

**ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y
EVALUATIVO DE LA
ATENCIÓN EDUCATIVA AL
ALUMNADO CON
DEFICIENCIA VISUAL EN LA
COMUNIDAD AUTÓNOMA
ANDALUZA**



Autor: *Emiliano Ibáñez Utrera*

Tutor: *Dr. Antonio Sánchez Palomino*

Máster de Educación Especial

Universidad de Almería a 17/06/2011

| ÍNDICE | Pág. |
|---|-------------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 2 |
| 2. MARCO TEÓRICO | 4 |
| 2.1. Aspectos conceptuales | 4 |
| 2.2. Alumnado con deficiencia visual | 6 |
| 2.3. Educación especial segregada: aula específica, centro específico | 10 |
| 2.4. Estado de la cuestión | 14 |
| 2.4.1. <i>Educación inclusiva: carácter y principios</i> | 15 |
| 2.4.2. <i>Situación actual en nuestro país: una aproximación a la educación inclusiva</i> | 19 |
| 2.4.3. <i>Situación de la temática a nivel europeo</i> | 24 |
| 3. DISEÑO METODOLÓGICO | 27 |
| 3.1. Tipo de investigación: justificación | 27 |
| 3.2. Población y muestra | 29 |
| 3.3. Objetivo de la investigación | 31 |
| 3.4. Técnica e instrumentos de recogida de información | 32 |
| 3.5. Análisis de la información: procesos para el análisis de la información | 33 |
| 4. TEMPORALIZACIÓN: secuencia del proceso de investigación | 37 |
| 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 39 |

1. INTRODUCCIÓN: PRESENTACIÓN DE PROYECTO

Desde hace tiempo se ha abierto un férreo debate sobre la problemática entre Educación Especial segregada y Educación Inclusiva entre alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. En donde estamos acostumbrados a escuchar las propuestas y opiniones de distintos profesionales respecto al tema. Además, en Europa, podemos afirmar la tendencia que, incluso los países más educativamente segregadores como Alemania, guñan un ojo hacia la integración a través de la Educación Inclusiva.

Parece que esta tendencia es en muchos casos una verdad absoluta, y parece ser el mejor camino para lograr la mayor integración posible de este tipo de alumnado, pero... ¿Se están contemplando todos los puntos de vista? ¿Es la escuela inclusiva una moda europea del momento? Si los profesionales son los especialistas pedagógicos... ¿Son a ellos, a su criterio y opinión sólo a los que debemos hacer caso? O bien por el contrario, aunque estos especialistas viven día a día en sus aulas, con casos reales, desconocen lo que sucede de puertas hacia fuera del centro..., por lo que sus opiniones son de vital importancia pero no abarcan todos los conocimientos necesarios ya que no contemplan todos los puntos de vista, de esta forma son múltiples las cuestiones que podríamos abarcar con esta temática y no todas ellas de fácil solución.

Siempre, desde el equipo docente y profesional, no se ha visto con buenos ojos el que todo el mundo opine, critique o ponga en cuestión el tema educativo y la labor de los profesionales, docentes y especialistas. No podemos evitar la realidad sobre el término “*educación*”. Es un término problemático y ambiguo; en primer lugar, por la *polisemia* que encierra la propia palabra, ya que podríamos definirla de mil formas distintas, y todas ellas correctas, tanto profesionales, docentes como no. En segundo lugar, y derivado de lo comentado anteriormente, el término “*educación*” posee una *facilidad innata de ser susceptible a ser cuestionado por parte de toda la sociedad*, ya que independientemente de la clase socio-económica, profesión que ejerza o lugar demográfico de procedencia, cualquier individuo cree saber sobre “*educación*”, por lo que opina, critica y cuestiona sin ningún temor.

Cabe destacar que si esto es un hecho inevitable con el término “*educación*”, sucede de forma idéntica en cuanto al ámbito de la Educación Especial. Por lo que, si no podemos luchar contra este hecho casi inevitable, ¿Por qué no aprovecharnos del mismo?...Si

tanto “papás” como “mamás” opinan sobre esta realidad, su realidad, ¿Por qué no beneficiarnos de ello? Con el objetivo de *identificar, valorar y comprender distintos puntos de vista*, para saber que sucede de puertas hacia fuera y así, contemplando más miras, elabora nuevos sistemas educativos o bien afianzar los ya existentes complementándolos haciendo de estos, sistemas más amplios, ricos y mejores.

Por todo lo comentado, presento como propuesta de investigación *la problemática de la escuela inclusiva versus educación segregada como panacea al cumplimiento de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo reales de alumnos con discapacidad sensorial de tipo visual, con respecto a la opinión de los familiares*.

Para ello planteo un proyecto de investigación cuantitativa no experimental de tipo descriptiva- evaluativa, ya que en primer lugar, quiero conocer la opinión y el grado de satisfacción de las familias de este tipo de alumnos, tutores con uno o varios alumnos con déficit visual en sus aulas y profesionales especialistas de apoyo que trabajen con este alumnado, tanto en contextos educativos segregados como en sistemas educativos integrados, y en segundo lugar, evaluar la atención educativa a este tipo de alumnado.

Mi propuesta de investigación y fiel a la estructura presentada en el índice, seguirá el mismo comenzando por la presentación donde se verá reflejado a modo de introducción, la problemática a investigar y la estructura del documento. En segundo lugar, abarcaremos el marco teórico, en el que encabezaremos la fundamentación teórica: realizaré una distinción sobre aspectos conceptuales que facilitará la comprensión de la investigación, profundizaremos en la temática del alumnado con déficit visual, de la Educación Especial segregada y del movimiento inclusivo, y finalmente abarcaremos la situación actual en Europa en cuanto a los dos sistemas educativos (el segregado y el integrado).

A continuación nos encontraremos el diseño metodológico, es decir, el tipo de investigación y su justificación, la población y la muestra a la que va dirigida, los objetivos que pretendo, la técnica e instrumentos de recogida de datos que se emplearán y finalmente el análisis de la información y su procedimiento. Después propondré una secuencia del proceso de investigación viable, es decir, una posible temporalización. Para finalizar, de forma correcta, expondré una muestra de la bibliografía empleada para la realización del presente documento.

2. MARCO TEÓRICO

En este grueso apartado de mi propuesta de investigación abarcaremos distintos aspectos teóricos que irán, desde unas aclaraciones conceptuales oportunas para la comprensión de la propuesta, pasaremos a desarrollar el ámbito de la Educación Especial segregada, hasta finalmente abarcar el estado de la cuestión, en el que profundizaremos sobre la escuela inclusiva.

2.1. Aspectos conceptuales

Aunque este documento va dirigido a personas interesadas en la materia con ciertos conocimientos, muchos de ellos docentes, profesionales y/o especialistas, veo conveniente realizar una breve aclaración conceptual previa a la propuesta de investigación sobre la problemática en cuestión debido, a que es muy importante hoy en día, en esta sociedad caracterizada por una *infoxicación patente*, y más tratándose del tema a abordar (el ámbito de Educación Especial), que hagamos de este documento, un documento accesible, para llegar a la mayor cantidad de personas.

- Comenzaremos esta aclaración de carácter terminológica por el término de *diversidad*. Según la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria define la *diversidad como una característica intrínseca de las personas*, ya que cada una tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar... Dicha variabilidad, ligada a diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración, condiciones socioculturales, etc., abarca un amplio espectro de situaciones, en cuyos extremos aparecen los sujetos que más se alejan de lo habitual (*límites de la Campana de Gauss*). Frente a una visión que asocia el concepto de diversidad exclusivamente a los colectivos que tienen unas peculiaridades tales que requieren un diagnóstico y una atención por parte de profesionales especializados, consideramos que en los grupos educativos existe una variabilidad natural, a la que se debe ofrecer una atención educativa de calidad a lo largo de toda la escolaridad.
- Si tenemos en cuenta esto último, junto a la obligación que tiene el estado, y más concretamente la escuela de atender a estos individuos que precisan de más medios, recursos o de distintas adaptaciones del currículum base, ya que la educación es un

derecho básico amparado por la Constitución de 1978, surge un nuevo término, el de “*Atención a la Diversidad*”.

- Derivado del termino de atención a la diversidad surge el concepto de “*Educación Especial*” que podríamos definirlo como el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica.
- ¿A quién atiende la Educación Especial? Es obvio decir que aquellos, que de una forma o de otra, necesitan una ayuda más específica que el grueso del alumnado, pero más concretamente hablamos, según la LOE (2006), de *alumnos con NEAE* (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo). Este término desbanca al ya desfasado termino que proponía la LOGSE (1990) de alumnado con *NEE* (Necesidades Educativas Específicas) ya que es más amplio y engloba a este último concepto de *NEE* (que solo contemplaba la diversidad por discapacidad), por lo que el alumnado que presenta *NEAE* será aquel que presente dificultades educativas por:
 - Por Necesidades Educativas Especiales (*NEE*), ya sean derivados de una discapacidad (física, psíquica o sensorial, *en esta última categoría nos encontraríamos nosotros*), derivados de Trastornos Graves de la Conducta (*TGC*), o bien derivados de Trastorno Generalizado del Desarrollo (*TGD*).
 - Por Dificultades Específicas de Aprendizaje (*DEA*), como la dislexia, digrafía, discalculia o dificultades específicas del desarrollo del habla y lenguaje.
 - Por Trastornos por Déficit de Atención o Hiperactividad (*TDAH*).
 - Por Especiales Condiciones Personales o de Historia Escolar (*ECOPHE*).
 - Por Incorporación Tardía al Sistema Educativo.
 - Por Altas Capacidades Intelectuales (*ALCAIN*) ya sea bien por sobredotación, o por poseer un especial talento (artístico, creativo, académico...).

Podríamos seguir conceptualizando términos, pero vemos suficientes los expuestos hasta aquí para hacer de este documento, una comunicación accesible para todo el mundo, tanto profesionales de la docencia, de la Educación Especial, como familiares, amigos o cualquier persona interesada por el tema en cuestión.

Para finalizar, veo oportuno hacer unas aclaraciones durante el transcurso del documento, ya que hago referencia a alumnos o alumnado, y con ello me refiero indudablemente a alumnos y alumnas, y en la misma línea cuando hago referencia a profesionales, especialistas y docentes. Además, cuando hablo de Necesidades Educativas Especiales lo hago con el rigor y conocimiento del cambio de terminología a Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

2.2. Alumnado con deficiencia visual

En este apartado de la presente propuesta de investigación pretendo acercar a los lectores, de forma muy breve, al mundo del déficit visual. Para ello, qué mejor forma de comenzar este viaje definiendo qué entendemos por deficiencia visual. Podríamos definir el concepto de deficiencia visual de manera muy diversa, ya que abarca además de la ceguera, afecciones más o menos severas del sentido de la vista provocadas por anomalías anatómicas u orgánicas en la estructura del ojo y/o del sistema visual, pero casi siempre se ha tomado dos parámetros básicos según Barraga (1989): *la agudeza visual y el campo de visión*:

- *Agudeza visual*: es la capacidad para discriminar detalles finos en objetos o símbolos a una distancia determinada. Para que la agudeza visual sea útil debe sobrepasar un tercio de la visión normal.
- *Campo de visión*: mide el espacio en el que el ojo estático percibe estímulos visuales. Es el grado de amplitud que puede abarcar el ojo humano en cada dirección. Se mide en grados.

Otra definición a tener en cuenta es la *función visual* que es la capacidad que tiene un individuo de sacar sentido a lo que ve. La Organización Mundial de la Salud considera ciego a quien no conserve en ninguno de sus ojos un décimo de la visión normal y no consiga contar los dedos de la mano a una distancia de 2,25 metros con corrección de cristales.

Otro concepto relevante es el de la ambliopatía que es la deficiencia visual que presentan aquellas personas que mantienen un resto visual por debajo de los criterios de ceguera establecidos. La diferenciación entre ciegos y ambliopes es de una enorme importancia desde el punto de vista psicopedagógico ya que sus tratamientos están claramente diferenciados. Según Molina (1993:95), “*la respuesta educativa a estos alumnos debe partir de la identificación de sus Necesidades Educativas Especiales, centrándonos en sus posibilidades y teniendo como referencia el currículo ordinario*”.

En cuanto a las *categorías de la visión*, los factores que se suelen utilizar para la determinación del déficit visual son los siguientes:

- *Agudeza visual*: agudeza de reconocimiento de optotipos en línea en prueba de visión de lejos.
- *Campo visual*: ángulo de visión; su pérdida origina problemas en la movilidad, en la observación del entorno y en la detección de objetos.
- *Sensibilidad al contraste*: discriminación visual en función de la luminosidad y del tamaño del estímulo.
- *Adaptación visual*: a los niveles de iluminación.
 - Baja: ceguera nocturna.
 - Alta: deslumbramiento.

Desde el punto de vista *legal*, aunque no sea relevante para mi propuesta de investigación, existen tres grados de afectación:

- *Deterioro visual profundo*: cuando la agudeza visual está entre 0,1 y 0,02 o el campo visual entre 5 y 10 grados.
- *Deterioro visual casi total*: cuando la agudeza visual es inferior a 0,02 o el campo visual inferior a 5 grados.
- *Deterioro visual total o amaurosis*: cuando no existe ninguna percepción de luz.

La ceguera suele ir acompañada de otros déficits, pero la situación más habitual en el aula es la de sordociegos. Este último aspecto es de vital importancia para mi propuesta de investigación, ya que, la mayoría de alumnos con déficit visual que se encuentran en sistemas educativos segregados, (aula específica y/o centro específico) es porque suelen ir acompañados de otras deficiencias físicas o cognitivas. Por ello posee cierta

relevancia para mi investigación el reconocer y tener presente este hecho, ya que un alumno que solo presente déficit visual sin ir acompañados de otros, “normalmente” se encuentra, con una serie de adaptaciones curriculares y tecnológicas, en un aula de un centro ordinario.

Dentro de las *causas* de la deficiencia visual podemos destacar: lesiones en las vías nerviosas y/o trastornos o lesiones cerebrales, como son la hidrocefalia, la meningitis, traumatismos graves del lóbulo occipital, etc. Es importante tener esto en cuenta porque la visión no es sólo y exclusivamente una función que depende de los ojos. Según Checa (2003:75) *“vemos a través de los ojos pero en el cerebro”*.

Atendiendo a los que nos comenta Molina (1993), dentro del aula, las patologías más habituales son:

- Problemas de refracción: miopía, astigmatismo, hipermetropía.
- Estrabismo.
- Ambliopía. Déficit funcional en un ojo normal.
- Nistagmus: se manifiesta por una incesante movilidad ocular involuntaria que impide el normal desarrollo de la visión.
- Malformaciones oculares.
- Tumores.
- Alteraciones congénitas.
- Distrofias de la retina.

En cuanto a la valoración de las deficiencias visuales a la hora de caracterizarlas para nuestra propuesta de investigación, debemos tener en cuenta varias circunstancias como la edad de aparición (congénita, temprana, tardía), el grado de afectación (ligera, moderada, profunda), el tipo de afectación, los apoyos con los que se cuenta, etc.

Podemos distinguir los siguientes grupos según Molina (1993):

- *Ciegos*: son sujetos que tienen como percepción la luz, sin proyección, o aquellos que carecen totalmente de visión. Se considera ciego a quien, desde el punto de vista educacional, aprende mediante el sistema Braille y no puede utilizar su visión

para adquirir ningún conocimiento, aunque la percepción de la luz pueda ayudarle para su movimiento y orientación.

- *Ciegos parciales*: son sujetos que mantienen la capacidad de percepción de la luz, de bultos y contornos, algunos matices de color, etc.
- *Niños con baja visión*: son niños que mantienen un resto visual que les permite ver objetos a pocos centímetros. A estos niños no se les debe llamar nunca ciegos ni se les debe educar como tales, aunque deban desenvolverse en el sistema táctil.
- *Niños limitados visuales*: son niños que precisan, debido a sus dificultades para aprender, una iluminación o una presentación de objetos y materiales más adecuados, usualmente utilizando lentes o aparatos especiales.

Pese a no ser de vital importancia para mi investigación, quiero resaltar que dentro de las consecuencias que implica la ausencia o déficit visual, vamos a presentar los *efectos* de la misma atendiendo a dos dimensiones:

- *Consecuencias que se derivan directamente de la deficiencia visual*:
 - La reducción en el caudal de información.
 - Retardo para la adquisición de conductas de presión, coordinación óculomanual o para la marcha independiente.
 - El aprendizaje observacional.
 - La visión y su función integradora de la experiencia.
- *Consecuencias que se derivan de un especial trato familiar y social*:
 - Dificultades para el establecimiento de vínculos humanos.
 - Posible inadecuada actitud familiar.
 - Posible inadecuado ambiente educativo.

Para concluir esta introducción en el mundo del déficit visual, atendiendo a Núñez (2000), he de comentar que entre los deficientes visuales existen distintos aspectos de su desarrollo, pudiendo estos incluso alterar su escolarización (de ahí que sea un dato a tener en cuenta para mi propuesta debido a que pueda ser relevante a la hora de evaluar la situación del alumnado) y se ven condicionados en función de:

- Momento de aparición y evolución del déficit

- Actitud familiar (dato a tener en cuenta ya que cabe la posibilidad de que si la familia no está satisfecha con el sistema educativo que se le brinda, puede influenciar, en menor o mayor grado sobre el alumnado).
- Progresión o no del déficit.
- Síndromes asociados.
- Existencia o no de restos visuales.

2.3. Educación especial segregada: aula específica, centro específico

La educación segregada emplea como unidades básicas de trabajo *las aulas específicas* (en centros ordinarios), y *los centros específicos*, en la que posteriormente profundizaremos un poco más, abarcando legislación y proyecto de los mismos.

Las aulas específicas constituyen una modalidad de escolarización e intervención con alumnado con Necesidades Educativas Especiales o actualmente denominadas como Necesidades Específicas de Apoyo Educativo según la LOE (2006). De acuerdo a Naranjo Díaz (2002), estas constituyen un recurso sustitutorio del centro específico y va destinado al alumnado cuyas Necesidades Educativas Especiales y grado de desfase curricular requieren un curriculum adaptado significativamente, por los que podrían seguir los mismos objetivos de los centros específicos de Educación Especial, procurando la mayor integración posible en las actividades complementarias y extraescolares del centro.

Por lo que la edad de los alumnos y los objetivos de la enseñanza básica harán de referencia en las adaptaciones curriculares individualizadas. Según Naranjo Díaz (2002), la responsabilidad tutorial recaerá sobre el maestro de pedagogía terapéutica que tenga a su cargo la unidad, en la cual, su jornada escolar transcurrirá prácticamente en el aula salvo excepcionalmente en periodos de tiempo que pueda recibir otras intervenciones de apoyo u otras actividades en donde este tipo de alumnado pueda estar junto al resto como el recreo, actividades colectivas lúdicas...

En cuanto a los centros de Educación Especial son la respuesta para atender al alumnado que, por sus Necesidades Educativas Especiales, sus características, déficit, patologías, y por la especificidad de recursos que necesitan, tanto humanos como materiales, no se les puede ofrecer una respuesta educativa en un centro ordinario. Sin

embargo, estos no han de entenderse como una oferta educativa desvinculada y sesgada del sistema general, ya que se adaptan los objetivos educativos establecidos por la ley y sus correspondientes decretos para adecuarse a las características y necesidades particulares del alumnado que acude a estos centros.

Atendiendo a lo que comenta Molina (1993) y muy acorde con la problemática a investigar que propongo, ya que estos pueden ser incluidos en la muestra estratificada, en colegios específicos o de integración de deficientes visuales existen además intérpretes de *lengua de signos* y *asesores* sobre dicha discapacidad. La diferencia entre unos y otros es que los segundos padecen la discapacidad y su función no sólo es la de servir de intérprete, sino asesorar al colegio en aspectos específicos y servir de figura de referencia para los alumnos con dicha discapacidad.

El alumno permanece en el centro de Educación Especial desde segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) hasta alcanzar los 21 años en que debe buscar plaza en centros residenciales (ocupacionales o centros para personas con discapacidad gravemente afectados). También deben incluirse dentro de la Educación Especial los programas de hábitos de vida adulta orientación laboral conocidos como Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta y, en algunos centros, los Programas de Garantía Social (en breve serán conocidos como Programas de Cualificación Profesional Inicial) específicos destinados a alumnos con Necesidades Educativas Especiales que no hayan alcanzado los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria ni posean titulación ninguna de Formación Profesional.

Para poder entender mejor qué es un centro específico y qué características posee, debemos echar una mirada atrás contemplando sus orígenes. En España, el auge en la creación de centros de Educación Especial se sitúa en la década de los sesenta, en ausencia de una normativa y unos criterios para unificar su desarrollo.

La Ley General de Educación de 1970 sienta las bases de la Educación Especial tomando como punto de partida el déficit del niño con una educación distinta a la ordinaria. Esta ley establece las unidades de Educación Especial en centros ordinarios reservando la escolarización en centros de Educación Especial para aquellos casos en los que las anomalías lo hagan absolutamente necesario. A pesar del avance de esta ley

es a partir de la Constitución de 1978 cuando queda expresado que los poderes públicos han de promover una política de integración en educación.

Para su desarrollo se promulga la LISMI en 1982 y el R.D. 696/1995 de 28 de Abril de ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que regula los aspectos relativos a la ordenación, la planificación de recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo temporales o permanentes. Se reserva el centro de Educación Especial para los alumnos gravemente afectados que no pueden integrarse en centros ordinarios. En las zonas rurales podrán habilitarse, en determinadas circunstancias, algunas aulas en centros ordinarios para la educación de estos alumnos.

En la LOE encontramos referencias a los Centros de Educación Especial en el Título IV, Capítulo II, en referencia a los centros públicos. En el artículo 111, apartado 4 dice que los centros que ofrecen enseñanzas dirigidas a alumnos con Necesidades Educativas Especiales que no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios, se denominarán centros de Educación Especial.

En Andalucía tenemos:

- Ley 1/1999 de 31 de Marzo de atención a las personas con discapacidad, que establece la atención integral de este colectivo en los ámbitos sociales, laboral, educativo, etc.
- Ley 9/1999 de 18 de Noviembre, de solidaridad en la educación, que trata de mejorar las condiciones de escolarización de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
- Como desarrollo de esta última ley surge el Decreto 147/2002 de 14 de Mayo por el que se establece la ordenación de la atención educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociados a sus capacidades personales, el R.D. 696/95 continua en vigor en el ámbito estatal, el Decreto 147 no entra en conflicto con él.
- Al amparo del Decreto 147 surge la Orden de 19 de Septiembre de 2002 que regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el Dictamen de escolarización; el periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los

jóvenes con Necesidades Educativas Especiales; y la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios.

Por tanto, los centros de Educación Especial se configuran como centros cuya oferta educativa se caracteriza por la prestación de un conjunto de servicios y condiciones en función de las características particulares de los alumnos.

La Educación Especial ya no se concibe como la educación de un tipo de alumnos sino como el conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo para que este pueda responder adecuadamente a las necesidades que, de forma transitoria o permanente, pueden presentar algunos alumnos. Por ello, las características de los diferentes alumnos implican diferentes posibilidades de desarrollo y distintos tipos y grados de ayudas, Naranjo Díaz (2002).

A pesar de que no es vinculante con la problemática de la propuesta de investigación que expongo en el presente documento, veo conveniente aclarar que los centros de Educación Especial, al igual que un centro ordinario, tienen sus documentos de toma de decisiones entre los que destacan por su importancia el *Proyecto Educativo de Centro* y el *Proyecto Curricular de Centro*. El primero de ellos, el *Proyecto Educativo Centro* es el instrumento para la planificación que enumera y define las notas de identidad del mismo, establece el marco de referencia global y los planteamientos educativos que lo definen y distinguen, formula las finalidades educativas que pretende conseguir y expresa la estructura organizativa de dicho centro. Su objetivo es dotar de coherencia y personalidad propia los centros a partir del conocimiento de la realidad del mismo, su contexto y entorno. Contempla las Finalidades Educativas, el Reglamento de Organización y Funcionamiento y el Proyecto Curricular de Centro; este último concreta y desarrolla el currículo de la Administración.

Según Molina (1993), el primer tipo de respuestas educativas que es preciso dar en un centro ordinario para el tratamiento educativo de los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativas son aquellas que pertenecen al ámbito de la intervención docente: por un lado las que tienen que ver con la concepción de educación

y por otro con los aspectos organizativos del centro. Ambos suelen expresarse en el Proyecto de Centro que es desde donde se dan estas respuestas.

De este modo, Antúnez (1996) comenta que no debería suponer diferencias cualitativas importantes entre los aspectos básicos de un proyecto educativo de centro de un centro de Educación Especial y un centro ordinario. Sin embargo, resalta que debido a que la acción educativa está orientada a un colectivo concreto de alumnos, debe dotarse de cierta *especificidad en ciertas dimensiones*, como son:

- La formulación de los fines generales y los objetivos específicos que el centro pretende.
- El establecimiento de los criterios para la valoración de los alumnos.
- Diseño de la estructura y organización del centro.
- La preparación para el trabajo y la vida adulta.
- La relación con las familias de la comunidad.

En cuanto al *Proyecto Curricular de Centro*, si en la estructura del proyecto curricular entendemos que no tienen por qué existir diferencias con respecto a los centros ordinarios, no ocurre lo mismo en el *Proyecto Curricular de Centro*, que por sus particularidades ha de adoptar unas características propias y específicas, ya que supone una adaptación muy significativa del currículo establecido, hasta tal punto que la excepcionalidad de las necesidades de los alumnos y las condiciones organizativas de los centros determinan que la adaptación y modificación del currículo oficial sea un proceso inherente a la propia elaboración del *Proyecto Curricular de Centro*. De esta manera, la necesidad de ofrecer una respuesta diversificada, de acuerdo con las características diferenciales de los alumnos, afectará directamente a la toma de decisiones en todos y cada uno de los componentes del *Proyecto Curricular de Centro*.

2.4. Estado de la cuestión

Para finalizar el marco teórico de la presente propuesta dispongo el apartado en el que nos encontramos y en cual abordaremos los inicios del trato del déficit visual a modo de introducción, profundizaremos en las características y principios en los que se sustenta la escuela inclusiva al igual que las aproximaciones que se están llevando a cabo para conseguir este fin y por último contemplaremos la situación del debate a nivel europeo.

Como he comentado, previo al análisis y descripción de la cuestión a nivel europeo, veo conveniente realizar una breve introducción de cómo y quiénes fueron los precursores en España de la educación dedicada a deficientes visuales.

La adopción legal del término Educación Especial (LGE 1970) es reciente aunque la atención educativa a deficientes sensoriales (generalmente auditivos y visuales) se viene prestando en España desde el siglo XVI. Tras los precedentes de los educadores de sordos a partir del siglo XVI (Fray Pedro Ponce de León, Lorenzo Hervás y Panduro y Juan Pablo Bonet) en la educación de deficientes sensoriales es preciso remontarse hasta 1857 con la promulgación de la Ley de Instrucción Pública, en la que se dispone la creación de una escuela para ciegos y sordos en cada distrito universitario, así como la creación en Francia en el siglo XVIII de la *escuela para ciegos de Haüy, en la que se educó Louis Braille*. Hasta 1910 no se crea el Patronato Nacional de Ciegos y Sordomudos y Anormales, creándose posteriormente institutos derivados de él. En 1933 se refunda el Asilo de Inválidos del Trabajo como centro de Educación Especial con el nombre de Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos, actualmente conocido como CPEE María Soriano. Asimismo, en 1941 la ONCE se hace cargo de la gestión del Instituto de Nacional de Ciegos que ya realizaba desde 1928.

No será hasta los años sesenta cuando se viva una auténtica explosión en la proliferación de centros de Educación Especial, en su mayoría abiertos por iniciativas de padres y fruto en algunos casos de una escasa planificación. En esta línea, la Educación Especial de deficientes visuales supone hacer énfasis en la concepción de la educación básica como un servicio que se presta a la ciudadanía para que alcance sus máximas potencialidades y por tanto en la obligación del sistema de proporcionar apoyos y medios técnicos y humanos para compensar los déficits del alumnado en el acceso a los aprendizajes básicos imprescindibles para afrontar la vida adulta.

2.4.1. Educación inclusiva: carácter y principios

La Educación Inclusiva surge tras la necesidad imperiosa de buscar un modelo educativo que realmente responda a las demandas de todas las personas, es decir, crear una escuela para todos en donde se respete al individuo y sus características; en el cual nadie sea excluido por alguna condición en particular, en donde el ser diferente sea visto

como un derecho y un valor de la persona, no como algo que amenaza la dinámica escolar, López Melero (2004). Este movimiento a favor de la escolarización en aulas regulares de todos los alumnos, al que se le llamó Educación Inclusiva, surge a partir de la “Conferencia Mundial de Educación para Todos”, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), cuyo objetivo era reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños/as.

Este modelo de educación se basa en el *principio de normalización*, en el cual se observa la diversidad como algo común, normal y natural dentro de nuestra sociedad. Además defiende que todas las personas, sin importar su condición, se incluyan a un *proceso educativo común*, que le permita desarrollar todas sus capacidades a partir de las modificaciones del contexto que sean necesarias para ese fin. Las personas deben ser aceptadas *como son y no tratar de cambiarlas*, sino que, lo que se debe modificar es el contexto, a diferencia de la integración, donde se pretende cambiar a la persona con el fin de que se adapte al contexto. En la educación inclusiva sucede lo contrario, lo que se debe adaptar a la persona es el contexto.



“La Educación Inclusiva implica la concepción de un modelo educativo totalmente diferente, en donde se haga todo un cambio cultural” López Melero (2004:124). Esto también implica que se debe considerar que el problema *no es que haya personas que no son capaces de aprender, sino sistemas incapaces de enseñar*.

La Educación Inclusiva retoma conceptos de Vygotsky (1997), quien afirma que la estructura cognitiva (*funciones psicológicas superiores*) del ser humano se construye en dos momentos: primero desde lo interpersonal o interpsicológico, es decir cuando la persona interactúa con su entorno mediado social e instrumentalmente, para

posteriormente pasar a un plano intrapersonal o intrapsicológico, que es cuando interioriza la actividad. A esto se le conoce como *ley de doble formación*. La persona, entonces posee capacidades que lo ubican en una zona de desarrollo real, pero debe seguir avanzando en dicho desarrollo hasta llegar a la zona de desarrollo potencial. El espacio que está entre cada una de estas zonas se le conoce como *zona de desarrollo próximo*, y es ahí donde se debe situar la acción pedagógica.

De acuerdo a Vygotsky (1997), se puede afirmar que no existe un desarrollo único y universal, y que, por tanto, todas las personas pueden aprender si las condiciones del contexto son las favorables, propiciando que se superen los impedimentos que por alguna condición se pueden presentar en las personas. Todos somos capaces de compensar las dificultades desarrollando otras capacidades, pero sin duda *el proceso de enseñanza-aprendizaje es eminentemente social*, así que se necesita de la interacción con el otro para lograrlo.

Desde la Educación Inclusiva, se toman en cuenta cuatro premisas que le dan sentido, Moriña (2004):

- La inclusión como un derecho humano imprescindible.
- La inclusión como el camino para alcanzar la equidad educativa.
- Toda persona tiene derecho a ser educado con sus iguales.
- La sociedad debe garantizar la inclusión de todos sus miembros.

La meta de la Educación Inclusiva es fomentar que el alumnado *aprenda a aprender*, es decir, fomentar la autonomía y que sean capaces de moverse de manera independiente fuera del ámbito escolar. Ante esto, López Melero (2004) afirma que lo que se debe garantizar en la escuela pública es:

- Aprender a conocer y descubrir el conocimiento (carácter conceptual).
- Aprender a hacer (carácter procedimental).
- Aprender con los demás y aprender a ser, en un clima de enseñanza compartida y cooperación (carácter actitudinal).

Evidentemente el hecho de que se construyan escuelas inclusivas *requiere de toda una reestructuración educativa* en todos los ámbitos, que parten desde lo *curricular*, ya que

este modelo debe partir de un currículum común lo suficientemente flexible y diverso como para responder a las necesidades educativas que todo el alumnado posee, sin importar su condición. Otro cambio que resulta imprescindible en la construcción de escuelas inclusivas es la creación de una nueva *organización de la escuela y del aula*, no sólo en la cuestión de espacio físico-temporal, sino en la planificación de actividades y tareas, donde éstas sean elaboradas en función de las características individuales de cada persona, pero que a la vez toda la comunidad se vea beneficiada con ellas, incluyendo a docentes, especialistas.

La Educación Inclusiva ofrece muchas ventajas, dentro de las que cabe resaltar las siguientes Stainback (2004):

- La comunidad en su totalidad se beneficia al apoyar al alumnado en general, no sólo a algunos.
- Los esfuerzos del personal se conducen a evaluar sus propias necesidades y a adaptar su enseñanza para apoyar a todo el alumnado.
- Se ofrecen apoyos sociales y docentes a todo el alumnado, puesto que la labor se centra en la independencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

De esta forma, Stainback (2004) comenta que el mayor de los retos de la Educación Inclusiva no sólo es cambiar la escuela, sino que estos cambios se *extiendan a una sociedad*, la cual cree que las personas que son diferentes, deficientes, limitadas... Así se promueve el paso de una Cultura del Handicap en la que se centra exclusivamente en el déficit, que es la que ha imperado e impera predominantemente en la sociedad, a una Cultura de la Diversidad. Esta cultura de la diversidad implica que a nadie, por ninguna razón se le excluya ni directa ni indirectamente despojándose de esta forma de sus derechos.

En esta *Cultura de la Diversidad*, no hay personas deficientes, sino que se parte del hecho de que todos y todas son capaces de aprender si el contexto le brinda los medios para hacerlo y si los profesionales que están a su alrededor confía en las capacidades y competencias. El hecho de ser diferente es visto como un derecho que las personas poseen por el simple hecho de existir, y esas diferencias representan una riqueza y un valor. En la Educación Inclusiva y con base en la Cultura de la Diversidad, queda

obsoleta la idea de la Educación Especial, ya que se debe partir de un Proceso Educativo General, del mismo modo, no deberían existir Instituciones de Educación Especial, puesto que se sigue fomentando una segregación de la humanidad. Esto es un tipo de exclusión activa, aunque también puede existir una exclusión pasiva o silenciosa, que es lo que sucede con la Integración Educativa, modelo que tampoco debiera existir, puesto que la cultura homogeneizante predomina y es quien pone las reglas y condiciones para los grupos vulnerables.

2.4.2. Situación actual en nuestro país: una aproximación a la escuela inclusiva

He de aclarar, en primer lugar que, actualmente en España no existe como tal la “escuela inclusiva”, pero si existe unos precedentes hacia ella. En este aspecto, la educación es una preocupación permanente de todos los Gobiernos y de diferentes Organismos Internacionales, por ello, a continuación, presento un cuadro en el que aparecen los avances educativos más significativos que se han producido en España, alguno de ellos ya comentados anteriormente, destacando por su aportación en el campo de la Educación Especial, o dicho de otra forma, los antecedentes históricos en cuanto a la Educación Especial en España:

| AÑO | LEY | APORTACIONES |
|------|---|--|
| 1970 | Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa | Planteaba por primera vez la necesidad de atender a los alumnos con necesidades especiales; sin embargo, configuraba la educación especial como un sistema paralelo al normal u ordinario (modelo deficitario). |
| 1975 | Creación del Instituto Nacional de Educación Especial | Es un organismo autónomo que reguló la ordenación del panorama educativo. Su mayor aportación consistió en la elaboración del Plan Nacional de E. Especial. |
| 1978 | Constitución Española | <ul style="list-style-type: none"> - Se reconoce el derecho de todos los ciudadanos a la educación (Art. 27). - Los poderes públicos están obligados a promover una política de integración de los ciudadanos en todas las áreas sociales (Art. 49). |

| | | |
|------|---|---|
| 1978 | Plan Nacional de Educación Especial | Supuso una nueva forma de pensar y actuar respecto a la educación del alumnado discapacitado, ya que utilizó algunos novedosos principios de Educación Especial: principio de normalización, p. de integración escolar, p. de sectorización y p. de individualización. |
| 1982 | Ley de Integración Social de los Minusválidos | Se da forma legal a los principios enunciados en el Plan Nacional de Educación Especial. Además, reconoce a los minusválidos e introdujo una forma distinta de entender el origen y sentido de las minusvalías, al establecer la diferencia entre deficiencia, discapacidad y minusvalía. |
| 1985 | Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial | <ul style="list-style-type: none"> - Nuevo concepto de Educación Especial (mencionado anteriormente). - Integración de alumnos discapacitados en centros ordinarios. |
| 1990 | Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo | <ul style="list-style-type: none"> - Se apuesta por los principios de normalización e integración. - Se introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales. |
| 1990 | Ley Orgánica de Participación, evaluación y el gobierno de los Centros Docentes | <ul style="list-style-type: none"> - Se distingue entre Educación Compensatoria y Educación Especial. |
| 1995 | Real Decreto 696/1995, de Ordenación de la Educación Especial de los alumnos con NEE. | <ul style="list-style-type: none"> - Se centra en la ordenación y planificación de los recursos y en la organización de la atención educativa. |
| 1996 | Real Decreto 299/1996, de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación y Desigualdades en Educación. | |
| 2002 | Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación (LOCE) | |
| 2003 | Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, No discriminación y accesibilidad universal de personas con discapacidad. | |

2006

Ley Orgánica de Educación 2/2006

Tras hacer un breve recorrido histórico, hemos de destacar que el sistema educativo español ha tenido una clara orientación inclusiva aunque hayamos preferido hablar de un sistema que ha hecho de la “atención a la diversidad” una de sus preocupaciones fundamentales. Pero esa orientación ha estado sujeta a procesos y decisiones contradictorios y el proceso de su aplicación no ha estado a la altura de lo previsto.

Según Martínez Abellán, (2010), la educación de alumnos con limitaciones y dificultades, en España, ha pasado por momentos difíciles en los últimos años. Por eso, hasta ahora los cambios escolares que exige una Educación Inclusiva se han desarrollado de manera desigual y sin avance sostenido de los mismos. Por ello, las organizaciones y las familias, los profesionales y alumnos reclaman una mayor iniciativa de las administraciones públicas. Ya que, en realidad, sin una acción centrada de determinados agentes sociales (administración, profesorado, familias, organizaciones investigadoras) que compartan una finalidad común, difícilmente se pueden lograr los cambios que requiere una escuela y una sociedad inclusiva.

En el artículo titulado "Una aproximación a la escuela inclusiva" Martínez Abellán, (2010), nos muestra una serie de iniciativas que se han llevado a cabo en España en torno a la Educación Inclusiva. Expongo un breve resumen de ellos:

- El Ministerio de Educación y Ciencia inició en 1987 un estudio dirigido por Marchessi y colaboradores para evaluar la implantación del programa de integración escolar en España. La finalidad de este estudio era emitir un juicio valorativo sobre el programa de integración y determinar en qué medida lograba su doble objetivo: Promover el desarrollo de los alumnos e introducir mejoras en el sistema educativo. Y cuyas conclusiones fueron las siguientes:
 - No se cuestiona una medida como la integración de alumnos con NEE en la escuela.
 - Se trabaja en cómo mejorar y conseguir la integración de estos alumnos.

- Se reclama recursos, medidas y formación.
 - Las adaptaciones curriculares son una buena medida para los alumnos con necesidades especiales.
 - Los centros que presentan una actitud positiva y desarrollan un trabajo en equipo consiguen mejores resultados.
- *Grañeras (1998)*: manifiesta que las investigaciones realizadas versaban sobre NEE centradas en una “necesidad”: psíquica, motórica, auditiva, visual, sobredotación intelectual y trastornos del lenguaje con el fin de diseñar programas de intervención para el alumnado.
 - *PROYECTO UNESCO “Necesidades educativas especiales en el aula” Región de Murcia*. Destacaron los objetivos del proyecto:
 - Desarrollar con relación a los materiales de la UNESCO los ceses de reflexión encaminados a promover los cambios necesarios para satisfacer las necesidades educativas del alumnado.
 - Valorar las riquezas de la diversidad y desarrollar actitudes y perspectivas positivas hacia la discapacidad.
 - Adquirir conocimientos sobre lo que pueden hacer los centros educativos respecto a las necesidades educativas especiales.
 - Desarrollar nuevas estrategias de intervención respecto a las necesidades educativas especiales que mejoren la educación de todos los alumnos.
 - Evaluar la realización del proyecto del tal forma que la información obtenida permitiera su implementación en otros centros.
 - *Moriña (2002)*: Realizó un trabajo donde recoge las estadísticas de la Educación Especial desde el año 1995 hasta el 2000. Los resultados muestran que en la mayoría de las Comunidades Autónomas ha habido un descenso del alumnado matriculado en la enseñanza de la educación especial.
 - *Susinos (2002)*: Revisó las investigaciones y experiencias educativas en España desde 1997 hasta el 2001 desde una perspectiva inclusiva.

- *Ortiz y Lobato (2003)*: Se centra en la cultura escolar, así analiza en qué medida de inclusión está relacionada con la cultura escolar. Los resultados confirmaron que esta está íntimamente asociada con el potencial que tienen los centros para desarrollar estrategias inclusivas.
- *Echeita (2004) “La situación educativa del alumnado con NEE asociadas a discapacidad en la Comunidad Autónoma de Madrid”*: Analiza la percepción de los alumnos y de sus familias sobre la atención educativa y las creencias del profesorado. Una de las conclusiones del estudio es que la mayoría de los profesionales y de las familias apoyan la integración y creen que debe mejorarse y ampliarse.
- *Marchesi y colaboradores (2005)*: Recogen y contrastan las opiniones de los diferentes sectores de la comunidad educativa sobre el funcionamiento e integración de los alumnos con NEE.
- *Durán y colaboradores (2005)*: Investigaron las experiencias llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid, Cataluña y País Vasco, basadas en la utilización del “Index for inclusión”, la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.
- *Álvarez y colaboradores (2008) “Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Obligatoria según la percepción del profesorado”*: estudia la integración en la Educación Secundaria Obligatoria, así como las variables que perciben los profesores a través de un cuestionario centrado en la percepción sobre rendimiento, participación, aceptación e implicación de los alumnos de integración y valoración de las diferentes medidas para mejorarlas.
- *Echeita y colaboradores (2008) “La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad”*: que lleva a cabo una valoración del proceso de inclusión en España desde el punto de vista de las organizaciones de personas con discapacidad, que forman parte de la Comisión del CERMI.

- *Arnaiz y colaboradores (2009) “Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para atención eficaz a la diversidad del alumnado”*: Presenta un sistema de indicadores para una atención de calidad a la diversidad. Se revisó el concepto de calidad en el sistema educativo y se elaboró un sistema de indicadores que permitiera señalar qué aspectos están presentes en el desarrollo de buenas prácticas para atender a la diversidad.

2.4.3. Situación de la temática a nivel europeo

Algunos documentos como el “*Informe Warnock*” o “*European Agency for Development is Special Need Education*” son claros ejemplos que muestran la iniciativa y preocupación que suscita, a nivel europeo, en cuanto a la temática en torno a la Educación Especial y su actual situación.

Después de la publicación del Informe Warnock, se celebró en Dinamarca la conferencia “*Una escuela para todos*”, en la que se hace hincapié en la individualización de los servicios educativos como base para el éxito de la integración. Llegamos así al concepto de Escuela Inclusiva que acepta a todos los alumnos como básicamente diferentes sean cuales sean sus circunstancias personales y sociales. En este sentido, todos los países europeos están adaptando la Educación Especial de acuerdo con los *principios de normalización, integración e inclusión*, y con la concepción de la educación como un servicio prestado a la ciudadanía. Sin embargo existen tres grupos bien diferenciados en torno a la interpretación y puesta en acción de la Educación Especial produciéndose de este modo, tres tendencias que se diferencian en pequeños matices:

- **Sistemas integrados**: cuyo objetivo prioritario es la integración en la escuela ordinaria de las personas con discapacidad. Los países que adoptan esta postura son España, Italia, Reino Unido, Suecia y Dinamarca.
- **Sistemas segregados**: pretenden el desarrollo del campo de la Educación Especial en un marco más específico y segregador, adaptándose al máximo a las características de los distintos tipos de déficit, es decir, optan claramente por la especialización. Países como Alemania, Bélgica, Holanda o Luxemburgo optan por esta opción.

- **Sistemas mixtos:** podría decirse que es un paso intermedio entre los 2 anteriores modelos, pretendiendo la integración en el marco de la escuela ordinaria y de la especial a tiempo parcial. Modelo acogido en Francia, Portugal e Irlanda.

A pesar de estos pequeños matices pueden observarse unas pautas comunes de actuación como el principio de normalización, la *integración como objetivo prioritario*, existencia de equipos multidisciplinares, atienden al 100% del alumnado ya que ningún individuo es excluido de la educación...

Otro documento oficial y de cierta relevancia a nivel europeo es el denominado “*European Agency for Development is Special Need Education*” en el que expone las distintas orientaciones sobre catorce países en torno a la temática en cuestión que en el presente documento expongo y comentaré ciertos aspectos para complementar lo anteriormente mencionado.

Según este, hay una tendencia clara hacia la integración de este tipo de alumnado en toda Europa, se pretende una unificación de la legislación en cuanto a Educación Ordinaria y Especial y se están realizando esfuerzos por desarrollar una legislación referente a la enseñanza especial en secundaria. El concepto de Necesidades Educativas Especiales está ampliamente reconocido en todos ellos, en el que el enfoque médico de la discapacidad da paso a un enfoque pedagógico más moderno y completo. Además, cabe destacar la creación de los *centros de recursos* como apoyo a las escuelas ordinarias con niños con Necesidades Educativas Especiales, en la mayoría de los países disponen de varios tipos de estructuras que funcionan a través de programas de integración.

Si hablamos del número de alumnos con NEAE total de cada país, varían considerablemente según el país de referencia y esto se debe a que se llevan a cabo distintos procedimientos de evaluación, financiación y se emplean diferentes estructuras.

En cuanto a la investigaciones sobre la problemática que planteo, he podido observar que en principio, como bien asegura el “*European Agency for Development is Special Need Education*”, la *actitud de los padres y de la sociedad es positiva hacia la integración*, aunque ésta viene determinada por una serie de factores como la

experiencia personal que hayan tenido anteriormente. En los países con sistemas educativos más segregadores, la actitud de los padres a favor de la integración va aumentando, y en los países menos segregadores la actitud es positiva. Sin embargo, en ambos bandos se prefiere la enseñanza especial diferenciada en aquellos casos de necesidades especiales graves. Siguiendo este hecho, me llama poderosamente la atención el dato que muestra que, países con mayor número de individuos discapacitados integrados plenamente en su sociedad, incluso en el ámbito laboral, y que, como en el caso de Alemania (uno de los países que optan por un sistema segregado) los familiares de dicho país hacen un guiño a la inclusión categorizándola positivamente (según datos obtenidos en las distintas encuestas, investigaciones y documentos), pero no modifican su sistema educativo.

¿Por qué sucede este fenómeno? ¿Tal vez nos están enmascarando la realidad en esta sociedad infoxicada? ¿La inclusión como una moda educativa europea? ¿Cómo es posible que no sigan el ejemplo de países con sistemas integrados como España si supuestamente la Educación Inclusiva es pedagógicamente mejor?, es decir, por un lado, ven el modelo de Educación Inclusiva con buenos ojos pese a que ellos (el caso de Alemania por ejemplo) poseen un sistema segregado que les ofrece mejores resultados que un modelo inclusivo, pero “supuestamente” están conformes a su sistema educativo segregado, de ahí que no modifiquen su postura educativa. En conclusión, nos muestran datos en los cuales, todo el mundo tanto profesionales como familiares, están de acuerdo con la inclusión, pero algunos países no modifican su sistema educativo... ¿Por qué ocurre esto? Cabe afirmar claramente que esta situación es un poco contradictoria, de ahí mi interés por el debate en cuestión.

Veo conveniente para finalizar el apartado “Estado de la cuestión” en el que nos encontramos comentar que, actualmente y debido gracias a las nuevas tecnologías, he de afirmar que he observado un gran número de *investigaciones que desarrollan programas educativos para alumnado con déficit visual en torno a la tecnología y discapacidad visual*. Existen un gran número de publicaciones en este ámbito, aunque no compete al tema a abordar en esta propuesta de investigación.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado abordaremos la temática de la investigación y su metodología: el tipo de investigación, el porqué de la misma (justificación), a quienes va dirigida (población y muestra) y los criterios de selección de la misma, los objetivos que se pretenden, y como no, la técnica e instrumentos que emplearemos en la misma al igual que describiremos los procesos de análisis que llevaremos a cabo para el tratamiento de la información.

3.1. Tipo de investigación: justificación

Según Ruiz (2003), la investigación educativa es la aplicación del método científico a la resolución de los problemas educativos. Es un proceso sistemático de recogida, descripción e interpretación de información. Aunque casi toda la investigación educativa comparte la mayor parte de las características y pasos del método científico.

Existen diferentes tipos de investigación educativa. Con fines didácticos, clasificaré mi propuesta de investigación atendiendo, por un lado, *al propósito* de la investigación, por otro, a *la metodología* empleada a la hora de llevar a cabo dicha investigación y finalmente atendiendo al *modelo* de la misma.

Así, según el propósito de la investigación nos encontramos con investigación básica, aplicada, evaluativa e investigación-acción. En nuestro caso, atendiendo al propósito de investigación nos decantamos por una *investigación de tipo descriptiva-evaluativa*, ya que nuestro propósito es describir el grado de satisfacción o desacuerdo valorando la eficacia o efectividad de un sistema educativo a través de la opinión personal de los familiares de deficientes visuales, tutores y profesionales de apoyo terapéutico que con ellos trabajen. En la mayoría de los casos, la investigación evaluativa se centra en un tipo especial de programa y plantea preguntas como las que en anteriores capítulos he mencionado. Además, la investigación evaluativa usa los principios del *método científico*.

En cuanto a metodología nos decantamos por una *investigación no experimental*, ya que yo como investigador, no quiero ejercer de algún modo una influencia directa sobre el problema de investigación, lo que significa que no controlo ni manipulo los factores o

fenómenos que influyen en el comportamiento u opinión de los sujetos. La no manipulación tiene importantes implicaciones para las conclusiones, debido a que este tipo de estudio sólo puede describir fenómenos o identificar las relaciones entre dos o más factores, pero no explicarlas.

En cuanto al *modelo de la investigación*, muchos son los estudios que, en el ámbito de la educación, se decantan por el modelo o enfoque cualitativo. Este fenómeno es debido a que, la educación como saber perteneciente a las ciencias sociales, junto con la realidad que supone el estudio de los individuos humanos, crea cierta controversia y dificultad en la medición y análisis cuantitativo de las distintas variables del estudio, entre otras cosas, porque el ser humano juega un doble papel, el de “objeto de estudio” y el de “investigador”, de ahí también la problemática que ello conlleva.

McMillan y Schumacher (2008) distinguen entre modalidades de investigación cuantitativa y cualitativa, indicando que una modalidad de investigación “*es una colección de prácticas eclécticas de indagación basada en un conjunto general de suposiciones, e implica preferencias metodológicas, opiniones filosóficas e ideológicas, cuestiones de investigación y resultados con viabilidad*” (McMillan y Schumacher, 2008:38-39).

Siguiendo a Ruíz (2003:101) encontramos que las características de los métodos cuantitativos y cualitativos son contrapuestas, como podemos observar en la tabla que hemos elaborado a continuación. Puesto que en la presente propuesta pretendemos interpretar y analizar una realidad mediante la medida de la misma, esto ha determinado que nos inclinemos por una *metodología cuantitativa*.

| | Métodos cuantitativos | Métodos cualitativos |
|-------------------|-----------------------------|--|
| Objeto de estudio | Describir los hechos | Captación y reconstrucción de significados |
| Lenguaje | Números y test estadísticos | Básicamente conceptual y metafórico |

| | | |
|-------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| Modo de captar la información | Estructurado | Flexible y desestructurado |
| Procedimiento | Deductivo | Más inductivo que deductivo |
| Orientación | Particularista y generalizadora | Holística y concretizadora |

3.2. Población y Muestra

Llegados a este punto, veo oportuno aclarar que tanto la población de una investigación como la muestra de la misma son conceptos estadísticos. De este modo, cuando una investigación se apoyada en métodos estadísticos, resulta obvio que constituya una herramienta poderosa mediante la cual se resumen los datos y se obtienen conclusiones de éstos, que ayuda al desarrollo de una investigación.

Pero... ¿Qué se entiende por población estadística? Podríamos definirla como el conjunto de individuos u objetos sometido a una evaluación estadística mediante muestreo. Según Moráguez, (2005:98) "*Población es el conjunto de todos los individuos, objetos, procesos o sucesos homogéneos que constituyen el objeto de interés, relacionándose la población directamente con el campo de estudio*".

De este modo a veces resulta imposible poder trabajar con uno y cada una de las personas que conforman la población por razones económicas, humanas y operativas, por lo que no es viable que el investigador realice un censo sobre los individuos a estudiar. De ahí que sea imprescindible obtener un subconjunto de elementos representativos de esta población homogénea para trabajar con ella y eso no es más que *la muestra*; de aquí que se adopte el concepto de muestra como un subconjunto o parte de una población. Por ello poseen las mismas características o propiedades de la población de donde se tomó.

El muestreo es una herramienta de la investigación científica, pero puede cometerse un *error*. En este sentido, el error que se comete es debido al hecho de que se obtienen

conclusiones sobre cierta realidad a partir de la observación de sólo una parte de ella. Este fenómeno se denomina *error de muestreo*. Obtener una muestra adecuada significa lograr una versión simplificada de la población, que reproduzca de algún modo sus rasgos básicos y esta ha de ser una *muestra representativa* de la población (decimos que una muestra es representativa cuando reúne aproximadamente las características de la población a la que pertenece y que dichas características son relevantes para la investigación).

“La selección de la muestra no pretende representar a una población con el objeto de generalizar los resultados, sino que se propone ampliar el abanico y rango de los datos tanto como sea posible a fin de obtener la máxima información de la múltiples realidades que pueden ser descubiertas” Albert, (2009:150). De esta forma los sujetos serán elegidos de manera intencionada, con el fin de garantizar calidad y riqueza de la información. Esto permitirá trabajar con una muestra que se pueda modificar a lo largo de la investigación, según Ruíz (2003).

En nuestro caso particular, para realizar la muestra propongo un *muestreo de tipo “aleatorio” estratificado*: ya que como investigador, quiero categorizar la muestra especificando la posesión de algunas características deseadas de los sujetos que deseo recoger la información, y posteriormente escogeré de forma aleatoria, un número de individuos de cada estrato proporcionalmente al número de componentes de cada estrato con respecto a la muestra. Estas características vienen determinadas según los estratos de dicha muestra. En nuestro caso, se plantea elaborar un estudio sobre la opinión de una muestra con tres estratos concretos:

- El primer estrato sería los familiares de los alumnos con déficit visual matriculados en centros andaluces, tanto ordinarios como especiales.
- El segundo estrato comprendería a los tutores andaluces con al menos un alumno/a con déficit visual en sus aulas.
- El tercer y último estrato comprendería a los profesionales de apoyo terapéutico andaluces, que trabajen con este tipo de alumnado, tanto en centros aulas especiales, como en centros ordinarios.

Según el artículo publicado el 8 de Septiembre del 2010 *Cerca de 7.400 alumnos ciegos afrontan la “vuelta al cole” con el apoyo de la ONCE*, un total de 7.381 alumnos con discapacidad visual grave reciben esta atención educativa, de los cuales 7.268 están escolarizados en educación integrada en centros ordinarios (98,46%) y 113 (1,54%) en los Centros Escolares de la Organización o centros específicos de Educación Especial.

Por nivel de estudios, 1.507 niños corresponden a Educación Infantil; 1.360 son de Educación Primaria; 864 están ya en la ESO; 258 en Bachillerato; 245 en Formación Profesional y 3.147 en otro tipo de enseñanzas, muchos de ellos en la Universidad.

En dicho artículo, aparece el censo *de alumnos por Comunidades Autónomas, por lo que lo tomaré como referencia a la hora de confeccionar la población de mi investigación:*

| Comunidad Autónoma | Nº de alumnos | Comunidad Autónoma | Nº de alumnos |
|----------------------|---------------|--------------------|---------------|
| Andalucía | 1709 | Extremadura | 157 |
| Aragón | 195 | Galicia | 342 |
| Asturias | 126 | Islas Baleares | 163 |
| Canarias | 331 | La Rioja | 39 |
| Cantabria | 56 | Madrid | 1.105 |
| Catilla- La Mancha | 290 | Murcia | 307 |
| Castilla León | 367 | Navarra | 72 |
| Cataluña | 1376 | País Vasco | 159 |
| Comunidad Valenciana | 587 | TOTAL | 7.381 |

Por todo lo comentado hasta ahora y siguiendo los datos obtenidos, a modo de síntesis, escogeré como dato “*población*” las 1709 familiares de Andalucía más el número de tutores y profesionales de apoyo terapéutico que por ahora desconozco su valor.

3.3. Objetivo de la investigación

A la hora de plantear los objetivos de investigación, Ruiz (2003) señala que *definir el problema*, el foco de investigación, es entrar en contacto con él, no delimitar sus

fronteras. Esto lleva a seleccionar una dirección concreta, que luego puede ser modificada.

Como *objetivo general* de mi investigación planteo el siguiente:

- Pretendo conocer, analizar y valorar el grado de satisfacción que presentan los familiares, tutores y profesionales de apoyo de este tipo de alumnado con respecto al modelo de enseñanza integrada o segregada (centros ordinarios y centros específicos).

Partiendo del objetivo principal, podemos concretarlo de la siguiente forma para hacer una investigación más enriquecedora:

- Analizar y comparar las distintas opiniones y grados de satisfacción categorizándolos atendiendo a sexos de los familiares, tutores y profesionales de apoyo encuestados.
- Analizar y comparar los resultados obtenidos categorizándolos atendiendo al tipo de sistema educativo.
- Analizar y comparar los datos obtenidos categorizándolos según lugar de procedencia del encuestado o provincia donde resida.
- Comparar y evaluar los dos ámbitos educativos a estudiar a través de las distintas opiniones de los diferentes sujetos encuestados.

3.4. Técnica e instrumentos de recogida de información

Para la propuesta de investigación que presento emplearemos como única técnica la encuesta, y como instrumento de recogida de información los cuestionarios.

Antes de adentrarnos en la propuesta, me gustaría definir dos conceptos brevemente:

- Una *encuesta* es un estudio observacional en el cual el investigador no modifica el entorno ni controla el proceso que está en observación (como sí lo hace en un experimento). Los datos se obtienen a partir de realizar un conjunto de preguntas normalizadas dirigidas a una muestra representativa o al conjunto total de la población estadística en estudio, formada a menudo por personas, empresas o entes institucionales, con el fin de conocer estados de opinión, características o hechos

específicos. El investigador debe seleccionar las preguntas más convenientes, de acuerdo con la naturaleza de la investigación.

- Para la realización de la misma, necesitaremos saber qué es una *escala tipo Likert*. La *escala de tipo Likert* es una escala psicométrica empleada en cuestionarios, y es la escala de uso más amplio en encuestas para la investigación. Cuando respondemos a un elemento de un cuestionario elaborado con la técnica de Likert, lo hacemos especificando el nivel de acuerdo o desacuerdo con una declaración (elemento, ítem o reactivo). La escala de Likert es un método de escala bipolar que mide tanto el grado positivo como negativo de cada enunciado.

En cuanto a los cuestionarios, serán de tres tipos diferentes atendiendo al estrato muestral al que vayan dirigidos, ya que para conseguir nuestro objetivo general, necesitamos estudiarlos en su triple vertiente, es decir, mediante tres fuentes de información distintas: Familiares, tutores y profesionales de apoyo. Todos ellos serán de tipo “*opinión-cerrado*”, y constará de 30 ítems relacionados con la problemática de la investigación, donde el sujeto responderá a todos ellos mediante una escala tipo “Likert” de valores numéricos comprendidos entre 1 y 4, en función del grado de acuerdo o desacuerdo, siendo las respuestas respectivamente: “En total desacuerdo”, “Desacuerdo”, “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”. De esta manera forzaremos al individuo a elegir un lado de la escala, ya que no daremos posibilidad de neutralidad.

Para la elaboración de los ítems tendré en cuenta las recomendaciones de Richaud de Minzi y Lemos de Ciuffardi (2004), se formularon ítem en dirección positiva y negativa en una proporción del 50% para cada caso. Esta estrategia es utilizada habitualmente para controlar la tendencia que presentan algunos sujetos a responder automáticamente de forma afirmativa (aquiescencia) o negativa (negativismo).

3.5. Análisis de la información: procesos para el análisis de la información

La muestra se nutrirá de sujetos pertenecientes a centros ordinarios y especiales andaluces. Para realizar la muestra lo más representativa, intentaré repartir al 50% dicha muestra entre sujetos cuyos hijos/as, alumnos/as provengan de centros ordinarios y el restante 50% procedentes de educación segregada.

Además, será equitativa en cuanto a sexos en ambas categorías y estratos, destacando que en el caso del “estrato familiar”, a la hora de realizar el cuestionario, sólo se entrevistará a un miembro de la pareja de forma aleatoria.

El procedimiento matemático que seguiré a la hora de calcular la muestra para que esta sea representativa es el siguiente:

$$n_0 = \left(\frac{z}{\epsilon} \right)^2 * p * q$$
$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Donde:

- n_0 : Cantidad teórica de elementos de la muestra.
- n : Cantidad real de elementos de la muestra a partir de la población asumida o de los estratos asumidos en la población.
- N : Número total de elementos que conforman la población, o número de estratos totales de la población.
- z : Valor estandarizado en función del grado de confiabilidad de la muestra calculada. En este caso hemos considerado trabajar con un 95 % de confiabilidad la muestra seleccionada, entonces el valor estandarizado asumido es igual a 1.96
- Algunos valores estandarizados (z) en función de grado de confiabilidad asumido: En el caso 95 %, $z = 1,96$.
- q : probabilidad de la población que no presenta las características.
- ϵ : Error asumido en el cálculo. Toda expresión que se calcula contiene un error de cálculo debido a las aproximaciones decimales que surgen en la división por decimales, error en la selección de la muestra, entre otras, por lo que este error se puede asumir entre un 1 hasta un 10 %; es decir, que se asume en valores de probabilidad correspondiente entre un 0.01 hasta un 0.1.

Para la recogida de datos buscaremos sujetos como los que anteriormente he descrito, en centros educativos andaluces, realizando los cuestionarios en horario extraescolar y/o

extralaboral. Para ello necesitaremos la colaboración de padres/madres, profesionales y tutores que nos faciliten el procedimiento, es decir, que nos faciliten el acceso al campo de investigación. Una vez realizado esto, explicamos los procedimientos tanto en la elaboración de la escala likert como en la validación de los tres cuestionarios:

- Para la elaboración de los 30 ítems y su escala tipo likert, seguiremos los siguientes pasos sugeridos por Richaud de Minzi y Lemos de Ciuffardi (2004):
 - Revisión de la definición conceptual y comprensión del significado del constructo que se pretende operacionalizar.
 - Construcción de un conjunto de ítem o preguntas relevantes al atributo que se quiere medir, en este caso el grado de acuerdo o desacuerdo.
 - Asignación de valores a los ítems o preguntas según el sentido positivo o negativo de los mismos.
 - Realización de una prueba piloto del instrumento de medición (entre 50 y 100 sujetos).
 - Asignación de los valores totales a los sujetos de acuerdo al tipo de respuesta en cada ítem (la suma es algebraica).
 - Estudio del comportamiento de los ítem.
 - Sobre la prueba piloto, modificación, ajuste y mejora del instrumento gestando la versión final a la cual se le aplicarán coeficientes de validez y confiabilidad.
- Para la *validez de los cuestionarios*, será necesario elaborarlo en tres fases, ya que dicha validez vendrá otorgada mediante “*juicio de expertos*”:
 - La primera fase tendrá como objetivo construir la versión preliminar de la escala y estudiar su adecuación psicométrica.
 - La segunda fase implicará la evaluación de dichos cuestionarios mediante “*juicio de expertos*”. Este método trata básicamente en proporcionar a una serie de expertos, los cuestionarios a evaluar. Estos emitirán su juicio proporcionándonos información para modificar los cuestionarios en mejora de los mismos.
 - La tercera fase implicará la modificación y ajuste de la versión preliminar, así como la elaboración de la versión definitiva de dichos cuestionarios.

Para el análisis de los resultados, *informatizaremos los datos* y realizaremos los distintos estudios estadísticos de dichas variables empleando el programa informático SPSS o PASW, software informático que consta de potentes herramientas en el tratamiento de datos y análisis estadísticos.

Finalmente, elaboraremos el informe con las conclusiones que hemos obtenido, mostrando los datos resultantes de nuestra investigación.

4. TEMPORALIZACIÓN

En este apartado me dispongo a realizar una posible planificación, secuenciación o temporalización para nuestro proyecto de investigación.

He de decir que esta planificación será *aproximada* y podrá ser susceptible de modificaciones, ya que durante el transcurso de la misma pueden surgir contratiempos imprevistos que alteren, en menor o mayor medida, nuestro cometido.

Dividiremos la investigación en *tres fases*, en donde la primera de ellas tendrá un periodo estimado de un año académico de duración, la segunda año y medio y finalmente, la tercera medio año, por lo que el proceso de investigación tendrá una duración aproximada de treinta y seis meses:

- *Primera fase:* Etapa de reflexión y preparación para la investigación. En ella revisaremos y analizaremos los estudios a nivel europeo sobre la problemática de la investigación. Además, realizaremos una exhaustiva revisión de toda la bibliografía, comprobaremos el acceso al campo de investigación.
- *Segunda fase:* Etapa de trabajo de campo. Es la cual elaboraremos la encuesta piloto y verificaremos su validez. Si fuese necesario realizaremos modificaciones de la misma hasta que esta sea válida. Una vez realizada, solicitaremos permiso a los distintos centros para poder acceder al campo de investigación. Después pasaremos la encuesta y finalmente informatizaremos los datos obtenidos.
- *Tercera fase:* Etapa de análisis y presentación de las conclusiones. Ordenaremos, compararemos y analizaremos toda la información obtenida previamente informatizada. Realizamos los distintos cálculos necesarios con el programa informático SPSS o PASW y sacaremos unas conclusiones. Comprobaremos las distintas hipótesis planteadas y finalmente, presentaremos los resultados obtenidos mediante la elaboración del informe sobre dicha investigación.

| Año/Fase | 1 ^{er} Cuatrimestre | 2 ^o Cuatrimestre | 3 ^{er} Cuatrimestre |
|--|--|---|------------------------------|
| Curso 2011-2012 1 ^a Fase | ♦ Etapa de reflexión y preparación para la investigación | | |
| Curso 2012-2013 2 ^a Fase | ♦ Etapa de trabajo de campo | | |
| Curso 2013-2014 Final 2 ^a Fase/3 ^a Fase | ♦ Final etapa de trabajo de campo | ♦ Etapa de análisis y elaboración del informe | |

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT GÓMEZ, M.J. (2009). La investigación educativa. Claves teóricas. Madrid: McGraw-Hill.

ÁLVAREZ, E. y otros (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20(1): 56-62.

ANTÚNEZ, S., ZABALA, A. (1996). Del proyecto educativo a la programación de aula. Barcelona. Grao.

ARNAIZ, P. y otros (2009). Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para atención eficaz a la diversidad del alumnado. Informe de Investigación.

ARREGUI NOGUER, B. y otros (2004). Tecnología y discapacidad visual. Necesidades tecnológicas y aplicaciones en la vida diaria de personas con ceguera y deficiencia visual. Madrid: SS Informes.

BARRAGA, N. (1989). Baja visión. ONCE.

BAUTISTA, R. (1993). Necesidades educativas especiales. Colección educación para la diversidad. Málaga: Aljibe.

BAUTISTA, R. (1999). Necesidades educativas especiales: manual teórico práctico. Archidona. Aljibe.

BELTRÁN NEIRA, R. (2005). Metodología de la investigación. Facultad de estomatología: 1-8.

BLANCO GUIJARRO, R. (1996). Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares. Junta de Andalucía. Ministerio de Educación y Ciencia.

CASANOVA, M. (1990). Educación especial: hacia la integración. Madrid. Escuela Española.

CHECA, J. y otros (2003). Psicología y ceguera. ONCE.

Declaración de Salamanca (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. España.

DELGADO, J.M. y otros (1999) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis, S.A.

DURÁN, D. y otros (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. REICE: Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación, Vol. 3 (1): 464-467.

ECHEITA, G. y otros (2004). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas 10 años después. Valoración y prospectiva. Salamanca: Publicaciones del INICO. Universidad de Salamanca.

ECHEITA, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

ECHEITA, G. y otros (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. Siglo Cero, 39(4): 26-50.

GOBIERNO DE CANTABRIA, CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2010)
<http://www.educantabria.es/>

GRAÑERAS, M. y otros (1998). Catorce años de investigación sobre las desigualdades de educación en España. Madrid: CIDE.

[http://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_\(pedagog%C3%ADa\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_(pedagog%C3%ADa)) (Consultado: 25/04/2011).

LEY DE INTEGRACIÓN SOCIAL DEL MINUSVÁLIDO. Ley 13/1982 de 7 de abril. BOE 30/04/1982.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y Financiación de la Reforma Educativa. Ley 14/1990, de 4 de agosto. BOE 6/08/1970.

LEY ORGÁNICA de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre. BOE 4/10/1990.

LEY ORGÁNICA 10/2002 de Calidad de la Educación de 23 de diciembre. BOE 24/12/2002.

- LÓPEZ MELERO, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Aljibe.
- LÓPEZ SEPÚLVEDA, C. (1989). El centro de educación especial: otra vía de integración. Madrid. Escuela Española.
- MARCHES A. y otros (2005). Assessment of Special Educational Needs Integracion by the Educational Community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4): 357-374.
- MARTÍNEZ ABELLÁN, R y otros (2010) “Una aproximación a la escuela inclusiva”. *Revista Educación Inclusiva*, VOL.3, Nº 1: 149-164.
- McMILLAN, J. H., SCHUMACHER, S. (2008). Investigación educativa. Madrid: Pearson.
- M.E.C. (1990). Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo. Madrid. CNREE.
- M.E.C. (1992). La reforma educativa y los centros específicos de educación especial. Madrid. CNREE.
- MOLINA, S. (1993). Bases psicopedagógicas de la educación especial. Marfil. Alcoy.
- MORÁGUEZ I, A y otros (2005) Curso de estadística aplicada a la investigación educacional. Materiales impresos, compendio de tablas y ejercicios adaptados para el curso. Holguín: 32.
- MORIÑA, A. (2004) *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- MORIÑA, A. (2008). La escuela de la diversidad. Madrid: SÍNTESIS
- NÚÑEZ, M^a A. (2000). El desarrollo psicológico del niño ciego. Aspectos generales. En Marinez (coord.). Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual. ONCE.
- ORTIZ, M^a C. y otros. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, Vol.5 5 (1): 27-40.

PARRILLA, A. (1998). Análisis de Innovaciones Educativas derivadas de la Atención a la Diversidad en los centros educativos de Primaria y Secundaria. Madrid: CIDE (Proyecto de Investigación).

PITA FERNÁNDEZ, S. (1996), Determinación del tamaño muestral, <http://www.fisterra.com/mbe/investiga/9muestras/9muestras2.asp> (Consultado: 2/05/2011).

PITA FERNÁNDEZ, S. y otros (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística: 1-4.

REAL DECRETO DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. REAL DECRETO 334/1985 de 6 de marzo.

REAL DECRETO DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Real Decreto 696/1995 de 28 de abril. BOE 2/06/1995.

REAL DECRETO DE ORDENACIÓN DE LAS ACCIONES DIRIGIDAS A LA COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN. Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero. BOE 12/03/1996.

RICHAUD DE MINZI, M.C. Y LEMOS DE CIUFFARDI, V. (2004). *Cuaderno de Psicometría II*. Buenos Aires: CIIPME.

RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

SALVADOR, F. y otros (2001). Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales. Archidona. Aljibe.

SÁNCHEZ PALOMINO, A y otros (2002). Educación especial. Centros educativos y profesores ante la adversidad. Madrid: Pirámide.

SÁNCHEZ F. Y OTROS (1998). Psicología Social. McGraw-Hill. Madrid.

SORIANO V. (1998). European Agency for Development in Special Needs Education. Alumnos con necesidades educativas especiales en Europa.

SPIEGEL MURRAY, R. (1977) *Teorías y problemas de estadística*. La Habana: Edit. Pueblo y Educación: 358.

STAINBACK, S. y W. (2004) *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

SUSINOS T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. *Investigaciones y experiencias más recientes*. *Revista de Educación*, 327: 49-68.

VYGOTSKY, L.S. (1997). *Obras escogidas V. Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor.