

Investigación sobre las necesidades educativas especiales: ¿qué y cómo investigar en Educación Especial?

Antonio Rodríguez Fuentes

Facultad de Educación y Humanidades de Melilla
Universidad de Granada

España

arfuate@ugr.es

Resumen

El discurso que sigue pretende ubicar y orientar la investigación en un campo de sobrada tradición teórica y especialmente práctica: la Educación Especial (EE), pero con una desproporcionada investigación y metainvestigación. Tal desproporción puede argumentarse, entre otras, debido a la falta de unanimidad en los criterios o enfoques de investigación: positivista, interpretativo y crítico. Es urgente que, como ya ha acontecido en otros terrenos de las ciencias sociales y humanas, se acepte la diversidad de enfoques o emerja un enfoque comprensivo global que integre todas las perspectivas o modos de ver e investigar la realidad. Diversidad de enfoques o globalidad de uno emergente que se justifica debido a la complejidad inherente al objeto de su estudio: la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.). Ello no implica sólo analizar a tales alumnos sino también los recursos humanos, espaciales, materiales, tecnológicos y funcionales, así como las relaciones que se establezcan entre ellos y entre los contextos escolares, familiares y sociales.

Palabras Clave: Investigación en Educación Especial, Tópicos de investigación en Educación Especial , Enfoques de investigación en Educación Especial , Metodología de investigación en Educación Especial.

Introducción

Si nos preguntasen acerca de los objetivos de la investigación en Educación Especial (E.E.) quizá podríamos responder en sentido genérico que pretende mejorar la atención educativa a aquellos alumnos que tienen necesidades educativas específicas (n.e.e.). Pero éste es un objetivo teleológico que exige fragmentarse o del que derivar multitud de objetivos o sub-objetivos operativos, susceptibles además de sucesivas subdivisiones. En fin, dos o más investigadores estarían de acuerdo, en principio, con la formulación del objetivo anterior, pero presumiblemente distarían de estarlo al profundizar en él, al ahondar en cuestiones concretas sobre esa optimización ontológica del individuo con n.e.e. (consecuencia de la mejora de su intervención global y la estimulación de su desarrollo); empezando por los posibles “clientes” de E.E. y por sus modalidades de atención y pasando por la dotación y organización de recursos tecnológicos, humanos, materiales, espaciales, funcionales, didácticos y económicos.

La disparidad de opiniones, impresiones e incluso metodologías de indagación (por supuesto, positivas por su carácter enriquecedor) no ha de sorprender a ningún investigador que conozca la complejidad del hecho investigado: la amplitud de campo de la E.E. y el abigarrado grupo de alumnos con n.e.e. Ahora bien, tampoco ha ayudado a homogeneizar criterios el recorrido histórico de la investigación en este terreno, quizá tan breve como extenso, no exento de circunstancias colaterales que agravan la polémica. Ejemplo por excelencia de ello es la indefinición de la ciencia (ciencias naturales vs sociales y humanas) que se resistía hasta hace poco a incluir a muchas disciplinas –entre ellas la E.E.- dentro del conocimiento científico, y el predominio paradigmático -ligada a la polémica anterior-, que hoy parece superado, dando paso a la coexistencia simultánea de distintos enfoques, que resulta aceptada y acertada.

Por tanto, para dilucidar los conceptos directamente vinculados con nuestro campo de estudio se hace ineludible un breve repaso o análisis retrospectivo, por varios argumentos:

- Quien olvida su historia está condenado a repetirla. Como quiera que en nuestra disciplina no queremos repetir sino avanzar, en todo caso profundizando pero no reiterando aspectos, debemos conocer qué se ha investigado y cómo se ha hecho. En mi opinión, ésta es la razón por la cual los estudios de réplica (de otros estudios) no gozan de buena acogida, es más, encuentran cierto desdén entre la comunidad de investigadores. Ahora bien, no comparto dicha impresión por tratarse éstos de esfuerzos loables de refutación o

corroboración de investigaciones, teorías, secuencias, ... cuyo objetivo es la generalización, aspecto que ha primado desde siempre en la investigación: comprobación o refutación de hipótesis (Chalmers, 1984).

- Conocer de dónde viene cada aspecto pretérito nos permite o facilita saber hacia dónde va y cuáles son sus propósitos inmediatos. Ortega y Gasset nos lo dejó bien claro: *“la sustancia del hombre es su historia, todo comportamiento antihistórico adquiere en él un carácter de suicidio”*. No en vano, la tradición de investigación, de contextos y/o investigadores, determinan en gran medida los resultados que van a obtenerse, aunque obviamente no puedan inferirse el sentido de los mismos. En definitiva, pocas cosas sorprenden al investigador en el campo de la educación, a diferencia de lo que presumiblemente pueda ocurrir en otros campos como la medicina, en la cual tratamientos que se piensan pueden contrarrestar o paliar síntomas de determinadas patologías terminan mejorando otras, o bien perjudicando más que remediando (efectos secundarios colaterales). Quizá nunca se dé un caso en investigación educativa similar a lo que le aconteció al famoso Cristóbal Colón, que, en su intención de descubrir una ruta alternativa de las especias -hacia la India-, se topa con el inmenso continente americano. Carbonell (2004, p. 5) lo expresa sin ambages: *“Estamos siempre reelaborando, reorganizando, reinventando a partir de lo ya conocido. No nos engañemos: al menos en Pedagogía, se inventa muy poco”*.
- Ahora bien, la memoria cuando se activa y se estudia contiene más semillas de futuro que restos del pasado. Así que nuevos tópicos de investigación surgirán del recuerdo de las contribuciones de nuestros investigadores ancestrales. Ello no implica anclarse en el pasado, lo cual resultaría contraproducente porque la sociedad cambia y, con ella, las necesidades de investigación. Sí implica un compromiso con él, tenerlo presente y actualizarlo en cada investigación. Esa es, por tanto, la justificación de que toda investigación ha de comenzar con una intensa y extensa revisión bibliográfica. Dicen que la historia es cíclica, aunque personalmente pienso que lo es pero no siempre describe la misma órbita. En cualquier caso, el investigador que desconozca la actividad que le ha precedido, puede correr el peligro de quedar des-orbitado. El carácter inédito que ha de caracterizar a la investigación puntera requiere conocer las investigaciones tradicionales, que podremos intuir tras conocer los enfoques de investigación.

Tras el breve recorrido histórico y de sus técnicas de investigación estaremos en condiciones de poder avanzar en la disciplina de EE. Evidentemente, además se requiere una

actitud valiente y perseverante inherente en todo investigador, teniendo siempre presente que el que tropieza y no cae adelanta camino. Hay que ser osados para afrontar nuevos retos pero eso no supone lanzarse al vacío, sin saber que es el vacío, es decir hay que lanzarse a la ciencia conociéndola. Valga como símil que todo investigador ante un terreno movedizo ha de intentar esquivarlo, saltarlo, construir un puente o artilugio que le permita salvarlo y no retroceder. El infame investigador o pseudo-investigador tentaría la suerte de andar sobre ese terreno con la esperanza de no hundirse, aun sabiendo o peor aún desconociendo que otros ya se hundieron en él. De ahí la generalización de uno de los dichos del refranero español que goza de elevada credibilidad: *“el hombre es el único animal que tropieza dos veces con la misma piedra”*. El investigador no, el buen investigador se encontrará con distintas barreras y ese ensayo y error será el que, al igual que el acierto, produzca avance científico. En todo caso, preferible resulta arrepentirse dignamente de un itinerario emprendido, aunque ello implique desandar el camino (aunque nunca resulta tan estéril la labor investigadora), es decir, lamentar algo que hayamos hecho que algo que dejamos de hacer, no por incurrancia sino por cobardía.

Tanto los tópicos de investigación como las metodologías de investigación han estado notablemente vinculados con los paradigmas. Por ello, el discurso que sigue ha de ser ineludiblemente una concreción de los paradigmas conceptuales y de investigación y su acogida en el campo específico de la EE, por parte de la comunidad de investigadores de este campo. De ahí que se vertebré el discurso en función de los distintos paradigmas que han existido y coexistido a lo largo de la historia.

La investigación en EE en el enfoque funcionalista

Éste es el marco tradicional de la investigación. Es conocido como funcionalista, positivista, técnico-burocrático, empírico-analítico, tecnológico, racional, eficientista, ... Desde este paradigma se concibe la investigación como una actividad universal, cuantificable, objetiva, desinteresada y aséptica, por no hallarse contaminada por los valores, creencias, supuestos, prejuicios, conocimientos y posturas del investigador. Se trata de la concepción más tradicional de la Ciencia, muy vinculada a los presupuestos de las ciencias naturales, como la física por excelencia. Los pilares teóricos que subyacen en la investigación positivista provienen de la psicología conductista, concretamente el análisis aplicado a la conducta.

De esta manera, se procura equiparar la investigación en el aula escolar con la investigación de laboratorio. Empresa ardua pues ello exige controlar totalmente el amplio abanico de variables en el aula, percibidas como extrañas, mediadoras y/o intervinientes, responsables de la diferencia entre ellas. En realidad, los seguidores de este enfoque no muestran esta preocupación o bien le restan importancia, por considerarlas controlables y poco determinantes en el acto didáctico (proceso de enseñanza-aprendizaje). En definitiva, la investigación desde este enfoque se erige como una tarea difícil que requiere gran destreza y habilidad investigadora para mantener la objetividad y hacer un uso adecuado de los instrumentos de investigación e interpretar los datos numéricos obtenidos.

Diversos han sido los métodos empleados en este enfoque; parafraseando a Salvador Mata (2001) han primado los siguientes:

- Método experimental, que se constituye el método funcionalista por excelencia: el más utilizado y valorado. Su esencia radica en la utilización del diseño experimental pretest-posttest, por tanto, a través de la aplicación de test, escalas de estimación, cuestionarios, ... (Buendía, Colás y Hernández, 1997)
- Análisis de casos, consistente en profundizar en el estudio de individuos concretos, mediante el diseño de caso aleatorio único. Resulta pertinente por las peculiaridades o diferencias entre distintos grupos con n.e.e.
- Método longitudinal, que consiste en realizar un seguimiento temporal longitudinal, como indica su nombre, en el estudio de un aspecto concreto. Éste ha sido el menos utilizado en EE.

Con respecto a las técnicas de análisis de datos se utilizan, con exclusividad, los análisis estrictamente cuantitativos, materializados en análisis correlacionales para descubrir la relación entre dos o más variables y los cuasi-experimentales, cuyo propósito es cuantificar la incidencia de una/s variable/s determinada/s (variable/s independiente/s) en otra/s (variable/s dependiente/s).

Por último, los temas de investigación que han primado en este enfoque principalmente tienen que ver con la efectividad de una intervención determinada (que desde esta visión se conoce como tratamiento) para optimizar algunas capacidades cognitivas, afectivas, motivacionales, sociales, profesionales y académicas, a través de la adquisición, o en su caso modificación, de conductas observables y mensurables. En efecto, han proliferado

dentro de los menesteres de los investigadores de este enfoque el diseño y evaluación de diferentes programas o tratamientos de optimización de alguna/s capacidad/es en los ámbitos aludidos. Estos programas tratan de superar “discapacidades de aprendizaje” en general – asociadas a alguna deficiencia, disfunción o dificultad- o bien en algún área específica – como las matemáticas-.

También tratan de ofrecer una explicación causal de las discapacidades de aprendizaje, procurando dilucidar la etiología de la misma y posibles factores concomitantes. Como complemento a ello, se intenta escudriñar las distintas clasificaciones de alumnos que adolecen de discapacidades, así como las técnicas apropiadas para su diagnóstico e intervención.

Otros aspectos que han sido objeto de investigación en este panorama han sido los siguientes (Salvador Mata, 2001):

- Transferencia y persistencia de la conducta adquirida.
- Conductas influyentes en la académica.
- Incidencia de determinadas habilidades en el rendimiento académico.
- Efectividad de la implicación del alumno en el aprendizaje.

La valoración de este enfoque desde nuestro campo de investigación no ha sido muy positiva y quizá no hace justicia a la ingente cantidad de trabajos en este enfoque, si bien la trascendencia práctica de los resultados no ha sido proporcional con la resolución de problemas en la práctica (Salvador Mata, 1999). Lo peor es que desde los postulados radicales de este paradigma nuestro campo de estudio difícilmente podría considerarse como científico, dada la inviabilidad e inoportunidad de utilizar en él exclusivamente el método experimental con fines de generalización de hechos.

La investigación en EE en el enfoque interpretativo

Precisamente como crítica y contrapartida al enfoque anterior y como intento de superación de los planteamientos filosóficos ancestrales que, desde ese enfoque, han proclamado la falta de científicidad de aquellas disciplinas que no puedan servirse del método empírico-cuantitativo, surge este paradigma conocido como interpretativo, simbólico,

etnográfico, descriptivo, fenomenológico, ecológico, antropológico, hermenéutico o combinaciones de los anteriores.

Entre los rasgos característicos de este paradigma en EE podemos aludir su preocupación por descubrir el significado que atribuyen los individuos a los hechos y a su propia discapacidad, así como el énfasis en los detalles quizá superficiales y de poca importancia, a priori. Frente a la técnica del muestreo aleatorio cuantitativo y a las pretensiones de generalizar leyes del enfoque anterior, en este enfoque se acepta además como científicamente legítimo la elección intencionada de los sujetos de investigación (por su deficiencia, situación, disponibilidad, etc) a través del estudio de casos, caracterizado precisamente por esa selección intencionada (Buendía, Colás y Hernández, 1997); siendo menos importante la cantidad de individuos investigados que la profundidad de análisis del corpus. Y ello porque su preocupación ha sido la comprensión, explicación y optimización de ese caso, por encima de la posible generalización, sin que este nuevo proceder deje de ser concebido como científico.

Esta metodología cualitativa se realiza a través de la investigación-acción y la investigación cualitativa-interpretativa o descriptiva. Sobre los métodos apropiados para hacer posible este tipo de indagación caben resaltar los siguientes:

- Observación participante, en la cual, como indica su nombre, el investigador no tiene que ser modélicamente objetivo, como se pensaba hasta entonces, sino que de hecho participa en el contexto investigado a la vez que lo investiga.
- Observación etnográfica, que, más radical que la anterior, apuesta por compartir las creencias, el contexto, los valores, las necesidades y las percepciones de la situación de investigación, pues sólo así se obtendrá una información abundante y válida para modificar su realidad, convencidos de la imposibilidad de conocer este contexto desde una observación externa pretendidamente objetiva de escasa funcionalidad.
- Entrevista, siempre que ésta sea abierta o semi-estructurada y en profundidad, frente a la entrevista rígidamente estructurada y cerrada más parecida a un cuestionario o test de aplicación oral. La entrevista se enmarca dentro de la investigación narrativa descriptiva.

- Análisis de material, esto es, diarios, “método de carpetas”, trabajos escolares, fotografías, registros audiovisuales, que se recogen a propósito de la investigación o con fines evaluativos (de rendimiento académico y escolar).

En cuanto a las técnicas de análisis de los datos obtenidos éstas serán eminentemente cualitativas, principalmente basadas en el análisis de contenido. Ahora bien, también se pueden y deben utilizar análisis matemáticos, pues no existe ni se recomienda la exclusividad de técnicas de análisis de datos para uno u otro enfoque. Dicho de otro modo, las técnicas de análisis no son propiedad de los enfoques, sino que están al servicio de ellos (no de él). Serán los objetivos de la investigación y los propios datos recogidos los que determinarán la utilización de unas u otras, amén de evidentemente la habilidad, formación y actitud del investigador.

Las áreas de trabajo que se han desarrollado desde este paradigma se vinculan con la interpretación de las discapacidades, poniendo *“el acento en la comprensión de lo que significa ser discapacitado en la sociedad y espolea a los profesionales a escuchar la voz de aquellos a quienes dicen servir”* (Salvador Mata, 1999, p. 29). Esto es, cómo perciben los alumnos y los profesionales de la educación la discapacidad y las disfunciones en el aprendizaje, así como su propia competencia, actuación, éxitos, retos profesionales y necesidades de formación y de recursos humanos, materiales y espaciales para la intervención con alumnos con n.e.e.

De otra parte, se han realizado otro grupo de investigaciones relacionadas con la interpretación y transformación de la práctica. En esta línea, como propuestas de mejora didáctica para la atención a alumnos con n.e.e. se han diseñado e implementado técnicas de enseñanza como la enseñanza de estrategias a los alumnos, cuya concreción por excelencia es el *“aprender a aprender”*; y la enseñanza mediada, mediación que se realiza entre los contenidos de aprendizaje y la estructura cognitiva del aprendiz, que engloba al menos los conocimientos previamente adquiridos y la estrategias cognitivas desarrolladas.

Para estudios englobados en los tópicos anteriores se sirven de las informaciones del propio alumno investigado, de los padres, de los docentes y del contexto, amén de los datos recogidos por el propio investigador (estrategia exclusiva en el enfoque funcionalista).

Fácilmente se percibe una buena acogida de este enfoque entre los investigadores de disciplinas sociales y humanas que reclaman su carácter científico, tras la casi exclusión o marginación de éstas desde postulados del paradigma anterior. Guerrero López (2001, pp. 69-73) lo explicita de la siguiente manera:

“Existe desde mi punto de vista, una identificación en la racionalidad científica (funcionalista) de que sólo aquello que viene envuelto de la “liturgia” numérica es ciencia y todo lo demás son otras formas de conocimiento “inferior”. (...). Sin embargo me preocupa más, no obstante que la EE no asuma la posibilidad de ser ciencia-no lógica, pero ciencia al fin y al cabo desde el punto de vista epistemológico, y, en coherencia con esa premisa, sentirse orgullosa y no tener complejos respecto a las ciencias-lógicas, por el hecho de investigar no sólo de forma cuantitativa sino también interpretativa o etnográfica-cualitativa. (...) es muy difícil el enunciado de leyes generales, pero no por eso la EE deja de ser científica. (...) yo distinguiría entre disciplinas lógico-epistemológicas, epistemológicas y mágicas (...). Las epistemológicas serían aquellas disciplinas que tienen un método de investigación riguroso, pero con unas “reglas del juego” (criterios de credibilidad) coherentes con sus finalidades (estudio del hombre, no del objeto), con un gran nivel en cuanto a factores sociológicos de la ciencia (publicaciones, congresos, especialidades, campos de estudio, etc...)”.

Sin embargo, los resultados no hablan por sí solos. Frente a la proliferación de estudios y resultados de investigación del enfoque positivista se presentan en el interpretativo tímidas aportaciones con limitada trascendencia y funcionalidad para la EE. Algunos autores (Salvador Mata, 1999) aun valorando positivamente esta nueva visión de la investigación educativa, advierten del riesgo que puede devenir radicalizar la subjetividad del investigador e investigado.

La investigación en EE en el enfoque socio-crítico

Obligado es comenzar advirtiendo que si ya en los anteriores paradigmas las posiciones de los diferentes investigadores que han dedicado sus loables esfuerzos a cada visión de la realidad educativa distaba mucho de ser idéntica (entre los seguidores o partidarios de un enfoque determinado), la distancia incrementa en este último paradigma

representativo. Esto no resulta negativo, al contrario, la variedad posicional enriquece la labor investigadora y sus resultados.

Investigadores de reconocido prestigio han aportado este dato sobre la heterogeneidad de perspectivas socio-críticas. Valga como ilustración las reflexiones de García Pastor (2001) y de Salvador Mata (1999). La primera autora acierta al titular una de sus contribuciones “*Perspectivas críticas en Educación Especial*”, título suficientemente sugerente sobre la diversidad. El segundo, precisamente presenta una taxonomía clarificadora sobre el enfoque crítico, vertebrándolo en enfoque estructuralista radical y humanista radical, clasificación que recoge de otros autores que la han defendido en otros contextos foráneos (Burrell y Morgan, 1979).

En cualquier caso, y en contraposición radical con el primero de los enfoques, todos los representantes de éste coinciden en afirmar que la actividad investigadora sí resulta inevitablemente influenciada por el contexto social, político y económico; tanto más cuanto es el investigador quien la realiza, persona también marcada por las estructuras aludidas.

De esta manera, el aula escolar, lejos de ser una situación controlable y neutra (aula laboratorio, como señalaba el paradigma positivista) se concibe como una estructura representativa de la sociedad (con los distintos estamentos sociales, valores, principios, expectativas ...). El centro escolar es una institución al servicio de la sociedad y, por ende, al servicio de los intereses de las instituciones o poderes públicos que dominan esa sociedad y que quieren seguir haciéndolo, para lo cual se aseguran de transmitir el *status quo*. En este contexto, la EE responde a presupuestos económicos, políticos y de control social, procurando reproducir la sociedad establecida, manteniéndose de tal suerte el poder establecido.

La discapacidad es un término aberrante que se trata de evitar porque hace alusión a características intrínsecas al alumno, tanto más cuanto las dificultades de aprendizaje o n.e.e. se conciben como el fracaso de la sociedad y otros estamentos en la intervención educativa (y no como la falta de capacidad del alumno). Fracaso que han tratado de eludir los centros y las administraciones competentes exaltando la limitación o dificultad inherente en los alumnos consecuencia de su déficit, desdeñando sus características intrínsecas reales, haciendo total y únicamente responsable al alumno, aspecto que queda patente con el empleo indiscriminado de las criticadas etiquetas que:

“(...) los sitúa indefectiblemente en el terreno de lo desviado, anormal, asumiendo todo lo negativo asociado a esta situación. (...) las etiquetas no eran tan neutras como se pretendía, sino que (...) cuando al sujeto se le asigna una etiqueta, tiene un poder esencializante, el sujeto deja de ser el mismo para ser lo que considera la propia etiqueta que debe ser” (García Pastor, 2001, p. 87).

Con este panorama, la única metodología viable de investigación desde este paradigma es la investigación-acción.

Si ha quedado claro que este enfoque propugna que el alumno no es responsable directo del fracaso educativo, las cuestiones a escudriñar serán, por tanto, aquellas que se consideren responsables y que la investigación trata de optimizar. Y éstas serán las estructuras políticas (con todas sus instituciones adláteres, como en nuestro caso la escuela), sociales y económicas.

Ahora bien, un punto en común con respecto a la investigación positivista es la dificultad inherente a esta actividad, porque requiere una liberación del investigador de aquellas ataduras sociales y políticas que pudieran contaminar la investigación. La diferencia esencial, por tanto, es que ante la dificultad de controlar todas las variables extrañas del enfoque tradicional (funcionalista) ahora se demanda la liberación del propio investigador, la emancipación para no enturbiar con sus prejuicios, valores, y presupuestos la investigación. Emancipación que no sólo se reclama para el investigador sino también para los resultados de la misma, así como para el docente y los propios discentes, en los que ha de revertir las consecuencias de la investigación.

A modo de conclusión

Una vez conocidas las aportaciones y planteamientos más relevantes de cada uno de los enfoques así como las críticas vertidas contra ellos, es decir una vez que conocemos el pasado, más o menos inmediato, de nuestra actividad investigadora estamos en condiciones de avanzar en el presente y hacer una apuesta de futuro. Éste es el propósito de este apartado.

El análisis crítico de las anteriores perspectivas de indagación advierte de las lagunas de cada uno de los enfoques y de la potencialidad de los mismos. Es más, profundizando en

esta reflexión podemos descubrir, también fácilmente, que las lagunas de cada uno de ellos son cubiertas por los demás (de la crítica de unos surgen los otros). Sin embargo, ninguno de ellos exalta los aciertos de los demás.

En este momento, la lógica del discurso es diferente, la perspectiva crítica constructiva nos hará percibir que todos ellos tienen sus aciertos (potencialidades) y sus errores (lagunas). Tanto unos como otros son positivos porque lejos de la perspectiva distanciadora de los distintos enfoques descritos, podemos cambiar el discurso para acercarlos y considerar esos aciertos de unos y otros, que a su vez cubren los errores. A modo de selección nacional deportiva (fútbol o cualquier otra actividad deportiva), integraríamos lo mejor, en ese momento y para ese objetivo/s de investigación (a juicio del seleccionador nacional, en nuestro caso del investigador), para obtener los mejores resultados deportivos (ahora de investigación) combinando para ello técnicas y estrategias diferentes vinculadas a lo largo de la historia a un paradigma exclusivo determinado.

Este es el discurso que se aprecia recientemente en algunos investigadores aún con cierta timidez, aunque la acogida de esta perspectiva integradora está siendo positiva en general. Otros, sin embargo, ya han bautizado esta incipiente visión como paradigma emergente, integrador, holístico, comprensivo, ecológico o contextual, convencidos absolutamente de su bondad. En definitiva, su fundamento teórico consiste en la complementariedad de los enfoques y conceptos anteriores, extrayendo lo realmente interesante de los mismos, la mejor manera de recordar y considerar los enfoques anteriores, el mejor homenaje, a mi juicio, a los esfuerzos de nuestros compañeros antepasados.

Cualquier esfuerzo de investigación de relevancia actual en el terreno de la EE tiene cabida dentro de este enfoque. Valgan como ilustraciones los tópicos siguientes:

- Modalidades de escolarización apropiadas para alumnos con n.e.e., cotejando la adquisición de conocimientos académicos pero también el desarrollo integral del individuo (socialización, habilidades de autonomía, etc).
- Recursos humanos apropiados para la atención a la diversidad (profesores especialistas versus generalistas) sin obviar, además de esta formación inicial, la formación permanente del profesorado (necesidades docentes).

- Recursos materiales y didácticos más apropiados para el trabajo en EE, espoleando la elaboración propia de los mismos a partir de los conocimientos previos y especialmente de las necesidades, motivaciones y aficiones de los alumnos.
- Recursos tecnológicos y sus adaptaciones necesarias para cada uno de los alumnos con n.e.e., y la manera más adecuada de integrar con eficacia (uso funcional) estos recursos en el aula.
- Adquisición y generalización de conductas socialmente aceptadas, en detrimento de la manifestación de otras conductas, gestos y posturas no apropiadas.
- Desarrollo de habilidades básicas de autonomía e independencia, cuidado e higiene personal, vestido, relaciones sociales, ...
- Desarrollo de habilidades académicas, en la medida que nuestros alumnos muestren capacidades apropiadas para aprehenderlas.
- Identificación de las n.e.e. comunes en los distintos grupos de alumnos que comparten la misma patología, detectando también otras n.e.e. individuales; justificando la necesidad de la evaluación psicopedagógica personalizada.
- Propuestas o pautas de intervención apropiadas para determinados grupos de alumnos, que serán útiles para la elaboración de programas de intervención.
- Elaboración e implementación de programas específicos para detectar su eficacia para desarrollar determinadas habilidades en algunos alumnos.

Esta enumeración podría seguir extendiéndose más de lo permitido por los preceptos de este formato, aunque realmente los esfuerzos de los investigadores no pueden ser canalizados desde instancias externas sino que han de surgir de la reflexión sobre la práctica o sobre las motivaciones intrínsecas de cada uno. La actividad investigadora requiere saber, poder y querer. Con respecto al saber, no dudo de la buena formación que generalmente caracteriza a los investigadores actuales, y espero que este discurso contribuya a ella. En cuanto al poder, a menudo los recursos y las posibilidades de acceder a la realidad del aula no facilitan la tarea sino más bien al contrario. Por último, el querer es el que interesa en este momento: el investigador ha de sentirse motivado y satisfecho plenamente con su línea de investigación para garantizar cierta continuidad y perpetuidad. Animo por tanto a los investigadores en EE a reflexionar, una vez leído este texto, sobre el interrogante integrado en el título: ¿qué y cómo investigar (yo) en EE?

Referencias

- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Burrell, G. y Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizacional análisis*. London: Heineman.
- Carbonell, J. (2004). La memoria, arma de futuro. En AA.VV (Comp.): *Pedagogías del siglo XX* (pp. 5-12). Barcelona: CISSPRAXIS.
- Chalmers, A.F. (1984). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
- García Pastor, C. (2001). Perspectivas críticas en Educación Especial. En F. Salvador Mata (Coord): *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales (Vol. I)* (págs. 83-101). Málaga: Aljibe.
- Guerrero López, J.F. (2001). El enfoque interpretativo en Educación Especial. En F. Salvador Mata (Coord): *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales (Vol. I)* (pp. 65-81). Málaga: Aljibe.
- Salvador Mata, F. (1999): *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Salvador Mata, F. (2001): *Educación Especial (Enfoques conceptuales y de investigación)*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

[Página en blanco intencionadamente]