

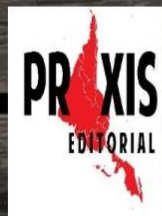
Voces de la Inclusión

*Interpelaciones y
críticas a la idea de
"Inclusión" escolar*



Compiladora

Irazema Edith Ramírez Hernández



Voces de la inclusión : Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar / J. Félix Angulo Rasco ... [et al.] ; compilado por Irazema Edith Ramírez Hernández ; editor literario Ismael Cáceres-Correa ... [et al.] ; prólogo de Irazema Edith Ramírez Hernández. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Praxis Editorial ; México D.F. : Benemérita Escuela Normal Veracruzana , 2016.

Libro digital, PDF - (Miradas Pedagógicas / Cáceres-Correa, Ismael; . académicas ; 1)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-45211-3-2

1. Educación Ciudadana. 2. Inclusión Escolar. 3. Política de Inclusión. I. Angulo Rasco, J. Félix II. Ramírez Hernández, Irazema Edith, comp. III. Cáceres-Correa, Ismael, ed. Lit. IV. Ramírez Hernández, Irazema Edith, prolog.

CDD 306.43

1ª Ed. Septiembre de 2016

Praxis Editorial,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
www.editorialpraxis.com.ar
contacto@editorialpraxis.com.ar

Voces de la Educación,
ISSN-e 2448-6248 / ISSN 1665-1596
Xalapa, Veracruz, México
www.vocesdelaeducacion.com.mx/
revista@vocesdelaeducacion.com.mx

Sugerencias para una Pedagogía de la Praxis
ISSN 0719-7489
revista.pedagogiadela Praxis.cl

Benemérita Escuela Normal Veracruzana
Xalapa, Veracruz, México
<http://www.benv.edu.mx/normal>

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

VOCES DE LA INCLUSIÓN

Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar

Víctor Gutiérrez



PRAXIS
EDITORIAL

Ismael
Cáceres-Correa

Pablo
Valenzuela
Carrillo



Sebastián
Guichard
González



Fidel
Hernández
Fernández

Compilado por: Irazema Edith Ramírez Hernández



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.
(CC BY-NC-ND 4.0)

Índice

Prologo

Irazema Edith Ramírez Hernández

p. 6

Justicias Social en la Escuela Pública: entre la redistribución y el reconocimiento

J. Félix Angulo Rasco

p. 23

Propuestas hacia una Educación Inclusiva: organización del aula, metodologías y estrategias

Rocío Jazmín Ávila Sánchez y Amelia Castillo Morán

p. 46

La importancia de la inclusión del género en las escuelas

Lucy Mar Bolaños Muñoz

p. 69

Diseño curricular para la educación inclusiva

Mª Antonia Casanova

p. 90

Construir la Educación Inclusiva en el siglo XXI: modernizaciones, debates y tensiones sin reconocer

Aldo Ocampo González

p. 109

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Gerardo Echeita Sarrionandia

p. 168

La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos

Eleonor Faur y Mónica Gogna

p. 195

Rostros de la inclusión en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables

Ma. Bertha Fortoul Ollivier y Ma. Cecilia Fierro Evans

p. 228

Trascendiendo los caminos de la Educación inclusiva hacia Inclusión educativa

Lina Esmeralda Flórez Perdomo

p. 264

Las tramas de las violencia(s), en las escuelas. Intervenciones en escenarios socio-educativos complejos

Andrea Kaplan

p. 285

"La inclusión educativa en la formación docente"

Martín Legarralde

p. 305

Educación inclusiva, escuelas democráticas

Miguel López Medero

p.320

La inclusión en el multiculturalismo y la migración

M^a Ángeles Llorente Cortes

p. 377

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Dr. Joan J. Muntaner Guasp

p. 400

La investigación en el ámbito de la educación inclusiva

José Antonio Torres González

p.431

Biodata de quienes escribieron en este libro

p. 473

La investigación en el ámbito de la educación inclusiva

José Antonio Torres González⁸¹

1. Introducción

En nuestro ámbito de conocimiento, la Educación Inclusiva, hemos pasado por una serie de vicisitudes que hacen que las tareas de investigación sean muy complejas, no sólo por los problemas que abordan sino por la carga socio-educativa que poseen. Sin embargo creo que lo fundamental es hacer bien el tipo de investigación básicamente más apropiado al problema que se quiere estudiar... y eso es realmente lo que importa.

El mundo de la educación es complejo e instalado en el mundo de la vida; la tarea del científico es reconstruir, alguien diría, reconstruir pedazos, trozos, construir el rompecabezas. No vamos a inventar el mundo de la educación sino descubrirlo, hacerlo bien visible para comprenderlo, conceptualizarlo y transformarlo con perspectiva de mejora. Descubrimiento y comprensión que no consiste en especular. Describir consistiría en construir conceptualmente esa realidad de acuerdo a algún sistema de racionalidad para que la construcción que realicemos no sea engañosa, o tenga apariencias de engaño. Göransson y Nilholm (2014) ponen de manifiesto la complejidad, las debilidades y las diferentes orientaciones tanto conceptuales como empíricas y prácticas en el desarrollo de la investigación en educación inclusiva.

⁸¹ Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Líneas de investigación: Educación Inclusiva, formación del profesorado en contextos de diversidad y organización de instituciones educativas inclusivas.

Esto nos lleva a recuperar la práctica y la investigación educativa y evaluativa como un espacio social y público, como un lugar de realización de determinadas actividades educativas. Una investigación, que se entienda como una actividad desgajada de la realización de los valores educativos, deja de lado su responsabilidad moral o ética. Al respecto, Barton (1998: 38) ya señalaba que "los investigadores en el ámbito de la discapacidad adoptemos una nueva ética que nos lleve a preguntarnos lo que él plantea como las cuestiones personales que a lo largo de estos años ha afrontado en su relación y trabajo con personas en la Universidad de Jaén (España)as con discapacidad"

Entiendo que la concepción objetivista de la ciencia se centra en teorías explícitamente expresadas en proporciones verbales o matemáticas. Sin embargo "la ciencia es más que esto". Existen otros muchos aspectos, por ejemplo, el práctico.

El desarrollo de una ciencia se construye como resultado de un trabajo conjunto de una serie de personas, cada una de las cuales aplica sus conocimientos especializados, pues el objeto es uno aunque las Áreas de Conocimiento, como estructuras funcionales y de control, sean diversas. De ahí que el conocimiento científico se va logrando mediante un esfuerzo social en su diversa interacción con el mundo. Desde la perspectiva, en la que entendemos que la ciencia es una práctica social, deberíamos profundizar en algunos aspectos porque las concepciones del mundo son interpretaciones de la realidad que expresan el sentido y significado la vida.

La Educación Inclusiva tiene intereses teóricos y prácticos, la educación de alumnos con necesidades educativas especiales y de todo el alumnado en general, no es sólo una actividad teórica, sino que es también una actividad práctica cuya finalidad es cambiar a aquellos que se están educando, de una

manera deseable. Tiene por tanto, un compromiso ineludible con la práctica, lo que permite concebirla como ciencia aplicada, como ciencia de una actividad práctica humana para intervenir sobre ella y, dentro de lo posible, mejorarla. Pero además, no sólo podemos considerarla como ciencia aplicada, sino que elabora y genera conocimientos desde el estudio y la investigación de su propio objeto formal, aunque su objeto material sea compartido por diversas ciencias pedagógicas y no pedagógicas.

En la actualidad se demanda una contextualización del sujeto desde la óptica de la aparición de problemas de pluralidad de circunstancias y especificidad de situaciones como un factor objeto de investigación. Así, la exploración y la búsqueda de la diversidad como una construcción epistemológica emergente, cobra sentido. La diversidad de cada persona cuando es aportada al campo de la enseñanza, está en el centro mismo de la Educación Inclusiva y constituye su objeto de estudio y preocupación. Desde estas premisas, a medida que se construye una nueva epistemología de la diversidad, estamos construyendo una nueva Educación Inclusiva que tiene su referente principal en la práctica, en la relación con el otro, simbólicamente mediada.

2. LAS DIFERENTES MIRADAS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

La ciencia, en su concepción más funcional, en cuanto es aplicada por los científicos, es una habilidad, aptitud, actitud, arte, pero no un proceso racional estricto que se rija por estándares inalterables de la razón y que utiliza conceptualizaciones perfectamente definidas y estables. Si bien podría ser una frase radical es el comienzo justificativo de que existan diferentes maneras, diferentes miradas de referirse al

objeto de investigación. Como señala Mateo (1998: 596) cuando habla de "El conflicto epistemológico" nos indica que "la polémica se inició de forma fehaciente en el siglo XIX con Diethley y Rikert, al poner de relieve que los objetos de estudio de las ciencias humanas y de las ciencias naturales eran distintos". Son los objetos, insistimos, pero vistos desde maneras diferentes, desde concepciones de la educación diversas, no sólo de la investigación educativa.

El problema, en principio fue, y en algunos casos lo sigue siendo, las distinciones entre "es y deber, hechos y valores" de los positivistas lógicos y sus sucesores, sosteniendo éstos que la aplicación del método científico al estudio de los fenómenos sociales exigiría una rigurosa evitación de las consideraciones de tipo normativo. Los juicios de valor no eran susceptibles de verdad o falsedad; no eran racionalmente (científicamente) decibles (...). La incapacidad de reconocer y de hacer honor a esta estricta separación de conocimiento y moralidad era una de las principales causas del retraso en el desarrollo de las ciencias sociales. Esto configuró la firme distinción entre conocimiento empírico del positivismo y juicios de valor.

Es quizás, la mirada hermenéutica la que más nos hace reflexionar en todo lo que hacemos y "cómo miramos" porque nos pone en el origen de la creación del sentido de toda observación: constituyéndose en la base de la interpretación donde luego se encaja la información objetivada (Torres González, 2003, 2011).

Nuestra intencionalidad, como actores de la educación, viene acotada por un contexto sociohistórico, es decir, la contextualización espacio-temporal y práctica puede ser conocida por muchos, incluso investigadores de otros lugares, pero la búsqueda consciente de significados por nuestra parte, los afectos de las acciones (sus acciones, nuestras acciones)

fácticas y simbólicas desbordan la significación. De ahí que las expresiones concretas, las que ahora estamos haciendo, toman cuerpo de relatos, de narraciones, en el que sintetizamos, en un punto de vista, elementos temporales, sociales y referenciales para causar efectos en otros, dentro de situaciones históricas que tanto confieren, como reciben (recibimos) sentido de estos mismos relatos.

La tarea de la investigación es pues descubrir la naturaleza de la educación a través de las actuaciones que dan sentido a sus y nuestras propias realizaciones vitales. En el paradigma interpretativo se indica que desde la perspectiva social, el investigador no puede poner al margen su sentido social (educativo) común como forma de conocimiento de las estructuras sociales (educativas). Así, no sólo el observador y el observado usan un conjunto de procedimientos interpretativos comunes para identificar los significados de su mundo de la vida, sino que, (...) estos significados sólo se pueden comprender si son aprehendidos en su uso activo práctico y concreto; significado que expresan la naturaleza intersubjetiva del mundo.

Las "recientes miradas o visiones" no son más que la profundización, en nuestro campo educativo, en nuestra sociedad actual, que como señala Colás (2001: 107) representan "cambios importantes que están acaeciendo (...). Estos cambios no atañen y/o afectan únicamente a temáticas de investigación sino que implican cambios y transformaciones en el pensamiento científico educativo (...), es la incorporación de una epistemología social". De ahí que todo lo que hemos ido señalando nos proporciona (ha de proporcionarnos) una visión, una mirada mucho más amplia y menos dogmática pues nos hará ver que ciertos funcionamientos que creemos superados continúan teniendo partidarios en otras disciplinas, cuyas razones haremos bien en entender o "estas nuevas visiones como perspectivas (¿visiones, miradas?) que orientan la

actividad científico educativa resultan pertinentes desde múltiples planos: social, en tanto que propone modos de ver, analizar e interpretar la realidad; científico, en cuanto propone prácticas científicas alternativas, epistemológico, por cuanto generan nuevos discursos científicos y lenguajes que traducen nuevas formas de percibir y comprender la ciencia; teleológico al proponer valores y fines alternativos, tanto a nivel científico como educativo" (Colás, 2001: 108), o "gran parte de las distorsiones de nuestras miradas sobre la realidad social (educativa) surgen de nuestra incapacidad de reconocer que la mirada es singular, concreta y creadora y, por eso, nos empeñamos en utilizar reglas y rutinas prefabricadas (...) antes que aceptar que toda mirada (¿posicionamiento, visión?) sobre la realidad es un acto de selección, de construcción y de interpretación que se hace desde un sujeto en un contexto. Mirada que es anterior, y posterior, al trabajo de organización técnica de las unidades operacionales

Otra de las miradas que en la actualidad está alcanzando un cierto estatus es la "investigación biográfico-narrativa". Distintos estudios que han influido en el campo de la educación o en su auge (Huberman y otros, 1995; Bertaux, 1997; Atkinson, 1998; Fernández Cruz, 199; Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 1997 y 2001; Arnáiz, 2003, Parrilla, 2007, 2009, Parrilla y Sierra, 2015) nos hacen estimar como miradas, visiones y posicionamientos a tener en cuenta, todo ello surgido de la mano del giro hermenéutico que han realizado las Ciencias Sociales y también la Educación. Esto supone reconocer la subjetividad como fuente de conocimiento social y sitúa a los enfoques narrativos en el centro del debate ya que permiten entender los fenómenos sociales, como la exclusión, como textos cuyo valor radica precisamente en la autointerpretación y reconstrucción que las personas relatan y dan a los mismos.

Esta mirada que los alemanes llaman "pädagogische biographieforschung", los franceses "l'approche biographique" y los anglosajones "biographical research" o "narrative inquiry" tiene un cierto carácter ambivalente. Por una parte, podríamos decir que es una manera de "dar voz a los profesores y profesoras" sobre sus acciones, preocupaciones y sus vidas que, habitualmente han sido silenciadas; por otra, puede suponer una "fisura" en los modos habituales de comprender e investigar. Algunos acontecimientos, sobre todo en las prácticas de formación y desarrollo del profesorado y los intentos de construir nuevas metodologías de investigación en ese campo, sobre todo, han querido realzar la figura del profesor y la profesora como persona, queriendo darle mayor protagonismo. Los autores citados señalan algunos de esos motivos (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001: 59 y ss.):

- Giro hermenéutico narrativo en ciencias sociales. El intento de dar una explicación "científica" de las acciones humanas, ha provocado entender los fenómenos sociales (y la enseñanza) como "texto". En lugar de dar una explicación de la enseñanza descomponiéndola en variables discretas o estableciendo indicadores de eficacia, se entiende que el significado de los agentes debe ser el foco central. El significado de la explosión de la metodología narrativa en la investigación educativa norteamericana es probablemente no tanto una nueva metodología cuanto una forma de investigación científica humana expresada bajo la narrativa y la biografía. En nuestro caso, sería una metodología alternativa en la investigación sobre discapacidad, dirigida a hacer oír las voces de las personas discapacitadas. Apoyados en la investigación narrativa y autobiográfica (Booth, 1998), el trabajo de Forteza (1999) destaca por su aportación

al dar voz a las personas generalmente omitidas en la investigación en nuestro campo.

Lo más importante, como destacan los autores, es que la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, dando importancia al juicio del profesor y la profesora en este proceso, que siempre incluye, "además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas" (Bolívar, Domingo y Fernández Cruz, 2001: 59).

- Las razones epistemológico-políticas. Dos son quizás los temas o elementos que justifican estas razones. Por una parte, la revalorización del papel del profesorado como profesionales reflexivos, que piensan, que investigan (el profesor como investigador de su práctica), agente del desarrollo curricular y desarrollo organizativo, hace que se le reconozca su papel central en el ámbito de la enseñanza. Reconocemos que hasta ahora la investigación no lo tenía más que como sujeto a investigar o sus voces -sus expresiones y narraciones- se consideraban como datos en bruto, que tenían que ser manipuladas para adquirir un nivel científico de primer orden. Realmente, el darle el protagonismo de investigador/a es una opción política. Dar la voz a los profesores y profesoras, como grupo, implica, también, una decisión política.

Por otra parte, la avandilla de la antropología social ha abierto un camino al "dar voz" a los marginados al hacer estudios etnográficos de diversas comunidades para hacer historia desde la base. Todo ello y esa importancia dada al profesorado como grupo y convertirlo en uno de los ejes, el más importante, sobre el conocimiento de la enseñanza, por ejemplo, conlleva una opción epistemológica al trasladar la

objetividad del investigador externo a cómo los actores se insertan y viven la práctica social y, además la relatan e investigan sobre ella.

En estos elementos, que han querido dar voz a los protagonistas también ha existido una cierta intención de sustituir al paradigma dominante. Nuestra preocupación se haría patente cuando sustituyéramos un paradigma por otro queriendo sustituir, de alguna manera, el modo de dominación mismo.

Ese protagonismo de lo personal, lo local, conlleva equiparación de roles y responsabilidades en el ámbito de la investigación y, por supuesto, de las identidades del docente-investigador y la del investigador-docente. Es evidente que ese protagonismo ha ido creando conocimiento alrededor no sólo de la enseñanza sino del conocimiento que viene organizado en estructuras narrativas que mediante relatos lo configuran en práctico, personal y tácito. Desde esta perspectiva, el "territorio" de conocimiento profesional está construido narrativamente a modo de historia personal que incluye dimensiones morales, cognitivas y estéticas, que ocurre en dos contextos preferentes: el aula y el centro.

De ahí surge la necesidad de buscar un conocimiento para la enseñanza y la investigación social pues esta no es una acción objetiva, el objetivismo como concepción que hace hincapié en que los datos del conocimiento, desde las posiciones más simples a las teorías complejas, tienen propiedades y características que trascienden las creencias y los estados de conciencia de los individuos que las conciben y las contemplan, no nos serviría sino de comprensión, en forma de modelos provisionales, que recojan cómo las cosas funcionan en el aula, en el centro... o lo que, se denomina "individualismo", según el cual el conocimiento se entiende en términos de las creencias sustentadas por los individuos. Desde esta perspectiva, la

investigación inclusiva es aquella que se caracteriza no tanto por centrar su análisis en los procesos de inclusión propiamente dichos como por ser una investigación en la que los participantes, lejos de ser considerados sujetos pasivos sobre los que se investiga, están implicados en el estudio. Y lo están precisamente por el reconocimiento que se hace de los mismos como fuente activa de conocimiento social (Parrilla, 2009: 102)

Sería arduo traer a colación las aportaciones que, en esta fase, ha hecho la etnografía a la investigación educativa, entendida aquélla como "la primera etapa de la investigación cultural, es a la vez (...) un trabajo de campo (proceso) y un estudio monográfico (producto). Es una disciplina que estudia y "describe" la cultura de una comunidad desde la observación participante y desde el análisis de los datos observados, hasta la "etnología" (...) desde la comparación de las diversas aportaciones etnográficas como construcción teórica de la cultura dentro de una triple síntesis: geográfico-espacial, histórico-temporal y sistémico-cultural" (Aguirre, 1995: 3-4), no sólo porque nos ha hecho "ver" otra manera de entender la educación sino el cambio de rol del investigador que ha dado un giro radical al tener que participar en la observación del objeto de investigación.

3. ¿DÓNDE SITUARNOS?. UN REPASO A LOS PROBLEMAS A PARTIR DE LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN Y NUESTRA EXPERIENCIA

De todo lo dicho hasta ahora ¿qué podemos entender?: ¿se ha complicado el papel del investigador considerando nuevas visiones y a la vez ampliando el número de personas que *investigan* en el ámbito de la Educación? o ¿cada día va a ser más fácil porque lleguen a coincidir el narrador, el personaje, el observador y el investigador? Podemos introducir algunos

elementos más; por una parte, la vertiente política y su relación con la investigación y el papel de los investigadores, de las Áreas de Conocimiento; por otra, la "pérdida de identidad" al menos del investigador universitario (profesor/a universitario/a) en el campo de la educación y en muchas de las ocupaciones que puede desarrollar no sólo el pedagogo sino otros profesionales que trabajan en el campo de la educación.

Respecto a la vertiente política y el papel del investigador, más que como individuos, como grupo o colectividad advertimos que hoy, en educación hay un problema de fondo: el reconocimiento público externo de las aportaciones que sus investigadores hacen a la mejora social. Desde esta propuesta de temas existe otro problema de calado: el nivel de dependencia como comunidad científica de los poderes públicos. De alguna manera la comunidad científica está parcialmente estructurada por intereses que determinan las organizaciones sociales a las que se alía y por las estructuras necesarias para su funcionamiento.

Es evidente que la *actitud personal*, junto a la *superación del debate cuantitativo-cualitativo* y el *pluralismo integrador* son elementos a los que debemos prestar interés pensando en nuestra práctica como investigadores.

Hoy, realmente, en el campo de la investigación en Educación, en general, y de la Educación Inclusiva, en particular, existen aspectos críticos: la selección y el trabajo con las bases conceptuales, con el planteamiento del problema de investigación, el planteamiento metodológico para la resolución del problema (sujetos, datación, análisis) y globalización (con conclusiones) y los informes.

Respecto a *las bases conceptuales*, o al estado de la cuestión, estimamos que son los primeros pasos de búsqueda alrededor del problema, quizás sea la primera toma de contacto con todo

aquello que parece va a darte luz, alguna pista sobre el enfoque del problema. Es interesante realizar dos procesos:

- Primeramente, decidir cuáles serían los grandes pilares que hay que estudiar para aclarar aquellos puntos (temas) que nos ayudarán a comprender el problema. Generalmente serán, en principio, grandes temas: Innovación, inclusión, desarrollo profesional,... Tendremos que "volver" tal como vayamos avanzando y trabajando en otros aspectos de la investigación.
- Analizar los antecedentes, si los hubiera, relativos no sólo al problema sino a cómo lo han tratado y sobre qué pilares lo han soportado. Esto nos ayudará a reconocer otros aspectos críticos y a comenzar a tomar decisiones sobre la metodología.
- Ha llegado el momento de posicionarnos sobre unas metodologías u otras. Las perspectivas que señala Parrilla (2009) "Sociológica y Organizativa" nos pueden ayudar en nuestro campo.

Por todo ello pensamos que nuestros posicionamientos sobre las formas de conocer tendrían, al menos, estas "bases conceptuales":

- Ámbito teórico
- Antecedentes del problema
- Ámbito metodológico

Quizás sea el *diseño inicial* el que deba de clarificar, como punto crítico previo al desarrollo de la investigación, el camino al tener que tomar postura sobre diversos aspectos del planteamiento metodológico, fundamentalmente. Hemos visto

en muchos trabajos de investigación como se presentan las fases donde los tiempos y los instrumentos, las razones de porqué se escogen, las hipótesis o los objetivos pero no un diseño inicial donde, de alguna manera, como un primer esquema "miramos" todo el proceso en el momento que pretendemos iniciarlo. Eso nos va a dar un mapa de cómo conducirnos. Desde nuestra perspectiva, podemos indicar que las definiciones de diseño/plan de investigación seguirán siendo distintas por ser distintas las concepciones de la investigación; pero en todas ellas habrá un componente de previsión-organización de las acciones del investigador, otro de respuesta a los interrogantes-objetivos de la investigación y otro de conseguir la calidad (validez/credibilidad) de la investigación. Estamos convencidos que el diseño es fundamental y no nos preocupa, en principio, si el paradigma que nos guía es uno u otro. Primeramente por estas razones de fondo y, a la vez, paradigmáticas:

- *Coherencia:* Si vemos todo lo que nos ocupa y preocupa de forma sistemática y ordenada podremos ver aquellos puntos críticos en los que tenemos que incidir.
- *Estructuración:* Nos ayudará a ver, en su globalidad, tanto lo que hemos hecho -bases teóricas y metodológicas, antecedentes, etc- como lo que tenemos que hacer.
- *Secuencialidad:* Ante tanto "ruido" que nos puede aparecer y a la incertidumbre que puede agobiarnos, el colocar en una especie de mapa, todo lo que tenemos que hacer, con un cierto orden, nos va a dar sentido a lo que hacemos.
- *Pragmatismo:* Tomar decisiones *iniciales* antes de dar comienzo a todo el desarrollo nos va a dar pistas sobre y, al menos, todo el mapa de instrumentos que

debemos utilizar y sobre un aspecto crítico, el de los datos, en sus tres subaspectos; sujetos, datación y análisis. Además, cuando ya hemos visto todos los soportes, cuando estamos en el punto más alto en la toma de decisiones, cuando el equipo ha de tomarlas sobre todo el proceso, es lógico que un diseño o esquema nos ayude a disminuir la presión.

Hay tres preguntas que debemos hacernos y contestar antes y de forma conjunta, no secuencial. Pensemos que ya hemos dado vueltas al problema, en formulación y todo lo que le rodea; son éstas:

- ¿Quién define o definió el punto/foco central de la investigación?
- ¿Quién define los objetivos y estrategias del diseño?
- ¿Cuál es la finalidad o el propósito de la investigación?

Contestadas estas preguntas, hemos de plantearnos después el tomar decisiones sobre el tipo de investigación: paradigma, ámbitos contextuales, enfoque metodológico, etc. qué exigencias previas o condiciones de legitimidad metodológica, nos van a ayudar a configurar el ámbito metodológico de la investigación. Por ejemplo, en el ámbito del paradigma hermenéutico.

1. Exigencias con respecto a la representatividad, relevancia y plausibilidad.

Las tres condiciones básicas del enfoque cualitativo que se muestran imprescindibles son:

a. *Ampliar al máximo el contexto de análisis*, tanto en extensión como en profundidad de manera que puedan incorporarse a la situación estudiada cuantas variables, factores o personas/profesionales que puedan ayudarnos a entender el proceso que se pretende analizar.

b. *Describir el propio proceso que seguiremos en la obtención análisis de la información*. La propia naturaleza deliberativa de la investigación con un enfoque cualitativo nos exigirá explicar, a ser posible con todo detalle, los pasos de la investigación de tal manera que pueda ser valorada y contrastada.

c. *La configuración de la investigación como un auténtico proceso de búsqueda deliberativa*, con lo que tiene de evidencias y conjeturas y de seguridad e inseguridad.

Este proceso es problemático ya que aunque sepamos en dónde estamos, qué hacemos, se duda casi siempre de las exigencias sistemáticas de cualquier investigación plantea. Por ello, a lo largo del proceso, deberemos ir decidiendo en función de los dilemas (teóricos, metodológicos y prácticos), qué situaciones y, sobre todo, qué datos irán surgiendo en cada momento.

2. Exigencias con respecto a la fundamentación teórica de la investigación.

Desde que se plantea una propuesta de investigación hasta que es asumido por el grupo siempre aparecen unas preocupaciones globales sobre lo que se va a hacer y porqué. El diseño inicial nos va a ayudar a delimitar objetivos. De cualquier manera todos los miembros de cualquier grupo entramos en ese proceso con preocupación, la comprensión actual y una cierta interpretación del problema. Todo ello nos

hace conscientes de que los criterios de verdad son relativos a los distintos marcos interpretativos que los agentes sociales utilizan para guiar su conducta. Deberemos tener algunas preocupaciones:

- a. Hay que evitar el riesgo de *"tipificación prematura"*, estableciendo, ya desde el principio, unas estructuras inducidas, que posteriormente, consciente y/o inconscientemente, se tiende a confirmar.
- b. *Los criterios de justificación* de las interpretaciones desde diversas perspectivas:
 - Desde las más estrictas dónde la situación o el texto se abordan como sistemas cerrados cuya literalidad objetiva (el qué del discurso) se trata de explicitar. El objetivo, situación, etc. se analiza en sí mismo y desde su propia objetividad.
 - Desde las más abiertas, se aborda su sentido general no su literalidad y/u objetividad; es decir, no el qué sino el sobre qué.

3. Las exigencias con respecto a la dinámica relacional.

Dos grandes elementos de análisis. La problemática interna, del grupo con los elementos ajenos a él. Respecto a la primera, hay que contar con, al menos, tres aspectos importantes:

- El sentido de la propia investigación que ha de ser explicitado y asumido por el investigador o grupo de investigadores , y
- El derivado del desarrollo del propio trabajo.

- La estructura relacional en el seno del grupo de investigación.

Respecto a la segunda, hay que tener presente, al menos dos elementos:

- a. *El proceso de negociación previa* con las instituciones y los participantes de la investigación, en nuestro caso, especialmente sensibles. Esto será más sencillo o complicado según de qué instituciones participen -tu departamento, tu facultad o la universidad y profesores, alumnos o autoridades académicas.
- b. *El problema de las audiencias* que, se trate del paradigma que la guíe o del enfoque metodológico que tenga, es de por sí complejo. El uso de la información que vaya aportando la investigación deberá ser consensuado con el alumnado y, si ha lugar, con las madres, padres o tutores.

4. Las exigencias con respecto a la dimensión ético-social de la investigación.

Deberíamos cumplir con estas tres condiciones respecto a esta dimensión:

- *Condición teórica: La formación y generalización de teoremas críticos.* Los teoremas críticos son proposiciones sobre el carácter y la conducción de la vida social, los teoremas, como afirmaciones sobre el mundo educativo considerado socialmente, los iremos contrastando en la realidad de nuestra investigación y deberán ser analíticamente coherentes y corresponder a esa realidad, bajo los diferentes contextos que los determinen.

- *Condición hermenéutica: La organización de los procesos de ilustración. Teoría de la comunicación simétrica.* Deberán surgir como resultante de la aplicación de los teoremas críticos y puestos a prueba mediante procesos de reflexión colaborativa. Estos procesos deberán producir un aprendizaje en los grupos pues nos llevarán a conclusiones y consideraciones que han de ser auténticas para los participantes y comunicables o mutuamente comprensibles dentro del grupo.

Esta condición implica, además que, cuando el investigador de la realidad educativa contempla las acciones que se llevan a cabo sobre el problema a analizar, los sujetos analizados se convierten en objeto de consideraciones éticas y la metodología debe hacerse inseparable de la ética.

- *Condición emancipatoria: La organización de la acción. Teoría de la acción política.*

Cumplidas las dos condiciones anteriores deberemos desarrollar procesos guiados por la reflexión lo que supondrá seleccionar estrategias adecuadas, resolver cuestiones tácticas y trasladarlas al informe para que se lleve a cabo en la realidad. Así, ya estamos en condiciones de presentar el diseño inicial que nos parece fundamental y que lo haríamos con el siguiente esquema/modelo (Ferrerres, 1997, Jiménez, 2003, Torres González, 2011).

INVESTIGAR

Para

- ¿Cuáles son los objetivos de la investigación?
- Las líneas generales del proceso.
- ¿Para qué hacemos esta investigación?

Respondiendo a

- ¿A qué responde esta investigación?
- Si vale la pena hacerla, ¿por qué?

Cómo

- ¿Cuál es el enfoque metodológico que va a guiar, básicamente, esta investigación?

Contexto espacio
temporales y prácticos de
análisis:

- Es importante saber en que lugares, tiempos y ámbitos vamos a trabajar. Debemos darnos pistas claras sobre parte de los datos (sujetos y datación). Se completará en el posterior mapa de instrumentos de recogida de datos.

Foco de atención

- Responde a la situación, acción, hecho en el que/a los que tenemos que "mirar", fijamos expresamente. ¡No son los sujetos sino sus acciones, actitudes, etc!

Fundamentado en

- ¿Cuáles son las bases conceptuales? Tanto el Ámbito Teórico como el Metodológico.

Analizar

- La esencia, el elemento básico del problema, el tema central de nuestra observación y descripción.

4. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

4.1. Las investigaciones realizadas y las problemáticas detectadas: La época de la Educación Especial y la Integración Escolar

La investigación en Educación Especial se ha visto marcada por las mismas circunstancias que la construcción de la disciplina y en la determinación de los objetivos, que en su proceso de transformación se han ido superando. Además, se ha visto afectada por los cambios ocurridos, tanto a nivel social, como por el desarrollo de las disciplinas afines y las corrientes sociales y metodológicas imperantes.

Un recorrido por las investigaciones realizadas sobre la Educación Especial, nos muestra cómo se ha avanzado desde los trabajos diseñados y realizados en el marco de un enfoque segregador, hasta los estudios sobre la inclusión educativa, pasando por los planteamientos en línea con la integración; desde las investigaciones centradas en el individuo hacia aquellas que prestan una atención especial al contexto en donde tienen lugar las prácticas educativas. También ha habido un cambio en los planteamientos metodológicos, que han ido abandonando las posiciones más cuantitativas y racionalistas por otros enfoques mejor adaptados a las demandas de la Educación Inclusiva. Hemos detectado tres defectos fundamentales en las diferentes perspectivas adoptadas en la investigación en la Educación Especial (Torres González, 2003):

1. La falta de relevancia para la práctica.
2. Las limitaciones en cuanto a temas de interés y aproximaciones.

3. La falta de un cuerpo de conocimientos que corresponda al desarrollo de la teoría.

En la mayoría de las investigaciones que se han llevado a cabo han prevalecido los estudios referidos al carácter específico-especial del sujeto, es decir, a sus deficiencias, valorándose fundamentalmente los rasgos, características y habilidades del mismo y controlando mediante métodos experimentales, fundamentalmente, cuidadosamente diseñados, la validez de las prácticas y las técnicas empleadas. Es un tipo de investigación que fué calificado por Skritic (1986) como epistemológicamente positivista, ontológicamente realista, determinista en su visión de la naturaleza humana y metodológicamente nomotética.

La principal problemática detectada en este tipo de investigaciones se centra en el alumno con déficits considerado como una categoría natural de observación, estudio y control sobre el que se interviene. Otra carencia encontrada en este tipo de investigaciones, desde la perspectiva positivista, tiene que ver con los problemas específicos relacionados con la metodología de investigación empleada entre los que podemos distinguir los siguientes (Torres González, 2003):

- La variabilidad del entorno en el que tienen lugar las investigaciones
- La influencia de disciplinas como la Medicina y la Psicometría en los diversos modelos teóricos que subyacen en el ámbito de la Educación Especial
- La debilidad de los diseños metodológicos utilizados determina que los resultados obtenidos no sean generalizables

- Los problemas éticos y morales planteados en torno a la manipulación experimental han tenidos decisivas repercusiones en la utilización de los grupos de control y experimentales, así como en las modalidades de intervención utilizadas en las investigaciones
- Las características complejas y multidimensionales de las prácticas asociadas a la Educación Especial hacían muy difícil el poder establecer comparaciones de unos tratamientos con otros

En cuanto a los tópicos o temas objeto de investigación, éstos se centran tanto en aspectos que afectan a un colectivo determinado de personas que comparten un mismo déficit, como en las estrategias de intervención llevadas a cabo para favorecer determinadas adquisiciones o habilidades. Los trabajos relativos al diagnóstico han ocupado un espacio notable. La integración ha generado un innumerable campo de investigación, en el que se han analizado entre otros aspectos, la modalidad más adecuada de escolarización, las estrategias de intervención con el alumnado con necesidades educativas o la evaluación de los programas de integración.

En el mismo sentido, y con posterioridad, las necesidades de formación de los maestros ha sido un tema objeto de investigación cada vez más tratado. Sin embargo, el cuerpo fundamental de investigación en Educación Especial se ha centrado, durante años, en la eficacia de los programas—tratamiento aplicados a los sujetos de los diferentes grupos de estudio. El concepto de eficacia y los métodos para evaluarla no se han diferenciado sustancialmente de los aplicados a la investigación educativa en general.

Si realizamos un análisis sobre el proceso de investigación en la Educación Especial y la situamos en un continuum, en el extremo más lejano en el tiempo, encontramos aquellos trabajos

en los cuales el objeto de estudio es la persona con déficit o el colectivo de personas con determinados tipos de deficiencias. La metodología era principalmente cuantitativa y se podía investigar lejos de las personas, sin contacto directo con ellas. Desde el campo de la educación, interesaba estudiar principalmente a alumnos escolarizados o institucionalizados. Cabe señalar que la mayoría de estos trabajos se realizaban con los alumnos de los centros específicos, pues nos situamos en un momento en que la integración todavía no es un hecho.

Una vez iniciada la integración escolar, los intereses de los investigadores se trasladan hacia las instituciones educativas ordinarias que acogen a los niños con necesidades educativas. Se pretende conocer la influencia de la integración en toda la comunidad escolar, abordándose estos trabajos desde distintos planteamientos teóricos y desde metodologías variadas. Poco a poco se van introduciendo las técnicas y métodos cualitativos en detrimento de los cuantitativos, si bien muchas de estas investigaciones tienen planteamientos intermedios, igual que sucede en el ámbito de la enseñanza en general. Podríamos resumir las tendencias que han caracterizado la investigación más tradicional en nuestro campo en cuatro líneas de estudio:

- Investigaciones realizadas en el campo de la Psicometría y el diagnóstico, fundamentalmente dirigidas a describir la inteligencia de los sujetos objeto de estudio, fomentando el etiquetaje y la categorización de los mismos. Es una visión bastante reduccionista a la que se trata de responder con una corriente de investigación más relacionada con el diagnóstico más global y cualitativo.
- Investigaciones sobre trastornos de aprendizaje, centradas en torno a las posibilidades de

reeducación-rehabilitación de sujetos con dificultados de aprendizaje, obviando el análisis de necesidades.

- Investigaciones sobre programas y servicios de apoyo, que tratan de evaluar la efectividad de los programas educativos dirigidos a alumnos con déficits adquiriendo connotaciones de investigación evaluativa
- Investigaciones sobre estrategias de integración que representan un conjunto de estudios relativos a detectar y clarificar las ventajas e inconvenientes de los procesos de integración mediante metodologías de corte cualitativo.

A partir de las décadas de los setenta y ochenta en el pasado siglo la investigación en el ámbito de la Educación Especial las tendencias se dirigen a evaluar la acción educativa en su complejidad desde dimensiones contextuales y ambientales. En este sentido se prodigan estudios sobre la detección de las necesidades educativas del alumnado, de las necesidades formativas del profesorado y de los centros en sus propios contextos con la finalidad de conocer en profundidad las situaciones y establecer procesos de mejora. Este tipo de estudios se abordan desde enfoques interpretativos y socio-críticos que tratan de indagar sobre el proceso integrador, en tanto que proceso construido socialmente, analizando problemáticas y situaciones singulares. Las problemáticas detectadas son descritas por Farell (2000) en una revisión de los aspectos metodológicos que han orientado la investigación sobre la integración escolar y que podemos resumir en las siguientes:

- Dificultad para usar diseños similares de control de grupos cuando existen grupos de alumnos integrados y otros no

- Las problemáticas que plantean los alumnos con necesidades educativas especiales son muy variadas resultando difícil establecer generalizaciones de unos estudios a otros
- Las formas de escolarización que pueden experimentar los alumnos son muy variadas

A pesar de las dificultades descritas, en esta época se llevaron a cabo numerosas investigaciones centradas fundamentalmente en:

- a. Comparar los efectos de la ubicación en aulas ordinarias frente a las aulas específicas con la integración como telón de fondo y foro de debate. Diferentes trabajos demuestran que la ubicación en aulas específicas es una alternativa con peores resultados que en las aulas regulares, valorándose mejor aspectos como el rendimiento académico, el desarrollo socio-emocional y el autoconcepto en contextos integrados que en aulas-centros específicos.
- b. Las estrategias metodológicas utilizadas en el aula ordinaria y su relación de dependencia con la actitud de los profesores. En el trabajo de Lindsay (1997) se pone de manifiesto que teóricamente son muchos los profesores que aceptan la integración. Pero cuando en su aula tienen alumnos con necesidades educativas especiales, la actitud no es tan positiva
- c. La integración en aulas ordinarias y la configuración de estructuras de apoyo para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos en el contexto del grupo-clase,

constituyen otro tema sobre el que han proliferado bastantes estudios. Muchos de ellos (Hanko, 1995; Lowe, 1995) han demostrado la influencia positiva de apoyo educativo en el aprendizaje, la autoestima y la capacidad relacional de los sujetos con necesidades educativas especiales

- d. Las actitudes de los alumnos sin problemas hacia la presencia en sus aulas de compañeros con necesidades educativas especiales ha sido objeto igualmente objeto de estudio (Farrel, 2000; Almazán, 2001) poniéndose de manifiesto que son cada vez más los alumnos que presentan actitudes positivas hacia sus compañeros con problemas de aprendizaje.

Por otra parte, en la revisión sobre líneas temáticas de investigación llevadas a cabo en nuestro país, referidas a la integración escolar (Molinuevo, Grañeras y otros, 1999) podemos encontrar dos grandes ejes nucleares:

1. El referido al propio proceso de integración que aborda estudios realizados sobre el emplazamiento de alumnos, intervenciones en el aula para integrar alumnos con necesidades educativas especiales desde modelos de investigación proceso-producto y la integración desde una perspectiva institucional
2. El que se refiere a estudios sobre la transición a la vida adulta como son el acceso al mundo laboral y la calidad de vida

Actualmente, es necesario un profundo cambio en el planteamiento de la investigación en Educación Especial. Cambio que no ocurrirá hasta que dejemos de incidir y

organizar la estructura colateral a la integración, y nos centremos en practicar, estudiar, reflexionar e investigar la integración a través de sus auténticos protagonistas: la escuela y su contexto. Así, debemos dejar de centrarnos en la rehabilitación o habilitación de la persona, para investigar la influencia que tienen los contextos y los apoyos en los comportamientos personales. Por todo ello, la investigación en Educación Especial no se entiende si no es dentro del marco de la educación general, como una parcela del quehacer educativo común.

4.2. Tendencias actuales de la investigación en Educación Inclusiva

El cambio radical sufrido por la Educación Especial en sus presupuestos conceptuales y prácticos, necesariamente debe reflejarse en sus objetivos y proyectos de investigación. Se observa la necesidad de ajustar la investigación a la reconceptualización educativa que propone la inclusión de todo el alumnado en las escuelas ordinarias.

Desde este planteamiento y desde la coherencia con todo lo expuesto en los epígrafes anteriores, la investigación en Educación Inclusiva debería centrarse en dos elementos claves, que surgen como consecuencia de "lo especial" en un contexto inclusivo: adaptación y apoyo.

Esta adaptación y este apoyo no hacen referencia únicamente al ámbito escolar sino que, en una sociedad heterogénea, donde queremos aplicar el principio de inclusión en todos los contextos de actuación, debemos determinar el tipo, modelo e intensidad de las adaptaciones y apoyos necesarios para que cualquier persona pueda disfrutar en igualdad de oportunidades de todos estos contextos sociales en que se

desenvuelve. El objetivo primordial y central de la investigación en Educación Inclusiva será, pues, desde nuestra perspectiva, profundizar en todas las vertientes de las adaptaciones y apoyos, analizados desde todas las variantes y condicionantes posibles.

Enfocado así el análisis de las investigaciones en Educación Inclusiva, sin la intención de ser exhaustivos, clasificamos en 5 puntos generales estos intereses y objetivos de la investigación:

1. Análisis y estudio del marco conceptual y de planificación de la Educación Inclusiva

2. Perspectivas escolares:

2.1. Acceso al currículum.

2.2. La organización escolar.

2.3. La actuación en las aulas.

2.4. Formación del personal docente.

3. Perspectivas comunitarias:

3.1. El papel de las familias.

3.2. El cambio de actitudes.

3.3. Las organizaciones y asociaciones de atención a las personas con discapacidad.

3.4. La consecución de sus derechos sociales e individuales.

4. La vida activa de las personas con discapacidad:

4.1. La transición a la vida adulta.

4.2. La consecución de la autonomía.

4.3. El mundo laboral.

4.4. La calidad de vida.

5. Programas y técnicas específicas de intervención.

Cada uno de ellos puede subdividirse y centrarse en una variedad de aspectos y elementos concretos.

En estos momentos, la evolución de los intereses de la investigación en Educación Inclusiva se centra en la mejora de la escuela en su conjunto, desde los supuestos que conciben la posibilidad de educar a todos los alumnos en las mismas escuelas, en las mismas clases, el progreso se cifra en la mejora de la enseñanza para todos. Esto lleva a considerar como cuestiones de investigación la aplicación de determinados modelos y estrategias de enseñanza, que podemos concretar en dos puntos claves:

a) Cambios en los métodos que el alumno usa para responder o realizar una actividad curricular o extracurricular, que implicará la adaptación de métodos, el uso de métodos alternativos y/o el uso de métodos de respuesta asistida.

b) Cambios en los métodos instruccionales y condiciones del profesor. Incluyendo la aplicación de estrategias de aprendizaje, estrategias basadas en la comunidad y estrategias vinculadas al uso de nuevos servicios de apoyo a la escuela.

Esta realidad ha llevado a muchos autores, a través de recorridos similares, a la conclusión de que no pueden considerarse los problemas instruccionales separados del contexto de las escuelas, planteando sus objetivos hacia las investigaciones sobre mejora y cambio en las escuelas.

A este aspecto Parrilla (2000) indica la necesidad de incorporar dos nuevas orientaciones en el ámbito de la investigación de la escuela inclusiva: la perspectiva sociológica y la organizativa, que surgen como consecuencia de las consideraciones epistemológicas introducidas en el ámbito de la atención a la diversidad.

La perspectiva sociológica surge como consecuencia de los estudios que se realizan para analizar los procesos de inclusión y exclusión, que como ya pusimos de manifiesto en el capítulo primero de este proyecto, tienen lugar no sólo en el ámbito educativo sino también en el social.

La perspectiva organizativa, considera que los problemas de aprendizaje de los alumnos no provienen exclusivamente de su dificultad para aprender, sino que la estructura organizativa de las escuelas y las características de las respuestas educativas que se dan en las aulas, tienen mucho que ver en ello. En este sentido la organización escolar adquiere una gran relevancia como consecuencia de una nueva conceptualización de la misma que considera a los centros educativos como comunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva se han llevado a cabo numerosos trabajos entre los que podemos destacar las investigaciones en torno a la corriente americana de nominada de "escuelas heterogéneas", que abordan temáticas relativas a propuestas de trabajo en el aula ordinaria mediante el diseño de un currículum flexible, y abierto que fomente el aprendizaje en el entorno más natural. Por otra parte las investigaciones llevadas a cabo desde las llamadas "escuelas eficaces", configuran otra línea de trabajo que evidencia la necesidad de apoyar a los centros para lograr una educación de calidad para "todos" los alumnos. Los estudios de Ainscow (2001), Slee (2000), Booth (1998, 1999, 2000) son una muestra de este tipo de trabajos cuya finalidad principal se

centra en analizar el papel de la escuela como organización y del aula como entorno capaz de producir o eliminar dificultades.

En ambas perspectivas, las metodologías utilizadas en los trabajos de investigación referidos se sitúan en el paradigma interpretativo y crítico, aún cuando algunos de ellos se quedan en la mera descripción de hechos sin tener en consideración, de manera suficiente, aspectos educativos relacionados con la política educativa, y el contexto socioeducativo y cultural.

Esta evolución en los intereses de la investigación provoca una búsqueda de alternativas en los métodos de investigación empleados, de forma subsidiaria a los puntos básicos del debate en la investigación educativa, que puedan adaptarse mejor a las demandas actuales que se hace a los procesos de investigación: la relación entre la teoría y la práctica, la objetividad–subjetividad y el papel del investigador ante la diversidad de conocimientos (Torres González, 2011). Las críticas suscitadas por el método de investigación desarrollado hasta el momento y las condiciones específicas y los problemas metodológicos que le afectan, se han puesto de manifiesto en tres puntos fundamentales:

- 1) Las limitaciones de los diseños experimentales y de la estadística inferencial para abordar la mayoría de los problemas propios de la Educación Especial.
- 2) Las dificultades, si no imposibilidad, de encontrar los prerequisites experimentales y las condiciones necesarias para aplicar los diseño cuantitativos. La importante fuente de error relacionada con la falta de adecuación de los instrumentos y procedimientos para la recogida de la información y de datos.
- 3) La necesidad de buscar alternativas a los procedimientos de investigación meramente cuantitativos—experimentales, que se adapte mejor, tanto a la naturaleza de la investigación en

Educación Inclusiva, como a las necesidades y objetivos que debería alcanzar tal investigación.

Por todo ello, la metodología de investigación que se impone es la basada en el enfoque interpretativo y crítico, que coincide con los planteamientos de la investigación didáctica actual, pues las técnicas surgidas de estos paradigmas nos proporcionan los instrumentos adecuados para comprender y profundizar en todos los procesos implicados en la educación de todo el alumnado. Estos modelos de investigación aportan a la Educación Inclusiva aquellas estrategias que permitirán el análisis y la mejora de los procesos y las situaciones educativas concretas en tres puntos básicos:

— La posibilidad de generar teorías basadas en el estudio de la práctica educativa en su marco natural de ocurrencia, aportando a las mismas funcionalidad y relevancia.

— La validación social de los programas y prácticas educativas, lo que dotará a la investigación sobre la Educación Inclusiva de nuevos e importantes elementos para la comprensión de lo que ocurre en los marcos educativos.

— Una visión holística de los temas educativos ya que la investigación cualitativa ofrece una visión total, de conjunto, del tema o programa objeto de análisis, en su contexto. Esto es, permite acceder a la compleja interacción de variables que suele darse en los procesos educativos.

La investigación útil y realista en Educación Inclusiva se fundamenta en unos métodos que posibiliten el control continuo de la situación a investigar, atendiendo a todas las perspectivas, para obtener un conocimiento exhaustivo y una comprensión global del objetivo de la investigación, que nos permita actuar en consecuencia adaptando nuestra intervención a las posibilidades y características de las personas y de los contextos

donde se desarrolla. Los elementos básicos que componen este modelo de investigación serían:

- a) Un acceso exploratorio y abierto a todas las contingencias del objetivo de la investigación.
- b) Una intensa implicación del investigador en el entorno social que está siendo estudiado: como observador y, en diferentes grados, como participante.
- c) El empleo de múltiples técnicas de recogida de datos.
- d) Una tentativa explícita de comprender los acontecimientos en términos del significado que les prestan quienes habitan en ese entorno social.
- e) Un marco interpretativo, que subraye el importante papel del contexto en la determinación de la conducta.

A estos elementos podríamos añadir dos claves. Por una parte, el papel del investigador se ha modificado, viéndose necesaria su implicación como parte importante del proceso de desarrollo de la investigación. El investigador ya no es neutral, debe posicionarse y para ello debe prepararse para promover cambios. Por otra, el enfoque de la investigación, no como una mera observación, interpretación y descripción de una realidad, sino como un intento de modificar esta realidad, de aportar alternativas, para mejorar la práctica educativa o social que se desarrolla en cada contexto.

De todo ello podemos concluir que la relación entre la investigación y la práctica debe ser estrecha a fin de que del conocimiento extraído de las mismas, se deriven posibilidades de intervención y mejora de la realidad estudiada. Debemos transformar esta realidad y ello sólo es posible con la interacción directa entre teoría y práctica. En consecuencia, la

investigación colaborativa se convierte en una alternativa muy provechosa en la consecución de estos objetivos, donde el investigador externo se convierte en un apoyo cualificado para profundizar en el análisis de una realidad y optimizar las capacidades y los recursos de los propios protagonistas.

Debemos afrontar nuevas investigaciones, que tengan como meta satisfacer las demandas que la Inclusión Educativa y Social plantea en todos los ámbitos de la vida de las personas, tanto en lo relativo a la escuela, como a su participación en la vida social, profesional y comunitaria. Ello no puede realizarse desde el exterior donde los investigadores son expertos, que desde fuera solucionan los problemas y dificultades surgidas, pues este modelo ya ha demostrado su ineficacia. Es preciso incorporar la perspectiva de la inclusión, en todos los sentidos: por una parte, de los mismos afectados, pues nos referimos a personas concretas que se mueven en ambientes concretos, que opinan, demandan, valoran, etc. Tener presente a las personas como implicadas y partícipes directos de los trabajos que se ponen en marcha. Por otra parte, la necesidad de incluir al investigador en estos ambientes donde se desarrolla el proceso de investigación con la finalidad de ser un apoyo y una adaptación, que permita transformar esta realidad en beneficio de todos los implicados.

Para finalizar y desde la necesidad de ser rigurosos en el ajuste entre la concepción de problemas y una metodología de estudio, es decir, la necesidad de buscar una coherencia entre los planteamientos conceptuales y los metodológicos como requisito y garantía de una investigación, consideramos que a la hora de plantearnos las tendencias futuras de la investigación, no podemos pensar únicamente en temas o tópicos a estudiar. Será necesario realizar planteamientos globales.

En nuestra opinión, existen una serie de temas pendientes en la investigación sobre la inclusión Educativa, que podemos considerar claves y que sintetizamos en los siguientes:

1. La investigación sobre el currículum. Con especial énfasis en los procesos de diseño, desarrollo y adaptación del currículum ante las necesidades de los alumnos, de los profesores y de los propios centros.
2. La investigación sobre formación del profesorado. Ante el nuevo perfil de profesor y los aires de reprofesionalización docente, este tema es ineludible por los muchos ámbitos aún pendientes en esta línea de trabajo.
3. La evaluación de las necesidades educativas especiales. Temática que guarda una fuerte relación con los procesos de adaptación curricular en los que el proceso evaluador es imprescindible para la realización de los mismos.
4. Investigación y posibilidades integradoras de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
5. Investigación más allá de la inclusión educativa: la inclusión socio-comunitaria-laboral en la que deben implicarse todo tipo de instituciones (educativas, laborales, empresariales...)
6. Investigaciones sobre modelos organizativos, de recursos y de apoyo para la inclusión educativa, modificando los roles que han desempeñado los apoyos y los recursos en el ámbito de la educación especial, fomentando el concepto de escuela como unidad de cambio.

Aunque en los planteamientos expuestos se reflejan la mayoría de las preocupaciones que se consideran esenciales para el desarrollo de la respuesta a la diversidad de necesidades educativas especiales, consideramos necesario, desde nuestra

perspectiva, incidir en algunos aspectos que consideramos esenciales y que recogemos bajo cuatro dimensiones fundamentales: curricular, tutorial-orientadora, organizativa y formativa.

Desde la *dimensión curricular*, quizás la más trabajada, las líneas de investigación futuras deberán centrarse en:

- Propuestas de diseño y desarrollo curricular consensuadas, contextualizadas, bajo el prisma de la reflexión, la participación y la colaboración.
- Análisis de los procesos de adaptación del currículum en situaciones de máxima normalización.
- Investigaciones centradas en las estrategias instructivas a emplear en situaciones ordinarias de enseñanza-aprendizaje.
- Estudios sobre los resultados de la implantación de las nuevas tecnologías en el ámbito de la Educación Especial.
- Incidencia de las áreas transversales del currículum desde una perspectiva globalizadora.
- Procesos de detección de necesidades.
- Incidencia, desde una perspectiva integradora, de procesos de heteroevaluación (profesores-alumnos, profesores-profesores, alumnos-profesores y alumnos-alumnos) y autoevaluación.

Desde la *dimensión tutorial-orientadora*, señalamos las siguientes líneas de trabajo a desarrollar:

- Diseño y desarrollo de sistemas de acción tutorial que fomenten el respeto a la diferencia y a la colaboración interpersonal.
- Análisis de las trayectorias de alumnos que presentan problemáticas durante la escolarización obligatoria.
- Estudios sobre orientación vocacional-profesional: Acceso al mundo laboral.
- Interculturalismo, Multiculturalismo.

Desde la *dimensión organizativa* señalaríamos los siguientes temas:

- Análisis de las barreras arquitectónicas de los centros educativos no universitarios y universitarios.
- Analizar la importancia que el docente le concede a los aspectos organizativos y estructurales de la institución en función de las características de los alumnos.
- Condiciones y líneas básicas de las estructuras de apoyo que favorezcan la integración, la inclusión y no la segregación y la exclusión.
- Influencia de las condiciones espacio-temporales y de los recursos materiales en el proceso de atención a la diversidad.
- Modelos de institución educativa que ofrezca respuestas a los problemas de adaptación socio-escolar-ambiental.
- Análisis de las políticas que subyacen a los planteamientos de la educación inclusiva.

Por último, desde la *dimensión formativa* proponemos las siguientes líneas de investigación:

- Análisis de los planes de formación inicial en sus aspectos teórico-prácticos.
- Análisis de las propuestas de formación permanente y de desarrollo profesional a través de los organismos públicos y privados que las oferten, determinando las temáticas de mayor y menor incidencia.
- Estudios centrados en procesos de formación configurados alrededor de las problemáticas que se plantean a los profesores en el aula cuando atienden a alumnos con problemas y necesidades educativas especiales.
- Análisis de los procesos de socialización del docente en los marcos de actuación no formal.
- Investigaciones centradas en la formación de profesores noveles en ejercicio.
- La formación del profesorado de Educación Secundaria y de Universidad.

Es obvio de cada una de las temáticas propuestas pueden derivarse muchos más, al tratarse de grandes ámbitos de estudio planteados desde una perspectiva global y general. Se trata, en definitiva, de aportar líneas de trabajo para el futuro sobre las que todos tenemos necesidad de aprender para conseguir una escuela mejor, una escuela investigadora, indagadora de los problemas que se le plantean, que habrá de poner un énfasis especial en los procesos dirigidos a la mejora de la práctica.

Referencias

AGUIRRE, A. (Ed.) (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona. Boixareu Universitaria/Marcombo.

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.

ALMAZÁN, L. (2001). *Adaptaciones curriculares de aula: Análisis de las actitudes de los alumnos hacia la integración en un centro de Educación Compensatoria de la ciudad de Jaén*. Tesis Doctoral. Inédita. Universidad de Jaén

ATKINSON, P. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.

BARTON, L. (1998a). *Discapacidad y sociedad*. Madrid. Morata

BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan.

BOLIVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1997). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo FORCE.

BOLIVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

BOOTH, T. (1998). The poverty of special education : theories to the rescue?. In C. Clark, A. Dyson y A. Milward (Eds.) *Towards inclusive schools?*. London. Routledge, 79-89

BOOTH, T. (1999). Viewing inclusion from a distance: Gaining perspective from comparative study. *Support for Learning*, 14(4), 164-168

BOOTH, T. (2000). Inclusion and Exclusion policy in England: who controls the agenda? In F. Armstrong, D. Armstrong y L. Barton (Eds.) *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Studies*. London. David Fulton, 78-98

COLAS, P. (2001). Postmodernismo, feminismo e investigación educativa. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*. Departament de Pedagogia. Tarragona, 107-128

FARELL, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162

FERRERES, V.S. (Coord.). (1997). *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los Planes Provinciales de Formación*. Barcelona. Oikos-Tau.

GORANSSON, K. Y NILHOLM, C (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings-a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 3, 265-280

HANKO, G. (1995). *Special Needs in Ordinary Classrooms*. London: David Fulton Pub.

HUBERMAN, M. et al. (1995). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé

JIMENEZ, B. (2003). *Proyecto docente e investigador. Acceso a Cátedra*. Inédito. Tarragona. URV

LINDSAY, G. (1997). Are we ready for inclusión?. In G. Lindsay and D. Thompson (Eds.) *Values into Practice in Special Education*. London: Fulton, 47-62

LOWE, P. (1995). *Apoyo educativo y tutoría en secundaria*. Madrid: Narcea.

MATEO, J. (1998). La investigación educativa en AA.VV. *Enciclopedia General de Educación*. Barcelona: Océano. Tomo 2. Sección VI. Cap. 2., 586-647.

MOLINUEVO, J.; GRAÑERAS, M.; LAMELAS, R. y GORDO, J.L. (1999). Catorce años de investigación sobre educación especial. En M.A. Verdugo y B. Jordan (Eds.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú, 735-750

PARRILLA, A. (2000). *Proyecto docente e investigador*. Inédito. Sevilla. Universidad de Sevilla.

PARRILLA, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En: L. Barton and F. Armstrong (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer.

PARRILLA, A. (2009) ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117

PARRILLA, A. & SIERRA, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 161- 175.

SKRITC, T. (1986). The crisis in Special Education Knowledge: A Perspective on Perspective. *Focus on Exceptional Children*, 18(7), 1-16

SLEE, R. (2000). Talking Back to Power. The Politics of Educational Exclusion. *Conference in International Special Education "Including the Excluded"*. Universidad de Manchester.

TORRES GONZÁLEZ, J.A. (2003). Proyecto Docente e investigador acceso a Cátedra. *Documento Inédito*. Jaén. Universidad de Jaén.

TORRES GONZÁLEZ, J.A. (2011). La identidad científica de la Educación Especial. Marcando el sendero de la Educación Inclusiva. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 7, pp. 137-162