

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL.

Joan J. Muntaner
Universitat de les Illes Balears

1.- INTRODUCCIÓN

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

Un recorrido por las investigaciones realizadas sobre la Educación Especial, nos muestra como se ha avanzado desde los trabajos diseñados y realizados en el marco de un enfoque segregador hasta los estudios cuyos planteamientos están en la línea de la integración; desde las investigaciones centradas en el individuo hacia aquéllas que prestan una atención especial al contexto en donde tienen lugar las prácticas educativas. También ha habido un cambio en los planteamientos metodológicos, que han ido abandonando las posiciones más cuantitativas y racionalistas por otros enfoques mejor adaptados a las demandas de la Educación Especial. Schindele (1985) expone los tres defectos fundamentales encontrados en las diferentes perspectivas adoptadas en la investigación en la Educación Especial:

- 1.- La falta de relevancia para la práctica.
- 2.- Las limitaciones en cuanto a temas de interés y aproximaciones.
- 3.- La falta de un cuerpo de conocimientos que corresponda al desarrollo de la teoría.

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

un tema objeto de investigación cada vez más tratado. Sin embargo, el cuerpo fundamental de investigación en Educación Especial se ha centrado durante años en la eficacia de los programas-tratamiento aplicados a los sujetos incluídos en los diferentes grupos de estudio, afirma García Pastor (1992). El concepto de eficacia y los métodos para evaluarla no se han diferenciado sustancialmente de los aplicados a la investigación educativa en general.

Si realizamos un análisis sobre el proceso de investigación en la Educación Especial, siguiendo los trabajos expuestos por De Miguel (1986), Parrilla (1992), García Pastor (1993) y la situamos en un continuum, en el extremo más lejano en el tiempo, encontramos aquellos trabajos en los cuales el objeto de estudio es la persona con déficit o el colectivo de personas con determinados tipos de deficiencias. La metodología era principalmente cuantitativa y se podía investigar lejos de las personas, sin contacto directo con ellas. Desde el campo de la educación, interesaba estudiar principalmente a alumnos escolarizados o institucionalizados. Cabe señalar que la mayoría de estos trabajos se realizan con los alumnos de los centros específicos, pues nos situamos en un momento en que la integración todavía no es un hecho.

Una vez iniciada la integración escolar, los intereses de los investigadores se trasladan hacia las instituciones educativas ordinarias que acogen a los niños con n.e.e. Se pretende conocer la influencia de la integración en toda la comunidad escolar, abordándose estos trabajos desde distintos planteamientos teóricos y desde metodologías variadas. Poco a poco se van introduciendo las técnicas y métodos cualitativos en detrimento de los cuantitativos, si bien muchas de estas investigaciones tienen planteamientos intermedios, igual que sucede en el ámbito de la enseñanza en general.

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

2.-TENDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

El cambio radical sufrido por la Educación Especial en sus presupuestos conceptuales y prácticos, necesariamente deben reflejarse en sus objetivos y proyectos de investigación, como señalan Wang, Reynolds y Walberg (1987) hay una necesidad de ajustar la investigación a la reconceptualización educativa que propone la integración de los alumnos con n.e.e. en las escuelas ordinarias.

Desde este planteamiento, la investigación en Educación Especial debería cen-

trarse en dos elementos claves, que Stainback y Stainbaick (1984) consideran la consecuencia de “lo especial” en un contexto normalizado: **adaptación y apoyo**.

Esta adaptación y este apoyo no hacen referencia únicamente al ámbito escolar, sino que en una sociedad heterogénea, donde queremos aplicar el principio de normalización en todos los contextos de actuación debemos determinar el tipo, modelo e intensidad de las adaptaciones y apoyos necesarios para que cualquier persona pueda disfrutar en igualdad de oportunidades de todos estos contextos sociales en que se desenvuelve. El objetivo primordial y central de la investigación en Educación Especial será, pues, desde nuestra perspectiva: profundizar en todas las vertientes de las adaptaciones y apoyos, analizados desde todas las variantes y condicionantes posibles.

Enfocado así el análisis de las investigaciones en Educación Especial, sin la intención de ser exhaustivos, y tomando como referencia las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca en Junio de 1994, planteamos en cinco apartados estos temas de interés y objetivos de la investigación:

1.- Análisis y estudio del marco conceptual y de planificación de la Educación Especial y las n.e.e.

2.- Perspectivas escolares:

- 2.1. Acceso al currículum.
- 2.2. La organización escolar.
- 2.3. La actuación en las aulas.
- 2.4. Formación del personal docente.

3.- Perspectivas comunitarias:

- 3.1. El papel de las familias.
- 3.2. El cambio de actitudes.
- 3.3. Las organizaciones y asociaciones de atención a las personas con discapacidad.
- 3.4. La consecución de sus derecho sociales e individuales.

4.- La vida activa de las personas con discapacidad:

- 4.1. La transición a la vida adulta.
- 4.2. La consecución de la autonomía.
- 4.3. El mundo laboral.
- 4.4. La calidad de vida.

5.- Programas y técnicas específicas de intervención

Cada uno de estos apartados puede subdividirse y centrarse en una variedad de aspectos y elementos concretos, pero podrán inscribirse en alguno de los mencionados.

En estos momentos, la evolución de los intereses de la investigación en Educación Especial se centra en la mejora de la escuela en su conjunto, desde los supuestos que conciben la posibilidad de educar a todos los alumnos en las mismas escuelas, en las mismas clases, el progreso se cifra en la mejora de la enseñanza para todos. Esto lleva a considerar como cuestiones de investigación la aplicación de determinados modelos y estrategias de enseñanza, que García Pastor (1997: 122) determina en dos puntos claves:

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

2.- Cambios en los métodos instruccionales y condiciones del profesor. Lo cual incluiría la aplicación de estrategias de aprendizaje, estrategias basadas en la comunidad y estrategias vinculadas al uso de nuevos servicios de apoyo a la escuela.

Esta realidad ha llevado a muchos autores, a través de recorridos similares, a la conclusión de que no pueden considerarse los problemas instruccionales separados del contexto de las escuelas, planteando sus objetivos hacia las investigaciones sobre mejora y cambio en las escuelas (Miller y Lieberman, 1988; Miller, 1990; Ainscow y Hopkins, 1992; Ainscow, 1995).

Esta evolución en los intereses de la investigación provoca una búsqueda de alternativas en los métodos de investigación empleados, de forma subsidiaria a los puntos básicos del debate en la investigación educativa, que puedan adaptarse mejor a las demandas actuales que se hace a los procesos de investigación: la relación entre la teoría y la práctica, la objetividad-subjetividad y el papel del investigador ante la diversidad de conocimientos (García Pastor, 1997).

3.- MODELOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La investigación educativa actual se desarrolla en una pluralidad de lógicas, tradiciones y enfoques que implican modos diferentes de entender la realidad, de captarla, de comprenderla, que han propiciado diversas perspectivas para la construcción del conocimiento y para el establecimiento de posibles relaciones entre la teoría y la práctica educativa. Estas perspectivas investigadoras, paradigmas, estructuras de racionalidad, enfoques o como se prefiera denominarlas, pueden ordenarse en tres grandes categorías (Escudero, 1990):

- La empírico-analítica, científico-técnica, positivista o reproductiva.
- La interpretativa, hermenéutica, cultural, constructivista.
- La crítica, sociocrítica, reconstructiva, participativa, democrática, orientada a la acción.

3.1. *El paradigma positivista*

Durante muchos años, la investigación en el ámbito educativo ha estado dominada por la corriente positivista, que la ha encorsetado con la precisión científica, la construcción de hipótesis y la preocupación por la medición y el análisis estadístico.

Este enfoque racionalista ofrece, a las ciencias sociales en general y a la educación en particular, la oportunidad de superar el oscurantismo y la especulación filosófica en la que se hallaban inmersos, pero les exige amoldarse al llamado “Método científico”, propio de las ciencias naturales, que considera la práctica educativa como un objeto sobre el que aplicar el razonamiento lógico-deductivo, que se interesa por descubrir y verificar las relaciones causales enunciadas en un esquema teórico previo.

La investigación positivista en educación se configura asumiendo, al menos, cinco supuestos interrelacionados, según señala Popkewitz (1988):

1.- La teoría desde la que se concibe y planifica la investigación ha de ser universal, no vinculada a un contexto ni dependiente de circunstancias concretas. Las leyes generales permiten llegar a deducciones aplicables a cualquier circunstancia.

2.- La ciencia y la investigación son actividades desinteresadas, no contaminadas por las emociones, las expectativas y los valores. La posibilidad e incluso la necesidad de establecer enunciados científicos, al margen de los intereses y de los fines que se plantean las personas son el fundamento del rigor.

3.- Se considera que el mundo social, y en consecuencia el educativo, está constituido por un sistema de variables, perfectamente aislables, controlables. Estas variables, como elementos diferenciados, claramente distintos y analíticamente separables se pueden estudiar de forma independiente. La tarea de aislar y de controlar las variables está en la base de los diseños experimentales, tanto de naturaleza correlacional como de índole causal. La búsqueda de causas que explican de forma suficiente y necesaria los fenómenos, es uno de los ejes de la investigación.

4.- El conocimiento formalizado exige aclarar y precisar cuáles son las variables antes de comenzar la investigación. La operacionalización de los conceptos, a través de definiciones invariantes, permite la verificación y la comprobación.

5.- La búsqueda de un conocimiento formal y desinteresado es posible gracias a las matemáticas y, concretamente, la estadística como uno de los principales recursos. La elaboración de la teoría es posible a través del rigor que ofrecen los lenguajes formalizados y los diseños de carácter experimental y el tratamiento estadístico de los datos. La cuantificación está considerada como la estrategia más precisa de elaboración de la teoría. Solamente a través de la precisión de las mediciones y del lenguaje formal en que se expresa se pueden eliminar las ambigüedades y las contradicciones.

Esta concepción de la investigación se ha empeñado en descubrir leyes de eficacia de la escuela y de la enseñanza (Escudero, 1987), derivándose dos consecuencias: por una parte, se valora únicamente el interés técnico de la investigación por su

carácter predictivo, que acumula información, la organiza y extrae reglas técnicas con el fin de incrementar el control sobre las prácticas. Por otra parte, se provoca una separación entre los investigadores y los prácticos, que ha creado una desconfianza y un escepticismo muy marcado de los últimos en relación a las aportaciones que puedan hacerse desde los resultados de un proceso de investigación.

Estos planteamientos conllevan un distanciamiento entre la teoría y la práctica, con lo que se crea una dicotomía y un antagonismo entre estas dos actividades.

3.2. *El paradigma interpretativo*

En oposición a la tendencia positivista, surge la perspectiva interpretativa en educación, que agrupa una gran variedad de propuestas teóricas y metodológicas, que tienen una preocupación común: indagar el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad en la que se suceden. La investigación interpretativa, apunta Erickson (1989), exige captar los acontecimientos cotidianos en el escenario donde se producen y trata de identificar el significado de las acciones de estos acontecimientos desde las diferentes perspectivas de los propios actores.

Esta concepción de la investigación educativa destaca la necesidad de comprender los significados de las acciones humanas y, siguiendo la exposición que realiza Pérez Gómez (1992), los supuestos básicos que pueden apuntarse de la investigación interpretativa son los siguientes:

— *El concepto de realidad.* Se considera que la realidad social tiene una naturaleza de carácter dinámico y cambiante, pues es en sí misma inacabada y en continuo proceso de creación y cambio. No existe, pues, una única realidad sino múltiples realidades que se complementan mutuamente, donde las representaciones subjetivas son tan importantes como los hechos mismos.

La complejidad de la investigación educativa reside precisamente en esta necesidad de acceder a los significados, puesto que éstos sólo pueden captarse de modo situacional, en el contexto de los individuos que los producen e intercambian.

— *Las relaciones sujeto-objeto.* Todo proceso de investigación es, en sí mismo, un fenómeno social y, como tal, caracterizado por la interacción. De este modo, inevitablemente, la realidad investigada es condicionada en cierta medida por la situación de investigación. De manera similar el experimentador es influido por las reacciones de la realidad estudiada. Así pues, la contaminación mutua del investigador y la realidad es una condición indispensable para alcanzar la comprensión del intercambio de significados.

— *Objetivos de la investigación.* La finalidad de la investigación es la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz. En consecuencia, se preocupará por la comprensión de los aspectos singulares, anómalos, imprevistos y diferenciadores. Sin el

conocimiento de lo singular, se escapa el sentido propio de cualquier realidad humana.

— *Estrategias de investigación.* El enfoque interpretativo prefiere seguir como estrategia de investigación una lógica mixta: inductivo-deductiva, de modo que se produzca constantemente una interacción entre las teorías o hipótesis de trabajo y los datos, los enfoques y los acontecimientos. El propósito es sumergirse en la complejidad de los acontecimientos reales e indagar sobre ellos con la libertad y flexibilidad que requiere cada situación.

El diseño de investigación es, por tanto, un diseño flexible de enfoque progresivo, sensible a los cambios y modificaciones en las circunstancias físicas, sociales o personales, que puedan suponer influjos significativos para el pensamiento y la acción de los individuos y los grupos.

— *Técnicas e instrumentos de investigación.* El enfoque interpretativo propone al investigador como el principal instrumento de investigación, que se sumerge en un proceso permanente de indagación, reflexión y contraste para captar los significados, identificar las características del contexto y establecer las relaciones entre la situación y los individuos. Sólo se pueden interpretar completamente los acontecimientos dentro del caso que les confiere significado.

— *El contexto de investigación.* La investigación debe realizarse fundamentalmente en el contexto natural, en el medio ecológico y complejo donde se producen los fenómenos que queremos comprender. Se requiere afrontar la complejidad, diversidad, singularidad y carácter evolutivo de cada realidad social para comprenderla y poder intervenir racionalmente en ella.

— *Credibilidad y transferencia de los datos.* El rigor y la relevancia son preocupaciones fundamentales del enfoque interpretativo, que busca la credibilidad en la consistencia de los datos, desde el contraste permanente de las indagaciones, las inferencias provisionales y las hipótesis de trabajo que se van decantando como fruto de la reflexión, del debate y del contraste.

— *Los informes de investigación.* No tienen modelos estándar de uso generalizado, sino que son el reflejo fiel del estilo singular de indagar y comunicar del propio investigador. Se parte del convencimiento de que la audiencia privilegiada de los informes son los agentes que participan en los intercambios de la realidad investigada, así como aquellos prácticos del contexto, que se encuentran implicados en procesos de intervención y transformación de la realidad, similares a los estudiados.

— *La utilización del conocimiento.* En este enfoque, los conocimientos teóricos tienen siempre un valor instrumental, se conciben como herramientas conceptuales que adquieren su significación y potencialidad dentro de un proceso discursivo de búsqueda e intervención en la realidad. La teoría no dicta directamente la práctica. La cooperación y el contraste entre los diferentes individuos o grupos que participan de la realidad y entre éstos y los agentes externos, es clave en todo proceso de reconstrucción de los significados de la vida social y académica del aula.

La investigación interpretativa, sin superar realmente la separación entre teoría y práctica, entre investigador y práctico, sí que las acerca y las relaciona, pues el investigador no aspira a dirigir y controlar la acción de los sujetos, sino a clarificarla, reconstruirla, con el propósito de que sean los mismos prácticos quienes asuman la autorregulación y el control de sus pensamientos y prácticas educativas.

3.3. *El paradigma crítico*

La investigación educativa ha participado del paradigma positivista, que pretende explicar la realidad y proponer un conocimiento técnico, que mantienen separados la teoría y la práctica. Ha participado también del paradigma interpretativo, que busca la comprensión de la realidad, para alcanzar un conocimiento práctico y acerca significativamente las relaciones entre teoría y práctica. El paradigma crítico le ofrece la posibilidad de transformar esta realidad, desde la participación y la colaboración para unificar la teoría y la práctica, como dos caras de un mismo proceso.

Este enfoque crítico tiene el propósito de transformar la educación, pues va encaminado al cambio educacional: “la contribución de la investigación educativa a la práctica educativa debe evidenciarse en mejoras reales de las prácticas educativas concretas, de los entendimientos actuales de dichas prácticas por sus practicantes y de las situaciones concretas en que dichas prácticas se producen” (Carr y Kemmis, 1988; 172).

La perspectiva crítica elabora una plataforma teórica para la investigación y para la acción educativa que supera dicotomías no resueltas, con las tradiciones anteriormente comentadas. “La investigación crítica —escribe Escudero (1990; 13)— integra y da participación a la teoría educativa, en general, en el proceso de construcción de conocimientos, que es considerado, al mismo tiempo, como acción transformadora de la realidad educativa”.

Escudero (1990) sintetiza en cuatro ejes teóricos fundamentales las peculiaridades de la investigación crítica:

a) La construcción del conocimiento es una actividad ideológicamente configurada. La realidad educativa es una realidad ideológicamente marcada, socialmente construida e inapelablemente determinada y determinante de opciones de valor, poder e intereses. Así pues, la incorporación decidida de cuestiones ideológicas, normativas y de valor y una apuesta por intereses liberadores y emancipatorios, representan los supuestos constitutivos de esta opción de pensamiento que tiene como propósito irrenunciable el convertirse en una fuerza catalizadora de la realidad para su propia transformación y mejora.

Esto supone, postular una relación dialéctica entre teoría y acción, entre investigación, construcción de conocimientos y acción transformadora —educativa— de la realidad, de la educación.

b) El carácter participativo y holístico del conocimiento. El enfoque crítico se

fundamenta en un doble supuesto: por una parte, la definición del conocimiento como una actividad solidaria, participativa, democrática, que ha de implicar a todos los sujetos en su construcción y en su utilización para la transformación de la realidad investigada. Por otro lado, la no aceptación del establecimiento de un estatuto diferencial y jerárquico para el conocimiento codificado y sistemático —científico— y el conocimiento situacional, práctico —vulgar—. Ello representa una apuesta por una visión globalizadora del conocimiento que trata de superar la dicotomía entre investigación y educación, pues el proceso educativo es la unión de ambos a la vez.

c) El supuesto de la subjetividad crítica. El respeto, el reconocimiento y el valor de creer en el poder de los sujetos tanto en la expresión como en la transformación de la realidad, constituye una pieza clave en todo el entramado de la investigación crítica. Ello impide al investigador arrogarse el poder exclusivo de definir y codificar la realidad. Este poder, en última instancia, ha de localizarse en el diálogo, en la colaboración, en el compromiso y transformación de aquella. Ni la realidad es algo en sí, independiente de los sujetos, ni éstos son independientes, en sus pensamientos, percepciones y representaciones de la realidad, y los contextos múltiples que contribuyen a su configuración situacional e histórica.

d) Conocimiento en y para la acción. El punto de constitución de la investigación, la motivación de la misma, su referente y su destino son, preferentemente, la acción, la realidad tal cual está constituida por y para los sujetos y el compromiso con su transformación y mejora. La necesidad de partir y construir desde la realidad para transformarla desde dentro, con la contribución y participación de los sujetos. La investigación crítica representa un compromiso con una realidad, con una acción en curso, con los sujetos implicados.

La perspectiva crítica une en un único proceso la teoría y la práctica, pues se plantea que la una no puede desarrollarse sin la otra y a la inversa.

Estas perspectivas de la investigación educativa, que sucintamente hemos analizado, se relacionan con métodos, conocimientos, intereses que surgen de sendas tradiciones filosóficas generales, mediante las cuales se mantienen distintos valores educativos en cada caso. Carr (1996; 126) representa estos valores en un esquema clarificador:

	EMPÍRICA ANALÍTICA	HISTÓRICA HERMENÉUTICA	CRÍTICA
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN	Científico-natural; experimental; cuantitativo	Histórico- interpretativo; etnometodológico; iluminativo	Ciencia so- cial crítica; investigación- acción emancipadora
FORMA DE CONO- CIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	Objetiva; nomológica; teorías explicativas	Subjetiva; ideográfica; comprensión interpretativa	Dialéctica; comprensión reflexiva; praxis”
INTERÉS HUMANO FIN PRÁCTICO	Técnico Instrumental; “medios-fin”	Práctico Deliberativo: informa el juicio	Emancipador Crítico: transformador
TEORÍAS DE LA NATURALEZA HUMANA	Determinista	Humanista	Histórica
FILOSOFÍAS DE LA EDUCACIÓN	Neoclásica	Progresista liberal	Socialmente crítica
VALORES EDUCATIVOS en una forma	Metáfora del “moldeado”: individuos para determinada vida social una forma meritocrática de vida social	Metáfora del “crecimiento”: actualización personal de los individuos en vida social meritocrática de vida social	Metáfora de la “potenciación profesional”: los individuos producen y transforman una determinada forma de vida social

4.- A MODO DE CONCLUSIÓN

Las críticas suscitadas hacia el método de investigación positivista, mayoritariamente desarrollado hasta este momento, y teniendo en cuenta las condiciones específicas y los problemas metodológicos que la afectan Martín y Echeita (1986; 197), indican tres aspectos decisivos:

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

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

- a) La posibilidad de generar teorías basadas en el estudio de la práctica educativa en su marco natural de ocurrencia, aportando así a las mismas funcionalidad y relevancia.
- b) La validación social de los programas y prácticas educativas, lo que dotará a la investigación sobre la Educación Especial de nuevos e importantes elementos para la comprensión de lo que ocurre en los marcos educativos.
- c) Una visión holística de los temas educativos ya que la investigación culitativa ofrece una visión total, de conjunto, del tema o programa bajo análisis en su contexto. Esto es, permite acceder a la compleja interacción de variables que suele darse en los procesos educativos.

La investigación útil y realista en Educación Especial se fundamenta en unos métodos que posibiliten el control continuo de la situación a investigar, atendiendo a todos las perspectivas, para obtener un conocimiento exhaustivo y una comprensión glo-

bal del objetivo de la investigación, que nos permita actuar en consecuencia adaptando nuestra intervención a las posibilidades y características de las personas y de los contextos donde se desarrolla. Knapp (1986; 172) nos apunta los elementos básicos que componen este modelo de investigación:

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

A estos elementos podríamos añadir dos claves:

Por una parte, el papel del investigador se ha modificado, viéndose necesaria su implicación como parte importante del proceso de desarrollo de la investigación. El investigador ya no es neutral, debe posicionarse y para ello debe prepararse para promover cambios.

Por otra parte, el enfoque de la investigación, no como una mera observación, interpretación y descripción de una realidad, sino como un intento de modificar esta realidad, de aportar alternativas, para mejorar la práctica educativa o social que se desarrolla en cada contexto.

De todo ello podemos concluir que la relación entre la investigación y la práctica debe ser estrecha a fin de que del conocimiento extraído de las mismas, se deriven posibilidades de intervención y mejora de la realidad estudiada, debemos transformar esta realidad y ello sólo es posible con la interacción directa entre teoría y práctica. En consecuencia, la investigación colaborativa se convierte en una alternativa muy provechosa en la consecución de estos objetivos, donde el investigador externo se convierte en un apoyo cualificado para profundizar en el análisis de una realidad y optimizar las capacidades y los recursos de los propios protagonistas.

Debemos afrontar nuevas investigaciones, que tengan como meta satisfacer las demandas que la aplicación del principio de Normalización plantea en todos los ámbitos de la vida de las personas con discapacidad, tanto en lo relativo a la escuela, como a su participación en la vida social, profesional y comunitaria. Ello no puede realizarse desde el exterior, donde los investigadores son expertos, que desde fuera solucionan los problemas y dificultades surgidas, pues este modelo ya ha demostrado su ineficacia. Es preciso incorporar la perspectiva de la inclusión, en todos los sentidos: por una parte, de los mismos afectados, pues nos referimos a personas concretas que se

mueven en ambientes concreto, que opinan, demandan, valoran, etc. Tener presente a las personas como implicados y partícipes directos de los trabajos que se ponen en marcha. Por otra parte, la necesidad de incluir al investigador en estos ambientes donde se desarrolla el proceso de investigación con la finalidad de ser un apoyo y una adaptación, que permita transformar esta realidad en beneficio de todos los implicados.

5.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Hopkins, D. (1992). Aboard the moving School. *Educational Leadership*, (vol.50), 3, 79-81.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría y crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez-Roca.
- De Miguel, M. (1986). Líneas de investigación en educación especial. En S. Molina (Dir.), *Enciclopedia temática de Educación Especial (vol.1)* (pp. 62-85). Madrid: CEPE.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II* (pp. 195-301). Barcelona: Paidós-MEC.
- Escudero, J.M (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- Escudero, J.M (1990). Tendencias actuales de la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. *Curriculum*, 2, 3-25.
- García Pastor, C. (1992). *La investigación sobre la integración: tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amarú.
- García Pastor, C. (1993). *La escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- García Pastor, C. (1997). Más allá de lo especial: la investigación sobre la educación para todos los alumnos. En A. Sánchez y J.A. Torres (Coors.), *Educación Especial I* (pp. 121-143). Madrid: Pirámide.
- Knapp, M.S. (1986). Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa. En T.D.Cook y C.S. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 171-201). Madrid: Morata.

- Martín, E. y Echeita, G. (1986). La investigación en Educación especial. *II Jornadas Internacionales de Psicología, Educación, Cultura y Desarrollo Humano*. Madrid.
- Miller, L. y Lieberman, A. (1988). School improvement in the United States nuance and numbers. *Qualitative Studies in Education*, 1 (1), 3-19.
- Miller, L. (1990). The regular education initiative and school reform: lessons from the mainstream. *Remedial and Special Education*, 11 (3), 17-22.
- Parrilla, Á. (1992). *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación*. Buenos Aires: Cincel.
- Pérez Gómez, Á. (1992). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115-135). Madrid: Morata.
- Popkewitz, T.S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Schindele, R.A. (1985). Research, methodology in special education: a framework approach to special problems and solutions. En S. Hegarty y P. Evans (Eds.), *Research Methods in Special Education* (pp. 3-24). Oxford: NFER-Nelson.
- Stainback, W. y Stainback, S. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51 (2), 102-111.
- Wang, M.; Reynolds, M. y Walberg, H. (Eds.) (1987). *Handbook of special education. Research and practice*. Oxford: Pergamon Press.