

TEORÍA FUNDAMENTADA APLICADA EN UN ESTUDIO SOBRE SIGNIFICADOS Y PRÁCTICAS PARA MEDIAR LA INCLUSIÓN

MARÍA ÚRSULA PALOS TOSCANO
Universidad de Guadalajara

RESUMEN: El documento presenta elementos de la teoría fundamentada, aplicados al procesamiento y análisis de datos empíricos derivados de un estudio orientado a la comprensión de la

mediación que ofrece la escuela especial. Aunque en su desarrollo el manuscrito hace alusión a otros aspectos de la investigación y a sus resultados, tiene como propósito central compartir el método empleado desde un abordaje que buscaba ser cualitativo e interpretativo.

PALABRAS CLAVE: Teoría Fundamentada, Mediación, Inclusión, Significados.

Introducción

El trabajo que se presenta tiene como propósito comunicar a investigadores y educadores el método empleado para el análisis de la mediación que se ofrece desde la escuela especial. Se trata de un documento derivado de una investigación más amplia orientada a generar conocimiento nuevo respecto a los significados y prácticas de mediación desde la perspectiva y experiencia de sus actores.

En su estructura, el texto ha sido organizado de manera que logre aportar una idea general sobre los planteamientos de la investigación de la que ha surgido, mostrar la postura y técnica metodológica empleadas mediante ejemplos concretos de los elementos que le dieron forma y compartir, finalmente, aportes y retos que la aplicación de éste método representó en el estudio.

El planteamiento de la investigación

Es importante señalar que desde los supuestos que orientaron esta investigación, la intervención especializada fue asumida como un proceso y una experiencia de carácter

relacional, se atribuyó a su sentido una naturaleza implícita y se anticipó qué prenociones desarrolladas por especialistas y docentes determinan las acciones que hoy se emprenden a favor de la inclusión en las escuelas. Fue a partir de estos que optamos por abordar la mediación desde dimensiones como la conceptual y la del acto.

Con todo, La pertinencia de analizar este tipo de mediación se reconoció en aspectos que durante su ejercicio se identificaron como problemáticos, en especial, la opacidad de su sentido, las diversas modalidades que su práctica podía llegar a adoptar y lo paradójico de sus efectos al interior de las escuelas.

En función de ello, las preguntas que orientaron el estudio estuvieron relacionadas a ¿cómo conciben los especialistas la mediación orientada a la inclusión educativa?, ¿cómo estos conceptos operan en la práctica del especialista? y ¿cómo serían las prácticas especializadas que promueven la participación equitativa, plena y no excluyente? De manera que la investigación se propuso: a) develar las construcciones docentes, b) describir los procesos e interacciones que subyacen a las prácticas especializadas en el contexto escolar y, c) analizar los rasgos de las prácticas que promueven la participación y aprendizaje de los alumnos a incluir.

Aunque tuvimos en claro que la objetividad y una postura menos sesgada al respecto se logran en el descubrimiento y captación de significados desde referentes empíricos (Ruíz, 2007), se hizo necesario construir gradualmente las coordenadas teóricas que fungieran como guías orientadoras en el trabajo de campo y en el análisis de los datos encontrados.

Proposiciones como las de Vigotsky (1995), Wertsch (2001) y Martínez (1994) contribuyeron a desarrollar una idea de mediación ligada al hecho de ayudar a otro en la tarea personal de estructurar sus experiencias, ampliar lo que percibe, conoce o comprende, así como en la movilización de las capacidades de que dispone para la acción autónoma y deliberada sobre su entorno, sobre todo al ofrecerle acciones y recursos diferenciados mediante especiales formas de relación intersubjetiva.

A la inclusión la hemos entendido como el complejo proceso a través del cual un grupo social define y genera las condiciones para que todos los miembros que lo

conforman, especialmente los menos favorecidos, participen y se beneficien de los bienes colectivos, independientemente de lo que a cada uno le caracterice en lo individual (Ainscow, 2009; Echeitia, 2011; Parrilla, 2002; Booth y Ainscow, 2000).

Por lo que toca a la construcción y siguiendo un parte el pensamiento de Gergen (2010), Bronckart (2004) y Serrano y Pons (2011) entendemos que el término alude a las posibilidades de significado que una comunidad formula respecto de situaciones u objetos a partir de las interacciones que derivan de la actividad compartida y cuyo valor es contextual temporal e intransferible.

El abordaje metodológico

Las aproximaciones a la mediación “inclusiva” como objeto de conocimiento las hicimos desde lo que autores como Sandín (2003), Denzin y Lincon (2011) entre otros, describen como un paradigma interpretativo y cualitativo, dada la naturaleza social y subjetiva que asumimos de su experiencia.

Durante su abordaje se aplicaron los principios de la teoría fundamentada en idea de lograr esa apreciación íntima de la mediación que llevara a descubrirle rasgos que le definen, a partir de la interacción directa con referentes empíricos que las realidades de las escuelas aportaron y con la mayor independencia posible de lo que el discurso institucional o teórico han planteado respecto a la misma.

Los participantes y la muestra

El proceso de investigación se produjo al interior de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que inciden en los contextos escolares regulares, los participantes son especialistas y docentes trabajando para la atención de alumnos en riesgo de ser afectados por procesos excluyentes.

Los criterios de selección no estuvieron regidos por la representatividad, ya que optamos por considerar criterios de relevancia y potencial informativo, de manera que el diseño inicial de la muestra tuvo un carácter tentativo, siendo el proceso recursivo de análisis lo que posteriormente influyó en su gradual adecuación y suficiencia (López y Scandroglio, 2007). Finalmente, después de alcanzar la saturación teórica, la muestra

quedó configurada por 20 participantes, 14 docentes entrevistados, 28 interacciones documentadas, 4 textos producidos y 2 documentos normativos.

Técnicas de Obtención de la información

Se recurrió básicamente a las técnicas de entrevista y de observación:

Las entrevistas empleadas en el trabajo tuvieron un carácter informal y siguieron el modelo de una conversación entre iguales, el investigador en este caso, como señala Anguera (2008) fungió como recurso central en la captación de la información. La guía que se utilizó se fue desarrollando de manera gradual, paulatina, y en buena medida a partir de interrogantes que en la observación precedente se iban generando, esta guía no quedó establecida como formato fijo, lo que permitió plantear preguntas temáticas, no directivas y centradas en conocer en torno a aspectos que no podían ser observados directamente.

La observación que se efectuó fue del tipo participante, es decir, la que ha sido descrita como aquella observación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo a través de la relación cercana e inmediata con los informantes, que recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos (León y Montero 1997).

A través de ambas técnicas, lo que intentamos fue recuperar: a) el discurso que da cuenta de lo que se piensa y se comparte en los centros escolares, b) las actividades e interacciones que dan forma a ese discurso y lo objetivan en las aulas y, c) las formas habituales de organizarse o participar en torno a estos.

Proceso de Reducción de la Información

A partir de los textos que se produjeron en la transcripción de las entrevistas y los registros de observación procedimos al primer trabajo de segmentación, realizamos primero una lectura vertical de cada texto, de la manera más inductiva posible con la idea de localizar y describir los incidentes que se presentaban. Para el caso de las entrevistas, las preguntas que se formularon debieron ajustarse según el rol que los participantes desempeñaban respecto a la tarea, pero en todos los casos se conservó el sentido de las

mismas, entre los temas que se recuperaron destacan construcciones importantes respecto a cómo definen su intervención, cómo determinan acciones y roles para realizarlo o cómo suponen que ésta contribuye a la inclusión.

En el caso de las interacciones observadas, una segunda matriz permitió concentrar datos de las actuaciones de los participantes respecto a cómo reciben al alumno en el aula y la escuela, cómo son las tareas o situaciones que plantean para contribuir a su autonomía, mediante qué tipo de interacciones movilizan sus capacidades y, cómo influyen en su nivel de logro y participación en el aula y la escuela.

Los datos obtenidos permitieron observar otros aspectos que junto con los tópicos antes citados dieron lugar a un catálogo de 22 códigos en total. Este catálogo fungió como referente en la siguiente fase de análisis, lo que se intentó fue realizar un primer ejercicio de abstracción que permitiera identificar relaciones entre los códigos, que al ser precisados dieron origen a los primeros conceptos y categorías iniciales.

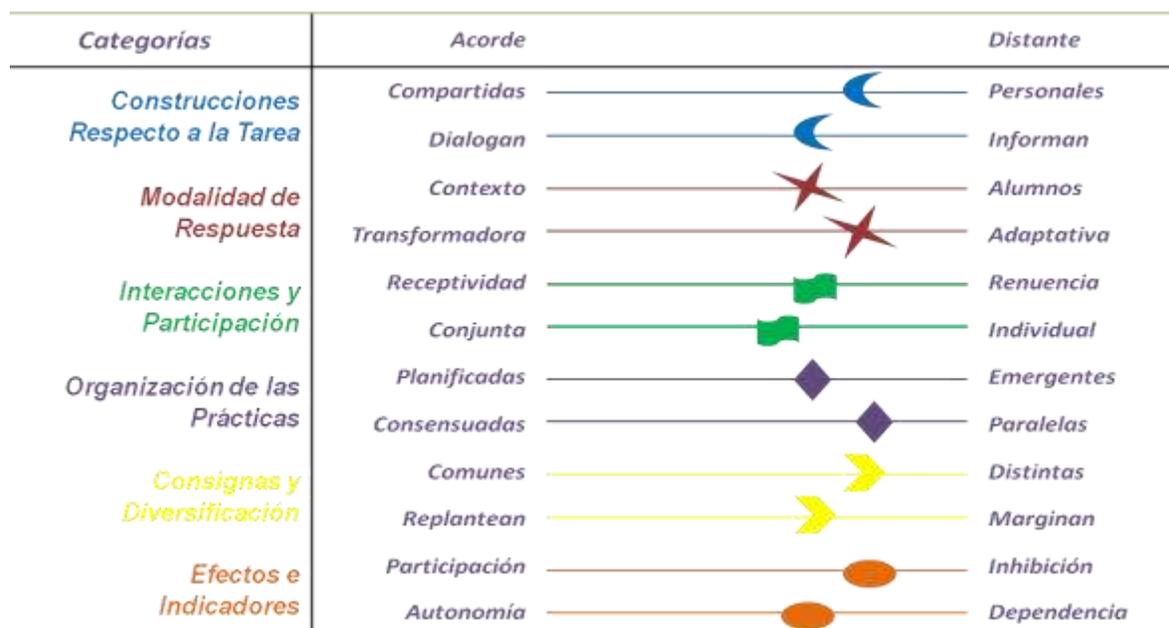
Las categorías de análisis

A partir de este proceso de codificación realizamos un proceso de relectura a través del cual fuimos identificando relaciones entre los datos y los conceptos que permitieron establecer ciertos vínculos y similitudes entre los mismos. En esta parte del proceso, el trabajo de análisis tuvo un carácter más bien descriptivo, las relaciones que fuimos encontrando tenían que ver generalmente con algunos atributos a los que los códigos remitían.

Estas categorías posteriormente fueron analizadas individualmente, con lo que se trataron de abstraer sus propiedades y dimensiones con la idea de localizar sustento o elementos estructurales en la teoría que intentábamos desarrollar; su rastreo y descripción ofrecieron la oportunidad de observar más allá de lo evidente en los datos e identificar relaciones entre las mismas. La reflexión conceptual respecto de estas relaciones se apoyó en los referentes teóricos y se caracterizó en buena medida por un trabajo más analítico.

Lo central en esta etapa fue localizar conexiones entre las categorías que al fungir como paradigmas permitieran formularnos explicaciones que ayudaran a entender porqué los profesores y especialistas respondían como lo hacían frente a los alumnos a incluir; qué factores intervenían para que eligieran resolverlo de tal forma, y cuáles fueron las consecuencias al hacerlo así.

Ilustración 1: Dimensiones y atributos de las categorías



Por otra parte, el ubicarlas dentro un rango dimensional contribuyó a definir las y a rehacer el ejercicio previo de nominación que habíamos realizado. Las seis categorías resultantes, como puede apreciarse en la ilustración, remitieron principalmente a las construcciones respecto a la tarea incluyente, las interacciones y participaciones en torno a ella, las modalidades de respuesta que se ofrecen, las formas de organizar dicha respuesta, las posibilidades de consenso y diversificación, y los efectos e indicadores de inclusión.

Las notas o memos que fuimos desarrollando contribuyeron al ejercicio de abstracción del que, por razones de espacio, sólo presentaremos el caso de una de las categorías.

Una de las historias explicativas

- Quiénes participan, cómo se involucran y cómo lo experimentan

En esta categoría intentamos agrupar los componentes sociales, afectivos y actitudinales que ayudarían a describir los patrones de interacción observados en las escuelas y la disposición a colaborar e involucrarse en una tarea común. Se trata de acciones e interacciones ligadas a la toma de acuerdos, planeación anticipada, acciones conjuntas y la participación en reuniones periódicas de evaluación y seguimiento; incluye además inferencias de los participantes respecto al qué, cómo y a quién (corresponde hacer) a favor de la inclusión. En relación a ello llamó la atención que los escenarios en los que los especialistas y profesores interactuaban, distaban de aquellos que premisas teóricas y metodológicas en los modelos de atención institucionalmente propuestos, invitaban a generar.

Condiciones causales de ello pudieran tal vez localizarse en el hecho de que para las escuelas regulares existía aún poca claridad respecto a los propósitos fundamentales del modelo educativo, los principios pedagógicos para desarrollarlos y el perfil de egreso al que habrían de contribuir.

Además en dificultad de algunos especialistas para reconocer puntos de encuentro entre ello y su propia intervención, haría suponer que esta falta de claridad era extensiva a ellos. “No tenemos claro...no sabemos pues...qué tiene que lograr [el alumno] y cuando sí sabemos qué, no entendemos cómo hacerlo, cuando sabemos, cuando medio sabemos cómo, luego no podemos trabajar de manera coordinada, ni siquiera al interior del equipo.”

Lo anterior sin duda incidía en la posibilidad articular acciones, estrategias o esfuerzos en torno al propósito que se supone tendría que ser común a ambos servicios, esto es mediar para educar con éxito a todos los alumnos, e influía también en la disposición a implicarse y comprometerse en un proyecto único de atención.

Lo que de cierto modo explica que algunos especialistas no se implicaran directamente con (y en) las tareas del aula y que, con relativa independencia de estas, optaran por privilegiar solo ciertas dimensiones del desarrollo “dando más énfasis a lo que

tiene que ver con los procesos socio-afectivos... [o] con la participación de las familias” o profesores que buscaban delegar el aprendizaje de ciertos niños en los especialistas, presentando argumentos como “yo no tengo la capacitación para tratarlos”, “ hay maestros que desde que les decimos te vas a encargar de tal grupo donde esta fulanito, te dicen cruz, cruz, osea, no yo, es, por favor cámbiame ¿no? Como si el niño hubiera escogido nacer con esa condición”.

Las interacciones observadas revelaron la prevalencia de acciones individuales y estrategias en paralelo que, aunque alcanzaban a ser percibidas por algunos actores, tendieron a ser una constante en los datos. “Yo aquí he tratado de que los niños se integren y participen, por ejemplo L. E. es muy bien aceptado por sus compañeros, cuando se trata de trabajar en equipo.” O “como que la estructura de educación regular no está trabajando de manera coordinada con educación especial. Si se conjuntaran... que no tuvieran sus propios directivos en otra estructura paralela, creo que eso ayudaría.” O “desconocía lo que el equipo de Usaer había estado trabajando este ciclo escolar con los alumnos a incluir”.

- **Explicaciones posibles a lo que acontece**

En teoría, el contexto en el que especialistas debieran operar es el de las escuelas regulares comprometidas ahora a promover una educación orientada al desarrollo y a la movilización de capacidades, que favorezca la autonomía y que responda a la diversidad, apoyándose para ello en los servicios educativos especializados sobre todo en el caso de los alumnos que se encuentran en riesgo de quedar excluidos de los beneficios de ésta educación.

Lo anterior implicaría que quienes participan en un proyecto educativo como ese, se involucraran “cada uno en la tarea del otro” y obligaran a reconocer la necesidad, por parte de todos los actores escolares, de unificar criterios, sumar esfuerzos y desarrollar un trabajo conjunto en idea de flexibilizar prácticas y diversificar estrategias de manera que se pueda dar respuesta a la diversidad y heterogenidad implicada en las escuelas.

En ese sentido, los esfuerzos debieran orientarse a la construcción de significados comunes, la reflexión compartida, el intercambio dialógico, generar condiciones para estimular el pensamiento complejo y la colaboración. Aspectos todos que desempeñan un

papel central en la práctica profesional de especialistas y docentes, dado que educar e incluir se configuran como procesos sumamente complejos cuyo mediación demanda más allá del abordaje desde los límites de una sola disciplina según hemos podido inferir en la lectura de textos como los materiales de la Reforma Integral de la educación Básica (SEP 2011) y Desarrollo de las escuelas inclusivas (Ainscow 2009).

Conclusiones

En primer término es importante advertir que en el desarrollo de este texto se presentan solo resultados parciales de la investigación y que la inclinación por esta técnica de análisis en el estudio respondió básicamente a las expectativas que en torno a ella nos formulamos como herramienta en la producción de conocimiento nuevo, respecto a aquellas dimensiones de la mediación, hasta ahora, escasamente explicados desde la teoría formal.

Las bases teóricas en torno a la mediación, desarrolladas principalmente desde la psicología cognitiva de enfoque sociocultural, han aportado ya elementos que permiten aprehenderla desde algunas de sus dimensiones pero que en el marco de la educación inclusiva no contribuyen a definirla en su totalidad. Un abordaje alternativo para lograrlo es el que es el que ofrece la Teoría Fundamentada cuyos principios, basados en el interaccionismo y construccionismo, contribuyen a comprender cómo los seres humanos actúan ante los eventos y las experiencias en función de los significados que éstos tienen para ellos.

Precisamente los aportes de ésta técnica a nuestro estudio han tenido que ver con la posibilidad de indagar cómo los agentes educativos definen la mediación orientada a la inclusión, y a partir de ello generar teorías que permitan explicar la respuesta que desde sus contextos ofrecen, sea que resulte mediadora o no de estos procesos. Sin embargo, no ha sido sino hasta la aplicación de este método que logramos apreciar toda la complejidad implicada en el mismo, principalmente al descubrir que generar nuevo conocimiento desde bases empíricas respecto a éste u otros fenómenos, se hace posible sólo en la medida en que podamos captar la esencia y la subjetividad que las experiencias e interacciones revisten.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2009). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea (2ª. Ed)
- Anguera, T. (2008). *Evaluación de programas desde la metodología cualitativa*, España: Acción Psicológica, Vol, 5. pp 87-101.
- Booth, T. Ainscow, M (2000). *Index for Inclusion, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la educación inclusiva.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. España: Ed. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Denzin, N.K. y Lincon Y.S. (2011). *Manual de investigación cualitativa*, Vol. I. Barcelona: Gedisa Ed.
- Echeita, G. (2011). "El proceso de inclusión educativa en España: ¡quién bien te quiere te hará llorar!" en *CEE, Participación Educativa*, 18, pp. 117-128.
- Flick U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Barcelona: Morata.
- Gergen K. (2010). *Talks about Social Construcccionism*. En línea [<http://www.taosinstitute.net/theoretical-background>].
- Leon y Montero. (1997). *Diseño de Investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación*. Madrid: Mcgraw Hill.
- López, J. y Scandroglio, B. (2007). "La metodología cualitativa en la intervención psicosocial". En A. Blanco y J. Rodríguez (Coords.). *Intervención psicosocial*. Madrid: Pearson Educacion, pp. 555-606.
- Parrilla Latas, A. (2002). "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva". En *Revista de Educación* 327, 11-29.
- Paz, S: E. (2003). *La investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: Mcgraw Hill, Ed. Interamericana.

Ruíz O.J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Ed. Universidad de Deusto.

Serrano, J.M. y Pons, R.M. (2011). "El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación." En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol.13, No. 1. En línea: [<http://uabc.mx/vol13no1>].

Strauss, A y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría Fundamentada*. Colombia: Ed. Universidad de Antioquía.

Vigotsky, L. (1995). *Funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas*, Vol III. Trad: Lidia Kuper. Madrid: Visor.

Wertsch, J. (2001). *Vigotsky y la función social de la mente*. Barcelona: Paidós.