

**MÁSTER EN POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE
INNOVACIÓN EDUCATIVA**

Trabajo Fin de Máster

**ANÁLISIS DE LOS FACTORES QUE
INTERVIENEN EN LA INCLUSIÓN DEL
ALUMNADO CON DEFICIENCIA AUDITIVA.**



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

TUTORA: Marie Noëlle Lázaro

TUTORANDA: Juana M^a Belmonte Díaz

CURSO: 2015/2016

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN	1
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	2
2.1. La discapacidad auditiva.....	3
a) Clasificación de la discapacidad auditiva	4
b) Etiología de la discapacidad auditiva.....	5
c) Desarrollo de los niños/as sordos.....	6
d) Modalidades comunicativas.....	7
2.2. Escuela inclusiva y calidad educativa.....	8
2.3. Revisión de investigaciones	11
3. DISEÑO METODOLÓGICO	15
3.1. Objetivos de la investigación	15
3.2. Enfoque metodológico: investigación cualitativa.....	16
a) Metodología: el estudio de caso.....	17
b) Participantes	18
3.3. Negociación	19
3.4. Instrumentos de recogida de la información	20
- Observación participante	20
- Entrevistas semiestructuradas en profundidad.....	21
- Estudio de documentos	23
3.5. Técnicas de registro de la información	24
- Grabaciones de audio.....	25
- Diario de campo.....	26
3.6. Análisis e interpretación de datos	27
3.7. Temporalización	31
4. BIBLIOGRAFÍA.....	34

TRABAJO FIN DE MÁSTER

OPCIÓN A: PRE-PROYECTO DE INVESTIGACIÓN ORIENTADO A LA TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS DE LOS FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DEFICIENCIA AUDITIVA.

1. PRESENTACIÓN

A lo largo del presente escrito mostraremos el pre-proyecto de investigación que hemos llevado a cabo como trabajo final de máster, del curso 2015-2016. Perseguimos como objetivo principal investigar los factores implicados en la inclusión del alumnado con deficiencia auditiva, centrándonos especialmente en las metodologías que emplea el profesorado, así como los recursos e intervenciones para atender a dicho alumnado.

A modo de introducción a la temática que nos ocupa, estimamos necesario señalar que el aprendizaje y el desarrollo del niño¹ con discapacidad auditiva se ve influido tanto por factores internos, afectaciones propias de la discapacidad; como externos, entre los que se encuentra la familia, la escuela, la comunicación, etc. Este estudio se enfoca hacia el conocimiento de factores contextuales determinados y observables dentro de un entorno escolar concreto, para obtener información sobre los objetivos de estudio de la investigación.

Consideramos que para alcanzar la escuela inclusiva que tanto añoramos, es necesario articular un conjunto de procedimientos y estrategias que permitan que la intervención educativa en los centros ordinarios atienda simultánea y eficazmente a cada uno de sus alumnos y alumnas bajo los principios de igualdad, inclusión, educación común y atención a la diversidad; y esto, a nuestro modo de ver, sólo puede llevarse a cabo desde las prácticas justificadas en el conocimiento riguroso.

En este sentido, consideramos necesario puntualizar que la inclusión debe estar alejada de concebirse como una cuestión meramente espacial, pues este término integra concepciones más profundas. Se trata tanto de una actitud y un valor de respeto por las

¹ A lo largo del desarrollo del proyecto, utilizaremos el masculino genérico para referirnos conjuntamente a ambos sexos, independientemente del número de sujetos de cada uno de ellos. Bajo ningún concepto pretendemos favorecer un lenguaje sexista, sino mejorar la comprensión y facilitar la lectura.

diferencias, como de un compromiso que implica la tarea de retirar cualquier obstáculo o barrera para ofrecer nuevas oportunidades que favorezcan el desarrollo integral de todo el alumnado.

Siguiendo a Gómez Jarabo (2012), la escuela inclusiva capacita al alumnado para su desenvolvimiento en la sociedad, por lo que les aporta numerosos beneficios. Este planteamiento supone un cambio en la forma de entender la educación, pues el hecho de que ésta deba ser extensible a todo el alumnado requiere la flexibilidad del sistema educativo. Los sistemas educativos ahora deben cumplir una doble función. Por un lado han de brindar una educación común, eludiendo la exclusión; y por otro, deben considerar y responder individualmente a las necesidades propias de cada alumno/a, favoreciendo así su aprendizaje y su desarrollo (Booth y Ainscow, 2002). Por consiguiente, entendemos que la aceptación y el respeto a la diversidad resulta un componente clave, que es inapelable e irreducible y que debemos considerar como un principio que permite enriquecer las prácticas educativas y el aprendizaje del alumnado.

Esta realidad posibilita al alumnado con dificultades aprender unido a los demás en un contexto normalizado que conecta la inclusión social y el aprendizaje, haciendo que dicho alumnado perciba sus diferencias con respecto a los demás menos relevantes y estigmatizadas, lo que produce un efecto positivo en su motivación y expectativas; y lo que es más importante, enseña a todo el alumnado a vivir y a aprender colectivamente con estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo educativo entendiendo esta convivencia como una riqueza añadida al hecho educativo.

El proyecto de investigación que presentamos está estructurado en dos grandes bloques. El primero alberga el marco teórico de esta estructura, cuyo contenido se organiza a su vez en cuatro subapartados que recogen los aspectos más destacables de la terminología vinculada con el objeto de estudio. El segundo bloque constituye la metodología de la investigación. En él abarcamos detalladamente todo el proceso de elaboración de la investigación.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A lo largo de este apartado realizaremos primeramente una aproximación conceptual sobre el alumnado con discapacidad auditiva, estableciendo en líneas

generales los principales atributos a tener en cuenta según los objetivos de investigación propuestos: definición, clasificación, etiología, desarrollo y sistemas de comunicación.

A continuación, trataremos la educación inclusiva, que constituye uno de los ejes temáticos de este estudio, abordando desde el origen de este movimiento pedagógico hasta las implicaciones que conlleva su desarrollo o algunas aportaciones significativas manifestadas respecto al tema en cuestión, provenientes tanto de autores como de instituciones que respaldan este modelo de educación inclusiva. Asimismo explicaremos cómo la constitución de dicha escuela implica una transformación pedagógica con la finalidad de efectuar cambios de mejora que proporcionen una educación de calidad al alumnado contribuyendo a su desarrollo integral.

Finalmente, tras haber realizado una revisión bibliográfica, descaremos las principales investigaciones relacionadas con la temática que procede.

2.1. La discapacidad auditiva

En este epígrafe vamos a introducirnos en el estudio de algunos aspectos que suponen especial consideración para tratar con un colectivo determinado: el alumnado con discapacidad auditiva; por tanto, creemos apropiado especificar principalmente qué entendemos por discapacidad auditiva, qué tipologías o clasificaciones existen, sus causas, cuáles son las características propias de este alumnado así como sus principales sistemas comunicativos.

Para comenzar este apartado es conveniente clarificar el concepto de discapacidad auditiva. La discapacidad auditiva es definida por FIAPAS (1990, citado en García Perales, et al., 2008) como “la pérdida o anormalidad de la función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo, y tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral” (p.7).

Por otra parte, siguiendo a Padilla Góngora, Sánchez López y Andrés Romero (2001), la discapacidad auditiva no sólo implica lo que a simple vista es evidente: la ausencia de audición; pues supone además dificultades en la comunicación de las personas sordas con su entorno. La lengua de signos, propia y natural de la comunidad sorda, es desconocida para la mayoría de las personas oyentes. En este sentido, no se trata de un problema de comunicación en sí mismo, sino del uso de distintos códigos comunicativos.

Para conocer más en profundidad las concepciones que implica la discapacidad auditiva, a continuación proponemos algunas indicaciones sobre diferentes aspectos de la misma.

a) **Clasificación de la discapacidad auditiva**

Podemos realizar diferentes clasificaciones de las pérdidas auditivas según las variables a las que atendamos. Existen diferentes clasificaciones y resulta importante conocerlas, ya que requieren necesidades distintas.

Clasificación audiológica: se realiza en función del grado de pérdida auditiva, medida en decibelios (dB). La audición normal se encuentra entre 0-20 dB. Distingue (García Perales, et al., 2008):

- **Hipoacusia leve o ligera** (entre 20 y 40 dB): dificultad para percibir la voz débil o sonidos lejanos. Los sujetos que la padecen pueden llegar a necesitar audífonos. En muchos casos es transitoria.
- **Hipoacusia media o moderada** (entre 40-70 dB): la palabra hablada no es percibida si no es emitida con una fuerte intensidad. Es necesario el uso de audífonos.
- **Hipoacusia severa** (entre 70-90 dB): dificultad en percibir los sonidos de frecuencias altas. En este caso el niño/a presenta un lenguaje muy pobre o carece de él. Los audífonos son imprescindibles.
- **Hipoacusia profunda o sordera** (más de 90 dB): pérdida total de la audición. Sin la rehabilitación adecuada el alumnado no hablará. Sólo perciben ruidos muy intensos. Aunque utilicen audífonos y amplificadores, no escuchan gran parte de los sonidos. Suelen apoyarse en la lengua de signos y/u otros sistemas alternativos de comunicación.

Clasificación ontológica: se realiza atendiendo a la localización o lugar de la lesión que causa la sordera. Encontramos (Padilla Góngora et al., 2001):

- **Hipoacusia de transmisión, de construcción u obstructivas:** producida por la afectación de la parte mecánica del oído. La lesión se encuentra en el oído externo o medio. Se trata de pérdidas parciales, transitorias leves que pueden ser tratadas por medio de cirugía o medicamentos.

- **Hipoacusias neurosensoriales o perceptivas:** el área dañada se sitúa en el oído interno, en el nervio auditivo o en los centros cerebrales. Este tipo de discapacidad auditiva es irreversible.
- **Hipoacusias mixtas:** se producen como sumas de las dos anteriores.
- **Sorderas centrales:** pérdida de reconocimiento del estímulo auditivo por lesiones en las vías auditivas centrales (lesión cerebral). También denominada agnosia auditiva.

Según el momento de aparición: se consideran en razón al momento de aparición de la pérdida auditiva. Siguiendo a Padilla Góngora et al. (2001), podemos distinguir:

- **Hipoacusia prelocutiva:** la pérdida auditiva se presenta desde el nacimiento y/o antes de que el niño haya consolidado el habla. Como consecuencia, se produce la incapacidad para hablar.
- **Hipoacusia postlocutiva:** se produce de manera posterior al lenguaje oral, produciéndose progresivamente alteraciones fonéticas y de la voz.

b) Etiología de la discapacidad auditiva

Las causas de la discapacidad auditiva pueden ser tanto congénitas como adquiridas. García Perales et al. (2008), establecen la siguiente clasificación:

- Causas **prenatales** (antes del nacimiento): dentro de éstas podemos distinguir entre “prenatales de origen hereditario-genético”, que pueden representarse aisladas o asociadas a otras patologías; y “prenatales adquiridas”, que tienen su origen en procesos infecciosos como la rubeola, la toxoplasmosis, etc., o bien por la administración de fármacos ototóxicos de la madre que pueden llegar por vía transplacentaria al feto.
- Causas **neonatales o perinatales** (durante el parto): pueden ser debidas a anoxia neonatal, ictericia neonatal, prematuridad o traumatismo obstétrico.
- Causas **postnatales** (después del nacimiento): son todas aquellas hipoacusias que pueden aparecer a lo largo de la vida. Como causas más importantes, cabe destacar la meningitis, el sarampión, la varicela, así como la exposición a sustancias y fármacos ototóxicos.

c) Desarrollo de los niños/as sordos

A lo largo de este apartado abordaremos las líneas evolutivas generales de los niños y niñas con hipoacusia severa o sordera, sin olvidar que cada infante tiene sus propias particularidades y su desarrollo se encuentra afectado por las mismas variables que cualquier otro niño, debiendo ser estudiado minuciosamente. Algunas de las características más destacadas del alumnado sordo con respecto a sus distintos niveles de desarrollo son (Padilla Góngora et al., 2001):

Desarrollo perceptivo y motor: los sentidos de la vista y el tacto son los más importantes para el alumnado con deficiencia auditiva ya que constituyen sus principales canales de acceso a la información. En cuanto a la motricidad, los niños/as sordos presentan un desarrollo motor normal en caso de no tener trastornos asociados. Sin embargo, cuando existen problemas vestibulares se producen dificultades relacionadas con la coordinación, el equilibrio y la lateralidad.

Desarrollo cognitivo: se ve mermado por la falta de aprovechamiento de sus experiencias así como por las dificultades comunicativas que produce la falta de información. Esto les genera principalmente dificultades en la comprensión, aceptación de normas o planificación de acciones. Así mismo, presentan problemas a la hora de realizar tareas de abstracción, reflexión o razonamiento. Además, la ausencia del lenguaje obstaculiza en gran medida el desarrollo del pensamiento.

Desarrollo socio-afectivo: para la mayoría de los niños/as sordos, los procesos sociales son complicados ya que al prescindir del canal auditivo se apoyan mayoritariamente en estímulos ambientales, lo que afecta directamente a su seguridad, desarrollo socioemocional y autoconcepto. Los estudios han señalado que los sujetos sordos presentan por una parte mayor impulsividad y egocentrismo, y por otra menor madurez social y conocimiento de las reglas que rigen las relaciones personales. Actualmente, los nuevos estudios se dirigen a esclarecer las relaciones entre el lenguaje y el conocimiento social porque los datos tienden a revelar la presencia de dificultades para construir el conocimiento social mediante el lenguaje.

Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: Vygotsky manifiesta que la adquisición del lenguaje constituye un factor clave para el desarrollo cognitivo del niño sordo. En este sentido, es necesario diferenciar el desarrollo del lenguaje del colectivo sordo que

proviene de familias sordas de las que no, ya que en el primer caso la adquisición del lenguaje se producirá de forma natural a través de la lengua de signos. En el caso de los niños sordos descendientes de familias oyentes este proceso es más complejo, pues implica evidentes dificultades comunicativas provenientes principalmente de un diagnóstico tardío de la sordera y la necesidad de tomar decisiones acerca de los sistemas comunicativos que van a utilizar para comunicarse entre ellos puesto que no comparten el mismo código. Por otra parte, durante el primer año no se aprecian diferencias entre el niño sordo y oyente, aunque hacia los nueve meses ya se va evidenciando la ausencia de balbuceo en los bebés sordos. En este momento es cuando los niños sordos, hijos de padres sordos pasan al uso de signos. En cuanto a la adquisición de las primeras palabras, destacamos que en el infante sordo será muy lenta, alcanzando en el mejor de los casos las 200 palabras una vez superada la holofrase a los 5 años. Las primeras palabras suelen aparecer a partir de los 16 meses y generalmente son distintas a las que emplean los niños oyentes. Finalmente, nos gustaría hacer referencia a las relaciones entre iguales. Durante la edad escolar no se observan grandes diferencias entre ambos colectivos. Sin embargo, en los años escolares los niños sordos tienden a comunicarse fundamentalmente con los demás niños sordos mientras que los niños oyentes tienden igualmente a comunicarse en menor medida con sus compañeros sordos (Padilla Góngora et al., 2001).

d) Modalidades comunicativas

Para terminar este epígrafe describiremos los métodos de comunicación que emplea el alumnado sordo en su comunicación. En líneas generales podemos decir que existen métodos orales y métodos gestuales (García Perales et al., 2008):

Métodos orales: se refieren a aquellos que utilizan algún suplemento visual o manual para facilitar la percepción auditiva o la comprensión de las emisiones orales y la lectura labiofacial. Los principales sistemas comunicativos que incluye esta categoría son:

- *Palabra complementada:* pretende una comprensión completa del mensaje hablado a través de unión de la lectura labiofacial con diferentes configuraciones manuales articuladas en tres posiciones en torno al rostro, permitiendo una mejor percepción de la fonología y por ende, de la información.
- *Bimodal:* se basa en el uso simultáneo del lenguaje oral y el signado para apoyar la comunicación oral, manteniendo la estructura sintáctica del lenguaje.

- *Verbo-tonal*: método oral puro basado en el estudio de los elementos suprasegmentales del habla (intensidad, entonación, etc.) mediante la amplificación del sonido y la percepción vibrátil a través del aparato SUVAG (Sistema Universal Verbal Auditivo de Guberina).
- *Dactilología*: posibilita deletrear el alfabeto por medio de un sistema de articulación manual que incorpora una única posición para cada letra. Resulta útil para facilitar la comprensión de palabras concretas como los nombres propios.
- *Lectura labiofacial*: a partir del apoyo visual de las articulaciones y movimientos del emisor permite la comprensión total o parcial del lenguaje oral.

Métodos gestuales: se fundamentan en el aprendizaje y el desarrollo de la lengua de signos para la enseñanza del alumnado sordo. Incluye la Lengua de Signos Española.

- *Lengua de Signos Española*: sistema de comunicación natural de las personas sordas. Es una lengua viso-gestual percibida a través del canal visual y articulada mediante diferentes configuraciones, posiciones y movimientos de las manos además de las expresiones faciales y corporales correspondientes. Se trata de una lengua que posee su propia estructura sintáctica y gramatical, coherencia interna y organización según los niveles lingüísticos de cualquier lengua oral, que le capacita para transmitir todo tipo de significados y expresiones además de desarrollar el pensamiento y los procesos de representación mental de los sujetos sordos.

2.2. Escuela inclusiva y calidad educativa

A continuación, nos centraremos en la escuela inclusiva recogiendo las principales concepciones que incluye este movimiento pedagógico. Del mismo modo, relacionaremos los términos que constituyen el título de este apartado, ya que ambos se encuentran estrechamente vinculados.

A lo largo de los años, la escuela ha ido experimentando considerables cambios. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) reconoce que la educación es un derecho, por lo que pasa de ser el privilegio de unos pocos a ser un derecho para todos. Esta realidad supone hacer accesible la educación eliminando las barreras que presenta el alumnado, sean cuales sean sus características a lo largo de su proceso de escolarización. La escuela inclusiva surge a partir de esta necesidad de ofrecer respuestas eficaces a dichas demandas sociales. Se trata de una escuela diversa que

permite que todo el alumnado de una determinada comunidad aprenda de forma conjunta, indistintamente de sus condiciones individuales.

Este movimiento está apoyado por la UNESCO dentro del programa “Escuelas Para Todos” (EPT) y añade a lo anterior sus pretensiones por terminar con cualquier tipo de exclusión del alumnado. Ainscow, Booth y Dyson (2006, citado en Muntaner Guasp, 2013) definen la educación inclusiva como:

Un proceso de cambio sistemático para tratar de eliminar las barreras de distintos tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención en aquellos más vulnerables. (p.41)

En este sentido, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada parcialmente por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), manifiesta la necesidad de atender a la diversidad del alumnado, garantizando la igualdad de oportunidades. De esta forma, el sistema educativo es considerado un sistema abierto capaz de valorar las diferentes necesidades, características, particularidades, etc. del alumnado y adaptar la enseñanza a dicha diversidad.

La puesta en práctica del modelo inclusivo en las aulas, debe partir de dos ideas fundamentales, según explican Escudero Muñoz y Martínez Domínguez (2011, citado en Muntaner Guasp, 2013). La primera es la necesidad de plantear intervenciones educativas flexibles que atiendan a la diversidad desde los principios de calidad y equidad, como respuestas a las demandas que plantean diferentes investigaciones didácticas y pedagógicas así como las fundamentaciones que sustenta la concepción de los derechos humanos. La segunda, supone el desarrollo de un modelo de enseñanza rico, motivador y con disponibilidad de una gran cantidad de recursos variados, que interiorice y valore la diversidad como un desafío al que responder.

Todo esto representa una transformación significativa en las proposiciones educativas, persiguiendo la finalidad última de desarrollar procedimientos de mejora que integren y comprometan la participación de toda la comunidad educativa para progresar y aprender, contribuyendo a una educación de calidad para todos los

estudiantes. Muntaner Guasp (2013) propone que la calidad educativa implica una percepción que parte del alumnado y de sus necesidades para poder plantear una intervención contextualizada que permita satisfacer sus demandas individuales desde una posición integral. En este sentido, Hegarty (1994, citado en Muntaner Guasp, 2013), sugiere estrategias para garantizar la calidad educativa de los estudiantes como base para aplicar este concepto de calidad a otros ámbitos sociales. Algunas de ellas son:

- Crear positivos en el aula que permitan disfrutar al alumnado.
- Asegurar experiencias significativas que contribuyan al crecimiento de todo el alumnado.
- Dotar a los estudiantes de autonomía para tomar decisiones y determinar selecciones responsables.
- Garantizar que todo el alumnado aprecie logros positivos.
- Asegurar que todos los estudiantes experimenten sentimientos de autovalía.
- Normalizar las interrelaciones personales constructivas tendiendo a formar lazos de amistad.

En adición, Schalock y otros (2007, citado en Muntaner Guasp, 2013) subrayan algunas propuestas para promover una calidad de vida de los estudiantes con discapacidad en los centros escolares. Son las siguientes: transformar la visión que tenemos de las posibilidades de vida de las personas con discapacidad, desarrollar alternativas que suponen la presencia en la comunidad del sistema de apoyo y asumir una concepción de la discapacidad que focaliza la persona y el entorno. (p.46)

Para lograr un mayor desarrollo de la calidad educativa resulta esencial promover la reflexión del profesorado, tanto individual como colectiva, desde sus conocimientos acerca de la realidad de los centros para así poder identificar las barreras que obstaculizan la adquisición de aprendizajes y disponer las intervenciones necesarias que permitan resolver dichas dificultades e impulsar la participación e integración de todo el alumnado, sin exclusión alguna.

La finalidad de la escuela es desarrollar la educación integral de la persona. El empleo del concepto de calidad que se propone constituye un orientador de referencia para formular cambios de mejora que conducen al logro de dicha educación integral en un proceso encaminado hacia la educación inclusiva (Muntaner Guasp, 2013).

2.3. Revisión de investigaciones

A lo largo de este apartado expondremos una revisión acerca de las investigaciones y estudios más representativos en relación con el tema que abordamos.

Un estudio de carácter cualitativo-descriptivo realizado por Camacho Hermoso, Pérez Ferra y Domingo Segovia (2014) denominado “Aspectos que influyen en las competencias estratégicas didáctico-curriculares para atender alumnado sordo desde la voz del profesorado”, en el que han participado seis profesores de dos centros de integración de alumnado sordo en Jaén, pretendía conocer a través del desarrollo de entrevistas semiestructuradas las opiniones del profesorado sobre las competencias para atender al alumnado sordo además de explorar las percepciones de los mismos en relación a la influencia de factores determinados en la puesta en práctica de dichas competencias. Fue llevado a cabo en el curso 2012-2013. Las conclusiones extraídas de este estudio reflejan que el profesorado entrevistado considera sumamente importante la formación y la necesidad de adquirir competencias y estrategias que les permitan intervenir eficazmente en la atención del alumnado sordo. Del mismo modo, entre los aspectos comunes más destacados manifiestan la necesidad de que el profesorado domine competencias estratégicas didáctico-curriculares relacionadas con la comunicación y el lenguaje, así como las relativas al conocimiento de competencias metodológicas de enseñanza y aprendizaje. En adición, el profesorado entrevistado estima que todas estas competencias pueden adquirirse fundamentalmente a través de la formación docente y la experiencia práctica diaria. Por otra parte, en cuanto a sus percepciones sobre la influencia de diversos factores en la educación del niño sordo, únicamente se ha determinado que el género o sexo del docente no implica diferencia alguna en el uso de las competencias, mientras que los demás factores propuestos no muestran datos esclarecedores.

En otro estudio realizado por Lledó Carreres (2008), cuyo objetivo era plantear estrategias que permitieran incluir y dar respuesta a la diversidad del alumnado con discapacidad auditiva, desarrolla la evolución histórica de estos sujetos hasta el momento en que se consiguen alcanzar los mismos derechos que el resto de personas. Lledó Carreres analiza todo el recorrido para continuar avanzando, proponiendo intervenciones de carácter inclusivo que acaben con las pedagogías segregadoras. Las interpretaciones y resultados que se establecen tras el desarrollo de la investigación

constituyen las claves para proporcionar una respuesta inclusiva al alumnado sordo. Se resumen básicamente en las siguientes ideas: la escolarización del alumnado con discapacidad auditiva debe regirse por los principios de normalización e inclusión, las necesidades educativas del alumnado sordo deben ser identificadas lo antes posible, la organización escolar ha de permitir la elaboración de las adaptaciones y diversificaciones necesarias para el alumnado con discapacidad auditiva así como la disposición de gran variedad de recursos que contribuyan al máximo desarrollo personal, social, intelectual y emocional de dicho alumnado, la evaluación de este colectivo se hará de tal manera que permita reorientar los planes de actuación cuando se requiera; y los centro escolares deben favorecer que los discentes sordos transcurran su escolarización de forma normalizada e inclusiva, facilitando las vías de acceso correspondientes que posibiliten su entrada a las universidades y su integración en el mundo laboral.

La siguiente investigación denominada “La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje” y realizada por Molina Roldán (2014), se ha llevado a cabo en una comunidad de aprendizaje situada en un barrio periférico de una capital de provincia que acoge a alumnado de niveles socioeconómicos bajos, mediante una metodología comunicativa de investigación basada en la interpretación de la realidad para la construcción del conocimiento. La información ha sido recogida mediante entrevistas en profundidad dirigidas hacia una muestra que incluye tanto a profesorado como a alumnado que presenta necesidades educativas especiales. De dichos estudiantes se esperaba reunir datos acerca de sus percepciones sobre las ayudas que reciben en la escuela y la manera en que éstas contribuyen a su aprendizaje e inclusión. La entrevista a los docentes perseguía obtener información sobre la organización del centro, especialmente las intervenciones relativas a la atención a la diversidad. Los resultados extraídos de este estudio de caso muestran por una parte, que las comunidades de aprendizaje implican cambios en la organización escolar que requieren que la educación de todo el alumnado sea una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa. Además, las comunidades de aprendizaje favorecen la inclusión y proporcionan respuestas educativas a todo el alumnado dentro de la organización habitual del centro. Algunas de las actuaciones consideradas de éxito por contribuir a la educación inclusiva son los grupos interactivos, las tertulias dialógicas o la participación de las familias y el resto de la comunidad educativa.

El estudio de Muñoz Baell, Álvarez-Dardet Díaz, Ruíz Cantero, Ferreiro Lago y Aroca Fernández (2013), titulado “Educación bilingüe del alumnado sordo: pilares para un cambio estratégico” busca obtener información sobre los factores estratégicos que favorecen una escuela inclusiva y saludable mediante programas de educación bilingüe para los estudiantes sordos españoles. Se trata de un estudio descriptivo a través del cual se extraen las siguientes conclusiones: las principales disposiciones que han impulsado el cambio hacia modelos bilingües son el aumento de la aceptación de la diversidad por la sociedad en general así como las tendencias activistas, la autoconciencia y el creciente apoderamiento de las personas sordas. En contraposición, entre las fuerzas obstaculizadoras de los movimientos bilingües se encuentran la visión de la sordera como una condición médica o el fonocentrismo atado a la resistencia social hacia lo desconocido. Este estudio ha permitido determinar un conjunto de factores tanto positivos como negativos (fortalezas, debilidades, oportunidades o amenazas) relacionados con el desarrollo de pedagogías bilingües. Todo ello puede resumirse en que la consecución de una escuela inclusiva para el alumnado sordo implica la puesta en marcha de estrategias de actuación que permitan la participación activa de toda la comunidad educativa, especialmente del colectivo sordo a través de las organizaciones que las representen, posibilitando así el acceso a la educación de todo el alumnado, desde este cambio de perspectiva.

Otras investigaciones destacan algunos resultados, extraídos de un artículo de García Gámez y Gutiérrez Cáceres (2012) sobre el uso de la lengua de signos española en la educación del alumnado sordo, que permiten demostrar la conveniencia de desarrollar una educación apoyada en metodologías basadas en modelos bilingües-biculturales con el alumnado sordo. Las más destacables son las siguientes:

- La lengua de signos favorece el acercamiento a los contenidos curriculares y permite la transformación de los aprendizajes en conocimientos (Rodríguez Ortiz, 2005).
- El conocimiento del lenguaje de signos fomenta la adquisición y el desarrollo de habilidades de lectura (Hoffmeister y otros, 2000)
- Tanto las interacciones comunicativas tempranas mediante el lenguaje de signos, como el acceso y utilización constante de dicha lengua para el aprendizaje, propician el desarrollo de la Teoría de la Mente (Meristo y otros, 2007).

- A través de la adquisición total de la lengua de signos, lengua natural de las personas sordas, los niños/as sordos alcanzan las mismas destrezas que los infantes oyentes. Por tanto, no se han encontrado diferencias respecto al aprendizaje y dominio de la primera lengua (lengua de signos para los niños/as sordos y lengua oral para los niños/as oyentes) entre las personas sordas y oyentes, aunque sí en la segunda lengua, ya que su proceso de apropiación no es espontáneo (lengua oral y escrita para los niños/as sordos y lenguas extranjeras, por ejemplo, para los niños/as oyentes) (Morales López, 2008).

Para conocer las relaciones comunicativas entre el alumnado sordo y oyente hemos considerado oportuno acudir a estudios que puedan mostrarnos información al respecto. De entre todos los encontrados, vamos a desarrollar los dos más destacables. El primero, titulado “La amistad en adolescentes con sordera escolarizados en centros ordinarios, en modalidad comunicativa oral” y elaborado por Rom Sedó y Silvestre i Benach (2001) en Cataluña, pretende analizar las relaciones de amistad que establece el alumnado sordo escolarizado en centros ordinarios de educación secundaria en modalidad oral a partir del conocimiento de sus experiencias amistosas, del análisis de valores descriptivos de la propia amistad y de la determinación de algunas variables (competencia lingüística, sexo y género) influyentes en el establecimiento de dichas relaciones. El estudio ha sido realizado a una muestra constituida por veinte estudiantes oyentes y veinte sordos, escogidos según un criterio poblacional que cumple diversos principios predeterminados tales como la modalidad de escolarización, el grado de sordera, la edad o el género. La amistad se ha valorado a partir de entrevistas semiestructuradas individuales al alumnado. Los resultados extraídos de este estudio muestran que la mayoría de los estudiantes sordos mantienen relaciones de amistad normalizada con sus compañeros, oyentes y sordos, pero se precisa que esto es debido a la predominancia del modelo educativo que los dirige ya que se basa en la inclusión en la educación ordinaria. Se comprueba que las relaciones de amistad entre adolescentes sordos y oyentes son generalmente recíprocas e igualitarias, aunque al final de la adolescencia se percibe un debilitamiento general de las relaciones de amistad entre los estudiantes sordos, pero especialmente con sus compañeros oyentes.

El segundo estudio se titula “Percepción de la sordera y la integración por parte del alumnado sin necesidades educativas especiales” y ha sido efectuado por Cambra

(2005). Tenía como objetivo valorar la percepción de los estudiantes oyentes con respecto al déficit auditivo y sus opiniones sobre la integración del alumnado sordo en el aula, así como comprobar las posibles diferencias que pudieran existir en función de la edad. Para ello se ha tomado una muestra formada por 73 estudiantes oyentes que cursan desde cuarto de Educación Primaria hasta segundo de Educación Secundaria, escolarizados en un centro escolar privado de Barcelona con una amplia experiencia integradora. La investigación se ha llevado a cabo mediante el desarrollo de encuestas subjetivas inspiradas en entrevistas semiestructuradas que permiten a los participantes expresarse libremente. Las conclusiones obtenidas de este estudio indican que los estudiantes oyentes presentan dificultades para superar los estereotipos acerca de la discapacidad que les permitan llegar a comprender las diferencias y semejanzas entre ambos colectivos. Además, existe una subvaloración por parte del alumnado oyente hacia sus compañeros sordos relacionada con la competencia académica, pues sólo aceptan la colaboración de los mismos cuando se tratan contenidos relacionados con su discapacidad. Afortunadamente, estas concepciones desaparecerán con la edad ya que progresivamente el alumnado oyente va adquiriendo actitudes positivas hacia el aprendizaje mutuo. Sin embargo, perciben de manera positiva la integración y las actitudes del profesorado con el alumnado sordo, lo que a su vez propicia un clima de aceptación que aporta seguridad al alumnado sordo en sus competencias sociales.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Objetivos de la investigación

Como objetivo general nos proponemos estudiar los diferentes factores implicados en la educación del alumnado sordo con la finalidad última de posibilitar y/o favorecer su inclusión en las aulas de los centros educativos ordinarios, contribuyendo a su desarrollo integral. Para ello, desglosamos dicho objetivo general en los siguientes objetivos específicos:

1. Investigar las características y peculiaridades de un centro específico de educación especial de apoyo a la integración de sordos.
2. Conocer los mecanismos de comunicación del alumnado con hipoacusia severa o sordera.
3. Analizar las posibles metodologías empleadas con dicho alumnado en la etapa de Educación Primaria.

4. Averiguar los recursos que utiliza el profesorado para la atención del alumnado con discapacidad auditiva.

3.2. Enfoque metodológico: investigación cualitativa

Una vez planteados los objetivos de la investigación, nos disponemos a explicar el diseño metodológico sobre el que la llevaremos a cabo. Entendemos por metodología de investigación el modo en que confrontamos una problemática determinada y exploramos las soluciones. Este estudio de caso se enmarca en el enfoque de la investigación cualitativa. Siguiendo lo establecido por Flick (2004): “La investigación cualitativa nos va a permitir analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (p.27).

Además, quisiéramos destacar que dentro de dicha metodología nos situamos en el paradigma etnográfico, ya que el estudio de caso que planteamos centra su interés en los métodos que utilizan los participantes de una investigación para producir las rutinas de su vida cotidiana.

El propósito de la etnografía es conocer el cómo, es decir, los métodos de esa producción de la realidad social, con todo detalle. Los estudios etnográficos analizan las actividades cotidianas como métodos de los miembros para hacer esas mismas actividades visiblemente racionales y comunicables para todos los efectos prácticos; es decir, explicables como organizaciones de actividades cotidianas comunes. (Garfinkel, 1980, citado en Flick, 2004, pp. 34-35)

A través del proyecto de investigación pretendemos conocer agentes que pudieran favorecer la inclusión y el desarrollo íntegro del alumnado con discapacidad auditiva. Estimamos que la metodología cualitativa nos va a permitir investigar en profundidad mediante diversas técnicas de recogida y registro de la información cuáles son las metodologías, los recursos y las actuaciones empleadas en la atención educativa de este alumnado, así como sus formas de comunicación y desenvolvimiento.

Consideramos que este tipo de metodología es la más adecuada para la investigación que proponemos ya que además de ser apropiada en aquellos estudios en pequeña escala (Vázquez Recio y Angulo Rasco, 2003), nos va a posibilitar conocer el

análisis global de los aspectos investigados desde el interior y en profundidad, sin pretensión alguna de buscar generalizaciones ni realidades aplicables a otros sujetos, tal y como establecen las bases de los métodos cuantitativos buscando el estudio parcial de los fenómenos, la fiabilidad de los sondeos numéricos y las variables de los resultados (Goetz y Lecompte, 1988). En la investigación cualitativa se persigue la verdad que constituyen las personas implicadas en la investigación. Esta forma de actuar nos ayudará a entender mejor la práctica docente en su labor educativa respecto al alumnado con sordera.

a) Metodología: el estudio de caso

Hemos escogido el desarrollo de un estudio de caso basado en el enfoque metodológico cualitativo que explicaba en el apartado anterior, ya que nos permite analizar el conocimiento de lo único, lo característico y lo idiosincrásico, frente a lo más común y general (Vázquez Recio y Angulo Rasco, 2003).

Walter (1983, citado en Vázquez Recio y Angulo Rasco, 2003) establece una definición de estudio de caso, que nos facilitará la comprensión de este concepto:

El estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado... (Existe en el estudio de casos) una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo. (p.16)

El estudio de caso se va a llevar a cabo en un centro específico de educación especial para la atención del alumnado con discapacidad auditiva en Almería, contando con la previa negociación de acceso a dicho centro educativo. El desarrollo de la investigación en este centro nos va a posibilitar conocer por una parte, los modos en que los docentes ofrecen respuestas educativas y adaptan la enseñanza a las necesidades del alumnado con discapacidad auditiva; y por otra, las formas en que dicho alumnado supera sus dificultades y progresa en sus aprendizajes.

Nuestras pretensiones se centran en conocer y comprender la realidad educativa que encierran las aulas de este centro específico de educación especial y es por eso por lo que consideramos que la opción más acertada para dirigir esta investigación es a

través del estudio de casos. De este modo, podremos desarrollar un análisis singular y único del caso a investigar, alejándonos de cualquier otro objetivo que implique acciones relacionales, comparativas, clasificadoras o similares.

Además, nos gustaría señalar que otra característica por la cual optamos por el estudio de caso es porque nos va a posibilitar obtener descripciones libres y abiertas así como percepciones y comprensiones a través de nuestra propia experiencia, que constituirán el fundamento para la elaboración del informe descriptivo que anhelamos.

b) Participantes

Como nuestros propósitos no se orientan a generalizar información, sino a estudiar casos concretos, no se trata de buscar demasiados informantes. La idea es seleccionar aquellos sujetos que puedan proporcionar información relevante sobre las cuestiones que se proponen, enriqueciendo así la investigación.

Nuestra intención es entrevistar a algunos miembros del claustro de profesores de Educación Primaria de un centro específico de Educación Especial para la atención del alumnado con discapacidad auditiva, en la provincia de Almería. Nos interesa conocer especialmente los testimonios de los docentes tutores, encargados de impartir la mayoría de las áreas curriculares, pues dichos profesores/as conviven un mayor tiempo del horario escolar con este alumnado. Por tanto, consideramos que pueden proporcionarnos datos significativos sobre los resultados de los métodos de enseñanza y aprendizaje que hayan puesto en práctica con el alumnado, así como de los recursos e intervenciones propuestos durante el desempeño de su labor docente. Sin embargo, también nos interesa conocer dichos aspectos cuando el alumnado cambia de espacios y docentes, por lo que resultaría necesario entrevistar al profesorado de otras áreas, siempre que sea posible. Esto podrá ofrecernos información importante sobre las formas de comunicación del alumnado en otros ambientes y añadir puntos de vista o matices relativos a la metodología empleada en la atención del alumnado con discapacidad auditiva.

Como señalábamos anteriormente, también los alumnos y alumnas de Educación Primaria constituyen los participantes de esta investigación, ya que pretendemos conocer sus progresos y dificultades tanto en el ámbito de su desarrollo personal como en su proceso de aprendizaje y comprobar si la metodología utilizada se adapta a sus

necesidades, así como las formas de comunicación que establecen con diversas personas (profesorado, iguales y familia) y en espacios y tiempos variables (aula, patio, recreo o entrada y salida del centro).

3.3. Negociación

De acuerdo con lo establecido por Vázquez Recio y Angulo Rasco (2003), el paso previo a la introducción como tal en la realidad escolar supone la negociación con las personas implicadas. Para ello, solicitaremos permisos al centro escolar, a la administración, al profesorado y a las familias.

La negociación comprende a toda la comunidad educativa. Por tanto, la puesta en marcha de la investigación requiere la autorización del consejo escolar del centro, siendo principalmente el claustro de profesores el que conozca y acepte toda la propuesta de trabajo. En este sentido, es fundamental considerar un periodo de negociación encaminado a establecer acuerdos sobre los siguientes aspectos (Santos Guerra, 2008): la naturaleza del plan de trabajo a realizar, los propósitos que se persiguen, los métodos que proponemos emplear, la colaboración que requiere, la confidencialidad de los datos, el contenido y entrega de los informes, el cronograma de trabajo, la disponibilidad del uso de los informes por el propio profesorado y la persona o personas encargadas de realizar el trabajo.

Santos Guerra (2008) afirma: “El éxito de la negociación descansa en la claridad, en la transparencia de propósitos” (p.64). Por tanto, es necesario que desde el comienzo de la negociación se determinen las condiciones y concesiones sobre las que se desea trabajar tanto por parte del centro como del equipo de investigación. En la negociación inicial se acordará cómo, cuándo y a quién se hará entrega de los informes, aclarando en todo momento qué es lo que se pretende así como las formas de conseguirlo, evitando cualquier ocultismo en el proceso. Igualmente, nos disponemos a hacer públicos todos aquellos cambios que pudieran acontecer durante el desarrollo del plan para que todo el profesorado los conozca.

Del mismo modo, negociaremos de forma directa con cada persona interesada la realización y aceptación de las entrevistas, la observación y el uso de grabadoras de audio, así como una aproximación del tiempo que llevaría su ejecución. Dichas negociaciones se efectuarán no sólo al inicio de la investigación sino también en

momentos previos a la entrevista u observación por si las circunstancias aconsejaran llevarlas a cabo en otra ocasión.

Además, consideramos necesario destacar por una parte que el proyecto de trabajo será flexible, permitiendo adaptar las actuaciones a las particularidades del centro; y por otra, que se trata de un medio que persigue mejorar la calidad de las intervenciones, alejándose de constituir instrumento de control o similar alguno.

Protegeremos los datos escrupulosamente, bajo la ética profesional. Procederemos con máxima discreción y cautela en el tratamiento de los datos, comunicando previamente a las personas que proceda (profesorado, alumnado, personal de administración y servicios, dirección y familias) la información que será revelada y aquellos datos que permanecerán bajo el anonimato.

3.4. Instrumentos de recogida de la información

Tras haber negociado el acceso al centro educativo, la estancia en el mismo y el desarrollo del proyecto de investigación que llevaremos a cabo, el siguiente paso consiste en proceder con la búsqueda de información. Para ello, utilizaremos las técnicas e instrumentos de recogida de información que proponemos a continuación.

- Observación participante

Siguiendo a Santos Guerra (2002), la observación es un proceso que nos permite conocer todo lo que realmente está sucediendo en el centro educativo. No sólo implica mirar, sino también buscar, registrar fielmente y explorar de manera intencionada aquellos aspectos que nos permitan descubrir e interpretar lo que acontece. A través de esta destreza de investigación cualitativa obtendremos información acerca de las metodologías empleadas con el alumnado que presenta hipoacusia severa o sordera por los distintos profesionales que los atienden, así como los recursos utilizados y las intervenciones que se llevan a cabo para proporcionarles una respuesta educativa a sus necesidades específicas.

La observación nos proporcionará una mayor comprensión del caso, debido a que como viviremos en primera persona estos encuentros, percibiendo directamente la realidad educativa, se hará posible que podamos centrarnos en aquellos aspectos que consideremos más interesantes para alcanzar los objetivos de la investigación planteados.

Atendiendo a los propósitos que perseguimos, consideramos que como establece Santos Guerra (2002), la forma más adecuada de llevar a cabo la observación en el aula y en el centro es mediante la tipología de “observador participante conocido”, en la cual estamos inmersos en la acción y los sujetos observados saben cuáles son nuestras funciones y pretensiones. De esta forma, estaremos presentes a lo largo de la jornada escolar y aunque participemos en las actividades y dinámicas del aula, principalmente observando y complementariamente colaborando tanto con el alumnado como con el profesorado, intentaremos no modificar en demasía las actuaciones que se llevan a cabo.

Dichas observaciones se realizarán en todas aquellas aulas donde nos sea permitido, aunque preferiblemente de segundo ciclo de Educación Primaria. Consideramos que este es el ciclo más propicio para desarrollar la investigación ya que a estas edades el alumnado ya debe haber adquirido las bases de la lectoescritura, lo que implica por una parte que el alumnado utilice distintas vías de comunicación; y por otra, posibilita que el profesorado introduzca nuevos recursos o actuaciones que ya integren esa destreza y por tanto, se centren en otras capacidades más interesantes para dicha investigación de acuerdo con los objetivos que propongo. Nuestra intención es observar durante todas las horas de la jornada escolar y por tanto, en todas las áreas curriculares, siempre que sea posible, porque aunque pretendemos averiguar los modos y los medios empleados para dar respuesta educativa al alumnado con deficiencia auditiva en cualquier área curricular, también nos interesan las formas de comunicación que puedan llevarse a cabo en otros espacios.

Para la recogida de información emplearemos un cuaderno de campo donde iremos anotando a diario tanto los sucesos implicados directamente en los objetivos planteados como aquellos otros aspectos o elementos que aunque relacionados de forma indirecta favorecen la investigación, como pueden ser los espacios, la disposición del aula, la decoración o las sensaciones emocionales. Para ello, aprovecharemos los tiempos en los que el alumnado trabaja individualmente dando momentos de tregua a las relaciones comunicativas e interpersonales entre alumno-alumno o profesor-alumno.

- **Entrevistas semiestructuradas en profundidad**

Según lo establecido por Taylor y Bogdan, (1986, citado en Santos Guerra, 2002), se entiende por entrevistas cualitativas en profundidad lo siguiente: “...encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos

dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p.78).

Este instrumento de investigación se llevará a cabo de manera individual con los profesores que imparten docencia en las aulas del centro específico de educación especial de apoyo a la integración de sordos, que han aceptado voluntariamente ser observados y entrevistados; aunque no se descarta la posibilidad de hacer una entrevista colectiva en función de las observaciones y datos obtenidos. Hemos escogido el desarrollo de entrevistas semiestructuradas en las que no exista una inducción rígida de cuestiones ordenadas ni un completo sometimiento a la improvisación, como es propio de otras tipologías tales como los cuestionarios, las entrevistas inflexiblemente estructuradas o las no estructuradas o abiertas.

A través de las entrevistas semiestructuradas plantearemos preguntas que nos permitirán recoger información sobre las metodologías empleadas por los distintos docentes que atienden al alumnado sordo, así como de los principales recursos utilizados y las adaptaciones elaboradas para posibilitar el acceso del alumnado al currículo de estos estudiantes. Las llevaremos a cabo tras un tiempo de observación que nos proporcione la obtención de datos referenciales sobre el Centro, pues siguiendo a Santos Guerra (2008), el conocimiento previo facilitará la orientación de la entrevista y favorecerá el tratamiento de la información.

Este tipo de entrevista constituye un fragmento de una conversación donde se intercalan preguntas. Como entrevistadores hemos de atender continuamente al tipo de reacciones sociales e intelectuales en el proceso de relación con el sujeto entrevistado. Las entrevistas que llevaremos a cabo estarán previamente planificadas y contaremos con abundantes datos que nos sirvan de impulsores de la nueva información así como emplearemos la retroalimentación como una técnica para orientar el desarrollo de la conversación. Consideramos que las entrevistas semiestructuradas son las más adecuada para este caso ya que permiten una ejecución flexible del procedimiento; es decir, que aunque hayamos preparado previamente las preguntas, podrá variar y modificarse el orden de las mismas o plantearse otras nuevas en función de las respuestas obtenidas, ofreciendo la oportunidad al informante de expresarse abiertamente.

Del mismo modo, como mencionábamos anteriormente, llevaremos a cabo el desarrollo de las entrevistas habiendo acordado en el momento previo con el informante que es un buen momento para ello y la realizaremos en un lugar tranquilo, libre de posibles interrupciones, donde el sujeto entrevistado se sienta cómodo para exteriorizar sus significados de manera clara. Intentaremos prevenir o reorientar las respuestas de sí o no en busca de otras más descriptivas, explicativas y coherentemente justificadas y argumentadas, de forma que logremos obtener respuestas lo más completas posibles. Para evitar la pérdida de la calidad en las respuestas, las entrevistas quedarán registradas a través de una grabadora de audio para posteriormente reproducirlas, transcribirlas y proceder al contraste de la información.

- **Estudio de documentos**

Además de la observación y las entrevistas, consideramos necesario para este estudio de caso revisar algunos documentos del centro ya que incluyen datos que podrían ser de suma utilidad para la investigación. Siguiendo lo propuesto por Santos Guerra (2008), dentro de un centro escolar podemos encontrar múltiples escritos que pueden servirnos para conocer la realidad del mismo, pero suponen ser analizados desde la política curricular ya que es el marco curricular el que constituye las bases para el proyecto o diseño de cada centro. En este sentido, el mismo autor propone el análisis del contenido de numerosos documentos para determinar significados, entre los cuales destacamos aprovechables según las características del estudio de caso que proponemos, los siguientes:

- *Documentos oficiales:* de entre los documentos oficiales señalaríamos el Plan del Centro, que incluye el Proyecto Educativo donde se recoge entre otros aspectos, el plan de formación del profesorado, los objetivos que se persiguen durante el curso escolar introduciendo las actividades y dinámicas educativas propuestas, las líneas de actuación pedagógicas, así como los recursos requeridos, la planificación del tiempo empleado o las personas responsables de llevarlas a cabo.
- *Documentos públicos:* se trata de documentos que pueden ser escritos por los padres, por el alumnado, por el profesorado o por el director a través de cartas, revistas, murales, etc. que poseen un carácter representativo del centro. Son de dominio público. Igualmente nos resultaría interesante conocer el proceso de elaboración,

difusión, censura y uso de dichos documentos para estudiar su posible repercusión con respecto a los objetivos de la investigación.

- *Documentos personales de familias, profesorado y alumnado*: constituyen diferentes producciones de diversa finalidad y origen. Cabe destacar los ejercicios de aula, los trabajos de investigación, el diario del alumnado, los programas y esquemas de trabajo realizados por el profesorado, los informes sobre el plan de estudios o las actas de reuniones.
- *Documentos sobre el centro*: son escritos sobre el centro, por demanda del mismo o ajeno a él, que ofrecen información acerca de experiencias educativas propias del centro o de problemáticas acontecidas en el mismo.
- *Programación didáctica*: se trata de un documento de planificación de actividades en un tiempo y contexto determinado donde se concreta el desarrollo de todas las áreas de currículo a través de contenidos, objetivos, actividades, orientaciones metodológicas, competencias clave y procedimientos de evaluación, definidos estos últimos mediante la determinación de criterios de evaluación, indicadores de logro y estándares de aprendizaje. Estudiaremos tanto la programación de ciclo y de aula como las unidades didácticas que puedan favorecer con su información implícita esta investigación.

El estudio y análisis de dichos documentos nos aportará datos significativos sobre las características sociales, educativas, culturales y metodológicas; y esto permitirá descubrir la naturaleza que inspira el proyecto curricular del centro, y por tanto favorecer la comprensión de las actuaciones que se llevan a cabo (Santos Guerra, 2008).

Además, es necesario tener en cuenta que para evitar afirmaciones dudosas o suposiciones confusas y erróneas por la diacronía entre lo que se entiende en los documentos y lo que se ve o escucha, la información que incluyen debe ser contrastada con las creencias, pensamientos y opiniones de los docentes. Para ello es conveniente recopilar y considerar críticas del contenido, apreciaciones, creencias o apoyos que nos ayuden a canalizar y validar la información.

3.5. Técnicas de registro de la información

Una vez obtenida y recogida toda la información necesaria para desarrollar nuestro estudio de caso, procederemos a su registro considerando los siguientes recursos:

- **Grabaciones de audio**

El registro de las entrevistas se realizará a través de grabaciones magnetofónicas, ya que de esta forma podremos atender además a otros aspectos de la entrevista, igualmente importantes, como pueden ser el ambiente o los gestos y expresiones del informante. Nos parece la forma más adecuada de sacarle la máxima calidad y validez a las entrevistas, ya que de acuerdo con lo establecido por Laslett y Rapoport (1975, citado en Santos Guerra, 2008):

El uso de grabadoras permite una más completa y fiel transcripción de los contenidos de la entrevista, posibilita al entrevistador una mayor libertad para concentrarse y involucrarse en la situación de la entrevista, eliminando la necesidad de estar pendiente de los problemas de la toma de notas y/o el recuerdo, pudiendo observar mejor las situaciones no verbales de la entrevista. (p. 82).

El uso de las grabadoras de audio se realizará previo acuerdo con los entrevistados. Para ello, se solicitará su consentimiento asegurando el anonimato y aclarando detalladamente los preceptos de la entrevista; es decir, qué se pretende, qué se espera de los informantes, cómo se va a desarrollar el plan, cómo se utilizarán los datos obtenidos, quién dispondrá de ellos y cómo si lo prefieren pueden hacer uso de su libertad para no contestar aquellas cuestiones que no deseen.

Las grabaciones magnetofónicas nos permitirán una posterior transcripción rigurosa de las entrevistas completas. En el caso de que los sujetos entrevistados exijan dicha transcripción, les será entregada para que puedan modificar lo que consideren necesario o para que simplemente dispongan de ella.

No estimamos necesario el empleo de grabadoras audiovisuales, ya que atendiendo a los objetivos propuestos y a la forma en que planteamos el desarrollo del estudio de caso, consideramos que podemos obtener información más provechosa desde nuestras vivencias en primera persona en la experiencia, al implicarnos como observadores participantes y registrar los datos relevantes a través de las grabaciones de voz en las entrevistas y las anotaciones que proceda en el diario de campo.

- **Diario de campo**

Utilizaremos esta herramienta como recurso para recoger toda la información pertinente que suceda a nuestro alrededor. El diario de campo nos permitirá desde el primer momento anotar todo el procedimiento de la investigación abarcando notas de campo, observaciones, inquietudes, preocupaciones, sensaciones, apreciaciones, valoraciones, etc. En este sentido, siguiendo lo establecido por Taylos y Bogdan (1986, citado en Santos Guerra, 2008):

Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registran con la mayor precisión posible. La estructura del escenario se describe detalladamente. En resumen, las notas de campo permiten registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Una buena regla establece que si no está escrito no sucedió nunca. (p.110)

Sin embargo, nos gustaría señalar un matiz que añade Santos Guerra (2008) a lo anterior:

(...) de poco sirven los datos desencarnados en una descripción escueta, por muy fiel que ésta sea. Es el conocimiento de las claves contextualizadas y de los códigos sintácticos, semánticos y pragmáticos de cada hecho el que carga de significado el contenido del diario. (p. 110)

Por otra parte, es necesario señalar la importancia que supone llevar un orden apropiado en el diario de campo, organizando y gestionando los datos adecuadamente. Para ello, orientaremos la información registrada en dicho documento clasificando el contenido día a día según las categorías que establece Vázquez Recio y Angulo Rasco (2003). Son:

- a) Registro diario actividades.
- b) Formulación de proyectos/objetivos inmediatos.
- c) Comentarios al desarrollo de la investigación.
- d) Registro de observaciones (sucesos, espacios, acontecimientos, etc.)
- e) Registro de entrevistas.
- f) Registro de conversaciones.

- g) Comentarios a las lecturas.
- h) Hipótesis e interpretaciones durante la investigación.
- i) Evaluación (de la información, del proceso, etc.) (p.39).

Además, redactaremos el diario con fidelidad temporal; es decir, escribiremos claramente cada día aquello que hayamos planificado hacer ese día así como la duración, especificando siempre la fecha y señalando qué fragmentos corresponden a los informantes y cuáles a los investigadores. De acuerdo con Santos Guerra (2008), posponer la tarea de escribir provoca la pérdida de las potencialidades de este instrumento de trabajo, desvirtuando la información.

Finalmente, destacar que emplearemos el cuaderno de campo para ir recogiendo de forma rápida las anotaciones espontáneas que realicemos sobre la observación y las entrevistas, para así no perder detalles. Santos Guerra (2008), establece una relación metafórica entre el cuaderno de campo y el diario de campo: “En un libro de viajes las notas de campo recogerían la descripción interpretativa del paisaje y de los hechos que contempla el viajero. El diario recogería los avatares del que viaja, sus emociones y evolución personal” (p.111).

La diferencia entre el cuaderno de campo y el diario de campo radica en que mientras el primero es el que se enfrenta a la realidad registrando anotaciones y descripciones de lo ocurre, el diario de campo incluye la transcripción desarrollada, de forma clara y ordenada en un procesador de textos, de todo lo recogido previamente en el cuaderno de campo, añadiendo además el valor personal que implica la total honestidad del evaluador/es; es decir se produce la combinación de la realidad de la investigación con los pensamientos, apreciaciones, temores, preocupaciones, logros, dudas, cambios de parecer, etc. del evaluador o investigador/es.

3.6. Análisis e interpretación de datos

Una vez determinados tanto los ámbitos y contextos que van a constituir las fuentes de datos, como las cuestiones a investigar es el momento de la puesta en marcha de la recogida y el registro de datos. Sin embargo, este último paso implica el análisis de los mismos para construir significados que permitan clarificar la problemática analizada. De acuerdo con Vázquez Recio y Angulo Rasco (2003), el análisis de datos es: “Un proceso continuo e interactivo que implica todo un conjunto de reflexiones,

combinaciones, contrastes y transformaciones con el propósito de extraer significados relevantes y claves para el problema de investigación” (p.41).

Siguiendo a estos autores, el análisis de datos se estructura en las siguientes fases:

- a) Reducción de datos: supone la identificación, separación y clasificación de la información atendiendo a criterios determinados. Se trata de un proceso que debe desarrollarse a lo largo de toda la investigación.
- b) Disposición de los datos: implica la organización, interrelación y disposición de los datos de tal manera que permitan facilitar su derivación hacia el planteamiento de conclusiones.
- c) Elaboración y verificación de conclusiones: comprende la interpretación y construcción de significados a partir de acciones que incluyen el contraste de la información y la formulación de resultados y conclusiones.

Teniendo en cuenta estas aportaciones, planteamos el procedimiento de análisis de los datos obtenidos en el estudio de caso así:

- Comenzaremos seleccionando aquella información relevante, extraída del desarrollo de las entrevistas, las observaciones y la revisión de documentos, para centrarnos en los datos significativos que, atendiendo a los objetivos propuestos en la investigación, nos aporten información válida.
- El análisis e interpretación de la información implican un proceso de codificación y categorización de la misma. Según lo establecido por Strauss y Corbin, (1990, citado en Flick, 2004), la codificación es el procedimiento de reducción de los datos de la investigación a través de los cuales se desglosan y conceptualizan para reunirse en nuevas agrupaciones. Es decir, se basa en la transformación de los datos originales en unidades que proporcionan una descripción concreta de las características de su contenido. Por otra parte, el proceso de categorización corresponde a aquel que incluye el resumen de los conceptos en conceptos genéricos y la creación de relaciones entre ambos términos, o entre las categorías y los conceptos superiores, ya que el desarrollo de la teoría comprende la formulación de redes de categorías o conceptos, así como los nexos entre ellos. En definitiva, se trata de clasificar los elementos que forman parte de un conjunto, atendiendo a criterios previamente definidos. Los procesos de codificación y categorización se llevarán a cabo a lo largo

de todo el proceso de investigación. De acuerdo con lo establecido por Flick (2004), proponemos seguir un progreso en la codificación de la información obtenida mediante los distintos niveles que sugiere:

- **Codificación abierta:** implica primeramente expresar los fenómenos y los datos en forma de conceptos, segmentando y clasificando las expresiones por sus unidades de significado para asignarles anotaciones y códigos, procurando una comprensión más profunda del texto. Posteriormente, se categorizan dichos códigos agrupándolos en torno a fenómenos que son especialmente relevantes para las cuestiones investigadas. Las categorías resultantes se asocian de nuevo a códigos más abstractos que deben representar el contenido de una categoría de forma llamativa para facilitar el reconocimiento de la referencia de la categoría. Los resultados de la codificación abierta serán una lista de los códigos y las categorías asignadas al texto.
 - **Codificación axial:** consiste en depurar y diferenciar las categorías obtenidas en la codificación abierta a través de un proceso que se basa en relacionar subcategorías con una categoría, buscando los aspectos comunes a través de preguntas y comparaciones.
 - **Codificación selectiva:** se trata de continuar con la codificación axial, pero en un nivel mayor de abstracción. “El propósito de este paso es elaborar la categoría central en torno a la cual las otras categorías desarrolladas se puedan agrupar y por la cual se integren” (Flick, 2004, p.198). Esto es, establecer una categoría central unida a todas las subcategorías posibles mediante las relaciones con ella, permitiendo así una panorámica descriptiva general del caso.
- Una vez que se ha producido la reducción y la ordenación sistemática de los datos, redactaremos un pre-informe, así como tantos sean necesarios para interpretar los datos y elaborar conclusiones que permitan extraer significados y esclarecer los objetos de estudio de la presente investigación.
 - Para asegurar la credibilidad y la transferibilidad de los datos, se procede a la triangulación de los mismos. Stake (1994, citado en Vázquez Recio y Angulo Rasco, 2003) entiende la triangulación como:

El proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación o una interpretación. (...), la

triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno. (p.44)

Denzin (1989, citado en Flick, 2004) distingue cuatro tipos de triangulación:

- **Triangulación de datos:** se trata de utilizar diferentes fuentes de datos, entendiéndolas como las personas o grupos además de los entornos espaciales y temporales implicados en una investigación determinada, para estudiar los mismos fenómenos en distintas fechas y lugares, y por diferentes personas.
- **Triangulación del investigador:** procedimiento a través del cual varios investigadores llevan a cabo la misma investigación con el propósito de comparar sistemáticamente sus influencias y aportaciones con respecto al objeto de estudio y los resultados de la investigación.
- **Triangulación de la teoría:** se basa en comparar diversos análisis e interpretaciones teóricas para evaluar su utilidad, extendiendo sus posibilidades para producir conocimiento.
- **Triangulación metodológica:** consiste en contrastar los datos que aparecen en las descripciones y valoraciones de la realidad analizada a través de la observación, las entrevistas y la revisión de documentos, para detectar y corregir la parcialidad de cada uno de ellos, depurando el valor de la información.

Para el desarrollo de esta investigación utilizaremos la triangulación metodológica ya que como decía, este proceso nos va a permitir, a través de la comparación y el contraste de la información obtenida mediante los diferentes instrumentos de recogida planteados anteriormente, descubrir y comprobar si las interpretaciones y resultados alcanzados poseen la suficiente validez y fiabilidad o, si por el contrario debieran ser sometidos a cuestionamiento y revisión.

- Finalmente, si la información lo requiriese, redactaríamos un informe final mostrando, a través de un lenguaje claro, preciso y asequible al lector, aquello que hemos aprendido a lo largo de la realización de este estudio de caso desde la profundidad de nuestros análisis y aprendizajes, apoyando las interpretaciones en las evidencias de los datos contrastados. De acuerdo con lo establecido por Taylor y Bodgan (1986, citado en Vázquez Recio y Angulo Rasco, 2003), en dicho informe explicaremos a los lectores el modo en que se han recogido e interpretado los datos, proporcionándoles de esta manera toda la información necesaria sobre el proceso de

investigación para facilitar su comprensión sobre los resultados. Avalar las conclusiones extraídas por las descripciones metodológicas que han precedido a su elaboración, dotarán a las mismas de rigor ya que están basadas en la riqueza y precisión de la indagación. La entrega del informe final se haría lo antes posible, evitando su demora ya que como sabemos, la dinámica de los centros varía con el tiempo. Además, el informe será analizado y negociado por sus destinatarios, que corresponde a las personas implicadas en la investigación, siguiendo los acuerdos iniciales y estableciendo un análisis compartido con la finalidad última de mejorar la realidad educativa.

3.7. Temporalización

En este apartado vamos a describir la estimación de los tiempos aproximados que nos llevará el desarrollo de esta investigación en cada una de las diferentes etapas que incluye. Plantearemos un cronograma flexible para que pueda ser modificado siempre que sea necesario, ya que como plantea Vázquez Recio y Angulo Rasco (2003), la duración de un estudio de caso depende de algunos factores, entre los que señala el tiempo disponible del investigador o de los sujetos investigados, el tiempo en que se tarden en saturar los datos o el tiempo que permitan los sujetos el acceso del investigador. En este sentido, aunque resulta efectivo realizar una planificación aproximada del tiempo, supone un error establecer estructuras cerradas, pues la calidad de cada estudio de caso depende del contexto elegido, las observaciones y las entrevistas efectuadas así como el análisis que se lleve a cabo. Hemos propuesto el desarrollo de la investigación a lo largo de distintas fases que transcurrirán durante cuatro cursos escolares.

En la primera etapa de la investigación, nos disponemos a establecer las negociaciones correspondientes, tanto con el centro educativo como con los participantes, que nos permitan acceder al campo de actuación. Calculamos aproximadamente un trimestre para el desarrollo de esta fase.

La segunda etapa, la dedicaremos a construir la base teórica que otorgue solidez al estudio. Aunque nos centraremos específicamente en esta fase durante un año, a lo largo de toda la investigación continuaremos profundizando y actualizando conocimientos a través de la lectura y revisión de las investigaciones pertinentes, para enriquecer nuestro proceso de formación y documentación.

La preparación y elaboración de los instrumentos de recogida de datos tendrán lugar a lo largo de la tercera fase, para la que estimamos una duración aproximada de tres meses. En esta etapa, estableceremos un guion de preguntas para desarrollar las entrevistas semiestructuradas, además de los principales aspectos a observar en los distintos espacios y en la revisión de los documentos del centro. Igualmente, determinaremos los criterios a tener en cuenta en el proceder de las grabaciones audiovisuales, el cuaderno y el diario de campo.

Para la recogida de los datos dedicaremos los meses restantes del curso 2017/2018 y los nueve meses del siguiente curso escolar, 2018/2019. A lo largo de este tiempo nos ocuparemos de realizar las entrevistas y de llevar a cabo las observaciones y la revisión de los documentos que proceda. Se trata de un periodo de tiempo abierto ya que como decíamos, no siempre podremos obtener información realmente útil y valiosa para el estudio.

La fase de análisis de la información, la triangulación y la elaboración del informe final tendrá lugar principalmente a lo largo de dos años, el primero coincidirá con la etapa anterior mediante la transcripción de las entrevistas y la elaboración del diario de campo. De esta forma trabajaremos el análisis de los datos y la construcción de significados través de categorías y subcategorías para finalmente dotar de fiabilidad a la información a través del contraste de los datos en el proceso de triangulación y la elaboración de resultados e interpretaciones, expresados en los informes correspondientes.

Para aclarar la organización temporal vamos a presentar a continuación un cronograma en el que recogemos la duración aproximada del desarrollo de cada una de las fases expuestas anteriormente, que conforman la investigación.

TIEMPO: CURSOS ESCOLARES												
2016/2017			2017/2018			2018/2019			2019/2020			
Secuenciación por trimestres:												
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°	3°	1°	2°	3°
Tramitación de acceso.												
Formación y documentación teórica.												
Elaboración de los instrumentos de recogida de la información.												
Obtención de datos.												
Análisis e interpretación de datos.	Selección											
	Codificación/ Categorización											
	Pre-informe											
	Triangulación											
	Informe final											

4. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Martínez, J., Alonso López, M., Arriaza Mayas, J.C., Brea San Nicolás, M., Cairón Ceballos, M.I., Camacho Hermoso, C., ... Sánchez Perriñán, J.J. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/aca52fcb-f247-4c4b-88b6-690486023ca3>
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas especiales en el aula*. Madrid, España: Narcea.
- Alcina Madueño, A. (2009). Las lenguas de signos en la formación de los maestros sordos en España. Una visión histórica. *Revista de Educación*, (349), 437-449.
- Camacho Hermoso, M.C., Pérez Ferra, M., y Domingo Segovia, J. (2014). Aspectos que influyen en las competencias estratégicas didáctico curriculares para atender alumnado sordo desde la voz del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 341-365.
- Cambra, C. (2005). Percepción de la sordera y la integración por parte del alumnado sin necesidades educativas especiales. *Educar*, (36), 155-168.
- Canabal García, C. (2007). La atención a la diversidad sociocultural desde la escuela inclusiva: los modelos bilingües-biculturales para estudiantes sordos y oyentes. II Encuentro Iberoamericano de Educación. Recuperado de <http://www3.uah.es/fit/publicaciones/La%20atencion%20a%20la%20diversidad%20sociocultural%20desde%20la%20escuela%20inclusiva.pdf>
- Domínguez Gutiérrez, A.B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-61.

- Escudero Muñoz, J.M., y Martínez Domínguez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 85-105.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- García Gámez, M.C., y Gutiérrez Cáceres, R. (2012). Uso de la lengua de signos española en la educación del alumnado sordo. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2(12), 231-258.
- García García, N. (2012). Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/6Libro_Orientaciones.pdf
- Goetz, J.P., y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Gómez Jarabo, I. (2012). Discapacidad y tecnología: un reto para el profesorado del siglo XXI en contextos escolares inclusivos. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 2(12), 187-201.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

- Lledó Carreres, A. (2008). Claves para una respuesta educativa inclusiva en el alumnado con discapacidad auditiva. En Roig, R., Blasco, J. (coord.) (2008): Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual (pp. 243-258).
- Molina Roldán, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible capital*, 11(3), 372-392. doi: 10.3926/ic.642
- Morales López, E. (2008). Características generales del bilingüismo inter-modal (lengua de signos/lengua oral). En J. Martí i Castells y J. M. Mestres i Serra, Les llengües de signes com a llenguës minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques (Actes del seminari del CUIMPB-CEI 2008) (pp. 175-188). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Muntaner Guasp, J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista iberoamericana de educación*, (63), 35-49.
- Muñoz Baell, I., Álvarez-Dardet Díaz, C., Ruiz Cantero, M.T., Ferreiro Lago, E., y Aroca Fernández, E. (2013). Educación bilingüe del alumnado sordo: pilares para un cambio estratégico. *Revista de Educación*, (361), 403-428. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-150
- Padilla Góngora, D., y Sánchez López, P. (Ed.). (2001). *Bases psicológicas de la educación especial*. Almería, España: Grupo Editorial Universitario.
- Pujolàs Maset, P. (2012). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Rodríguez Ortiz, I. R. (2005). Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 25(1), 28-37.
- Rom Sedó, M., y Silvestre i Benach, N. (2011). La amistad en adolescentes con sordera escolarizados en centros ordinarios, en modalidad oral. *Educar*, 47(2), 341-364.

Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid, España: Ediciones Akal.

Torres González, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 45-70.

UNESCO, (1995). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

Vázquez Recio, R., y Angulo Rasco, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga, España: Aljibe.