

COMPETENCIAS DOCENTES, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN. LA VOZ DEL PROFESORADO DE CASTELLÓN

Lucía Sánchez-Tarazaga (lucia.sanchez@uji.es)

Universitat Jaume I

Resumen

El trabajo que se presenta es el resultado de un estudio descriptivo dirigido al profesorado de secundaria de la provincia de Castellón para conocer la importancia que otorga a las competencias docentes, entre ellas, la atención a la diversidad. Por una parte, se pretende identificar cuáles son las competencias más valoradas y las que menos. En segundo lugar, constatar si existe interdependencia entre la respuesta a la diversidad con el resto de competencias. Los resultados obtenidos permiten sugerir propuestas de mejora en la formación permanente para ayudar a los docentes a responder con éxito a las nuevas demandas educativas.

Palabras clave: *competencias, perfil docente, atención a la diversidad, formación del profesorado, escuela inclusiva, educación secundaria.*

1. INTRODUCCIÓN

Nuevo siglo, nuevas necesidades educativas

En la denominada sociedad de la información en que vivimos, marcada por el acelerado cambio social, cobra especial importancia el desarrollo en todos los alumnos y alumnas, de capacidades y actitudes para aprender a lo largo de la vida, en situaciones nuevas y cada vez más inciertas. Así, según un reciente informe de la OCDE (2012) sobre la educación del siglo XXI, el alumnado deberá ser capaz de aprender en creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, responsabilidad social, etc. para alcanzar la madurez, así como la participación e integración social.

Y el hecho de que dicho colectivo consiga estar preparado para estos nuevos requisitos, pasa por instituciones escolares cuyos docentes dispongan de las aptitudes necesarias para saber enseñar y educarles para tales demandas. Y, sobre todo, teniendo en cuenta que no todos los niños son iguales y que la heterogeneidad en nuestras aulas es un hecho incuestionable hoy en día (López Melero, 2009).

Además, en un contexto plural y diverso en el que nos encontramos, se requieren profesores capaces no sólo de convivir con esta heterogeneidad, sino también extraer de ella riquezas para construir una escuela y sociedad abiertas (Monereo y Pozo, 2007). Se trata de conseguir una escuela para todos, una escuela inclusiva (Stainback y Stainback, 1999) basada en la valoración de la diversidad como "elemento enriquecedor de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano" (Castaño, 2009).

En este contexto, los profesores y, por ende, la escuela no sólo debe constituirse como espacio para el intercambio de aprendizajes sino como un "espacio preferencial para desarrollar actitudes individuales y sociales que generen cambios significativos entre las personas" (Devalle; Vega, 2006:28).

La escuela tradicional en la que el docente transmite conocimientos a un alumnado homogéneo y pasivo debe evolucionar hacia nuevos enfoques más inclusivos en los que el profesorado sepa interactuar en aulas heterogéneas con diversas estrategias metodológicas dirigidas a un colectivo de discentes activos que transformen el material en aprendizaje (ver Tabla 1).

Escuela tradicional	Escuela inclusiva
----------------------------	--------------------------

Rol docente	<ul style="list-style-type: none"> -Transmitir de conocimientos a alumnado considerado homogéneo o individuo "prototipo". -Evaluar el progreso y los logros del alumnado. - Actuar como modelo de persona culta y de una formación completa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Saber trabajar en aulas muy heterogéneas (etnia, género, hándicap, religión, procedencia, plurilingüismo). -Incorporar nuevos sistemas de enseñanza (seminarios, talleres, proyectos).
Rol del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Pasivo. - Receptor de normas y del material que le deposita el docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Activo. - Explorar, seleccionar y transformar el material de aprendizaje.
Currículum	<ul style="list-style-type: none"> - Materiales portadores de información 	<ul style="list-style-type: none"> -Materiales con actividades de reflexión y acción

Tabla 1. Diferencias entre la escuela tradicional y la escuela inclusiva

Fuente: Elaboración propia a partir de López Melero (2009)

Todo ello implica cambios sustanciales en la práctica educativa y en el rol de los docentes. De hecho, Bar (1999) plantea que cada vez más se exigirá al docente enfrentarse ante escenarios con mayor complejidad, derivado de las nuevas demandas educativas que anteriormente enunciábamos.

Pero es el profesorado quien constituye la palanca para el cambio. Es cada uno de los docentes quienes tienen en sus manos la posibilidad de crear el clima idóneo para la interacción y la cooperación, motivar a los estudiantes y aceptar la diferencia como un componente de valor (Torres González, 1999). Más concretamente, los factores que facilitan de manera directa la inclusión depende fundamentalmente de la formación, experiencias, creencias y actitudes de los docentes (Moliner, Sales, Traver y Ferrández, 2008).

Y centrándonos en el aspecto formativo, hay que señalar que la falta de una formación coherente y sin planificar desencadena en los docentes desorientación, desinterés o incluso rechazo a la inclusión (Fortes, 1987; Sola, 1997, citado en Sales, Moliner, Sanchiz, 2001). Las exigencias de la respuesta educativa a la diversidad conllevan implicaciones, por tanto, respecto a la formación del profesorado y, en consecuencia, esta se constituye como una herramienta imprescindible y en la piedra angular para responder a tales demandas (López Melero, 2004).

La importancia de la formación y el desarrollo de un perfil docente basado en competencias

Son numerosas las voces de expertos en la materia que claman la necesidad de recuperar la figura del profesor como pilar estratégico del hecho educativo, pues

la calidad de la enseñanza depende fundamentalmente de la calidad de su trabajo (Esteve, 2001; UNESCO, 2014) y, por ende, de sus cualidades y preparación.

Así precisamente lo recogía uno de los investigadores sobre educación, Javier Melgarejo (2005), al hacer referencia a una reflexión por parte del Dr. Meisalo, decano de Educación de la Universidad de Helsinki:

(...) el profesor es el molde con el cual queremos formar a las futuras generaciones. Si el molde es excelente, las piezas que formemos con ellos saldrán mejores que si el molde es mediocre. (p.1081)

Sin embargo, la realidad con la que nos encontramos es que gran parte de los problemas de la enseñanza en la actualidad se centran en la dificultad de contar con un profesorado bien preparado (OCDE, 2012) y, algunas de las razones, pueden hallarse en el sistema de formación que ha predominado hasta ahora.

Si hacemos un repaso del marco ideológico sobre formación permanente del profesorado, se proclama que sus planteamientos se han ido transformando y evolucionando en las últimas décadas (Imbernón, 2007). Así, los estudiosos de la materia indican que la orientación tradicional basada en transmitir contenidos (enfoque perennialista), ha ido cambiando para posteriormente convertirse en una preparación de métodos rutinarios para solución de problemas (enfoque técnico) hasta llegar a una concepción basada en la práctica, que concibe al profesor como investigador en el aula.

Pero el escenario escolar de hoy no permite afirmar que se haya alcanzado plenamente la evolución descrita. A pesar de los enormes cambios acontecidos en las últimas décadas en el panorama social y educativo (universalización de la educación, extensión de la educación obligatoria, auge de las nuevas tecnologías, sociedad digital, heterogeneidad en las aulas, etc.) nuestros sistemas de formación docente apenas han visto modificados sus contenidos y estrategias (Fabra y Doménech, 2001).

Por un lado, muchos centros de formación siguen empeñados en preparar docentes para un sistema educativo que ya no existe. Predomina el modelo institucional, basado en un sistema de cursos sobre conocimientos de la asignatura o bien situaciones prácticas demasiado estandarizadas, sin tener en cuenta sus demandas reales ni el contexto en el que se desenvuelve el profesorado. Por otro, los programas de formación iniciales de este colectivo en nuestro país se han caracterizado por generar docentes bajo el rol tradicional de especialista de una materia (Bolívar, 2007). Paradójicamente, ha habido – y hay– mucha formación, pero poco cambio.

Por ello, si queremos afrontar el reto de formar a un alumnado para atender los retos del siglo XXI, parece conveniente concebir al docente bajo otra concepción, que suponga el abandono del perfil tradicional transmisivo de conocimientos y cambiar la formación para conseguir dicha finalidad. Esta propuesta supone, en síntesis, el desarrollo hacia un perfil basado en competencias. Además, la reflexión y concreción de las mismas, tal y como indica Sarramona (2007), es necesario para para establecer las metas de la formación (inicial y permanente) del profesorado.

Ahora bien, el concepto de competencias no es nuevo en el ámbito educativo. En el informe de la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, coordinado por Jacques Delors (1996), ya se nos indicaba que la misión de educar debe organizarse alrededor de cuatro aprendizajes de las competencias profesionales y sociales a lo largo de la vida de una persona: el saber, el saber hacer, el saber estar y el saber ser.

Tribó (2008), tomando como referencia dicho trabajo, relaciona los cuatro aprendizajes con las competencias de un profesor de secundaria y las clasifica en cuatro categorías: competencia disciplinar (saber), competencia metodológica (saber hacer), competencia social (saber estar) y competencia personal (saber ser). Una competencia es definida por esta autora como "la capacidad de aplicar de manera coordinada conocimientos de diferentes tipologías para resolver situaciones profesionales concretas" (p.197).

Así pues, tomando como punto de partida estas consideraciones y teniendo en cuenta la finalidad del Congreso sobre la escuela excluida, el presente trabajo pretende poner el foco sobre el profesorado y servir de reflexión acerca de la concepción actual de su perfil docente y su preparación, a partir de un análisis de la opinión del profesorado sobre la importancia de las competencias y la atención a la diversidad. Los resultados obtenidos permiten sugerir propuestas de mejora en el sistema de formación actual y, en definitiva, en la calidad de la institución escolar.

2. ESTUDIO

Objetivo de la investigación y cuestiones de partida

A tenor de lo planteado en el marco teórico sobre la necesidad de adaptarse a las demandas educativas actuales y potenciar el desarrollo de un perfil docente basado en competencias, se presenta un estudio empírico con el objetivo de analizar la importancia que el profesorado de secundaria de la provincia de Castellón otorga a las competencias docentes, siendo una de ellas la de saber responder a la diversidad del aula.

Las cuestiones asociadas que tratamos de responder en este trabajo son:

1. ¿Dan importancia los docentes al conjunto de competencias?
2. ¿Qué tipo de competencias son las más valoradas? ¿Y las que menos?
3. ¿Está relacionada la atención a la diversidad con las otras competencias? En caso afirmativo, ¿Positiva o negativamente?

Metodología

La metodología empleada en nuestra investigación se basa en un estudio de encuesta de carácter descriptivo, utilizando como instrumento de recogida de datos un cuestionario diseñado ad hoc, adaptado de la propuesta de Tribó (2008).

El cuestionario consta de un apartado con seis cuestiones relativas a variables contextuales y personales del profesorado y, de otro, con cuarenta y cuatro preguntas sobre competencias (agrupadas en disciplinares (alfa de Cronbach=0,67), metodológicas (alfa de Cronbach=0,92), sociales (alfa de

Cronbach=0,85) y personales (alfa de Cronbach=0,81), a responder en una escala de tipo Likert con un rango de respuesta múltiple (siendo 0, nada importante y 3 muy importante)

En colaboración con el CEFIRE de Castellón, se ha distribuido el cuestionario durante los meses de abril-junio 2012, en formato digital y en papel. El proyecto se ha dirigido desde la Universitat Jaume I con la colaboración CEFIRE de Castellón a profesores de secundaria de Castellón capital y provincia (N=2000 aprox.), de todos los departamentos didácticos, que imparten clases en los niveles de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos y Escuela Oficial de Idiomas (para simplificar la terminología, agrupamos los mismos bajo la denominación genérica de "secundaria", tal y como sugiere Tribó).

3. RESULTADOS

Descripción de la muestra

Las respuestas proceden de un total de 136 docentes mediante un muestreo fortuito, siendo la muestra significativa al 99% con un error muestral del 8%. La muestra cuenta con una media de edad de 46 años (min. 27 y máx. 62 años) y 17 años de experiencia docente (mín. 1 y máx. 37 años en docencia). Han participado profesores que pertenecen a centros de toda la provincia de Castellón (zona centro 46%, litoral 38%, interior 16%) y de diferente tamaño, según el número de alumnos (grande 33%, mediano 54%, pequeño 13%). Además, están representados hasta 23 departamentos didácticos, si bien los ámbitos de Ciencias y Tecnología (40%), Lenguas (22%), Matemáticas (10%) y Orientación (8%), son los más numerosos.

Resultados más relevantes

A continuación se resumen los principales hallazgos de nuestro estudio:

1) La importancia relativa al conjunto de competencias

En general, los profesores de secundaria otorgan importancia al conjunto de competencias (valoración media de 2,50; desv. típ. (Sx) de 0,57). Lo que más valoran son las competencias personales (media= 2,68; Sx= 0,32), ligadas a los rasgos psicológicos del docente; le siguen, por importancia, las disciplinares (media=2,50; Sx= 0,30), metodológicas (media=2,48; Sx= 0,40) y sociales (media=2,40; Sx=0,42).

2) La transmisión de conocimientos es la más valorada en detrimento de otras competencias como la atención a la diversidad

En la categoría de competencias disciplinares, las más valoradas son las referentes a conocer los contenidos de la materia (media=2,93; Sx=0,28) y saber transmitirlos al alumnado (media=2,96; Sx=0,23). Sin embargo, las menos valoradas son el conocimiento de una lengua extranjera (media=1,58; Sx= 0,89) y tener formación en pedagogía sobre jóvenes (media=2,25; Sx= 0,77).

El apartado de competencias metodológicas, cuenta como competencia más valorada la de saber gestionar el clima del aula (media=2,89; Sx= 0,32). Por otro

lado, piensan que tiene menos importancia saber programar una unidad didáctica (media=2,19; Sx= 0,71)

En la categoría de competencias sociales, otorgan la mayor importancia a potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica (media=2,57; Sx= 0,61), mientras que las menos valoradas son la participación en proyectos, ya sea los vinculados a investigación educativa (media=2,10; Sx= 0,69) o los promovidos internamente el centro (media=2,24; Sx= 0,66).

En el grupo de competencias personales únicamente destacar que la competencia menos valorada ha sido la asunción de responsabilidades en el centro (media=2,41; Sx= 0,60).

Conviene asimismo señalar que las competencias necesarias en el siglo XXI (innovación educativa, enseñar a través de las TIC, el plurilingüismo, trabajo en equipo o atención a la diversidad), tienen una valoración baja (media= entre 2,00 – 2,49), en comparación con la media global (media=2,50).

Además, centrándonos en la atención a la diversidad, este ítem tiene una importancia relativamente alta para los docentes (media=2,57; Sx=0,54), pero menos que la transmisión de conocimientos (media=2,96; Sx=0,23).

3) La relación de la atención a la diversidad con otras competencias

Por otro lado, la competencia de respuesta a la diversidad se relaciona de forma positiva con las competencias del grupo del saber hacer ($r=0,72$), siendo menos relevante su relación con el resto de ámbitos de competencias ($r_{saber}=0,48$; $r_{saberestar}=0,55$; $r_{saberser}=0,50$).

Ahora bien, dentro del ámbito del saber hacer, la correlación es relativamente alta entre la atención a la diversidad y la competencia de fomentar dinámicas para la cohesión del grupo ($r=0,63$) así como la de elaborar propuestas para alumnos con necesidades educativas ($r=0,61$).

Por último, la única competencia con la que no existe interrelación es la de conocer los contenidos de la materia ($r=0,02$), perteneciente al grupo del saber.

4. DISCUSIÓN

Las conclusiones de nuestro estudio se sintetizan en:

- a) Una primera lectura de los datos nos indica que el profesorado da importancia al conjunto de competencias (promedio de 2,5 sobre 3,0).
- b) Por categoría de competencia, las más valoradas son las personales (2,68), seguidas de las disciplinares (2,50). A nivel individual, la competencia mejor puntuada en importancia es saber transmitir los conocimientos (2,96) y, la que menos, conocer una lengua extranjera (1,58).
- c) La atención a la diversidad es valorada como menos importante (2,57) que la transmisión de conocimientos (2,96) y, además con la que menos se relaciona ($r=0,02$), lo que implica que los docentes asocian por separado la respuesta a la diversidad con la transmisión de conocimientos.

A tenor de los resultados presentados, percibimos que el perfil profesional del docente de hoy corresponde más a un modelo tradicional, pues este colectivo

sigue otorgando una importancia comparativamente alta a la transmisión de conocimientos. Ello puede ser reflejo, entre otros factores, de cómo ha sido su preparación formativa.

Pero las nuevas exigencias educativas (Esteve, 2001; OCDE, 2012) y la concepción de la diversidad como un valor intrínseco de la educación exigen un nuevo perfil docente (Sales, 2006), de manera que todos los educadores sean capaces de adaptarse a las nuevas vicisitudes (Ferrández y Marqués, 2012) para poder formar a los alumnos del siglo XXI a desenvolverse con éxito en un contexto de acelerado cambio social.

De este modo, tras analizar la importancia que se otorga a las competencias del profesorado y siguiendo las indicaciones de Sarramona (2007) consideramos oportuno sugerir mejoras en materia formativa para tratar de desarrollar las competencias profesionales que requieren los docentes para tener éxito en la tarea de enseñar (Vaello, 2009).

En definitiva, para que el profesorado desarrolle un perfil basado en competencias, conviene generar un cuestionamiento de la situación actual y realizar un replanteamiento de su plan de formación, en cuyas nuevas propuestas adquieran importancia nuevos elementos como son:

1. El centro educativo como núcleo de desarrollo profesional. Supone entender la formación desde dentro, con un mayor grado de autonomía y de adaptación de las necesidades concretas que se detecten en el centro. Esta concepción incluye también al docente como profesional activo (Day, 2005) y reflexivo. Se constituye clave, para ello, el diseño de procesos formativos relacionadas con la práctica como la investigación-acción y los modelos colaborativos entre docentes, entre otros (Moliner et al., 2008, Torres González, 1999).
2. Ampliación del enfoque de formación. Implica apostar por modelos más idóneos para favorecer el desarrollo de competencias, como el de desarrollo-mejora y el de observación-evaluación (Imbernón, 2007). Además, conlleva otorgar menos peso a la formación basada en cursos de la disciplina, abandonando así la concepción del docente como "profesor de" una materia (Bolívar, 2007), propio de la escuela tradicional que describíamos al comienzo del trabajo.
3. Nueva cultura formativa. Se trata de establecer mecanismos para que los educadores y los agentes implicados en la formación modifiquen su visión sobre la misma, de manera que no sea vista como un imperativo legal o incentivo salarial, sino como la base de su realización y mejora profesional (Torres González, 2001).
4. Formación y sensibilización en y para la atención a la diversidad. Este aspecto supone hacer comprender a los profesionales de la educación que no se puede transferir conocimientos si no se atiende a la diversidad. Tal y como recoge el informe de la UNESCO sobre Educación para todos (2014), una de las estrategias clave para la mejora de la institución escolar se basa en mejorar la formación de los docentes "para que *todos* los niños puedan aprender" (p.31). Y para conseguir este propósito, hay que lograr que los docentes obtengan, a partir de las diversas acciones formativas, la capacitación necesaria para la promoción de actitudes positivas hacia la

diversidad, cuestionar la realidad educativa de manera crítica así como buscar alternativas que superen las desigualdades (Sales, 2006).

La propuesta formativa que acabamos de presentar pretende ser una modesta e inicial aportación para mejorar la calidad del profesorado, pero coincidiendo en la idea que aporta Marcelo (2005) acerca de que la formación y el aprendizaje no es una opción a elegir, sino una obligación moral. Somos conscientes de que la coyuntura actual es complicada; no obstante, ello no impide que se aprovechen estos momentos para originar nuevas alternativas de futuro para la preparación de los profesores y profesoras. Además, el impacto de una adecuada estrategia formativa no sólo se quedará en el propio docente, sino que también redundará en la mejora global del conocimiento y la práctica educativa, los estudiantes, la institución educativa y la sociedad (Torres González, 2001)

Ahora bien, como recuerda Cardús (2007), la educación está reñida con la prisa y los resultados inmediatos, por ello hay que tener paciencia y ser consciente de que diseñar, aprobar e implementar estas iniciativas requiere su tiempo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bar, G. (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.oei.es/de/gb.htm>
- Blanco R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín 48, Abril, Santiago de Chile.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional, *Estudios sobre Educación*, 2007, 12, 13-30.
- Cardús, S. (2007). *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Castaño, A.M (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. Evolución histórica. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona, 2009, 405-416. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/45444>
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana UNESCO.
- Devalle, A. y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad*. Argentina: Aique.
- Esteve, J.M. (2001). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea, *Revista Fuentes*, 3, 7-26.
- Fabra, M. L. y Doménech, M. (2001). *Hablar y escuchar: Relatos de profesores y estudiantes*. Barcelona: Paidós.

- Ferrández, R. y Marqués, M. (2012). Placement in Teacher Training. An Experience of Connection between Secondary Schools and University. *International Conference The Future of Education (2nd Edition)*. Recuperado de http://www.pixel-online.net/edu_future2012/common/download/Paper_pdf/569-ITL69-FP-Berrueco-FOE2012.pdf
- Fortes, A. (1987). La formación del profesorado en la panorámica de la educación especial en España, *Siglo Cero*, 110, 12-14.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2009). *Mira l'escola amb altres ulls*. La escuela inclusiva: construyendo comunidades de convivencia y aprendizaje, 10-11 noviembre, Valencia. Recuperado de hortasso2.files.wordpress.com/2010/07/la-escuela-inclusiva.pdf
- Marcelo, C. (2005). La formación en tiempos de cambio: el principal problema y la mejor de las soluciones, *Revista de Empleo* (9), 49-52.
- Melgarejo, J. (2005). *El sistema educativo finlandés: la formación del profesorado de primaria y secundaria obligatoria*. Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull/Blanquerna, Barcelona
- Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R. y Traver J.A. (2008). Análisis de las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad, según la percepción de psicopedagogos y profesorado de secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación* 45, 6, 1-11. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2554579>
- Monereo, C. y Pozo J.I. (2007). Competencias para convivir en el siglo XXI, *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 11-18.
- OCDE (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from Around the World*. París: OCDE. Recuperado de www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20, 3, 201-217. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2485173.pdf
- Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2). Recuperado de <http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n2.asp>
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria, *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40. Recuperado de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8992/1/12%20Estudios%20Eb.pdf>
- Sola, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En A.

Sánchez y J. A. Torres, *Educación Especial I Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.

Stainback, S y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Torres González, J.A. (1999). Acción Docente en Contextos de Diversidad: Nuevos Retos Formativos, *UT Revista de les Ciències de l'Eduació*, 191-203. Recuperado de pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/ferreres/capitol3article2.pdf

Torres González, J.A. (2001). La atención a la diversidad y la formación permanente del profesorado de educación secundaria. *Comunicación presentada en el XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*, A Coruña, ISBN 84-95322-82-X, 523-538. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2001

Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria, *Educación XX1 (11)*, 183-209.

UNESCO (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.