

ESTRATEGIAS DE INVESTIGACION ACCION PARA LA EDUCACION ESPECIAL EN CENTROS ESPECIFICOS

LUIS CARRO SANCRISTOBAL

RESUMEN

Este trabajo está centrado en y para los centros de educación especial. Durante décadas estos centros han estado enfocados hacia una atención a los sujetos con minusvalías exclusivamente de carácter asistencial.

La investigación-acción se presenta como una serie de estrategias que favorecen el cambio y mejora de la práctica que actualmente se lleva en estos centros, a partir de una relación exitosa de la unión teoría-práctica, favoreciendo el cambio de actitudes, creando un modelo organizativo propio y entendiéndola como una cultura escolar diferente.

ABSTRACT

This job is centred in handicaped's schools. During some decades, these schools have been centred in welfare work to people with special education needs. The action-research presents us as strategies to change and improve the practice actually carry on. Theory into practice is a good relation-ship; it's improves the change of teachers' attitudes. Schools need a own organization model and we must understand it as a different school culture.

PALABRAS CLAVE

Educación especial, Investigación-acción, Estrategias de cambio.

KEYWORDS

Special education, Action-research, Strategies of change.

"El análisis crítico sólo es posible cuando lo teórico (saber organizado) y lo práctico (acción organizada) pueden tratarse bajo el mismo prisma de una problemática unificada, abierto a la reconstrucción dialéctica a través de la reflexión y la revisión".

"La teoría como la práctica se contemplan como provisionales y susceptibles de modificarse a la luz de la experiencia". (CARR & KEMMIS, 1983).

1. INTRODUCCION

El desarrollo de este trabajo gira en torno a aspectos de la investigación-acción centrados en la práctica escolar llevada a cabo en los centros específicos de educación especial.

Quizá sean los centros de educación especial los que menos atención hayan tenido por parte de las instituciones académicas y de formación del profesorado debido a que siempre han estado vinculados a instituciones de carácter benéfico, de iniciativa privada, o a las administraciones públicas de carácter social o médico (Ministerio de Salud Pública, Instituto de Asistencia Social, ...), incluso a instituciones dependientes del Ministerio de Justicia, primando exclusivamente el carácter asistencial por encima de cualquier planteamiento educativo.

La atención a personas con minusvalías, en mayor o menor grado de afectación, históricamente, ha estado centrada en cuanto a la cobertura y atención de las necesidades básicas (de higiene y alimentación), así como de asistencia social, cuando la familia, por falta de medios apropiados para su correcta atención, ha carecido de ellos. Con el paso del tiempo y un mayor avance en las tareas de atención a personas con minusvalías, los conceptos con los que hemos estado trabajando fueron progresivamente modificándose hacia criterios de normalidad, así como de igualdad de derechos y oportunidades, para aquellas personas que hasta ahora sólo eran consideradas como una lacra social y objeto de atención primaria en orden a concepciones morales de ayuda social y/o caridad cristiana.

Con este avance y un mayor conocimiento de los progresos en psiquiatría, medicina y psicología hemos ido modificando nuestros conceptos hacia estas personas, adoptando posturas y puntos de vista mucho más acordes con una sociedad que defiende valores de igualdad y de oportunidades.

Con la introducción del concepto de integración y normalización (Ley 13/82 de 7 de abril, Ley 8/85 de 3 de julio) en los actuales planes de la administración educativa y las diferentes transferencias de competencias en la creación de servicios a la comunidad, principalmente la escolar, conseguimos hacer un importante trasvase en la atención a personas con minusvalías; desde unos servicios básicos centrados únicamente en la salud y las atenciones primarias a un tratamiento integral en el desarrollo madurativo tanto personal como social.

Tras este breve recorrido por lo que ha sido la atención a estas personas en centros ajenos a la administración escolar, ya se puede hablar de lo que actualmente suponen estos centros dentro de la estructura del sistema educativo (L.O.D.E.).

Con la implantación de la LOGSE (Ley aprobada por el Congreso de Diputados, el 13 de septiembre de 1990), dejamos de hablar de integración para recuperar o introducir, según sea el caso, el concepto de atención a las necesidades educativas especiales con un marcado acento diferenciador de las necesidades individuales, pero dentro de presupuestos de igualdad y normalidad en los centros escolares. Aún así, para aquellos sujetos que no puedan ser considerados susceptibles de una plena integración escolar, seguimos manteniendo centros en los que, con carácter específico, de deficiencia mental, parálisis cerebral, autismo, etc., no es posible una auténtica inserción en la comunidad escolar "normal", y en los que se intentará ajustar el curriculum escolar a tales necesidades.

Será pues, hacia estos centros, a los que va dirigido el presente trabajo, desde la consideración de centros con personalidad, idiosincrasia y vida propia, los cuales han de dar soluciones y salidas apropiadas a las necesidades y demandas de una comunidad que quiere considerar más justa la atención y los servicios a que tienen derecho todos los ciudadanos de una sociedad plural, libre y democrática.

2. DE LA ATENCION EDUCATIVA

La prestación de servicios a esta población ha estado centrada, como anteriormente me refería, en una dirección asistencial, dejando de lado aspectos de carácter socio-educativos, ya que fueron consideradas estas personas (deficientes mentales, paralíticos cerebrales, autistas, etc.) como sujetos no susceptibles de procesos educativos, y únicamente necesitaban que otros hicieran las cosas por ellos. La atención educativa, en el pleno sentido del término, no era una necesidad de estos sujetos, por lo que escasas experiencias existen en nuestro país, y fuera de él, acerca de lo que consideraríamos una auténtica educación a personas diferentes.

La consideración política de estas personas como *ciudadanos de pleno derecho* ha hecho que sean reconsideradas las posturas y los servicios prestados a la comunidad, integrando los centros de educación especial específica a la red de centros escolares con que cuenta nuestra sociedad actual, teniendo los mismos derechos y obligaciones que los demás centros del estado.

3. DE LOS PROFESIONALES

Los profesionales que a lo largo de los años han ido prestando sus servicios en estos centros han ido experimentando importantes cambios en la orientación de sus tareas cotidianas, al ver cómo han ido pasando de ser unos meros "cuidadores de otros" a tener un papel relevante en el quehacer diario sobre los procesos de maduración personal de la población atendida.

Estos profesionales, con una escasa formación en la atención a personas con minusvalías, se han ido haciendo, se han ido formando en el interés y dedicación de la práctica diaria, centrados en criterios de rentabilidad. Han ido generando estrategias de acción importantes, que más tarde les han servido para mejorar su práctica, pero nadie (de los profesionales) ha sabido explicar dicha práctica, o se ha carecido de argumentos teórico-prácticos que la sustenten, dejando que la intuición y saber hacer de cada uno sea el denominador común de la misma.

4. DE LA PRACTICA ESCOLAR

Con la aparición de modelos de intervención psicológica y programas de modificación de conducta, la práctica escolar se ha ido convirtiendo en una práctica tecnificada a través de los diferentes instrumentos de valoración, diagnóstico y recuperación, estableciendo un puente, a través de dichas técnicas, entre lo que es la escolarización normal y la atención a deficientes o sujetos con necesidades educativas especiales.

La gran preocupación de todos ha sido buscar la manera de llevar a cabo un proceso de instrucción, semejante, o adaptado, al que hubiéramos llevado con "los otros", convirtiéndose la práctica escolar en una práctica de "repetición de las actividades". Lo que para un alumno "normal" hubiera hecho en dos veces, con éstos lo repetimos veinte veces, considerando que esta solución es la vía más correcta y donde la paciencia de la práctica

escolar ha sido nuestro único instrumento para poder justificar la presencia de los profesionales de la educación especial.

Las prácticas de centros normales o el estudio que sobre las actividades escolares se ha hecho en los procesos de escolarización normal, han sido los puntos de referencia de una práctica escolar especial, siendo prácticamente nulas las experiencias derivadas de acciones escolares propias de centros específicos.

La actividad escolar en los centros de educación especial ha estado guiada exclusivamente por las prácticas llevadas a cabo en los niveles de la escuela infantil, e incluso primaria, utilizando para ello los mismos elementos, materiales, planteamientos y criterios de evaluación, al considerar que las actividades escolares de un centro de educación especial es la de un preescolar que dura en el tiempo los años que el sujeto necesite, y donde se observa que con dieciocho años todavía sirve hacer puzzles o encajables para desarrollar no se qué actividades.

5. DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA

Cada vez es más necesaria hacer patente la relación existente entre la teoría y la práctica (EBBUTT, 1983; ELBAZ, 1983; HOPKINS, 1985) con el fin de llegar a comprender los fenómenos educativos en su conjunto. La investigación llevada a cabo en las décadas anteriores sobre procesos de intervención educativa en la atención a personas con minusvalías ha hecho que expertos den luz a los programas de acción y modificación conductual, lo cual en un principio podríamos considerar como acertado ante la inexistencia de estudios anteriores y planteamientos educativos definitivos acordes con las necesidades de estos sujetos.

Pero la educación especial no lleva un camino diferente a la educación normal, quizá lleve un cierto retraso, ya que bebe de las mismas fuentes que en otros campos ya se ha ido consiguiendo. Esto lo vemos reflejado en la aportación que diseños experimentales han dado a la educación especial.

Asimismo, los profesionales de la educación especial han generado estrategias que de alguna manera favorecieran su práctica diaria, buscando, casi exclusivamente, en estos diseños experimentales de modificación de conducta, los argumentos que necesitaban para justificar su acción con estas personas, pero condicionados por la trayectoria histórica de centros asistenciales.

La investigación ha contribuido a facilitar estas formas de hacer, pero los profesionales se han ido quedando en meros actores-ejecutores de programas técnicos que otros elaboran. No ha habido reflexiones sobre esa práctica técnica que se ha ido perfeccionando, olvidándose de cuestiones fundamentales para el desarrollo en la vida de un sujeto como son los elementos de socialización, armonía, autonomía y desarrollo integral como ser humano, así como alternativas al aprendizaje. Necesitamos, pues, cambiar la concepción de la investigación hacia estas personas como meros "objetos" de estudio y experimentación a lo que aplicamos exclusivos programas de intervención en su conducta y comportamiento, por conceptualizaciones de la investigación educativa para la comprensión, ayuda y enriquecimiento social, cultural y personal de estas personas con derecho a la educación.

6. DE LA INVESTIGACION-ACCION PARA LA PRACTICA ESCOLAR

La investigación ha resultado ser un movimiento importante en la práctica escolar en los últimos tiempos. Hemos pasado de una investigación externa, realizada por otros, a una investigación sobre la propia práctica, realizada por los autores de la educación.

Pero, ¿qué es la investigación-acción que tanto se lleva? Diversas definiciones y planteamientos podremos encontrar en la literatura que sobre este tema se ha escrito (GOYETTE & LESSARD-HÉBERT, 1988; ELLIOTT, 1985; KEMMIS y McTAGGART 1988; PÉREZ SERRANO, 1990) por lo que partiré de una definición que ilumine el posterior discurso, a pesar de la dificultad que entraña cerrarse en significados tan cambiantes como lo es la propia investigación-acción. Partiendo de la convencionalidad de las definiciones podríamos definirla sintéticamente como sigue:

"Investigación-acción es la intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen próximo de los efectos de tal intervención". (COHEN & MANION, 1989).

Dentro de la misma podemos señalar como rasgos propios de la investigación-acción los siguientes:

- Es *situacional*: ya que surge dentro de un contexto determinado e intenta solventar los problemas surgidos en ese contexto.

- Es *colaborativa*: pues surge de la preocupación de los actores cuando éstos trabajan en equipo e intentan conseguir que la acción se desarrolle de forma conjunta, desechando en la medida de lo posible, acciones aisladas de los participantes, ocultas al conocimiento por parte del grupo. Con esto se consigue la función de una práctica críticamente informada y sustentada por la crítica que entre los colegas pueda surgir en la búsqueda de acciones y tareas de equipo.

- Es *autoevaluatora*: de las anteriores características se deriva un discurso permanente dentro del grupo, ya que el proceso de discusión y reflexión conjunta acerca de situaciones emanadas de la práctica diaria, hace que se construya una evaluación permanente de la práctica y sus resultados repercutan directamente en su mejora.

Teniendo en cuenta estas tres características y desarrolladas en un contexto educativo con identidad propia como lo es el de educación especial, o cualquier centro, a continuación expondré algunas estrategias que pueden generar ese cambio de actitudes y mejora de la práctica profesional, sabiendo de antemano que no existen modelos generalizables ni situaciones en las que podamos aplicar programas que no partan de la realidad en la que se pretenden instaurar.

Desde esta perspectiva, la investigación-acción como estrategia de acción sobre la práctica, sobre el proceso educativo, intenta aproximarse a la realidad y a la necesidad de la comprensión del hecho educativo como mejora de la propia práctica profesional, consiguiendo resultados cercanos a un auténtico compromiso y espíritu de reforma escolar.

Este proceso de investigación-acción resulta satisfactorio en un triple sentido, derivado de la aplicación de las siguientes estrategias de acción: (cfr. HOLLY, 1984)

I. *La práctica del proceso de investigación-acción está centrada en el profesor como práctico.* Es una investigación centrada en él mismo y donde el resultado obtenido es fruto de la dedicación personal (y/o con ayuda de otros), resultando altamente satisfactoria por su alto grado de dedicación y compromiso, adquiriendo un gran significado para quien la realiza.

II. *Formar parte de un equipo de profesores* revierte en una auténtica satisfacción personal al saberse respaldado por los acuerdos del grupo, ya que éste configura una unidad global y a la vez cada una de las partes adquiere significación propia.

En este sentido, ELLIOTT (1976-77), hace una importante contribución a este planteamiento de trabajo en equipo, en el que genera un principio de procedimiento importante de cara a mejorar la práctica profesional individual y del grupo cuando afirma que:

"cuanto más acceso tienen los profesores a los problemas del aula de otros, más capaces son de lograr cambios importantes en su práctica" (págs. 20-21).

III. *La investigación-acción favorece el desarrollo de la práctica profesional*, no sólo en el sentido de la aplicación de conocimientos concretos, sino en la profesionalidad, entendida como conocimiento teórico y desarrollo personal tras su aplicación en la práctica. Como afirma FULLAN (1982):

"la secuencia es importante: primero, un movimiento desde la práctica, después, la teoría y la ampliación de la comprensión, facilitando así una experiencia importante para el desarrollo profesional".

En esta línea, cabe considerar que la unión dialéctica teoría-práctica, conocimiento-acción, encaminada a la mejora y perfeccionamiento profesional hay que entenderla como "práctica reflexiva" (SCHÖN, 1983) a través de lo que desarrolla el profesor en el aula y considera como éxito tras haber comprendido los resortes que han hecho que su acción resulte efectiva, así como por medio de la colectividad de profesionales individuales relacionados entre sí en redes estrechamente relacionadas. Esta consideración hay que hacerla también desde el presupuesto de que los actores llegan a generar procesos óptimos que responden muchas veces, a la mera intuición, ya que desconocen que haya argumentos escritos que justifiquen su práctica. Es lo que D. SCHÖN (1983) presenta en su libro "El reflexivo práctico" cuando se pregunta acerca de la dicotomía existente entre el conocimiento académico ("hard" knowledge of science) y el conocimiento llano y simple del práctico ("soft" knowledge of artistry).

Esta discusión dialéctica entre el conocimiento "duro" y "blando" (hard vs soft) hace que la práctica escolar responda a opciones metodológicas distintas: desde los que actúan "según las normas" y los que improvisan su práctica como solución a la ausencia de argumentos "científicos" satisfactorios, pues no creen que la aplicación sistemática de programas estándar de intervención en el aula sean la forma adecuada de resolver las situaciones que la vida cotidiana del aula plantea.

Por tanto, la investigación-acción, entendida como un proceso dialéctico en la práctica escolar, se desarrolla generando una serie de estrategias que de forma resumida se presentan a continuación:

En primer lugar, considerar *la investigación-acción como el comienzo de una relación exitosa* (o con la intención de serlo) entre lo que la teoría dice y la práctica revela.

En segundo lugar, *generar actitudes de cambio*, considerar la práctica como una teoría cercana y propia, organizar el trabajo cooperativo y las relaciones entre sus miembros, y favorecer procedimientos que contribuyan favorablemente a la práctica escolar en centros de educación especial, pueden ser considerados como aspectos o estrategias emanadas de la puesta en práctica de la investigación-acción, entre otros.

Este planteamiento centrado en la generación de estrategias de cambio propias, así como la mejora profesional de los docentes, podría estar centrado en dos aspectos: por una parte, en cuanto a la organización interna del centro focalizado en la manera de actuar y desarrollar la práctica diaria y, por otra, en cuanto al desarrollo y adaptación curricular generado a partir de esa organización.

Diffícilmente podemos entender un proceso de investigación-acción si no es a través de la organización de equipos de trabajo que parten de intereses comunes y generan procesos de comunicación. Comunicación entendida como un proceso abierto y flexible, dialéctico y crítico, constructivo y reflexivo (CARR & KEMMIS, 1986; CARR, 1990; KEMMIS, 1992).

La actuación en equipos de trabajo favorece la unión entre los profesores y anima a la interacción colectiva a partir de situaciones problemáticas, cuya solución nos es necesaria desde la inquietud colectiva de mejorar la acción.

Un tercera cuestión parte de la necesidad de *generar un modelo de organización propio dentro de los centros de educación especial*, ya que éstos presentan una estructura propia de funcionamiento que parte, muchas veces, de cuestiones diferentes a los que el sistema educativo "normal" tiene planteados. Desde los horarios hasta el programa de acción más simple presenta una estructura organizativa que, en el mejor de los casos, puede ser clasificada en los parámetros de la propia administración. Esto hace que tengamos que diseñar modelos distintos para realidades diferentes.

Derivado de esta necesidad surge plantear la investigación-acción como un proceso de indagación sistemática sobre temas y problemas identificados dentro del colectivo de profesores, negociados en todo momento con ellos lo que facilitará la puesta en práctica de nuevas estrategias de cambio y ajuste a sus necesidades (HOLLY, 1986).

Por último, podríamos entender la práctica de la investigación-acción en los contextos educativos como *una forma de cultura escolar*, convirtiéndola en un proceso de enseñanza-aprendizaje frente a los patrones establecidos por la estructura administrativa. El trabajo cooperativo y la reflexión sistemática y crítica puede ser la forma de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos, siendo la investigación-acción participativa el modelo organizativo más apropiado para generar alternativas a los actuales procesos de intervención en centros de educación especial.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.
- CARR, W. & KEMMIS, S. (1983): *Becoming Critical: Knowing through action-research*. Victoria, Deakin University Press. (Trad. Cast. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca, 1988).
- COHEN, L. & MANION, L. (1989): *Research Methods in Education*. 3rd. Ed. London, Routledge. (Trad. Cast. *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla, 1990).
- EBBUTT, D. (1983): *Educational Action Research: some general concerns and specific quibbles*. Cambridge Institute of Education. Mimeo.
- ELBAZ, F. (1983): *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London, Croom Helm.
- ELLIOTT, J. (1976-77): "Developing Hypotheses about classrooms from teachers' practicals constructs: an account of the work of the Ford Teaching Project". In *Interchange*, vol. 7, nº 2. (Trad. Cast. en J. ELLIOTT, (1990), op. cit. págs. 131-175).
- ELLIOTT, J. (1985): "Educational action-research". In J. NISBET (Ed.) *World Yearbook of Education 1985. Research, Policy and Practice*. London, Kogan Page.
- ELLIOTT, J. (1990): *Investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- FULLAN, M. (1982): *The meaning of educational change*. New York, Teachers College Press.
- GOYETTE, G. & LESSARD-HÉBERT, M. (1988): *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona, Laertes.
- HOLLY, P. (1984): "Institutionalising action-research in schools". In *Cambridge Journal of Education*, vol. 14, nº 2.
- HOLLY, P. (1986): "La investigación en la acción como una estrategia para la práctica de la innovación". *Simposium Internacional de Innovación Educativa*. Murcia.
- HOPKINS, D. (1985): *A teacher's guide to classroom research*. London, Open University Press.
- KEMMIS, S. (1992): "Teoría social y teoría crítica de la educación". Ponencia presentada al *Simposio Internacional sobre Teoría Crítica e Investigación Acción*, celebrado en Valladolid del 2 al 4 de marzo de 1992. (en prensa)
- KEMMIS, S. & McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.
- LEY 13/1982, de 7 de abril, de la integración social de los minusválidos. (B.O.E. 30/IV/1982).
- LEY ORGANICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (B.O.E. 4/VII/1985).
- LEY ORGANICA de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada por el Congreso de los Diputados el 13 de septiembre de 1990.
- PEREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Dykinson.
- SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, Basic Books.