

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL DESDE UN ENFOQUE INTERPRETATIVO

Francisco Salvador Mata*
Universidad de Granada

RESUMEN

Objetivo de este artículo es analizar la investigación desarrollada en el campo de la Educación Especial, desde el enfoque interpretativo. El propósito no es, sin embargo, analizar el enfoque interpretativo en sí ni la metodología de investigación derivada de él. Así, pues, el centro de atención serán algunas técnicas y temas de investigación en Educación Especial, abordados desde este enfoque conceptual.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyse research in the field of Special Education, generated from an interpretive approach. The purpose is not to describe this approach nor its general methodology according to it. So this paper will deal with some techniques and themes of research in Special Education, tackled in this framework.

1. CARACTERÍSTICAS GENERALES

Así como el enfoque interpretativo es un modelo de conocimiento alternativo al modelo positivista (Salvador Mata, 1999; Guerrero López, 2001), en la investigación, en cuanto forma de obtener el conocimiento, se plantea la necesidad de una alternativa al método de investigación empirista (Jacob, 1990). Así, pues, el enfoque interpretativo, al igual que el positivista, tiene su propia metodología de investigación. Pero ésta no es una metodología uniforme y rígida, como la del positivismo. Por el contrario, adopta diversas formas y utiliza distintas estrategias (análisis fenomenológico, narrativa, análisis del discurso, observación participante...). Dada esta variedad metodológica, éste será el criterio para agrupar las investigaciones, desarrolladas desde este enfoque.

Ciertamente, se ha detectado un incremento en el número de investigaciones, desarrolladas en Educación Especial desde una metodología cualitativa. Sin embargo, en una revisión de las diez revistas más importantes del campo, se comprobó que la mayoría de los artículos publicados desde 1988 a 1993 eran estudios de validación de hipótesis, en los que se utilizaban análisis estadísticos (Reid y otros, 1995). Igualmente, muchos estudios cualitativos eran estudios de casos en áreas de baja incidencia (por ejemplo, deficiencias en la visión o en la audición y autismo), en las que resulta difícil obtener una muestra que responda a las exigencias mínimas para la aplicación de tests estadísticos. Incluso en áreas de alta incidencia en la educación especial, como son la “discapacidad de aprendizaje” y el “retraso mental”, los estudios frecuentemente se limitaban a utilizar encuestas o estudio de casos.

* Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Es obvio que la utilización amplia de los estudios cualitativos puede reportar beneficios al campo de la educación especial, como lo ha hecho en otros campos, concretamente en el estudio de cuestiones y temas complejos, relacionados con la comprensión de las “discapacidades de aprendizaje” desde un enfoque contextual (Bos y Richardson, 1994). En concreto, la investigación descriptivo-interpretativa hace dos importantes aportaciones al discurso metodológico (McPhail, 1995). En primer lugar, la fenomenología sugiere que los reducidos marcos psicológicos de referencia, que se han adoptado tradicionalmente en la práctica y en la investigación de la educación especial, no captan los contextos socioculturales, que son una parte integral del desarrollo psicológico de los individuos discapacitados para el aprendizaje. Vigotsky, por ejemplo, comprendió que el modo en que se organizan las relaciones sociales con los sujetos discapacitados era un tema de investigación más adecuado que el de la naturaleza de la discapacidad en sí misma. La fenomenología podría permitirnos explorar este campo y, como consecuencia, mejorar nuestra comprensión de cómo los individuos discapacitados crean y usan los significados en su vida.

De otra parte, la tradición interpretativa plantea a los investigadores de la educación especial el reto de hacer de su propia conciencia un objeto de investigación. A este reto han respondido, en parte, algunos investigadores, cuyas reflexiones sobre sus propias percepciones, supuestos y significados han sido recogidas en un texto. Como señalan sus editores, el punto de vista del libro es que “lo que pensamos como investigadores y de dónde venimos inevitablemente influye en cómo construimos la realidad” (Clough y Barton, 1995, 5). La cuestión se relaciona con el tema general de la inserción del investigador en el proceso de investigación. En efecto, las reflexiones sobre la investigación ponen el énfasis en el incremento de la conciencia crítica y reflexiva en la indagación educativa. En el libro citado (Clough y Barton, 1995) se recogen las respuestas de varios investigadores del campo de las necesidades educativas especiales, a quienes se les pidió que reflexionaran sobre una investigación suya, a partir de las cuestiones siguientes: 1) ¿Qué supuestos sobre las necesidades educativas especiales o sobre la discapacidad están inevitablemente presentes en el modo en que concibo el estudio?; 2) ¿Por qué o cómo estos supuestos sugieren o requieren los métodos concretos que elijo?; 3) ¿Qué supuestos sobre ‘cómo funciona el mundo’ fundamentan estos métodos?; 4) ¿De qué modo la investigación produce en mí un cambio?

Obviamente las respuestas a estos interrogantes muestran, de algún modo, la implicación del investigador en el trabajo. En efecto, el informe del investigador interpretativo no se ocupa de relatar los hechos fielmente sino de construir una imagen totalizadora que lo invade todo (Clough, 1996). Lo que el investigador describe se construye en su propio conocimiento. El investigador está inserto en una cultura particular: él mismo como organismo, que mediatiza inevitablemente lo que ve y siente. El investigador, por tanto, nunca se acerca de forma inocente a la tarea de investigar unos sucesos, sino que sitúa los sucesos en los significados institucionales que fundamentan la profesión; es más, configura los sucesos como expresión de sí mismo.

El autor citado defiende una epistemología, en la que no hay una distinción entre el objeto y el método mediante el que aquél es percibido y construido, sino que ambos se construyen mutuamente, so pena de dejar de existir. Se trata de una epistemología en la que nunca se separa arte y ciencia (social); una epistemología que, aunque aparentemente deriva de una perspectiva personal, evita el calificativo de “subjetiva”, por cuanto insta a comunicar esta experiencia personal,

a ser comprendida, a persuadir a otros miembros de una comunidad. En definitiva, en esta epistemología, el investigador construye al mismo tiempo tanto el objeto como el método:

“La investigación exige que demos sentido al caos de la experiencia; lo que no significa que el caos no sea un dato sino que está organizado por la conciencia como condición previa a su comprensión y que el ‘resultado’ de la investigación es una identidad fijada en un modo de ver y de situarla” (Clough, 1996, 141).

El autor citado profundiza en el análisis de la dimensión subjetiva en la investigación, incluyendo en el proceso de construcción del significado al lector o al “consumidor” de la investigación, cuya lectura da sentido a un informe de investigación, “a la luz de su propia experiencia”: “...la narración no es un informe de investigación sino que exige que el lector desarrolle la investigación... Es responsabilidad del lector hacer lo que quiera con los datos y transformarlos” (Clough, 1996, 79).

2. LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

El reconocimiento de que la ciencia positiva no es el único modo de conocimiento ha despertado un interés creciente por **la narración**, en cuanto modo de conocimiento diferente pero igualmente valioso. La tesis que fundamenta esta nueva metodología es que la conciencia tiene una estructura narrativa, es decir, que los seres humanos construyen el sentido de su vida en forma de historias. Por eso, incluso los informes elaborados en la investigación cuantitativa tienen una historia que contar (Clough, 1996).

La base metodológica del enfoque interpretativo consiste en permitir que los individuos cuenten “sus” historias. Por tanto, la metodología de investigación consiste en coleccionar de forma sistemática y analizar las historias que las personas cuentan sobre cómo interpretan la realidad (Ferguson y Ferguson, 1995). En síntesis, el arte y la finalidad de la investigación fenomenológica o hermenéutica es la acción de describir las pautas implicadas en las experiencias de la vida humana y de penetrar en sus significados a través de la interpretación (McPhail, 1995). La narración permite abordar la intencionalidad, los estados mentales, la conciencia y la construcción del significado. El conocimiento de todos estos aspectos, no abordados por la ciencia positiva, puede enriquecer nuestra comprensión de los alumnos con necesidades educativas especiales y de las cuestiones de enseñanza (Ferguson y Ferguson, 1995). Booth (1996) defiende el poder especial que pueden tener los métodos narrativos para sacar a la luz la experiencia de las personas, tradicionalmente consideradas como “desestructuradas”. El argumento más radical del autor es que incluso la construcción ficticia de la experiencia es una forma de investigación, no menos legítima y considerablemente más persuasiva que cualquier otra.

En el campo de la educación especial se han realizado investigaciones en las que se ha utilizado la metodología narrativa (McCarthy y Reid, 1994; Poplin y Weeres, 1994; Reid, 1994; Reid y otros, 1995). En estas investigaciones se hace posible que los alumnos, los profesores, los padres y otros sujetos se hablen a sí mismos, a través de las entrevistas y de otras formas de investigación participativa. Como han señalado muchos autores, rara vez se interroga a los

“usuarios” de la educación especial o se detecta la percepción que tienen de sus propias deficiencias y de las clasificaciones y acciones que se realizan sobre ellos (Auble y Perron, 1989; Albinger, 1995). Sin embargo, incluir sus voces en nuestro discurso aportaría nuevas dimensiones a nuestro modo de comprender la incidencia y las implicaciones de nuestra intervención.

Como ilustración de este enfoque investigador y de los temas abordados en la investigación interpretativa, se presentan a continuación, en síntesis, algunas investigaciones representativas.

Un grupo de investigadores franceses (Auble y Perron, 1989) estudiaron en un grupo de alumnos de educación especial (deficientes mentales, cuya edad estaba comprendida entre 11 y 17 años) cómo su situación académica incidía en sus relaciones interpersonales, en la imagen que tenían de sí mismos y en sus perspectivas de futuro. Los investigadores pretendían describir, utilizando una entrevista estructurada, la interpretación que los propios alumnos hacían de estos temas: 1) posición personal ante la institución escolar; 2) posición personal ante el saber; 3) proyectos de futuro; 4) imágenes de sí mismos; 5) relaciones con los otros.

Los datos aportados por esta investigación resultan muy ilustrativos de lo que puede dar de sí el análisis cualitativo. En efecto, las respuestas de estos alumnos fueron notablemente ricas y diversificadas. En conjunto, los alumnos se sentían marcados por una dolorosa historia escolar, frecuentemente atribuida a sus deficiencias personales y a sus faltas, pero, con más frecuencia, decidida por alguien impersonal que, sin un argumento plausible, los había introducido en el camino de la educación especial. Sin embargo, aceptando esta situación, los alumnos se manifestaban notablemente adaptados, cuando juzgaban sus dificultades personales y cuando consideraban su futuro, especialmente en la elección del trabajo. Los investigadores concluyen con una proposición, generalizable a este tipo de investigaciones: “Los alumnos pueden expresar realidades simples y esenciales, en una relación interpersonal, en la medida en que alguien les escuche y se procure que ambos (investigador e investigado) ignoren las frecuentes dificultades verbales”.

Cousin y sus colaboradores (1993) realizaron una investigación longitudinal durante un año, cuya finalidad fue comprender cómo un adolescente con dificultades en el aprendizaje utilizaba y comprendía la lengua escrita, en un contexto de dedicación a diferentes tipos de actividades en lengua escrita. La metodología consistió en observaciones en el aula, entrevistas, análisis de trabajos del alumno y otros materiales. Los autores describieron ciertas pautas en el desarrollo de la adquisición del significado, construido por el alumno. Este estudio permitió desarrollar la comprensión de los significados, construidos por el sujeto de la investigación, relacionando su yo con el mundo de la lengua escrita y del aprendizaje. Resulta, pues, que desarrollar una comprensión inicial de estas relaciones incrementa nuestra capacidad para ver cómo los significados que el sujeto ha construido y está construyendo, en actividades del mundo real, guían estas mismas actividades en las que está inmerso.

Varias investigaciones han analizado el espacio vital de los adolescentes discapacitados para el aprendizaje, a través de sus situaciones personales y sociales. Objetivo último de estas investigaciones es desvelar los valores y motivaciones vitales de los adolescentes, a través de las respuestas inmediatas que ellos mismos dan a sus situaciones vitales. En otras palabras, se trata de explorar las teorías personales de los adolescentes discapacitados para el aprendizaje: cómo se

sienten, cuáles son sus valores y motivaciones y sus esquemas internos. En todas estas investigaciones, cuyos resultados se presentan de forma sucinta, se compararon alumnos discapacitados y no discapacitados para el aprendizaje.

En una investigación se detectó que los adolescentes discapacitados para el aprendizaje se percibían a sí mismos como menos capaces que sus compañeros no discapacitados, para hacer frente a las exigencias internas y externas de su mundo. Además, tenían una auto-imagen de su cuerpo menos favorable que la de sus compañeros (Raviv y Stone, 1991).

En otra investigación (McPhail, 1993) se estudiaron durante tres semanas las “experiencias” cotidianas de tres grupos de adolescentes: de rendimiento medio, de bajo rendimiento y discapacitados para el aprendizaje. El objetivo de la investigación fue incrementar la comprensión sobre el modo en que experimentaban sus situaciones vitales estos tres grupos. Se utilizó una metodología híbrida, en la que se combinó el análisis fenomenológico, la medida empírica y la investigación ecológica, para recoger muestras de experiencias, durante y después del tiempo escolar. Algunos resultados de esta investigación pueden aportar pautas para una acción pedagógica. En la investigación se detectaron pautas de pensamiento, eficiencia cognitiva, afecto, motivación y autoestima. Estas pautas eran diferentes en la escuela y fuera de ella. Por ejemplo, en la escuela experimentaban un afecto más positivo, mientras que fuera de ella se sentían más activos y vigilantes. El apoyo social creciente que el alumno discapacitado recibe en la escuela puede mitigar, en parte, la soledad, que constituye un componente natural de la experiencia del adolescente.

La autora de la investigación anterior comenta (lo que puede aplicarse a todas las investigaciones de este tipo) que la potencialidad de este tipo de estudio fenomenológico radica en que se ofrece la oportunidad “al otro” (en el caso concreto, a los adolescentes) para revelar sus modos de ver el mundo. Este tipo de comprensión ofrece la oportunidad al que no está en la misma situación (el investigador) de ver los modos en que pueden construirse los significados en contextos específicos, que están fuera de su experiencia.

En esta misma línea de investigación se analizaron, en entrevistas abiertas, la percepción que tienen los alumnos de las discapacidades para el aprendizaje y la percepción de sí mismos al ser clasificados como “alumnos discapacitados para el aprendizaje” (Albinger, 1995). Los sujetos eran alumnos de 1º a 6º grado. El método, al que se calificó de etnometodología, se centró en microtemas, construidos a partir de las percepciones y de los sentimientos de los niños sobre el hecho de ser etiquetados como discapacitados para el aprendizaje. Para el desarrollo de la entrevista se previeron las siguientes cuestiones (Cfr. Cuadro 1):

Cuadro 1. Cuestiones para la entrevista

1. ¿Comprenden los niños su discapacidad?
2. ¿Comprenden los niños por qué reciben servicios de apoyo?
3. ¿Cómo perciben los niños sus problemas de aprendizaje?
4. ¿Cómo perciben los niños el hecho de ser etiquetados?
5. ¿Cómo perciben los niños sus capacidades, en comparación con las percepciones que tienen de las de sus compañeros?
6. ¿Cómo perciben los niños que son percibidos por otros?
7. ¿Reconocen sus potencialidades?
8. ¿Cómo se perciben a sí mismos en su mundo cotidiano?
9. ¿Cómo perciben los niños el hecho de ir al aula de apoyo?

Los temas que afloraron en las entrevistas reflejan las percepciones y las conductas de los alumnos, relacionadas con el hecho de ser identificados como discapacitados para el aprendizaje:

1. Historias inventadas. Los niños inventaron historias para justificar ante sus compañeros por qué todos los días llegaban tarde a la escuela. Cada uno tenía su propia historia, un tipo de secreto, que sólo se contaba a los compañeros que lo preguntaban. Algunos inventaban historias, para protegerse a sí mismos del rechazo que tenían por parte de sus compañeros. Estas historias ilustran cómo la autopercepción de los niños determina la necesidad de inventar historias. Queda sin resolver la cuestión sobre si esta invención deriva del hecho de ser identificado como discapacitado para el aprendizaje o si las historias se inventarían, en cualquier caso, por cuanto los niños reconocen sus dificultades en el aprendizaje.

2. Asignación de calificativos. El que los niños sean calificados por sus profesores o por sus compañeros (como malos lectores o torpes, por ejemplo) afecta al modo en que los niños se perciben a sí mismos y refuerza sus sentimientos negativos sobre sus problemas de aprendizaje. En efecto, todos los niños manifestaron una baja autoestima. Pero no está claro si el bajo autoconcepto deriva de lo que la escuela hace al niño o si éste construye su propia visión de sí mismo, basada en sentimientos de autocritica sobre su inadecuación o en los juicios que perciben de los otros.

3. Hay algo que no funciona en mí. Muchos niños son capaces de recordar la primera vez que se les dijo que algo no funcionaba en su aprendizaje. Todos los niños contaron historias sobre el conocimiento que tenían de sus dificultades en la escuela.

4. Qué significa ir al aula de apoyo. Los niños entendían que tenían que ir al aula de apoyo, porque no habían hecho el trabajo en el aula ordinaria o porque no sabían cómo hacer los deberes cuando volvían al aula ordinaria. Pero no entendían que “ir al aula de apoyo” fuera abandonar el aula ordinaria, especialmente cuando el trabajo que había que hacer en ella era bastante difícil. Los niños creían que “ir al aula de apoyo” era algo que había que hacer. Pero, además, les gustaba el trabajo en grupo y la ayuda individualizada.

5. En qué aspectos soy buen alumno. Algunos niños habían llegado a comprender que la etiqueta de “discapacidad para el aprendizaje” se refería sólo a algún aspecto en el que eran malos alumnos o que no podían desarrollar. Aunque todos los niños mencionaron el hecho de que se les calificaba con etiquetas negativas, todos encontraron algo en lo que podían decir que eran buenos alumnos. Sin embargo, las actividades en las que los niños creían que eran buenos no tenían que ver con las habilidades académicas tradicionales.

La investigación permitió establecer dos conclusiones generales: 1) Los alumnos no comprenden que los educadores califiquen sus problemas en el aprendizaje como “discapacidades específicas de aprendizaje”. Por eso, los alumnos, con frecuencia, construyen historias para protegerse de su percepción de cómo otros van a reaccionar ante sus problemas de aprendizaje. 2) Los alumnos etiquetados como “discapacitados para el aprendizaje”, frecuentemente, hacen manifestaciones que relejan su baja autoestima. Pero no está claro si el etiquetarlos crea la baja autoestima o si ésta deriva del modo en que los niños se perciben a sí mismos en relación con su mundo.

Por último, de la investigación se derivan algunas propuestas de actuación:

1) Permitir a los alumnos que se impliquen más en el proceso de identificar las discapacidades de aprendizaje, en la resolución del problema y en descubrir intervenciones que puedan ayudarles en su aprendizaje. A este efecto, se puede informar a los niños sobre la gran variedad de formas en que pueden reflexionar y entrevistarlos para ayudarles a descubrir sus procesos de aprendizaje.

2) Aunque resulte difícil, es necesario formar a los profesores y a los padres sobre los estilos y diferencias en el aprendizaje.

3) Los profesores deben subrayar las potencialidades de los alumnos y apoyarse en ellas para desarrollar el aprendizaje. Resulta sorprendente que, aunque los resultados de la investigación apoyan la teoría de la inteligencia múltiple, la escuela, sin embargo, se centra en enfoques de enseñanza que son exclusivamente lingüísticos y logico-matemáticos. Es necesario, pues, ampliar la visión sobre los múltiples modos de aprender. En efecto, el proceso de identificación de las discapacidades de aprendizaje se deriva del modelo médico, que evalúa y analiza los déficits, en vez de valorar la originalidad del individuo. Por el contrario, es necesario adoptar enfoques alternativos, que implican al alumno como un participante activo en el aprendizaje.

4) Se debe dar la oportunidad al alumno de decidir dónde recibirá los servicios de la educación especial. Quizá si se adopta un enfoque alternativo, que respete el punto de vista de los niños, éstos podrían informar de lo que necesitan. El problema radica en que, si no hay un consenso acerca de lo que es una discapacidad de aprendizaje, no tiene sentido continuar identificando y etiquetando a los niños como discapacitados para el aprendizaje. En definitiva, el problema no es identificar y etiquetar a los niños como discapacitados para el aprendizaje. Por el contrario, el tema son los niños: sus sentimientos, sus potencialidades, su inseguridad, sus desviaciones, sus percepciones y su humanidad.

En otras investigaciones, la atención se ha centrado en las evaluaciones informales que hacen los educadores sobre la comprensión que tienen los alumnos de las exigencias académicas y sobre su participación en el contexto escolar. Se trata de una interpretación de la interpretación, en cuanto los datos inmediatos se refieren a la percepción de los educadores (Smith, 2000). En este sentido se incluye el análisis de las prácticas de la Escuela Inclusiva, desde la perspectiva de sus "actores", especialmente la de los profesores de los alumnos discapacitados (Baker y Zigmond, 1995).

3. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Otra metodología que está siendo aplicada en el campo de la educación especial es el análisis del discurso (Forman y McCormick, 1995). Esta metodología la han adoptado investigadores que profesan orientaciones teóricas diversas y que persiguen diferentes finalidades. En efecto, la combinación de la teoría sociocultural y el análisis del discurso puede ser un poderoso medio para comprender la enseñanza y el aprendizaje. En efecto, de una parte, la teoría sociocultural defiende que la enseñanza implica aspectos cognitivos, afectivos, sociales, culturales y comunicativos. De otra parte, el análisis del discurso permite analizar estos aspectos, en cuanto ocurren en tiempo real y en contextos naturales.

En el ámbito lingüístico, el discurso se centra en "la descripción del lenguaje en el nivel superior de la oración (sentence) y (se interesa por) los contextos y las influencias culturales que afectan al uso del lenguaje" (McCarthy, 1991, 7). En consecuencia, el análisis del discurso aborda todos los posibles modos de comunicación (oral, escrita, de signos) así como uno o más sistemas lingüísticos y las variaciones en el interior del sistema: dialectos, géneros, registros (Gee y otros, 1992). La aplicación del análisis del discurso al estudio de los procesos educativos implica asumir los siguientes supuestos: "1) El discurso humano está regido por reglas y estructurado internamente; 2) es producido por hablantes que se sitúan ineludiblemente en una matriz sociohistórica, cuyas realidades culturales, políticas, económicas, sociales y personales conforman el discurso; 3) el discurso mismo constituye o conforma aspectos importantes de esta matriz sociohistórica" (Gee y otros, 1992, 228).

El análisis del discurso se relaciona con el enfoque interpretativo en dos constructos (Forman y McCormick, 1995, 151-52):

1. La unidad de análisis. Los teóricos socioculturales defienden que la unidad de análisis debe incluir al individuo y su actividad en el contexto. Los investigadores socioculturales analizan las prácticas discursivas en el contexto, centrando su atención en la estructura de comunicación entre las personas, sea en díadas, en pequeños grupos o en comunidades, implicadas en actividades culturales orientadas a metas.

2. La estructura de participación. Ésta atañe a derechos y a obligaciones de los participantes en el discurso, respecto a lo que se puede decir, cuándo y a quién. Esta estructura se infiere del análisis de las pautas de interacción. La estructura de participación implica un análisis de la comunicación en el contexto, que revela las pautas de conducta a través del tiempo, así como entre personas y contextos.

El punto de intersección de la metodología del análisis del discurso con el enfoque interpretativo está precisamente en lo que en la metodología cualitativa se denomina “interpretación de los datos”: “...el proceso de interpretación es central y problemático... Los límites de la interpretación se determinan en gran medida por el propósito de la investigación y por las convenciones del campo en el que se aplica el análisis del discurso” (Gee y otros, 1992). El análisis del discurso, en síntesis, aporta a los investigadores una potente herramienta para comprender cómo se relacionan entre sí, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los procesos cognitivos, sociales, culturales, afectivos y comunicativos.

En el ámbito de la educación especial, el análisis del discurso se ha utilizado para investigar tres temas fundamentales: 1) Cómo las discapacidades de los alumnos afectan al contexto de interacción social y son afectadas por él; 2) Cuáles son las necesidades instructivas de los alumnos, comparando las interacciones entre adultos y aprendices, discapacitados o no; 3) Cómo las disfunciones en la comunicación entre profesores y alumnos pueden producirse cuando no comparten una base común, cultural o lingüística.

1. ¿En qué medida las discapacidades de aprendizaje son el resultado de una construcción social? Esta cuestión ha sido planteada por la teoría socio-cultural y en el análisis del discurso. Algunas investigaciones, cuyo marco teórico es la teoría socio-cultural y cuya metodología es el análisis del discurso, han detectado que algunos alumnos discapacitados para el aprendizaje tienden a encubrir sus dificultades en la lengua oral o en la lectura, evitando las tareas difíciles o utilizando a otras personas como recurso para la solución del problema (Rueda y Mehan, 1986; McDermott, 1993). Analizando las conductas de los profesores y de los alumnos en distintos contextos, los investigadores pueden detectar la manifestación de déficits cognitivos y comunicativos. La manifestación o no de estos déficits depende de la estructuración de la interacción social entre alumnos y profesores así como de las exigencias de la tarea.

Los resultados de la investigación permiten afirmar que la discapacidad es función del contexto de interacción social más que de las características individuales. Por ejemplo, en una investigación de 25 estudios de caso, con alumnos discapacitados, los autores llegaron a la conclusión de que no existen alumnos discapacitados en un sentido absoluto: “El retraso mental, el trastorno emocional, la discapacidad de aprendizaje e incluso la ceguera y otras categorías de discapacidad específica son modos de pensar sobre los otros, actitudes que adoptamos hacia ellos, formas de estructurar las relaciones, procesos aceptados y esquemas de pensamiento” (Bogdan y Kugelmass, 1984, 184). En un estudio etnográfico reciente sobre las relaciones de jóvenes adultos con la comunidad cívica se detectó que las actividades de los gestores comunitarios son cruciales para configurar el perfil social de las personas discapacitadas intelectualmente (Todd, 2000).

2. ¿Cómo se negocia el significado en la interacción didáctica? La aplicación del análisis del discurso para caracterizar el contexto social permite a los investigadores ilustrar cómo el contexto se negocia en la interacción. La investigación en este campo se centra en el análisis de la mediación por parte del adulto para que el alumno adquiera el significado de las acciones.

Varias investigaciones que han analizado la denominada “enseñanza contingente” o “enseñanza mediada” con alumnos sordos y oyentes (Wood y otros, 1986; Wood, 1991) han

descubierto que el estilo más efectivo de enseñanza se caracteriza por dos reglas generales: 1) A cualquier fallo del niño le sigue inmediatamente un incremento en el control del adulto; 2) A cualquier acierto del niño le sigue inmediatamente una disminución en el control del adulto.

En una investigación se analizó la mediación de las madres en la enseñanza de sus hijos, alumnos de preescolar con retraso en el desarrollo (Levine, 1993). El autor descubrió que las madres concentraron sus esfuerzos en las metas específicas de la solución del problema más que en la conexión (mediación) entre la tarea y las estrategias más generales. El autor atribuyó estos resultados a la conducta errática de los niños, que indujo a unas pautas más restringidas en la interacción madre-hijo.

En otra investigación se analizaron las motivaciones y los sentimientos de los profesores y de los alumnos (Litowitz, 1993). En concreto, las observaciones sobre un niño retrasado mental, que rehusaba aplicar sus nuevas habilidades interactivas aprendidas cuando el profesor se lo exigía, hizo afirmar al autor que la transferencia negociada de la responsabilidad del experto al aprendiz es un proceso lento y complicado, que implica conflictos potenciales entre los deseos de los profesores y de los alumnos y los procesos de identificación, que pueden ocurrir o no.

Varios investigadores han adoptado el enfoque sociocultural y el análisis del discurso para analizar la intervención didáctica con alumnos discapacitados para el aprendizaje, en diversas áreas: lectura (Palincsar y Bown, 1984; Wood y otros, 1986); escritura (Rueda, 1990); comunicación (Wood y Wood, 1992); pensamiento estratégico (Stone, 1989); habilidades sociales (Forman y otros, 1993). Igualmente, el análisis del discurso se está utilizando cada vez más en la investigación sobre la enseñanza recíproca (Palincsar y otros, 1993).

En este contexto se podrían incluir las investigaciones que adoptan un enfoque constructivista puro, es decir, un planteamiento del aprendizaje, concebido como una construcción de significado por el propio alumno, aunque apoyado por el profesor sólo en la medida de lo necesario (Harris y Graham, 1994). Ahora bien, estos autores han hecho una autocrítica a la adopción en exclusiva del enfoque constructivista en la educación especial. Como señalan los autores, aunque el enfoque interpretativo hace importantes aportaciones a la educación especial, no hay que olvidar que la adquisición y automatización de habilidades es también absolutamente necesaria para los alumnos discapacitados.

Por último, hay que señalar el uso que se ha hecho del análisis del discurso para describir la disfunción comunicativa que puede ocurrir cuando personas de diferentes grupos culturales interactúan en la escuela. En efecto, parece que los alumnos de clase obrera y de grupos culturales minoritarios afrontan más conflictos entre las prácticas discursivas de su ambiente familiar y el discurso de la escuela. En este sentido, en la investigación reciente se ha demostrado que, reduciendo este conflicto, se puede reducir la falta de comprensión y se puede mejorar el rendimiento de estos alumnos (MOLL y GREENBERG, 1990).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBINGER, P.** (1995): "Stories from the resource room, piano lessons, imaginary illness, and broken down cars", *Journal of Learning Disabilities*, 28, 10, 615-621.
- AUBLE, J.P. y PERRON, R.** (1989): "Quand les 'débiles' ont la parole... Que disent ils?", *Enfance*, 3, 123-140.
- BAKER, J.M. y ZIGMOND, N.** (1995): "The Meaning and Practice of Inclusion for Students with Learning Disabilities: Themes and Implications from the Five Cases", *Journal of Special Education*, 29, 2, 163-80.
- BOGDAN, R. y KUGELMASS, J.** (1984): "Case studies of mainstreaming: A symbolic interactionist approach to special schooling". En L. BARTON y S. TOMLINSON (Eds.): *Special education and social interests*. London, Croom Helm, pp. 173-191.
- BOOTH, T.** (1996): "Sound of still voices: issues in the use of narrative methods with people who have learning difficulties". En L. BARTON (Ed.): *Sociology and Disability: Some emerging issues*. London, Longman.
- BOS, C.S. y RICHARDSON, V.** (1994): "Qualitative research and learning disabilities". En S. VAUGHN y C. BOS (Eds.): *Research Issues in Learning Disabilities (Theory, Methodology, Assessment, and Ethics)*. New York, Springer-Verlag, pp. 178-201.
- CLOUGH P. y BARTON, L.** (Eds.) (1995): *Making difficulties: research and the construction of special educational needs*. Londres, Paul Chapman Publishing.
- CLOUGH, P.** (1996): "Again Fathers and Sons. The Mutual Construction of Self, Story and Special Educational Needs", *Disability and Society*, 11, 1, 71-81.
- COUSIN, P.Y. y otros** (1993): "Creating new conversations about literacy: Working with special needs students in a middle school classroom", *Learning Disabilities Quarterly*, 16, 282-298.
- FERGUSON, P.M. y FERGUSON D.L.** (1995): "The interpretivist View of Special Education and Disability: The Value of Telling Stories". En T.M. SKRTIC (Ed.): *Disability and Democracy*. Nueva York, Teachers College Press, pp. 104-121.
- FORMAN, E.A. y McCORMICK, D.E.** (1995): "Discourse analysis. A sociocultural perspective", *Remedial and Special Education*, 16, 3, 150-158.
- FORMAN, E.A. y otros** (Eds.) (1993): *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York, Oxford University Press.
- GEE, J.P. y otros** (1992): "Discourse analysis". En M.D. LeCOMPTE y otros (Eds.): *The handbook of qualitative research in education*. San Diego, Academic Press, pp. 227-291.
- GUERRERO LÓPEZ, F.** (2001): "El enfoque interpretativo en Educación Especial". En F. SALVADOR MATA (Dir.): *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*. Archidona, Aljibe vol. I, pp. 65-81.
- HARRIS, K.R. y GRAHAM, S.** (1994): "Constructivism: principles, paradigms and integration", *Journal of Special Education*, 28, 233-247.
- HOWIE, D.** (1999): "Models and morals: Meanings underpinning the scientific study of special educational needs", *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 1, 9-24.
- JACOB, E.** (1990): "Alternative approaches for studying naturally occurring human behavior and thought in Special Education research", *Journal of Special Education*, 24, 2, 195-211.
- LEVINE, H.G.** (1993): "Context and scaffolding in developmental studies of mother-child problem-solving dyads". En S. CHAKLIN y J. LAVE (Eds.): *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. New York, Cambridge University Press, pp. 306-326.

- LITOWITZ, B.E. (1993): "Deconstructing in the zone of proximal development". En E.A. FORMAN (Ed.): *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York, Oxford University Press, pp. 184-196.
- McCARTHY, M. (1991): *Discourse analysis for language teachers*. New York, Cambridge University Press.
- McCARTHY, M. y REID, D. (1994): *Student's voices: middle school students with learning disabilities in special education settings* (Comunicación en la AERA, Nueva Orleans).
- McDERMOTT, R. P. (1993): "The acquisition of a child by a learning disability". En S. CHAIKLIN y J. LAVE (Eds.): *Understanding practice: Perspective on activity and context*. New York, Cambridge University Press, pp. 269-305.
- McPHAIL, J.C. (1995): "Phenomenology as philosophy and method: Application to ways of doing special education", *Remedial and Special Education*, 16, 3, 139-163.
- McPHAIL, J. (1993): "Adolescents with learning disabilities. A comparative life stream interpretation", *Journal of Learning Disabilities*, 26, 617-629.
- MOLL, L.C. y GREENBERG, J.B. (1990): "Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction". En L. C. MOLL (Ed.): *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York, Cambridge University Press, pp. 319-348.
- PALINCSAR, A.S. y otros (1993): "First-grade dialogues for knowledge acquisition and use". En E.A. FORMAN y otros (Eds.): *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York, Oxford University Press, pp. 43-57.
- PALINCSAR, A.S. y BROWN, A.L. (1984): "Direct teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring", *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- POPLIN, M. y WEERES, J. (1994): *Voices from the inside: A report on schooling from inside the classroom*. Claremont, The Claremont Graduate School, Institute for education in transformation.
- RAVIV, D. y STONE C.A. (1991): "Individual differences in the self-image of adolescents with learning disabilities: The roles of severity, time of diagnosis, and parental perceptions", *Journal of Learning Disabilities*, 24, 602-611, 629.
- REID, D.K. (1994): *Learning to read and write: Voices of the students* (Comunicación en la AERA, New Orleans).
- REID, D.K. y otros (1995): "Empiricism and beyond. Expanding boundaries of Special Education", *Remedial and Special Education*, 16, 3, 131-141.
- RUEDA, R. (1990): "Assisted performance in writing instruction with learning disabled students". En L.C. MOLL (Ed.): *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York, Cambridge University Press, pp. 403-426.
- RUEDA, R. y MEHAN, H. (1986): "Metacognition and passing strategic interactions in the lives of students with learning disabilities", *Anthropology and Education Quarterly*, 17, 145-165.
- SALVADOR MATA, F. (1999): "Enfoques conceptuales y de investigación en la Educación Especial". En J.A. AMEZCUA y otros (Eds.): *La intervención en Psicopedagogía*. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 247-270.
- SMITH, R.M. (2000): "Mystery or typical teen. The social construction of academic engagement and disability", *Disability & Society*, 15, 6, 909-922.
- STONE, C. A. (1989): "Improving the effectiveness of strategy training for learning disabled students: The role of communicational dynamics", *Remedial and Special Education*, 10, 1, 35-42.
- TODD, S. (2000): "Working in the public and private domains. Staff management of community activities for and the identities of people with intellectual disability", *Journal of intellectual disability research*, 44, 600-620.
- WOOD, D. (1991): "Aspects of teaching and learning". En P. LIGHT y otros (Eds.): *Learning to think*. London, Routledge, pp. 97-120.
- WOOD, D. y WOOD, H. (1992): "Signed English in the classroom IV. Aspects of children's speech and sign", *First Language*, 12, 125-145.
- WOOD, D. y otros (1986): *Teaching and talking with deaf children*. New York, Wiley.