

PROFESORES DE ESO Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Teachers of Secondary School and special educational needs

*Professeurs de Éducation Secondaire obligatoire et besoins
éducatives spéciales*

Rosa María RODRÍGUEZ TEJADA*, Florentino BLÁZQUEZ ENTONADO** y Sixto CUBO
DELGADO***

* *Doctora por la Universidad de Extremadura. Premio Extraordinario de Doctorado. Correo-e: rotejada@terra.es*

** *Doctor en Pedagogía. Universidad de Extremadura. Correo-e: blazento@unex.es*

*** *Doctor en Psicología. Universidad de Extremadura. Correo-e: sixtocubo@unex.es*

BIBLID [0212-5374 (2007) 25; 111-134]

Ref. Bibl. ROSA MARÍA RODRÍGUEZ TEJADA, FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO y SIXTO CUBO DELGADO. Profesores de ESO y necesidades educativas especiales. *Enseñanza*, 25, 2007, 111-134.

RESUMEN: La diversidad del alumnado, algunos con fuertes dificultades de aprendizaje, es una realidad en nuestros institutos. Una realidad para la que los profesores de Secundaria no han sido preparados. Por otra parte, las actitudes del profesor hacia sus alumnos constituyen una premisa básica en Pedagogía. Basándose en ella, se han investigado las actitudes del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria hacia las necesidades educativas especiales de sus alumnos.

A fin de tener una visión más amplia y completa del problema en estudio y siguiendo las últimas tendencias en investigación educativa, se ha empleado metodología perteneciente al paradigma cuantitativo y cualitativo. En este artículo se refleja únicamente la parte de la investigación en la que se han usado técnicas cuantitativas.

Las variables contempladas hacen referencia a las diferentes características personales y contextuales de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria.

La hipótesis de partida se ha visto confirmada. Las conclusiones de la investigación sirven para arrojar luz sobre este tema, trazando líneas a seguir para el mejor aprovechamiento de los recursos humanos en aras de la atención a la diversidad de los alumnos y, dentro de ella, la atención de los que tienen fuertes dificultades para aprender.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, profesores de ESO, necesidades educativas especiales, atención a la diversidad, actitudes.

SUMMARY: The diversity of students, some of them with big learning difficulties, is a reality in our Secondary Schools. However, Secondary School's teachers have not been trained for it. Taking into account that the teacher's attitude is a basic premise in Pedagogy, we have worked on the Secondary School teacher's attitude towards the students with special needs.

In order to have a deeper and wider view of this question and following the latest tendencies in educative research techniques, we have used a methodology that belong to the quantitative and qualitative paradigm. This article refers only to the part of research that used the quantitative techniques. The variables used are related to the different personal and contextual characteristics of the teachers in Secondary Education.

The hypothesis has been confirmed. The conclusions of the research throw some light on this topic, suggesting ways in which we can benefit from human resources towards the attention to diversity of students and specially to those who have big learning difficulties.

Key words: teacher's attitudes, Compulsory Secondary Education, learning difficulties, special educational needs, attention to diversity.

RÉSUMÉ: La diversité des élèves, présentant certains d'entre eux de graves difficultés dans l'apprentissage, est une réalité dans nos lycées. Et une réalité, d'ailleurs, pour laquelle les professeurs de Secondaire n'ont pas reçu la formation adéquate. D'autant plus, les attitudes du professeur envers ses élèves constituent une prémisses qui est à la base de la Pédagogie. C'est en partant de celle-ci que les attitudes des professeurs de Enseignement Secondaire Obligatoire par rapport aux besoins d'attention spécialisée de leurs élèves, ont été étudiées.

Pour avoir un point de vue plus ample et complète du problème objet de l'étude et en suivant les dernières tendances en recherche éducative, une méthodologie tenant aux paradigmes quantitatif et qualitatif a été utilisée. Dans cet article sont présentés uniquement les aspects de la recherche se rapportant aux techniques quantitatives. Les variables envisagées se rapportent aux différentes caractéristiques personnelles et cotextuelles des professeurs de Enseignement Secondaire Obligatoire.

L'hypothèse de départ a été confirmée. Les conclusions de la recherche sont bien utiles pour mettre plus au clair ce sujet, proposant des voies à suivre pour un

meilleur rendement des ressources humaines en faveur de l'attention à la diversité des élèves et, en particulier, de ceux qui ont de très graves difficultés d'apprentissage.

Mots clés: Enseignement Secondaire Obligatoire, professeurs, attention à la diversité, difficultés d'apprentissage, attitudes.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESO

Los compromisos que la comunidad internacional viene suscribiendo, como los acordados en la Conferencia de Jomtiem (1990) o en la Cumbre de Dakar (2000) a fin de que cada persona domine los conocimientos que le son indispensables para comprender el mundo en que vive, aún están por realizarse pues son millones los niños (UNICEF, 2006) que no tienen acceso a la educación. Sin embargo, en nuestro entorno cultural lo normal para un adolescente es cursar la Enseñanza Secundaria Obligatoria (Rodríguez Tejada, 1999). También para los adolescentes con discapacidad.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la sociedad postmoderna (Lyotard, 1989) de los inicios del s. XXI está plagada de paradojas. Con frecuencia se dice una cosa para acallar conciencias aunque la realidad es bien distinta y todo se queda en apariencias, en estadísticas *políticamente correctas*. Esto puede estar sucediendo con los adolescentes que estudian la ESO (Echeita y Verdugo, 2005). Porque como afirma Chomsky (2006), en el orden neoliberal de las democracias formales conceptos como libertad, oportunidades o derechos se convierten con demasiada frecuencia en un regalo envenenado.

Por otra parte, el neoliberalismo aparece como una forma de pensar única e insustituible que conlleva un gran peligro, la *acomodación*, que para Pérez Gómez (1998) viene a ser la droga más dañina de todas. Informarse cansa, y la gente, siguiendo la ley del mínimo esfuerzo, tiende a estar informada sin cuestionar la información que les llega. Ahora, más que nunca, se hace necesaria una Educación Secundaria, de calidad, que llegue a todos los ciudadanos sin excepción. Para una gran mayoría, la ESO va a ser la última oportunidad de recibir una educación reglada que «organice» sus esquemas mentales y les ayude a seleccionar y a encuadrar en referentes estructurados el cúmulo de información que constantemente nos «acosa» en la vida diaria. Es el caso de la mayor parte de alumnos que tienen *necesidades educativas especiales* pues son muy pocos los que continúan su formación. Tanto es así que el número de alumnos con discapacidad se reduce veinte veces entre la ESO y el Bachillerato (*El País*, 19-06-06: 48).

La educación básica constituye un indispensable «pasaporte para toda la vida» (Informe Delors, 1996: 132) que permitirá a quienes lo tienen tener más posibilidades en su vida, participar en mayor grado en su comunidad y seguir aprendiendo. Así pues, la responsabilidad de la Enseñanza Secundaria Obligatoria es inmensa, ya que en la escuela se conforma la vida futura de cada alumno (Bonal *et al.*, 2006). La Enseñanza Secundaria debe, por lo tanto, abrirse más al mundo

exterior, al tiempo que debe permitir a cada alumno completar su educación proporcionándole las herramientas necesarias para, fuera de ella, poder seguir aprendiendo en función de su evolución cultural y personal (Giralt i Zarco, 2006).

LOS INSTITUTOS DE ESO

Actualmente los institutos de Educación Secundaria Obligatoria están viviendo una de las épocas más penosas de su historia. Es bien conocido por la opinión pública el clima de crispación que se vive en estos centros escolares.

Desde su creación, los IES han sido instituciones con una cultura homogénea. Homogénea en lo que se refiere a los alumnos, ya que a ellos sólo acudían los que realmente querían estudiar, una élite, y en este sentido los institutos eran una antesala de la universidad, y homogénea también en lo que se refiere a los profesores, que eran los que preparaban a estos alumnos para cursar estudios superiores. Eran los profesores de Bachillerato, con una cultura profesional característica.

Con la entrada en vigor de la LOGSE (1990) los cimientos de este universo se tambalean y ya nada vuelve a ser como antes. La diversidad del alumnado es en buena medida responsable de esta debacle. Ahora, a los institutos asiste toda clase de alumnos: los que quieren estudiar, tanto como los que no quieren, los más capacitados y los menos. Unida a toda esta variedad, ya de por sí complicada, hay que añadir las consecuencias derivadas de las características de la sociedad actual, donde los medios de comunicación, en especial la televisión, ofrecen ejemplos continuos en los que las normas de la más elemental educación y de la ética son atacadas continuamente. Esto es imitado por los adolescentes, que después lo reflejan en su comportamiento.

Por otra parte, ser nuestro país receptor de inmigrantes es otra complicación más que se añade a la diversidad de nuestros IES, donde los profesores se encuentran con una serie de chicos de diversas nacionalidades, muchos de ellos sin saber una sola palabra de español. Independientemente de todo esto, existe otro grupo de alumnos que también está presente en las aulas de los institutos, y que en la actualidad parece haber pasado a un segundo plano. Son los «acnees», los alumnos con necesidades educativas especiales. De ellos ha querido ocuparse esta investigación.

La LOGSE (1990) haciendo suyos los planteamientos del Informe Warnock (1978), recogidos por buena parte de las legislaciones educativas europeas contemporáneas, estipula la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, ya que entre sus principios figura la integración del alumnado. Como se recordará, esta integración empieza a producirse en nuestro país en el año 1985 (R. D. 334/1985), afectando de manera primordial a los colegios de Primaria. Es en los años ochenta cuando se produce el «boom» de la integración con campañas a nivel nacional para cambiar las actitudes de la sociedad y favorecerla. A partir de ahora se reconoce que todas las personas son educables (hasta entonces no se había contemplado esta posibilidad). Esta nueva

forma de pensar va a cambiar radicalmente la vida de las personas con discapacidad y la de sus familias, porque no cabe duda, como dice Fierro (1991), de que para ellas se abría una gran puerta a la esperanza.

Conseguir esto no ha sido fácil. Ha sido fruto del trabajo de muchas personas y de diversas causas que lo han favorecido y ha sido necesario un cambio de actitudes en la sociedad. Actitudes que están sostenidas por una filosofía de la vida, por una concepción del hombre y de las relaciones sociales. Esta filosofía va a marcar, a su vez, la economía, la política, la educación, todos los parámetros de la sociedad. La actividad escolar, la educación, es un espejo que refleja con fidelidad la sociedad de la que forma parte y no podemos olvidar que vocablos como discapacidad, deficiencia o minusvalía guardan una estrecha relación con los planteamientos ideológicos de las personas que los pronuncian. Porque no se trata de adoptar una perspectiva pseudocaritativa y asistencial, sino una perspectiva de justicia, de derechos, de normalidad, entendiendo este último término en el sentido de *normalización*, acuñado en 1972 por Wolfensberger.

ACTITUDES Y PROFESORADO

Como consecuencia del cambio acaecido en los institutos, los docentes sienten una pérdida de prestigio social (hasta tal punto que salen a la calle denunciando las agresiones físicas y verbales sufridas) y que cada día su trabajo se va deteriorando y va cayendo en la rutina. Estamos asistiendo, sin duda, a la intensificación y a la proletarización de las condiciones de trabajo de los profesores (Fernández Enguita, 1990; Martínez Bonafé, 1993; Marcelo, 1994; Hargreaves, 1996; Blázquez *et al.*, 1997). A menudo los profesores se sienten desmotivados y las incertidumbres que conlleva la enseñanza (Lorti, 1975) las viven hoy los profesores de Secundaria más que nunca. Los profesores sienten que cada vez se les exige más y todo esto, sin duda, tiene su repercusión en la atención a los alumnos más desfavorecidos.

Para este clima que se vive en los institutos, donde a veces los problemas parece que se multiplican, los profesores no han sido preparados (Blázquez *et al.*, 1997), no se les capacitó para las transformaciones que están afectando a sus rutinas, a sus prácticas y a sus conocimientos (Torres, 2006) y con frecuencia no saben cómo resolver la situación porque el profesor «no es un mago que pueda resolver todos los problemas» (Savater, 2000: 27). El síndrome del «profesor quemado» es ya habitual en nuestros institutos. Y los alumnos con necesidades educativas especiales no cabe duda de que son un problema más añadido dentro de la diversidad de las aulas de Secundaria. Qué piensan, qué sienten, cómo actúan ante estos alumnos los profesores, es lo que este estudio ha pretendido investigar. Es decir, ha pretendido investigar sus *actitudes*.

Es cosa sabida en Psicopedagogía que las actitudes del profesor son una variable muy poderosa en el aprendizaje (Rosenthal *et al.*, 1980; García Pastor, 1988; Parrilla, 1987 y 2005; Illán, 1989; Fierro, 1998; Santos Guerra, 1999; López Melero,

1999; Ainscow, 2001 y 2005). No cabe duda de que enseñar conlleva un profesorado comprometido y optimista con su trabajo y que es necesario, ahora más que nunca, cambiar el foco de atención y pensar que el elemento fundamental del sistema educativo es el profesorado (Day, 2006). Porque muchas veces las dificultades no son tanto de los alumnos (en el caso que nos ocupa, de los alumnos con discapacidad), como de la institución familiar o educativa (los centros de ESO), lo que impide las posibilidades de adaptación del centro escolar a cada persona (Martínez Torralba *et al.*, 2006).

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. *Antecedentes*: En la revisión bibliográfica realizada para afrontar el análisis del problema en estudio se ha constatado que los trabajos sobre las *actitudes* del profesorado abundan en los años 80 (Siperstein, 1980; Hegarty *et al.*, 1981; Abós *et al.*, 1986; Juidias *et al.*, 1986; García Pastor *et al.*, 1987), hay menos en los noventa (Pelechano, 1992; Arias, 1993; INCE, 1997; Vlachou, 1999) y son escasos a partir del 2000 (Alemany, 2002). Se han realizado en el nivel de Primaria fundamentalmente, mientras que en Secundaria prácticamente son inexistentes. Así mismo se ha podido constatar que estos trabajos estudian las actitudes de forma aislada, descontextualizadas del entorno en el que se producen. En esta investigación se ha pretendido que el estudio de las actitudes del profesorado de Secundaria hacia las necesidades educativas especiales nos ayude a comprender la realidad de la vida cotidiana que se vive en los institutos.

2. *Hipótesis y variables*: Se ha explorado la posible existencia de diferencias significativas en las actitudes de los profesores en función de las distintas variables personales y contextuales de los docentes: ámbito del IES, departamento, situación administrativa, años de docencia, número de alumnos en el aula y formación del profesor.

3. *Metodología*: En la revisión de estudios anteriores similares a éste, se ha constatado también la inexistencia de un instrumento que nos sirviera para medir las actitudes del profesorado de ESO hacia las necesidades educativas especiales. En consecuencia, ha sido necesario construir y validar uno, adecuado a nuestros propósitos. Para ello se ha elaborado una escala de estimaciones sumatorias, tipo Likert, llamada APADESO (Actitudes de los Profesores hacia la Atención a la Diversidad en la ESO) que resultó tener una alta fiabilidad (Alfa=0,97). Para comprobar la validez del constructo, la escala fue sometida a un análisis factorial al que se aplicó el criterio de Kaiser y la rotación ortogonal Varimax. La escala se compone de treinta ítems con cinco alternativas de respuesta, que saturaron en cinco factores.

Independientemente de la escala, en este estudio se han empleado también técnicas pertenecientes a la metodología cualitativa, como son la observación participante y la entrevista. Por razones de espacio esta parte de la investigación no se recoge en este artículo. Pero sí es interesante decir que los resultados obtenidos en

la escala son coherentes con los hallados con las técnicas cualitativas, lo que constituye un aval para la validez del trabajo.

4. *Muestra*: Se realizó un muestreo por conglomerados (Cubo, 2005) donde los conglomerados se correspondían con los IES de la Comunidad Autónoma de Extremadura. Se ha trabajado con un nivel de confianza del 95% y el error máximo admitido quedó establecido en 0,1. Los cuestionarios se enviaron a los Departamentos de Orientación de los institutos, seleccionados aleatoriamente, constitutivos de la muestra, que fueron los encargados de distribuirlos entre los profesores y de recogerlos una vez cumplimentados. La tasa de respuesta fue del 60%, que representa un buen porcentaje.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

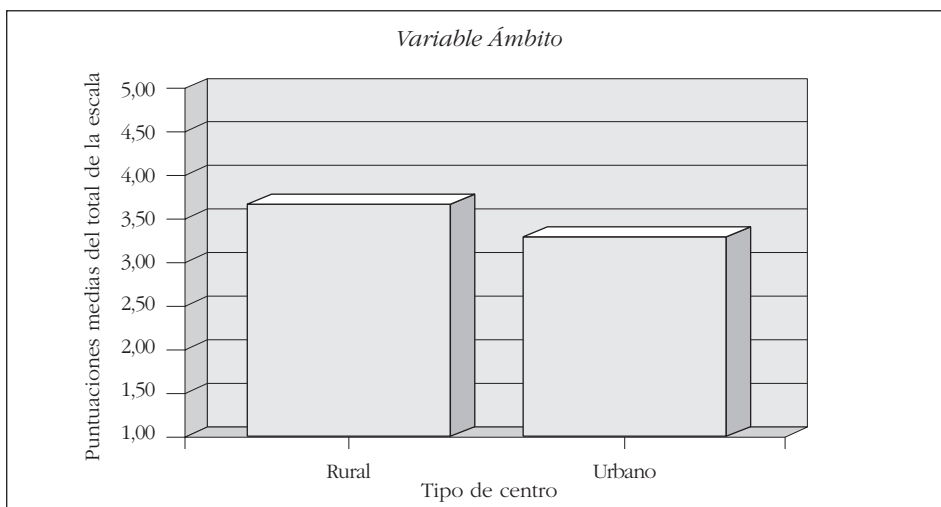
La aplicación de la escala de actitudes APADESO a los profesores de Extremadura arrojó los resultados que se exponen a continuación con su análisis correspondiente.

1. *Ámbito del IES*

Según el ámbito donde está ubicado el IES, consideramos dos opciones: rural y urbano. El 47% (135) de los profesores de la muestra ejerce en una población rural y el 53% (155) restante lo hace en un ámbito urbano.

GRÁFICA Y TABLA 1

Composición de la muestra y medias obtenidas según la variable *Ámbito*



Total escala			
Ámbito	N	%	Punt. media
Rural	135	47	3,67
Urbano	155	53	3,29

En la tabla y en la gráfica se observa cómo las puntuaciones medias obtenidas en la escala por los docentes que trabajan en un IES situado en un ámbito urbano (3,29) son más bajas que las puntuaciones medias alcanzadas los profesores que ejercen en un IES situado en un ámbito rural (3,67).

Es posible que en este hecho influyan diversos factores. Puede ser que en el entorno rural, «más familiar», donde todo el mundo se conoce, los alumnos con dificultades para aprender sean percibidos por el profesor y por la comunidad educativa en general como más cercanos y, por lo tanto, el «mensaje emotivo» que se genera propicie relaciones más afectivas y, en consecuencia, actitudes más positivas que en el entorno urbano, más amplio, pero también más frío para las relaciones personales. Por otra parte, también es verdad que en los IES del ámbito rural el profesorado es «más de paso», es decir, son profesores más jóvenes, con pocos años de servicio y un buen número de ellos son interinos.

La aplicación de la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes reveló que existen diferencias significativas entre los centros atendiendo al entorno rural o urbano en que se ubiquen ($p=,000$), por lo que tendríamos que admitir que el ámbito del centro educativo influye significativamente en la actitud de los profesores, como habíamos supuesto.

2. Departamento

Los profesores consultados se distribuyen en los diferentes departamentos del modo en que aparece en la tabla siguiente.

El porcentaje mayor (14%) es el de los profesores pertenecientes al Departamento de Orientación. Le siguen, con un 12%, los Departamentos de Lengua y Literatura y Matemáticas. Después el de Geografía e Historia, con el 10%. El grupo de profesores incluidos en el apartado «sin especificar» (no dijeron a qué departamento pertenecen) suponen el 6% de la muestra. Igual porcentaje tienen los de Tecnología. Cuatro departamentos participan con un 4% respectivamente: E. Física, E. Plástica, Filosofía y Física y Química. Francés, Música y Ciclos Formativos suponen cada uno el 3%. Por último, los Departamentos de Clásicas e Informática están representados con el 1% y los de Economía y Religión no tienen la representación suficiente para ser tenidos en cuenta.

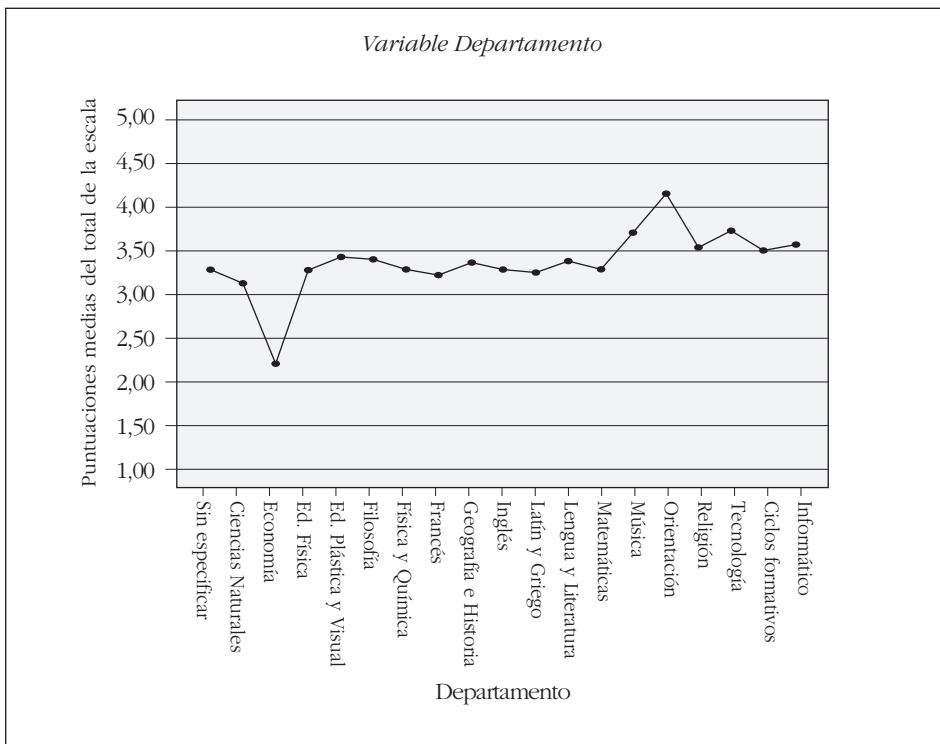
Es interesante constatar cómo el Departamento de Orientación es el más representado, indicativo de que sus miembros han sido proclives a participar en este

estudio que versa sobre una cuestión que tanto les afecta. Pero también es muy interesante el hecho de que otros departamentos «más tradicionales» tengan una representación muy alta, como es el caso de los de Matemáticas, Lengua y Literatura y Geografía e Historia. Esto, no cabe duda, es positivo, porque por una parte indica que los profesores se muestran sensibilizados hacia el tema de nuestro estudio, y, por otra, es un aval para la validez de la investigación.

En la tabla y gráfica siguiente, los datos nos dicen que el Departamento que ostenta medias más altas es el de Orientación, con 4,14, seguido a distancia por los de Música y Tecnología con 3,70 de media cada uno. Las puntuaciones más bajas corresponden al Departamento de C. Naturales, con 3,12. Le sigue el de Francés, con 3,22 y el de Clásicas, con 3,25. A continuación, los de E. Física e Inglés, con una media de 3,27 cada uno. Y con una media de 3,28, los Departamentos de Física y Química, Matemáticas y el grupo de profesores que no han dicho a qué Departamento pertenecen.

GRÁFICA Y TABLA 2

Composición de la muestra y medias obtenidas según la variable Departamento



Total escala			
Departamento	N	%	Punt. media
Sin espec.	17	6	3,28
C. Naturales	13	4	3,12
Economía	1	0	–
Ed. Físic.	13	4	3,27
Ed. Plást.	11	4	3,42
Filosof.	12	4	3,39
Físc. y Q.	13	4	3,28
Francés	8	3	3,22
G. Historia	29	10	3,36
Inglés	25	9	3,27
Latín/Griego	2	1	3,25
Leng. y Lite.	34	12	3,38
Matemáticas	34	12	3,28
Música	9	3	3,70
Orientación	41	14	4,14
Religión	1	0	–
Tecnología	16	6	3,70
Ciclos For.	9	3	3,49
Informática	2	1	3,56

La prueba H de Kruskal-Wallis para muestras independientes revela que hay diferencias significativas entre los departamentos ($p=,000$), por lo que es razonable pensar que el Departamento influye significativamente en la actitud de los profesores hacia las *necesidades educativas especiales*. Las medias indican que las actitudes más favorables se encuentran en el Departamento de Orientación. Estos resultados confirman nuestra hipótesis.

Los resultados de la prueba Post Hoc de comparaciones múltiples (prueba de Scheffé) revelaron la existencia de diferencias significativas entre el Departamento de Orientación y el Departamentos de Ciencias Naturales ($p=,023$), de Geografía e Historia ($p=,002$), de Inglés ($p=,001$), de Lengua y Literatura ($p=,001$) y de Matemáticas ($p=,000$).

TABLA 3

Prueba Post Hoc en la variable Departamento. Comparaciones múltiples

<i>Variable Departamento. Prueba Post Hoc. Comparaciones múltiples</i>		
<i>Prueba</i>	<i>Departamentos</i>	<i>Grado de significación</i>
Scheffé	Orientación y C. Naturales	,023
	Orientación y G. e Historia	,002
	Orientación e Inglés	,001
	Orientación y Lengua y Literatura	,001
	Orientación y Matemáticas	,000

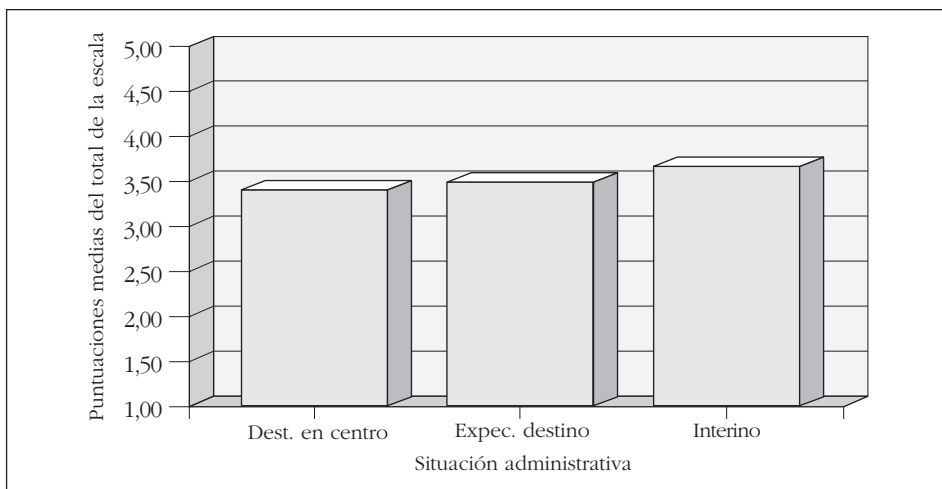
3. *Situación administrativa*

Atendiendo a esta variable, los profesores se distribuyen tal como sigue: un 76% tiene destino en el IES en el que trabaja, seguido a gran distancia (18%) por los que son interinos y por los que están en expectativa de destino (6%). Esto indica que hay gran estabilidad en el profesorado de Secundaria, lo que como es bien sabido resulta beneficioso para la enseñanza, y, por lo que a este estudio respecta, también debería serlo para la *atención a las necesidades educativas especiales* de los alumnos de ESO.

TABLA Y GRÁFICA 4

Composición de la muestra y medias obtenidas según la Situación administrativa

<i>Variable Situación administrativa</i>			
Total escala			
Situación administrativa	N	%	Punt. media
Con destino en el centro	221	76	3,42
En expectativa de destino	16	6	3,48
Interino	53	18	3,65



La tabla y la gráfica ponen de manifiesto que las medias guardan relación inversa con la estabilidad del puesto de trabajo. Así las puntuaciones más altas corresponden al profesorado interino (3,65), seguido de los que están en expectativa de destino (3,48), y las más bajas (3,42) son de los docentes que tienen destino en el centro. Hay que resaltar que en ningún caso las puntuaciones medias bajan por debajo de tres.

Como en las anteriores variables, interesa saber si las diferencias en las puntuaciones medias de los profesores son significativas. Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis para k muestras independientes nos indican, contrariamente a nuestro supuesto, que no existen diferencias significativas ($p=,148$) atendiendo a la situación administrativa del profesorado.

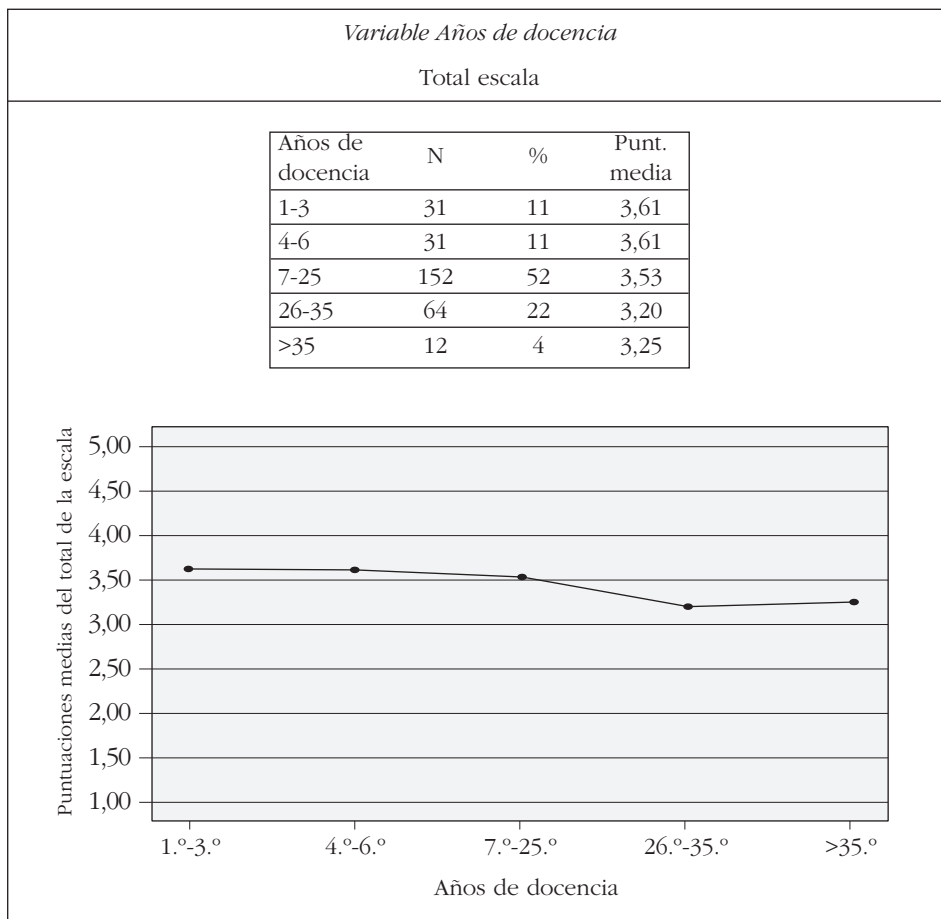
4. *Años de docencia*

Dependiendo de los años de docencia (clasificación de Huberman, 1986 y 1989), los docentes consultados se reparten del siguiente modo: el grupo más numeroso (52%) está compuesto por los que llevan de 7 a 25 años ejerciendo la profesión. Le siguen, con un 22%, los profesores que llevan de 26 a 35 años trabajando. A continuación, igualados con un 11%, los que llevan en la enseñanza de 1 a 3 años y de 4 a 6 años. Por último, se sitúan, con un 4%, los docentes que superan los 35 años en el instituto.

En este estudio se ha querido comprobar si los años de docencia influyen en la actitud de los docentes de ESO ante las necesidades educativas especiales de sus alumnos.

TABLA Y GRÁFICA 5

Composición de la muestra y medias obtenidas según los Años de docencia



Los profesores que llevan menos años trabajando son los que tienen puntuaciones más altas. Como puede apreciarse, se da una relación inversa entre años de docencia y actitudes, excepto en los dos últimos grupos, aunque con cifras muy semejantes.

En la tabla y en el gráfico puede verse cómo las medias de los profesores que llevan trabajando entre 1 y 3 años están igualadas con un 3,61 con las de los docentes que llevan entre 4 y 6 años. Les siguen, con un 3,53, los que llevan en este trabajo entre 7 y 25 años (aquí se encuentra más de la mitad del profesorado).

Después, con un 3,25 se sitúan los que llevan en la docencia más de 35 años y por último, con 3,20, los que desarrollan este trabajo desde hace 26 a 35 años (casi una cuarta parte de la muestra).

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis para k muestras independientes revelan que existen diferencias significativas ($p=,025$). Se confirma así nuestra hipótesis. Como suponíamos, las medias señalan que los profesores que llevan menos tiempo dando clase –las tres primeras etapas en la clasificación de Huberman (1986 y 1989) que se corresponden con los primeros 25 años de actividad profesional– son los que presentan actitudes más favorables hacia las *necesidades educativas especiales* de sus alumnos.

Aplicando la prueba T3 de Dunnett se han encontrado diferencias significativas entre los grupos 3.º (de 7 a 25 años) y el grupo 4.º (de 26 a 35 años), con $p=,049$.

TABLA 6

Prueba Post Hoc en la variable Años de docencia. Comparaciones múltiples

Prueba	Años de docencia	Grado de significación
T3 de Dunnett	26-35 años y 7-25 años	,049

Resumiendo esta información que nos dan los estadísticos, podemos decir que las actitudes de los profesores que están en la cuarta etapa de su vida profesional se diferencian significativamente, con actitudes más negativas, de los que llevan menos años trabajando.

Huberman (1986 y 1989) dice que esta etapa de la vida profesional, que comprende desde los 26 años de servicio hasta los 35 (en la que hemos encontrado diferencias significativas con las demás), coincide con la década de los cuarenta a los cincuenta de edad cronológica. Es un periodo en el que los profesores cuestionan su propia eficacia como docentes y en ella se encuentran dos grupos diferenciados. Uno se caracteriza por la serenidad y distanciamiento afectivo: son profesores que se sienten menos enérgicos y capacitados, menos animosos y preocupados por los problemas que plantea la enseñanza. Son los guardianes de las tradiciones y formas de actuar tradicionales. El segundo grupo se caracteriza por el conservadurismo, quejándose sistemáticamente de todo, de los compañeros, de los alumnos, del sistema... No es una crítica constructiva para buscar soluciones, sino ácida y conservadora, porque no aporta nada. No es de extrañar que sean los más reacios a admitir el cambio que supone tener alumnos con necesidades educativas especiales en la ESO.

Por el contrario, siguiendo a Huberman (1986 y 1989), los docentes con menos años en la enseñanza, independientemente del choque que inevitablemente aprecian entre la teoría y la práctica, se caracterizan por su entusiasmo en la búsqueda de métodos y materiales que faciliten y mejoren su trabajo, preocupándose por

umentar su formación. Es lógico que con estas características sean más proclives hacia la atención a la diversidad en el aula. Los datos obtenidos lo confirman.

5. *Número de alumnos*

Dependiendo del número de alumnos que se tiene en el aula, los docentes consultados se distribuyen tal como figura en la siguiente tabla. El grupo más numeroso es el de los profesores que en sus clases tienen de 21 a 25 alumnos (39%), seguido por los que tienen de 26 a 30 (27%) y de los que tienen de 15 a 20 (20%). Los que tienen menos de 15 alumnos (13%) y más de 30 (1%) son los grupos menos numerosos. Queremos saber si el número de alumnos influye en sus actitudes hacia las necesidades educativas especiales.

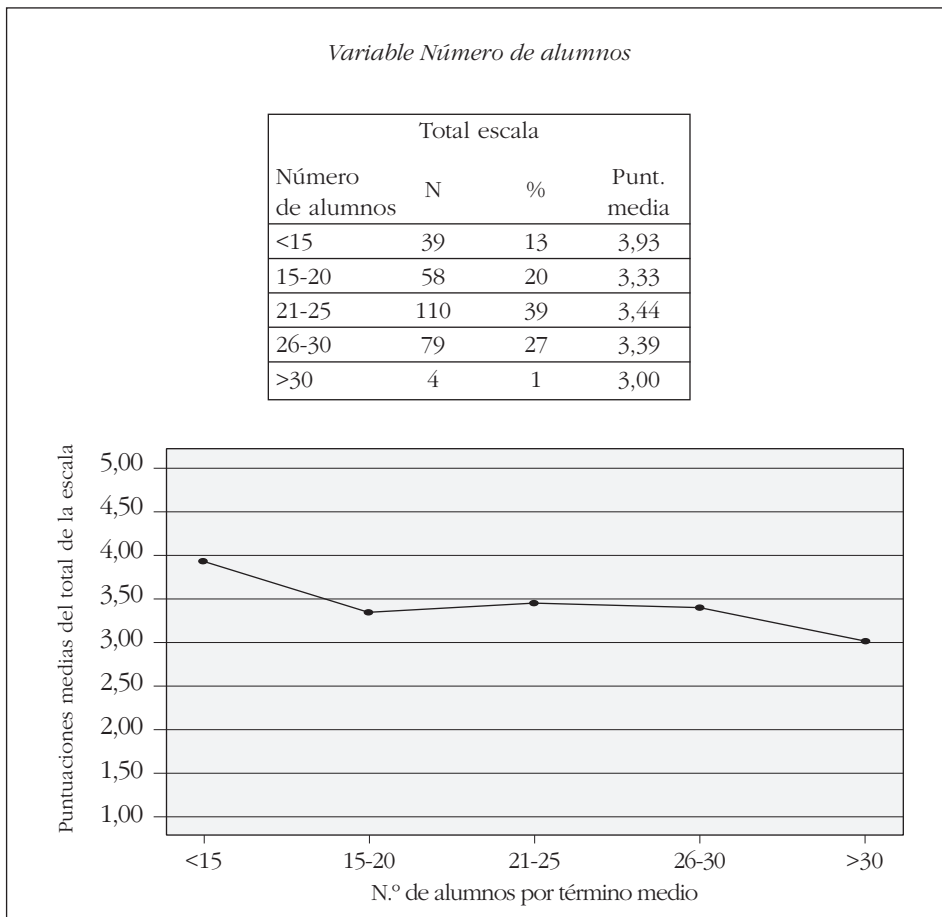
En la tabla y la gráfica vemos que las medias más altas, muy cerca del cuatro (3,93), corresponden a los profesores con la ratio más baja. Les siguen, con diferencia, los que tienen de 21 a 25 alumnos (3,44) y los que tienen de 26 a 30 (3,39). Por último, con las cifras más bajas están los docentes que tienen en clase de 15 a 20 alumnos (3,33) y los que tienen por encima de 30 (3,00).

Podríamos decir que las actitudes estarían en relación inversa al número de alumnos en el aula (aunque se observa una bajada en el grupo de profesores que tienen de 15 a 20 alumnos). Es posible que estos datos obedezcan al hecho de que tener menos de 15 alumnos por aula es menos gravoso para el profesor, ya que puede conocerlos y atenderlos mejor. Es bien conocido que una ratio baja es favorecedora de calidad en la enseñanza (en www.classsizematters.org puede encontrarse información sobre investigaciones en este tema). Presumiblemente estos profesores sufren menos estrés y su ansiedad es menor ya que pueden controlar mejor el trabajo de sus alumnos. Es razonable pensar que pueden invertir más tiempo, recursos y energías en la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Por tanto, sus actitudes ante estos alumnos son más positivas que las de los profesores con un número mayor de alumnos en el aula, más agobiados por su trabajo. Suele ocurrir que conforme aumenta la cantidad de alumnos, aumenta también su diversidad, con lo que el trabajo del profesor se ve multiplicado. Sin embargo, llama la atención que los docentes con una ratio de 15 a 20 alumnos tengan medias más bajas que los docentes que tienen de 20 a 25.

Los resultados de la prueba H de Kruskal-Wallis para k muestras independientes revelan que existen diferencias significativas según el número de alumnos que haya en las aulas de ESO ($p = ,000$). Confirma nuestra hipótesis.

TABLA Y GRÁFICA 7

Composición de la muestra y medias obtenidas según el n.º de alumnos



En el análisis Post Hoc de comparaciones múltiples (prueba T3 de Dunnett) los estadísticos obtenidos revelan que hay diferencias significativas entre los profesores que tienen por término medio menos de 15 alumnos y los que tienen de 15 a 20 alumnos en la clase ($p=,010$). Entre los profesores que tienen por término medio menos de 15 alumnos y los que tienen de 21 a 25 alumnos en el aula ($p=,008$). Y nuevamente, entre los profesores que tienen por término medio menos de 15 alumnos y los que tienen de 26 a 30 alumnos en la clase ($p=,028$).

TABLA 8

Prueba Post Hoc en la variable Número de alumnos. Comparaciones múltiples

Variable Ratio. Prueba Post Hoc. Comparaciones múltiples

Prueba	Número de alumnos	Grado de significación
T3 de Dunnett	<15 y de 15 a 20	,001
	<15 y de 21 a 25	,000
	<15 y de 26 a 30	,000

Podemos decir, por tanto, que los profesores que tienen una ratio pequeña (menos de quince alumnos por término medio) presentan actitudes más favorables hacia las *necesidades educativas especiales* que los que tienen una ratio elevada (de quince alumnos en adelante), existiendo entre ellos diferencias significativas.

6. *Variable «Considerar que se tiene preparación psicopedagógica suficiente para dar clase a los alumnos con nee»*

Se quería saber si los profesores de ESO creen que poseen suficientes conocimientos psicopedagógicos para poder atender a los alumnos con discapacidad. Los docentes consultados se distribuyen tal como figura en la siguiente tabla. El grupo más numeroso es el de los profesores que consideran no tener conocimientos psicopedagógicos suficientes para dar clase a alumnos con *necesidades educativas especiales* (37%), seguido por los que piensan que tienen algunos conocimientos (27%). A mayor distancia están los que consideran que no poseen esos conocimientos en absoluto (17%). Los que piensan que sí los tienen constituyen el 15% de la muestra y un grupo muy pequeño (4%) afirma estar bastante preparado.

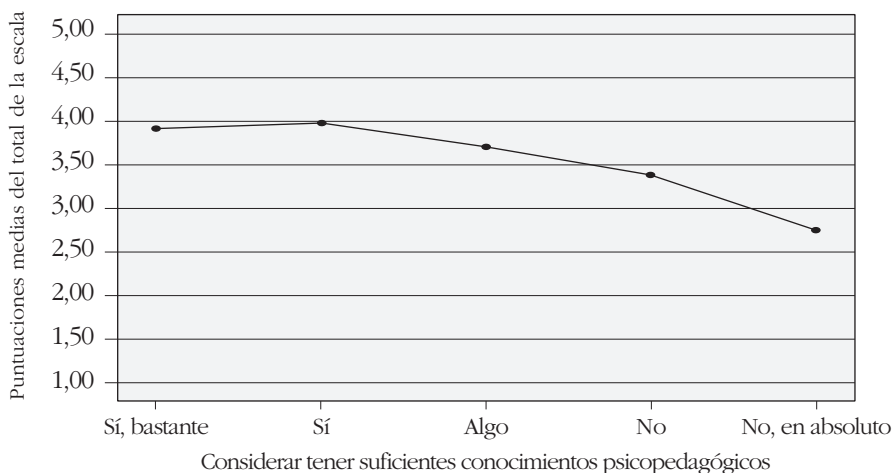
Se pretendía averiguar también si la percepción de los docentes de su propia formación psicopedagógica influye en sus actitudes hacia las *necesidades educativas especiales* de los alumnos.

TABLA Y GRÁFICA 9

Composición de la muestra y medias según la variable
Considerar tener conocimientos psicopedagógicos

Variable Considerar que se poseen los conocimientos psicopedagógicos suficientes para dar clase a los alumnos con necesidades educativas especiales

Poseer conc. psicop.	Total escala		Punt. media
	N	%	
Sí, bastante	13	4	3,91
Sí	43	15	3,97
Algo	78	27	3,69
No	106	37	3,38
No, en absoluto	50	17	2,74



La tabla y la gráfica muestran que las puntuaciones más altas pertenecen a los profesores que admiten tener conocimientos para dar clase a alumnos con necesidades educativas especiales, con un 3,97. Están, pues, muy cerca del cuatro. Le sigue el grupo que admite tener bastantes conocimientos, con 3,91.

En línea descendente se encuentran los que dicen poseer algunos conocimientos, con 3,69, seguidos del grupo más numeroso, los profesores que creen que no tienen conocimientos psicopedagógicos para atender a estos alumnos, con 3,38. Finalmente, con una puntuación media inferior a tres (2,74) se encuentran los docentes que admiten no poseer esos conocimientos.

La prueba H de Kruskal-Wallis para k muestras independientes reveló la existencia de diferencias significativas según el grado en que los profesores creen tener conocimientos psicopedagógicos ($p=,000$).

Confirma nuestra hipótesis. Como suponíamos, las medias señalan que los profesores que creen tener conocimientos psicopedagógicos suficientes para atender a los alumnos con *necesidades educativas especiales* son los que presentan actitudes más favorables hacia las *necesidades educativas especiales* de sus alumnos.

Establecido esto, aplicamos la prueba de Scheffé para ver entre qué grupos de profesores hay diferencias significativas. Los estadísticos obtenidos revelan que existen diferencias significativas:

- Entre los profesores que consideran que no tienen conocimientos psicopedagógicos para atender a los alumnos con *necesidades educativas especiales* y los que piensan que no los tienen en bastante medida ($p=,032$).
- Entre los profesores que consideran que no tienen conocimientos psicopedagógicos para atender a los alumnos con *necesidades educativas especiales* y los que piensan que sí los tienen ($p=,000$).
- También hay diferencias significativas ($p=,033$) entre los profesores que piensan que no tienen conocimientos psicopedagógicos para atender a los alumnos con *necesidades educativas especiales* y los que piensan que poseen algunos conocimientos.
- Entre los profesores que piensan que no tienen conocimientos psicopedagógicos en absoluto para atender a los alumnos con *necesidades educativas especiales* y los que piensan que poseen bastantes conocimientos ($p=,000$).
- Entre los profesores que consideran que no tienen conocimientos psicopedagógicos en absoluto y los que piensan que sí los poseen ($p=,000$).
- Nuevamente, entre los profesores que consideran que no tienen conocimientos psicopedagógicos en absoluto y los que piensan que poseen algunos conocimientos ($p=,000$).
- Y, por último, otra vez entre los profesores que consideran que no tienen conocimientos psicopedagógicos en absoluto y los que piensan que no los tienen ($p=,000$).

Resumiendo esta información, podemos decir que según los resultados encontrados (aceptamos H_1 y rechazamos H_0), los profesores que consideran que poseen los conocimientos psicopedagógicos suficientes para dar clase a los alumnos con *necesidades educativas especiales* tienen actitudes más favorables hacia las *necesidades educativas especiales* que los que consideran que no los tienen.

TABLA 10

Prueba Post Hoc en la variable Comparaciones múltiples

Variable Considerar que se poseen los conocimientos psicopedagógicos suficientes para dar clase a los alumnos con necesidades educativas especiales

Prueba	Poseer conocimientos psicopedagógicos	Grado de significación
T3 de Dunnett	No y sí, bastante	,032
	No y sí	,000
	No y algo	,033
	No, en absoluto y sí, bastante	,000
	No, en absoluto y sí	,000
	No, en absoluto y algo	,000
	No, en absoluto y no	,000

CONCLUSIONES

El análisis de los resultados nos ha permitido llegar a las siguientes conclusiones:

- Los profesores de Secundaria presentan actitudes positivas ante las necesidades educativas especiales de sus alumnos.
- La hipótesis principal se ha visto confirmada: existen diferencias significativas en función de las diversas variables personales y contextuales en las actitudes del profesorado de ESO ante las necesidades educativas especiales.
- Existen diferencias significativas en las actitudes de los profesores según que el IES esté situado en un entorno urbano o rural.
- Existen diferencias significativas en las actitudes de los profesores según el departamento al que pertenecen.
- No existen diferencias significativas en las actitudes de los profesores según su situación administrativa.
- Existen diferencias significativas en las actitudes de los profesores según los años de docencia.
- Existen diferencias significativas en las actitudes de los profesores según el número de alumnos que hay en el aula.
- Existen diferencias significativas en las actitudes de los profesores según los conocimientos psicopedagógicos que consideran tener.
- La formación de los docentes contribuye a suscitar actitudes positivas.

TABLA 11

VARIABLES CONTEMPLADAS EN ESTA INVESTIGACIÓN Y SU SIGNIFICATIVIDAD ESTADÍSTICA

<i>Existen diferencias significativas</i>	<i>No existen diferencias significativas</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Ámbito (p=,000). Se acepta H₁ • Departamento (p=,000). Se acepta H₁ • Años de docencia (p=,025). Se acepta H₁ • Número de alumnos (p=,000). Se acepta H₁ • Conocimientos psicopedagógicos (p=,000). Se acepta H₁ 	<ul style="list-style-type: none"> • Situación administrativa (p=,148). Se rechaza H₁

Por tanto, según los resultados obtenidos en esta investigación, que como anteriormente se ha expuesto son coherentes con los encontrados al aplicar técnicas cualitativas, las actitudes de los profesores de Secundaria hacia las necesidades educativas especiales de sus alumnos son positivas, si bien no en exceso.

En consecuencia, considerando las dificultades y las tensiones que en la actualidad está soportando el profesorado de los institutos, parece de justicia reconocer como un tanto a su favor que a pesar de las presiones a que se encuentran sometidos, su predisposición hacia esos alumnos que más los necesitan es favorable y, por lo tanto, debemos felicitarlos por el profesorado que tenemos. Dice mucho a favor de su profesionalidad.

Por otra parte, las diferencias significativas que se han encontrado en función de las variables personales y contextuales de los profesores nos dan una pista de cómo discurren las relaciones *profesor-alumno con discapacidad* en la ESO, tema prácticamente inexplorado. Este estudio ha revelado que los alumnos que estudian en un instituto situado en un entorno rural encuentran un clima más propicio que los que estudian en un IES situado en un medio urbano. Así mismo, según los datos obtenidos, los profesores del Departamento de Orientación están más sensibilizados hacia estos alumnos que los docentes de otros departamentos más tradicionales, como son los de Lengua y Literatura o el de Matemáticas.

Del mismo modo, ratificando las teorías de Huberman (1986 y 1989), las actitudes de los docentes de Secundaria hacia la discapacidad de sus alumnos no es la misma dependiendo de los años que llevan dando clase, es decir, que los profesores «más nuevos» en la profesión están «mejor dispuestos» hacia los adolescentes que tienen dificultades para el aprendizaje que los que llevan más años dando clase.

El número de alumnos que hay en el aula también tiene que ver con las actitudes de los profesores de ESO. Según esto, es razonable pensar que los alumnos con necesidades educativas especiales estarían mejor integrados en aulas con una

ratio reducida. Este estudio también nos ha permitido constatar que la formación pedagógica de los profesores es positiva para lograr actitudes positivas hacia los alumnos con discapacidad, por lo que sería un acierto incrementar estos conocimientos en la formación de los profesores de Secundaria.

Contrariamente a la hipótesis formulada, la situación administrativa no es coadyuvante en la formación de actitudes positivas. Si bien las puntuaciones medias más altas corresponden al profesorado interino y las más bajas a los que tienen destino en el centro, las diferencias encontradas no son significativas, por lo que no podemos tomarlas en consideración.

En consecuencia, cuando actualmente tanto se habla de calidad educativa, sería conveniente profundizar en los aspectos que toca este estudio para mejorar la educación que están recibiendo los adolescentes que cursan la ESO y presentan alguna discapacidad que dificulta su aprendizaje.

Sería bueno que administrativamente se tuvieran en cuenta los hallazgos aquí encontrados en lo que al profesorado se refiere, especialmente a la hora de formar a los futuros profesores de Educación Secundaria. Porque es cierto que en el tema de las necesidades educativas especiales se han dado pasos de gigante: estos alumnos estudian en los institutos, pero no está todo conseguido. Propongámonos ahora alcanzar para ellos una educación de calidad, la mejor educación posible.

A ello ha querido contribuir este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- ABÓS, P. y POLAINO, A. (1986): Integración de deficientes mentales educables: un estudio de actitudes docentes, *Revista Española de Pedagogía*, 172, 193-206.
- AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- (2005): La mejora de la escuela inclusiva, *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- ALEMANY, I. (2002): *Las actitudes del profesorado hacia la integración del alumnado con necesidades educativas especiales*. Tesis Doctoral inédita. Granada, Universidad de Granada.
- ARIAS, B. (1993): *Evaluación de las actitudes hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Tesis doctoral no publicada. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- BLÁZQUEZ, F.; GONZÁLEZ BRAVO, T. y MONTANERO, M. (1997): *Formación Psicopedagógica del Profesorado de Secundaria*. Badajoz, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura.
- BONAL, X.; TARABINI, A. y KLICKOWSKI, F. (2006): ¿Puede la educación erradicar la pobreza?, *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 353, 64-67.
- CHOMSKY, N. (2006): *Sobre democracia y educación*, vol. 2. Barcelona, Paidós.
- CUBO, S. (2005): El muestreo. En S. CUBO DELGADO, B. MARTÍN MARÍN y J. L. RAMOS SÁNCHEZ: *Métodos de investigación en Ciencias Sociales y de la Salud*. Reduex. Campus virtual de la Universidad de Extremadura.
- DAY, C. (2006): *Pasión por enseñar*. Madrid, Narcea.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para el siglo XXI. Madrid, Santillana/UNESCO.

- ECHETA, G. y VERDUGO, M. A. (2005): *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca, INICO-Colección.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- FIERRO, A. (1991): Las necesidades educativas especiales en la Reforma Educativa: el horizonte de la Secundaria, *Siglo Cero*, 135, 12-22.
- (1998): Currículum y necesidades educativas especiales. En I. CUADRADO (coord.): *Necesidades Educativas Especiales. Desafíos actuales: escuela inclusiva en España y Portugal*. Cáceres, Universidad de Extremadura.
- GARCÍA PASTOR, C. (1988): La situación en conflicto vivida por una profesora implicada en la integración. En C. MARCELO (ed.): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 259-268.
- GARCÍA PASTOR, C. y VILLAR ANGULO, L. M. (1987): Proyecto para la modificación de actitudes docentes. En C. GARCÍA PASTOR (ed.): *La formación de los profesores de Educación Especial. Actas de las IV Jornadas de Universidad y Educación*. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- GIRALT I ZARCO, J. (2006): El pacto nacional para la educación, *Cuadernos de Pedagogía*, 353, 86-89.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- HEGARTY, S. y POCKLINGTON, K. (1981): *Educating Pupils with Special Educational Needs in the Ordinary School*. Windsor, NFER-Nelson.
- HUBERMAN, M. (1989): La maîtrise pédagogique à différents moments de la carrière de l'enseignant secondaire, *European Journal of Teacher Education*, 12 (1), 35-42.
- HUBERMAN, M. y SHAPIRA, A. (1986): Ciclo de vida y enseñanza. En A. ABRAHAM: *El enseñante también es persona*. Barcelona, Gedisa, pp. 41-51.
- ILLÁN, N. (1989): *La integración escolar y los profesores*. Valencia, Nau Llibres.
- IMBERNÓN, F. (2006): Fragmentar o no fragmentar, ésta es la cuestión, *Cuadernos de Pedagogía*, 361, 74-77.
- INCE (1998): *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid, MEC (seis tomos).
- JUIDIAS, J. y LEÓN, J. (1986): *Actitudes del profesorado de EGB ante los diversos factores que inciden en el fracaso escolar*. Sevilla, Departamento de Psicología de la Universidad de Sevilla.
- LÓPEZ MELERO, M. (1999): Escuela pública y atención a la diversidad. La lucha contra la exclusión. En VV.AA.: *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid, Miño y Dávila Editores.
- LORTI, D. (1975): *Schoolteacher*. Chicago, University of Chicago Press.
- LYOTARD, J. F. (1984): *La condición postmoderna*. Barcelona, Planeta.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994): *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de asociación de profesores principiantes*. Madrid, CIDE.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1993): Tecnocracia y control sobre el profesorado, *Cuadernos de Pedagogía*, 211, 61-64.
- MARTÍNEZ TORRALBA, I. y VÁSQUEZ-BROMFMAN, A. (2006): *La resiliencia invisible*. Barcelona, Gedisa.
- PARRILLA, A. (1987): La figura y la formación del profesor de aula ordinaria en el proceso de integración: un estudio del pensamiento del profesor. En C. GARCÍA PASTOR (ed.): *La formación de los profesores de Educación Especial. Actas de las IV Jornadas de Universidad y Educación*. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- (2005): La Educación Inclusiva: un desafío a todos los sistemas y comunidades educativas, *Temáticos Escuela*, 13, 7-9.
- PELECHANO, V. *et al.* (1992): *Programa comunitario de Educación Especial en Cantabria*. Santander, ICE de la Universidad de Santander.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- RODRÍGUEZ TEJADA, R. M. (1999): La Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Una cuestión pendiente. Ponencia impartida bajo el tema central *Formación del profesorado en Educación Especial*, en el *III Encuentro Mundial de Educación Especial. Educación y Diversidad*, en Buenos Aires, Argentina, del 25 al 28 de agosto de 1999. Inédita.
- (2003): Necesidades educativas en la ESO: luces y sombras. En VV.AA.: *Necesidades Educativas Especiales: Situación actual y retos de futuro*. Mérida, Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980): *Pigmalión en la escuela*. Madrid, Marova.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1999): Crítica de la eficacia y eficacia de la crítica. En VV.AA.: *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid, Miño y Dávila Editores.
- SAVATER, F. (2000): La enseñanza pública no puede ser un servicio a la carta, *T. E.*, 214, 27-29.
- SIPERSTEIN, G. N. *et al.* (1980): Effects of the label mentally retarded and retarded on the social acceptability of mentally retarded children, *American Journal of Mental Deficiency*, 8 (4), 596-601.
- TORRES, J. (2006): *La desmotivación del profesorado*. Madrid, Morata.
- VLACHOU, A. (1999): *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid, La Muralla.
- WOLFENBERGER, W. (1972): *The Principle of Normalization in Human Services*. Toronto, National Institute on Mental Retardation.
- www.classsizematters.org/research.html: Bibliografía seleccionada y comentada sobre el número de alumnos por aula (Consulta: 10/10/2005).

Eventos

- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtiem, Tailandia, 5-9 de marzo de 1990.
- Foro Mundial de la Educación*. Dakar, Senegal 25-27 de abril de 2000.

Legislación

- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial.
- LOGSE (1990): Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990.