un reto, especialmente en educación superior, pues si bien en este ámbito se ha permitido el acceso de una población más heterogénea, se ha dejado de lado la participación, la permanencia y el egreso, lo que provoca aquello que señala Castel (1997, citado en Gentili, 2001) como una segregación incluyente, en donde los excluidos están junto a los incluidos pero permanecen invisibles y sin voz.

Esta situación hace evidente la necesidad de atender a la diversidad de una forma integral, es decir, que las instituciones fomenten una educación que responda a las características de todos los estudiantes, que los ayude a sentirse partícipes y conciba sus diferencias como un recurso para estimular el aprendizaje común (Ainscow, 2001), en un ambiente de apoyo y colaboración donde sea posible que alumnos diferentes aprendan juntos (Pujolás, 2004).

Justo es en este punto donde el papel del docente se vuelve fundamental, pues uno de sus retos será poner en marcha todas sus capacidades profesionales para responder a las diversas necesidades de los alumnos. En este sentido, la función del docente es la de mediar entre el alumnado real y diverso, y el currículum formal diseñado para estudiantes hipotéticos que aprenden al mismo tiempo y con los mismos recursos (López-Melero, 2004). Lograr todo esto requiere que el docente abandone el papel de técnico de la enseñanza en el que su única función es ejecutar el currículum (Pérez, 1992), para que se asuma como un investigador, crítico y constructor de su propia práctica (Imbernón, 1998).

Enmarcado en este orden de ideas, se presenta el siguiente proceso de investigación llevado a cabo en la Facultad de Agronomía y Veterinaria (FAyV) de la UASLP, cuya planta docente se enfrenta al reto de entender que toda su población es diversa (y no solo el estudiante con ceguera que recién ha ingresado), para que les sea posible desarrollar una enseñanza inclusiva basada en el respeto, reconocimiento, valoración y aceptación de las diferencias en el alumnado. De ahí que la finalidad de este trabajo de investigación haya sido conocer la situación actual de las características profesionales que permiten a los docentes ser inclusivos, así como realizar un análisis del contexto institucional sobre la formación docente, que ayude a definir algunas pautas para realizar una posterior intervención en este ámbito.

2. La formación docente para la atención a la diversidad

Desde la perspectiva del modelo inclusivo, las respuestas educativas por parte del profesorado tienen un mayor grado de influencia en el aprendizaje que las características personales del estudiante, por lo que el docente tiene una gran responsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje; por ello se hace hincapié en que las dificultades en el aprendizaje no se justifican hablando de “alumnos deficientes”, sino que por el contrario, es necesario entender el aprendizaje desde una perspectiva distinta y cambiar el modo de enseñanza para favorecer el desarrollo y aprendizaje de todos dentro del aula (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2004).

En este contexto, es de vital importancia que el profesor reconstruya su práctica docente (Tort, 2008) y sus nociones de aprendizaje. Pero este proceso no es para nada sencillo, ya que implementar una enseñanza que favorezca la diversidad del alumnado implica la adquisición de diferentes capacidades y actitudes, así como la modificación de concepciones y creencias arraigadas en el contexto educativo, lo cual puede resultar un proceso sumamente complejo para el quehacer docente, tal como lo han demostrado varias investigaciones (Sales, Moliner y

Moliner, 2010; Díaz y Franco, 2008); una respuesta factible a esta situación es ocuparse de la formación permanente del profesorado, de tal manera que la mejora en la enseñanza por parte de los docentes sea vista como un proceso continuo e inacabado.

En resumen, es necesario señalar que el docente adquiere un papel primordial en el proceso de aprendizaje (Navarro, 2010), pues debe dejarse de lado la idea en donde el profesor es solo un ejecutor de técnicas y transmisor de conocimientos, para dar paso a un modelo donde el docente investiga y reflexiona de forma crítica su propia práctica (Pérez, 1992), pues ello le permitirá comprender que su forma de enseñanza resulta fundamental para que los alumnos aprendan de manera significativa. Por tanto, uno de los objetivos primordiales de la educación inclusiva debe ser la formación de docentes que atiendan a la diversidad existente en el aula para garantizar a todas las personas el acceso a una educación de calidad (Alegre, 2004), libre de barreras y segregación.

3. Las características profesionales del docente que atiende a la diversidad

En 1998, Michael Eraut (citado en Bolívar, 2005) hace una distinción detallada entre capacidad y competencia; afirma que el concepto de competencia está situado socialmente, y que se refiere a la habilidad para realizar tareas y roles de acuerdo a un estándar esperado, mientras que el de capacidad es un concepto situado individualmente, que hace referencia a las características profesionales requeridas en un trabajo o situación específica, que reflejan las aptitudes que una persona posee y puede demostrar en un contexto determinado.

En este contexto, se entiende que las capacidades o características profesionales que poseen los docentes son factores fundamentales para lograr un verdadero aprendizaje en los alumnos, aunque resulta complejo aislarlas para poder analizarlas, ya que el profesor labora en un contexto plagado de circunstancias institucionales, profesionales, curriculares, etc.; no obstante, ha de reconocerse que efectivamente existen una serie de características profesionales en los docentes que influyen en el aprendizaje del alumno (Vaillant, 2010).

Con base en estos planteamientos, se llevó a cabo una revisión teórica a partir de la cual se identificaron nueve capacidades o características profesionales que permiten a los docentes promover un aprendizaje que respeta la diversidad; las primeras cinco hacen referencia a características que mejoran el clima de la clase y promueven una relación cercana con el estudiante para facilitar el aprendizaje, mientras que las siguientes cuatro refieren a características que ayudan al docente a implementar estrategias pedagógicas para que los estudiantes construyan su propio conocimiento, todas encaminadas a brindar a cada uno la oportunidad de aprender al máximo desde su propio punto de partida.

Comunicación con el alumnado. Zabalza (2003) indica que la relación entre profesor y alumno no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos, sino también a establecer una interacción adecuada para facilitar el aprendizaje, ya que la comunicación es un componente

básico para hacer más factible la enseñanza. No obstante, para que la comunicación pueda desarrollarse, factores como el clima de la clase, y el estilo de docencia y de liderazgo del profesor influyen de manera marcada.

Por tanto, Zarzar (1993) propone que es sustancial fomentar la comunicación con los alumnos desde el inicio del curso, a través de la presentación de todos los participantes de la clase, análisis de expectativas, presentación del programa, así como socializar para establecer acuerdos que determinen la organización y reglas de la clase entre alumnos y profesores. Hernández y Díaz (2010), por su parte, sostienen que el proceso de comunicación en el aula cumple funciones informativas, reguladoras y afectivas; en tanto, el discurso del docente resulta ser un elemento fundamental para favorecer la comunicación con el alumnado, pues no debe estar orientado únicamente al acto transmisivo sino que también debe favorecer el crecimiento personal de los aprendices. Así, un profesor que se comunica adecuadamente con sus alumnos tendrá más posibilidad de estar atento a la diversidad, y por ende, atenderla.

La motivación desde factores contextuales. Para García y Doménech (2002), la motivación es un proceso influido primero, por situaciones personales como las características cognitivas y afectivas del estudiante, y segundo, por situaciones contextuales como la interacción con los compañeros, los contenidos de las actividades y las formas de enseñanza; es justo en los factores contextuales donde el docente puede influir en la motivación del alumnado.

Perrenoud (1999) es partidario de que los docentes se impliquen en el aprendizaje y desarrollo de sus alumnos, con lo que sin duda estarán fomentando la motivación; es por eso que resulta inaceptable que un docente se dé por vencido al pensar que no puede hacer nada por los alumnos, argumentando que no quieren aprender, cuando el objetivo es animar a los estudiantes, mostrarles la aplicación real de lo que aprenden e implementar nuevas metodologías de enseñanza.

Asimismo, Pérez (2010) argumenta que un profesor motivador tiene mayores facilidades para atender a la diversidad del alumnado, ya que se encarga de valorar el aprendizaje de sus alumnos e impulsarlos a conseguir los objetivos planteados; además, las acciones del docente deben estar encaminadas a plantear los objetivos de las actividades que imparten, ilustrar la potencial utilidad del contenido a explicar y ayudar a evocar conocimientos previos que impulsen al alumnado a adquirir nuevos.

La tutoría integrada a la docencia. La tutoría se define como el proceso educativo donde existe una relación de ayuda y acompañamiento del profesor al alumno en su proceso de formación académica y personal (Álvarez y Pérez, 2008).

Para Gairín, Feixas, Gullamón y Quinquer (2004), dicho proceso debe ser inherente a la práctica cotidiana del profesor universitario, pues su función ya no es solo transmitir información sino también guiar y orientar, lo cual ayudaría a lograr una enseñanza que considere las necesidades, intereses y competencias de los estudiantes, apostando a una enseñanza comprensiva que permita a cada alumno un aprendizaje hasta el máximo, independientemente de sus características.

No obstante, Zabalza (2003) comenta que la idea del profesor tutor queda atrás cuando se prioriza el perfil transmisivo de profesor a alumno, y las intenciones quedan meramente como un compromiso administrativo, por lo que debe trabajarse para que haya una aplicación real; precisamente uno de los obstáculos para esto es que los modelos actuales de tutoría tienden a separar, es decir, conciben una función como profesor y otra función como tutor, cuando en realidad van de la mano.

La práctica reflexiva. La palabra reflexión suele ser muy común en el vocabulario cotidiano, sin embargo, implementarla de manera adecuada puede ser de gran utilidad para mejorar la docencia y atender a la diversidad. Villar y Alegre (2010) afirman que la reflexión es una herramienta indispensable para agregar calidad a la educación inclusiva, pues implica una capacidad autocrítica, autoconocimiento, apertura y flexibilidad mental, reflexionar sobre lo hecho en la práctica docente, compartirlo con otros profesores y aplicar cambios, con lo cual se busca que a partir de estos procesos se mejore la docencia a favor de la diversidad.

Por su parte, Zabalza (2003) propone que el docente universitario analice su proceso de enseñanza para darse cuenta de los aspectos que afectan su didáctica, ya que es él quien posee un dominio absoluto de los contenidos, por tanto resulta indispensable que los profesores, independientemente de su área de formación, aprendan a ejercer la reflexión como una acción cotidiana del trabajo, pues cabe señalar que aunque todos los seres humanos usan la reflexión, ésta no se convierte en práctica reflexiva mientras no sea sistemática y constante (Perrenoud, 2001).

La gestión del aprendizaje a través del involucramiento activo. Hernández y Alegre (2010) argumentan que el profesor debe ser capaz de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula para promover el desarrollo de la autonomía e iniciativa en los estudiantes, por lo que la enseñanza debe estar orientada al desarrollo humano y el profesor es responsable de conferir al alumno un papel activo, es decir, se debe concebir al alumno como sujeto de su propio aprendizaje y ofrecer metodologías diversas de enseñanza.

Al respecto, es importante transformar la idea de que el alumno solo debe escuchar a su profesor para aprender (Perrenoud, 1999), pues un docente con una marcada tradición académica de formación (Liston y Zeichner, 1993) toma el control total de la clase, dejando un derroche inmenso de sus conocimientos a través de una transmisión verbal, sin ninguna otra estrategia pedagógica.

Esta postura de la clase magistral puede ser útil para situaciones determinadas, mas no debe ser el método que rija la docencia, por tanto es esencial promover el aprendizaje activo desde los estudiantes ofreciendo explicaciones claras y comprensibles, pues aún más importante que lo que el profesor enseña, es la forma enseña (Zabalza, 2003). Así, Socas, Palarea y Hernández (2010) afirman que un profesor que atiende a la diversidad da un enfoque metacognitivo a sus clases y considera relevante tanto aprender el contenido como aprender a aprender.

La promoción del aprendizaje colaborativo. Esta característica enmarca la capacidad del profesor para promover la colaboración entre los alumnos a través de sus estrategias de enseñanza, pues resulta necesario lograr que el grupo de personas que conforman el aula de clases se convierta en un grupo de aprendizaje (Zarzar, 1993).

Para Pujolás (2004), un aula inclusiva es aquella en la que los alumnos diferentes aprenden juntos, y plantea que en el aprendizaje colaborativo cada alumno se compromete a hacer lo que sabe para lograr un objetivo común, con lo cual el aprendizaje y la atención a la diversidad están asegurados, ya que cada uno se responsabiliza de aquello que puede hacer. El objetivo para el docente es que los compañeros se vuelvan interdependientes a través del aprendizaje cooperativo, ya que este tipo de actividades facilitan el aprendizaje significativo de todos y ayudan a desarrollar el sentido de pertenencia, la aceptación y el apoyo entre iguales (Pujolás, 2008).

Un profesor que tiene la capacidad de promover el trabajo colaborativo entre sus alumnos para atender a la diversidad, reconoce la productividad grupo, sustituye cooperación por competencia, sustituye la tarea individual por la tarea de pequeños grupos, media las habilidades sociales entre los alumnos, promueve el trabajo en equipo, además de llevar a cabo la mediación y observación del trabajo de los grupos (Sosa, 2010).

La planificación basada en las diferencias. Una planificación de clase que considere las características y necesidades de los alumnos resulta ser una parte fundamental para la atención a la diversidad. Perrenoud (1999) sostiene que la planificación se refiere a organizar las actividades de tal manera que cada alumno tenga la oportunidad de enfrentar situaciones didácticas de alta productividad.

Asimismo, Zabalza (2003) afirma que cuando el docente planifica su clase no solo necesita tener en cuenta los aspectos instrumentales del diseño de una clase, como los objetivos, contenidos, metodología y evaluación, sino también otras dimensiones importantes, como la contextualización del proyecto donde se consideran las características de la institución y de los alumnos, las estrategias de apoyo a los estudiantes, guías didácticas, tutorías y finalmente, evaluar el desarrollo del programa para identificar áreas de oportunidad en la planificación y corregirlas mediante una retroalimentación.

Para Zarzar (1993) es importante tener en cuenta la finalidad de la enseñanza para plasmarla en la planificación, pues no solo deben plantearse objetivos informativos sino también objetivos formativos para el alumno, en un marco de flexibilidad que considere la diversidad.

La colaboración con otros docentes. Imbernón (1998) señala que hay diferencia entre una colegialidad artificial y una cultura colaborativa, donde la primera se refiere a procedimientos administrativos y burocráticos mediante reuniones formales, mientras la segunda se caracteriza por tener contactos más profundos, personales, duraderos y permanentes, y que no necesariamente se realiza en reuniones determinadas, sino que se manifiesta en el trabajo diario de los docentes y en el entusiasmo por trabajar juntos para dar solución a las problemáticas individuales (Perrenoud, 1999).

Entonces, para que los profesores aprendan a colaborar es necesario que practiquen, ya que el trabajo colaborativo les permitirá participar, intercambiar ideas y experiencias, compartir preocupaciones y reflexiones, crear acuerdos y generar estrategias (Moriña y Parrilla, 2006), pues en un ambiente educativo donde la diversidad es la norma y no existen técnicas prediseñadas para la inclusión, la colaboración entre los docentes resulta un componente fundamental para analizar y dar respuesta a las situaciones nuevas y diferentes que se presenten en el aula (Parrilla, 1999).

La mejora continua de la práctica. De acuerdo con Perrenoud (1999), el profesor debe ser responsable de establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua que lo auxilie en una mejora de su práctica docente, así como mantener sus capacidades docentes en continua actualización e implementación, a favor de no dejar de lado la atención a la diversidad.

Además, Alegre y Villar (2010) plantean que el profesor debe llevar a cabo una actividad proactiva de mejora sostenida en el tiempo, y que la mejor manera de hacerlo es autoevaluándose para observar los propios pensamientos pedagógicos. La forma que se recoge la información para llevarla a cabo puede ser variada, como la aplicación de escalas, grabación en video de la propia práctica, redacción de autoinformes, actualizaciones pedagógicas, entre otros, que idealmente deben ser recogidos en carpetas personales que dejen constancia de la preparación y que funjan como unamanager de retroalimentación para mejorar continuamente la práctica docente en el aula, a fin de estar atento a las necesidades educativas de sus alumnos.

De esta forma se plantean las mencionadas características profesionales que son de sobresaliente importancia para que los profesores se mantengan atentos a la diversidad de sus alumnos, y por ende puedan atenderla adecuadamente.

4. Método

Se llevó a cabo un estudio mixto de tipo descriptivo, que, de acuerdo a Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (1997), se refiere a seleccionar una serie de aspectos para medirlos independientemente y así lograr una descripción del fenómeno, a través del uso de técnicas de recolección de datos tanto cuantitativas como cualitativas.

4.1. Fase cuantitativa

Se construyó un instrumento con los requerimientos necesarios para medir en los docentes cada una de las características profesionales propuestas (la comunicación con el alumnado, la motivación desde factores contextuales, la tutoría integrada a la docencia, la práctica reflexiva, la gestión del aprendizaje a través de la participación activa de los estudiantes, la promoción del aprendizaje colaborativo, la planificación basada en las diferencias, la colaboración con otros profesores para construir estrategias de aprendizaje y la mejora continua de la práctica),

éste consta de 45 ítems que se responden con una escala predeterminada tipo Likert, cuyos valores son de uno a cinco para cada característica profesional, siendo esta última la máxima puntuación.

Para determinar la validez de contenido del instrumento, es decir, para comprobar que realmente refleja un dominio del contenido que pretende medir (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 1997), fue sometido a juicio de expertos por parte de tres investigadores del Instituto de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología de la UASLP, quienes emitieron algunas sugerencias. Posteriormente, se realizó una aplicación piloto a tres docentes de la Facultad de Psicología, quienes hicieron algunas observaciones acerca de la redacción de los ítems y las instrucciones, situación que fue de utilidad para realizar correcciones adicionales al instrumento.

Una vez revisado el instrumento, se entregó a la planta académica de la FAyV, conformada por 63 profesores (UASLP, 2012), de los cuales 36 son de tiempo completo, 24 de asignatura y 3 técnicos académicos; al cabo de un mes se logró recolectar 25 instrumentos correspondientes al 37% de la población, lo cual se consideró representativo. En este sentido se tomó una muestra no probabilística de sujetos voluntarios (Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, 1997), ya que se obtuvo información únicamente de aquellos docentes que voluntariamente accedieron a responder el instrumento.

Los datos fueron procesados en el programa estadístico SPSS 19, lo que ayudó a determinar un Coeficiente Alfa de Cronbach general de 0.87, mientras que en cada una de las escalas se obtuvieron coeficientes que variaron entre 0.5 y 0.8, que de acuerdo a Nunnally y Bernstein (1995) resulta aceptable para escalas con pocos ítems, o bien, para estudios iniciales, por tanto los datos se consideraron confiables. Además se obtuvieron estadísticos descriptivos con el fin de determinar la predominancia o ausencia de las características profesionales estudiadas en los docentes.

4.2. Fase cualitativa

- a) **Análisis de diario de campo.** Se elaboró un diario de campo que comprende experiencias, observaciones y relatos de conversaciones con docentes, administrativos y directivos de la FAyV, desde que se hizo el primer contacto con la entidad académica.

Se llevaron a cabo distintas reuniones con grupos de profesores y con directivos de la FAyV para conocer sus inquietudes y necesidades, así como para plantear la posibilidad de iniciar un proceso de formación docente que les permitiera atender a la diversidad; durante todo el transcurso, las observaciones se registraron en un diario de campo.

De acuerdo con Mesa (2010), el diario de campo es un documento personal del investigador en el que registra síntesis de temas, comentarios, impresiones y acontecimientos significativos que suceden a lo largo del proceso, para propiciar una

descripción de las actividades ocurridas durante el trabajo de campo, dejando evidencias escritas del objeto en su contexto natural. Shagoury y Miller (2000) definen las notas de campo como las observaciones directas de lo que sucede e incluyen a quien observa y el contexto de observación.

La información contenida en el diario se interpretó con el método de análisis de categorías para la construcción de objetos etnográficos de Bertely (2000), quien sostiene que una interpretación pertinente debe llevarse a cabo bajo la premisa de que la cultura escolar es una construcción social e intersubjetiva que se establece con base en la triangulación de tres categorías: primero las categorías sociales, que se ven reflejadas en el discurso de los actores; después las categorías del intérprete, quien aporta sus propios significados; y finalmente, las categorías teóricas, que hacen referencia a las teorías establecidas sobre el objeto de estudio.

Bajo esta perspectiva, se inició con la transcripción del diario de campo, posteriormente se hicieron varias lecturas de las observaciones registradas mediante las cuales se codificaron los datos agrupándolos en categorías que concentraran las ideas, conceptos o temas similares, para posteriormente triangularlas con la teoría y con los significados asignados por el intérprete, lo cual permitió obtener las categorías finales que se describen en el apartado de resultados.

b) Análisis de documentos. Se analizó el contenido de los documentos institucionales, como el último Informe Institucional del Rector de la UASLP disponible en ese momento (periodo 2011-2012), el Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la Universidad, así como las Reglas de Operación del Programa Nacional del Mejoramiento del Profesorado. Se entiende el análisis de contenido (McKernan, 1999) como un método para estudiar sistemática y objetivamente el significado profundo y la estructura de un mensaje o comunicación, con la finalidad de develar los mensajes que contiene.

Para este procedimiento se tomó como unidad de análisis el tema de formación docente, y después se inició una lectura detallada de los documentos institucionales anteriormente mencionados para detectar y anotar la recurrencia del tema predeterminado. Se buscó identificar casos en los que el tema de la formación docente resultara relevante para los objetivos de esta investigación.

Este análisis de contenido permitió establecer el estado de la formación del profesorado de la UASLP, así como las diferentes perspectivas de la docencia que repercuten en los procesos de atención a la diversidad del alumnado universitario.

5. Resultados

5.1. Fase cuantitativa

Sobre los datos demográficos se encontró lo siguiente: un 72% de los docentes tienen entre 31 y 37 años de edad, y un 28% se encuentra por encima de los 40 años; el 68% son hombres y el 32% mujeres; el 72% tiene doctorado, un 20% maestría y solo un 8% licenciatura. Por otro lado, es notorio que la mayoría de los profesores que contestaron el instrumento tienen relativamente poco tiempo laborando en la entidad, ya que el 87.5% tiene apenas cinco años o menos. Además, el 72% de los docentes son profesores de tiempo completo (PCT) y el 28% son profesores de asignatura.

En lo referente a los resultados obtenidos sobre las características profesionales de los docentes para atender a la diversidad, se encontró una puntuación global equivalente a 3.8 de una máxima de cinco puntos, por lo cual queda en evidencia la existencia de un amplio margen para la mejora de dichas características.

Enseguida se describen los resultados globales en cada una de las características profesionales para la atención a la diversidad: se hallaron cinco características profesionales con una puntuación inferior a los cuatro puntos (gestión del aprendizaje, promoción del aprendizaje colaborativo, planificación basada en las diferencias, colaboración entre docentes y mejora continua de la práctica), mientras que las cuatro restantes mostraron un puntaje relativamente superior (comunicación con el alumnado, motivación, tutoría integrada y reflexión sobre la práctica).

Los resultados arrojaron que existe una mayor fortaleza de los docentes en cuanto a las características profesionales que implican una relación más cercana con los estudiantes, como es el caso de la reflexión sobre su propia práctica profesional, la comunicación con el alumnado, la motivación centrada en los factores contextuales y la tutoría integrada a las funciones del aula, tal como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Puntuación de las características profesionales para la atención a la diversidad.

Característica profesional	Puntuación
Comunicación con el alumnado	4.1
Motivación desde factores contextuales	4.1
Tutoría integrada a la práctica	4.3
Reflexión sobre la práctica	4.2
Gestión de aprendizajes	3.7
Promoción del aprendizaje colaborativo	3.8
Planificación basada en las diferencias	3.7
Colaboración con otros docentes	3.3
Mejora continua de la práctica	3.6

Por otro lado, se observó una mayor área de oportunidad para los docentes en las características profesionales que implican estrategias pedagógicas de enseñanza, como es el caso de la planificación de clase basada en las diferencias, la gestión de aprendizajes a través de la participación activa del alumnado, la colaboración con otros profesores para construir estrategias de aprendizaje, la promoción del aprendizaje colaborativo entre los alumnos y la mejora continua de la práctica.

Los resultados arrojan que la tutoría integrada a la práctica docente y la reflexión sobre la práctica son las características profesionales con la mayor puntuación mientras que la colaboración con otros docentes y la mejora continua de la práctica son las de menor puntuación. En general existe un margen de mejora para cada una de las características profesionales que ayudan al profesor a atender a la diversidad, sobre todo en aquellas relacionadas con el ámbito metodológico.

5.2. Fase cualitativa

- a) **Análisis de diario de campo:** Al realizar el análisis categórico (Bertely, 2000) del diario de campo, fue posible localizar tres categorías generales en las que se expresa la postura que la comunidad académica de la FAyV muestra ante la docencia y la atención a la diversidad; estas categorías son, en primer lugar, una perspectiva técnica de la docencia, en segundo lugar los paradigmas educativos y finalmente la necesidades de formación docente.

La categoría denominada la perspectiva técnica de la docencia (Pérez, 1992) se observó en las demandas explícitas, por parte de docentes y directivos, de técnicas y estrategias específicas para atender a alumnos con una discapacidad; incluso cuando se les proponía llevar a cabo una formación docente que les permitiera ampliar su práctica educativa para atender a la diversidad de todo el alumnado, ellos afirmaban que solo necesitaban una serie de técnicas para que un alumno con ceguera aprendiera los contenidos, y que no requerían modificar nada más; esta situación reducía la docencia a un mero acto mecánico de transmisión (Rojas-Moreno, 2010).

Una segunda categoría pone de manifiesto el conflicto entre los paradigmas educativos, pues tanto docentes como directivos de la facultad mostraron una fuerte tendencia a actuar dentro del paradigma educativo de déficit, el cual considera las diferencias individuales como una deficiencia de la que los alumnos son los únicos responsables (López-Melero, 2003); esta situación se observó en afirmaciones constantes acerca de que una persona con discapacidad no puede aprender porque tiene una limitante, o bien, en comentarios que expresaban la dificultad que un alumno se pudiera formar como ingeniero si carecía del sentido de la vista, e incluso sugerían que no se debía permitir el ingreso a la educación superior a alumnos que no pudieran aprender. Por otra parte, los docentes que ya habían tenido un contacto académico con el alumno con discapacidad,

vislumbraban la enseñanza desde un paradigma educativo más cercano a la inclusión, pues expresaban la posibilidad de que las limitantes se encontraran en su propia práctica y en las condiciones institucionales donde la realizan, más que en las características del alumno, incluso algunos comenzaron a cuestionarse si el resto de sus alumnos estarían aprendiendo, por lo que comenzaron a fomentar la colaboración entre el alumnado para favorecer el aprendizaje de todos.

Una última categoría deja en evidencia la necesidad que surgió en los docentes de formarse y prepararse, pues tanto docentes como directivos reconocían que no estaban preparados para atender plenamente a la diversidad; esto los impulsó a buscar ayuda externa a través del CIOAI, sin embargo ellos solicitaban una “formación” que les permitiera aprender y aplicar técnicas únicamente para atender al alumno con discapacidad, orientadas a la reducción de objetivos y contenidos educativos. Otro punto importante dentro de esta categoría fue la necesidad manifiesta de trabajar colaborativamente para dar respuesta a las dificultades que enfrentaban en la práctica, pues durante las actividades llevadas a cabo en la FAyV, el personal administrativo, directivo y hasta los mismos docentes expresaban que aun cuando se habían dado cuenta que era necesario, existía poca disposición para trabajar entre ellos y colaborar con las actividades que se les solicitaban, y que el trabajo tendía a ser más individual que colaborativo.

- b) Análisis de documentos.** Con el tema de formación docente como unidad de análisis, se encontró una mayor recurrencia en criterios cuantitativos de la práctica docente. Así lo muestra el informe del rector (UASLP, 2012), ya que al hablar de formación docente se hace referencia a indicadores administrativos, reestructuración de planes de estudios, infraestructura tecnológica para fines académicos, proyectos de investigación y producciones científicas, pero no se mencionan acciones que impliquen mejoras en la práctica docente dentro del aula para favorecer el aprendizaje del alumnado.

Esta misma recurrencia se reafirma en el Programa de Estímulos al Desempeño Docente (UASLP, 2009), que aunque está orientado a evaluar y reconocer el desempeño del profesor frente al grupo, toma mayoritariamente criterios cuantitativos tales como el número de horas frente al grupo, para determinar si se otorga o no el estímulo económico; además, el programa toma en cuenta otros rubros referentes a la actualización académica, la investigación y la gestión, pero no se mencionan acciones relacionadas con la evaluación de los resultados de la práctica docente dentro del aula.

Otro punto de recurrencia fue la perspectiva academicista con la que se forma al profesorado en la UASLP (Pérez, 1992), aquella donde basta con poseer los conocimientos propios de la profesión para enseñarlos, y por tanto la formación se centra en preparar académicamente a los docentes. Esta recurrencia se muestra en las actividades de la Dirección de Formación de Profesores, la cual se encarga de la contratación y evaluación de nuevos docentes, en el fomento del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEPE) impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en distintas

actividades que presenta como formación docente, pero que únicamente refieren a la formación académica de la planta docente mediante posgrados, cursos de actualización y actividades de investigación. No obstante, dentro de dicha instancia universitaria existe una propuesta para el desarrollo de seis competencias docentes: la reflexión, la planificación del trabajo docente, la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación del mismo, la incorporación de nuevas tecnologías y la colegiación, de acuerdo a lo mencionado en el Informe del Rector (UASLP, 2012). Esta propuesta se implementa a través de cursos de formación dirigidos a grupos de profesores, pero la cobertura no llega a toda la planta docente.

En lo referente al PROMEP, éste es un programa que busca reconocer el perfil deseable en los Profesores de Tiempo Completo de la UASLP, que consiste en cumplir satisfactoriamente con las funciones universitarias asignadas y dar prueba de ello; dictamina que los docentes que deseen adquirirlo, en primer lugar deberán contar con un grado académico superior al que imparten, y segundo, deberán realizar de forma equilibrada funciones de docencia, gestión, generación y aplicación de conocimiento y tutoría (SEP, 2008). El mismo programa especifica que la docencia es la actividad en la que el profesor toma acciones para consolidar el aprendizaje del alumno; afirma también que la gestión académica-vinculación hace referencia a la actividad en cuerpos colegiados, al diseño, evaluación y operación de programas educativos, al establecimiento de relaciones de cooperación, entre otros; además define la tutoría como una forma de atención educativa en la que el profesor otorga apoyo al estudiante, donde la tarea fundamental es estimular las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas de sus tutorados; y finalmente marca que la generación y aplicación de conocimientos se ven reflejadas en proyectos de investigación, intervención y divulgación. Como se observa, este perfil constituye una formación integral de los docentes, sin embargo, de los 2676 profesores que laboran en la UASLP según el informe disponible en aquel momento, únicamente 399 cuentan con perfil PROMEP (UASLP, 2012).

Mediante el análisis de contenido de los distintos documentos institucionales fue posible hallar una gran recurrencia en el tema de la formación docente, sin embargo muchos de los criterios con los que se impulsa dicha formación son cuantitativos y no están orientados a la pedagogía del profesor dentro del aula.

6. Conclusiones

Los resultados obtenidos a través del análisis cuantitativo, cualitativo y contextual permiten plantear una serie de conclusiones que pueden tomarse como áreas de oportunidad para implementar una futura intervención orientada a formar docentes que atiendan a la diversidad y otorguen a todo el alumnado las mismas oportunidades de aprender.

En cuanto a los datos obtenidos del análisis cuantitativo, resulta interesante encontrar características profesionales como la comunicación, la motivación, la tutoría y la reflexión con una puntuación sobresaliente, y que a pesar de ello no se esté atendiendo plenamente a la diversidad; por otro lado, la colaboración entre los docentes y la mejora continua de la práctica obtuvieron las menores puntuaciones. Estos resultados dejan ver que a pesar de que los docentes poseen ciertas características profesionales que les pueden ayudar a favorecer la atención a la diversidad, si no se comparte con otros docentes por medio de la colaboración y si no hay una preocupación expresa por mejorar la práctica docente de forma sostenida, aquellas características que sobresalen en lo individual quedan estancadas y no es posible que trasciendan a lo colectivo e institucional, pues, como señala Parrilla (1999), el desarrollo profesional del docente se vincula y articula en torno a otros, por lo tanto cualquier reflexión individual solo tendrá auge suficiente si se comparte especialmente en el contexto educativo, donde la diversidad es un reto cotidiano.

Esta situación se hace aún más evidente al encontrar, tanto en el análisis cualitativo como contextual, una marcada tendencia hacia la perspectiva técnica y académica de la docencia (Pérez, 1992), esto quiere decir que en este contexto un buen docente es aquél que aplica técnicas de enseñanza prediseñadas a sus alumnos y tiene un alto grado de preparación académica, lo que se confirma al hallar bajas puntuaciones en lo referente a la gestión del aprendizaje para el involucramiento activo del alumnado, la promoción del aprendizaje colaborativo entre los estudiantes y la planificación basada en las diferencias, dejando al descubierto una práctica pedagógica más apegada a lo tradicional y que difícilmente podría atender a la diversidad existente en el aula. En este sentido, es necesario resaltar que la idea de “aplicar técnicas” específicas que den respuesta a las “deficiencias del alumnado” es errónea, falsa y segregadora (Parrilla, 1999), ya que la premisa de la educación inclusiva es que la atención no debe centrarse en las supuestas “dificultades o deficiencias” de los alumnos, sino en las posibilidades que el contexto les podría brindar para desarrollarse y acceder de manera equitativa a una educación de calidad (López-Melero, 2003).

Por lo tanto, la práctica educativa debe estar encaminada a crear contextos educativos favorecedores, ya que cuando un docente se limita simplemente a ejecutar el currículum reduce la docencia a una transmisión mecánica de conocimientos, estrecha el camino hacia la inclusión y deja de lado la posibilidad de generar una docencia crítica, reflexiva y centrada en las posibilidades del estudiante (Rojas-Moreno, 2010).

En cuanto al ámbito institucional, aun cuando es posible observar una preocupación por la formación docente, las estrategias con las que ésta se promueve no son las más adecuadas, pues el alcance no es suficiente y la trascendencia de un estilo técnico y académico de formación resulta nula a la hora de estar frente a los alumnos, pues cuando los docentes solo son receptores y no son partícipes de su proceso de formación, las innovaciones difícilmente trascienden al aula; por eso es recomendable fomentar la mejora de la docencia desde lo que Imbernón (1998) llama formación en centros, es decir, llevar la formación hasta el lugar en que el docente se desempeña y permitir que participe junto con sus compañeros y el formador

en el diseño, implementación y gestión de su propia mejora, de lo contrario el docente puede percibir la formación como algo artificial y ajeno a su contexto personal e institucional.

En lo referente a las características de los profesores que accedieron a contestar el instrumento, es importante resaltar que la mayoría de ellos son jóvenes y tienen poca experiencia docente, por lo que este estudio deja abierta la incógnita sobre aquellos docentes que tienen una mayor edad y antigüedad profesional, ya que sería interesante conocer cómo es la atención a la diversidad por parte de profesionales con estos rasgos. Asimismo, la mayor parte de los docentes de los cuales se obtuvo información son profesores de tiempo completo, es decir que además de la docencia, dedican sus esfuerzos a actividades de investigación, así que sería necesario conocer cuál es la importancia que se le otorga a las prácticas de enseñanza.

De esta manera, un programa de intervención orientado a la formación docente debe considerar la mejora de todas las características profesionales que promueven la atención a la diversidad, con especial énfasis en aquellas que representan una mayor área de oportunidad, tomando en cuenta que cualquier formación profunda puede generar cierto grado de incertidumbre en los docentes, ya que transformar la práctica los coloca en una condición de vulnerabilidad, pues ponen en duda las concepciones, teorías y conocimientos que sustentan los elementos con los que han desarrollado su docencia a lo largo del tiempo (Monereo, 2010).

Entonces se concluye que es primordial que el profesor desarrolle integralmente las características profesionales planteadas para atender a la diversidad, y que con esto se prepare para llevar a cabo un proceso de enseñanza en donde las diferencias particulares de cada alumno dejen de representar un obstáculo para lograr el aprendizaje, pues debe quedar claro que la diversidad es una característica común en los seres humanos y por tanto, todos los alumnos tienen derechos a ser considerados desde su individualidad (Lira y Ponce de León, 2006).

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Paso a paso, un punto de apoyo en la red*. Recuperado de <http://www.pasoapaso.com>
- Álvarez, P. y Pérez, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Díaz, O. y Franco, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima*, 12, 12-39.

- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, 15, 4-11.
- Gairín, J., Feixas, M., Gullamón, C. y Quinquer, D. (2004). Tutoría académica de la educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 1-10.
- García, F. y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista docencia*, 16, 24-36.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España: Graó.
- Lira, H. y Ponce de León, R. (2006). Desafíos de la educación universitaria para atender a la diversidad. *Horizontes Educativos*, 11, 23-34.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- López-Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *Revista de Educación*, 3, 15-53.
- López-Melero, M. (2003). *Conferencia diversidad y desarrollo: la diferencia como valor y derecho humano*. Recuperado de <http://www.fapaginerdelosrios.org/>
- López-Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum, métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Mesa, B. (2010). *El diario de campo: instrumento en el trabajo educativo*. Antioquia: Institución Educativa Normal Superior de San Roque.
- Méndez, J. y Mendoza, F. (2007, marzo). Actitudes hacia los alumnos con capacidades diferentes en la UASLP. Comunicación presentada en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la comisión de expertos*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial>
- Monereo Font, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-538.
- Navarro, M.J. (2010). *Profesorado e inclusión. Actas del I Congreso Internacional Profe 10: Reinventar la profesión docente*. Málaga: Universidad de Málaga.

- Nunnally, J.C. y Bernstein, I. (1995). *Teoría psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- Parrilla, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Profesorado, revista curriculum y formación del profesorado*, 3(2), 1-16.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. París: Graó.
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*. París: Graó.
- Pujolás, P. (2004). Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Octaedro.
- Pujolás, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*, 170, 37-41.
- Rojas-Moreno, I. (2010). Formación y profesionalización de la docencia en el nivel superior, en el contexto de la posmodernidad: reflexiones sobre el caso mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 202-217.
- Sales, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2010). Estudio de la eficacia académica de las medidas de atención a la diversidad desde la percepción de los implicados. *Estudios sobre Educación*, 19, 119-136.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Reglas de Operación del Programa Nacional del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. México: SEP.
- Shagoury, R. y Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes-investigadores*. Barcelona: Gedisa.
- Tort, D. (2008). Diversidad: una realidad; formación docente: un desafío. *Quehacer educativo*, 90, 76-77.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2009). *Reglamento del programa de estímulos al desempeño del personal docente de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. México: UASLP.
- Universidad Autónoma de San Luis Potosí (2012). *Informe Anual del Rector 2011-2012*. México: UASLP.
- Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 113-128.
- Zarzar, C. (1993). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Patria.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.