

Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa

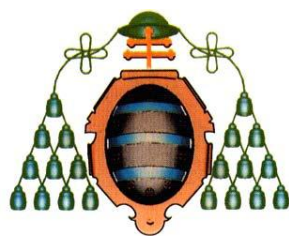
Percepción del profesorado de Educación Primaria hacia
la inclusión del alumnado con ceguera y discapacidad
visual grave en Asturias

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Diego Casado Camiña

Tutor: Joaquín Lorenzo Burguera Condon

Julio 2014



Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa

Percepción del profesorado de Educación Primaria hacia
la inclusión del alumnado con ceguera y discapacidad
visual grave en Asturias

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Diego Casado Camiña

Tutor: Joaquín Lorenzo Burguera Condon

Julio 2014

“La inclusión social pasa necesariamente por una mayor inclusión en la educación, es decir por el desarrollo de escuelas o contextos educativos que acojan a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje”

UNESCO 2008

ÍNDICE

RESUMEN	6
1. INTRODUCCIÓN	7
2. CONTEXTO Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
2.1. DE LA EDUCACIÓN SEGREGADA A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	10
2.2. INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO LEGISLATIVO ESPAÑOL	16
2.3. DISCAPACIDAD VISUAL GRAVE Y CEGUERA	19
2.4. BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS	23
3. METODOLOGÍA	29
3.1. OBJETIVOS	30
3.2. DISEÑO	31
3.3. DESTINATARIOS	33
3.4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA	34
3.5. ANÁLISIS DE DATOS	36
4. RESULTADOS	38
4.1. VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN	39
4.2. DIMENSIÓN Creación de culturas inclusivas	40
4.2.1. Profesorado	40
4.2.2. Alumnado	42
4.2.3. Familias	44
4.3. DIMENSIÓN Diseño de políticas inclusivas	45

4.3.1.	Organización escolar	45
4.3.2.	Apoyos educativos	47
4.4.	DIMENSIÓN Desarrollo de prácticas inclusivas	49
4.4.1.	Didácticas de aula	49
4.4.2.	Actividades de enseñanza-aprendizaje	50
4.5.	PROPUESTAS DE MEJORA	52
5.	CONCLUSIONES E IMPLICACIONES	54
6.	BIBLIOGRAFÍA	60
	ANEXOS	66
	ANEXO I: Cuestionario	66
	ANEXO II: Indicadores	70

RESUMEN

El Presente Trabajo Fin de Máster pretende conocer la percepción que tiene el profesorado de Educación Primaria sobre la inclusión educativa en las aulas ordinarias del alumnado con discapacidad visual grave o cieguera en Asturias. Para ello, el documento se ha estructurado en tres partes:

En la primera parte se presentan los aspectos teóricos que han servido para establecer el marco de referencia a la investigación haciendo un pequeño recorrido histórico que sirve para diferenciar dos conceptos fundamentales: el de integración y el de inclusión; partiendo de la segregación como tercer elemento clave para comprender la evolución que ha sufrido el tratamiento educativo de la diversidad. Estos conceptos tienen su reflejo en el ámbito legislativo viéndose plasmados en diferentes leyes educativas a lo largo de los últimos tiempos, y es por ello que hemos llevado a cabo un análisis de la inclusión atendiendo al marco legislativo español.

Dado que el objeto de la investigación está relacionado con un tipo concreto de discapacidad, se ha procedido a la definición de los conceptos de deficiencia y discapacidad, así como su clasificación en distintos grados a nivel internacional y nacional. Y por último, para finalizar esta primera parte, se fijan los criterios de buenas prácticas que definen la educación inclusiva y en base a los cuales se ha llevado a cabo la investigación

La segunda parte está dedicada al marco metodológico establecido bajo el paradigma cualitativo de enfoque interpretativo y donde se da cuenta del proceso de investigación llevado a cabo, destacándose aspectos como los objetivos del trabajo, el diseño y los destinatarios de la investigación. Del mismo modo, se contempla en esta sección cada una de las fases que permitieron dar respuesta a los objetivos y en las cuales se incluyeron los instrumentos para la recogida de datos, así como el proceso de análisis de la información.

En la tercera y última parte se presentan los resultados obtenidos durante la investigación de campo con la intención de verificar la situación actual del tema tratado, y cerrando esta sección, y con ella el presente Trabajo Fin de Máster, planteamos las conclusiones de la investigación y las implicaciones propuestas para alcanzar el objetivo final: la posibilidad real de inclusión educativa en las aulas ordinaria del alumnado con discapacidad visual grave o cieguera en Asturias.

1. INTRODUCCIÓN

La lucha contra las desigualdades y por la mejora de las condiciones de vida de la población es el objetivo primordial del concepto político, económico y social denominado Estado de Bienestar. Unido a este concepto de nuevo cuño, existen otra serie de términos intrínsecamente relacionados y en los que se ha mostrado en los últimos tiempos un notable interés por parte de distintos organismos internacionales, países, organizaciones sociales, etc, como son la inclusión y la exclusión social.

La Unión Europea define la inclusión social como un “proceso que asegura que aquellas personas en riesgo de pobreza y de exclusión social aumenten las oportunidades y los recursos necesarios para participar completamente en la vida económica, social y cultural, así como para gozar de unas condiciones de vida y de bienestar que se consideran normales en la sociedad en la que viven” (Ministerio de sanidad, política social e igualdad, 2010: 9). En esta definición, pobreza y exclusión social son conceptos próximos y relacionados pero diferentes, puesto que “la exclusión social va más allá de la pobreza ya que tiene que ver con la ausencia de participación en la sociedad y con la falta de acceso a bienes básicos y redes de bienestar social” (UNESCO, 2008: 5).

Estos elementos se han convertido en un reto para las sociedades actuales que buscan el alcance del llamado Estado de Bienestar, pues se consideran los indicadores de cohesión social más importantes sobre los que actuar tanto en los países desarrollados como en aquellos que se encuentran en vías de desarrollo. El problema de las desigualdades sociales, que se ha visto agudizado en los últimos tiempos debido a la crisis económica y a los efectos de la globalización, ha supuesto un retroceso en aspectos que parecían ya superados pero que hemos visto resurgir, dando lugar a un aumento de la población que vive al margen de la sociedad. Todo esto hace replantearse la necesidad de aunar esfuerzos para reducir las desigualdades y pone de manifiesto la importancia de que cada país asuma como propio el interés por lograr la creación de sociedades igualitarias consolidando un catálogo de políticas de protección y de garantías para sus ciudadanos.

En este sentido, la limitación de la autonomía individual que sufren las personas que poseen alguna discapacidad las convierte en uno de los colectivos más vulnerables a la exclusión social, dado que como nos indica la Comisión Europea (2010: 3) “las personas con discapacidad registran un índice de pobreza un 70% superior a la media”.

Para intentar hacer frente a esta realidad, este organismo ha planteado a lo largo de los últimos tiempos una serie de acciones y políticas encaminadas a la búsqueda de una mayor equidad, entendiendo la política social como un rasgo distintivo de una sociedad desarrollada. Una de las últimas acciones planteada por la Comisión Europea es la llamada *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*, encaminada a “capacitar a las personas con discapacidad para que puedan disfrutar de todos sus derechos y beneficiarse plenamente de una participación en la economía y en la sociedad europeas” (Comisión Europea, 2010: 4). Mediante esta estrategia la Comisión insta a los países miembros a desarrollar estrategias propias sobre discapacidad identificando ocho ámbitos primordiales de actuación, siendo uno de ellos el de la educación y la formación.

Haciéndose eco de esta estrategia de la Comisión Europea, el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad publicó en el año 2011 la *Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020* donde recoge, en el ámbito de la educación que “las personas con discapacidad y, especialmente, los niños, deben integrarse adecuadamente en el sistema educativo general, con el apoyo individual necesario” (2011: 34), para lo que propone medidas como “promover una educación inclusiva en todas las etapas educativas, con los medios de apoyo que sean necesarios; potenciar la formación continuada de todo el profesorado; y avanzar en la inclusión de asignaturas que coadyuven a garantizar los derechos de las personas con discapacidad”.

Por tanto, en este marco de lucha contra la exclusión social de las personas con discapacidad, la educación desempeña un papel fundamental pues se considera uno de esos mecanismos básicos e indispensables para eliminar las barreras sociales y compensar las desigualdades. Del mismo modo debe proporcionar una respuesta eficaz y adecuada al derecho a la educación de todos los niños y niñas. Como apunta Oliveira:

El proceso de universalización del acceso, permanencia y éxito de las personas con deficiencia aún viene enfrentando numerosos desafíos, desde la elaboración de las políticas educativas volcadas para atenderlos, a las resistencias de los profesionales de la educación, las inadaptaciones curriculares y físicas, así como los errores de los mecanismos históricos sociales de segregación que se hicieron presentes en muchas concepciones pedagógicas (2012: 22).

Por todo lo cual “cabe preguntarse si la educación está contribuyendo al desarrollo de sociedades más inclusivas, o, por el contrario, está reproduciendo la exclusión social y generando diferentes formas de discriminación al interior de los

sistemas educativos” (UNESCO, 2008: 5). Es este el análisis que pretendemos llevar a cabo con el presente trabajo, producto de la inquietud personal surgida a partir de la propia experiencia docente con alumnado con discapacidad visual, y tras comprobar, con cierta preocupación, las carencias que presenta la educación recibida por este alumnado.

En definitiva, el desafío que hoy se plantea en la educación consiste en responder a esa diversidad existente en la sociedad, sin excluir ni segregar a ningún estudiante por su discapacidad (del tipo que fuera), su ritmo de aprendizaje, su origen, su género, etc. Es necesario reconocer el valor que esa diversidad aporta enriqueciendo a toda la sociedad y huir de la percepción de que las diferencias generan problemas o son una amenaza. Para ello es imprescindible un compromiso claro a favor de la educación inclusiva por parte, no solo de los estamentos políticos, sino del sistema educativo en su conjunto.

2. CONTEXTO Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. DE LA EDUCACIÓN SEGREGADA A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Diferenciar conceptos próximos como los de integración e inclusión asociados a la educación, y que en muchas ocasiones han sido y siguen siendo utilizados como sinónimos (aunque cada vez menos), está siendo una tarea en la que no pocos autores e instituciones se afanan en establecer de forma precisa. Para Muntaner (2010: 6) “la integración y la inclusión no deben confundirse, pues suponen perspectivas distintas de análisis de la realidad y en consecuencia plantean distintos modelos de intervención”. Como quedó reflejado en la Conferencia Internacional de la UNESCO celebrada en Ginebra en 2008 con el título: *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (UNESCO 2008: 6) “se está asimilando el movimiento de inclusión con el de integración cuando en realidad se trata de dos enfoques con una visión y focos distintos”. Como veremos a continuación, se trata de conceptos que implican situaciones diferentes (aunque relacionadas) y que requieren a su vez acciones específicas para educar en la diversidad.

Para comprender mejor esta diferencia conceptual, comenzaremos introduciendo otro elemento que nos permitirá, desde una perspectiva de la historia educativa reciente, entender el proceso que ha seguido la educación al alumnado con discapacidad hasta llegar al concepto más novedoso: la inclusión. Este elemento al que nos referimos, y que por viejo (con las connotaciones negativas que esta palabra tiene), ha sido apartado casi por completo de la terminología educativa, es el de segregación.

La educación segregada, es un modelo educativo que considera una educación mejor aquella que se produce en grupos homogéneos y para ello clasifica, divide y separa en base a diferentes parámetros. En el ámbito de la discapacidad, y según apunta Ibáñez (2002: 197-198), la segregación educativa nace en Estados Unidos a finales del siglo XIX, ante el deseo de proporcionar una educación que permitiera integrar en la sociedad a los niños con discapacidad. Es a partir de ese momento cuando se comienza a prestar una atención educativa a este sector de la población, creándose instituciones de enseñanza específicas. Las razones de llevar a cabo una adecuada clasificación y segregación en función del tipo de discapacidad, se basaba no solo en argumentos

pedagógicos, centrados sobre todo en las dificultades que suponía su integración en aulas ordinarias para la instrucción de sus compañeros “normales”, sino también económicos, ya que implicaba un menor coste para las arcas públicas. Fue la unión y la presión de las organizaciones de padres y madres con hijos discapacitados, lo que consiguió que a principios de la década de los años 70 se produjera un cambio hacia la integración en el régimen escolar ordinario en ese país.

La segregación educativa en centros específicos, ha sido un modelo generalizado en España hasta finales de los años 70. Para Verdugo (2003) fue el surgimiento de la educación especial lo que hizo que se reconociera la necesidad de una educación especializada para el alumnado con discapacidad. Especialización que requería un profesorado preparado, programas especialmente diseñados, una metodología concreta, materiales específicos, y el propio centro especial.

La superación efectiva de este sistema en nuestro país comenzó en los años 80, al ponerse de manifiesto que la segregación producía un aislamiento social de las personas con discapacidad y con ella una situación de desatención y marginalidad. Este hecho hizo necesaria la toma de decisiones que transformaran esta práctica en la excepción, y no la norma, frente a la discapacidad, así como una reformulación y una reorganización de la educación especial, más acorde con los nuevos planteamientos pedagógicos y con vistas a la integración social.

La aparición del concepto de integración educativa, significó un cambio fundamental en los planteamientos educativos, y representó un avance muy importante para acabar con la exclusión y la discriminación de los alumnos con discapacidad. En Europa nace a finales de los años sesenta y principios de los setenta dentro de un contexto de crecimiento económico, de generalización de las democracias, de demanda de cambio social e igualdad, y en general del establecimiento del Estado de Bienestar. Dentro de este marco, la lucha por el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad se plasmó en políticas públicas que buscaban su integración social, para lo cual la educación se consideró un eje fundamental. Es por ello que “la integración vino a expresar un deseo de alejarse de la práctica histórica y reparar las injusticias cometidas con los discapacitados” (Ibáñez, 2002: 152).

Algunos autores como Avramidis y Norwich (2004) o Muntaner (2010) coinciden en señalar la publicación en Reino Unido del Informe Warnoch, en 1978, como el comienzo de la expansión de la idea de integración, aunque ya en los años 50 y 60 habían aparecido en países del norte de Europa como Dinamarca, Suecia o Noruega leyes de *normalización* que planteaban la necesidad de “ofrecer a los deficientes

mentales posibilidades para hacer cosas normales” (Ibáñez, 2002: 202). Este principio de normalización se basaba en la idea de que para conseguir la integración social, es necesario convivir con normalidad dentro de la sociedad, beneficiándose del sistema ordinario de prestaciones generales, aspecto imposible con la segregación ya que imposibilita el saber y aprender cómo viven otras personas.

El informe Warnoch de 1978, que para Ibáñez (2002: 204) sería el que más habría influido en el Sistema Educativo Español, establece el concepto de *necesidades educativas especiales* y suprime la categorización tradicional de la discapacidad estableciendo un continuo de necesidades de los alumnos, desde las ordinarias hasta las especiales (Toboso, 2012). Desechaba el modelo dual de dos sistemas diferentes de enseñanza, el especial y el ordinario, así como la idea de que existen dos clases de niños: deficientes y no deficientes. Del mismo modo plantea la necesidad de introducir físicamente a estos alumnos en centros escolares ordinarios, diferenciando tres niveles en función del grado de interacción: ubicación, interacción social e integración funcional (Avramidis y Norwich, 2004: 27). El primer nivel es una mera ‘colocación’ del alumno en el espacio escolar, el segundo implica cierto grado de interacción no educativa y el último nivel conlleva participación en actividades y experiencias comunes. Vemos en este nuevo concepto educativo una novedosa forma de atender la discapacidad, donde estos alumnos con necesidades educativas especiales son insertados o asimilados por la escuela ordinaria. La crítica principal que recibe este modelo es que, aunque tiene en cuenta que el contexto en el que se produce el proceso educativo es fundamental en el desarrollo del alumnado, no permite al alumno desarrollarse plenamente y con libertad dentro del mismo.

La integración, según Muntaner (2010), presenta dos características fundamentales que la definen. Por un lado, parte de la idea de que el problema está en el alumno y que éste requiere unas actuaciones especiales que lo adapten o acomoden al sistema, y por otro lado, debe existir un modelo educativo determinado que acoja a los alumnos diversos y diseñe programas específicos para atender las diferencias. Estos programas se plasman en una adaptación curricular que organiza la respuesta durante un tiempo variable, en un espacio a determinar (fuera o dentro del aula), con los recursos específicos y que justifica las actuaciones en base a la excepcionalidad, la transitoriedad de las medidas y la discriminación positiva.

Como indican Alonso y Araoz (2011), en el modelo de integración la escuela no cambia, es el niño con discapacidad el que debe adaptarse al medio, y si no lo consigue fracasará. Se trata de un modelo centrado en el individuo, que requiere que el propio

alumno se amolde al contexto educativo normalizado en el que se encuentra integrado, y no implica cambios profundos, ni desde el punto de vista metodológico ni en las propias instituciones educativas.

Aunque el término integración fue aumentando progresivamente su significado, dando lugar a una ampliación del concepto, la aparición del término inclusión produjo una preocupación e interés por establecer la diferencia entre ambos.

La idea de inclusión educativa o educación inclusiva surge a comienzo de los años 90 a partir del debate internacional iniciado en la Conferencia de la UNESCO celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia (Muntaner, 2010: 7), momento desde el cual empieza a promoverse la idea de *Educación para todos* (EPT) desde el ámbito de la educación especial.

El punto de partida definitivo se produciría cuatro años después, y también a instancias de la UNESCO, en la Declaración de Salamanca de 1994 donde, aunque se sigue manteniendo el uso del término integración, se sientan las bases de la inclusión al reconocer la necesidad de conseguir unas escuelas para todos “que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual” (UNESCO, 1994: 3). Frente a este documento de carácter orientativo, donde se ve la inclusión como un principio a alcanzar pero que no compromete a los Estados, nos encontramos con la resolución acordada en la *Convención para los derechos de las personas con discapacidad* de la Naciones Unidas (2006), donde en su artículo 24 establece que “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles” para las personas con discapacidad, y que les permita “acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan”. Aquí ya no hay lugar a dudas, el objetivo es la inclusión y los Estados deben articular las políticas necesarias para lograrla.

Pero, ¿qué se entiende hoy en día por educación inclusiva? Aunque todavía hay quien se resiste al cambio conceptual (véase Puigdemívol, 2005: 315-318), es una idea generalizada entre los autores consultados que el concepto de inclusión va un paso más allá, implica la superación del concepto de integración y tiene una finalidad más amplia. Para Avramidis y Norwich (2004: 27) el término inclusión abarca nociones filosóficas más profundas que integración y se conecta con el concepto de inclusión social incorporando valores tanto sociales como políticos y en contraposición a la desventaja, la opresión o la discriminación.

De esta forma, la inclusión educativa reconoce la diversidad como valor, por lo que deja de centrarse en el individuo para centrarse en el ambiente. No es el alumno el que debe adaptarse para poder ser integrado en el grupo, sino que es la escuela (en su concepción más amplia) la que va a modificarse y amoldarse para dar cabida y proporcionar una educación de calidad a todos basada en la diversidad. Desde este planteamiento y a escala internacional, la UNESCO ha proporcionado el siguiente análisis:

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005: 14).

Aunque son numerosas las definiciones de inclusión propuestas por los autores que han profundizado en esta materia, y todas ellas plantean diferentes matices o apreciaciones que las distinguen, Echeita y Ainscow (2010) nos proponen cuatro elementos básicos que deben estar presentes a la hora de desarrollar una definición de este concepto: en primer lugar que *la inclusión es un proceso* y por tanto el tiempo es un elemento fundamental a tener en cuenta; por otro lado, *la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes*; del mismo modo, *la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras*; y por último, *la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar* (y por ende, riesgo de exclusión social). En definitiva hablar de educación inclusiva es hablar de un proceso que busca dar respuesta a la diversidad, transformar el sistema eliminando las barreras y fomentando la participación de todos, prestando una mayor atención en aquellos alumnos que corran mayor riesgo de ser excluidos.

Si comparamos los conceptos integración e inclusión, según Leiva (2013) la integración solo trabaja desde las dificultades y las deficiencias, asume y aplica pero no se cuestiona. Pretende que el alumno se integre con los demás alumnos, reciba educación en el mismo lugar, pero sin implicar transformaciones profundas tanto de los docentes como de las instituciones educativas. Frente a este planteamiento se encontraría la inclusión, que no se centra en las deficiencias sino en las potencialidades

de cada estudiante. No basta con *estar* sino que es necesaria la participación efectiva de todos. Implica un cambio de mentalidad en la práctica docente, fomentando metodologías más cooperativas que transformen el contexto educativo y que afecte a todos los agentes que intervienen en dicho contexto: estudiantes, profesorado, familias, personal del centro y a toda la sociedad. La inclusión educativa “requiere un compromiso profesional, una modificación de la actitud, en la forma de concebir la diversidad y la práctica de aula” (Leiva, 2013: 7).

La inclusión, según UNESCO (2008: 8), se caracteriza por los siguientes aspectos:

- “Implica una *visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad*”. Desde esta perspectiva las diferencias se entienden como una oportunidad que no van a hacer otra cosa que enriquecer los procesos educativos y que requiere de la flexibilidad necesaria del currículo frente a la creación de programas individuales específicos o diferenciados.
- “Se preocupa de *identificar y minimizar las barreras que enfrentan a los estudiantes* para acceder y permanecer en la escuela, participar y aprender”. La búsqueda de la eliminación de barreras que limitan el aprendizaje será una constante para lograr el pleno acceso y la participación de todos en el proceso educativo.
- “Es *un proceso que nunca está acabado del todo* porque implica un cambio profundo de los sistemas educativos y de la cultura escolar”. Se debe producir una revisión constante por parte de las instituciones para dar respuesta a la diversidad.
- Requiere de “sistemas de apoyo que colaboren con los docentes en la atención a la diversidad del alumnado, prestando especial atención a aquellos que más ayudas necesitan para optimizar su desarrollo y avanzar en su aprendizaje”. Se trataría de todos aquellos recursos que complementan o refuerzan la acción pedagógica de los docentes.

En definitiva, la escuela inclusiva, que entiende la diferencia como algo positivo e intrínseco al ser humano, está en contra de cualquier forma de segregación o discriminación y es capaz de adaptarse y desarrollar las modificaciones necesarias para responder a las necesidades de todos los alumnos. Un paso importante para la generalización de ese estilo educativo es que los poderes políticos lo asuman como propio y plasmen el espíritu inclusivo en su legislación educativa. Por ello, analizaremos a continuación la situación de la inclusión en el marco legislativo español.

2.2. INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO LEGISLATIVO ESPAÑOL

La integración del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios españoles, es una realidad que comenzó de manera efectiva y generalizada en los años 80, gracias al impulso de la Ley 13/1982, del 7 de abril – Ley de Integración Social de los Minusválidos- conocida como LISMI, y que desarrolló el artículo 49 de la Constitución Española de 1978, que dice:

Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.

Aunque consideramos la LISMI como la ley española que proporcionó el empujón definitivo hacia la integración, ya en la Ley General de Educación (LGE) de 1970 se contemplaba, por primera vez, la necesidad de proporcionar una educación a los niños con necesidades especiales al mismo tiempo que la de todos los alumnos, pero en centros específicos o unidades especiales dentro de los centros ordinarios. Esta fórmula no deja de ser una forma de segregación educativa, ya que se trata de proporcionar educación a través de una vía diferente y paralela a la ordinaria, pero supuso un primer paso en el recorrido hacia la inclusión. De esta manera, la LGE establece en su artículo cincuenta y uno que:

La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en Centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible (LGE, 1970, art. 51).

Como ya comentamos, el paso definitivo de cara a la integración educativa lo supuso la LISMI que, aunque planteada hacia la integración social en general, dedica la Sección tercera del Título IV (artículos 23 a 31) a la Educación, y refleja el planteamiento integrador desde el que se desarrolló. Según especifica en el punto uno del artículo 23, las personas con discapacidad (en la ley se utiliza el término minusválido) “se integrarán en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente Ley reconoce” (LISMI,

1982). Esta ley concibe la Educación Especial como un proceso integrador, con aplicación personalizada, que se verá normativizado a través del Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial, que aplicaba los principios rectores de la LISMI. Este será derogado y sustituido por el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, el cual supuso un paso decisivo al concebir la Educación Especial como parte integrante del sistema educativo y no como una modalidad independiente. Además “reguló la escolarización, los apoyos y adaptaciones, la titulación del profesorado y estableció un currículum general para todo el alumnado, teniendo en cuenta las características personales, haciendo hincapié en el planteamiento integrador de la educación” (Toboso et al, 2012: 282), por lo que se puede decir que sentó las bases para la integración de los alumnos afectados por disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales en los centros ordinarios.

La plena integración educativa, al menos desde el punto de vista legislativo, aparece en España en 1990 con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta establece como norma la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales, previa valoración e identificación por parte de los equipos profesionales pertinentes. La escolarización en unidades o centros de educación especial “sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario” (LOGSE, 1990, art. 37/3), en tal caso se realizarán revisiones periódicas que siempre favorecerán el acceso a un régimen de mayor integración. Con esta legislación se especifica que la educación especial tendrá un tratamiento integrador que contará con los recursos necesarios para atender a estos alumnos, para lo cual el sistema educativo deberá adecuarse a sus características y necesidades específicas.

El principio de inclusión educativa se recoge de forma explícita por vez primera en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 donde ya en el preámbulo dice:

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social [...]. Se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

A lo largo de todo el documento se recoge de forma reiterativa la inclusión educativa como principio básico en la búsqueda de la equidad y de la cohesión social.

Actualmente nos encontramos con una nueva ley educativa recientemente instaurada, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica la ley anterior pero que, en el ámbito que nos ocupa, mantiene el principio de inclusión educativa como referente fundamental, aunque se han eliminado las referencias a este concepto que venían recogidas en el preámbulo.

De esta forma, la primera referencia la encontramos en el primer artículo de la citada Ley:

Principios y fines de la educación. Artículo 1.

El sistema educativo español [...], se inspira en los siguientes principios:

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la **inclusión educativa**, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales y económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa – LOMCE).

Al menos desde el punto de vista teórico, nuestra legislación educativa ampara y promueve el principio de inclusión educativa vinculado a la dignidad e igualdad de las personas como derechos inalienables, la superación de la discriminación y la contribución de la educación en la compensación de las desigualdades. Pero la realidad es que nos encontramos en una situación en la que esta inclusión, presente en el plano teórico-legislativo, no se ve reflejada o en pleno desarrollo en la escuela, sobre todo en el ámbito de la discapacidad visual. Como bien apunta Molina (2011: 209):

Los niños ciegos han sido integrados en los centros ordinarios tan solo desde el punto de vista de su socialización, pero no se ha avanzado significativamente en la faceta estrictamente escolar, académica. La sociedad asume, como quizá nunca hizo, la presencia del ciego incluso en el mundo laboral, pero en los centros educativos de esta misma sociedad, los niños ciegos siguen privados de profesionales realmente cualificados para asumir su educación integral, además de la notable insuficiencia de recursos didácticos específicos para su problema.

De lo que está hablando Molina, aunque sin utilizar el término específico, es precisamente de inclusión, y pone de manifiesto la necesidad de comprometer los recursos y las acciones efectivas que permitan eliminar las barreras que realmente

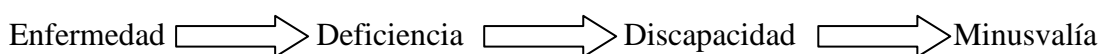
impiden o limitan esta igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. De este modo, el derecho a una educación inclusiva, como establece la LOMCE, y a no ser discriminado por razones de discapacidad, sólo se podrá ir consiguiendo cuando se reconozcan y se eliminen las barreras existentes en nuestro sistema educativo.

Por todo ello y ante la escasez de estudios específicos en este campo, este Trabajo Fin de Máster nos permitirá acercarnos a la situación actual de este colectivo para poder plantear medidas que permitan mejorar su inclusión, esperando poder extraer unas conclusiones que puedan ser útiles y aplicables. Un colectivo, el del alumnado con discapacidad visual grave y ceguera, que pasaremos a definir con más exactitud a continuación.

2.3.DISCAPACIDAD VISUAL GRAVE Y CEGUERA

La necesidad de establecer y fijar a nivel internacional una clasificación de la discapacidad y de los términos asociados a ella hizo que en los años setenta se pusiera en marcha la *Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías* (CIDDM). Esta clasificación fue publicada en 1980 por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y traducida a 14 idiomas, apareciendo la versión española en el año 1983 publicada por el IMSERSO. Esta primera versión, utilizada como referente durante más de veinte años, aunque sometida a revisiones y actualizaciones, fue sustituida en el año 2001 por un nuevo documento denominado *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud*, con las siglas CIF.

El objetivo principal planteado en el documento del año 1980 es, como apuntan Egea y Sarabia (2001: 16), “ir más allá del proceso mismo de la enfermedad y clasificar las consecuencias que ésta deja en el individuo tanto en su propio cuerpo, como en su persona y en su relación con la sociedad”. La idea principal es clarificar y clasificar los estados de salud en función de las barreras que suponen para relacionarse con los demás y con la sociedad en igualdad de condiciones. Para ello se planteó un nuevo esquema terminológico con cuatro niveles que mantenían una relación causal entre ellos partiendo de la siguiente estructura (Egea y Sarabia, 2001: 16):



Según este esquema, una enfermedad puede dar lugar a una deficiencia cuando se produce una pérdida o funcionamiento anómalo de alguna función psicológica, fisiológica o anatómica. Si esta deficiencia limita o anula la capacidad para realizar alguna actividad considerada normal para el ser humano, daría lugar a una discapacidad. Por último, si la deficiencia y/o discapacidad produce una desventaja de la persona para desempeñar el rol social que le es propio, estaríamos hablando de minusvalía (OMS, 1980).

Analizando estos conceptos y sus definiciones, se deduce que una persona con una deficiencia puede no estar discapacitada para realizar alguna tarea, pero una persona discapacitada siempre padece una deficiencia; y del mismo modo, la minusvalía puede estar presente sin existir discapacidad. Esta causalidad y linealidad en el planteamiento de la CIDDM ha sido uno de los extremos más criticados de la misma ya que no se cumple en todas las situaciones. Otra de las razones por la que el documento inicial ha sufrido múltiples revisiones, ha sido la necesidad de renovación y actualización terminológica debido al fracaso en la utilización correcta de los términos o por la búsqueda del término más adecuado a nivel internacional (Gutiérrez, Cancela y Zubiaur, 2006).

La nueva clasificación del año 2001 (CIF) dio lugar a un cambio sustancial en la terminología utilizada que queda patente en el propio título, donde aparecen los tres conceptos centrales del nuevo documento: funcionamiento, discapacidad y salud. “El concepto de *funcionamiento* se puede considerar como un término global, que hace referencia a todas las Funciones Corporales, Actividades y Participación; de manera similar, *discapacidad* engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones de participación” (OMS, 2001: 3). El término más genérico es el de funcionamiento, referido a la capacidad para desarrollar actividades y a la posibilidad de participación social, y es utilizado para las condiciones de salud positivas. El término más concreto es el de discapacidad, que se refiere a la deficiencia en las funciones, las limitaciones para realizar actividades o las restricciones en la participación social de la persona, y se utiliza para referirse a los factores negativos en el funcionamiento humano. El concepto de salud es el elemento clave que relaciona funcionamiento y discapacidad, y la deficiencia se refiere al problema concreto “en las funciones o estructuras corporales tales como una desviación significativa o una pérdida” (OMS, 2001: 11). También es significativo mencionar la desaparición del término *minusvalía*, presente en la clasificación de 1980, y que pasa a quedar recogida dentro del *paraguas* de la discapacidad.

En la tabla 1, tal como aparece reflejado en Gutiérrez, Cancela y Zubiaur (2006), se comparan los conceptos principales de la CIDDM de 1980 con los nuevos planteamientos que surgen con la CIF de 2001. Como podemos observar los términos deficiencia y discapacidad se mantienen aunque cambian su significado, desapareciendo el término *minusvalía*:

<i>CIDDM</i>		
<i>Deficiencia</i>	<i>Discapacidad</i>	<i>Minusvalía</i>
CIF		
<i>Discapacidad</i> (Término globalizador)		
“Deficiencias de <i>función</i> y deficiencias de <i>estructura</i> ” (antes deficiencias, CIDDM)	Limitaciones en las “ <i>actividades</i> ” (antes discapacidades, CIDDM)	Restricciones en la “ <i>participación</i> ” (antes minusvalía, CIDDM)

Tabla 1. Comparación terminológica entre la CIDDM (1980) y la CIF (2001)

Fuente: Gutiérrez, Cancela y Zubiaur (2006).

En el campo concreto de las funciones visuales, uno de los objetivos principales de la OMS ha sido unificar la gran diversidad terminológica empleada hasta los años 80 para nombrar todo aquello relacionado con la discapacidad visual. La OMS (2001, p. 66) entiende por funciones visuales aquellas “funciones sensoriales relacionadas con percibir la presencia de luz y sentir la forma, el tamaño y el color de un estímulo visual”. Y para clasificar las discapacidades visuales se basa en tres elementos fundamentales: la agudeza visual, el campo visual y la calidad de visión, que define de la siguiente manera (OMS, 2001: 66-67):

- Funciones del campo visual: funciones de la vista relacionadas con toda el área que puede ser vista fijando la mirada.
- Funciones de agudeza visual: funciones visuales, tanto monoculares como binoculares, que permiten percibir la forma y el contorno a corta y a larga distancia.
- Calidad de visión: funciones visuales que implican sensibilidad a la luz, visión en color, sensibilidad al contraste y la calidad general de la imagen.

En función a estos tres elementos, la clasificación de la deficiencia que plantea la CIF, donde los porcentajes permiten cuantificar la deficiencia en base a unos

“instrumentos calibrados de evaluación” (OMS, 2001: 241), queda establecida de la siguiente forma (OMS, 2001: 49):

- No hay deficiencia (ninguna, ausencia, insignificante...): del 0 a 4 %.
- Deficiencia LIGERA (poca, escasa...): del 5 a 24 %.
- Deficiencia MODERADA (media, regular...): del 25 a 49%.
- Deficiencia GRAVE (muchas, extrema...): del 50 a 95%.
- Deficiencia COMPLETA (total...): del 96 a 100%.

Una vez presentados los conceptos fundamentales referidos a las funciones visuales, será cada país el que aplique criterios específicos para clasificar las deficiencias visuales. Llegados a este punto es importante partir de la diferencia entre la *ceguera*, entendida desde el punto de vista oftalmológico como la ausencia total de visión y por tanto de percepción de luz; y la *ceguera legal*, que es aquella que presenta unos restos visuales funcionales que permiten acceder a ayudas, servicios, prestaciones, etc, propios para las personas consideradas ciegas.

En España, la *ceguera legal* viene determinada por los criterios de inclusión de la ONCE cuyos requisitos de afiliación son “disponer en ambos ojos al menos de una de las siguientes condiciones visuales: agudeza visual igual o inferior a 0,1 (1/10 de la escala de Wecker), obtenida con la mejor corrección óptica posible, y un campo visual reducido a 10 grados o menos” (ONCE, 2014). La escala de Wecker representa el porcentaje de pérdida visual global y mide la distancia a la que se pueden discriminar las letras o símbolos que aparecen en unas tablas denominadas ototipos. Esta medida se expresa mediante un cociente entre la distancia a la que la persona puede ver la figura más pequeña del ototipo y la distancia a la que la discrimina un ojo normal, aunque también se puede representar a través de un número decimal inferior a 1, donde la unidad representa la visión total, o a través de un porcentaje.

Pero además, con arreglo a la Clasificación Internacional de Enfermedades (actualización y revisión de 2012), la función visual se subdivide en cuatro niveles (OMS, 2012):

- Visión normal: menor de 6/18 o 0,3 (3/10 escala de Wecker).
- Discapacidad visual moderada: supone una agudeza visual de entre 6/18 y 6/60, o 0,3 y 0,1 (3/10 y 1/10 escala de Wecker).

- Discapacidad visual grave: se entiende una agudeza visual inferior a 6/60 e igual o superior a 3/60, o entre 0,1 y 0,05 (1/10 y 1/20 escala de Wecker).
- Ceguera: se define como una agudeza visual inferior a 3/60 (0,05-1/50), o igual o superior a 1/60 (0,02-1/20).

En definitiva, se considera discapacidad visual grave o ceguera aquel déficit visual que, aun utilizando medios correctores como lentes u otro tipo de medios externos, “impide realizar aprendizajes básicos como la lectura por procedimientos visuales” (Puigdellívol, 2005: 240), y que inciden en diferentes esferas del desarrollo de la persona afectada condicionando su proceso educativo. Es por ello que requieren una atención especializada en la escuela que les “dé oportunidades suficientes para desarrollar habilidades y competencias personales y sociales que le permitan crecer y desarrollarse con seguridad y autonomía en su ámbito social” (Albertí, 2010: 150).

2.4. BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Una vez delimitados y clarificados conceptos clave para esta investigación como inclusión, ceguera y discapacidad visual grave, a continuación nos proponemos describir los criterios de buenas prácticas que nos permitirán analizar situaciones educativas y definirlas como inclusivas o no inclusivas.

Un modelo educativo que atienda realmente a la diversidad del alumnado en grupos heterogéneos, y donde los alumnos con discapacidad tengan realmente igualdad de oportunidades, ha de ser inclusivo. Implantar y practicar un modelo inclusivo en la escuela requiere un replanteamiento global del sistema educativo que permita la “eliminación de las barreras que actualmente encuentran estos alumnos para su incorporación y aprovechamiento de las oportunidades formativas y de desarrollo que se ofrecen en la escuela ordinaria” (Muntaner, 2010: 25). Y para ello es fundamental que se facilite su participación en igualdad, desde la aceptación de las diferencias y el respeto absoluto a la diversidad en las aulas y en las experiencias que allí se realizan.

Este proceso de cambio y de mejora del sistema educativo, que no piensa sólo en los alumnos con discapacidad, sino que tiene a todos los alumnos, sin excepción, como referencia de formación y desarrollo, plantea unas buenas prácticas de actuación a partir de tres dimensiones (Booth y Ainscow, 2002):

- La creación de culturas inclusivas.
- La elaboración de políticas inclusivas.
- El desarrollo de prácticas inclusivas.

- **Creación de culturas inclusivas**

“Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado” (Booth y Ainscow, 2002: 8). El objetivo es que toda la comunidad escolar se impregne del sentimiento inclusivo y que estos valores sean compartidos por profesorado, estudiantes y familias, de manera que también puedan ser transmitidos a las nuevas incorporaciones. Esta cultura escolar inclusiva y sus principios serán los que guíen las *políticas* y las *prácticas* inclusivas en el centro.

Crear cultura inclusiva en una escuela, tiene que ver en gran medida con la actitud de todos los agentes implicados en ella, es por ello que la analizaremos desde tres puntos de vista: la actitud del profesorado, del alumnado y de las familias.

➤ Actitud del profesorado:

Es necesario que el profesorado presente una actitud abierta al cambio y la innovación docente, y que busque alternativas a sus prácticas de aula que le permitan atender adecuadamente las necesidades de todos sus alumnos.

La diversidad debe ser aceptada por los docentes como un hecho natural con el que deben aprender a trabajar, un aprendizaje continuo que obligará modificar las formas de trabajo para adaptarse a grupos heterogéneos. En la escuela inclusiva ya no es posible mantener las metodologías propias de grupos homogéneos y que podían ser aplicadas una y otra vez a lo largo de los años, ya que cada grupo requerirá estrategias propias que favorezcan el aprendizaje de todos.

Los profesores deben ver al alumnado con discapacidad “como una oportunidad de mejora y de innovación en su actividad docente, en una oportunidad de buscar alternativas y nuevas formas de actuación didáctica, que han de beneficiar a todo el grupo” (Muntaner, 2010: 18). Apoyándose en esta misma idea, es importante resaltar que el profesor-tutor debe sentirse el docente con mayor responsabilidad hacia la inclusión de este alumnado y no ceder su responsabilidad hacia los profesores

especializados, sino aprovechar su ayuda y colaboración para desarrollar nuevas propuestas didácticas que beneficien a todos.

➤ Actitud del alumnado:

El alumnado es un cómplice fundamental en la tarea inclusiva y para ello se le debe transmitir la importancia del aprendizaje en la diversidad. Pero aprender en la diversidad no significa simplemente tener compañeros *diferentes* en las aulas, sino que el aprendizaje se produce cuando todos participan de las experiencias, actividades y situaciones dirigidas a todo el grupo, respetando y valorando adecuadamente las limitaciones, las necesidades, las competencias y las capacidades de los demás.

Aprender a valorar la diferencia y a entenderla como un elemento positivo genera un alumnado más inclusivo, que a su vez será más tolerante, más consciente de la realidad que le rodea y en definitiva, será capaz de alcanzar un mayor desarrollo integral.

➤ Actitud de las familias:

Como ya comentamos anteriormente, no se puede entender una escuela inclusiva que no tenga en consideración todos los agentes implicados en la comunidad educativa, y dentro de esa comunidad las familias ocupan un lugar destacado. En la escuela inclusiva, la estrecha colaboración con las familias es otra de las claves para avanzar hacia la inclusión educativa, y por ello se necesitan familias se impliquen realmente en la vida del centro.

Conseguir una actitud positiva hacia la inclusión por parte de las familias supone hacerles partícipes, que conozcan el alcance y el planteamiento educativo, y también que puedan valorar y aportar desde el respeto, la confianza y el intercambio de información útil para el objetivo común, la educación de sus hijos.

Para Sandoval, Echeita, Simón y López (2012), algunos de los aspectos básicos a tener en cuenta para promover una actitud positiva y colaborativa por parte de las familias, implicaría valorar positivamente la diversidad de familias y proporcionarles la información suficiente sobre qué es la inclusión y qué beneficios tiene para sus hijos (a través de reuniones, grupos de discusión, jornadas...). Es necesario que cuenten con espacios concretos para reflexionar sobre las relaciones entre familia y escuela, y para

compartir dudas y preocupaciones, y que los posibles conflictos sean percibidos como una oportunidad de mejora. En definitiva, intentar eliminar las barreras que existen entre las familias y la escuela.

- **Diseño de políticas inclusivas**

“Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes” (Booth y Ainscow, 2002: 8). En esta dimensión se incluyen todas aquellas actividades que, desde la organización del centro educativo, se dirigen a permitir una aplicación adecuada del currículo que facilite el trabajo con grupos heterogéneos. Un segundo campo de acción, que analizamos de manera independiente por su importancia específica, son todas las actividades de apoyo que lleva a cabo el centro. con el fin de mejorar la capacidad de atender a la diversidad del alumnado y permitir su adecuado desarrollo. El impulso fundamental de este ámbito de acción debe ser llevado a cabo desde el equipo directivo del centro escolar, a través de la organización.

- Organización escolar.

Desarrollar nuevos modelos de actuación implica una organización y utilización de los recursos distinta de la concepción tradicional. La escuela inclusiva debe ser colaborativa, y en ella los docentes deben formar equipos de trabajo para conseguir el adecuado desarrollo de todo el alumnado. Tal y como apunta Muntaner:

La antigua y caduca idea de que cada docente trabaja en su aula de manera individual y aislada, ha de ser substituida por la idea de que para atender al aula heterogénea de manera adecuada, es preciso contar con otros docentes que colaboran, participan y se implican en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el aula (Muntaner, 2010: 20).

Para trabajar de forma colaborativa es necesaria una organización de tiempos y espacios adecuada, que se propicie y facilite la formación permanente del profesorado, permitiendo la flexibilidad de horarios. Otro elemento importante es la autonomía en la toma de decisiones de los equipos docentes, así como la confianza entre el equipo directivo y los equipos docentes.

➤ Organización de los apoyos.

Cuando hablamos de apoyos, nos referimos a aquellos recursos humanos (maestros de apoyo, maestros especialistas de Pedagogía Terapéutica, personal especializado...) disponibles en los centros ordinarios para favorecer la inclusión de todos los alumnos (especialmente los alumnos con discapacidad) como facilitadores del aprendizaje y la participación en todas las actividades. Es importante señalar que en la escuela inclusiva, la función de este profesorado no debe centrarse en sacar al alumnado con discapacidad del aula para trabajar de forma individual, sino que su objetivo debe centrarse en permitir que estos alumnos formen parte activa de la dinámica general dentro de su grupo-clase, en coordinación con el maestro-tutor. “Los apoyos han de cumplir una función de ayuda, de colaboración, pero también de normalidad, de cotidianidad, nunca han de ser elementos diferenciadores ni estigmatizadores” (Muntaner, 2010: 20). De esta idea de Muntaner se extrae la necesidad de que estos apoyos, imprescindibles para algunos alumnos, estén bien organizados y que se incorporen en las aulas como recurso para todos los alumnos y para el propio tutor, con el fin de ayudar y cooperar en la acción educativa general.

- **Desarrollo de prácticas inclusivas**

“Esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes” (Booth y Ainscow, 2002: 8). La superación de las barreras que impiden la inclusión de todos los alumnos se superan con la puesta en marcha de todos los recursos disponibles para lograr el aprendizaje de todos. Esta es la dimensión más concreta y que debe ser reflejo de la Cultura inclusiva y las Políticas inclusivas en las prácticas de aula.

➤ Organización de las didácticas de aula

La planificación de una propuesta educativa que atienda a la diversidad, requiere una reflexión previa del docente, para determinar cómo se va a adaptar el currículo a las

capacidades y posibilidades de cada alumno, qué es lo que se les va exigir y cómo se va a producir su participación en todas las actividades educativas. Estas decisiones son fundamentales, puesto que con la escuela inclusiva no es posible llevar a cabo un seguimiento homogéneo en base a las programaciones estipuladas. Es fundamental planificar de forma adecuada las didácticas de aula, para permitir que todo el alumnado participe y al mismo tiempo alcance las mayores cuotas de desarrollo.

➤ Desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje

En primer lugar, es importante relacionar los nuevos aprendizajes que se van a llevar a cabo con los conocimientos previos de los alumnos y para ello es necesario conocer en profundidad al alumnado y sus capacidades. Esta será la base de la individualización y adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una metodología inclusiva, implica variedad de recursos que permitan variedad de aprendizajes a un alumnado heterogéneo. Esto significa que no todos los alumnos deben aprender lo mismo en una misma situación de aprendizaje, sino que cada uno, en función de sus capacidades y ritmos de aprendizaje, alcanzará el nivel de conocimientos adecuado a sus posibilidades.

La valoración de los resultados a través de la evaluación, tendrá como objetivo principal la orientación y la guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se busca conocer información que permita mejorar los procesos educativos puestos en marcha en el aula a través de variedad de métodos, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y con la participación activa de todo el alumnado.

3. METODOLOGÍA

Nuestra intención con este Trabajo Fin de Máster es la de conocer y analizar una realidad educativa, para poder, posteriormente, llegar a interpretar esa realidad. Por ello, se hace necesaria una búsqueda y justificación metodológica que permita llevar a cabo la elección del espacio de investigación, establecer los criterios de muestreo, la construcción de estrategias para la entrada en campo y la definición de instrumentos y procedimientos para el análisis de los datos. Partiendo de este planteamiento, y teniendo en cuenta tanto la naturaleza del estudio, como los sujetos que vamos a investigar, nos planteamos un diseño metodológico de investigación de tipo cualitativo.

Si bien, a la vista de la bibliografía consultada, no parece empresa fácil conseguir una definición única para este tipo de metodología, dada la “diversidad teórica y metodológica que subyace bajo el término” (Bisquerra, 2004: 276), nos hemos decantado por la definición que plantea Sandín (2003: 123), que la define como:

“La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”.

Optamos por este tipo de metodología, ya que el abordaje de la inclusión educativa implica exceder la visión limitada de la pura información, obliga a observar el contexto en su medio natural y que el investigador se sumerja plenamente para interpretar y comprender las percepciones y significados proporcionados por los protagonistas (Oliveira, 2012), en este caso el profesorado. Es por ello, que nos basamos en el paradigma interpretativo, entendido como el punto de vista o modo de explicar la realidad centrado en las “interpretaciones subjetivas y los significados que le otorgan las personas que la protagonizan” (Bisquerra, 2004: 74). Como nos apunta Torres (1988), la escuela interpretativa se preocupa de indagar cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad, y ese será el centro de nuestro trabajo.

Para concretar aún más el tipo de investigación que proponemos, la englobaremos dentro de la investigación etnográfica, que Rodríguez, Gil y García (1996) definen como el “método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta”. Para Serra “el término etnografía se refiere al trabajo, el

proceso o la forma de investigación que nos permite realizar un estudio descriptivo y un análisis teóricamente orientado de una cultura o de algunos aspectos concretos de una cultura" (2004: 165).

En nuestro caso, y siguiendo las directrices de Del Rincón (1977), este trabajo etnográfico se centrará en el estudio de las actividades de un grupo de maestros, y tratará de averiguar qué hacen, cómo se comportan, cómo interactúan, prestando atención en las interpretaciones y los significados que ellos mismos atribuyen a la cultura en la que se encuentran inmersos.

Cuando esa investigación se acota al campo educativo, como es nuestro caso, nos adentramos entonces en la denominada *Etnografía Educativa* que “se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas” (Torres, 1988; 14). Es por ello, que como investigadores, deberemos posicionarnos en una situación que nos permita conocer el escenario donde sucede la acción educativa, para poder extraer de los sujetos observados, los significados adecuados. Investigar desde esta perspectiva, no se concibe como una recolección de información, sino que el investigador debe asumir el papel de participante, no limitándose a la mera descripción, sino implicándose para sugerir alternativas que conlleven una intervención pedagógica mejor.

Como apunta Torres (1988: 20), “la tradición etnográfica y los métodos cualitativos constituyen una decisiva ayuda para un mayor entendimiento crítico de las situaciones y fenómenos educativos y, por consiguiente, para una más adecuada y consciente intervención”. En definitiva, nuestro objetivo metodológico es entender la situación actual de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual, para analizarla desde un punto de vista crítico, y que de ese análisis se puedan extraer unas conclusiones útiles que permitan una mejora del sistema actual.

3.1. OBJETIVOS

El presente Trabajo Fin de Máster tiene el siguiente objetivo general:

- **Conocer y analizar las opiniones del profesorado que desarrolla su labor en el ámbito de la Educación Primaria en Asturias sobre la educación inclusiva del alumnado ciego y con deficiencia visual grave.**

Con esta investigación se pretende llevar a cabo un análisis de la situación actual respecto a la inclusión de los alumnos y alumnas con deficiencia visual grave y ceguera en las escuelas del Principado de Asturias en lo referente a la creación de culturas inclusivas, el diseño de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas, desde la perspectiva del profesorado que actualmente imparte docencia a estos alumnos. Para ello, y partiendo del objetivo general expuesto, se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la percepción que el profesorado tiene hacia la creación de culturas inclusivas en lo referente a la actitud de profesores, alumnos y familias.
- Analizar, desde la perspectiva del profesorado, el diseño de las políticas inclusivas encaminadas a la organización escolar y la organización de los apoyos educativos.
- Valorar las prácticas inclusivas que desarrolla el profesorado tanto en la organización de didácticas de aula como en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Proponer aspectos susceptibles de mejora para la inclusión del alumnado ciego y con deficiencia visual grave a partir de las necesidades planteadas por el profesorado.

3.2. DISEÑO

Cuando hablamos de diseño de la investigación, estamos refiriéndonos a la elaboración de un plan que permita al investigador conocer y prever las tareas que deberá realizar para lograr su fin. Tal y como indica Sandoval (1996: 35), se trata de un “plan flexible sobre cómo se pretende abordar la investigación, a quién o a qué colectivo se dirige y la manera prevista inicialmente de comenzar a construir el conocimiento acerca de la realidad humana objeto de estudio”. Pero a la vez, debemos tener en cuenta que al tratarse de una investigación de tipo cualitativo, se trata de un *diseño emergente* que se caracteriza por ser abierto y flexible y que “evoluciona a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada” (Bisquerra, 2004: 284).

Desde una visión más general, “el diseño debe estructurarse en tres momentos: antes de acceder al campo, al inicio del trabajo de campo y al retirarse del mismo”

(Janesick, 1994, citado por Tójar, 2006: 192), y siguiendo esta estructura hemos desarrollado nuestro diseño de investigación.

La primera etapa partió de la identificación del problema sobre el que queríamos investigar y la definición inicial de las líneas de actuación. En función del marco temporal previsto y de la disponibilidad horaria del investigador, se estableció un cronograma general para el desarrollo de cada una de las etapas, que giraba fundamentalmente en torno al mes de abril de 2014. Se escogió este momento por ser el de mayor disponibilidad, una vez finalizadas las clases presenciales del máster, para llevar a cabo la aplicación de los cuestionarios.

Dentro de esta etapa inicial se desarrolló la búsqueda, revisión y selección documental, con la consiguiente lectura y análisis de los materiales. Una vez que se contó con la información pertinente sobre el estado de la cuestión y fundamentación teórica, se comenzó a desarrollar el marco conceptual que sirvió de base para establecer perspectiva teórica de la investigación. Al mismo tiempo, fue preciso efectuar los primeros contactos y negociaciones del acceso al campo de investigación. Para ello se contactó con el *Equipo Específico de Atención Educativa a Personas con Discapacidad Visual* de la ONCE que se mostró muy receptivo, y al que se presentó el proyecto de investigación, destacando la importancia de su participación para validar los cuestionarios, orientar la estrategia de investigación y lograr acceder al profesorado objeto de estudio.

Esta primera etapa finalizó con el establecimiento de los indicadores que servirían de base para el desarrollo del instrumento de recogida, y la implementación del propio cuestionario.

La segunda etapa, que supuso la entrada propiamente dicha en el trabajo de campo, comenzó con el acceso a los centros participantes a través de la intermediación de las profesionales de ONCE. El primer contacto con los centros se llevó a cabo en el mes de mayo, durante una o dos jornadas por cada centro, y supuso la presentación del proyecto al equipo de orientación y/o al equipo directivo del mismo. Las entregas de los cuestionarios y las recogidas se alargaron durante tres semanas, con una respuesta desigual por parte de los centros educativos.

La tercera etapa supuso la retirada del escenario o del trabajo de campo para proceder al análisis e interpretación de los datos, a partir de la información proporcionada por los participantes. Información que sirvió para la elaboración de los resultados y las conclusiones finales del presente trabajo.

3.3.DESTINATARIOS

La totalidad de la población a la que va dirigida nuestra investigación, incluiría a todos los educadores de centros escolares públicos, privados y concertados de Asturias que inciden directamente en la atención educativa al alumnado con discapacidad visual grave y ceguera, y a los profesionales de la ONCE encargados de prestar apoyo a estos educadores. Tal y como apunta Bisquerra (2004: 236) “la imposibilidad de no poder trabajar con todos los sujetos de la población obliga a tener que elegir una muestra que represente a la población de referencia” y es por ello, que se ha llevado a cabo una selección dentro de la población total objeto de estudio.

La selección de los sujetos de investigación se realizó mediante un muestreo causal o por accesibilidad, por conglomerado y de tipo no probabilístico; y para lo cual se contó con un triple criterio de selección basado en las características del profesorado, la titularidad del centro educativo y la localización geográfica del mismo.

De esta manera se tuvo cuenta que el profesorado presentara las siguientes características:

- Trabajar en una escuela ordinaria de Educación Primaria en Asturias.
- Atender durante este curso escolar 2013/2014 a alumnado con discapacidad visual grave o ceguera.

En cuanto a los centros seleccionados, se buscó lograr una mayor representatividad de la muestra incluyendo centros de titularidad pública y de titularidad privada/concertada (se descartaron los centros privados ya que actualmente no existe alumnado con discapacidad visual grave o ceguera), y que estuvieran localizados en zonas urbanizadas del centro de Asturias, en zonas urbanas de poca población y también centros situados en entornos rurales.

Finalmente la muestra quedó conformada por un total de 37 docentes que provienen de los siguientes centros educativos:

- Un centro público y uno concertado localizados en zonas urbanas del centro de Asturias (Oviedo y Gijón).
- Un centro público y uno concertado de zona urbana de poca población en el occidente de Asturias (Cangas del Narcea y Pravia).
- Un Colegio Rural (Allande).

3.4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA

Para llevar a cabo la recogida de datos, se ha utilizado la técnica de la encuesta para proporcionar un acercamiento a la realidad con una finalidad descriptiva e interpretativa, utilizando como instrumento de recogida el cuestionario (ver anexo I). Esta técnica nos permitió obtener información general relativa a las características de los destinatarios de la muestra, su percepción sobre el tema objeto de estudio, a través de preguntas cerradas, y su opinión general a través de una pregunta abierta.

Nos planteamos la idoneidad de este método de recogida de información ya que el cuestionario, al ser más sencillo de responder, no implica un gran esfuerzo hacia el entrevistado y se completa en un tiempo relativamente breve. Para ello lo hemos diseñado utilizando preguntas claras, relevantes, que puedan responderse con facilidad y que exploren el tema en la profundidad adecuada.

Finalmente el instrumento de recogida de datos diseñado se constituye por un total de treinta y cinco cuestiones cerradas y una abierta que conforman la escala de percepción que se utilizó en esta investigación. Tales cuestiones son el resultado de un proceso de *validación de jueces* llevado a cabo por tres expertas en inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual, maestras del *Equipo Específico de Atención Educativa a Personas con Discapacidad Visual* dependiente de la ONCE, que propusieron modificaciones y adaptaciones de la propuesta inicial. Y también de una *prueba piloto* realizada por cinco maestros que permitió validar el instrumento y medir su tiempo de realización obteniéndose un tiempo medio de 6:30 minutos.

El cuestionario mixto comprende tres secciones. La primera sección incluye las variables de identificación y de clasificación de la muestra y consta de ocho categorías que hacen referencia al tipo de centro donde el profesorado imparte docencia (público, privado o concertado), a su función (tutor, especialista o maestro de apoyo), las materias que imparte, la franja de edad, el sexo, los años de experiencia con el alumnado objeto de estudio, y el curso escolar en el que se encuentra dicho alumno.

La segunda sección es una escala de percepción de la inclusión compuesta por treinta y cinco preguntas basada en el cuestionario de Booth, T. y Ainscow, M. (2002) sobre inclusión educativa, pero adaptado al ámbito de la discapacidad visual, y cuyas opciones de respuesta son: Totalmente de acuerdo (TA), de acuerdo (A), en desacuerdo (D) y totalmente en desacuerdo (TD).

Estas cuestiones se sustentan en unos indicadores (ver anexo II) desarrollados a partir del análisis de las *buenas prácticas inclusivas* (apartado 2.4 del presente trabajo), estando agrupadas por temáticas para facilitar la comprensión del entrevistado en el momento de responder. Estas temáticas que nos sirven para definir la inclusión educativa, giran en torno a tres dimensiones:

- Creación de culturas inclusivas.
- Diseño de políticas inclusivas.
- Desarrollo de prácticas inclusivas

Dentro del cuestionario propiamente dicho, la dimensión denominada *Creación de culturas inclusivas* consta de quince preguntas divididas en tres grupos de cinco preguntas cada uno. Las cinco primeras sirven para conocer la actitud del profesorado, las cinco siguientes permiten conocer la percepción del profesorado acerca de la actitud del alumnado y las cinco restantes indagan sobre la actitud de las familias desde la óptica del profesorado.

La dimensión *Diseño de políticas inclusivas* está formada por diez preguntas, agrupadas en dos grupos de cinco. El primer grupo se centra en la organización escolar del profesorado y el segundo en la organización de los apoyos escolares.

Por último, la dimensión llamada *Desarrollo de prácticas inclusivas* consta de dos grupos de cinco preguntas en las que se demanda información sobre las didácticas de aula y las propias actividades de enseñanza-aprendizaje.

La tercera sección y última, es una pregunta abierta, concisa y de respuesta breve para facilitar que sea respondida por el encuestado, donde se le solicita su opinión acerca de los aspectos sobre los que se debería incidir para lograr una mayor inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual en las aulas ordinarias.

Para llevar a cabo la aplicación de los cuestionarios, se elaboró un modelo impreso y otro online (a través de la plataforma Google Drive) que permitió acceder con más facilidad al profesorado de la zona rural. En su diseño se tuvo en cuenta el aspecto general, la redacción clara, la distribución de las preguntas por temas, una nota inicial aclaratoria y un cierre de agradecimiento. Los cuestionarios se depositaron en los propios centros por parte del investigador, explicando los objetivos y destinatarios de los mismos a los equipos directivos, a los equipos de orientación y al propio profesorado (según las posibilidades de acceso).

3.5. ANÁLISIS DE DATOS

Analizar datos cualitativamente supone, como apunta Tójar (2006: 285) “interpretar, asignar significados, describir y comprender los patrones encontrados y buscar conexiones entre éstas y otras categorías” para posteriormente poder “valorar, elaborar y razonar juicios sobre criterios que se han hecho explícitos, usando claves internas de interpretación”.

El análisis de datos para el desarrollo del presente trabajo, partió del análisis documental de informes, artículos y otras publicaciones de las organizaciones que trabajan con personas con discapacidad visual, así como de las búsquedas bibliográficas y en revistas nacionales e internacionales sobre trabajos relacionados con el tema que nos ocupa (*Revista de Investigación en Educación*, nº 3; *Entre Dos Mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*, nº 25; *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, nº 6; *Participación educativa*, nº 18; *Actualidades Investigativas en Educación*, nº 13). Con este análisis, tratamos de explicar cómo se caracteriza la situación actual de la inclusión de las personas con discapacidad visual grave y ciega en el contexto de la escuela primaria en Asturias, y cuáles son los fundamentos legislativos a nivel educativo de la propuesta de inclusión oficializada en las instituciones educativas, para así identificar las directrices que regulan el proceso de inclusión escolar.

También fue necesario este análisis documental para establecer los conceptos de deficiencia y discapacidad, así como los grados que fijan la ciega y la discapacidad grave en el campo visual. Y por último, para extraer los elementos de juicio que nos sirvieron para concretar los criterios de buenas prácticas inclusivas y a partir de las cuales se diseñaron los indicadores de inclusión.

Todo este análisis fue fundamental para poner de manifiesto el estado de la cuestión respecto a la temática abordada y establecer el marco de referencia, a partir del cual poder adentrarnos en el análisis de la percepción del profesorado, eje central del trabajo, resultante de la aplicación de nuestro instrumento de recogida de datos. Dicho análisis nos permitió identificar y exponer las concepciones y percepciones que el profesorado tiene sobre la inclusión de los alumnos con discapacidad visual en los contextos educativos y cómo consolidan ese proceso a través de las actitudes inclusivas, las políticas organizativas y sus propias prácticas profesionales, todo ello partiendo de la política educativa emanada de la legislación vigente sobre la inclusión educativa.

Con los datos obtenidos tras la investigación, se llevó a cabo un análisis cualitativo siguiendo la estrategia planteada por Tójar (2006: 287) de “A) la reducción, B) la disposición y transformación de los datos, y C) la extracción y verificación de conclusiones”. En primera lugar el análisis partió de la *selección y reducción* de la información, para transformar los datos brutos separándolos en unidades con criterios temáticos e identificando y clasificando sus elementos. Esta clasificación, que se intentó fuera coherente y concisa, se llevó a cabo siguiendo la estructura planteada en los objetivos específicos de la investigación, aplicando cuatro categorías básicas, y finalizó con la síntesis y agrupamiento de los datos, que nos permitieron extraer unas valoraciones iniciales.

El siguiente paso consistió en la *disposición y transformación de datos*, cuya finalidad es “ayudar al analista a ver qué va con qué o qué se relaciona con qué” (Bisquerra, 2004: 359), para obtener una perspectiva global de los datos estudiados y facilitar la elaboración de las conclusiones. Esta transformación de datos se llevó a cabo a través de gráficas descriptivas de tipo barra apilada que nos permitieron facilitar la comprensión y el análisis de los mismos.

Tras esta fase, procedimos a la última de ellas, que es el *análisis de contenido*, consistente en la descripción e interpretación de los datos estableciendo conexiones entre las distintas categorías. Del mismo modo, se llevó a cabo una relación entre los datos y los objetivos de la investigación que permitió comprobar el alcance de los mismos para proceder a la conclusión e interpretación final de los resultados.

4. RESULTADOS

“El propósito fundamental de la fase de *análisis de datos* consiste en dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado” (Bisquerra, 2004: 152).

En este apartado presentaremos los resultados obtenidos durante la investigación de campo, con la intención de verificar la situación actual de la inclusión del alumnado de educación primaria con discapacidad visual grave y cieguera en Asturias. Para ello tendremos en cuenta las principales dimensiones que guían la presente investigación como son la cultura inclusiva, las políticas inclusivas y las prácticas inclusivas, cuyo análisis es necesario para determinar cuáles son los elementos que interfieren en la consolidación de una propuesta educativa que pretenda ser inclusiva.

De esta manera, y para responder a los objetivos planteados, esta sección del trabajo se estructura en cinco partes. La primera comienza analizando las variables de identificación de la muestra y que nos permiten concretar las características de los sujetos investigados, así como analizar los primeros datos significativos relativos al profesorado que imparte docencia al alumnado con discapacidad visual. Las tres secciones siguientes tienen la intención de hacer una interpretación del significado actual de la inclusión educativa en el contexto de la educación primaria asturiana, con base en las respuestas de los cuestionarios. Para ello, cada una de ellas se centra una de las tres dimensiones de análisis relativas al proceso educativo de los alumnos con discapacidad visual, y fueron organizadas en subcategorías de análisis atendiendo a la siguiente estructura:

DIMENSIÓN Creación de culturas inclusivas

Profesorado

Alumnado

Familias

DIMENSIÓN Diseño de políticas inclusivas

Organización escolar

Apoyos educativos

DIMENSIÓN Desarrollo de prácticas inclusivas

Didácticas de aula

Actividades de enseñanza-aprendizaje

En cada una de las dimensiones, se incluye una presentación general de la misma y una breve explicación de cada subcategoría, tras la cual se hace explícita la formulación de las preguntas presentes en el cuestionario y los resultados de la encuesta, a través de una gráfica de barras apiladas. La lectura de las preguntas del cuestionario nos permitirá apreciar el significado de las respuestas, ya que unas fueron formuladas en términos positivos y otras de forma negativa. La gráfica de barras nos servirá para observar en qué medida las opiniones se desvían hacia una u otra opción, diferenciando entre las cuatro opciones posibles e incluyendo además el porcentaje específico para cada una de ellas. Finalmente, procedemos al análisis comparativo de las respuestas, poniendo especial atención en aquellos resultados que consideramos más significativos.

La última sección de este apartado se corresponde con la pregunta abierta formulada en el cuestionario donde se solicita opinión al profesorado. De esta forma conoceremos las propuestas que emanan de los propios docentes para mejorar la inclusión del alumnado con discapacidad visual en las aulas ordinarias de los colegios asturianos.

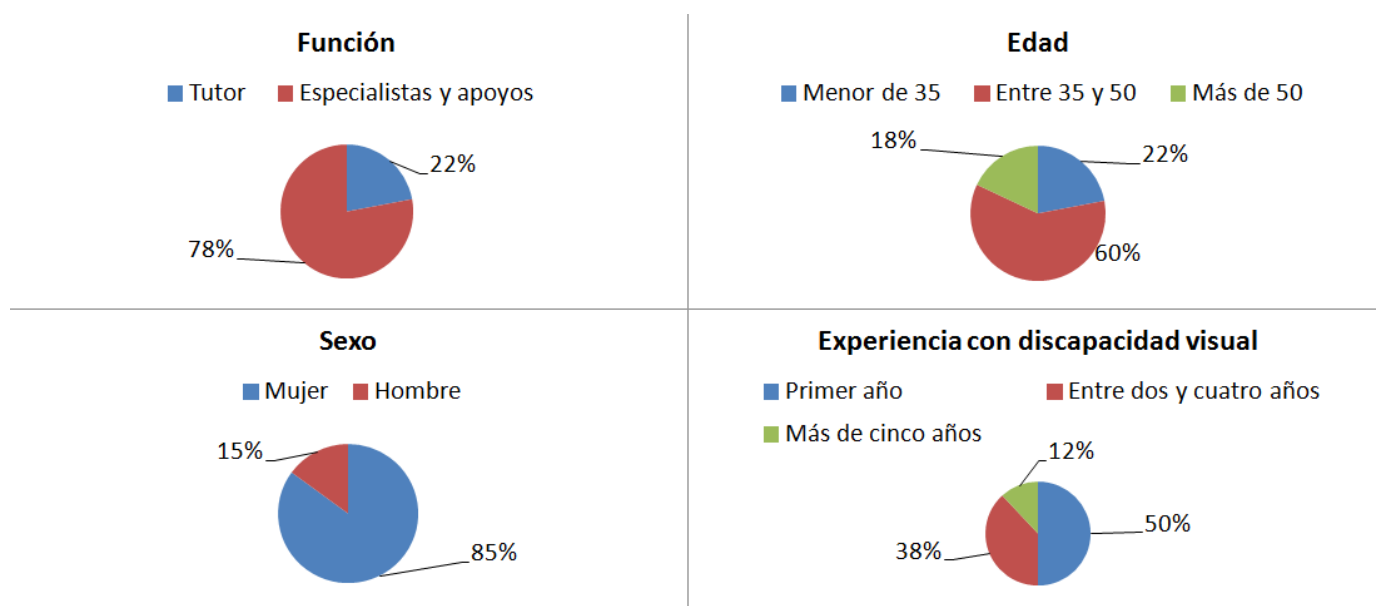
4.1. VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN

En cuanto al perfil de los sujetos investigados, la muestra quedó conformada por un total de 37 docentes, de los que 19 pertenecen a la red pública y 18 a la privada/concertada. La preponderancia del género femenino que existe en el ámbito educativo, y sobre todo en la educación primaria, se ve reflejada en la encuesta con el 85% de mujeres y el 15% de hombres. Sus edades fueron clasificadas en tres franjas de edad, siendo mayoritario el grupo de maestros entre 35 y 50 años con un 60%, frente a un 22% menor de 35 años y un 18% mayor de 50.

Nos interesaba conocer igualmente, la experiencia docente específica con alumnado discapacitado visual. Los datos nos mostraron que en el 50% de los casos es el primer año que imparte docencia a este tipo de alumnado, el 38% lleva entre dos y cuatro años y tan solo el 12% más de cuatro años. Estos porcentajes se disparan negativamente si tenemos en cuenta exclusivamente a los maestros que ejercen las funciones de tutor, donde para el 71% es el primer año y el 29% restante lleva entre dos y cuatro años, no existiendo ningún caso de tutores con más de cuatro años de experiencia en este campo. Este dato es muy significativo y pone en evidencia la transitoriedad del profesorado que imparte docencia al alumnado con discapacidad visual.

Por último, señalar que la función que ocupa el profesorado en el grupo donde se encuentra el alumno o alumna con discapacidad visual es de tutor en el 22% de los casos y especialista (inglés, música, pedagogía terapéutica...) o maestro de apoyo en el 78% de los encuestados.

A continuación se pueden ver reflejados estos datos a través de la gráfica 1.



Gráfica 1. Variables de identificación

4.2.DIMENSIÓN Creación de culturas inclusivas

Hablar de culturas inclusivas en el ámbito escolar es hablar de sentimientos y actitudes relacionados con la socialización, la pertenencia a un grupo y la capacidad de acoger dentro de esa pequeña sociedad a nuevos individuos con sus características particulares. Una cultura que debe impregnar a toda la comunidad escolar y que supondrá un paso fundamental para que ésta se vea reflejada en el conjunto de la sociedad. Es por ello que hemos analizado, desde la óptica del profesorado, la actitud hacia la inclusión de los propios profesores, alumnos y familias como principales agentes de esa sociedad llamada escuela.

4.2.1. Profesorado

La unidad de análisis que hace referencia a la *actitud del profesorado*, nos muestra la opinión de los docentes sobre su propia predisposición hacia el cambio y la innovación educativa, de cara a atender adecuadamente a la diversidad en las aulas y

garantizar el aprendizaje de todo el alumnado. Para ello se les realizó el siguiente bloque de preguntas cuyas respuestas se pueden observar en la gráfica 2:

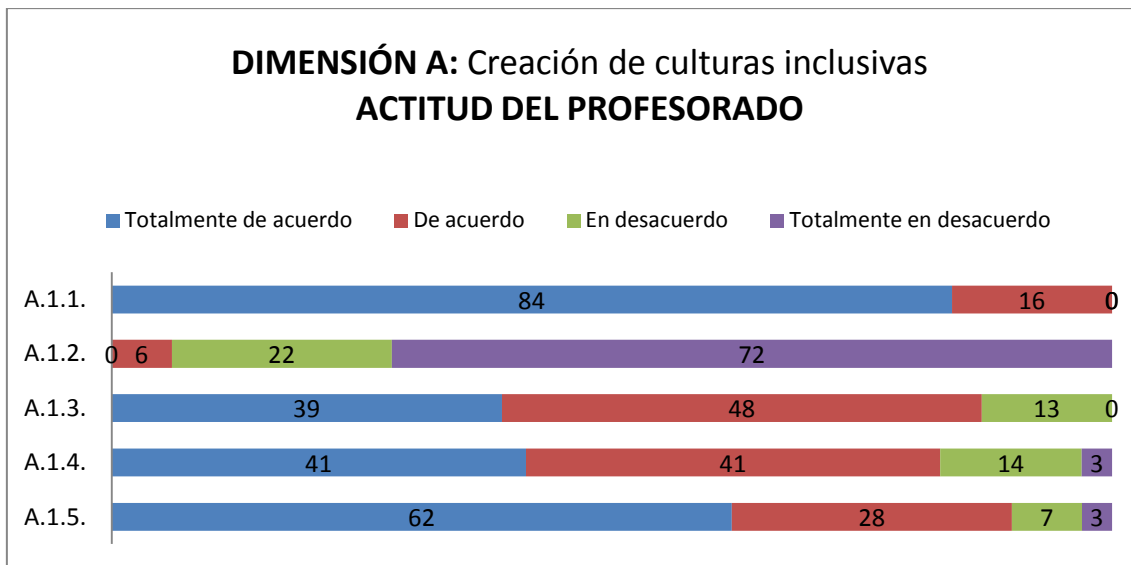
A.1.1. Me interesa conocer nuevos recursos didácticos que me permitan implicar, motivar y hacer partícipe a todo el grupo.

A.1.2. La presencia de alumnado con discapacidad visual en el grupo dificulta el aprendizaje del resto de alumnos/as.

A.1.3. En ocasiones es necesario modificar mi metodología para atender las necesidades de todos los alumnos/as.

A.1.4. Son frecuentes las coordinaciones del Equipo Docente para adaptarse a las necesidades del alumno/a con discapacidad visual.

A.1.5. Si tuviera oportunidad, el curso que viene escogería voluntariamente trabajar con el mismo grupo de alumnos.



Gráfica 2. Dimensión A.1.

El profesorado manifiesta una disposición claramente favorable hacia el cambio y la innovación, ya que el 100% de los encuestados muestra interés por conocer nuevos recursos didácticos que les permitan implicar, motivar y hacer partícipe a todo el grupo. En un 84% de los casos que se manifiesta estar totalmente de acuerdo con esta afirmación y un 16% de acuerdo. En la segunda cuestión, referente a la percepción de la diversidad, y formulada con un planteamiento negativo, el profesorado opina mayoritariamente, con un 94%, que la presencia de alumnado con discapacidad visual en sus aulas no dificulta el aprendizaje del resto de alumnos, pero es significativo ese 6% de maestros que si lo considera una dificultad.

En un 87% de las respuestas, los maestros y maestras están dispuestos a adaptar sus estrategias metodológicas para atender las necesidades de todos los alumnos, pero un 13% no considera necesario realizar estas modificaciones. Del mismo modo es importante destacar que un 17% del profesorado afirma no reunirse con frecuencia con el Equipo Docente, lo que indica una cierto déficit en el trabajo en equipo, frente al 83% que si lo lleva a cabo con asiduidad. Por último el 90% de los encuestados repetiría el próximo curso con el mismo grupo de alumnos, mostrando una actitud de satisfacción personal ante la presencia de alumnado con discapacidad visual en sus aulas. Frente a este grupo, existe un 10% de profesores que, si tuviera oportunidad de escoger, no repetiría la experiencia.

En definitiva, podemos observar una actitud muy positiva del profesorado hacia los conceptos inclusivos, elemento primordial para llevar a cabo el proceso de creación y desarrollo de una escuela más inclusiva. Como apunta Cardona (2004: 240), “las actitudes y las creencias guían las acciones e influyen e iluminan los procesos de cambio”.

4.2.2. Alumnado

En lo referente a la *actitud del alumnado*, este es un cómplice fundamental en la tarea inclusiva y debe aprender a valorar la diferencia como un aprendizaje más para lograr su desarrollo integral. Es evidente que esta actitud debe ser promovida por los docentes y también por sus familias, pero nos parece interesante conocer las actitudes que demuestran hacia sus compañeros con discapacidad visual. Presentamos a continuación el bloque de preguntas diseñadas al respecto y la gráfica con las respuestas correspondientes en la gráfica 3:

A.2.1. El alumno/a con discapacidad visual es aceptado por sus compañeros como uno más.

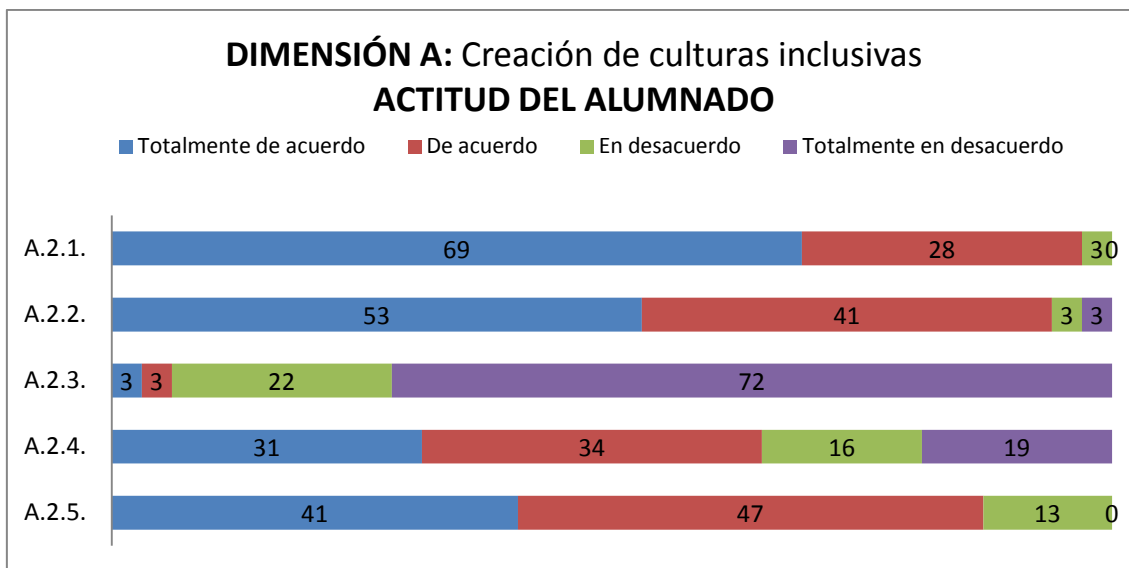
A.2.2. Todos los alumnos conocen las limitaciones de su compañero/a con discapacidad visual.

A.2.3. Algunos alumnos prefieren que el alumno/a con discapacidad visual no esté en su mismo grupo de trabajo.

A.2.4. Algunos alumnos suelen llevar de la mano al alumno/a con discapacidad visual en los desplazamientos dentro del centro escolar.

A.2.5. El alumnado integra de forma espontánea y voluntaria al alumno/a con

discapacidad visual en sus juegos durante el recreo.



Gráfica 3. Dimensión A.2.

Desde el punto de vista del profesorado, un 97% de los casos consideran que los alumnos con discapacidad visual son aceptados por sus compañeros como uno más, aunque un 3% no cree que se logre su aceptación total dentro del grupo. Del mismo modo existe un 6% del alumnado que no conoce las limitaciones de su compañero con discapacidad visual, frente a un 94% que sí es consciente de esta diversidad. La tercera cuestión, muy significativa, pone en evidencia que existen alumnos, un 6%, que prefiere no trabajar en dinámicas de grupo junto a su compañero con deficiencia visual, aunque la actitud mayoritaria es la contraria con un 94%.

Con la cuarta pregunta de este bloque, referida a los desplazamientos dentro del centro escolar, se buscaba conocer la actitud del alumnado a través del grado de autonomía del alumno con discapacidad visual dentro de su grupo-clase. Un 65% de las respuestas manifiesta que, en la mayoría de las ocasiones, los compañeros guían al alumno con discapacidad visual llevándolo de la mano, lo que muestra una actitud de sobreprotección y no favorece el desarrollo de su autonomía. En el 35% del profesorado considera que esta forma de desplazamiento no se corresponde con la norma general. Por último nos interesaba conocer la actitud que muestra el alumnado en su tiempo de ocio escolar: el recreo. En este caso observamos cómo en el 13% de las respuestas los encuestados opinan que en el juego con los iguales no se integra al alumno con discapacidad visual. El 88%, por el contrario, considera que esa integración es espontánea y voluntaria.

A la vista de los datos podemos concluir que, aunque la actitud del alumnado es

mayoritariamente favorable a la inclusión, aunque existen ciertos comportamientos que requerirían atención, sobre todo en lo referente a la integración en el juego con iguales.

4.2.3. Familias

Cerrando la dimensión de *culturas inclusivas* nos centramos ahora en el último de los agentes fundamentales implicados en la comunidad educativa: la familia. En la escuela inclusiva es obligatoria su colaboración y su implicación, pero para ello es necesario hacerles partícipes de la vida escolar. Proporcionarles la suficiente información sobre la educación en la diversidad, los beneficios que esta supone para sus hijos y crear cauces de comunicación familia-escuela fluidos, son elementos fundamentales para crear actitudes favorables a la inclusión. Para ello planteamos las siguientes cuestiones al profesorado cuyas respuestas se encuentran reflejadas en la gráfica 4:

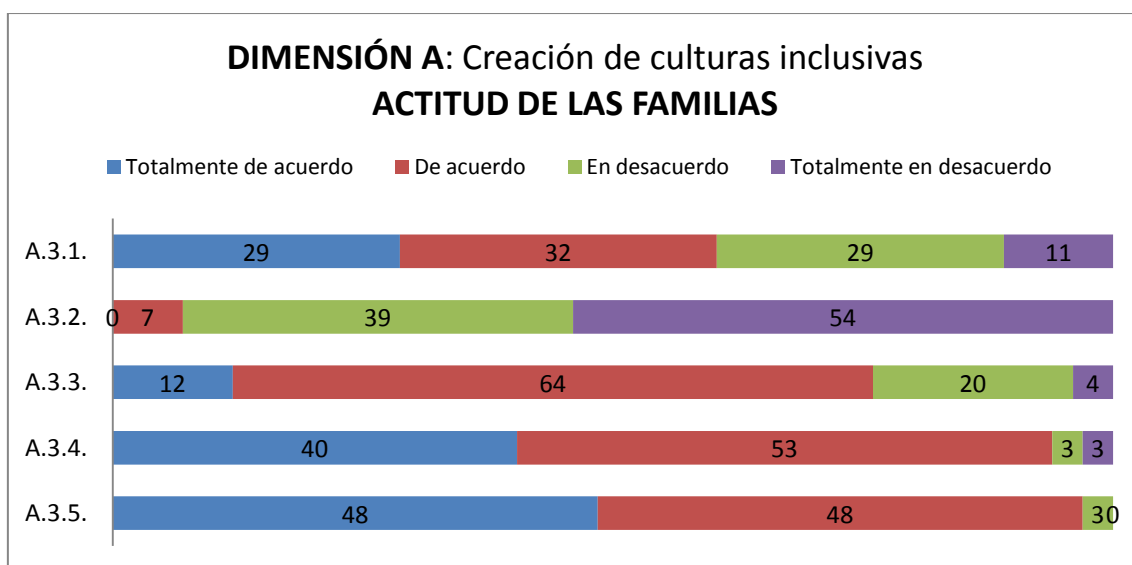
A.3.1. Todas las familias están bien informadas de los beneficios que aporta la presencia del alumno/a con discapacidad visual en el grupo.

A.3.2. Algunas familias consideran que la presencia del alumno/a con discapacidad visual dificulta el aprendizaje de sus hijos.

A.3.3. En las reuniones conjuntas las familias no solo escuchan sino que participan activamente con propuestas de mejora.

A.3.4. Existe una relación de confianza entre las familias y el profesorado.

A.3.5. A las familias se les permite colaborar en las actividades escolares.



Gráfica 4. Dimensión A.3.

La información sobre los beneficios de la inclusión transmitida a las familias, parece resultar insuficiente a la vista de las respuestas dadas por el profesorado. En un 40% de los casos consideran que las familias no están suficientemente informadas de los beneficios que aporta la presencia de alumnado con discapacidad visual en el aula. Tan solo un 60% cree que la información que llega a las familias es suficiente. Aún así, no parece que esta falta de información implique un rechazo a la inclusión ya que, según la opinión de los docentes, un 93% de las familias no considera la presencia de alumnado con discapacidad visual como una dificultad para el aprendizaje de sus hijos. Aunque con mayor información, quizás podría reducirse ese 7% de familias que sí consideran la inclusión como algo negativo.

La implicación familiar es considerada por un 24% de los docentes como deficitaria, frente al 76% que opina que las familias participan activamente con propuestas de mejora. Aunque esta participación no es la deseada, parece que la relación entre familia y profesorado es fluida y marcada por la confianza, ya que un 93% la considera buena, frente a la opinión contraria que mantiene un 9% del profesorado. Por último, y con un 97% de acuerdo, se permite participar y colaborar activamente a las familias en las actividades escolares.

4.3.DIMENSIÓN Diseño de políticas inclusivas

La escuela no solo debe garantizar el derecho a la educación sino que es la responsable de crear las condiciones necesarias para que ese derecho, que emana del poder político, sea una realidad. De esta forma, nos interesa conocer el modo en el que la escuela concreta la acción educativa encaminada a lograr la permanencia y el éxito de todo el alumnado, prestando mayor atención al objeto de nuestro estudio: el alumnado con discapacidad visual. Para implementar esas estrategias debe haber una interacción entre los espacios de decisión, el Equipo Directivo y el Equipo Docente, que son responsables del proyecto pedagógico y de la puesta en práctica de las estrategias y acciones inclusivas. Para ello nos centraremos en analizar la organización escolar a nivel de centro y la organización de los apoyos educativos dentro del aula.

4.3.1. Organización escolar

Los recursos humanos con los que cuenta la escuela inclusiva deben estar sustentados sobre la base de la colaboración, la participación y del trabajo en equipo de los docentes. Una adecuada organización escolar inclusiva implica propiciar y facilitar

tiempos y espacios para reuniones, la formación del profesorado, la autonomía en la toma de decisiones y la implicación de todo el profesorado. Para valorar estos aspectos hemos desarrollado las siguientes cuestiones cuyos resultados pueden analizarse en la gráfica de la gráfica 5:

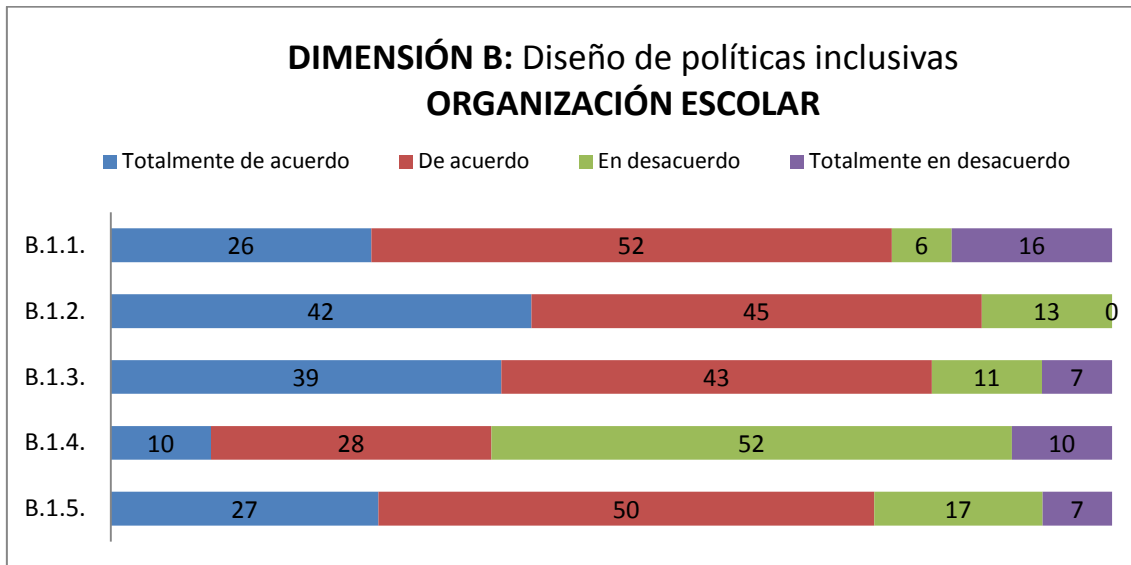
B.1.1. Todo el Equipo Docente que trabaja con el alumno/a con discapacidad visual se reúne al menos una vez al mes.

B.1.2. Todo el Equipo Docente colabora para unificar criterios de actuación de cara a atender al alumno con discapacidad visual.

B.1.3. Para la elaboración y revisión del ACI del alumno/a con discapacidad visual se reúne todos los miembros del Equipo Docente.

B.1.4. La formación inicial del profesorado es suficiente para atender las necesidades específicas del alumno/a con discapacidad visual (braille, Perkins, ábaco, adaptación de materiales...).

B.1.5. El centro escolar cuenta con los recursos materiales necesarios para atender las necesidades del alumnado con discapacidad visual.



Gráfica 5. Dimensión B.1.

Preguntado el profesorado sobre la frecuencia de las reuniones del equipo docente, un 78% afirma reunirse con una frecuencia mensual, frente al 22% que no lleva a cabo una reunión mínima mensual. Por el contrario, el porcentaje aumenta al 87% en cuanto a la unificación de criterios de actuación para atender al alumno con discapacidad visual, aunque un 13% de los profesores consideran que no se lleva a cabo dicha colaboración. Preguntados sobre las reuniones específicas de elaboración o

revisión de la Adaptación Curricular Individual (ACI), el 82% afirma que se reúne todo el equipo docente, frente al 18% que manifiesta una falta de implicación por parte de la totalidad el equipo de profesores que atiende al alumno con discapacidad visual.

Es muy significativo que el 62% de los encuestados no considera suficiente su formación inicial para atender a este tipo de alumnos, y que de ellos un 10% responda estar totalmente en desacuerdo con esa afirmación. Tan solo un 38% cree haber recibido la formación específica inicial necesaria para desempeñar su labor. Por último, y dentro de este bloque de organización escolar, nos pareció oportuno abarcar no solo los recursos humanos, sino también los recursos materiales con que cuenta el profesorado. A este respecto señalar que el 24% de los maestros no cree que el centro escolar cuente con los recursos materiales suficientes, destacando un 7% que apuesta por la opción más rotunda. El 76% restante si cree contar con los recursos necesarios para atender al alumnado con discapacidad visual en sus aulas.

4.3.2. Apoyos educativos

Las políticas educativas permiten, a través de diferentes mecanismos, contar con recursos específicos dentro de las aulas. Un recurso muy necesario para poder hablar de inclusión escolar son los apoyos educativos, entendidos como aquellos recursos humanos facilitadores del aprendizaje y la participación de los alumnos con discapacidad. Como apunta la UNESCO (2008: 8), la educación inclusiva requiere de “sistemas de apoyo que colaboren con los docentes en la atención a la diversidad del alumnado, prestando especial atención a aquellos que más ayudas necesitan para optimizar su desarrollo y avanzar en su aprendizaje”. Sobre esos sistemas de apoyo que existen en las aulas es para lo que hemos planteado las siguientes cuestiones, pudiendo ver los resultados de las respuestas en la gráfica 6:

B.2.1. Los apoyos del profesorado especializado (PT, ONCE) son más convenientes fuera del aula.

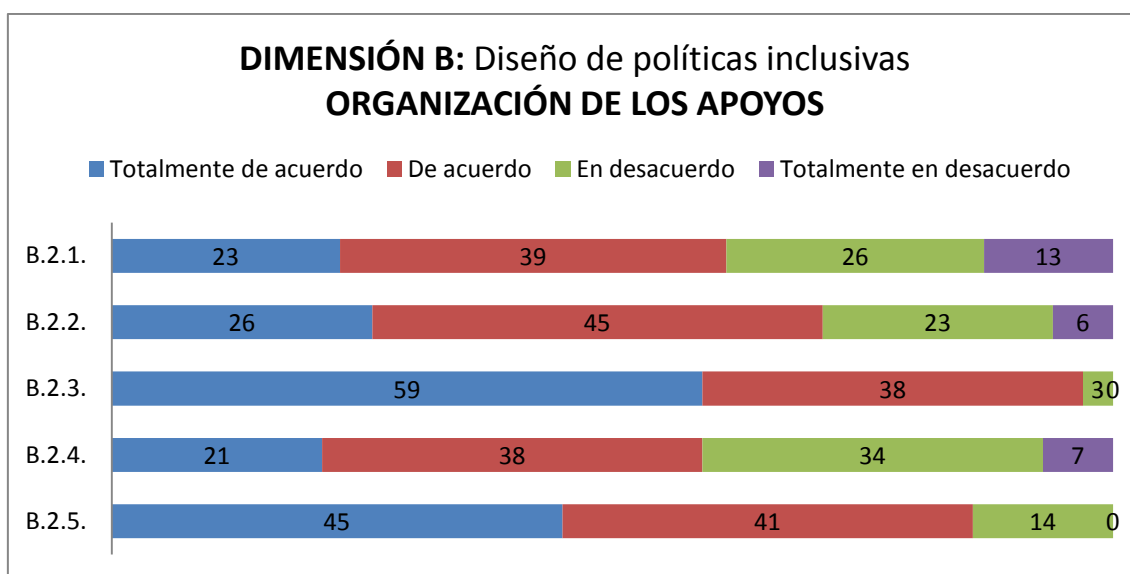
B.2.2. Considero que los apoyos con que cuenta el alumno/a con discapacidad visual son suficientes.

B.2.3. Los apoyos establecidos para atender las necesidades educativas del alumno/a con discapacidad visual se cumplen siempre.

B.2.4. La función del maestro de apoyo es trabajar de manera individual con el alumno/a con discapacidad visual.

B.2.5. Los apoyos dentro del aula facilitan la atención educativa a todo el grupo y no

solo al alumno/a con discapacidad visual.



Gráfica 6. Dimensión B.2.

No existe una opinión claramente definida acerca de la conveniencia de los apoyos especializados dentro del aula, ya que el 62% del profesorado prefiere que dichos apoyos se realicen fuera de la misma. Llama la atención que las respuestas totalmente opuestas tienen una notable representatividad, siendo un 23% los docentes que están totalmente de acuerdo con que se separe al alumnado del grupo para realizar estas tareas, frente a un 13% que está totalmente en desacuerdo y prefiere que se lleven a cabo dentro del aula. Un 71% de los encuestados considera que los recursos humanos dedicados al apoyo educativo son los suficientes para atender las necesidades del alumnado con discapacidad visual, frente a un 29% que opina lo contrario.

Con la tercera pregunta se pretendía comprobar si los apoyos establecidos desde la organización escolar se llevaban a cabo en todos los casos, siendo prácticamente total la respuesta afirmativa con un 97%, aunque hay un 3% que está en desacuerdo con esta afirmación. En cuanto a las funciones del profesorado de apoyo, el 59% de los maestros cree que su función es trabajar de forma individual con el alumno con deficiencia visual, frente al 41% que rechaza esta opción. Es importante destacar que tan solo el 7% está totalmente en desacuerdo con esta forma de apoyos individuales. Por último, se preguntó al profesorado si los apoyos benefician solo al alumnado con discapacidad visual, o por el contrario son beneficiosos para todo el grupo, siendo esta última opción la mayoritaria en un 86% de los casos.

Como resultado de este análisis podemos observar que el concepto de apoyo educativo, tal y como lo entiende mayoritariamente el profesorado, no se corresponde con el espíritu de la educación inclusiva.

4.4.DIMENSIÓN Desarrollo de prácticas inclusivas

Se trata de la dimensión más concreta y reflejo de la cultura y las políticas inclusivas en las aulas. La práctica inclusiva debe expresar el compromiso con la transformación y el deseo de acoger la diversidad e incluye una planificación previa del docente que le permita adaptarse a las posibilidades y capacidades de los alumnos, y una aplicación práctica que permita variedad de aprendizajes a un alumnado diverso. Para ello analizaremos las prácticas inclusivas desde dos puntos de vista, el de la organización de las didácticas de aula y el del desarrollo concreto de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

4.4.1. Didácticas de aula

El momento inmediatamente anterior a la intervención en el aula supone la planificación de la propuesta educativa del propio docente, que deberá adaptar el currículo a las capacidades y posibilidades de cada alumno. Esa adaptación y organización de las didácticas de aula son necesarias para permitir que participe todo el alumnado y con ello lograr la inclusión educativa. Para valorar es ámbito de acción hemos seleccionado las siguientes preguntas, con su correspondiente gráfico de respuestas (gráfica 7):

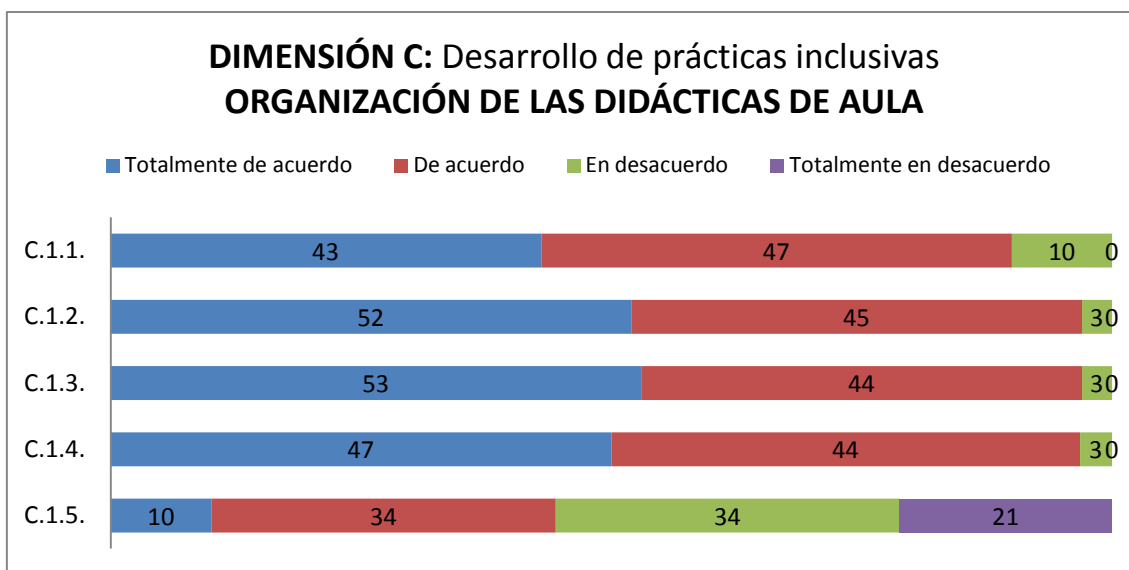
C.1.1. El alumno/a con discapacidad visual cuenta con materiales didácticos adaptados suficientes para todas las materias.

C.1.2. Planifico las sesiones didácticas con anterioridad para adaptar las actividades y los materiales al alumno/a con discapacidad visual.

C.1.3. Tengo en cuenta las capacidades y necesidades del alumno/a con discapacidad visual a la hora de programar las actividades de aula.

C.1.4. Adapto las actividades de aula para que el alumno/a con discapacidad visual pueda participar con el resto del grupo.

C.1.5. En la mayoría de las sesiones planifico actividades diferentes para el alumno/a con discapacidad visual.



Gráfica 7. Dimensión C.1.

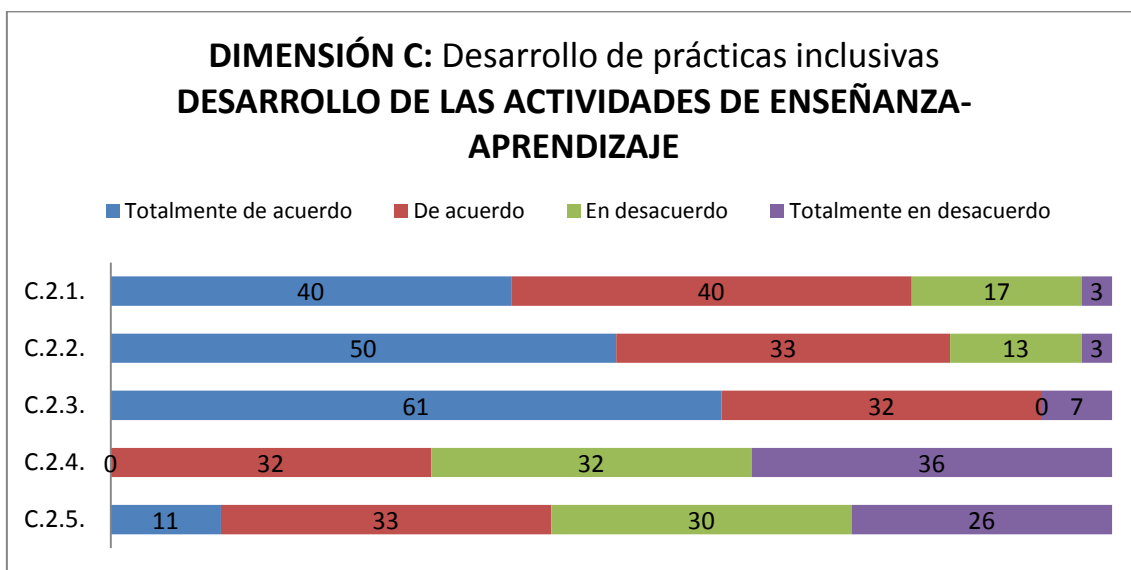
Los resultados nos revelan que el 88% del profesorado considera suficientes los materiales didácticos adaptados con los que cuenta el alumno con discapacidad visual, siendo un 10% los que creen que no son suficientes. Las tres preguntas siguientes pueden analizarse de forma conjunta, ya que tratan el trabajo de planificación más concreto que lleva a cabo el docente y donde podemos observar que el porcentaje de las respuestas es muy similar. El 97% de los encuestados planifica las sesiones con anterioridad teniendo en cuenta las capacidades del alumno con discapacidad visual y adaptándole las actividades de aula para permitir que participe con todo el grupo. Pero es importante destacar ese 3% de docentes que no lleva a cabo estas tareas fundamentales. Por último, observamos disparidad de opiniones en la última cuestión diseñada para comprobar si el profesorado adapta las actividades del grupo para que el alumno con discapacidad visual pueda participar, o si por el contrario diseña otras actividades diferentes y específicas. Un 44% de los maestros manifiesta planificar actividades diferentes para este alumno, mientras que un 56% trabaja las mismas actividades que el conjunto del grupo en la mayoría de las ocasiones. Es significativo ese 21% que está totalmente en desacuerdo con planificar actividades específicas para el alumno con deficiencia visual, aunque sería deseable que fuera el porcentaje mayoritario.

4.4.2. Actividades de enseñanza-aprendizaje

Finalmente nos encontramos con el último de los elementos analizados, relacionado con la metodología inclusiva y que implica plantear variedad de recursos

que permitan variedad de aprendizajes a un alumnado heterogéneo. Es por ello que preguntamos al profesorado sobre cuestiones relacionadas directamente con su trabajo en el aula, con la intención de conocer si el último paso del proceso inclusivo se ve reflejado en la cotidianidad. Presentamos las cuestiones que diseñamos a tal fin y la gráfica con las respuestas en la gráfica 8:

- C.2.1. *El alumno/a con discapacidad visual es capaz de seguir el ritmo de la clase.*
- C.2.2. *El alumno/a con discapacidad visual trabaja los mismos contenidos que el resto del grupo.*
- C.2.3. *Si se mandan deberes para el grupo, el alumno/a con discapacidad visual también los lleva, aunque adaptados a sus posibilidades.*
- C.2.4. *Planifico actividades individuales específicas para el alumno/a con discapacidad visual para así poder explicar al resto de la clase.*
- C.2.5. *Cuando trabajo con medios visuales (video, ordenador, póster...) planifico actividades específicas diferentes para el alumno/a con discapacidad visual.*



Gráfica 8. Dimensión C.2.

Los maestros y maestras manifiestan en un 80% de las respuestas, que sus alumnos con discapacidad visual son capaces de seguir el mismo ritmo del resto de la clase. Es llamativo el 20% que considera que esos alumnos no pueden llevar el ritmo de trabajo del grupo y más preocupante ese 3% que está totalmente en desacuerdo con esa afirmación. Es comprensible que se repita un porcentaje similar, en este caso 17%, de docentes que no trabaja los mismos contenidos que el resto del grupo, e idéntico es el 3% que niega rotundamente ese supuesto al seleccionar la opción de totalmente en

desacuerdo. Para valorar el trato igualitario hacia el alumnado con discapacidad visual, se plantea una cuestión muy concreta sobre una práctica pedagógica habitual: los deberes escolares; aunque en este caso no se tratar de juzgar la conveniencia o no de este método. Un 93% de los docentes, si manda tareas para todo el grupo, también las manda al alumno con discapacidad visual, aunque un 7% está totalmente en desacuerdo.

La cuarta pregunta intenta conocer si los docentes planifican actividades específicas para el alumno con discapacidad visual para así poder atender al resto de la clase. Un 32% de los docentes manifiestan llevarlas a cabo, frente al 68% que no planifica actividades “de relleno”. Por último, para vislumbrar otro reflejo de la realidad en la práctica inclusiva en la escuela, y muy específica de la discapacidad visual, se les pregunta a los docentes cómo trabajan con el alumno con discapacidad visual en el caso de utilizar medios visuales como el ordenador, pósters, videos, etc. Una mayoría escasa del 56% no planifica actividades alternativas diferentes para el alumno con discapacidad visual, frente a un 44% del profesorado que sí lo hace. De este porcentaje, un 11% lo afirma con rotundidad, por lo que desplazar al alumno con discapacidad visual del grupo-clase es una reacción habitual cuando se trata de actividades con contenido específicamente visual.

4.5. PROPUESTAS DE MEJORA

En la pregunta abierta formulada para cerrar el cuestionario, se instaba al profesorado a realizar propuestas de mejora que permitieran lograr una mayor inclusión del alumnado objeto de estudio. Para ellos se les planteó la siguiente cuestión:

¿Sobre qué aspectos se debería incidir para lograr una mayor inclusión del alumnado con discapacidad visual en las aulas ordinarias?

Las respuestas del profesorado quedan recogidas a continuación, ordenadas de mayor a menor frecuencia, y acompañadas del número de veces que se repitió dicha opción:

- Formación del profesorado (18)
- Dotación de recursos adaptados para el alumnado (4)
- Información y orientación inicial (3)
- Apoyos de especialistas de la ONCE (3)

- Colaboración de las familias (2)
- Implicación del Equipo Docente (1)
- Maestro de apoyo con dominio del braille (1)
- Continuidad del profesorado (1)
- Potenciar el trabajo en grupo (1)
- Potenciar autonomía del alumnado (1)
- Reducir barreras arquitectónicas (1)
- Concienciación de todo el claustro (1)

El problema de la falta de formación, tanto inicial como permanente, conforma una de las principales barreras que los propios docentes admiten como prioritaria. Ya en la pregunta B.1.4 del cuestionario, un 62% del profesorado consideraba insuficiente la formación inicial recibida sobre aspectos específicos relacionados con la discapacidad visual. En la pregunta abierta planteada, podemos observar cómo el profesorado demanda mayoritariamente una mayor formación que les permita atender adecuadamente las necesidades del alumnado con discapacidad visual.

Por otro lado, reclaman mayor dotación de recursos específicos adaptados al alumnado con discapacidad visual, así como una mayor formación e información inicial. Aunque esta última propuesta podríamos relacionarla directamente con la ya mencionada necesidad de formación inicial.

La necesidad de más apoyos, tanto de profesorado especialista como de los profesionales de la ONCE, podría englobar el tercer bloque de propuestas y necesidades que plantea el profesorado.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Una vez analizados los resultados del estudio provenientes de las fuentes documentales consultadas y del trabajo de encuesta realizado, nos proponemos abordar en este apartado las principales conclusiones que, a nuestro juicio, son el resultado del conjunto de datos generados a través de esta investigación. Estos resultados nos servirán para poner de manifiesto cuáles son y dónde se concentran algunas de las barreras más importantes que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación en condiciones de igualdad del alumnado con discapacidad visual.

A tenor del análisis documental podemos afirmar que actualmente el concepto de inclusión educativa se encuentra claramente definido a nivel teórico y se ve reflejado tanto en la normativa internacional como en el marco legislativo actual de la educación en España. Si bien este hecho es una realidad, consideramos que el término todavía no ha llegado a calar en los profesionales de la educación existiendo aun cierta confusión entre los conceptos de integración e inclusión, que son utilizados en muchas ocasiones como sinónimos.

Como quedó reflejado en el marco teórico, hablar de educación inclusiva implica educar en y para la diversidad, siendo la escuela la encargada de adaptarse a esa realidad, para así poder atender a todo el alumnado. Por ello, son los docentes, en última instancia, los encargados de planificar, diseñar y aplicar el currículum en base a esa heterogeneidad del alumnado, contando siempre con los recursos humanos y materiales necesarios que hagan posibles las prácticas educativas inclusivas. Tales prácticas no pueden limitarse a mantener al alumnado “diferente” dentro del aula ordinaria, puesto que estaríamos hablando exclusivamente de integración, ni tampoco en diseñar actividades diferentes y específicas para ese alumnado, ya que ésta sería una forma de segregación o separación del grupo. La inclusión educativa va un paso más allá e implica una nueva forma de educación donde todos los miembros son considerados valiosos, con sus diferencias y semejanzas, y donde todos se benefician de este aprendizaje compartido de cara a lograr una sociedad más justa, solidaria y equitativa.

Una de esas realidades presentes en la sociedad es la discapacidad visual, entendida como aquella deficiencia en la función visual que limita a la persona para realizar ciertas actividades restringiendo sus posibilidades de participación social (OMS, 2001). Pero aunque esa participación se vea limitada, se deben disponer todos los medios a nuestro alcance para lograr la inclusión social de estas personas, inclusión que

como apuntamos en la cita de apertura del presente trabajo “pasa necesariamente por una mayor inclusión en la educación” (UNESCO 2008).

Estos tres elementos -profesorado, educación inclusiva y discapacidad visual- conforman el universo de nuestro estudio que tiene como objetivo principal *conocer y analizar las opiniones del profesorado que desarrolla su labor en el ámbito de la Educación Primaria en Asturias sobre la educación inclusiva del alumnado ciego y con deficiencia visual grave*. Para ello, desarrollamos esta investigación bajo el paradigma cualitativo y desde un enfoque interpretativo, valiéndonos de una encuesta diseñada específicamente para tal fin como instrumento de recogida de datos. Y puesto que son los propios docentes los actores fundamentales para que la educación inclusiva sea efectiva, hemos decidido que sean ellos los que valoren esta realidad teniendo en cuenta la inclusión educativa en su triple dimensión: la cultura, la política y la práctica.

De esta forma, y tras el análisis de los resultados podemos extraer las conclusiones finales que a continuación vamos a presentar y que organizaremos alrededor de cuatro bloques coincidentes con los objetivos específicos planteados en nuestra investigación.

En lo referente a las *culturas inclusivas*, podemos verificar, a través de la opinión de los docentes consultados que existe una actitud claramente positiva hacia la inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual en las aulas ordinarias. Llegamos a esta conclusión a la vista del interés que muestran por conocer nuevos métodos y recursos educativos que les permitan mejorar su atención hacia este alumnado. También se manifiestan mayoritariamente dispuestos a modificar sus metodologías de trabajo para llegar a todos los alumnos y perciben la diversidad en el aula como algo positivo para todos, aunque sería importante tener en consideración ese minoritario 6% de profesores que creen que la presencia de alumnos con discapacidad visual dificulta el aprendizaje del resto. Otro indicador que resaltamos es el que hace referencia al trabajo en equipo, aunque en este caso existe un 17% de docentes que no se coordina lo suficiente con sus compañeros, por lo que sería un aspecto a mejorar. En general, esta actitud positiva del profesorado se ve reflejada en ese 90% de maestros y maestras que se consideran satisfechos con su trabajo.

En relación con el alumnado, especialmente en los niveles educativos más bajos, se demuestra una clara actitud de aceptación de la diferencia. Se integra al alumno con discapacidad visual en el grupo-clase, se toma conciencia de sus limitaciones y se le acepta con normalidad en los grupos de trabajo. Aún así, apreciamos ciertas actitudes sobreprotectoras, no inclusivas por tanto, que impiden al alumno con discapacidad

visual desenvolverse con normalidad en el contexto escolar. Nos referimos a ese 35% de profesores que manifiesta que los desplazamientos del alumno por las dependencias del centro escolar se realizan de la mano de alguno de sus compañeros. Del mismo modo, nos parece importante prestar atención no solo a lo que ocurre dentro del aula, sino también a los momentos de juego con iguales, como en el recreo, donde se puede observar si esa aceptación en el grupo es real y efectiva. De acuerdo a las opiniones manifestadas por el profesorado, nos parece que sería un elemento a mejorar a la vista de ese 13% de respuestas que inciden en la no aceptación del alumno con discapacidad visual en el juego libre entre iguales.

El análisis de la percepción del profesorado sobre ciertas actitudes familiares, nos hace considerar la falta de información que en este ámbito se tiene acerca de los beneficios que aporta para todos los alumnos la presencia de alumnado diverso, en este caso con discapacidad visual. A pesar de que ese déficit de información, la actitud mayoritaria de las familias es favorable a esta presencia, y tan solo un 7% la considera perjudicial para el aprendizaje de sus hijos, porcentaje que podría verse reducido con un buen trabajo informativo por parte de los docentes. El profesorado también demanda mayor implicación a las familias mediante una participación más activa, aunque consideran como buena o muy buena las relaciones entre familia y profesorado.

La siguiente dimensión analizada buscaba conocer las *políticas inclusivas* desarrolladas en los centros escolares, para lo que se preguntó sobre dos aspectos: la organización escolar y los apoyos educativos. Aunque el 78% de profesores afirman reunirse mensualmente con el equipo docente, el 87% asegura unificar criterios de actuación y un 82% considera que hay una alta implicación del profesorado, consideramos que éstas son actuaciones fundamentales de organización que requerirían una mayor atención por parte de los equipos directivos de los centros. A tal efecto podrían establecerse planes específicos para favorecer la atención al alumnado con discapacidad visual a través de proyectos pedagógicos inspirados en la escuela inclusiva y que emanaran de los propios equipos docentes que atienden a este alumnado.

Un elemento muy destacado en este ámbito que nos ocupa, es el referido a ese 62% de profesores que no considera suficiente su formación para atender al alumnado con discapacidad visual. Este aspecto lo queremos relacionar con un dato extraído de las variables de identificación de la muestra: el referido a la experiencia docente con alumnado con discapacidad visual. Si tenemos en cuenta el total de la muestra, observamos que en el 50% de los casos es el primer año que trabajan con este tipo de alumnado. Esto da muestra de la transitoriedad que sufre el profesorado y que se

transforma en un problema aún más acuciante cuando se trata de los maestros que ejercen la función de tutores. Es en estos casos cuando el porcentaje de docentes que trabajan por primera vez con alumnado con discapacidad visual alcanza el 71% de los docentes. Lo que nos lleva a concluir, a la luz de estos datos, relacionados con la organización escolar, que el profesorado que se forma durante un curso a través de la práctica diaria, en general no suele continuar esa labor en años sucesivos, por lo que es necesario formar a un nuevo profesional en este campo. Esta transitoriedad de los docentes repercutirá negativamente en la inclusión educativa del alumnado.

En el ámbito de los apoyos educativos nos encontramos con que el 71% de los maestros consultados los considera suficientes, y casi la totalidad opina que se cumplen siempre. Pero es en las funciones de esta figura profesional donde queremos poner el acento, puesto que nos encontramos opiniones mayoritarias contrarias al concepto de inclusión anteriormente definido. Entendiendo la segregación como la antítesis de la inclusión, nos llama la atención que el profesorado se decante en un 62% de las opiniones por la opción segregadora de separar del grupo al alumnado con discapacidad visual para recibir los apoyos educativos del profesorado especialista. Esta respuesta mayoritaria está en consonancia con lo que se opina acerca de la función del profesor de apoyo. El 59% de los docentes considera que debe consistir en un trabajo individual con el alumno, lo cual entra en contradicción con la opinión del 86% de los encuestados que consideran los apoyos educativos como beneficiosos para todo el grupo y no solo para el alumno con discapacidad visual.

Como podemos observar existe cierta discordancia entre las opiniones mayoritarias, y en cualquier caso una falta de uniformidad en las percepciones sobre los apoyos educativos. Sería necesario incidir en la importancia que estos tienen precisamente por tratarse de un apoyo al alumnado dentro de la propia aula, para posibilitar su participación dentro del grupo.

La última de las dimensiones analizadas es la referida al desarrollo de las *prácticas inclusivas*. El primero de los aspectos tratados incide en la organización de las didácticas de aula por parte de los maestros y maestras. En este sentido es prácticamente unánime la planificación de las sesiones partiendo de las capacidades del alumno con discapacidad visual y adaptando las actividades de aula para permitir su participación con el grupo. Estas actitudes concuerdan totalmente con el espíritu inclusivo, pero en contraposición a estas afirmaciones nos encontramos con que un 44% del profesorado reconoce planificar en la mayoría de las sesiones actividades diferentes para el alumnado con discapacidad visual. Estas actividades “distintas”, que tienen la “buena”

intención de permitir al docente atender al resto del grupo, ya no fomentan la inclusión sino la separación o segregación.

Algo muy similar ocurre en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. El profesorado afirma en un 80% de los casos que el alumno con discapacidad visual puede seguir el ritmo de la clase, trabajando los mismos contenidos que todo el grupo, y que, si manda tareas escolares para el resto de compañeros, hace lo mismo con el alumno discapacitado visual. Pero, por otro lado, un 32% afirma desarrollar actividades individuales específicas y diferentes al resto de la clase, y en un 44% de las ocasiones prepara actividades alternativas para poder trabajar con medios visuales con el resto de alumnos. A la vista de estos datos podemos concluir que es en la dimensión de prácticas inclusivas donde encontramos más contradicciones en las opiniones del profesorado, quedando reflejado que aún se mantienen prácticas segregativas dentro del aula.

Por último, consideramos de gran importancia tener en cuenta las propuestas de mejora planteadas por el propio profesorado y que van en total consonancia con las conclusiones de este trabajo. Estas propuestas se centran sobre todo en la falta de preparación que ellos mismos reconocen para poder atender las necesidades del alumnado con discapacidad visual, y que se podrían contrarrestar con unas políticas de formación permanente del profesorado adecuadas y que respondan a las necesidades reales del colectivo docente. Además, también sería interesante incluir estos conocimientos dentro de la formación inicial de los futuros maestros a través del Título de Grado correspondiente.

Para finalizar, nos gustaría dejar constancia de las limitaciones que se han planteado al elaborar este trabajo y de las propuestas para posibles investigaciones futuras. Las limitaciones se centran fundamentalmente en el límite temporal, las dificultades de acceso a los encuestados, y al tamaño de la muestra, que no ha sido todo lo amplia que nos hubiese gustado. Y en cuanto a las líneas de investigación que nos permitirían profundizar en la temática que nos ocupa, sería interesante un análisis más específico y profundo, accediendo directa y más cualitativamente a los agentes implicados: familia, profesionales e incluso el propio alumnado. La encuesta usada en este proyecto tiene unas limitaciones evidentes, por lo que sería necesario completar la recogida de información con otro tipo de acercamientos metodológicos, como las entrevistas y los grupos de discusión. Del mismo modo, sería interesante disponer de datos precisos acerca de la transición entre etapas educativas del alumnado con discapacidad visual en Asturias y qué número de ellos llegan a los estudios superiores.

En definitiva, y a la luz de esta investigación, se puede deducir que existe una actitud muy positiva hacia la inclusión educativa por parte de los distintos agentes que actualmente conviven con alumnado de Educación Primaria con discapacidad visual y ceguera en Asturias, pero nos encontramos con que dichas actitudes no se ven totalmente reflejadas en la escuela, dado que el concepto de inclusión no está plenamente asumido.

Para que se pueda lograr una educación efectivamente inclusiva, además de unas acciones de política educativa comprometidas con la inclusión, con evitar la transitoriedad del profesorado, con la dotación de recursos suficientes y con la planificación de proyectos específicos en los centros, se hacen muy necesarias unas políticas de formación continua del profesorado. Esta es una demanda que los propios docentes reclaman y que permitiría una ruptura con el modelo pedagógico tradicional aplicando nuevas metodologías y favorecería el desarrollo de culturas inclusivas que comenzarían en la escuela para posteriormente llegar a extenderse a otros ámbitos de la sociedad. Porque un profesorado con una buena formación y que esté comprometido con los valores de la inclusión es la mejor garantía para poder llevar a cabo este proceso con éxito y lograr eliminar las barreras que aún persisten en los centros escolares.

Lograr una escuela inclusiva de calidad no solo implica valorar y respetar a la persona con discapacidad, sino que requiere el compromiso de todos: del profesorado mejorando su formación y su trabajo en equipo, del alumnado al que se debe educar en la práctica de la educación inclusiva y de las familias, proporcionándoles la información necesaria. Todo ello apoyado por políticas, también inclusivas, que se vean reflejadas en las prácticas de aula como una nueva forma de hacer educación basada en atender las diferencias dentro de la cotidianidad.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Albertí, M. y Romero, L. (2010). *Alumnado con discapacidad visual*. Barcelona: Graó.
- Alonso Parreño, M.J. y de Araoz Sánchez-Dopico, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre Dos Mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*. 25, 25-44.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (2a. ed.). Bristol: CSIE.
- Bueno Martín, M., Espejo de la Fuente, B., Rodríguez Díaz, F. y Toro Bueno, S. (2000). *Niños y niñas con ceguera. Recomendaciones para la familia y la escuela*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Cardona Moltó, M.C. (2004). *Creencias, percepciones y actitudes hacia la inclusión: una síntesis de la literatura de investigación*. En Jiménez Fernández, C. (corr.). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. (p. 239-266). Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Comisión Europea. (2010). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Recuperado el 4 de junio de 2014 de http://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_europea_discapacidad_2010_2020.pdf

- Del Rincón, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Echeita, G y Ainscow, M. (2010). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. II Congreso iberoamericano de Síndrome de Down, celebrado en Granada en mayo de 2010.
- Egea García, C. y Sarabia Sánchez, A. (2001). Clasificación de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*. 50, 15-30.
- Giné i Giné. Inclusión y sistema educativo. Recuperado el 20 de marzo de 2014 de <http://www3.usal.es/inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>
- Gutiérrez Santiago, A., Cancela Carral J.M. y Zubiaur González, M. (2006). De la “minusvalía” visual a la “discapacidad” visual. *Revista de Investigación en Educación*, nº 3, 33-50. Recuperado el 17 de marzo de 2014 de <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/view/21/12>
- Ibáñez López, P. (2002). *Las discapacidades. Orientación e Intervención Educativa*. Madrid: Dykinson.
- Leiva Olivencia, J.J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas en Educación*. 13 (3), 1-27.
- LGE, Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (1970). Boletín Oficial del Estado, nº 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546.
- LISMI, Ley 13/1982, del 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. (1982). Boletín Oficial del Estado, nº 103, de 30 de abril de 1982, 11106-11112.

- LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). Boletín Oficial del Estado, nº 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942.
- LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (2002). Boletín Oficial del Estado, nº 307, de 24 de diciembre de 2002, 45188-45220.
- LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). Boletín Oficial del Estado, nº 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. (2013). Boletín Oficial del Estado, nº 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.
- Maraculla, I. y Saiz, M. (2009). (coords.). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2008). *El desarrollo de la educación en España 2008. Informe nacional de España*. Madrid: CIDE.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2010). *Los 10 años de los Planes Nacionales de Acción para la Inclusión Social en el Reino de España*. Madrid: Centro de Publicaciones.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2011). *Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2013*. Recuperado el 4 de junio de 2014 de http://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_espanola_discapacidad_2012_2020.pdf
- Molina Ortín, M.C. (2011). La educación de los niños invidentes desde el siglo XIX hasta el inicio de su integración en los centros ordinarios. *Participación educativa*, (18), pp. 198-210.

- Muntaner Guasp, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. Citado en Arnáiz Sánchez, P., Hurtado, M.D. y Soto, F.J. (Coords.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención para los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Navarro, J. (1993). *Las necesidades en servicios sociales de los afiliados a la ONCE*. Madrid: O.N.C.E.
- Oliveira Bogéa, M.A. (2012). *Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão: políticas y prácticas*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá, Madrid.
- OMS, Organización Mundial de la Salud. (1980). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Madrid: IMSERSO.
- OMS, Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: IMSERSO.
- OMS, Organización Mundial de la Salud. (2012). *Change the Definition of Blindness*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud. Recuperado el 20 de marzo de 2014 de <http://www.who.int/blindness/Change%20the%20Definition%20of%20Blindness.pdf>
- ONCE, Organización Nacional de Ciegos Españoles. (2014). Requisitos para la afiliación a la ONCE. Recuperado el 20 de marzo de 2014 de <http://www.once.es/new/afiliacion/requisitos>
- Puigdemívol, I. *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad* (6ª. Ed.). Barcelona: Graó.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ruiz López, A.I. (2011). Los servicios educativos de la ONCE. *Participación educativa*, (18), pp. 158-168.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sandoval, C.A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES. Citado en Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Sandoval Mena, M., Echeita Sarrionandia, G., Simón Rueda, C. y López Cruz, M. (2012). *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Recuperado el 20 de marzo de 2014 de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/>
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, (334), pp. 165-176.
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. & Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *INTERSTICIOS Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. 6 (1), 279-295.
- Tójar Hurtado, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres Santomé, J. (1988). *La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación*. En Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (P. 11-22). Madrid: Morata.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO/Ministerio de Educación de España.

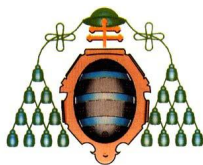
UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All* [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. París: UNESCO. Citado en: UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.

UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.

Verdugo Alonso, M.A. (2003). De la segregación a la inclusión escolar. *Canal Down 21*. Avilés. Recuperado el 19 de marzo de 2014 de http://www.down21.org/web_n/index.php?option=com_content&view=article&d=1117:la-escolarizacion&catid=92:educacion&Itemid=2084

ANEXOS

ANEXO I: Cuestionario



Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado y Educación

“Máster Universitario en Intervención e Investigación Socioeducativa”

Cuestionario

NOTA IMPORTANTE:

- 1- Con este cuestionario se pretende conocer la valoración del profesorado con respecto a la inclusión del alumnado con discapacidad visual. Esta información será anónima, de carácter estrictamente confidencial y para uso exclusivo de la investigación.
- 2- Las preguntas de este cuestionario se refieren exclusivamente al profesorado y al grupo-clase donde se encuentra el alumno o alumna con discapacidad visual.
- 3- Denominaremos “Equipo Docente” al conjunto de maestras y maestros que imparten docencia en dicho grupo, incluyendo el profesorado de apoyo.

Por favor, seleccione el tipo de centro en el que imparte docencia:

Público Concertado Privado

Indique su función en el grupo del alumno o alumna con discapacidad visual:

Tutora/tutor Especialista Maestra/o de apoyo

Indique la asignatura o asignaturas que imparte o apoya en el grupo mencionado:

Seleccione su franja de edad

Menos de 35 Entre 35 y 50 Más de 50

Sexo:

Mujer Hombre

Tiempo que lleva impartiendo docencia a alumnado con discapacidad visual:

Es el primer año Entre dos y cuatro años Más de cinco años

Curso en el que se encuentra el alumno con discapacidad visual:

1º 2º 3º 4º 5º 6º

Por favor, ponga una cruz en el recuadro que mejor represente su opinión teniendo en cuenta que:

TA= Totalmente de acuerdo

A= De acuerdo

D= En desacuerdo

TD = Totalmente en desacuerdo

DIMENSIÓN A: Creación de culturas inclusivas

	TA	A	D	TD
A.1.1. Me interesa conocer nuevos recursos didácticos que me permitan implicar, motivar y hacer partícipe a todo el grupo.				
A.1.2. La presencia de alumnado con discapacidad visual en el grupo dificulta el aprendizaje del resto de alumnos/as.				
A.1.3. En ocasiones es necesario modificar mi metodología para atender las necesidades de todos los alumnos/as.				
A.1.4. Son frecuentes las coordinaciones del Equipo Docente para adaptarse a las necesidades del alumno/a con discapacidad visual.				
A.1.5. Si tuviera oportunidad, el curso que viene escogería voluntariamente trabajar con el mismo grupo de alumnos.				
A.2.1. El alumno/a con discapacidad visual es aceptado por sus compañeros como uno más.				
A.2.2. Todos los alumnos conocen las limitaciones de su compañero/a con discapacidad visual.				
A.2.3. Algunos alumnos prefieren que el alumno/a con discapacidad visual no esté en su mismo grupo de trabajo.				
A.2.4. Algunos alumnos suelen llevar de la mano al alumno/a con discapacidad visual en los desplazamientos dentro del centro escolar.				
A.2.5. El alumnado integra de forma espontánea y voluntaria al alumno/a con discapacidad visual en sus juegos durante el recreo.				
A.3.1. Todas las familias están bien informadas de los beneficios que aporta la presencia del alumno/a con discapacidad visual en el grupo.				
A.3.2. Algunas familias consideran que la presencia del alumno/a con discapacidad visual dificulta el aprendizaje de sus hijos.				
A.3.3. En las reuniones conjuntas las familias no solo escuchan sino que participan activamente con propuestas de mejora.				
A.3.4. Existe una relación de confianza entre las familias y el profesorado.				
A.3.5. A las familias se les permite colaborar en las actividades escolares.				

DIMENSIÓN B: Diseño de políticas inclusivas

	TA	A	D	TD
B.1.1. Todo el Equipo Docente que trabaja con el alumno/a con discapacidad visual se reúne al menos una vez al mes.				
B.1.2. Todo el Equipo Docente colabora para unificar criterios de actuación de cara a atender al alumno con discapacidad visual.				
B.1.3. Para la elaboración y revisión del ACI del alumno/a con discapacidad visual se reúne todos los miembros del Equipo Docente.				
B.1.4. La formación inicial del profesorado es suficiente para atender las necesidades específicas del alumno/a con discapacidad visual (braille, Perkins, ábaco, adaptación de materiales...).				
B.1.5. El centro escolar cuenta con los recursos materiales necesarios para atender las necesidades del alumnado con discapacidad visual.				
B.2.1. Los apoyos del profesorado especializado (PT, ONCE) son más convenientes fuera del aula.				
B.2.2. Considero que los apoyos con que cuenta el alumno/a con discapacidad visual son suficientes.				
B.2.3. Los apoyos establecidos para atender las necesidades educativas del alumno/a con discapacidad visual se cumplen siempre.				
B.2.4. La función del maestro de apoyo es trabajar de manera individual con el alumno/a con discapacidad visual.				
B.2.5. Los apoyos dentro del aula facilitan la atención educativa a todo el grupo y no solo al alumno/a con discapacidad visual.				

DIMENSIÓN C: Desarrollo de prácticas inclusivas

	TA	A	D	TD
C.1.1. El alumno/a con discapacidad visual cuenta con materiales didácticos adaptados suficientes para todas las materias.				
C.1.2. Planifico las sesiones didácticas con anterioridad para adaptar las actividades y los materiales al alumno/a con discapacidad visual.				
C.1.3. Tengo en cuenta las capacidades y necesidades del alumno/a con discapacidad visual a la hora de programar las actividades de aula.				
C.1.4. Adapto las actividades de aula para que el alumno/a con discapacidad visual pueda participar con el resto del grupo.				
C.1.5. En la mayoría de las sesiones planifico actividades diferentes para el				

alumno/a con discapacidad visual.				
C.2.1. El alumno/a con discapacidad visual es capaz de seguir el ritmo de la clase.				
C.2.2. El alumno/a con discapacidad visual trabaja los mismos contenidos que el resto del grupo.				
C.2.3. Si se mandan deberes para el grupo, el alumno/a con discapacidad visual también los lleva, aunque adaptados a sus posibilidades.				
C.2.4. Planifico actividades individuales específicas para el alumno/a con discapacidad visual para así poder explicar al resto de la clase.				
C.2.5. Cuando trabajo con medios visuales (video, ordenador, póster...) planifico actividades específicas diferentes para el alumno/a con discapacidad visual.				

Cuestionario adaptado de:
Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools.* (2a. ed.) Bristol: CSIE.

¿Sobre qué aspectos se debería incidir para lograr una mayor inclusión del alumnado con discapacidad visual en las aulas ordinarias?:

Gracias por su colaboración

ANEXO II: Indicadores de inclusión

DIMENSIÓN A: Creación de culturas inclusivas

- A.1. Actitud del profesorado
 - A.1.1. Actitud hacia el cambio y la innovación.
 - A.1.2. Percepción de la diversidad
 - A.1.3. Adaptación de estrategias metodológicas al grupo.
 - A.1.4. Trabajo en equipo.
 - A.1.5. Satisfacción personal.
- A.2. Actitud del alumnado
 - A.2.1. Aceptación en el grupo.
 - A.2.2. Consciencia de la diversidad.
 - A.2.3. Trabajo en dinámicas de grupo.
 - A.2.4. Autonomía.
 - A.2.5. Integración en el juego con iguales
- A.3. Actitud de las familias
 - A.3.1. Información sobre la inclusión.
 - A.3.2. Actitud hacia la inclusión.
 - A.3.3. Implicación familiar.
 - A.3.4. Relación familia-profesorado
 - A.3.5. Participación familiar.

DIMENSIÓN B: Diseño de Políticas inclusivas

- B.1. Organización escolar
 - B.1.1. Reuniones del Equipo Docente.
 - B.1.2. Unificación de criterios de actuación.
 - B.1.3. Implicación del Equipo Docente.
 - B.1.4. Formación permanente del profesorado.
 - B.1.5. Recursos materiales.
- B.2. Organización de los apoyos
 - B.2.1. Apoyo especializado.
 - B.2.2. Número de apoyos.
 - B.2.3. Grado de cumplimiento de los apoyos.
 - B.2.4. Función del maestro de apoyo.
 - B.2.5. Función de los apoyos educativos.

DIMENSIÓN C: Desarrollo de prácticas inclusivas

- C.1. Organización de las didácticas de aula
 - C.1.1. Adaptación de materiales.
 - C.1.2. Planificación de las sesiones.
 - C.1.3. Conocimientos previos del alumno.
 - C.1.4. Participación de todo el grupo.
 - C.1.5. Planificación de actividades específicas.
- C.2. Desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje
 - C.2.1. Ritmo de trabajo del grupo.
 - C.2.2. Contenidos iguales para todo el grupo.
 - C.2.3. Igualdad de trato.
 - C.2.4. Desarrollo de actividades específicas.
 - C.2.5. Utilización de medios visuales.