

# **LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN EL SIGLO XXI: PERCEPCIONES ACERCA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

M<sup>a</sup> Jesús Colmenero

M<sup>a</sup> del Carmen Pegalajar Palomino

Rosa Eva Valle Flórez

## **Resumen.**

Esta investigación pretende conocer las percepciones sobre la formación inicial recibida en procesos de atención a la diversidad del alumnado que ha cursado el Máster Universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idioma. Para ello, se ha utilizado una metodología descriptiva basada en la técnica de la encuesta y utilizando, una escala tipo Lickert elaborada "ad hoc" (n=99). Los resultados revelan valoraciones favorables de los estudiantes del Máster, mostrando la buena predisposición de los futuros docentes de Secundaria hacia el desarrollo de un proceso de atención a la diversidad de calidad.

**Palabras clave.** Formación docente, atención a la diversidad, Educación Secundaria, percepciones.

## 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La finalidad del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Jaén, es la de proporcionar al profesorado la formación pedagógica y didáctica necesaria y obligatoria para el ejercicio de la profesión docente con arreglo a lo establecido en los objetivos y competencias reflejados en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y en la Orden 3858/2007 de 2 de diciembre. En la planificación de las enseñanzas del Título se ha seguido y respetado la propuesta de Módulos de la Orden ECI/3858/2007, en la que se determina un módulo de materias de carácter genérico (*Aprendizaje y desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos y; Sociedad, familia y educación*, con un total de 12 créditos), un módulo de carácter especializado (*Innovación Docente e Investigación Educativa, Complementos de Formación Disciplinar en la Especialidad correspondiente y; Aprendizaje y Enseñanza de las Materias de la Especialidad*, con un total de 24 créditos) y un tercer y último bloque en el que el alumno habrá de desarrollar unas prácticas docentes en centros de Secundaria (10 créditos) y un trabajo fin de Máster (6 créditos). Por ello, una de nuestras preocupaciones como profesoras de la materia de Procesos y Contextos Educativos (4 créditos) del módulo genérico del Máster de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, era la de conocer y analizar las percepciones y actitudes de los profesionales que se forman en este Máster en torno a la atención a la diversidad.

Sánchez (2007) revela cómo para el desarrollo de una educación de calidad para todos, no existe una adecuada formación inicial del docente para atender a la diversidad, e incluso parte de prejuicios, creencias e ideas que lo dificultan. Ello viene a reforzar la idea de Pérez (2010) para quién las instituciones formativas se encuentran lejos del ideal que supone la formación de docentes competentes, dada la necesidad de reinventar la profesión para conseguir una educación para todos (Forteza, 2011). Por su parte, la investigación desarrollada por Sánchez y Boix (2008) revela cómo los futuros docentes de Educación Secundaria consideran que la heterogeneidad educativa y la diversificación pedagógica han de estar presentes en la formación inicial del profesorado de Secundaria; no obstante, admiten tener un desconocimiento absoluto acerca del concepto de atención a la diversidad, factores relacionados con la heterogeneidad educativa, necesidades educativas especiales, estrategias y recursos de integración e inclusión en centros y aulas ordinarias, competencias metodológicas, personales y participativas necesarias para transformar el aula y los entornos de la comunidad de aprendizaje en espacios abiertos al aprendizaje desde el diálogo.

Autores como Calvo y Susinos (2010) y Vigo, Soriano y Julve (2010) establecen las directrices de lo que debería incluir un programa de formación inicial del profesorado en el ámbito de la Educación Especial, siendo éste: visión clara de la enseñanza a impartir, currículum fundamentado en la práctica, experiencias clínicas, estándares de la práctica, relaciones entre la universidad y la escuela, empleo de estudios de caso, indagación y evaluación y análisis reflexivo y crítico (Santos, 2010). Así pues, el docente podrá ofrecer ayudas pedagógicas adecuadas a todos los alumnos una vez cuente con elementos teóricos y prácticas que permitan favorecer el aprendizaje (Sykes, Bird y Kennedy, 2010; Conklin, 2012).

Por su parte, López, Echeita y Martín (2009) construyeron un cuestionario de dilemas que permitió caracterizar las concepciones de profesores y orientadores acerca del proceso de inclusión educativa, con un foco en la discapacidad intelectual en la Enseñanza Secundaria. Plantean un esquema conceptual de doce subdimensiones que representan núcleos de contenido relevantes para abordar las distintas perspectivas acerca de los procesos de inclusión, organizadas en tres dimensiones: teorías sobre las dificultades de aprendizaje, perspectivas sobre la organización escolar, y valores educativos. El cuestionario fue aplicado a una

muestra conformada por 51 profesionales en ejercicio (profesores de secundaria y orientadores) y 41 estudiantes (de ambas especialidades) de la Comunidad de Madrid. Los resultados señalan que es posible identificar tres tipos de concepciones diferentes: segregadores, integradores e inclusivos, y que éstas se relacionan con la especialidad y experiencia de los participantes. Se concluye la relevancia de estudiar y reformular las estrategias de formación docente de modo que potencien y fomenten la reflexión sobre la práctica.

Colmenero (2007) realiza una investigación cuyo objetivo es indagar, conocer y estudiar las concepciones y percepciones, así como las necesidades formativas que tienen y demandan los profesores de educación secundaria obligatoria sobre los procesos de atención a la diversidad. El cuestionario fue aplicado a una muestra conformada por 407 profesionales en ejercicio (profesores de secundaria) de la provincia de Jaén. De forma progresiva, vemos que el profesorado se encuentra cada vez más concienciado de la importancia de mantener una actitud positiva hacia la diversidad. De todas formas, y según los datos, constatamos que la teoría y la filosofía de la integración si la aceptan mayoritariamente aunque, a nivel particular y práctico, manifiestan tener problemas para llevar a cabo este proceso de atención a la diversidad. En relación a las necesidades formativas, cada vez se reafirma más la postura de que al profesorado lo que le interesa más son cuestiones de tipo práctico y dinámico, ya que el 68.8 % del profesorado encuestado lo que más demanda son distintas formas de planificar actividades y tareas para los niños con necesidades educativas especiales, así como conocimientos acerca de cómo evaluar a estos niños. A nivel organizativo, lo que más demanda el profesorado (65.1%) es formación acerca de estructuras de apoyo. En cuanto a la antigüedad como docente en Educación Secundaria Obligatoria, cuanto más experiencia tiene el profesorado, mayor es el porcentaje de los que están en contra de admitir que la escuela ha de atender a todos los alumnos, ya que de toda la muestra que se ha manifestado en desacuerdo con la formulación del ítem, el 37.5% son profesores con más de 12 años de antigüedad como docentes en Educación Secundaria Obligatoria, frente al 0% de los que tienen menos de 1 año.

Finalmente, Alegre (2013) de la Universidad de La Laguna lleva a cabo una investigación enmarcada en el Proyecto Islas Canarias: Inclusión e Interculturalidad (I.C.I.I.) con objeto de analizar las percepciones y actitudes en torno a la inclusión e interculturalidad de futuros profesores de Educación Secundaria. Para ello se realiza un seguimiento de cuáles son los principios, fines y objetivos de una educación inclusiva e intercultural, obteniendo información a partir de un cuestionario elaborado siguiendo las directrices de la Guía Index for Inclusion (Booth y Aisncow, 2000) donde cobra importancia la Cultura, Política y Prácticas Inclusivas. La información obtenida nos ha permitido establecer patrones para desarrollar una serie de prioridades que nos ayuden en la construcción de una educación inclusiva intercultural. De manera general, los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, manifiestan actitudes que se relacionan con el deseo de eliminar barreras hacia la inclusión y la preocupación por tener la mejor formación para responder a las peculiaridades del alumnado con necesidades de apoyo educativo. Dichas actitudes han de forjarse desde los primeros momentos de la formación de los futuros maestros teniendo en cuenta que las mujeres suelen presentar actitudes más favorables hacia la inclusión y que la edad de 28 a 32 años se manifiesta crítica a la hora de considerar las actitudes presentes en las dimensiones analizadas en este estudio. En cuanto a qué barreras conceptuales, declarativas y estratégicas previenen a los estudiantes para desarrollar competencias inclusivas e interculturales podemos decir que son barreras vinculadas con la necesaria colaboración y relación con las familias y con el hecho de lograr unos centros verdaderamente inclusivos, para ello la formación y preparación del profesorado se manifiesta como el elemento más destacado.

## 2. ESTUDIO

La finalidad de la investigación consiste en conocer las percepciones sobre la atención a la diversidad del alumnado que ha cursado el Máster Universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza idiomas en la Universidad de Jaén durante el curso 2012/13.

La población objeto de estudio está compuesta por 108 estudiantes, matriculados durante el curso académico 2012/13 en el Máster Universitario en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Jaén. Para la selección de los sujetos se ha utilizado un muestreo probabilístico aleatorio simple, de forma que se han adscrito a la muestra todos aquellos sujetos que al azar respondieron a los cuestionarios elaborados para tal fin (n=99). El 60.6% de la muestra está representado por mujeres, teniendo un 63.6% una edad inferior a 25 años. Un 60.6% de los estudiantes ha accedido al Máster tras cursar titulaciones vinculadas al área de Humanidades. De igual modo, un 34.3% cursa la especialidad en el Máster de Lengua Extranjera y un 11.1% lo hace para Biología y Geología, Tecnología y procesos industriales y Orientación Educativa, respectivamente.

Para ello, se ha utilizado una metodología descriptiva basada en la técnica de la encuesta a través de un cuestionario elaborado "ad hoc". Dicho instrumento, compuesto por 43 ítems, consiste en una escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 4 (siendo 1=plenamente de acuerdo, 2=de acuerdo; 3=en desacuerdo y 4=totalmente en desacuerdo). Construida la escala, se ha procedido a comprobar la validez del mismo por parte de una docena de expertos universitarios en Pedagogía de varias universidades andaluzas. Incorporadas las sugerencias al cuestionario, se ha aplicado el cuestionario a 90 estudiantes de dicho Máster en otras universidades andaluzas (prueba piloto). Así, el índice de adecuación muestral KMO alcanza un valor de .800 y la prueba de esfericidad de Bartlett es de 3277.395 ( $p=.000$ ). En cuanto a la fiabilidad del instrumento, se ha utilizado el método alpha de Cronbach obteniéndose un valor de .915. Por ello, se puede deducir que el cuestionario elaborado para tal investigación tiene una fiabilidad muy alta, ya que el coeficiente está próximo a 1, considerada la correlación perfecta. Para asegurar aún más la fiabilidad del instrumento, se aplicó el método de las dos mitades, obteniéndose puntuaciones muy apropiadas, pues en la primera parte se obtuvo un valor de .842 y para la segunda el valor obtenido fue de .906.

Para el tratamiento estadístico de los datos se ha utilizado el programa SPSS (versión 21 para Windows) al considerarlo un recurso idóneo para nuestro trabajo. De este modo, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de los datos, examinando las puntuaciones de las medias y desviaciones típicas más significativas de cada uno de los factores que componen el cuestionario.

## 3. RESULTADOS

En primer lugar, y para el factor relacionado con la "*Detección de los elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula*" (tabla nº1), los datos obtenidos demuestran cómo los estudiantes del Máster consideran que es un deber del centro educativo atender a todo el alumnado, independientemente de sus características individuales. Asimismo, se muestran favorables hacia el trabajo colaborativo entre todos

los profesionales del centro para una mejor atención a la diversidad en el aula; ello requiere de motivación e interés profesional por parte del docente así como una adecuada formación inicial. Los futuros docentes de Educación Secundaria consideran que la atención a la diversidad debe ocupar un lugar destacado en su futura práctica docente, mostrando preocupación hacia la inclusión del alumnado en el aula así como el papel que éstos ocupan en los actuales planes de estudio.

| <b>Elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula</b>   | <b>M.</b> | <b>D.T.</b> |
|--|-----------|-------------|
| Es un deber del centro educativo atender a todo el alumnado  | 1,46      | 1,003       |
| Para una mejor atención a la diversidad se requiere trabajar de manera colaborativa entre los profesionales del centro educativo | 1,56      | 0,883       |
| Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere de motivación e interés profesional del docente                       | 1,61      | 0,879       |
| La atención a la diversidad debe ocupar un papel importante en mi futura práctica docente  | 1,64      | 0,942       |
| Como docente, mi preocupación es que los alumnos logren su inclusión en el aula  | 1,70      | 0,874       |
| Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere: formación inicial sobre atención a la diversidad                     | 1,73      | 0,831       |
| Se le debería conceder una mayor importancia a la atención a la diversidad en el Plan de Estudios que estoy cursando             | 1,96      | 0,794       |

Tabla 1. Análisis descriptivo Factor 1.

En segundo lugar, y para el factor relacionado con la "*Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula*", los estudiantes del Máster afirman haber recibido una adecuada formación sobre atención a la diversidad en cuestiones vinculadas con el agrupamiento del alumnado, selección y adaptación de objetivos y contenidos didácticos, medidas y programas de atención a la diversidad, organización del espacio, actividades y tareas, estrategias metodológicas, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y organización del tiempo en el aula (tabla nº2).

| <b>Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula</b> | <b>M.</b> | <b>D.T.</b> |
|---|-----------|-------------|
| Agrupamiento de alumnos   | 2,33      | 0,756       |
| Selección y adaptación de objetivos, competencias y contenidos        | 2,40      | 0,699       |
| Medidas y programas de atención a la diversidad                       | 2,43      | 0,758       |
| Organización del espacio  | 2,44      | 0,703       |
| Selección, diseño y práctica de actividades y tareas                  | 2,45      | 0,746       |
| Estrategias metodológicas   | 2,46      | 0,760       |
| Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje                     | 2,46      | 0,704       |
| Organización del tiempo   | 2,48      | 0,705       |

Tabla 2. Análisis descriptivo Factor 2.

Centrados en el factor "*Capacitación docente hacia la diversidad adquirida en el Máster*", los estudiantes de esta titulación de postgrado expresan su acuerdo a la hora de considerar cómo dichos estudios les han servido para aumentar su interés hacia la formación de este ámbito, desarrollar una mayor sensibilización hacia la diversidad y afianzar su elección profesional hacia la docencia. De igual modo, sostienen cómo, tras cursar el módulo genérico del Máster, y más concretamente, la asignatura "*Procesos y contextos educativos*" han obtenido un conocimiento adecuado sobre la identificación de las necesidades educativas en el alumnado, recursos y servicios prestados desde el sistema educativo, características de los alumnos con necesidades educativas, aspectos básicos del campo de la Educación Especial y legislación sobre el ámbito de la atención a la diversidad. No obstante, se muestran poco convencidos a la hora de considerar como suficiente la formación recibida sobre Educación Especial.

| <b>Capacitación docente hacia la diversidad adquirida en el Máster</b>  | <b>M.</b> | <b>D.T.</b> |
|---|-----------|-------------|
| Este Máster me ha servido para aumentar mi interés hacia una mayor formación en el ámbito de la atención a la diversidad                      | 2,19      | 0,888       |
| Este Máster me ha servido para tener una mayor sensibilización hacia la atención a la diversidad  | 2,19      | 0,900       |
| Este Máster me ha servido para afianzar mi elección profesional hacia la docencia   | 2,21      | 0,860       |
| Tras cursar el módulo genérico del Máster, poseo un conocimiento adecuado sobre la identificación de necesidades educativas en el alumnado    | 2,29      | 0,759       |
| Tras cursar el módulo genérico del Máster, tengo un conocimiento adecuado sobre los recursos y servicios prestados desde el sistema educativo | 2,33      | 0,670       |
| Tras cursar el módulo genérico del Máster, poseo un conocimiento adecuado sobre las características de los alumnos con necesidades educativas | 2,34      | 0,717       |
| Tras cursar el módulo genérico del Máster, tengo un conocimiento adecuado sobre los aspectos básicos del campo de la Educación Especial       | 2,36      | 0,735       |
| Tras cursar el módulo genérico del Máster, poseo un conocimiento adecuado sobre legislación relativa al ámbito de la Educación Especial       | 2,43      | 0,688       |
| En el Máster que estoy cursando he adquirido suficientes conocimientos sobre Educación Especial   | 2,58      | 0,846       |

Tabla 3. Análisis descriptivo Factor 3.

Respecto a la "Práctica docente formativa en la atención a la diversidad" el alumnado encuestado se muestra favorable en considerar que el proceso de atención a la diversidad requiere de experiencia previa por parte del docente con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. De igual modo, y tras cursar los módulos genéricos del Máster, manifiestan que se encuentran suficientemente capacitados como para afrontar el reto de la diversidad en el aula, considerando que el desarrollo de actividades y ejemplos prácticos han mejorado sus conocimientos sobre este campo de estudio sintiéndose capaces de dar respuesta a las situaciones que se les puedan plantear con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. No obstante, se encuentran menos convencidos de que el sistema educativo ofrece los servicios y recursos adecuados para atender las necesidades educativas del alumnado escolarizado.

| <b>Práctica docente formativa en la atención a la diversidad</b>   | <b>M.</b> | <b>D.T.</b> |
|--|-----------|-------------|
| Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere de experiencia previa con alumnos con necesidades educativas                      | 2,01      | 0,827       |
| Me considero suficientemente capacitado como para afrontar el reto de la diversidad en mi aula   | 2,43      | 0,797       |
| Las actividades o ejemplos prácticos desarrollados en las clases han mejorado mis conocimientos sobre atención a la diversidad               | 2,46      | 0,825       |
| Los conocimientos adquiridos sobre atención a la diversidad me darán respuesta a situaciones que se puedan plantear con alumnos con n.e.a.e. | 2,51      | 0,761       |
| Desde el sistema educativo, se ofrecen los servicios y recursos adecuados para atender las necesidades de los alumnos                        | 2,55      | 0,746       |

Tabla 4. Análisis descriptivo Factor 4.

Finalmente, los estudiantes consideran que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo precisan de numerosas modificaciones en el currículum, sosteniendo que su atención supone un trabajo añadido para el profesor. No obstante, se muestran menos favorables en definir como una utopía el

hecho de conseguir una adecuada atención a la diversidad en Educación Secundaria, así como en considerar los centros de Educación Especial como la mejor modalidad de escolarización para el alumnado con necesidades educativas.

| <b>Percepción docente hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo</b> | <b>M.</b> | <b>D.T.</b> |
|--|-----------|-------------|
| Los alumnos con n.e.a.e. precisan de numerosas modificaciones en el currículum             | 2,20      | 0,714       |
| Trabajar con alumnos n.e.a.e es un trabajo añadido para el profesor tutor en el aula       | 2,32      | 0,867       |
| Conseguir una adecuada atención a la diversidad en E.S.O. resulta algo utópico             | 2,64      | 0,863       |
| Los alumnos con n.e.a.e. estarían mejor atendidos en centros de Educación Especial         | 2,65      | 0,918       |

Tabla 5. Análisis descriptivo Factor 5.

#### **4. DISCUSIÓN**

Este trabajo ha permitido analizar las percepciones de los futuros docentes de Educación Secundaria acerca del proceso de atención a la diversidad. Así pues, tal y como se muestra en los resultados, las valoraciones de los estudiantes del Máster son bastante favorables, lo que evidencia la buena predisposición de los futuros docentes de Educación Secundaria hacia el desarrollo de un proceso de atención a la diversidad de calidad, capaz de lograr la plena inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula. El Máster es concebido, desde este punto de vista, como una nueva oportunidad formativa para los profesores de Educación Secundaria Obligatoria (González Sanmamed, 2009) que les puede llevar a la adquisición de unos conocimientos didácticos y psicopedagógicos más profundos que les capacite para su futuro ejercicio profesional en el aula (Buendía et al., 2011). No obstante, autores como Sánchez (2007) establecen cómo el docente, antes de su práctica diaria en el aula, ya parte de prejuicios, creencias e ideas que dificultan dicho proceso.

No obstante, podría resultar interesante comparar las percepciones sobre atención a la diversidad entre los estudiantes del Máster de Secundaria y los docentes que se encuentran en activo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, examinando si dichas valoraciones se modifican o sufren ligeros cambios tras la práctica de su ejercicio profesional.

#### **5. BIBLIOGRAFÍA**

Alegre, O.M. (2013). La formación del profesorado de Educación Secundaria en competencias vinculadas a la inclusión: el caso de la Universidad de La Laguna. En S. Castillo Arredondo (coord.). *El profesor de Educación Secundaria para el siglo XXI. Fundamentos para su formación*. Universidad Nacional de Educación A Distancia: Madrid, 31-44.

Benso, M.C. y Pereira, M.C (Eds.) (2003). *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Orense: Concello de Ourense/Fundación Santa María/Universidad de Vigo.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E., Pegalajar, M., Ruiz, M. y Tomé, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria

Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (3), 57-74.

Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 14 (3), 1-14.

Colmenero, M<sup>a</sup>. J. (2007). Detección de las necesidades formativas referidas al ámbito de conocimiento del profesorado de educación secundaria en procesos de atención a la diversidad. *XXI Revista de Educación* 9, 207-216

Conklin, H. (2012). Tracing learning from divergent teacher education pathways into practice in middle grades classrooms. *Journal of Teacher Education*, 63 (3), 171-184.

Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 127-144.

González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.

González, J.C., Jiménez, J.R. y Pérez, H.M. (2011). El nuevo modelo formativo del profesorado de Educación Secundaria y su proceso de implantación en las universidades andaluzas. *Revista Fuentes*, 11, 67-85.

Imbernón, F. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria, ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.

López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *C&E: Cultura y Educación*, 21 (4), 485-496.

Pérez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.

Puelles, M. (coord.) (2009). *Profesión y vocación docente: presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Sánchez, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades educativas. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 21 (2), 149-181.

Sánchez, A. y Boix, J.L. (2008). Los futuros profesores de educación secundaria: inicio de su profesionalización y construcción de su identidad docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 11 (2), 31-45.

Santos, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 175-200.

Sykes, G., Bird, T. y Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, 61, 464-476.

UNESCO-UIS (2011). *Compendio Mundial de la Educación 2011. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Enfoque en la educación secundaria*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Vigo, B., Soriano, J. y Julve, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69 (24,3), 147-165.