

La investigación en educación especial. Tendencias y orientaciones

Pedro Jurado de los Santos
José M. Sanahuja Gavaldá

Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain

Resumen

En el presente trabajo destacamos no solamente las aportaciones que el conocimiento de la investigación puede aportar a la práctica educativa, sino también cuáles son las orientaciones que la investigación asume en el ámbito de la educación especial. Sea como fuere, concebimos la investigación en su contextualización dentro del ámbito de la educación especial como un punto de partida para la transferencia de ese conocimiento generado al ámbito de la educación en general. Hacemos también hincapié, por otra parte, en los procesos de análisis cualitativo, contextualizados como una opción que delimita la interacción entre el conocimiento de la investigación (teórico) y el conocimiento práctico.

Abstract

We have specified in the present work the contributions about the knowledge of the research has aported the educative practices; and the orientations that Special Education takes on research. We think the reseach in framework of Special Education can generate some knowledge in framewok of general education. In the other hand, we enfatized analysis qualitative and setting in a context process as an option between theoretic knowlegde and practice knowledge.

Sumario

1. Introducción

La investigación en educación especial ha adquirido una gran entidad, no solamente desde campos afines como la psicología, la medicina, la sociología, etc., sino también desde la educación propiamente dicha. Muestra de ello es la gran can-

tidad de publicaciones que se ocupan y aluden periódicamente a temas de investigación en educación especial. La causa o causas de esta razón la podemos encontrar en la necesidad de plasmar las posibilidades de avance, en demostrar que aquellos sujetos denominados «de educación especial» tienen grandes posibilidades a través de la incorporación de nuevos procesos de intervención, una vez superada lo que podríamos denominar la «etapa político-filosófica de la educación especial». Uno de los peligros, al parecer, de que la investigación sobre educación especial se hay fundamentado, demasiado a menudo, sobre bases teóricas de otras disciplinas radica en que, como alude García Pastor (1992), ha restado importancia a la prioridad de aplicar los resultados a la práctica.

Si, como afirma Stenhouse (1987), «la educación es aprendizaje en el contexto de una búsqueda de la verdad» (p. 147), hemos de proponer el conocimiento de la intervención educativa en el marco de la educación especial como una importante aportación a la educación en general. Esta búsqueda ha llevado a plantear concepciones diversas y a menudo confrontadas, influidas por las modas y por el propio desarrollo social.

2. Aportaciones de la investigación a la educación especial

Numerosos son los trabajos e investigaciones que se han realizado en este campo y desde perspectivas distintas (educativas, psicológicas, sociológicas, epidemiológicas, metodológicas, etc.), prueba de ello son las recopilaciones realizadas por N. R. Ellis (1981, 1983), o de Fraser (1990). La utilización de procedimientos cualitativos y cuantitativos en educación especial tiene sus defensores y sus detractores, si bien la investigación cualitativa se ha manifestado como una alternativa pertinente y eficaz a la aproximación cuantitativa tradicional.

No tendría sentido concebir el progreso de una disciplina sin tener en cuenta, por lo tanto, la investigación pues, como apunta Gimeno (1986):

1. la investigación contribuye a afianzar y reelaborar el conocimiento que tenemos sobre la enseñanza;
2. permite concebir a qué «futuro posible» pueden aspirar los alumnos (fijación de objetivos para la enseñanza);
3. nos proporciona conocimiento sobre la realidad en la que tenemos que actuar (diagnóstico de la realidad), permitiéndonos la toma de decisiones;
4. va dirigido a mejorar la práctica de la enseñanza (en relación con metodología, programas, materiales, etc.);
5. mejora indirectamente la práctica del profesor, y colateralmente prestigia profesionalmente a quien la realiza.

Prácticamente podemos argüir que la investigación en educación especial no sólo ha permitido renovar la educación general, sino que ha proporcionado un conocimiento de la realidad y posibilidades educativas que desborda a los propios profesionales, llevando implícitamente la concepción innovadora; el

conocimiento que ha aportado la investigación, mejora la práctica educativa. Si bien, como expone García Pastor (1992) en la introducción del libro *La investigación sobre la integración*, «el conocimiento que se pide está más en consonancia con las alternativas que ofrece la investigación educativa en general, que con los modos tradicionales de proceder en educación especial».

En educación especial se entiende como obligado el proceso continuo de investigación-acción de la gran mayoría de profesionales que trabajan en este ámbito. Las experiencias, como casi todo, pueden ser positivas o negativas, pueden generar expectativas hacia ambas tendencias, pero siempre nos aportan nuevos conocimientos o un cambio cualitativo de los que disponemos; por lo que la alegoría aducida por Gimeno (1986) de que «en el sistema educativo unos estudian la educación, otros deciden la educación y otros la realizan» se cumple sólo en parte cuando se refiere a la educación especial por el proceso evaluativo continuo que generalmente se asume y que permite desarrollar la investigación al mismo tiempo que la práctica.

Este enfoque aludido de investigación-acción (I-A), puede plantear el problema de la validez de las observaciones y de las acciones llevadas a cabo por el investigador, ya que implica que él mismo debe tener una gran dosis de control y de exhaustividad. Ésta es, pues, una de las principales dificultades que se puede considerar, ya que, como alude Hopkins (1987, 63), «la investigación en la acción combina un acto sustantivo con un procedimiento investigador; es decir, es una acción disciplinada en cuanto a investigación, un intento personal por comprender/entender mientras se implica en un proceso de mejora y reforma»; es decir, el investigador mejora su propia práctica educativa a partir de la comprensión de los fenómenos que se implican en la acción educativa.

En educación especial, como en otros campos, cabe asumir distintos enfoques de investigación; no obstante, la experiencia y la evidencia de las investigaciones nos traslada a concebir la investigación como una necesidad para mejorar la práctica educativa. Debe permitir, de esa manera, facilitar los procesos de acción educativa en tanto en cuanto tiene el objetivo de obtener mejoras sustanciales para el desarrollo de los individuos que necesitan de servicios educativos especiales.

Si describimos tres tipos de investigación, como apunta Casto (1988): investigación básica, investigación aplicada e investigación evaaluativa, hemos de acordar que, a pesar de que cada tipo tiene su importancia para el avance de las disciplinas, los dos últimos permiten contribuciones directas a la práctica en educación especial.

Tipo de investigación	Finalidad de los descubrimientos
Básica	Desarrollar cuerpo de conocimientos. Importancia del descubrimiento de principios básicos.
Aplicada	Desarrollar un cuerpo de conocimientos basado en la investigación. Importancia de determinar relaciones funcionales de las hipótesis causales.
Evaluativa	Desarrollar mejores prácticas.

Por otra parte, hay que hacer notar ciertas limitaciones que la investigación en este ámbito presenta, como las apuntadas por De Miguel (1986, 79), entre otras: dificultades en la identificación del trastorno o deficiencia, imprecisión en la operativización e instrumentalización de las variables, problemas relacionados con las muestras, ausencia de controles apropiados, dificultades en la generalización de los resultados.

3. ¿Hacia dónde se dirige la investigación en educación especial?

Prescindir de las orientaciones generales que rigen en la educación no es prudente; no obstante, en educación especial se encuentran algunas peculiaridades, y en este sentido De Miguel (1986) plantea una serie de líneas de investigación que han aglutinado los distintos trabajos que se han ido realizando sobre las siguientes temáticas (De Miguel, 1986, 63s.):

- Relativas al diagnóstico cualitativo.
- En torno a estrategias de integración.
- Procesamiento de la información en sujetos deficientes.
- Dificultades del aprendizaje.
- Programas y servicios.

Dueñas (1990), en una revisión de investigaciones realizadas sobre integración, concluye que «la mayor parte de la investigación existente es descriptiva o comparativa—estudios de eficacia—» (p. 293). Los estudios descriptivos proporcionan una buena base para el planteamiento de problemas y ayudan a la planificación; los estudios de eficacia hacen referencia a la comparación de alumnos deficientes, generalmente en escuelas o clases especiales con escuelas o clases ordinarias, considerando normalmente el rendimiento académico y la adaptación/aceptación social. Estos estudios, como Dueñas (1990) apunta, ponen de manifiesto la poca efectividad de las clases especiales; si bien, han contribuido de forma limitada al desarrollo de la educación especial, debido fundamentalmente a la falta de conclusiones claras, a las contradicciones existentes entre distintas investigaciones y a problemas metodológicos derivados de las muestras (Corman y Gottlieb, 1981; Cave y Madison, 1978).

En educación especial, a pesar de que la investigación se ha decantado hacia los estudios de tipo descriptivo (Ellis, 1981; De Miguel, 1986; Dueñas, 1990), no es menos cierto que la tendencia a presentar experiencias, sin ánimo de generalizarlas, han ayudado a destacar la importancia de tener en cuenta los aspectos diferenciales de aquellos alumnos que requieren adaptaciones curriculares de forma continua. Este tipo de experiencias (ver N.R. Ellis, Fraser, *Exceptional Children*, *American Journal of Mental Retardation*, etc.), tanto de estudio de caso como de estudios ecológicos en el aula y análisis descriptivo, permiten aunar procesos y fases de actuación a través de principios generales de intervención inferidos de los procesos observados.

Autores	Tipo de estudios	Centrados en
Corman y Gottlieb (1978)	De eficacia De adaptación social De actitudes	Contenidos
Hegarty y Pocklington (1981)	Básicos Descriptivos Comparativos (eficacia) Cualitativos De acción	Metodología
Wedell y Roberts (1982)	Descriptivos De valoración De formación De provisión	Investigación evaluativa

Fuente: Dueñas, 1990.

Parrilla (1992) nos presenta tres enfoques que priorizan la investigación en integración escolar; cada uno de ellos tiene implicaciones y objetivos distintos:

1. La integración centrada en el emplazamiento de los alumnos. Se pone el énfasis en la transición de los centros educativos segregados hacia los integrados. Corresponden a los denominados estudios de eficacia de un sistema sobre el otro, y a los efectos sobre los alumnos en relación con su rendimiento académico y con su adaptación escolar. La hipótesis de contacto parece ser el principal argumento esgrimido en este tipo de estudios (Christoplos y Renz, 1969; Gresham, 1982; Gresham, 1987), remarcándose la integración física del alumno deficiente en la escuela.
2. La integración escolar centrada en proyectos de intervención sectorial. Se pone el énfasis en la integración del alumno. La elaboración de PDI y ACI adaptados a las necesidades educativas especiales de los alumnos será el resultado de la intervención. Por otro lado, el elemento clave de la integración será el profesor, teniendo presente los servicios de apoyo, de ahí que sea necesario enfatizar su preparación y formación.
3. La integración escolar como un proyecto formativo global de centro, institucional. Fusiona la acción de la educación general y de la especial (Staimback y Staimback, 1984; López Melero, 1991), de tal manera que la acción educativa de la escuela se percibe abierta a la diversidad. Procura desmitificar la distribución de responsabilidades fomentando el trabajo en equipo a través de modelos colaborativos (Parrilla, 1992) y procura atender a todos los alumnos. Las implicaciones tanto en el proyecto curricular de centro como en el proyecto educativo de centro y en las concreciones curriculares, son importantes desde el punto de vista de las adaptaciones curriculares.

Junto a las investigaciones realizadas en el campo de la integración escolar y educativa, cabe precisar la amplitud de temáticas que en la actualidad se están llevando a cabo desde diferentes universidades españolas (doc. interno, 1995). En un intento de compendiarlas, podríamos situarlas bajo los siguientes rótulos:

- Evaluación de los procesos cognitivos en discentes con necesidades especiales. Las limitaciones del análisis del proceso enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva conductista, el desarrollo de los enfoques cognitivistas y de las teorías sobre el procesamiento de la información, han llevado a profundizar en el análisis de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Formación del profesorado ante la integración escolar de los discentes con necesidades educativas especiales. La consideración de componentes importantes del proceso de integración en su actuación como mediadores en los estudios abarca aspectos relacionados con la actividad, la formación inicial y permanente y otros aspectos relacionados con las actitudes y las expectativas hacia la integración.
- Currículo y necesidades educativas especiales. La elaboración y aplicación de las adaptaciones curriculares en el ámbito educativo ha suscitado el interés por el estudio del alcance de las mismas y el grado de implicación de los componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la hora de diseñarlas.
- La enseñanza secundaria y la integración. La progresiva implantación de la LOGSE ha llevado a cuestionar, a los profesionales, el impacto que puede producir el hecho integrador en esta etapa educativa desde diversas características, tales como el perfil profesional y todo aquello relacionado con el mismo, las actitudes y los contenidos curriculares fundamentalmente.
- Lenguaje, integración y necesidades educativas. La relevancia de los estudios sobre el lenguaje de los alumnos con necesidades educativas especiales deriva de la consideración de la acción educativa como un acto comunicativo. Su estudio en numerosas ocasiones incluye a todo tipo de deficiencias.
- Integración social y laboral de los discapacitados. Considerada como el eslabón final del proceso integrador, las investigaciones sobre la integración sociolaboral pretenden ofrecer un marco de referencia sobre los condicionantes y las potencialidades que supone la inserción del discapacitado en el mundo laboral y en la sociedad en general.
- Atención temprana a las necesidades educativas especiales. La importancia de la prevención y de los métodos de estimulación precoz en el proceso de desarrollo de los individuos, así como la instauración de la educación infantil en el sistema educativo, ha propiciado el desarrollo de investigaciones en este ámbito.
- Interculturalidad y educación especial. La aparición en la escena escolar de alumnos procedentes de otras culturas y las dificultades que manifiestan en su inclusión en el ámbito escolar y social es, potencialmente, un campo de estudio del que la educación especial no se ha abstenido.

Las investigaciones efectuadas en el ámbito de la educación especial ponen de relieve la necesidad de estudiar la atención a la diversidad en la escuela desde un planteamiento contextualizado (García Pastor, 1993; Wang, 1995), ya que es en el mismo donde se percibe la intervención educativa frente a las necesidades educativas especiales como un hecho innovador (cada vez menos) y donde surgen los interrogantes y desde donde se toman decisiones para la satisfacción de las necesidades. Esto lleva, necesariamente, a reconceptualizar las relaciones entre el conocimiento proveniente de la investigación y el conocimiento práctico.

Los estudios que pueden llevarse a cabo en el ámbito de la educación especial no sólo cumplen funciones orientadas hacia la mejora de la intervención en este ámbito, sino que también sirven, y han servido, como trampolín para la implantación, modificación e incluso generalización de planes que procuren el desarrollo de los individuos, de instrumentos y de tipos de intervención que permitirán incorporar los modelos más pertinentes según sea cada caso (clásicos como María Montessori, Celestin Freinet o Jeroni de Moragas son un claro ejemplo).

4. Hacia una toma de posición en educación especial

En el ámbito de la educación y de la investigación en general pueden observarse dos tendencias que marcan el «ideario» y los puntos de partida de las acciones promovidas por la propia investigación, asumible en el ámbito de la educación especial, a saber, las tendencias cualitativas y las cuantitativas.

Respecto a la investigación cuantitativa en educación especial, basada en el análisis estadístico, pueden surgir algunos problemas, cuando se trata con muestras de alumnos, tales como aquellos derivados de la interacción de los siguientes aspectos:

La población de alumnos es diversa y muy heterogénea, incluso es susceptible de ampliarse por la gran variabilidad entre las categorías (Sindelar y otros 1988). En investigación la heterogenidad de la población garantizará una gran varianza, tanto en medidas de rendimiento académico como social.

La diferencia entre los criterios diagnósticos incrementará la variabilidad en las poblaciones de alumnos.

En torno a la investigación en educación especial, cabe destacar algunas prioridades que Rigo (1991, 109-112) se plantea y que implican un cambio de dirección respecto a la situación tradicional:

1. La investigación en torno al currículo a partir de las diversas exigencias curriculares que presenta cada tipo de dificultad educativa y necesidad especial, poniendo el énfasis en la dimensión educativa.
2. Profundización en los métodos de diagnóstico de los diversos problemas que plantean los sujetos de educación especial, primando la observación pedagógica.
3. Profundización en los aspectos didácticos de la educación especial, a través de la optimización de los recursos.

4. Profundización en los problemas organizativos. Estudio de las implicaciones de la organización de los servicios, del centro, en aras de la consecución de la integración educativa.
5. Profundización en los problemas de la formación de especialistas de la educación especial.
6. Profundización en las experiencias de integración. Aquéllas que se centran en la planificación, implementación y evaluación de estrategias de integración educativa de los sujetos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias.
7. Profundización en los avances tecnológicos aplicados a la enseñanza de niños con necesidades especiales.

Si la característica más claramente definitoria de la acción educativa en educación especial consiste en la tendencia a la individualización, a la atención de las necesidades individuales de los alumnos, la investigación, en coherencia con este presupuesto, cuando procura comprender y mejorar la práctica educativa, debe poner el énfasis en el estudio de casos más que en el análisis de las muestras que pretendidamente homogeneizan la población en torno a una media (enfoque psicoestadístico).

Como Rigo (1991) nos muestra, a pesar de la tendencia a recomendar investigaciones de tipo cualitativo, fundamentalmente con $N=1$, la realidad manifiesta la actualidad de los estudios cuantitativos y su prevalencia actual (ver trabajos de Ellis, 1981, 1983; Frase, 1991, etc.).

Hay que apuntar, de forma obligada, los supuestos de análisis cualitativo que implica el tipo de investigación apuntada. En este sentido, Hopkins (1987, 1990), recogiendo las etapas del proceso analítico de Becker y Glaser y Strauss distingue las siguientes:

1. La recogida de datos y la generación inicial de categorías.
2. La validación de las categorías.
3. Interpretación de las categorías.
4. La acción.

El análisis cualitativo se manifiesta desde una perspectiva que tiene en cuenta lo metodológico, etnográfico, situacional y lo propiamente cualitativo (Pérez Gómez, 1983), por lo que su encuadramiento en el paradigma ecológico es obvio. En este tipo de acción, lo holístico adquiere relieve.

Asumido el enfoque cualitativo, éste ofrece al investigador la posibilidad de observar, asociar e interpretar los hechos acaecidos en el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del complejo sistema de dimensiones que lo caracterizan. Para Stainback y Stainback (1984), la admisión de metodologías cualitativas en el estudio de la educación se explica en base a:

1. La posibilidad de generar teorías basadas en el estudio de la práctica educativa en su contexto natural.

2. La validación social de los programas y las prácticas educativas que aumentaría la comprensión de los hechos producidos en este ámbito.
3. Una visión holística de los temas educativos; permitiendo una interacción de las variables dadas en los contextos educativos.

5. El conocimiento científico y la práctica educativa

Hemos de asumir la existencia de una relación significativa entre el conocimiento que la investigación aporta y la práctica educativa que debe ser apoyada por dicho conocimiento científico. Dicho de otra manera, los principios que rigen la intervención educativa deben ser validados por la investigación, sobre todo cuando los mismos se procuran generalizar de unos contextos y situaciones a otros.

A raíz de esta discusión surgen algunos dilemas, no sólo por lo que entendemos por uno u otro conocimiento, sino también por los referentes de cada uno de ellos. Podemos describir el *conocimiento de investigación* como el «conocimiento proposicional» que es abstracto, está separado del contexto y es útil para ser generalizado desde el punto de vista de su aplicación, el referente fundamental son los otros investigadores. El *conocimiento práctico* se describe desde su localización concreta en un contexto limitado y puede ser aplicado en un lugar y en un momento dado, o en un individuo dado; el referente opera desde diversos factores, que van desde el tipo de centros hasta la implicación de los docentes con los discentes (Malouf y Schiller, 1995). En realidad, el proceso endogámico puede aplicarse a los dos tipos de conocimientos, aunque necesariamente no deba generalizarse. En este sentido, la separación entre lo *teórico* y lo *práctico* parece obvia, derivando en un mal aprovechamiento del *conocimiento* para satisfacer necesidades educativas.

La imbricación entre el conocimiento de la investigación y la práctica se hace necesaria, la colaboración debe delimitar que, por ejemplo, la práctica no sólo tenga presente los resultados a corto plazo y los indicadores inmediatos de éxito académico (prestar atención, cumplir las tareas, etc.), la tendencia a realizar juicios intuitivos, basarse en los modelos de déficits, el aislamiento del profesor a través de su individualismo docente, sino que propugne procesos en los que la concepción de continuum del aprendizaje esté integrada y pueda adaptarse a los contextos, donde las limitaciones del conocimiento científico los establecerá la propia práctica. La educación como servicio que procure satisfacer las necesidades educativas de los discentes aumentará sus niveles de calidad.

Bibliografía

- CARTA, J.J.; GREENWOOD, Ch.R. (1987). «Process-product Analysis: An approach for studying critical variables in early intervention». *Jnl. of the Division for Early Childhood*, 12 (1), 85-91.
- CASTO, G. (1988). «Research and program evaluation in early childhood special education». En ODOM, S.L.; KARNES, M.B.: *Early intervention for infant and young children with handicaps. An empirical base*. Baltimore: P.H. Brookes.

- MIGUEL, M. DE (1986). «Líneas de investigación en Educación Especial». En MOLINA, S. (dir.): *Enciclopedia temática de Educación Especial*. Madrid: CEPE. p. 62-85.
- DUEÑAS BUEY, M.L. (1990). «Revisión de investigaciones sobre integración escolar: principales resultados y orientaciones». *Revista de Educación*, 291, 291-301.
- ELLIS, N.R. (1981). *Investigación en retraso mental. Panorama internacional*. San Sebastián: SIIS. Vol. 1.
- ELLIS, N.R. (1983). *Investigación en retraso mental. Panorama internacional*. San Sebastián: SIIS. Vol. 3.
- FRASER, W.I. (ed.) (1990). *Temas clave en investigación del retraso mental*. Madrid: SIIS.
- GARCÍA PASTOR, C. (coord.) (1992). *La investigación sobre la integración: tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amarú.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona: PPU.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya/2.
- HOPKINS, D. (1987). «Hacia una mejora de la validez de la "investigación en la acción" (I-A)». *Rev. de innovación e investigación educativa*. (3), 61-84.
- MALOUF, D.B.; SCHILLER, E.P. (1995). «Practice and research in special Education». *Exceptional Children*. 61 (5), 414-424.
- PARRILLA, M.A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: «investigación y formación»*. Madrid: Cincel.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica». En GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. p. 95-138.
- RIGO, E. (1991). Proyecto docente. Didáctica y organización escolar. Univ. Islas Baleares. Documento policopiado.
- SINDELAR y otros (1988). «The power of hypothesis testing in special education efficacy research». *The Jnl. of Special Education*. 22 (3), 284-296.
- STAINBACK, W. ; STAINBACK, S. (1984). «A rationale for the Merger of Special and Regular Education». *Exceptional Children*. 51 (2), 102-111.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- WANG, M.C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.