

El papel del currículo en el camino a la educación inclusiva en Andalucía: claves de una investigación de tesis doctoral

The role of the curricula on the road to inclusive education in Andalusia: keys to a doctoral thesis research

Carmen Sánchez-Ávila*

Recibido: 22 de mayo de 2023 Aceptado: 26 de junio de 2023 Publicado: 31 de julio de 2023

To cite this article: Sánchez-Ávila, C. (2023). El papel del currículo en el camino a la educación inclusiva en Andalucía: claves de una investigación de tesis doctoral. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 137-157. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.16779>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.16779>

RESUMEN

Este trabajo sintetiza los aspectos más relevantes de una investigación de tesis doctoral en curso, cuyo objetivo general es caracterizar y analizar el papel del currículo como factor de exclusión/inclusión educativa en Andalucía. Determinar los componentes de un currículo inclusivo, las metodologías y estrategias didácticas coherentes con el mismo y conocer relatos de experiencias de buenas prácticas inclusivas en esta línea, supondrán el eje vertebrador sobre el que se desarrollará esta investigación desde un enfoque cualitativo. El trabajo de campo parte de un estudio exploratorio inicial donde se recaba información mediante entrevistas a cinco expertas y expertos en educación inclusiva de España, de cara a desvelar los aspectos clave que permitan centrar el marco teórico, así como determinar las principales dimensiones de indagación sobre la temática. La recogida de información continúa con informantes pertenecientes a la administración educativa, especialistas en metodologías didácticas inclusivas y tres estudios de caso de buenas prácticas curriculares en centros que favorecen entornos inclusivos en las etapas obligatorias. Finalmente, se cerrará el trabajo de campo devolviendo la información recabada a grupos de docentes universitarios que forman al futuro profesorado de las etapas estudiadas, para así indagar sobre la temática también desde esta perspectiva. Explicar cómo afrontaremos cada una de estas etapas es el objeto del relato que articula este trabajo, que tendrá como colofón el avance de resultados de un análisis preliminar de la información recabada hasta el momento y las conclusiones que se derivan del proceso de planificar e iniciar una investigación de tesis doctoral.

Palabras clave: currículo inclusivo; experiencias inclusivas; metodologías activas; educación obligatoria; plan de investigación

ABSTRACT

This paper synthesizes the most relevant aspects of a doctoral thesis research plan, whose general objective is to characterize and analyze the role of the curricula as a factor of educational exclusion/inclusion in Andalusia. Determining the components of an inclusive curricula, the methodologies and didactic strategies consistent with it and knowing reports of experiences of good inclusive practices in this line, will be the backbone on which this research will be developed from a qualitative approach. The field work is based on an initial exploratory study where information is collected through interviews with five experts in inclusive education in



*Carmen Sánchez-Ávila [0000-0002-9550-9795](https://orcid.org/0000-0002-9550-9795)

Universidad de Cádiz (España)

carmen.sanchezavila@uca.es



Spain, in order to reveal the key aspects that can focus the theoretical framework, as well as determine the main dimensions of inquiry about the theme. The collection of information continues with informants belonging to the educational administration, specialists in inclusive teaching methodologies and three case studies of good curricular practices in centers that favor inclusive environments in the compulsory stages. Finally, the field work will be closed by returning the information collected to university professors who train the future teachers of the stages studied, in order to inquire about the subject also from this perspective. Explaining how we will face each one of these stages is the object of the story that articulates this work, which will end with the progress of the results of a preliminary analysis of the information collected so far and the conclusions derived from the planning process and start a doctoral thesis research.

Keywords: inclusive curricula; inclusive experiences; active methodologies; compulsory education; research plan

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva entendida como proceso, nos lleva a tomar en consideración cada uno de los elementos que componen el constructo “educación”, y analizarlos en términos de obstáculos/barreras o facilitadores/palancas en el camino de avance hacia escuelas más inclusivas, escuelas que hagan efectivo el progreso educativo de sus estudiantes, considerando y valorando sus diversas peculiaridades. Así pues, al pensar en dicho avance hacia escuelas más inclusivas, el foco problemático no debe ponerse en el alumnado, sino en el currículo y las oportunidades de aprendizaje que les ofrece, puesto que estos procesos de aprendizaje se ven obstaculizados con frecuencia por diferentes barreras, debidas principalmente a la rigidez de los diseños curriculares que hacen de los contextos espacios discapacitantes (Llorent-Vaquero y Villaciervos-Moreno, 2022). Profundizaremos en esta idea cuando ahondemos en los referentes teóricos que articulan este trabajo.

En esta línea se desarrolla el presente artículo, donde se presenta una síntesis de la planificación y las directrices operativas del trabajo en cada una de las etapas de una investigación de tesis doctoral en curso, y se justifican los principios y las decisiones epistemológicas y axiológicas que conducen la misma. Es un estudio que, desde un enfoque cualitativo y una lógica paradigmática, interpretativa y crítica, persigue el propósito principal de caracterizar y analizar el papel del currículo como factor de exclusión o inclusión educativa en el contexto escolar de Andalucía. La propuesta investigadora se materializa en un trabajo de campo dividido en tres grandes momentos: 1) preparatorio, investigación documental y estudio exploratorio inicial a través de entrevistas a expertos y expertas españoles de máximo nivel en el ámbito de la educación inclusiva; 2) profundización en el campo en torno a tres perspectivas: personal de la administración educativa, docentes comprometidos con buenas prácticas inclusivas poniendo en acción un currículo inclusivo y tres estudios de caso de tres centros de provincias andaluzas en los que se han identificado buenas prácticas en su concepción y gestión del currículo como elemento central de su propuesta educativa; 3) visión retrospectiva, completar el trabajo de campo discutiendo los principales hallazgos y resultados de la investigación con profesorado universitarios de las tres provincias andaluzas anteriores, cuyo ámbito profesional es la formación inicial de futuros docentes en relación con la atención a la diversidad.

A continuación, profundizaremos en cada uno de estos momentos para desgranar el apartado de diseño metodológico, no sin antes hacer un breve repaso de los referentes teóricos sobre los

que se sustenta esta propuesta, para cerrar el presente trabajo con un avance de los resultados obtenidos hasta el momento y las conclusiones a las que se van llegando a medida que nos sumergimos en el proceso de planificar e iniciar una investigación de tesis doctoral.

2. MARCO TEÓRICO

La fundamentación teórica que actúa como marco de referencia sobre el que se sustenta la planificación de esta investigación, se construye sobre dos pilares: definir qué entendemos por currículo y cuál es su intencionalidad en la actualidad; y profundizar en los principios de un currículo inclusivo, analizando su papel en el progreso hacia una educación más inclusiva en término de barreras y palancas.

2.1. El sentido de un currículo para el siglo XXI

La escuela, en su condición de institución social, interactúa con el medio de modo que influye y es influida por el contexto. La sociedad del siglo XXI se caracteriza principalmente por la inmediatez, el progreso, la transformación y la globalización, atravesando una revolución tecnológica con carácter integrado, basada en sistemas físicos, biológicos, digitales y sus interacciones, aunque las exigencias del contexto futuro desbordan el ámbito de lo cognitivo y de lo tecnológico para alcanzar el de lo propiamente personal, conciliando dichas exigencias con lo mejor de nuestra herencia cultural y moral (López, 2020).

Sin embargo, recientes investigaciones sobre el papel del currículo en la educación para el futuro, como la de Castellví et al. (2022), ponen en entredicho que el currículo español contemple la formación humanística y social del alumnado más allá de su tratamiento transversal en contraposición a la adquisición de resultados académicos. Tomar en consideración las tendencias del desarrollo, supone un factor fundamental del currículo actual para romper con el continuo de que la realidad vaya adelantada a la formación, o de que se perpetúen modelos formativos de una sociedad de siglos pasados que nada tiene que ver con la que conocen los estudiantes de hoy. El currículo, considerado esencialmente como el qué, cómo y para qué aprenden los estudiantes en el contexto escolar, afirma López (2020), que es uno de los ámbitos de las políticas educativas que más le importa a la sociedad. Esto, unido a la desconexión con el alcance de las transformaciones y necesidades culturales, sociales y profesionales del mundo actual; está generando un movimiento internacional acelerado de reforma curricular que amplía su concepción para el siglo XXI.

A lo largo de la historia se han propuesto numerosas definiciones o acepciones de currículo, de hecho, “la primera obra didáctica sobre el currículo data de 1918” (Alcaraz, 2002, p. 75). Las distintas definiciones que se han realizado desde entonces convergen en que estamos ante un término polisémico, cargado de confusión y controvertido, por no existir unanimidad entre los usuarios; complejo, debido a la cantidad de definiciones existentes y las relaciones que se establecen entre ellas; y polifacético, por los abundantes trabajos de reflexión analítica efectuados sobre el mismo; todo ello influenciado inevitablemente por los posicionamientos ideológicos, pedagógicos o culturales de cada escritor (Angulo y Blanco, 1994; Goodson, 2000; Alcaraz, 2002; Gimeno, 2010; Ruiz-Requies y Calle, 2019; López, 2020). Por su parte, Grundy (1991), afirma que el currículo no es un concepto abstracto, sino una construcción cultural que parte de la experiencia humana.

Estas características propias del término, nos posicionan junto a Bolívar (1999), cuando considera que no es efectivo intentar establecer una definición de currículo y, en menor medida, pretender que esta sea sencilla, ocultando las controversias en torno al concepto, pues en tal caso se limitaría su complejidad y riqueza, tal y como añade Osorio (2017). Es por ello que, en este trabajo, nos limitaremos a estudiar sus orígenes para comprender el sentido del currículo actual, ya que, junto a él, se pondrán de manifiesto las diversas dimensiones que constituyen la educación que hoy conocemos.

Con tal propósito, acudimos a la teoría curricular que surge como conjunto de principios y conceptos que intentan explicar qué es y cómo funciona el currículo a partir de la evolución social, dando lugar a diferentes modelos curriculares entendidos como esquemas representativos del sentido que se le da al currículo desde cada una de las teorías (Ruiz-Requies y Calle, 2019). Para ello nos basaremos en la clasificación que realizó Kemmis (1988), teniendo en cuenta la teoría de los intereses humanos que son constitutivos del conocimiento, propuesta por Habermas (1972): Teoría Técnica-Intereses Técnicos, Teoría Práctica-Intereses Prácticos y Teoría Crítica-Intereses Emancipadores.

- **Teoría Técnica-Intereses Técnicos.** Entiende la escuela como institución reproductora de un diseño curricular dado por agentes externos, jerarquizado, basado en el conductismo, donde el profesorado juega el papel de ejecutor del mismo y el alumnado se considera pasivo y no protagonista. Se prioriza la eficacia, frente a la comprensión y autonomía, enfatizando actitudes de control, competitividad, individualismo y preferencia hacia los resultados académicos que se traducen en valoraciones numéricas y objetivas que responden a las intenciones prefijadas como fines, fruto de un modelo de formación centrado en el entrenamiento descontextualizado. Esta perspectiva se basa en el interés humano de explicar la realidad como base para controlar el medio y sobrevivir, a partir de reglas resultantes de leyes con fundamento empírico-analítico, racionalizando los procesos de enseñanza. Responde a un modelo curricular técnico (Tayler, 1973), que concibe el currículo como planificación de objetivos instructivos, limitado principalmente a los contenidos como elemento clave para lograrlos.
- **Teoría Práctica-Intereses Prácticos.** La educación se considera un proceso, donde el profesorado participa activamente en la toma de decisiones educativas y en la reformulación del currículo dado externamente, generando situaciones espontáneas, complejas y flexibles que hacen brotar el aprendizaje a partir de la interacción con el alumnado que nunca es estático. Se prioriza la comprensión, reflexión y deliberación sobre la propia práctica docente, a partir de procesos cíclicos de investigación-acción; y sobre la evaluación del alumnado, dotando los procesos de un carácter subjetivo, humanista, liberal, contextualizado y racionalista, donde el desarrollo racional y moral está por encima del éxito de las operaciones que amplían el saber. Esta perspectiva se basa en el interés humano de interacción con el medio, convivencia y moralidad, desde ciencias histórico-hermenéuticas basadas en la interpretación consensuada del significado para hallar principios generales de actuación alejados de fórmulas o recetas. Responde a un modelo curricular práctico o de proceso (Stenhouse, 1984), centrado en la resolución razonada de problemas prácticos en los contextos, teniendo en cuenta para ello, no solo los objetivos y contenidos, también los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de actividades cooperativas que conecten con los intereses del alumnado.

- **Teoría Crítica-Intereses Emancipadores.** Persigue cambiar la educación, yendo más allá de su comprensión para pretender transformarla a partir del razonamiento dialéctico, que hace efectiva las relaciones entre teoría y práctica. Esta perspectiva se basa en el interés humano por la potenciación de las personas o grupos para alcanzar su libertad, autonomía y responsabilidad, que surgen de intuiciones auténticas, críticas, y de la construcción de la sociedad humana. Es por ello que entiende la escuela como comunidad crítica de investigadores que trabajan cooperativamente desde situaciones organizativas que favorecen la realización de proyectos colectivos y la mejora de las prácticas educativas, posicionando al alumnado como participantes activos en el proceso, no solo en el de aprendizaje, también en el de enseñanza. Responde a un modelo curricular crítico (Grundy, 1991), donde el currículo se convierte en objeto de debate, crítica y transformación de la realidad, entendiéndolo como el conjunto de todos los aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde una perspectiva más pragmática, Su (2012), realiza una aproximación al término currículo aludiendo a sus múltiples facetas: el currículo como conjunto de objetivos, contenidos, actividades, documento normativo y experiencias del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, Ruiz (2022), pone en marcha una corriente de innovación en este sentido, que pone de manifiesto nuevos modelos curriculares más estrechamente relacionados con las exigencias de los nuevos tiempos: sistémico, ecológico, heurístico, generativo u holográfico, entre otros. Lo que queda patente es que, en cualquiera de las dos perspectivas: esencialista o pragmática, existe una dicotomía en su concepción: a) el currículo como intención, prescrito o planeado; que hace alusión a los académicos que lo estudian o a los planes normativos elaborados por la administración, y b) el currículo como realidad, vivido, implementado o en la práctica; que es aquel que hace cobrar vida al anterior, interaccionando con aquel que permanece oculto en las experiencias de aprendizaje y brota de las vivencias en el aula (Barraza, 2018; López, 2020).

Esta evolución histórica de la teoría curricular, ha permitido además cuestionar el concepto de currículo en su acepción más restrictiva, limitándolo al conjunto de conocimientos que se han de transmitir al alumnado, en contraposición a los que le otorgan su acepción más amplia, entendiendo que comprende también lo que los alumnos aprenden y el estudio de los diferentes componentes que intervienen en la actividad educativa. Sea como fuere, Su (2012), establece la necesidad de aclarar dicha cuestión haciendo efectivo un posicionamiento, si pretendemos obtener resultados exitosos en la planificación, implementación y evaluación del currículo.

Entender el currículo en su sentido más amplio, es lo que Gimeno (2010), junto a Ocaña (2010), llamaban a no dicotomizar la didáctica y lo curricular, es decir, no reducir el currículo a los contenidos que enseñamos, pues este rebasa los límites de estos y abarca otros componentes del proceso formativo, otras categorías pedagógicas, otras configuraciones didácticas y neuropsicológicas. El currículo debe ser entendido, por tanto, como un puzzle complejo por sus diversas piezas que, aunque heterogéneas, deben complementarse y encajar para dar coherencia a la práctica educativa (Gimeno et al., 2019).

Otro cuestionamiento que surge del análisis de cada una de las teorías curriculares y los planteamientos más innovadores mencionados, es la hegemonía del interés técnico, con conatos de racionalidad práctica, en la concepción que se tiene del currículo actual. De hecho, los diversos

trabajos existentes sobre justicia curricular entre los que podemos destacar las obras de Connell (2009) y Torres (2011), desvelan la necesidad imperiosa de romper el statu quo de un currículo estandarizado y descontextualizado, pensado para uniformizar e imponer conocimientos y estrategias didácticas sin ser cuestionadas. El libro de texto se sitúa como medio que articula dicha premisa, seleccionando, organizando e interpretando la información que se aproxima al alumnado como verdad objetiva, neutral y oficial de la realidad del mundo, pero que encierra en su interior distorsión, errores y sesgos, que pueden desembocar, incluso de forma involuntaria, en manipulación, propaganda o adoctrinamiento (Torres, 2011). Con el fin de dar respuesta a esa necesidad y buscar la construcción de un currículo contrahegemónico, un currículo que prepare de forma integral para la vida y que permita que los contextos escolares sean espacios que encajen con la diversidad del alumnado actual, surgen diferentes enfoques como es el de las competencias (López, 2020) o el currículo diversificado que abordaremos a continuación.

2.2. El papel del currículo para avanzar hacia una escuela más inclusiva

En una sociedad democrática, globalizada y diversa como la actual, una escuela que prepara para la vida debe entender la diversidad como una realidad con un alto valor de enriquecimiento mutuo, accesible como derecho a todo el alumnado con sus características personales, sociales, culturales y con sus diferencias (Casanova, 2018). De hecho, la propia Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), recoge en su artículo 1 entre sus principios fundamentales: “la calidad de la educación sin discriminación para todo el alumnado” y la “equidad que garantice la igualdad de oportunidades”; además de reflejar como uno de los derechos básicos del alumnado, en concreto el “e”, el de recibir una educación inclusiva y de calidad.

Con tal fin, dicha norma propone en su artículo 73 del Capítulo II, medidas para avanzar hacia la equidad y luchar contra la segregación, asociando las necesidades educativas del alumnado con las barreras presentes en el propio sistema genera y que limitan el derecho a la educación. Entre las principales barreras detectadas, destaca la necesidad de cambio respecto a la forma de entender el currículo escolar, proponiendo como medida que elimine dicha barrera el hecho de poner el currículo al servicio de la educación inclusiva, como se recoge de forma literal en su preámbulo. Así, en su artículo 4.3, se defiende la necesidad de adoptar la educación inclusiva como principio fundamental, adoptando medidas organizativas, metodológicas y curriculares conforme a metodologías que favorezcan la inclusión, como por ejemplo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo y aprendizaje servicio; que atienda a la diversidad de necesidades de todo el alumnado y garantice los derechos de la infancia. De hecho, los recientes Reales Decretos que articulan la ordenación y las enseñanzas mínimas de las etapas obligatorias, ya comienzan a ofrecer directrices más operativas en esta línea introduciendo las situaciones de aprendizaje.

Sin embargo, en palabras de Gómez y García (2021), aunque se han dado grandes pasos en el camino hacia una enseñanza inclusiva y de calidad, convirtiéndose en una prioridad en los países del mundo expresada incluso por las Naciones Unidas en el objetivo 4 de su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aún hoy existe controversia a la hora de hacerla posible o incluso a la hora de fijar lo que significa la noción de educación inclusiva. Podemos posicionarnos junto

a Echeita (2017), cuando afirma que se trata de una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que todo el alumnado, sin restricciones ni limitaciones (pues todos tenemos nuestras propias características que nos hacen únicos y por tanto, diferentes), tengan oportunidades equiparables y de calidad para alcanzar un desarrollo integral y efectivo que les permita desenvolverse en sociedad, fin último de todos los sistemas educativos.

Una escuela podrá ser considerada inclusiva, según Pérez (2017) y la propia normativa vigente en materia educativa (LOMLOE, 2020) en su capítulo II, cuando permita la implicación de todo el alumnado sin distinción, desde tres dimensiones concretas: presencia, participación y progreso; es decir, que accedan a espacios comunes, que convivan activa y equitativamente en dichos espacios y que consigan aprendizajes exitosos que les permitan desarrollar competencias clave para una vida adulta de calidad. Pero como mencionábamos anteriormente, aún hoy día encontramos barreras que debemos superar, pues dificultan el desarrollo de dichos ámbitos y, por ende, impiden seguir avanzando hacia entornos escolares más inclusivos.

Volviendo a la idea de que el currículo debe estar al servicio de la educación inclusiva para dejar de considerarlo una barrera que comprometa el derecho a la educación de todos y todas (LOMLOE, 2020), son muchos los autores que han apostado por la necesidad de cambio en el tratamiento del mismo en las escuelas de hoy. De hecho, ya Stainback y Stainback (1999), reforzado actualmente por Bolívar (2019), comentaban la necesidad de dar un nuevo sentido al currículo para que favorezca el desarrollo de aulas inclusivas, creando un marco curricular común y significativo, donde los objetivos generales de la educación sean el fin prioritario y se mida el rendimiento de forma individualizada.

Solo entendiendo el currículo en su sentido más amplio (Gimeno, 2010), es cómo podemos verdaderamente dejar de considerarlo como una barrera a una educación inclusiva de calidad. Esta idea nos lleva a establecer un paralelismo entre las teorías, intereses y modelos curriculares analizados en el apartado anterior y los tipos de escuelas existentes según la forma en la que entienden y atienden a la diversidad y cuál es el tratamiento que hacen del currículo. La escuela excluyente y la segregadora, articularían un currículo técnico, rígido e inflexible, donde quien no tiene cabida queda apartado; por su parte, la escuela integradora, respondería a planteamientos curriculares prácticos, donde existe interacción entre los agentes educativos pero genera distinción entre un currículo normalizado y otro adaptado; finalmente, la escuela inclusiva, abogaría por una forma crítica o emancipadora de entender el currículo, es decir, generar uno que desde el inicio es accesible y equitativo para todos y todas, teniendo en cuenta a cada uno como partes de un conjunto, necesarios, presentes, partícipes y exitosos en sus aprendizajes, cada cual ejerciendo el rol más próximo a sus intereses y peculiaridades en el proceso, pero todos útiles.

Supone transformar las intenciones del currículo, hacia un enfoque renovado del mismo que se aproxime a una educación integral, es decir, no limitado al desarrollo académico, sino con una finalidad destinada a las diferentes facetas de la vida del individuo: “para desarrollar mentes capaces, para reconocerse como persona, para vivir en armonía consigo mismo, para relacionarse satisfactoriamente con los demás, para ejercer una ciudadanía activa, para facilitar la empleabilidad, para preparar el futuro, etc.” (López, 2020, p. 14). Supondría lo que Booth y Ainscow (2017), denominaron la construcción de un currículo para todos y todas, una propuesta integradora y diversificada pensada desde la globalidad para responder a la singularidad, desde el

respeto y valor por la diversidad. Sin embargo, aunque hoy día hemos avanzado en el sentido que le damos al currículo escolar, aún su tratamiento en la práctica supone un obstáculo mirándolo desde un paradigma inclusivo de la enseñanza, pues sigue siendo deudor de una lógica academicista y propedéutica, fragmentando el tiempo en materias estancas, a través de metodologías orientadas a la acumulación del conocimiento destacadas por el uso abusivo del libro de texto como único recurso y agrupamientos que favorecen la competitividad e individualidad, lo que conduce a una evaluación homogénea centrada en la calificación y promoción; generando entornos discapacitantes por contar con barreras que limitan el avance hacia espacios educativos más inclusivos (Paredes, Esteban y Rodrigo, 2019; Ortiz y Carrión, 2020).

Ante este panorama, autores como Bolívar (2019) y Gómez y García (2021), defienden que para seguir avanzando en este sentido, es necesario caminar en pro de la consecución de un currículo inclusivo, caracterizado por tener en cuenta la diversidad como valor desde todos y cada uno de los niveles de concreción curricular, es decir, desde la normativa hasta el trato con el alumnado, pasando por el plan de centro y las programaciones de aula. Además, dicho currículo debe ser significativo, relevante, pertinente, sostenible y ético, capaz de contribuir a comprender el mundo y el tiempo que nos ha tocado vivir, así como a construir una ciudadanía con mejores personas; motivada, activa, participativa, democrática, crítica y comprometida.

En esta misma línea, es necesario dar el paso hacia estrategias didácticas y metodológicas coherentes con el desarrollo de contextos escolares inclusivos, por ejemplo, planificando desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), diversificando y contextualizando el currículo y/o trabajando desde la cooperación y el respeto mutuo. El DUA se posiciona así, como una forma de entender el currículo desde un modelo crítico, es decir, desde el aprendizaje y no desde la enseñanza (Alba, 2022), pues hacerlo a la inversa supondría su tecnificación, su transformación a recetario que olvida los contextos y las individualidades de cada estudiante. Como otra herramienta pedagógica inclusiva que implica la transformación del currículo, Traver-Martí, Moliner y Sales (2019), apuestan en su obra por el Aprendizaje y Servicio (ApS), como una propuesta didáctica que permite recuperar el sentido social, ético y democrático de la educación. Por tanto, el ApS se posiciona como una estrategia didáctica que abre puertas a la educación inclusiva, al menos, en su dimensión cultural, política y práctica; pues la inclusión educativa no es un estado, es un proyecto ético, un proceso que conduce a la equidad y articula la justicia social y educativa, valorando las diferencias y tomándolas como oportunidades para el aprendizaje (García y Cotrina, 2016).

En definitiva, la sociedad tiene que realizar una apuesta urgente y decidida por la inclusión, para que esta deje de ser un camino por recorrer, un reto, un deseo o un sueño y se convierta en una realidad incuestionable y legítima (Echeita y Rodríguez, 2020). Ese día, la educación será el motor del cambio hacia una sociedad mejor, en la que será posible lo que Pérez (2017) llamaba una educación “in”: inclusiva, innovadora, informal, investigadora, informatizada, inmaterial e intemporal.

3. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se presentan los objetivos y cuestiones de investigación, el diseño metodológico a través del cual se aborda el proceso de indagación, y se finaliza este epígrafe con un apartado destinado a los aspectos éticos que se toman en consideración en el transcurso de la investigación.

Cabe señalar antes de profundizar en cada uno de los apartados que, por su propia naturaleza cualitativa, esta investigación permanece abierta y flexible a la realidad, por ello el plan que en estas líneas se recoge, puede experimentar cambios a medida que se avanza en el proceso, de hecho durante la escritura de este artículo ya ha sido modificado en varias ocasiones para dar respuesta a las exigencias de la propia investigación y ser coherentes con el diseño, tal y como se explica en el correspondiente apartado.

3.1. Objetivos y cuestiones de investigación

Esta investigación de tesis doctoral se centra en el análisis contextualizado del sentido que se le da al currículo desde un paradigma inclusivo de la educación. A través de la misma se pretende desde un modelo de investigación inclusiva, descubrir cómo se entiende el currículo escolar y cómo dicho entendimiento promueve o limita la inclusión en los centros educativos de las etapas obligatorias. Así, la pertinencia del presente estudio radica fundamentalmente en continuar analizando la realidad para seguir caminando hacia una educación más equitativa y de calidad, donde cualquier alumno o alumna se sienta respetado y valorado por sus características, individualidades y peculiaridades propias y diversas.

En esta investigación no se formulan hipótesis, ya que no se pretende comprobar la veracidad de ninguna proposición o enunciado. En coherencia con la lógica del enfoque interpretativo y crítico que la anima, se formulan cuestiones de investigación que guían y orientan el proceso de indagación (Flores, 2020). Dichas cuestiones son: ¿Qué resulta valioso enseñar y aprender?, y ¿Qué estrategias didácticas y metodológicas se pueden poner en juego para que todo el alumnado progrese académicamente?

En cuanto a los objetivos, se establece un objetivo general a alcanzar que se concreta aún más con los diferentes objetivos específicos que se detallan a continuación:

1. Caracterizar y analizar el papel del currículo como factor de exclusión/ inclusión educativa en Andalucía.
 1. Determinar las características y componentes de un currículo inclusivo.
 2. Identificar qué estrategias didácticas y metodológicas resultan coherentes con un currículo inclusivo y cuáles de ellas se están implementando.
 3. Caracterizar buenas prácticas en relación con la puesta en acción de un currículo inclusivo.
 4. Conocer la perspectiva de los agentes implicados sobre el sentido que se le da al currículo y cómo este influye como barrera o palanca hacia la inclusión educativa, dando voz al alumnado y profesorado de los diferentes escenarios objeto de estudio, así como al profesorado universitario.

3.2. Enfoque metodológico

La metodología de esta investigación es de tipo cualitativa con un enfoque centrado en la investigación inclusiva, que resulta coherente con la temática que se pretende abordar. Nos posicio-

namos en esta orientación metodológica, porque tiene como objeto la comprensión de las diversas experiencias humanas, es decir, cómo las personas interpretan y construyen su significado del mundo social y cómo estas se integran en la cultura, economía, lenguaje y factores sociales. Es por ello que seguiremos los planteamientos de Maxwell (2019) sobre el enfoque cualitativo, en el sentido de que proponemos un modelo interactivo de investigación, caracteriza principalmente por ser un proceso inductivo y holístico, en la medida en que estudiaremos el tratamiento que se hace del currículo desde una visión conjunta; así como, ideográfica y naturalista, al comprender e interpretar la singularidad de las situaciones a partir de la interacción directa con los informantes, valorando todas y cada una de sus diversas perspectivas; y además, flexible y emergente, pues trabajaremos con una realidad viva, cambiante y diversa, que puede hacernos variar el rumbo de la investigación en cualquier momento por el devenir de la misma.

En cuanto a la decisión de investigar sobre educación inclusiva para contribuir a desarrollar entornos escolares más equitativos y de calidad para todos y todas, y con ello una sociedad más inclusiva, democrática y justa; necesariamente nos empuja a una investigación de características análogas (Murillo y Duk, 2018). Por este motivo, asumimos la tarea investigadora desde una cultura ética, responsable, sostenible y comprometida con el desarrollo de aquella investigación orientada a generar conocimiento útil que contribuya a la justicia y equidad social (Parrilla, 2010) y a la mejora educativa. De esta forma, la investigación inclusiva se considera una práctica educativa y social con poder transformador y crítico, dialógica, porque se centra en la construcción colaborativa del conocimiento. Es decir, se plantea una investigación que se desarrolla “con”, “desde”, “por” y/o “para” los participantes, pero en todo caso no es una investigación “sobre” los mismos (McKernan, 2001; Parrilla y Sierra, 2015; Nind, 2017; Murillo y Duk, 2018).

Ante este panorama, autoras como Darretxe et al. (2020), también apuestan por la investigación inclusiva, ya que representa la transformación de la investigación debido, entre otros aspectos, a que se posiciona de una manera crítica sobre las relaciones de poder entre las personas que investigan y aquellas que son investigadas, cuestionando el estatus tradicional del investigador (en la racionalidad técnica), para desde una racionalidad crítica, apostar por una investigación más colaborativa y dialógica. En esta misma línea, Nind (2017), defiende que la investigación en educación inclusiva debe llevarse a cabo de manera colaborativa de acuerdo a los principios inclusivos, es decir, empleando elementos de participación activa de los miembros en distintos niveles que pueden ser desde el diseño del estudio hasta la recogida de la información y el análisis de los datos.

En relación con esta necesidad de participación activa de todos los agentes en la investigación inclusiva, García y Cotrina (2020), matizan que dicha presencia y participación tiene que ver con que esta sea relevante para las personas que participan; es decir, debe importarles y han de tener la posibilidad de beneficiarse de ella. Por otro lado, ha de preocuparse por comprender los puntos de vista de las personas, representarlas y tratarlas con respeto, poniendo en valor el papel de los participantes en el diseño y en el desarrollo de la investigación. En relación con los fines de aquella, señalan como rasgo distintivo la importancia emancipadora de la investigación como instrumento para la conquista de derechos sociales y el respeto y aprendizaje mutuo, siendo estos los que sostienen su esencia.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que, si bien es cierto que emplear enfoques de investigación colaborativos en la educación inclusiva resulta lo más coherente; la investigación que involucra la colaboración auténtica con los participantes es complicada, implicando mucho esfuerzo tanto por parte de los investigadores como de los participantes (Murillo y Duk, 2018). A pesar de tener en cuenta dicha consideración, estos mismos autores, Murillo y Duk (2018), sientan las bases de una investigación inclusiva en democratizar la investigación dando voz a los implicados, mantener la dialéctica teoría-práctica generando conocimiento para transformar la práctica y cuidar la devolución de información, es decir, la divulgación de resultados de investigación.

Por su parte, García y Cotrina (2020), enuncian otras características que la investigación necesita asumir para caminar en esta línea, como es que supone una construcción colectiva de conocimiento, orienta los temas de investigación hacia los intereses de los contextos y sus protagonistas, explora metodologías que reconozcan al sujeto y su posición en la construcción del conocimiento, sus interpretaciones y su protagonismo en los procesos de indagación a través de caminos narrativos; y permite al sujeto liberarse a través de los propios procesos y tomando conciencia crítica de su realidad. Este recorrido analítico nos lleva a reflexionar en torno a que, al ser un proceso investigativo orientado a la mejora, se ha de abordar desde planteamientos metodológicos comprometidos con la acción y el empoderamiento para la transformación, lo que supone fórmulas compartidas de trabajo interactivo que repiensen las relaciones, redefinan los roles y desarrollen la colaboración.

Para la investigación inclusiva, lo fundamental es poner en valor qué tipo de conocimiento se está generando, sus cualidades a través de la educación inclusiva y cómo este tipo de investigación puede ser evaluada y autenticada, manifestando que la calidad de una investigación inclusiva viene dada por el hecho de reconocer las identidades dentro de la misma, las interacciones y relaciones que se dan entre quienes participan, las relaciones de la investigación y los procesos y las relaciones con el conocimiento y los productos (Nind, 2017).

Por otra parte, siguiendo a García y Cotrina (2020), en la investigación inclusiva la legitimidad del conocimiento es cuestionada y ampliada, ya que se produce un conocimiento más auténtico y rico, porque este es construido a partir de las experiencias y los valores de las propias personas interesadas, lo que le otorga un carácter local, colectivo, dialógico y diverso; además, posibilita la emergencia de nuevas líneas y es más holístico. Ello provoca un efecto en el empoderamiento y emancipación de las personas participantes, quienes desafían los conceptos tradicionales, situándose como agentes de su propia transformación.

3.2.1. *Diseño de investigación*

El “diseño” es entendido como el plan o estrategia para desarrollar operativamente la investigación. Dado el paradigma y enfoque desde el que se aborda: socio-crítico y cualitativo, a diferencia del enfoque cuantitativo, el diseño “es más flexible y abierto, y el curso de las acciones se rige por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente” (Salgado, 2007, p. 71). Se intentará encuadrar el mismo dentro de los modelos teóricos propios del enfoque cualitativo, aunque sin perder de vista, como señalan Hernández et al. (2010, p. 492), que “(...) cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño de investigación”, por ello se señalan los aspectos propios y singulares

del mismo, en concreto: se describirán las fases de la investigación, las tareas y actividades que se desarrollarán en cada una, las personas que informan la recogida de información, así como las técnicas y estrategias que se emplearán para recabarla y analizarla.

En la primera fase, preparatoria o reflexiva, las tareas que se desempeñan giran en torno a la toma de decisiones y a la revisión bibliográfica. Redactar las cuestiones de investigación y fijar las metas a lograr con el estudio, junto a la preparación de la fase posterior, son las tareas centrales de esta etapa. En esta investigación, las cuestiones prácticamente brotaron de nuestras inquietudes sobre el papel que el currículo estaba desempeñando cuando tratábamos de desarrollar otros estudios en torno a la inclusión educativa del alumnado; de hecho, fruto también de esa problemática, establecemos claramente un objetivo general, sin embargo, los objetivos específicos han ido reformulándose a medida que se ha progresado en el estudio. La tarea de preparar la siguiente fase, el trabajo de campo, ha estado marcada por dos factores que han condicionado la toma de decisiones en este sentido: la amplitud de la temática seleccionada y la inseguridad producida por la falta de experiencia en labores investigativas. Estas circunstancias nos llevan a considerar la necesidad de contemplar en la siguiente fase la estrategia del panel o juicio de expertos como técnica que permite conocer la perspectiva de agentes que, por su formación o trayectoria profesional, son capaces de evidenciar y valorar de forma crítica el tema objeto de estudio, buscando el consenso racional y dotando de validez al contenido estudiado (Robles y Rojas, 2015).

El trabajo de campo, por tanto, supone la segunda fase de la investigación que a su vez se divide en tres grandes momentos o tareas en los que se usan diferentes estrategias metodológicas que ponen en marcha esta investigación cualitativa desde un enfoque inclusivo, cuya elección se ha hecho en base a los objetivos y cuestiones de investigación planteados. Es necesario tener en cuenta antes de describir el proceso de investigación que, aunque se establezca una relación directa entre un objetivo específico y alguna o algunas estrategias metodológicas, simplemente quiere decir que para alcanzar ese objetivo específico se ha pensado realizar esa estrategia metodológica, pero la puesta en acción de esta puede contribuir también a la consecución de otro objetivo en mayor o menor medida, porque todos guardan relación entre ellos.

Los tres grandes momentos que desarrollarán el trabajo de campo de esta investigación, se encuentran estructurados en la Ilustración 1 (ver página siguiente) como forma de crear una visión global y esquemática de los elementos principales que lo componen.

El primer momento consiste en una investigación exploratoria inicial mediante entrevistas individuales semiestructuradas a cinco expertos y expertas que actúan como informantes. Los criterios para su selección han sido: a) ser reputados investigadores académicos españoles, b) expertos en educación inclusiva y c) con un alto número de publicaciones nacionales e internacionales. Con esta recogida de información previa, se pretende desvelar los aspectos clave que permitan centrar el marco teórico, así como servir de base para la construcción de los diversos instrumentos que se utilizarán en el proceso de recogida de información determinando las principales dimensiones de indagación sobre la temática; además de contribuir con ella a la consecución principalmente del objetivo específico 1.1. Las cinco entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora siguiendo el guion que se puede leer en la Ilustración 2 (ver página siguiente), que cierra con una cuestión personalizada para cada experto y experta que surge de la lectura previa de sus trabajos más destacados y/o actuales.

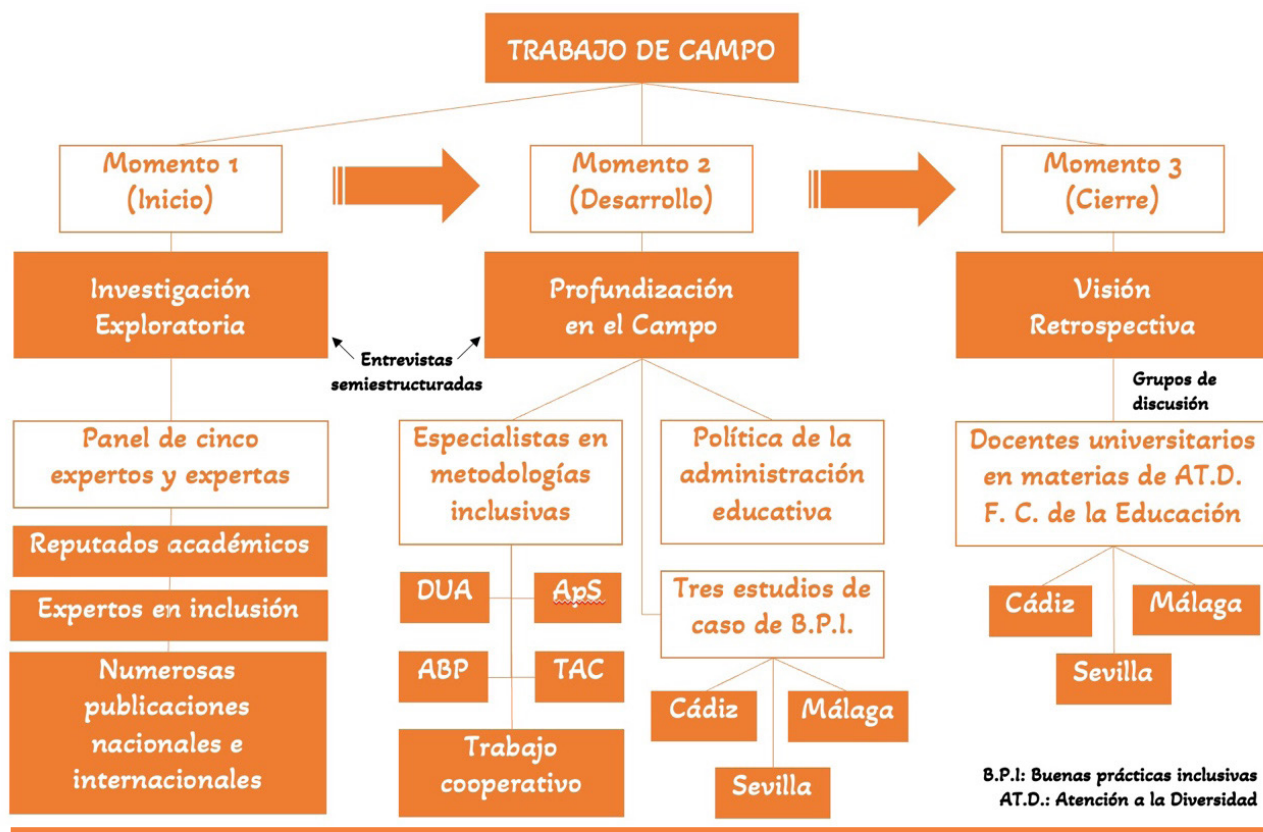


Ilustración 1. Mapa conceptual resumen del trabajo de campo. Fuente: Elaboración propia.

Dimensión 1. El sentido del currículo.

Descriptor	Cuestiones
Concepto de currículo	El análisis del desarrollo de la teoría curricular nos lleva a concluir que la forma de entender el currículo ha ido variando con el paso del tiempo, ¿cómo lo entiende usted y cómo cree que se entiende actualmente: según las diferentes manifestaciones de la administración (por ejemplo, la normativa) y su reflejo en los centros y prácticas educativas de aula?
Intencionalidad del currículo	¿Cuál es entonces la intencionalidad del currículo prescrito y en acción en las aulas? ¿A qué piensa que está orientado?

Dimensión 2. El papel del currículo en el camino a la inclusión.

Descriptor	Cuestiones	Subpreguntas (incentivo)
Educación inclusiva	Antes de adentrarnos en conocer cuál es el papel del currículo que hemos caracterizado en el camino a la inclusión, ¿qué significa para usted entender y atender actualmente a la diversidad de forma inclusiva?	- ¿Cómo valoraría actualmente el progreso en el camino a la inclusión de nuestro sistema educativo? - ¿Papel de la administración/LOMLOE? - ¿Papel de los centros? - ¿Papel de los docentes? - ¿Papel del alumnado y sus familias?
Currículo: barrera o palanca a la inclusión	Conociendo ahora su visión general sobre el sentido que actualmente se le da al currículo y sobre la inclusión, ¿en qué medida el currículo, en su formulación actual, supone una barrera que limita el progreso hacia un modelo más inclusivo o una palanca que lo anima o potencia?	- ¿Aspectos curriculares que actúan como motor en el camino? - ¿Barreras curriculares a la inclusión? - ¿Cómo podemos romper estas barreras que nos permitan seguir avanzando? - ¿Papel de las medidas de atención a la diversidad que actualmente se utilizan?
Currículo inclusivo	Habiendo caracterizado el currículo que hoy tenemos según su perspectiva, ¿qué aspectos del currículo actual cree que debemos cambiar, eliminar, mantener y/o potenciar para que sea más inclusivo?	- ¿Qué aspectos caracterizarían a fecha de hoy un currículo inclusivo? - ¿Considerar la diversidad como valor? - ¿Deberían ser las metodologías activas y participativas parte de un currículo valioso? - ¿Cuáles serían las claves de un currículo orientado a garantizar la presencia, participación y progreso de todos los estudiantes?

Ilustración 2. Guión de la entrevista realizada a expertas y expertos. Fuente: Elaboración propia.

El segundo momento consiste en la profundización en el campo a través de entrevistas individuales semiestructuradas a informantes clave desde tres perspectivas: a) especialistas en estrategias didácticas y metodológicas coherentes con planteamientos didácticos inclusivos: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Aprendizaje y Servicio (ApS), trabajo cooperativo, trabajo por proyectos (ABP) y uso inclusivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC), y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP); b) Responsable de la administración educativa local, y c) tres estudios de caso de centros que realizan buenas prácticas curriculares inclusivas.

Lo que se analiza en esta última perspectiva es el sentido que se le da al currículo en cada uno de los tres centros para favorecer entornos inclusivos en términos de barreras y palancas en el proceso. Por motivos de accesibilidad a los informantes, se selecciona un centro de Cádiz, otro de Málaga y otro de Sevilla; utilizando el criterio de que posean un cierto reconocimiento de buenas prácticas inclusivas y exista representatividad de ambas etapas obligatorias. Como se ha puntualizado anteriormente, el caso es el centro, más concretamente las prácticas inclusivas del mismo en relación con el currículo. Para ello se entrevistará a entre cuatro y seis informantes por cada caso, intentando asegurar variedad de agentes dentro de la comunidad educativa de cada centro. Con este segundo momento, se estarán abordando los objetivos específicos 1.2, 1.3 y 1.4.

El tercer momento consistirá en hacer una visión retrospectiva de la investigación realizada hasta el momento, otorgándole un cierre al ciclo investigativo que nos aportará también información relevante al confrontar los resultados obtenidos en los momentos anteriores con el profesorado universitario. Para ello se plantea desarrollar tres grupos de discusión, uno por cada facultad de educación en las universidades de las provincias andaluzas donde se realicen los estudios de caso, utilizando como criterio para la selección de informantes que articulen dichos grupos: que sean entre cuatro o cinco docentes universitarios, formadores de formadores que impartan materias relacionadas con la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. Este último momento del trabajo de campo contribuirá también fundamentalmente al objetivo específico 1.4.

Además de las estrategias metodológicas, técnicas e instrumentos de recogida de información mencionados hasta el momento, en el trabajo de campo también se realizará análisis documental (documentos de centro, materiales curriculares, normativa, etc.) y observación no participante de los contextos en los estudios de caso. Utilizando durante cada momento o tarea de esta segunda fase, el cuaderno o diario de campo, que permitirá realizar anotaciones sobre percepciones de la investigadora durante el proceso, lo que aportará también información relevante al estudio.

La tercera fase de la investigación, etapa analítica, como su propio nombre indica, se analizarán e interpretarán los datos mediante la transcripción, codificación, categorización y triangulación de la información a diferentes niveles de análisis con la ayuda del software NVIVO. Dicha triangulación, según Maxwell (2019), es un momento esencial de la investigación que se define como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados de las observaciones o interpretaciones, suponiendo un proceso que ofrece credibilidad y facilita que el investigador establezca adecuadas conexiones e interpretaciones de la información. Los descriptores utilizados para confeccionar los guiones de entrevistas o de los grupos de discusión, serán las categorías predefinidas y los datos recabados de los informantes servirán además para generar categorías emergentes. Para compilar, organizar y reducir la información recabada se usa un sistema de clasificación por carpetas virtuales, procesador de texto y fichas por informantes.

La cuarta y última fase es la emisión de resultados, que culmina con la escritura, depósito y defensa de la propia tesis, pero la producción científica se inicia con el proceso. De hecho, se está asistiendo a congresos internacionales con aportaciones y se prevé, además de seguir produciendo por esa línea, realizar diferentes publicaciones en revistas científicas de impacto. Este artículo es la primera publicación, pero además nos gustaría publicar, al menos, los resultados que se deriven del panel de expertos y expertas; y sobre el tratamiento que los centros estudiados hacen del currículo con perspectiva a seguir avanzando hacia entornos escolares más inclusivos, que, dependiendo de los resultados que se consigan extraer, pensaremos si hacer una publicación por caso o solo una multicaso.

Finalmente, es importante aclarar, de forma más explícita si cabe, antes de pasar a considerar las cuestiones éticas del estudio, que este proceso de investigación es cíclico, es decir, que las fases no se consideran compartimentos estancos que esperamos a finalizar una para iniciar la siguiente, sino que es un proceso de devenir continuo y paralelismo entre cada una de ellas, interaccionando, complementándose y nutriéndose entre sí y al propio diseño previo, de ahí el carácter emergente y flexible del que hablábamos anteriormente.

3.3. Implicaciones éticas a tener en cuenta

Esta investigación se desarrolla bajo unas premisas éticas que guían la toma de decisiones, la planificación del estudio y el diseño de investigación. Dichas premisas se basan en las implicaciones éticas que propone González (2002), y los principios éticos que según Vázquez y Angulo (2003), toda investigación social debe contemplar y tener en cuenta como referentes en el proceso investigativo:

- Confidencialidad guardando el anonimato, si así se desea, y no utilizando información o documentación que previamente no haya sido negociada. Para ello, se elaborará y firmará por parte de cada informante un consentimiento informado, pues dada las particularidades del estudio, es imperativo la participación consentida. En dicho documento, se recoge la temáticas y fines de la investigación, se les informa del uso que se hará de la información con fines meramente de divulgación científica, se negocia los límites de su participación, se solicita permiso de grabación de audio, se asume la responsabilidad de mantener la confidencialidad de sus datos y de la información aportada, y me comprometo a devolverles a cada cual la información transcrita que aportó, para que exprese su conformidad o pueda retractarse, así como un informe de los resultados alcanzados con el estudio a su finalización.
- Colaboración y respeto entre la población informante. En una primera toma de contacto les daremos a conocer que tienen el derecho y la opción de elegir si quiere ser un agente activo o prefiere no serlo, evitando situaciones forzadas aclarando que en cualquier momento pueden decidir declinar o graduar su participación en el estudio. Además, de explicarles la relevancia de las informaciones que aportan desde el diálogo y el respeto por las diferentes opiniones y actuaciones.
- Compromiso con el conocimiento, veracidad de los datos, responsabilidad pública ante una investigación relacionada con la comunidad educativa y con la sociedad en general. Para ello, se asegurará su validez científica, dando respuesta a los propósitos investigativos a partir de

una metodología coherente con los objetivos y las cuestiones de investigación, de manera que genere conocimiento y aporte credibilidad al estudio, además de cultivar valores científicos en su estilo y estructura.

En definitiva, siendo coherentes con todo lo expuesto hasta el momento y siguiendo los planteamientos de Fernández y Postigo-Fuentes (2020), este trabajo se llevará a cabo desde el investigar “con” y no desde el investigar “a”, es decir, realizar un estudio desde la cercanía, el diálogo, el respeto y la cooperación al estar inmersos en el campo. Además, la propia metodología de investigación inclusiva aporta la ética y los valores necesarios en cualquier investigación educativa. De hecho, en esta misma línea, Parrilla (2010), afirma que la investigación inclusiva trata de valores, ideas y política; por ello, asumir que la educación inclusiva supone la creación de una cultura ética con respecto a la investigación, supone comprometerse a llevarla a cabo en base a los valores de la educación inclusiva. En este sentido, la investigación inclusiva y la educación inclusiva comparten una base ideológica y política, siendo la ética crucial para romper las barreras a la inclusión.

4. AVANCE DE RESULTADOS

Como hemos mencionado anteriormente, la investigación de tesis doctoral expuesta está en curso. En concreto, estamos desarrollando el primer momento o tarea del trabajo de campo, es decir, el estudio exploratorio inicial. Ya se ha recabado la información de las cinco expertas y expertos, se han transcrito las entrevistas a partir de las grabaciones de audio y hemos recibido la conformidad de cada participante con la información aportada, respetando las implicaciones éticas definidas anteriormente.

Actualmente nos encontramos analizando dicha información, en concreto categorizando cada una de las entrevistas. En la Ilustración 3, se puede apreciar el sistema de códigos y categorías empleado a tal efecto, que se irá completando con las posibles categorías que vayan emergiendo del análisis y con el resto de grupos de informantes cuando se siga avanzando por las diferentes fases del plan de investigación expuesto.

Tesis doctoral-estudio exploratorio inicial. Categorías y códigos de análisis de la información recabada mediante panel de expertos. (NVIVO)

GRUPO INFORM.	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	DEFINICIÓN
Panel de expertos	Sentido del currículo	Concepto	PE_SCurr_Concep	Conceptualización de lo que se entiende actualmente por currículo, elementos que lo componen, manifestaciones normativas de la administración al respecto, influencia en los centros y en las prácticas educativas de aula.
		Intencionalidad	PE_SCurr_Inten	Intención, orientación, finalidad del currículo prescrito por la administración y referencias a la acción con la práctica docente en las aulas.
	Papel del currículo en la inclusión	Educación inclusiva	PE_PCurrInclu_Concep	Forma de entender y atender a la diversidad, juicio sobre el progreso de nuestro sistema educativo, papel de los diferentes agentes implicados (administración/normativa, centros, docentes, alumnado y sus familias) desde un enfoque inclusivo en la actualidad.
		Barreras curriculares	PE_PCurrInclu_Barr	Obstáculos que impiden o dificultan actualmente el avance en el camino hacia la inclusión de nuestro sistema educativo, papel de las actuales medidas de atención a la diversidad, posibles formas de romper barreras.
		Palancas curriculares	PE_PCurrInclu_Pal	Facilitadores que actúan como motor que potencia el avance en el camino hacia la inclusión de nuestro sistema educativo actual.
		Currículo inclusivo	PE_PCurrInclu_PropMej	Aspectos del currículo actual que debemos cambiar, eliminar, mantener y/o potenciar para alcanzar un currículo más inclusivo, características de este currículo inclusivo, papel de las metodologías activas y participativas, creencias sobre diversidad como valor, claves del currículo que garantiza la presencia, participación y progreso de todo el alumnado, currículo valioso.

Ilustración 3. Sistema de categorías predefinidas. Fuente: Elaboración propia.

De la comparación de las Ilustraciones 2 y 3, podemos hacer explícito lo que afirmábamos en el apartado de diseño metodológico, las dimensiones y descriptores utilizados para confeccionar los guiones de entrevistas, son nuestras categorías y subcategorías predefinidas. Además, con esta recogida de información previa, se pretendía desvelar los aspectos clave que permitan centrar el marco teórico de referencia de la tesis, tomándolo ya en consideración para la elaboración de la adaptación que se ha hecho del mismo para este artículo en su apartado dos.

Los principales resultados derivados de un estudio preliminar de la información recabada hasta el momento, desvelan algunas características necesarias que debe poseer el currículo actual para favorecer contextos educativos inclusivos. El Experto 1 destaca dos características fundamentales: *“abierto a las características del alumnado y flexible para adecuarse a situaciones. Es decir, el sistema se adapta a las características del alumnado y no a la inversa”*.

Sin embargo, en palabras de los expertos y expertas, el currículo continúa *“sobrecargado, porque suele ser muy academicista”* (Experta 3), *“anclado a los libros de textos y obsesionados con acabarlos, obviando el componente afectivo y emocional del aprendizaje”* (Experta 2), *“muy selectivos y normativos”* (Experto 1). Se sigue trabajando en base al alumno promedio con fines propedéuticos, lo que genera *“una evaluación centrada en hacer ranking de estudiantes en los que se basan, posteriormente, los agrupamientos por niveles”* (Experta 4).

La parcelación del conocimiento fragmentado en disciplinas, es otra de las barreras que es muy mencionada por los expertos y expertas, proponiendo palancas como *“trabajar en ámbitos sería una buena herramienta”* (Experta 3), y la Experta 5 añade *“se necesita un currículo interdisciplinar, donde todo esté relacionado, y los docentes colaboren entre sí”*. En esta línea, la Experta 2 resalta la importancia de que *“el equipo directivo promueva que su profesorado cree comunidad y sentido de pertenencia del alumnado con los apoyos dentro del aula”*, donde el Experto 1 y 5 puntualizan respectivamente que *“la comunidad educativa tiene poca mentalidad inclusiva, escasa voluntad, mejorable desde la formación inicial”* y que *“una innovación necesita formación, motivación y sensibilización del profesorado para que entiendan la inclusión como necesaria”*.

Existe unanimidad entre los expertos y expertas en que la clave para convertir en palanca las diferentes barreras curriculares a la inclusión, es trabajar en mejorar de tal forma sus tres elementos fundamentales: contenidos significativos, metodologías activas y evaluación formativa.

5. CONCLUSIONES

Para concluir este trabajo, la reflexión no se deriva de los resultados, pues estos solo son un pequeño avance fruto de la fase inicial en la que se encuentra el estudio. Pero es que, además, este artículo tiene, no la finalidad de expresar los resultados de una investigación acabada, sino la de reflexionar sobre el proceso de planificar e iniciar una investigación de tesis doctoral.

Iniciar un proceso de estas características supone aceptar y comprender que, desde incluso antes de comenzar, te inundarán multitud de sentimientos e interrogantes que irán variando con el transcurso de la investigación a medida que surgen otros nuevos. La elección de la temática se produce mientras el investigador o investigadora está inmersa en esta vorágine, por lo que aferrarse a una línea de investigación que le motive puede ser un factor determinante en el proceso.

En este caso, un elevado sentido de la justicia social, unido a considerar la educación como motor para la transformación de la sociedad, condujo a que la investigación que se iniciaba contribuyera todo lo posible a seguir avanzando hacia entornos escolares más inclusivos para todos y todas.

Tras el período de adaptación que lleva implícito la fase inicial, comienza el proceso de planificación en el que el investigador o investigadora novel se enfrenta a un proceso continuo y complejo de toma de decisiones. La principal razón de considerar una investigación, en este caso de tesis doctoral, como una labor compleja, es por la no linealidad del proceso. Afrontar una investigación cualitativa con un carácter emergente, es decir, en construcción y cambio constante al estar al servicio del contexto; puede llegar a generar sentimientos negativos fruto de crear una percepción de la situación en la que se divaga. La toma de decisiones desde la falta de experiencia, es otro factor que merece ser objeto de reflexión, pues aspectos como las dificultades de acceso al campo por desconocimiento, conseguir graduar los criterios para la selección de informantes, la elección de los instrumentos apropiados acorde al enfoque y cuidar las implicaciones éticas; pueden generar controversia en la planificación.

Comenzar las labores de investigación tras la planificación, también supone un proceso de autoconocimiento in situ del investigador o investigadora, lo que también puede provocar situaciones de rediseño, por lo que es importante de forma sistemática volver a acudir a los objetivos fijados para no dispersarnos en nuestro cometido. En definitiva, aún queda mucho camino que recorrer en este proceso, pero hasta el momento podemos afirmar que planificar e iniciar una investigación de tesis doctoral es una tarea compleja pero gratificante si logras encontrar el equilibrio entre establecer fines extremadamente generales, es decir, querer abarcarlo o estudiarlo todo; y lo contrario, ser demasiado específico que pueda llegar a ser insuficiente; teniendo claro en todo momento que no será la investigación de tu vida, pero con ella iniciarás tu vida en la investigación.

REFERENCIAS

- Alba, C. P. (2022). Entender la educación inclusiva con el DUA. En C.P. Alba (Coord.), *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (pp. 17-45). SM.
- Alcaraz, F. D. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Univ. de Castilla La Mancha.
- Angulo, J. F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe.
- Barraza, N. E. (2018). El Currículum. Análisis y Reformulación del Concepto. *Dictamen Libre*, 1(22), 113-118. <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.22.5032>
- Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En J.M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum* (pp. 23-45). Síntesis.
- Bolívar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 827-851. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM Educación y OEI.
- Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué?. *Revista portuguesa de educação*, 31(Especial), 42-54. <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>

- Castellví, J., Escribano, C., Santos, R. y Marolla, J. (2022). Educación para el futuro: Currículo y prácticas educativas en Australia, España y Chile. *Comunicar*, 73, 45-55. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-04>
- Connell, R. (2009). La justicia curricular. *Laboratorio de Políticas Públicas*, 6(27), 1-10. <https://bit.ly/2GawtkW>
- Darretxe, L., Gezuraga, M. y Berasategui, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 104-114. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G. E. y Rodríguez, G.S. (2020). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Fernández, M. y Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 5-68. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>
- Flores, J. I. R. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- García, M. y Cotrina, M. (2016). Aprendizaje y servicio: una herramienta pedagógica inclusiva para vivir la transformación en el marco de la formación inicial del profesorado. En M. Fernández y N. Alcaraz (Coords.). *Innovación educativa: más allá de la ficción* (pp. 175-188). Pirámide.
- García, M. y Cotrina, M. (2020). ¿A qué llamamos investigación inclusiva hoy? En E. Caparrós, N. Alcaraz, A. Rizzo y M. Gallardo (Coords.). *Educación Inclusiva: un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado* (pp. 69-83). Octaedro.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Gimeno, J., Santos, M. A., Torres, J. S., Marrero, J. y Jackson, P. (2019). *Ensayos sobre el currículum. Teoría y práctica*. Morata.
- González, M. A. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-104. <https://doi.org/10.35362/rie290952>
- Gómez, I. y García, F.J. (2021). *Manual de didáctica general para la diversidad*. Pirámide.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Octaedro.
- Grundy, S. (1991). *Teoría y praxis del currículo*. Morata.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. Recuperada de <https://bit.ly/3Obc9lD>
- Llorent-Vaquero, M. y Villaciervos-Moreno, P. (2022). Claves para planificar el currículo con el DUA. En C.P. Alba (Coord.), *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (pp. 285-310). SM.

- López, F. R. (2020). El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias. Narcea. <https://bit.ly/3W0VDGC>
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Morata.
- Murillo, F. J., y Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200011>
- Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative Research*, 17(3), 278-288. <https://doi.org/10.1177/1468794117708123>
- Ocaña, A. O. (2010). Relaciones entre educación, pedagogía, currículo y didáctica. *Praxis*, 6(1), 197-219. <https://bit.ly/3I1VKMn>
- Ortiz, L. y Carrión, J. J. (2020). *Reflexionando sobre educación inclusiva: una apuesta de futuro*. Universidad de Almería.
- Osorio, M. V. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona próxima*, (26), 140-151. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10205>
- Paredes, J., Esteban, R. M., y Rodrigo, M. P. (2019). *Didáctica inclusiva y transformadora. El trabajo de los docentes*. Síntesis.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista De Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174. <https://bit.ly/3MoYiqx>
- Parrilla, A. y 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. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Pérez, M. E. (2017). *Aulas inclusivas: Experiencias prácticas*. Publicaciones Altaria.
- Robles, P. y Rojas, C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija*, (18), 124-139. <https://bit.ly/2NUhOtc>
- Ruiz-Requies, I. y Calle Velasco, M. J. (2019). *Currículo y sistema educativo: diseño de programaciones y unidades didácticas: grado de educación primaria*. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Ruiz, J. M. (2022). *Teoría del Currículum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular (8ªEd.)*. Universitas.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. <https://bit.ly/2P4OJ4f>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Su, S. W. (2012). The various concepts of curriculum and the factors involved in curricula-making. *Journal of language teaching and research*, 3(1), 153-158. <https://doi.org/10.4304/jltr.3.1.153-158>
- Torres, J. S. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata. <https://bit.ly/42uPy7N>

Traver-Martí, J. A., Moliner, O. G. y Sales, A. C. (2019). Negociando el currículum: Aprendizaje-Servicio en la escuela incluida. *Alteridad*, 14(2), 195-206. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.04>

Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del curriculum y del aprendizaje*. Anaya.

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