

La inclusión del alumnado con necesidades educativas visuales en el contexto escolar

Natalia Fernández Lucas ⁷

CEIP Nuestra Señora de la Luz (Villaverde, Madrid)

Resumen

Esta investigación, de carácter cualitativo y cuantitativo, se ha realizado en cinco centros escolares públicos y concertados de la Región de Murcia, con el objetivo principal de evaluar los elementos educativos pertenecientes a una educación inclusiva del alumnado con necesidades educativas visuales. Pretendemos que la base fundamental de nuestro sistema educativo sea la potenciación y el desarrollo de las capacidades y competencias de todo el alumnado. La diversidad educativa plantea la necesidad de un profesorado informado, actualizado y competente en relación al nuevo conocimiento de esta sociedad cambiante. Para ello, se ha realizado este estudio a través de un cuestionario sobre los elementos que conforman una escuela inclusiva desde la percepción del profesorado de estos centros. Además, esta investigación se ha complementado con la información obtenida por medio de entrevistas realizadas al alumnado con necesidad educativa visual. Los resultados muestran aspectos bastante positivos en relación a todo este proceso.

Palabras clave: Calidad de la educación; Deficiente visual; Inclusión educativa; Práctica pedagógica.

⁷ Correo electrónico de la autora: natalia.fernandezlucas@educa.madrid.org

The inclusion of students with visual educational needs in the school context.

Abstract

This research, qualitative and quantitative, has been carried out in five public and concerted schools of the Region of Murcia, with the main objective of evaluating the educational elements belonging to an inclusive education of students with visual educational needs. We intend that the fundamental basis of our educational system is the empowerment and development of the abilities and competences of all the students. Educational diversity raises the need for an informed, updated and competent teaching staff in relation to the new knowledge of this changing society. For this, this study has been carried out through a questionnaire on the elements that make up an inclusive school from the teachers' perception of these centers. In addition, this research has been complemented with information obtained through interviews with students with visual educational needs. The results show quite positive aspects in relation to this whole process.

Keywords: Quality of education; Visually impaired; Educational inclusion; Pedagogical practice.

Introducción

La atención educativa se ha desarrollado desde hace unas décadas como un movimiento que lucha por la superación de todos los obstáculos que impedían el derecho a la integración e inclusión de la diversidad del alumnado. A día de hoy se puede afirmar que la educación inclusiva está fundamentada en una base sólida de participación y justicia social.

Debemos considerar la diversidad de las personas como una propiedad innata del ser humano, pues de ahí surge la riqueza y variedad de este mundo tan complejo. A través de nuestro sistema educativo, pretendemos trabajar constantemente hacia una plena inclusión de todo el alumnado, tanto en el ámbito educativo, como en el social y familiar.

Uno de los retos por los que se sigue luchando y trabajando es conseguir una escuela inclusiva plena. Para conseguir esta meta, es necesario que el profesorado se forme por medio de metodologías holísticas, activas y participativas a favor de contribuir a la construcción de una sociedad futura que sea democrática, solidaria e igualitaria (Sánchez Sáinz y García Medina, 2013).

Por todo ello, la construcción de una escuela inclusiva es un gran desafío que pretendemos alcanzar si queremos que actitudes de poco compañerismo y de exclusión se dejen de ver en las aulas. Mediante la escuela inclusiva se persigue una serie de creencias y principios democráticos, pues la diversidad se valora como algo positivo y único de las personas. Desde la escuela se trabaja para capacitar a los estudiantes a desenvolverse autónomamente en una sociedad cambiante y diversa. (Escarbajal Frutos, Mirete Ruiz, Maquilón Sánchez, Izquierdo Rus, López Hidalgo, Orcajada Sánchez, y Sánchez Martín, 2012).

Las personas que presentan necesidades educativas visuales requieren la adaptación constante a un mundo que está conformado para individuos que ven. Desde los primeros años de vida, tienen que desarrollar las capacidades necesarias para manejarse en un entorno visual (Pérez Ruíz, 2017).

Actualmente, se apuesta por un modelo de intervención con el alumnado con necesidades educativas visuales fundamentado en aspectos que posibilitan su inclusión escolar y social. El objetivo principal que se propone es conseguir la máxima inclusión de estas personas en el ámbito social, familiar y educativo. Para ello, se facilitan diversos recursos complementarios que posibilitan su aprendizaje atendiendo a sus necesidades, como son aparatos tiflotécnicos,

sistema braille, orientación y movilidad, habilidades sociales, estrategias de autonomía, etc. Esta atención especializada se proporciona a través de los Equipos Específicos de Atención Educativa sobre discapacidad visual (Lajarín Ortega y Sedeño Ferrer, 2014).

En la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) se atiende al alumnado con necesidades educativas visuales a través de los Equipos de Orientación Específicos de Atención Educativa a Personas con Discapacidad Visual. Estos equipos se encargan de ofrecer servicios que trabajan multidisciplinariamente, prestando atención psicopedagógica en los colegios y orientando a las familias. Todo este proceso tiene como objetivo principal aumentar e incrementar la inclusión y normalización en todos los ámbitos de la vida. En la CARM existen dos EOEPs, situados en Cartagena y Murcia.

De este modo, la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) se encarga de llevar a cabo diversas actividades en todos los ámbitos con los que trabaja. Los servicios que propone la ONCE en el ámbito educativo cuentan con servicios de atención directa y servicios de atención complementaria. Además, la asociación pone a disposición del alumnado, el centro y las familias, servicios de técnicos especialistas que lo componen profesorado, psicólogos/as, trabajadores sociales y otros especialistas en el ámbito, al igual que ofrece subvenciones económicas para su futuro académico.

Antecedentes y estado actual del problema de investigación

Actualmente, las investigaciones que se han realizado sobre la inclusión del alumnado con necesidades educativas visuales en España, en comparación con otros países, son escasas. La mayoría de estudios que se han desarrollado tienen un carácter empírico de naturaleza descriptiva.

Estas investigaciones recogen como conclusión general la integración de este alumnado en centros ordinarios con apoyo especializado y una mayor aprobación en el centro por parte de sus iguales. La mayoría de estos estudios han investigado, principalmente, la intervención del profesorado del centro e itinerante en relación al proceso educativo y los recursos utilizados para ello (Herrero Ortín, 2015).

Asimismo, partimos de la base de que los estudios realizados en España sobre la inclusión, especialmente del alumnado con necesidad educativa visual, se comenzaron hace pocos años y no existe una gran variedad de los mismos. Por

ello, surge la necesidad de realizar esta investigación, contribuyendo en una pequeña parte a este ámbito tan complejo.

Y para este proceso, queremos saber si el profesorado está concienciado acerca de la inclusión del alumnado con necesidades educativas visuales; si existen recursos y herramientas que ayuden en su proceso educativo; queremos estudiar la percepción del profesorado de los centros sobre su visión reflexiva acerca de la inclusión de este alumnado; pretendemos saber si los alumnos y las alumnas sienten que su proceso educativo en el centro es positivo. Y, como consecuencia, surgen las siguientes preguntas:

- ¿Participa el centro escolar y el profesorado en la mejora de la inclusión del alumnado con necesidades educativas visuales?
- ¿El centro proporciona recursos y herramientas específicas para el proceso de aprendizaje de este alumnado?
- ¿El alumnado con necesidades educativas visuales se encuentra satisfecho con la atención que recibe de la comunidad educativa en su proceso escolar?

Por todo ello, en los siguientes apartados de esta investigación, vamos a intentar dar respuesta a las preguntas planteadas mediante una serie de objetivos para su análisis, basado en la revisión bibliográfica que se ha realizado.

Objetivos

El objetivo general que se persigue en esta investigación consiste en evaluar los elementos educativos pertenecientes a una educación inclusiva del alumnado con necesidad educativa visual en los centros educativos de Infantil y Primaria de la Región de Murcia desde la perspectiva de los docentes y del propio alumnado. Este propósito general se concreta en 4 objetivos específicos de investigación:

- 1) Describir los aspectos que favorecen o limitan una educación para la atención a la diversidad desde la perspectiva de los docentes en cada una de las categorías.
- 2) Analizar los ítems pertenecientes a cada una de las categorías estableciendo los que son mejorables y aceptables en los centros educativos a favor de una educación inclusiva.

- 3) Comparar la percepción de una educación a favor de la inclusión que tiene el profesorado de los centros públicos con la del profesorado de los centros concertados.
- 4) Conocer la voz del alumnado con necesidad educativa visual sobre su atención inclusiva en el centro escolar.

Contexto

La investigación se ha realizado en 5 centros educativos de la Región de Murcia, concretamente en centros pertenecientes a Mula, Las Torres de Cotillas, Santomera y la ciudad de Murcia. Tres de los centros eran de titularidad pública y los otros dos concertados.

Participantes

La muestra invitada para este estudio fue el profesorado de los centros escolares detallados en el apartado anterior y el alumnado de estos centros que presentaba necesidades educativas visuales, es decir, un total de 90 profesores/as y 7 alumnos/as con necesidades educativas visuales. La muestra participante fue la siguiente: centro A, 9 profesores/as, 1 alumna; centro B, 11 profesores/as, 1 alumno; centro C, 6 profesores/as, 2 alumnas; centro D, 6 profesores/as, 1 alumno; centro E, 5 profesores/as, 1 alumno y 1 alumna. Lo que supone una participación del 70,3% de profesoras, 29,7% de profesores, 42,9% alumnos y 57,1% alumnas.

Instrumentos

Para abordar los objetivos expuestos en esta investigación, se llevó a cabo una metodología mixta, es decir, un diseño cuantitativo no experimental descriptivo y un diseño cualitativo de corte descriptivo. Tal y como asevera McMillan y Schumacher (2005) un diseño de investigación facilita y ofrece una serie de respuestas que son válidas y exactas al problema de investigación planteado.

1) Instrumento cuantitativo

Para la selección del instrumento cuantitativo utilizado en esta investigación, se recurrió a la técnica de encuesta a través de preguntas realizadas a los

participantes mediante un cuestionario. Mediante este cuestionario se intenta conocer las opiniones de los encuestados a través de preguntas por escrito (Colás Bravo, Buendía Eisman, y Hernández Pina, 2009). Concretamente se ha utilizado un fragmento del instrumento ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión), el cual ha sido confeccionado a raíz del Proyecto I+D desarrollado desde el Ministerio de Ciencia e Innovación “Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para una atención eficaz a la diversidad del alumnado” (Arnaiz y Guirao, 2015). Se trata de una Escala Tipo Likert con 4 opciones de respuesta (1 muy poco, 2 poco, 3 bastante, 4 mucho).

2) Instrumento cualitativo

En cuanto al instrumento cualitativo, se confeccionó una entrevista semiestructurada dirigida al alumnado con necesidades educativas visuales basada en la revisión bibliográfica realizada en el marco teórico. Mediante la entrevista semiestructurada se pretende tener flexibilidad para adaptarse a los entrevistados (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, y Varela-Ruiz, 2013).

Tras el diseño de la entrevista, se procedió a su validación por expertos, solicitando la colaboración de dos expertos. Se les pidió la valoración de las preguntas expuestas en relación con los objetivos planteados en ella. Los expertos fueron dos hombres que trabajan en la Universidad de Murcia, con una larga experiencia en la docencia. Por sugerencia de los expertos, se suprimieron 6 preguntas por no cumplir una relación exacta con los objetivos de la entrevista y se modificó una pregunta. Finalmente, la entrevista quedó compuesta por 10 preguntas destinadas al alumnado con necesidades educativas visuales teniendo como referente los siguientes 5 objetivos:

1.1.1 Tabla 1

1.1.2 *Objetivos instrumento cualitativo*

1. Conocer la opinión del alumnado con necesidad educativa visual sobre sus experiencias diarias en el centro escolar.

2. Investigar la percepción que tiene el alumnado con necesidad educativa visual del profesorado del centro escolar.

3. Averiguar la relación que tiene el alumnado con necesidad educativa visual con sus compañeras y compañeros del centro escolar.

4. Indagar si el alumnado con necesidad educativa visual tiene dificultades para afrontar su día a día en el centro escolar.

5. Investigar la percepción que tiene el alumnado con necesidad educativa visual de sus proyectos de futuro.

Análisis de los resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para el objetivo general y los objetivos específicos planteados en esta investigación.

Objetivo 1. Describir los aspectos que favorecen o limitan una educación para la atención a la diversidad desde la perspectiva de los docentes en cada una de las categorías.

En la siguiente tabla (Tabla 2) queda reflejada la valoración de las nueve categorías que se han analizado y que conforman los cuatro ámbitos estudiados: contexto escolar, recursos, proceso educativo y resultados.

En primer lugar, se han confeccionado nueve nuevas variables para la agrupación de los diferentes ítems pertenecientes a cada una de las categorías. Se ha procedido a realizar un análisis descriptivo mediante el cálculo de la media, la desviación típica y el coeficiente de variación de las nueve categorías. Asimismo, se refleja la valoración de cada una respecto a los resultados obtenidos.

1.1.3 Tabla 2

1.1.4 Diferencia de medias por centros de todas las categorías

Categoría	Centro A M (DT)	Centro B M (DT)	Centro C M (DT)	Centro D M (DT)	Centro E M (DT)	M (DT) global	CV	Valoración
------------------	------------------------	------------------------	------------------------	------------------------	------------------------	----------------------	-----------	-------------------

A1	3.41 (0.252)	3.43 (0.226)	3.34 (0.195)	3.75 (0.225)	3.12 (0.360)	3.42 (0.296)	8.6%	Fortaleza
B1	3.39 (0.289)	3.29 (0.402)	3.39 (0.202)	3.64 (0.287)	3.10 (0.325)	3.36 (0.341)	10.1%	Fortaleza
B2	3.44 (0.497)	3.25 (0.570)	3.67 (0.204)	3.83 (0.303)	3.15 (0.379)	3.45 (0.486)	14%	Fortaleza
B3	3.22 (0.667)	3.36 (0.924)	3.00 (0.000)	3.33 (0.516)	2.40 (0.548)	3.14 (0.713)	22.7%	Debilidad
C2	3.56 (0.527)	3.36 (0.505)	3.33 (0.516)	3.83 (0.408)	3.00 (0.707)	3.43 (0.555)	16.2%	Fortaleza
C3	3.67 (0.500)	3.55 (0.522)	2.67 (0.516)	3.67 (0.516)	3.40 (0.548)	3.43 (0.603)	17.6%	Fortaleza
C5	3.22 (0.441)	3.55 (0.522)	3.17 (0.408)	3.83 (0.408)	3.00 (0.707)	3.38 (0.545)	16.1%	Fortaleza
C6	3.33 (0.433)	3.41 (0.375)	3.67 (0.408)	3.92 (0.204)	3.40 (0.418)	3.51 (0.416)	11.8%	Fortaleza
D3	3.56 (0.527)	3.36 (0.505)	3.67 (0.516)	3.50 (0.548)	3.80 (0.447)	3.54 (0.505)	14.3%	Fortaleza

Como se puede contemplar en la Tabla 2, todas las categorías se presentan como fortalezas a excepción de la B3 (Profesorado), con una media de 3.14, por lo que su distancia para valorarse como Fortaleza es muy pequeña (Fortaleza: 3.21-4). Igualmente se destaca, dentro de esta categoría, una necesaria formación permanente del profesorado más amplia en lo que se refiere a la mejora para la atención a la diversidad. A nivel de centro se contempla esta categoría (B3) en el Centro E con la media más baja (2.40), siendo la del Centro B la media más alta con 3.36 puntos.

El resto de categorías se valoran como Fortalezas y presentan unas medias entre un mínimo de 3.36 puntos para la categoría B1 (Necesidades y provisión de recursos) y un máximo de 3.54 puntos para la categoría D3 (Participación y clima del centro). Podemos ver que los coeficientes de variación reflejan una gran variedad de respuestas entre los centros, principalmente en lo que se refiere a la formación permanente del profesorado en atención a la diversidad.

En referencia a los centros, se puede observar que la categoría B1 presenta la

media más baja en el centro E (3.10), mientras que para el centro D es la mejor valorada (3.64). También se contempla para el centro C la categoría C3 (Planificación de la enseñanza) como la peor valorada (2.67), siendo para el centro D la categoría C6 (Evaluación tolerante) la mejor valorada (3.92) respecto al resto de categorías y centros.

Objetivo 2. Analizar los ítems pertenecientes a cada una de las categorías estableciendo los que son mejorables y aceptables en los centros educativos a favor de una educación inclusiva.

Para el objetivo 2 se realizó un análisis más completo de cada uno de los ítems que componen las categorías estudiadas. Se realizó un análisis descriptivo calculando la media y la desviación típica de todos los ítems. También se muestra en la tabla (Tabla 3) una valoración para cada ítem, estableciendo los que son mejorables y aceptables.

1.1.5 Tabla 3

1.1.6 Diferencia de medias por centros asociadas a los ítems

Ítems	Centro A M (DT)	Centro B M (DT)	Centro C M (DT)	Centro D M (DT)	Centro E M (DT)	M (DT) global	Valoración
1	3.56 (0.527)	3.36 (0.505)	3.17 (0.408)	3.83 (0.408)	3.40 (0.548)	3.46 (0.505)	Aceptable
2	3.33 (0.500)	3.45 (0.522)	3.50 (0.548)	3.67 (0.516)	3.20 (0.447)	3.43 (0.502)	Aceptable
3	3.56 (0.527)	3.82 (0.405)	3.67 (0.516)	3.83 (0.408)	3.40 (0.548)	3.68 (0.475)	Buena
4	3.89 (0.333)	3.82 (0.405)	4.00 (0.000)	3.83 (0.408)	3.40 (0.548)	3.81 (0.397)	Buena
5	3.44 (0.527)	3.27 (0.905)	3.17 (0.408)	3.83 (0.408)	3.40 (0.548)	3.41 (0.644)	Aceptable
6	3.44 (0.527)	3.73 (0.467)	3.00 (1.095)	3.67 (0.516)	2.80 (0.837)	3.41 (0.725)	Aceptable

7	3.44 (0.527)	3.55 (0.522)	3.33 (0.516)	3.50 (0.548)	3.20 (0.837)	3.43 (0.555)	Acceptable
8	3.22 (0.441)	3.18 (0.874)	3.50 (0.548)	3.33 (0.516)	2.60 (0.548)	3.19 (0.660)	Mejorable
9	3.33 (0.500)	3.09 (0.539)	3.50 (0.548)	3.67 (0.816)	2.80 (0.837)	3.27 (0.652)	Acceptable
10	3.56 (0.726)	3.09 (0.701)	3.83 (0.408)	4.00 (0.000)	3.20 (0.837)	3.49 (0.692)	Acceptable
11	3.33 (0.500)	3.36 (0.505)	3.00 (0.000)	3.83 (0.408)	3.20 (0.447)	3.35 (0.484)	Acceptable
12	3.44 (0.527)	3.73 (0.467)	3.33 (0.516)	4.00 (0.000)	3.40 (0.548)	3.59 (0.498)	Acceptable
13	3.22 (0.441)	3.55 (0.522)	3.17 (0.408)	3.83 (0.408)	3.40 (0.548)	3.43 (0.502)	Acceptable
14	3.78 (0.441)	3.45 (0.688)	3.33 (0.516)	4.00 (0.000)	3.00 (0.707)	3.54 (0.605)	Acceptable
15	3.11 (0.601)	3.27 (0.647)	3.17 (0.408)	3.83 (0.408)	2.60 (0.894)	3.22 (0.672)	Acceptable
16	3.44 (0.527)	3.55 (0.522)	4.00 (0.000)	4.00 (0.000)	3.00 (0.707)	3.59 (0.551)	Acceptable
17	2.78 (0.667)	3.00 (0.775)	2.17 (0.408)	3.17 (0.408)	3.00 (0.000)	2.84 (0.646)	Mejorable
18	3.11 (0.333)	3.27 (0.647)	3.33 (0.516)	3.83 (0.408)	3.20 (0.447)	3.32 (0.530)	Acceptable
19	3.44 (0.527)	3.55 (0.522)	3.17 (0.408)	3.50 (0.548)	2.80 (0.447)	3.35 (0.538)	Acceptable
20	3.33 (0.500)	3.18 (0.751)	3.67 (0.516)	3.83 (0.408)	3.00 (0.000)	3.38 (0.594)	Acceptable
21	3.33 (0.500)	3.09 (0.831)	3.50 (0.548)	3.50 (0.548)	3.20 (0.447)	3.30 (0.618)	Acceptable
22	3.44 (0.527)	3.36 (0.505)	3.00 (0.894)	3.33 (0.516)	3.20 (0.447)	3.30 (0.571)	Acceptable
23	3.67 (0.500)	3.27 (0.467)	3.67 (0.516)	3.83 (0.408)	3.20 (0.447)	3.51 (0.507)	Acceptable

24	3.67 (0.500)	3.64 (0.505)	3.67 (0.516)	4.00 (0.000)	3.20 (0.447)	3.65 (0.484)	Buena
25	3.44 (0.527)	3.27 (0.647)	3.83 (0.408)	3.50 (0.837)	3.20 (0.447)	3.43 (0.603)	Aceptable
26	3.00 (0.707)	3.27 (0.786)	3.83 (0.408)	3.83 (0.408)	2.80 (0.447)	3.32 (0.709)	Aceptable
27	3.67 (0.707)	2.82 (0.874)	3.33 (1.033)	4.00 (0.000)	3.40 (0.548)	3.38 (0.828)	Aceptable
28	3.22 (0.667)	3.36 (0.924)	3.00 (0.000)	3.33 (0.516)	2.40 (0.548)	3.14 (0.713)	Mejorable
29	3.56 (0.527)	3.36 (0.505)	3.33 (0.516)	3.83 (0.408)	3.00 (0.707)	3.43 (0.555)	Aceptable
30	3.67 (0.500)	3.55 (0.522)	2.67 (0.516)	3.67 (0.516)	3.40 (0.548)	3.43 (0.603)	Aceptable
31	3.22 (0.441)	3.55 (0.522)	3.17 (0.408)	3.83 (0.408)	3.00 (0.707)	3.38 (0.545)	Aceptable
32	3.44 (0.527)	3.64 (0.505)	3.50 (0.548)	3.83 (0.408)	3.40 (0.548)	3.57 (0.502)	Aceptable
33	3.22 (0.441)	3.18 (0.405)	3.83 (0.408)	4.00 (0.000)	3.40 (0.548)	3.46 (0.505)	Aceptable
34	3.56 (0.527)	3.36 (0.505)	3.67 (0.516)	3.50 (0.548)	3.80 (0.447)	3.54 (0.505)	Aceptable

Como se puede observar en la Tabla 3, la valoración general de todos los ítems es bastante buena. Cabe destacar el ítem 8, con una media de 3.19, referido a “la organización de grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado”, siendo el centro E el que presenta una media más baja (2.60). El ítem 17 que hace referencia a la “realización de campañas de sensibilización con alumnado que presenta necesidades educativas especiales”, muestra una media de 2.84, siendo el centro C el que presenta una puntuación menor (2.17). También destacar como mejorable el ítem 28 referido a la “promoción de actividades de formación permanente del profesorado en relación a la orientación educativa de la diversidad del alumnado”, con una media global de 3.14 puntos.

Por el contrario, destacar los ítems 3, 4 y 24 con mayor puntuación, referidos a

“la eliminación de barreras de aprendizaje y participación del centro”, “inclusión de todos los planes de atención a la diversidad en el proyecto de centro” y “la utilización de ayudas técnicas para acceder a la información”, con medias de 3.68, 3.81 y 3.65, respectivamente.

El resto de ítems son generalmente aceptables, oscilando la media entre 2.27 puntos para el ítem 9 (preferencia por las normas de apoyo ordinarias frente a las específicas) y 3.81 puntos para el ítem 4 (inclusión de todos los planes de atención a la diversidad en el proyecto de centro).

Objetivo 3. Comparar la percepción de una educación a favor de la inclusión que tiene el profesorado de los centros públicos con la del profesorado de los centros concertados.

En primer lugar, se ha comparado la percepción del profesorado de los centros públicos con la del profesorado de los centros concertados para cada categoría (Tabla 4). En segundo lugar, se ha realizado la comparación entre el profesorado de los centros públicos y concertados para cada uno de los ítems (Tabla 5). Para el análisis de ambos se calculó la media, desviación típica y *t* de Student, tomando como nivel de significación $p < 0.05$.

1.1.7 Tabla 4

1.1.8 Diferencia de medias de las categorías por tipo de centro

Categoría/ dimensión	Centro	M (SD)	<i>t</i>	<i>p</i>
A1	CONCERTADO	3.52 (0.275)	1.955	0.059
	PÚBLICO	3.34 (0.293)		
B1	CONCERTADO	3.40 (0.391)	0.678	0.502
	PÚBLICO	3.33 (0.299)		
B2	CONCERTADO	3.43 (0.543)	-0.222	0.826
	PÚBLICO	3.46 (0.446)		
B3	CONCERTADO	3.35 (0.786)	1.761	0.087
	PÚBLICO	2.95 (0.605)		
C2	CONCERTADO	3.59 (0.507)	1.609	0.117

C3	PÚBLICO	3.30 (0.571)	1.473	0.150
	CONCERTADO	3.59 (0.507)		
C5	PÚBLICO	3.30 (0.657)	3.070	0.004
	CONCERTADO	3.65 (0.493)		
C6	PÚBLICO	3.15 (0.489)	1.859	0.071
	CONCERTADO	3.65 (0.386)		
D3	PÚBLICO	3.40 (0.417)	-0.772	0.445
	CONCERTADO	3.47 (0.514)		
	PÚBLICO	3.60 (0.503)		

En la Tabla 4 se puede apreciar que generalmente no existen diferencias significativas entre los centros públicos y los concertados, a excepción de la categoría C5, “implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje”, que presenta diferencias significativas ($p < 0.004$).

1.1.9 Tabla 5

1.1.10 Diferencia de medias entre los ítems por tipo de centro

Ítems	Centro	M (SD)	<i>t</i>	<i>p</i>
1	CONCERTADO	3.47 (0.514)	0.122	0.904
	PÚBLICO	3.45 (0.510)		
2	CONCERTADO	3.59 (0.507)	1.792	0.082
	PÚBLICO	3.30 (0.470)		
3	CONCERTADO	3.83 (0.393)	1.840	0.074
	PÚBLICO	3.55 (0.510)		
4	CONCERTADO	3.82 (0.393)	0.177	0.860
	PÚBLICO	3.80 (0.410)		
5	CONCERTADO	3.41 (0.795)	0.055	0.957
	PÚBLICO	3.40 (0.503)		
6	CONCERTADO	3.65 (0.493)	1.940	0.060
	PÚBLICO	3.20 (0.834)		
7	CONCERTADO	3.59 (0.507)	1.609	0.117
	PÚBLICO	3.30 (0.571)		
8	CONCERTADO	3.18 (0.728)	-0.107	0.916

	PÚBLICO	3.20 (0.616)		
9	CONCERTADO	3.24 (0.664)	-0.297	0.768
	PÚBLICO	3.30 (0.657)		
10	CONCERTADO	3.41 (0.712)	-0.600	0.552
	PÚBLICO	3.55 (0.686)		
11	CONCERTADO	3.53 (0.514)	2.127	0.042
	PÚBLICO	3.20 (0.410)		
12	CONCERTADO	3.76 (0.437)	2.020	0.051
	PÚBLICO	3.45 (0.510)		
13	CONCERTADO	3.59 (0.507)	1.792	0.082
	PÚBLICO	3.30 (0.470)		
14	CONCERTADO	3.59 (0.618)	0.437	0.665
	PÚBLICO	3.50 (0.607)		
15	CONCERTADO	3.47 (0.624)	2.237	0.032
	PÚBLICO	3.00 (0.649)		
16	CONCERTADO	3.71 (0.470)	1.138	0.263
	PÚBLICO	3.50 (0.607)		
17	CONCERTADO	3.00 (0.707)	1.428	0.162
	PÚBLICO	2.70 (0.571)		
18	CONCERTADO	3.53 (0.624)	2.204	0.037
	PÚBLICO	3.15 (0.366)		
19	CONCERTADO	3.47 (0.514)	1.252	0.219
	PÚBLICO	3.25 (0.550)		
20	CONCERTADO	3.41 (0.712)	0.302	0.765
	PÚBLICO	3.35 (0.489)		
21	CONCERTADO	3.18 (0.728)	-1.100	0.279
	PÚBLICO	3.40 (0.503)		
22	CONCERTADO	3.29 (0.470)	-0.031	0.976
	PÚBLICO	3.30 (0.657)		
23	CONCERTADO	3.53 (0.514)	0.174	0.863
	PÚBLICO	3.50 (0.513)		
24	CONCERTADO	3.76 (0.437)	1.378	0.177
	PÚBLICO	3.55 (0.510)		

25	CONCERTADO	3.35 (0.702)	-0.735	0.467
	PÚBLICO	3.50 (0.513)		
26	CONCERTADO	3.47 (0.717)	1.162	0.253
	PÚBLICO	3.20 (0.696)		
27	CONCERTADO	3.12 (0.928)	-1.821	0.077
	PÚBLICO	3.60 (0.681)		
28	CONCERTADO	3.35 (0.786)	1.761	0.087
	PÚBLICO	2.95 (0.605)		
29	CONCERTADO	3.59 (0.507)	1.609	0.117
	PÚBLICO	3.30 (0.571)		
30	CONCERTADO	3.59 (0.507)	1.473	0.150
	PÚBLICO	3.30 (0.657)		
31	CONCERTADO	3.65 (0.493)	3.070	0.004
	PÚBLICO	3.15 (0.489)		
32	CONCERTADO	3.76 (0.437)	2.360	0.024
	PÚBLICO	3.40 (0.503)		
33	CONCERTADO	3.53 (0.514)	0.772	0.445
	PÚBLICO	3.40 (0.503)		
34	CONCERTADO	3.47 (0.514)	-0.772	0.445
	PÚBLICO	3.60(0.503)		

Asimismo, se analizó la percepción docente de los centros públicos y concertados para cada uno de los ítems pertenecientes a las nueve categorías. En la Tabla 5, se puede apreciar que existen diferencias significativas entre la percepción del profesorado de unos centros y otros en los ítems: 11 (el profesorado proporciona modalidades alternativas de acceso a la experiencia y comprensión de estudiantes que ni pueden participar en actividades específicas) y 15 (las aulas disponen de requisitos funcionales para el desarrollo de la actividad académica) pertenecientes a la categoría A1 (Proyecto de centro); el ítem 18 (revisión del uso de recursos materiales o didácticos de forma flexible); y el ítem 31 (el alumnado comparte la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases). Estos cuatro ítems (11, 15, 18, 31) presentan diferencias de medias a favor del profesorado de los centros de titularidad concertada, donde los centros públicos puntúan más bajo.

Objetivo 4. Conocer la voz del alumnado con necesidad educativa visual sobre su atención inclusiva en el centro escolar.

En primer lugar, y tras la codificación del contenido, se elaboró la familia con todos los códigos utilizados, que se puede ver en la siguiente figura (Figura 1). Se estableció una relación entre la mayoría de los códigos, siendo el código “Estado de ánimo” en el centro el que presenta más relaciones, seguido del código “Intereses escolares”. Por el contrario, el código que menos relaciones presenta es el de “Mejoras del colegio”, que solo establece relación con los “Intereses escolares”.

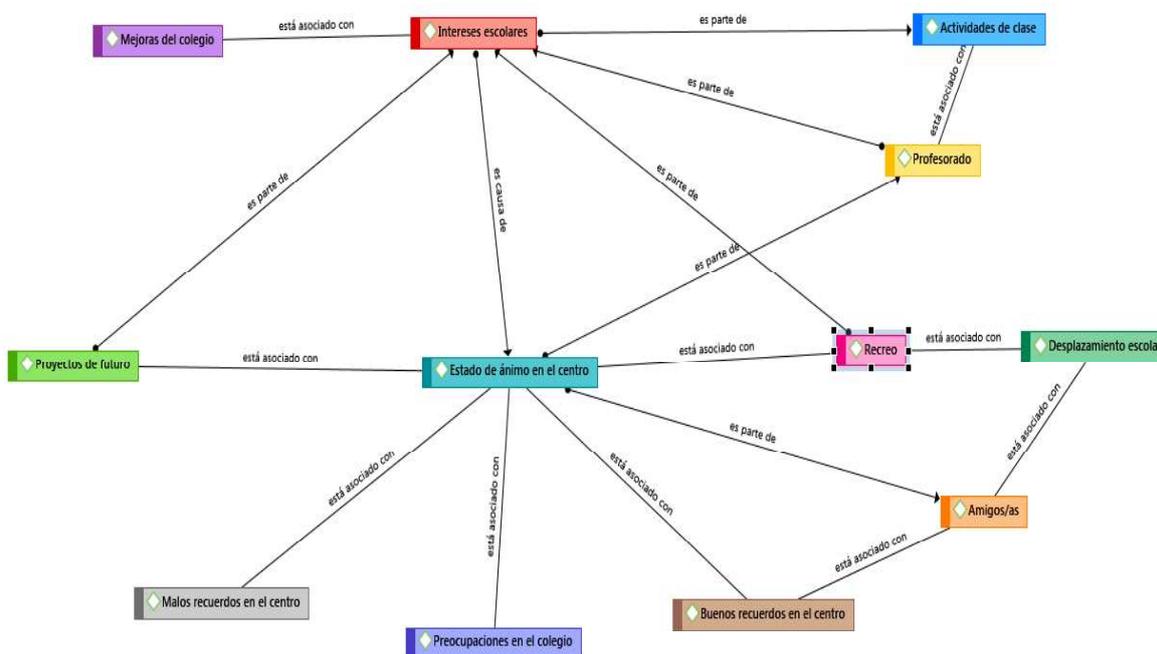


Figura 1. Familia de códigos

La información obtenida para cada uno de los códigos extraídos de todos los participantes a lo largo de las entrevistas se muestra a continuación:

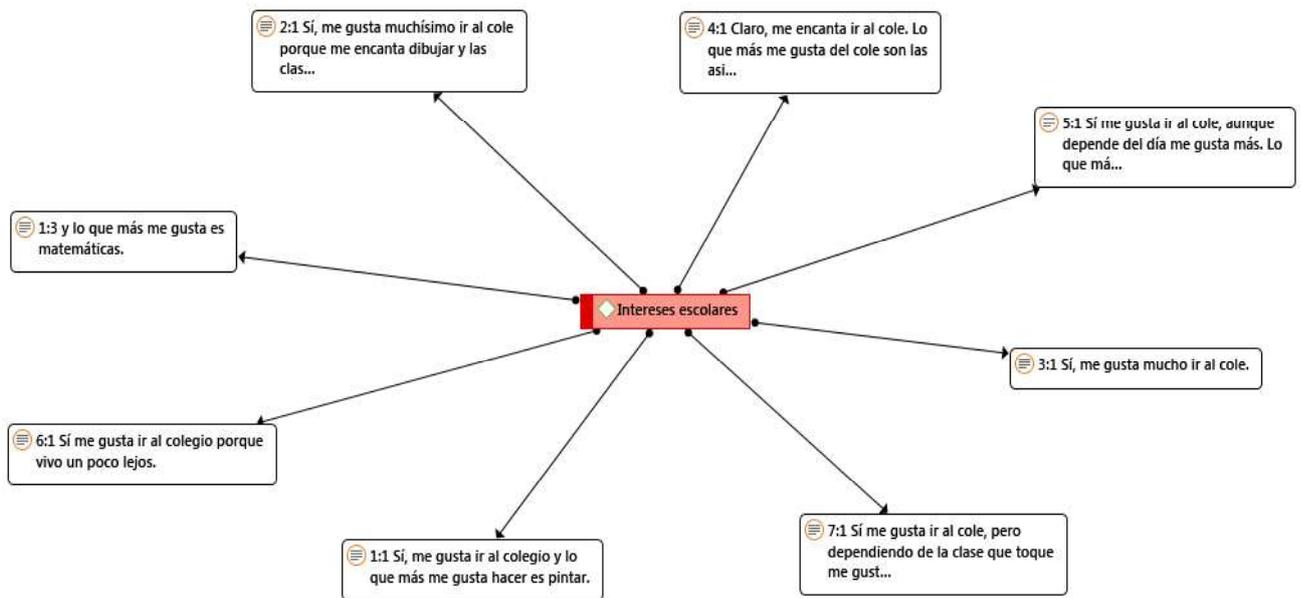


Figura 2. Código Intereses escolares

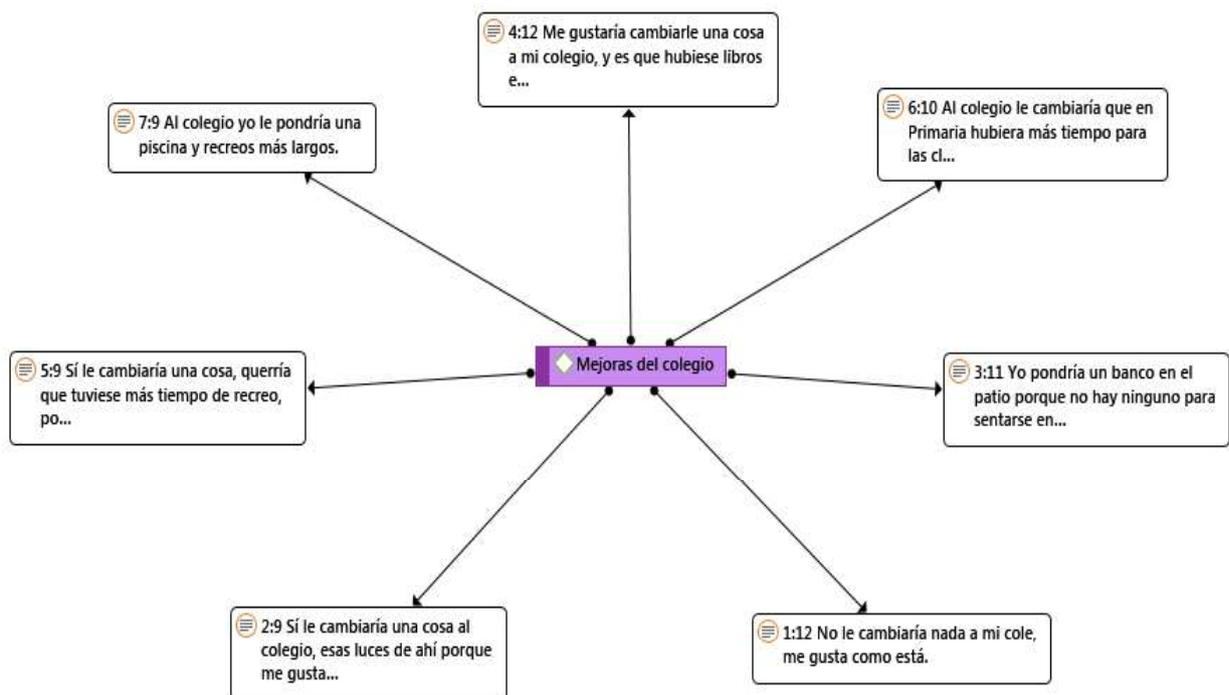


Figura 3. Código mejoras del colegio

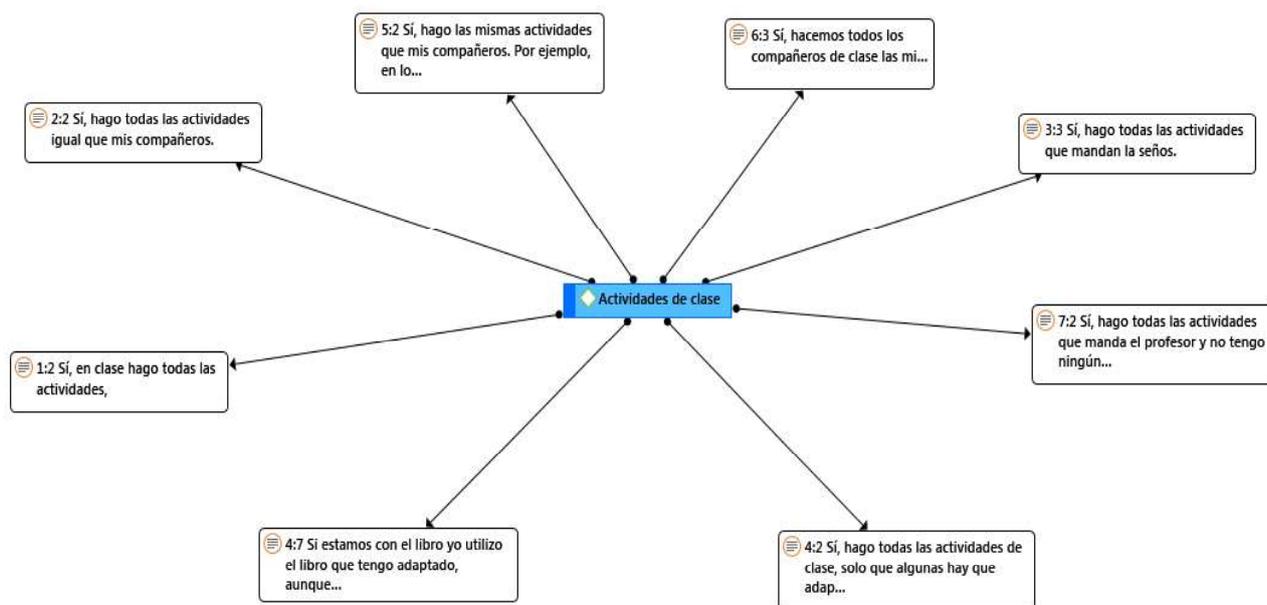


Figura 4. Código Actividades de clase

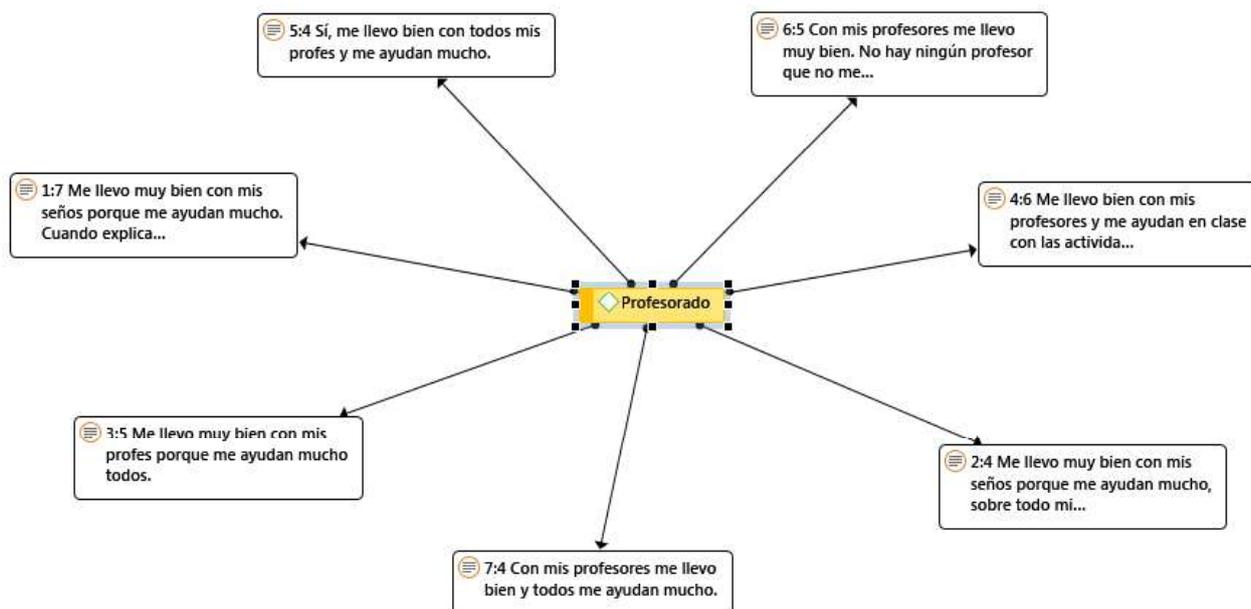


Figura 5. Código Profesorado

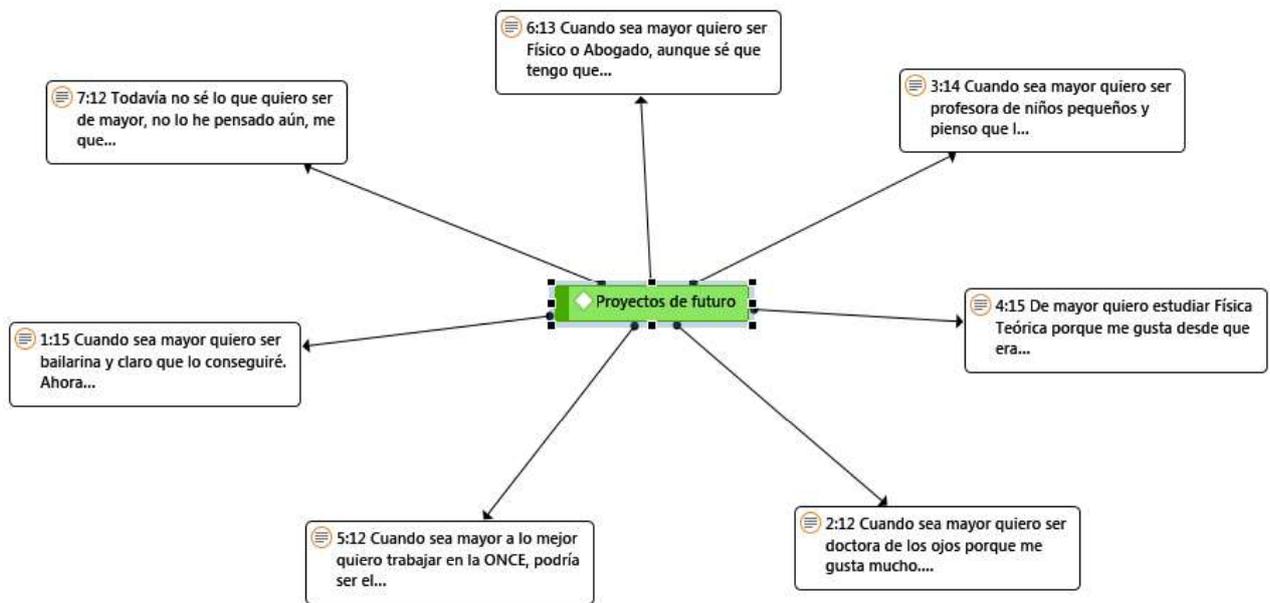


Figura 6. Código Proyectos de futuro

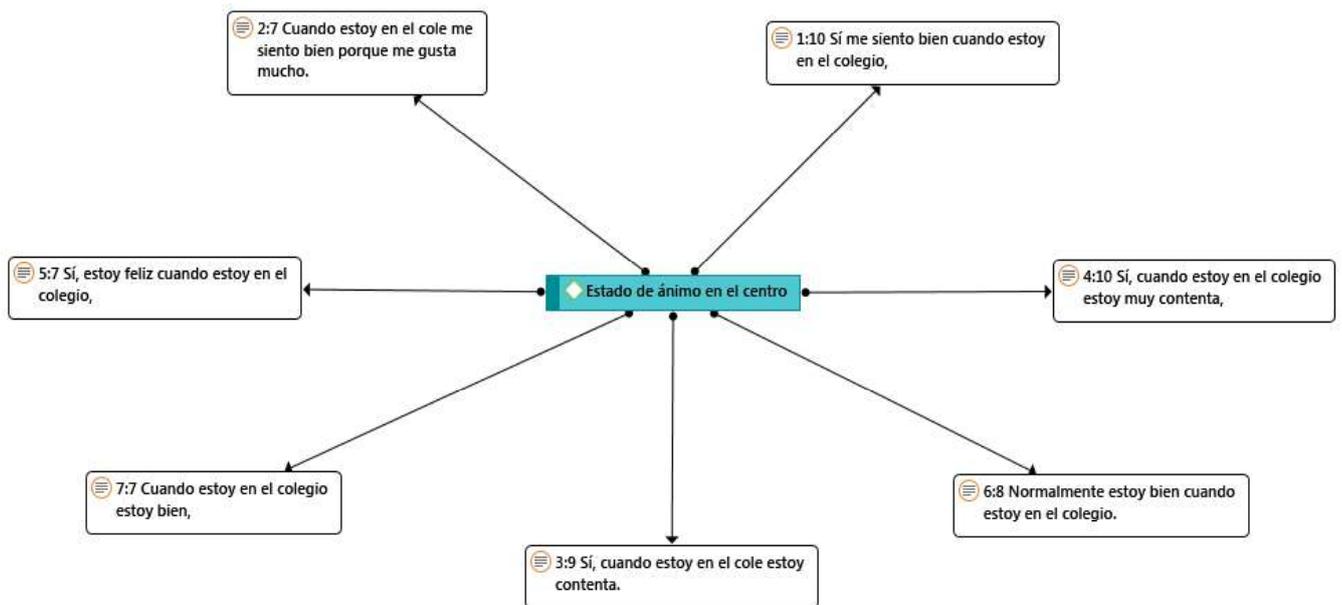


Figura 7. Código Estado de ánimo en el centro

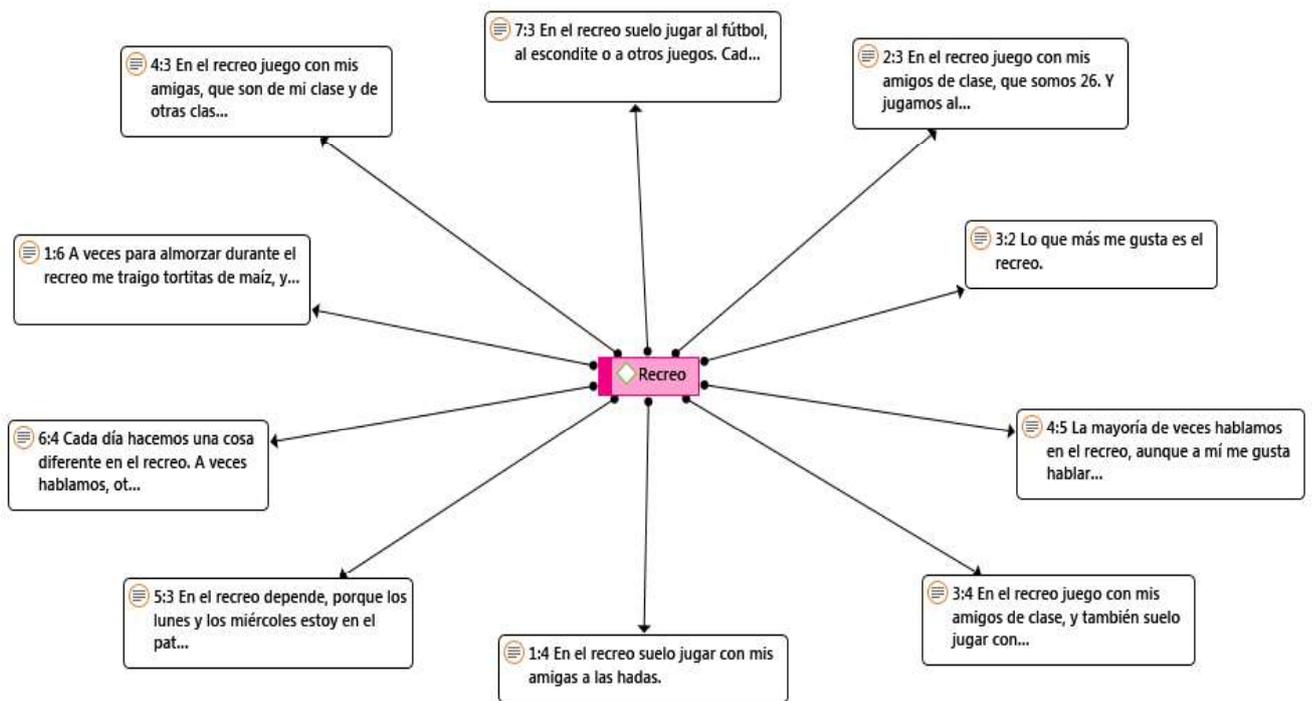


Figura 8. Código Recreo

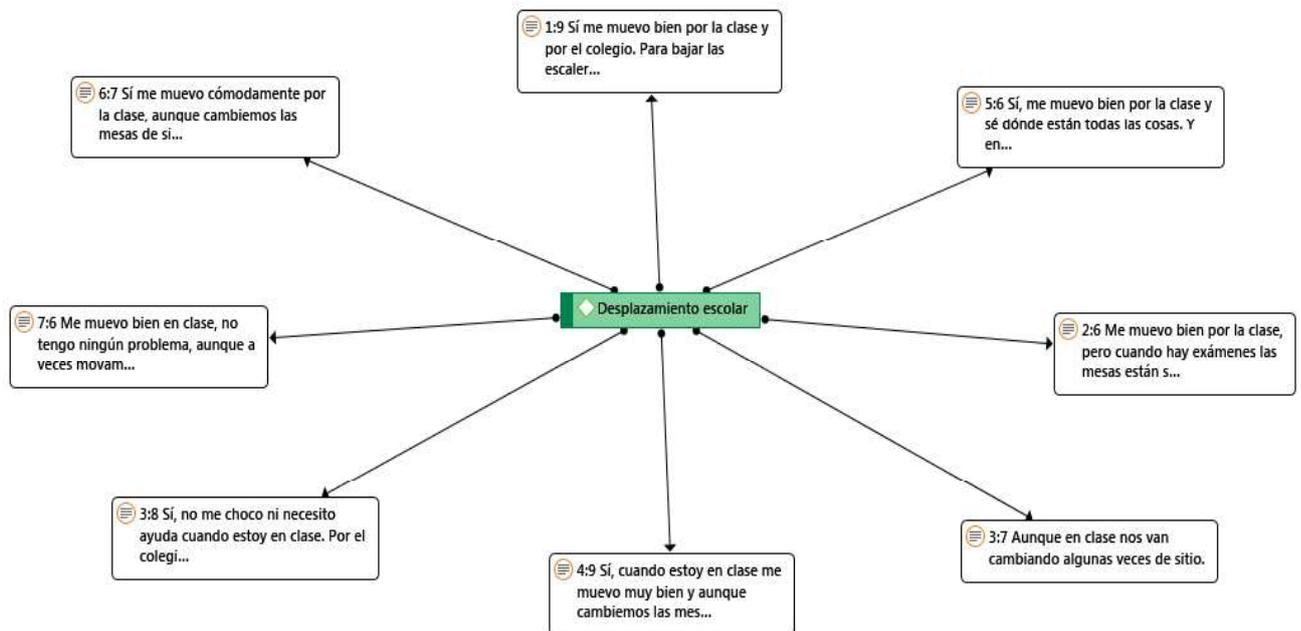
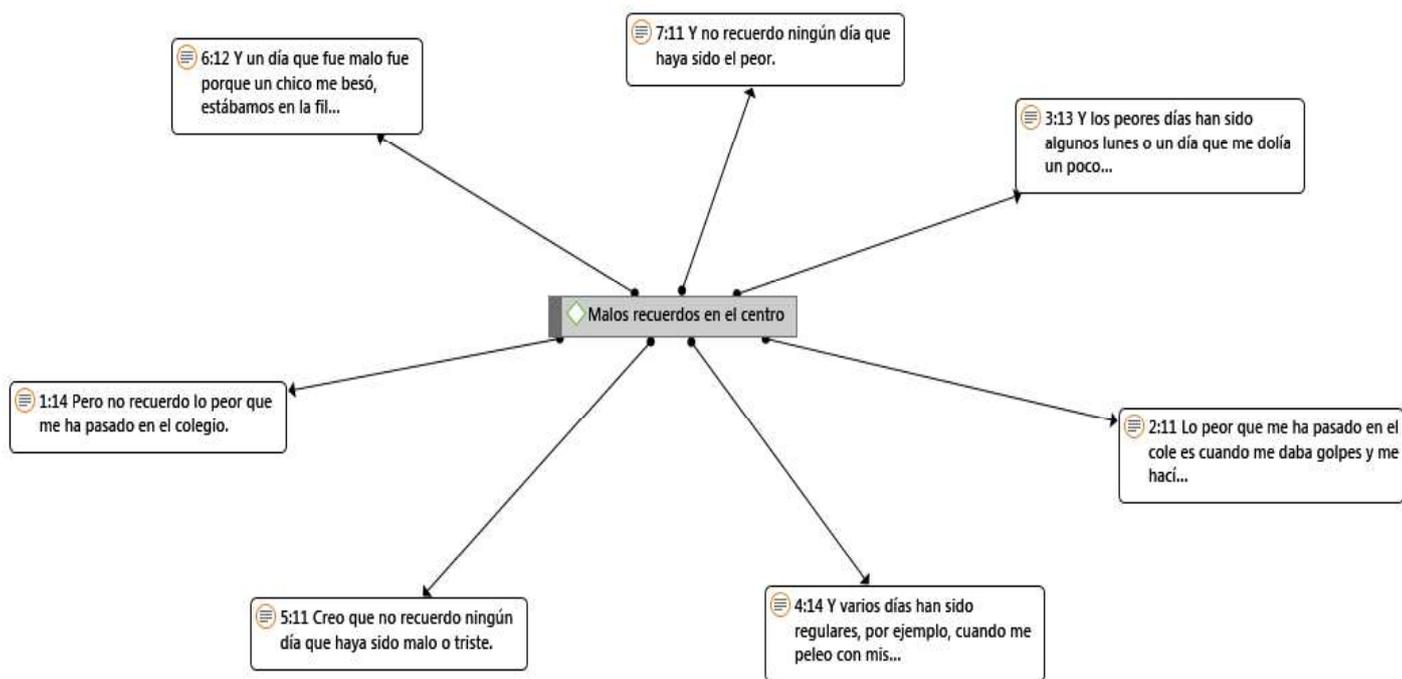


Figura 9. Código Desplazamiento escolar



1.1.11

Figura 10. Código Malos recuerdos en el centro

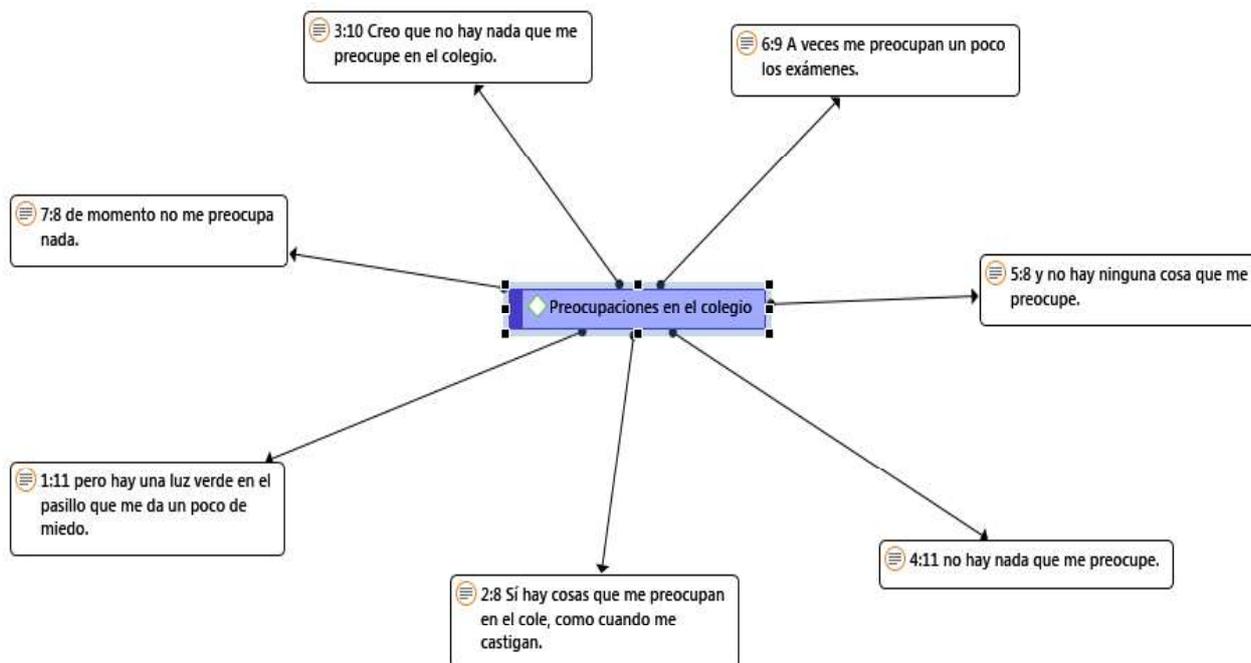
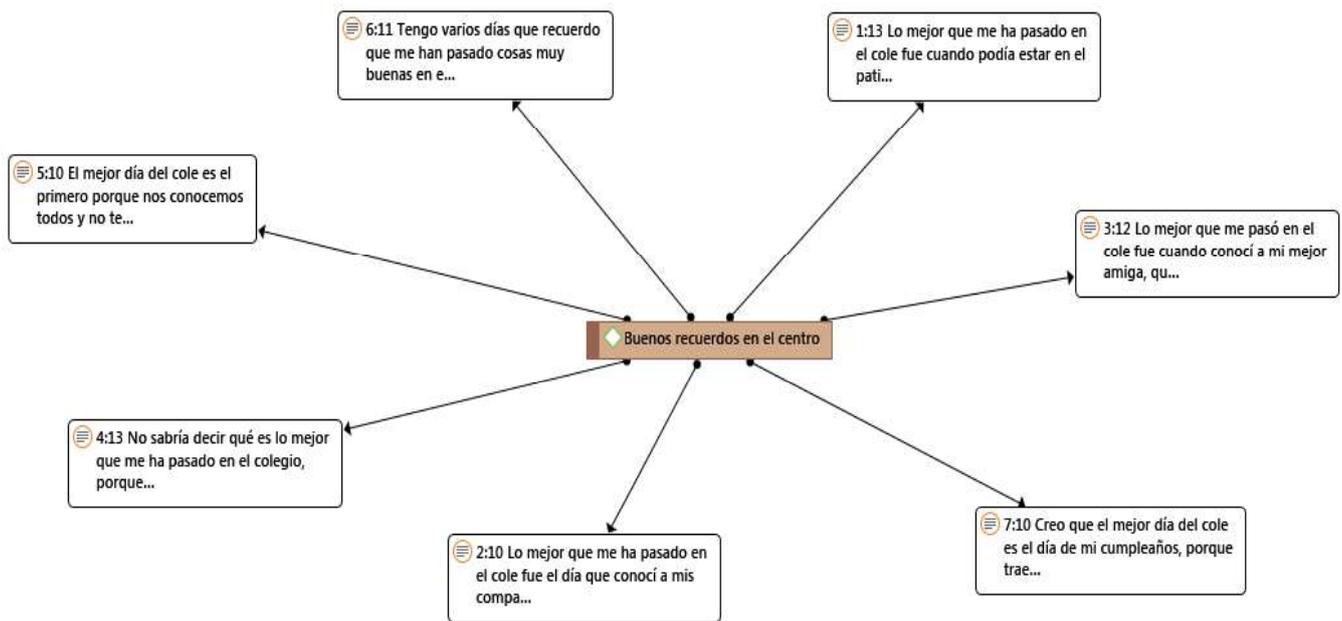
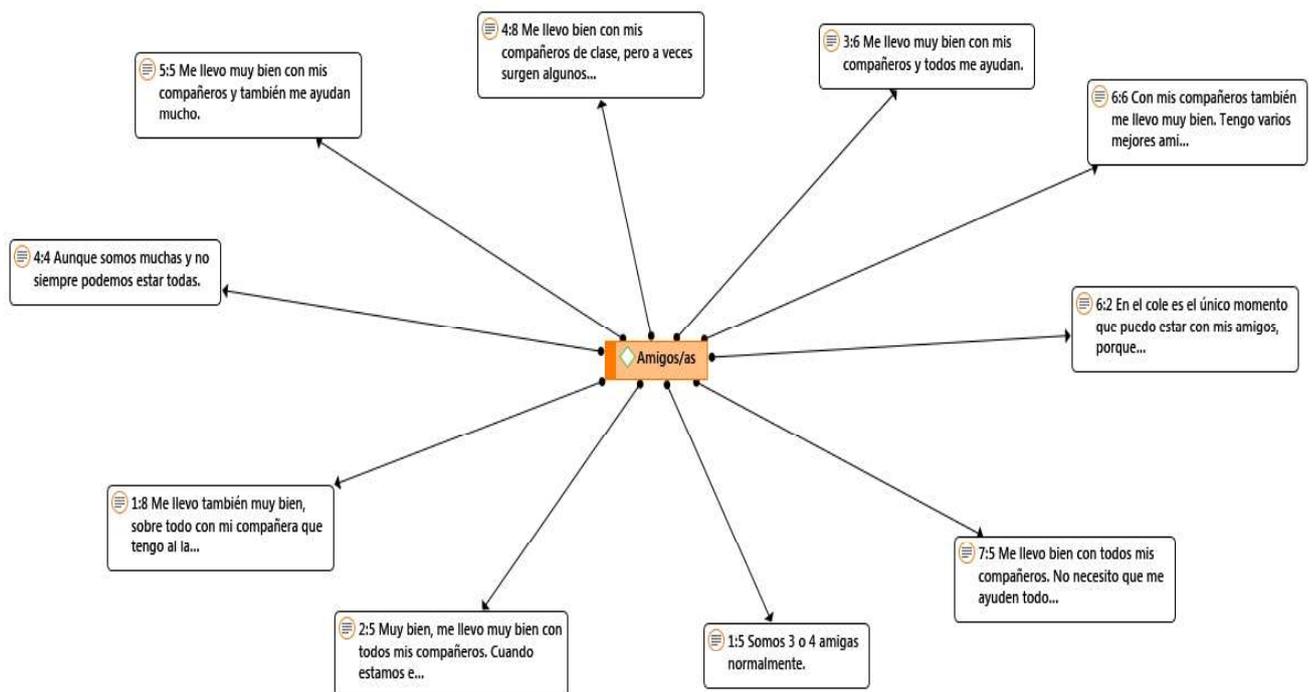


Figura 11. Código Preocupaciones en el colegio



1.1.12

1.1.13 Figura 12. Código Buenos recuerdos en el centro



1.1.14 *Figura 13. Código Amigos/as*

Discusión y conclusiones

Primeramente, se puede afirmar que la mayoría de las categorías que se han analizado se han considerado como fortalezas, las cuales son: A.1. Proyecto de centro, B.1. Necesidades y provisión de recursos, B.2. Diversidad de materiales e instalaciones, B.3. Profesorado, C.2. Respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos, C.3. Planificación de la enseñanza, C.5. Implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje, C.6. Evaluación tolerante y D.3. Participación y clima del centro. Asimismo, la categoría de “participación y clima del centro” es considerada como la mejor valorada por el profesorado de todos los centros. Por el contrario, se puede destacar que la referida al “profesorado” es la que obtiene una menor puntuación global, considerada como debilidad. La formación del profesorado para la mejora de la atención a la diversidad es un aspecto fundamental para la inclusión, y, aunque su valoración global es buena, se considera como un punto imprescindible a mejorar.

En referencia a los resultados obtenidos de cada centro, se puede apreciar las diferentes puntuaciones que ha obtenido cada uno respecto a las nueve categorías. Las faltas de respeto, así como actitudes negativas hacia los compañeros se valoran positivamente en los cinco centros, de manera que existen en todos ellos mecanismos y momentos para trabajar estas actitudes en clase de una forma efectiva.

El alumnado demanda la necesidad de colaborar y participar con sus iguales y, en definitiva, con todas las personas que les rodean, con la intención de educarse para compartir e interactuar con la sociedad tan diversa en la que están inmersos. Por ello, actitudes de respeto, empatía y tolerancia se vuelven valores necesarios que han de difundirse en los ámbitos sociales, culturales, educativos y familiares (Hernández, 2004).

Respecto al análisis más profundo realizado de todos los ítems que conforman las nueve categorías, se pueden ver las diversas percepciones que tiene el profesorado de estos centros, considerando todos estos aspectos como mejorables, aceptables y buenos. Estas valoraciones muestran que dentro de una misma categoría se presentan ítems que son mejorables, otros que son aceptables

y otros que son buenos. Un ejemplo claro se puede ver en la categoría A.1. Proyecto de centro, en la que el ítem 8, “organización de grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado”, se indica como mejorable, mientras que otros ítems como el 3 y 4 se muestran como buenos, referidos a “la eliminación de barreras al aprendizaje y participación” y “la inclusión en el Proyecto de centro de medidas de Atención a la Diversidad”; el resto de los ítems de esta categoría están valorados como aceptables. Es necesario mencionar también el ítem 17, “realización de campañas de sensibilización con relación a los alumnos con necesidades educativas especiales”, y el ítem 28, que como ya se ha mencionado, está enfocado a la “formación permanente del profesorado y del personal de apoyo relacionada con la orientación educativa de la diversidad del alumnado” son aspectos importantes a mejorar en todos los centros.

La formación pedagógica del profesorado en todas las etapas escolares permite desarrollar unas prácticas creativas, cambiantes, con iniciativa y actualizadas en el aula. Se trata de ejercitar y fomentar en el alumnado competencias integrales que apuesten por la convivencia, las relaciones sociales y el acceso al nuevo conocimiento (Múnera Cavadias, 2014).

Cabe destacar que los resultados de comparación entre el profesorado de los centros de titularidad pública con el profesorado de los de titularidad concertada presentan algunas diferencias significativas. Generalmente las puntuaciones obtenidas son bastante similares en todas las categorías, a excepción de la categoría C.5., donde los resultados son significativos en lo que se refiere a la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje, donde los centros concertados obtienen una puntuación más positiva que los centros públicos.

Sin embargo, tras el segundo análisis referido a cada uno de los ítems, se pueden apreciar más resultados que presentan diferencias significativas. Concretamente hablamos de un total de 5 ítems, que tratan aspectos como: la estructura organizativa inclusiva, flexibilidad y polivalencia del espacio, criterios para la determinación de recursos, utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo, y la obtención de información por medio de fuentes diversas. En todos estos ítems mencionados, las diferencias se presentan a favor de los centros concertados, de manera que los centros públicos obtienen una menor puntuación.

Tras los resultados obtenidos, resaltamos la importancia de realizar procesos de autoevaluación y consideración de mejoras en las prácticas que no están dando los efectos deseados. Se apuesta por propuestas encaminadas hacia una educación

inclusiva. Para esta reflexión sobre el proceso educativo de los centros a favor de una educación inclusiva, se recomienda la utilización de instrumentos específicos para su valoración y el apoyo de profesionales especializados en el ámbito (Biencinto-López, González-Barbera, García-García, Sánchez-Delgado, y Madrid-Vivar, 2009).

Igualmente, se torna muy importante conocer la voz del alumnado con necesidad educativa visual. Es fundamental que la comunidad educativa exponga las preocupaciones y opiniones acerca de la práctica escolar. Se pretende conseguir que los alumnos y alumnas sean más partícipes en la escuela, de manera que conocer sus pensamientos y opiniones sea un objetivo relevante para la mejora en todo este proceso educativo (Susinos, 2012).

Tras el análisis de la voz del alumnado se han podido establecer coincidencias en relación a los códigos utilizados. Generalmente las respuestas facilitadas han sido bastante positivas en base a su inclusión en el entorno escolar. Cabe destacar diferentes aspectos, como las actividades que realizan en clase, puesto que están adaptadas casi en su totalidad por el Equipo de Apoyo de la ONCE, lo cual permite un desarrollo normalizado de su aprendizaje en el centro.

El alumnado considera que puede desenvolverse de manera autónoma por el centro escolar y por el aula, solicitando en alguna ocasión la ayuda de compañeros, compañeras o profesorado. Por lo general, la relación que mantienen con el profesorado y con sus amigos y amigas de clase es bastante buena, aunque a lo largo de los días pueden surgir algunos conflictos propios de la edad.

Por medio de las entrevistas se ha intentado conocer malas y buenas experiencias en el centro escolar. Casi la totalidad del alumnado tiene recuerdos buenos y está exento de recuerdos malos, excepto alguna respuesta que ha ido enfocada a alguna falta al colegio por malestar físico, nada fuera de lo habitual.

Por último, se ha intentado conocer los proyectos de futuro que tiene el alumnado y, prácticamente todos/as, tienen unas expectativas bastante altas y unas metas muy positivas. Algunos optan por estudiar carreras universitarias como Medicina, Abogacía o Física, otros por ir más allá y ser Doctores y, algunos de ellos/as, optan por dedicarse a otras profesiones como bailarinas o personal de la ONCE.

Generalmente, los resultados, tanto de la percepción del profesorado como la

opinión del alumnado, han sido bastante positivos. Las prácticas adoptadas en estos centros escolares se realizan a favor de una escuela inclusiva. Aunque existen algunos aspectos a mejorar, podemos decir que son centros bastante inclusivos.

Referencias

- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Biencinto-López, C., González-Barbera, C., García-García, M., Sánchez-Delgado, P., y Madrid-Vivar, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1), 1-36. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_4.htm
- Colás Bravo, M. P., Buendía Eisman, L., y Hernández Pina, F. (Coords.). (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruiz, A. B., Maquilón Sánchez, J. J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J. I., Orcajada Sánchez, N., y Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 15(1), 135-144. Recuperado de <http://libros.um.es/editum/catalog/book/1161>
- Escarbajal Frutos, A., Arnaiz Sánchez, P., y Giménez Gualdo, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-443. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49423
- Hernández, I. (2004). Educar para la tolerancia: una labor en conjunto. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 47(191), 136-148.

- Herrero Ortín, T. M. (2015). *La educación inclusiva del alumnado con discapacidad visual en la Comunidad Valenciana: análisis y perspectivas* (tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Lajarín Ortega, T. y Sedeño Ferrer, A. (2014). *Intervención educativa en alumnos con discapacidad visual*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/indice.html>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Múnera Cavadias, L. (2014). Importancia de la formación del profesorado y su impacto en el proceso educativo desde la primera infancia. *Saber, Ciencia y Libertad*, 8(2), 147-156.
- Pérez Ruíz, C. I. (2017). *La respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad visual*. Recuperado de https://www.fundacionmapfre.org/fundacion/es_es/educa-tu-mundo/material-educativo/respuesta-educativa-discapacidad-visual.jsp
- Sánchez Sáinz, M. y García Medina, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: Catarata.
- Susinos Rada, T. (2012). Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359(Septiembre-diciembre 2012), 16-23. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/revista-de-educacion-n-359-las-posibilidades-de-la-voz-del-alumnado-para-el-cambio-y-la-mejora-educativa/educacion/15327>