

Controversia en torno a las escuelas especiales: el camino hacia la calidad de vida

Angella Fortunati Arenas

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
e-mail: angella.fortunati@umce.cl

Belén Vallejos

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
e-mail: belen.vallejos@umce.cl

Resumen

En el contexto del fenómeno de la inclusión, las escuelas especiales, su pertinencia e incluso existencia se encuentran en conflicto, pues el concepto de escuela inclusiva se traza el objetivo de atender todas las necesidades de sus alumnos, tengan discapacidad o no (Garnique, 2012). El artículo —muestra parte de los resultados de una investigación— aborda esta tensión y reconstruye el modelo de acción simbólica subyacente en las escuelas estudiadas, donde los resultados muestran que la principal motivación de las escuelas especiales es la calidad de vida de sus estudiantes, lo implica su integración en la sociedad con la adquisición de habilidades sociales. De esta manera, en un escenario controvertido y adverso para las escuelas especiales, se devela que estas son espacios de inclusión cuyo foco es la calidad y bienestar de su población. La investigación es un estudio de caso de dos escuelas especiales, y se utilizó como método investigativo el análisis estructural del discurso.

Palabras Cave: Escuela Especial, Inclusión, Modelo de acción simbólica, calidad de vida.

Controversy around special schools: the road to quality of life

Abstract

In the context of the phenomenon of inclusion, special schools, their relevance and even existence are in conflict, since the concept of inclusive school is designed to meet all the needs of their students, whether they have a disability or not (Garnique, 2012). The article -which is part of the results of an investigation- addresses this tension and reconstructs the symbolic action model underlying the schools studied, where the results show that the main motivation of the special schools is the quality of life of their students. Implies their integration into society with the acquisition of social skills. Thus, in a controversial and adverse scenario for special schools, it is revealed that these are spaces of inclusion whose focus is the quality and well-being of its population. The research is a case study of two special schools, and the structural analysis of discourse was used as an investigative method.

Keywords: Special School, Inclusion, Model of symbolic action, quality of life.

1. Introducción

La inclusión en las escuelas ha implicado una revisión de prácticas y definiciones en torno a qué entendemos por ella. Y ha puesto también en un punto de análisis crítico el rol de las escuelas especiales y el sentido de su existencia. En este contexto, existen visiones que sostienen que la escuela tradicional debe tener un grado de inclusión tal que sea capaz de atender todas las necesidades de sus alumnos, con flexibilidad, disponiendo de

recursos idóneos y teniendo como referencia el currículum regular (López-Torrijo, 2014). Es en este escenario que el presente artículo muestra parte de los resultados de una investigación, que se enfocan en la visión y sentido que las escuelas especiales, que constituyen la muestra de este estudio, dan al trabajo con sus niños y niñas, donde el currículum regular es un referente, y el norte de sus acciones y metodologías es principalmente el bienestar de sus estudiantes, la calidad de vida.

Enfoques educativos más allá del rendimiento escolar

“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. (Jacques, 1994) Y para ello, la educación debe ser considerada como un proceso permanente para lograr la autoformación personal y social; tomando sentido la formación integral de la persona. Haciendo una síntesis de los cambios paradigmáticos, políticos, económicos y culturales de las últimas décadas referidas a la educación, se tiene que en el Informe Warnock de 1978 (Montero, 1991), en Gran Bretaña, se hizo el tránsito de catalogar a los estudiantes de acuerdo a sus déficits o carencias a enfocarse las necesidades educativas. Por su parte, la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción de la UNESCO en 1994 marca un hito, en este documento se sustituyó el enfoque sectorizado propio de la integración por uno sistémico más acorde con la inclusión (Echeita, 2008 y López, 2011). En esta línea el Informe Delors (De Lisle, 1998), también de la UNESCO lanzado en 1996, planteó que la educación debe constituir un derecho, siendo una de sus funciones fundamentales enfrentar y combatir las exclusiones. De esta manera, los ejes orientadores en el diseño del currículo son: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser.

En Chile en materia de políticas públicas se han propuesto diversas iniciativas que destacan la importancia de la cultura de la paz, la convivencia escolar y la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje, como por ejemplo, la ley 20.536 sobre violencia escolar, ley 20.609 de no discriminación, comités de convivencia escolar en establecimientos municipales y particular subvencionados, entre otras.

En el año 2003, el Ministerio de Educación de Chile, en conjunto con otros organismo (Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores), elabora el “Marco para la buena Enseñanza” como un constructo que apela al quehacer y saber pedagógico, planteando cuatro dominios, de los cuales uno de ellos hace referencia al clima de aula designándolo como: creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, destacando el carácter de las interacciones y relaciones interpersonales que ocurren en el aula, y afirmando que: “los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento”. (Mineduc, 2003).

Desde esa perspectiva, ya no se consideran solamente aspectos como, el dominio del saber, las competencias docentes, las capacidades del estudiante, entre otras; sino que se abre a visualizar y comprender como significativo el clima que se da dentro del aula como consecuencia de lo interrelacional, dando vida a un clima emocional que configura el cómo y qué aprenden los educandos.

Es en este plano educativo, donde surge el concepto “clima emocional de aula” como la variable más importante que interviene en los aprendizajes. Lo fundamenta en un vínculo, entre el docente y el estudiante, y finalmente, el clima que emerge de esa doble vinculación (Casassus, 2006).

Investigaciones acerca del rol del clima socio afectivo y las estrategias pedagógicas (Torres, Lissi, Grau,

Salinas, y Silva, 2013) muestran que existe una estrecha relación entre el clima de aula y la inclusión educativa, que se fundamenta en los imaginarios sociales, sistema de valores y actitudes de los agentes educativos (directivos, administrativos, docentes, co-docentes, estudiantes y familias), y que la acción pedagógica del docente como facilitador de espacios sociales inclusivos es trascendental.

De esta forma, la acción del docente colabora en la construcción y reconstrucción de los procesos sociales en el contexto educativo, involucrándose como agente de cambio histórico, social, cultural y emocional.

Calidad de Vida

La discusión acerca de la calidad de vida emerge en el contexto de la discapacidad y educación especial en el último cuarto del s. XX, en síntesis se concibe como un estado de bienestar personal con las siguientes características: i) es multidimensional; ii) posee propiedades éticas y émicas; iii) tiene componentes objetivos y subjetivos; está influenciada por factores personales y ambientales (Schalock y Verdugo, 2007)

En la literatura (Muntaner, 2013; Schalock y Verdugo, 2007), se destacan al menos 8 dimensiones de la calidad de vida. En primer lugar el Desarrollo personal, el que está enfocado en la adquisición de habilidades funcionales y de comunicación. En segundo lugar autodeterminación, esta dimensión abarca la posibilidad de hacer elecciones y tomar decisiones, tener autocontrol y fijarse metas personales. En tercer término, las relaciones interpersonales, que incluye el fomento de relaciones de amistad, cuidado de la intimidad apoyo a las familias, entre otras. En cuarto orden, aparece la inclusión social, dimensión de la calidad de vida que mienta actividades comunitarias, apoyos sociales y voluntariados. La quinta dimensión de calidad de vida que propone Schalock y Verdugo (2007), son los derechos, específicamente a la privacidad, respeto y dignidad, a procesos adecuados, y también a adquirir responsabilidades cívicas. En sexto lugar, se destaca como dimensión de la calidad de vida al bienestar emocional, en términos de aumento de la seguridad, tener ambientes estables, retroalimentaciones positivas, previsibilidad o mecanismos de autoidentificación. Como séptima dimensión, aparece el bienestar físico, con miras a la atención médica, movilidad, ejercicio y nutrición. Finalmente, la octava dimensión de la calidad de vida, atiende al bienestar material, en la factibilidad de tener distintas posesiones, propiedades y empleo.

2. Metodología

La investigación es cualitativa con una perspectiva comprensiva – interpretativa, que describe características fundamentales de dimensiones del problema u objeto, y además analiza los factores y dimensiones del problema en contextos sociales determinados (Creswell, 2012). El diseño de investigación se adscribe al modelo de Estudio de Caso colectivo, donde el investigador puede estudiar conjuntamente un determinado número de casos, con la intención de indagar sobre un fenómeno, una población o una condición general (Galeano, 2004a, 2004b). El caso colectivo se constituyó por 2 escuelas especiales de la Región Metropolitana. Los criterios de inclusión fueron ser instituciones ligadas a la innovación y búsqueda constante de optimizar sus estrategias metodológicas.

El grupo de Estudio estuvo constituido por dos centros:

- Centro 1: equipo profesionales (6 educadoras diferenciales y profesore;1 terapeuta ocupacional, 1 fonoaudiologa,1 asistente técnico);un grupo curso nivel 1 y una coordinadora técnica pedagógica.

- Centro 2: equipo profesionales
- (6 educadoras diferenciales y profesores, 1 terapeuta ocupacional, 1 psicóloga, 1 fonoaudióloga), curso nivel 2 y 1 coordinadora técnica pedagógica.

Se utilizaron tres instrumentos para recoger información: entrevistas semiestructuradas, grupo focal y observación participante. A su vez, se implementó juicio de Expertos para validar los instrumentos. Los informantes son todos expertos en educación. A través de estas tres fuentes de información se trianguló y cauteló la validez del estudio.

La técnica de análisis de información utilizada fue análisis estructural del discurso (Martinic, 2006). Es importante recalcar que el análisis estructural del discurso es un método que se inspira en la semántica estructural desarrollada por Greimas (1996), y según Martinic (2006) es considerado en sí como un método y una estructura sobre los hechos simbólicos. Lo anterior debido a que si bien establece una serie de procedimientos para definir la estructura del discurso, en términos de los análisis de textos; también se transforma en un objeto de estudio porque muestra la estructura que da origen a la organización de los sentidos del texto en cuestión. Para Rodríguez LLona (2008), la principal característica es que no sólo intenta conocer aquello que es subyacente a un texto (u otro soporte analizado), sino que además se enfoca en la reconstrucción de “una estructura de tipo simbólica de su producción, intentando como metodología, extraer el sentido o el sistema de percepciones inmerso en un soporte determinado” (Rodríguez LLona, 2008). El análisis estructural posee como objeto comprender los principios organizadores que pueden dar sentido a un discurso expresado, sino que además construye y describe esa estructura a la que se hacía mención, la cual organiza las unidades del texto (Muchielli, 1988 en Martinic, 2006). El método identifica un primer momento las unidades básicas de sentido y las relaciones existentes entre ellas. Un segundo momento, organiza el movimiento de tales relaciones en un modelo de acción, que orienta la práctica de los sujetos enunciadore del discurso (Martinic, 2006). Este método otorga atención al habla de los sujetos y a los contextos sociales de su enunciación. Las interpretaciones que los sujetos tienen de la realidad se construyen a partir de sus interacciones sociales.

El procedimiento está estructurado en tres fases: i) recomposición de la estructura: se refiere a la identificación de las categorías que estarán asociadas entre sí, a través de una relación de oposición y equivalencia. ii) dinamización de la estructura: se define como el momento en que se distribuyen las oposiciones y equivalencias que fueron anteriormente identificadas en un diagrama o modelo de acción o modelo actancial. Con este diagrama se logra determinar las funciones simbólicas que tienen las categorías. A partir de esta organización estamos en presencia a una estructura de sentido sobre las acciones o prácticas que efectúan los individuos analizados. iii) reconstrucción del modelo simbólico subyacente: cuando ya se tiene formulado tanto el primer como segundo momento, es posible reconstruir el modelo simbólico subyacente de textos que pueden ser muy diferentes entre sí, pero que si se observan analíticamente corresponden a los mismos principios ordenadores. En el presente artículo se mostrará preferentemente el modelo de acción simbólica que emergió del análisis.

3. Resultados

En la exposición de los resultados, en un primer momento se destacarán de forma sintética las principales dimensiones de las relaciones simbólicas e interacciones que emergieron, y que posteriormente articulan el modelo de acción simbólica. Los resultados mostraron que los profesionales de las escuelas especiales tienen su foco puesto en el bienestar de los niños y niñas. En este sentido, el trabajo con los niños y niñas con discapacidad busca mejorar la calidad de vida; los actores otorgan valoraciones positivas a las propuestas y

estrategias que apuntan hacia la búsqueda y reconstrucción de un proyecto que apoye y oriente a optimizar la calidad de vida, priorizando en sus enfoques que el niño y niña se sienta persona, además declaran que las estrategias se piensan desde la figura y el bienestar de éste y de su familia. Asimismo se valoran estrategias de comunicación, anticipación las que favorecen la tranquilidad y autonomía del niño, su familia y comunidad.

“Principalmente nosotros trabajamos algunos principios que guían esas estrategias, que eso es súper importante tenerlos en consideración, primero el respeto pensando con quien nosotros trabajamos más que el diagnóstico... principalmente trabajamos desde la visión de niño y niña, reconstruir ese niño o niña” E1-P4

“otra estrategia es pensar siempre de que manera este niño y esta familia mejora calidad de vida... importante que las actividades contemplen el concepto de calidad de vida, y simplemente significa decir autonomía, principalmente la estrategia de hacer sentir que el niño es capaz” E1-P7

Los resultados señalan que el juego es considerado como una estrategia metodológica que implica una actividad significativa como una ocupación del niño y niña, siendo a la vez una actividad lúdica que favorece el vínculo entre los adultos y pares. Además se le considera como una herramienta de evaluación, cuya aplicación permite profundizar en el conocimiento del niño y niña. Asimismo el juego es valorado como una estrategia para favorecer la atención y exploración. Esta visión disyunta con una valoración negativa del juego, en cuanto a estrategia metodológica, es decir se interpreta como una actividad recreativa y secundaria, siendo considerado habitualmente como elemento ajeno al proceso educativo.

“la estrategia de pensar en actividades lúdicas propias del mundo infantil, relacionadas a la edad cronológica del niño, y uno de los elementos es el juego, y desde ahí, primero desde lo conceptual es que el niño comprenda y la familia comprenda, y nosotros que trabajamos con los niños que eso es más difícil, comprender que el juego es la ocupación del niño” E1-P4

“Por lo tanto a lo mejor ese aleteo se puede transformar en un juego, en el cual el adulto con la vinculación con ese niño empieza a darle otro sentido... el juego como herramienta de vinculación”

“También el hecho de los juegos de activación, cosa de que el trabajo que venga después los chicos puedan prestar más atención, resulta bastante interesante, uno ve el cambio después de que llegan y hay mayor disposición, no siempre, pero si resulta”

En la misma dirección, del bienestar de los niños y niñas, los actores otorgan una valoración positiva al ambiente, el que es favorecedor cuando existe por parte del profesor los apoyos y respuesta total a los requerimientos de los estudiantes, considerándose un ambiente óptimo y enriquecedor, generando confianza y calidez. Asimismo cuando los profesores realizan comentarios positivos a sus estudiantes, respetando sus gustos y preferencias, los estudiantes responden a través de la verbalización y corporalidad, paralelamente manifiestan sus requerimientos de acompañamiento, existiendo de base un respeto por los diferentes contextos, incluso se le otorga una valoración a la distribución del espacio como facilitador de aprendizajes.

“El ambiente de la clase y de la actividad en general es óptimo y de confianza en donde los niños disfrutaban de los materiales dispuestos en la sala además de bailar la música expuesta” O1-P18

“El ambiente generado en la sala de clases fue cómodo para la mayoría de los estudiantes, despertando un gran interés por la actividad. Esto propicio que la docente hiciera una adaptación en los tiempos para poder continuar la actividad durante el bloque siguiente.” O2-P13

Por su parte la relación con la puesta en práctica del currículum único, dado que las escuelas especiales

analizadas no tienen el foco puesto en el rendimiento académico, sino en el desarrollo y bienestar de los niños y niñas, se constituye desde la flexibilidad y adaptación, en virtud de las necesidades o requerimientos de los niños y niñas. En este sentido, el currículum no es percibido como una imposición, sino como un referente.

“hay un currículum único, unificado, pero nuestros niños obviamente tienen dificultades para ingresar a ese currículum, yo tomo ese currículum, lo tomo como un referente” E1-P5

“desde ahí voy tomando algunos elementos del currículum nacional, pero el currículum tiene que ser individualizado, tomamos como referencia lo que está estipulado, pero obviamente con nuestros niños tenemos que tener... yo diría que más que adecuaciones, desde el diseño curricular, nosotros tenemos que pensar en el diseño desde la diversidad, o sea cual es la diferencia entre la adecuación y un diseño, es que la adecuación está bajo un diseño que no responde a la necesidad de los niños, por lo tanto yo lo adecuo, pero adecuo cierto aspecto de ese programa” E1-P6

Otra dimensión que emerge es un enfoque centrado en la persona más que en la discapacidad; los actores interpretan, conciben al niño y niña desde un cambio de mirada, evidenciándose en la aplicación de estrategias y enfoques de los métodos cuyo centro es la persona. De acuerdo a lo anterior se plantea una perspectiva humanista, pensando en el bien del otro, cuyo foco es el niño y niña, es decir, existe un cambio de mirada a través del tiempo.

“por ejemplo la intervención diagnóstica, que es el primer momento que dura como el primer semestre donde el tema es conocer a los niños, conocer la familia, hacer esta evaluación a través de estar con los niños y no de una prueba estandarizada, si no que el conocimiento, la escucha, de todos los participantes de este momento del acto educativo, y lo que resulta de eso es un programa de trabajo donde se realizan ciertos objetivos que se pretenden desarrollar durante el año”

“nosotros nos preguntamos cuánto está cambiando el niño por eso que hizo la mamá, o cuánto está cambiando por lo que la mamá cree que eso que está haciendo va a cambiar al niño” F1-P64

En concordancia, existe una visión del niño y niña que va más allá del diagnóstico; los actores otorgan valoración significativa al respeto por la persona, más allá del diagnóstico que posea, se destaca el entorno como un elemento determinante en el diagnóstico, a éste se le resta importancia, se le deja de lado, se le considera como un elemento orientador para precisar los apoyos, es decir, se prioriza al niño y niña como tal.

“obviamente en el transcurso nos vamos dando cuenta que trabajar solamente desde el diagnóstico nos crea barreras” E1-P13

“el diagnóstico siempre fue una entrada al tema más burocrático de la escuela digamos, pero nosotros siempre buscando más allá del diagnóstico del niño en sí, y bueno de la familia el discurso, y también aportar desde nuestras especialidades a construir este nuevo niño, que es su hijo propiamente tal, y que en algún punto se desvincula, a propósito de este diagnóstico, en vez de vincularse con el niño Pérez, se vincula con el autismo, el trifásico, el asperger” F1-P12

Otro hallazgo relevante es la dimensión de Interacción Social, que da cuenta de la faceta social de las estrategias metodológicas que utilizan los centros. En esta dimensión surgen los aspectos más básicos de las habilidades sociales (entre pares, adultos y comunidad), que permiten la coexistencia. Además, emergen aspectos que dicen relación con la generalización en el aprendizaje, con la comunidad e integración.

“yo creo que nuestro fuerte es la parte funcional de habilidades sociales, nos hemos enfocado bastante

en el trabajo de enseñarle a los chicos las habilidades sociales, tanto el trabajo en la escuela como en el trabajo del hogar” E2-P8

“Sí, antes se trabajaba muy poco lo que eran las habilidades sociales en la comunidad, que es una de las estrategias que se está aplicando hace dos años, ahora se sale bastante con los niños, ocupamos la comunidad, las plazas, los negocios, que nos conozcan, es una diferencia dentro de las metodologías” E2-P26

Las habilidades sociales constituyen la base para la incorporación en la comunidad, teniendo a la vista el tema de Inclusión.

“El desplazamiento tanto de los estudiantes como de los docentes en general es a pie. Al llegar a la Escuela... los niños comienzan a interactuar con los otros niños, para posteriormente ir a entregar un pequeño recuerdo a la comunidad (vecinos), haciendo alusión al día de la Paz.” O1-P11

“La actividad central se basa en salir de la escuela para dirigirse al supermercado más cercano a comprar... Los estudiantes se muestran entusiastas con el hecho de salir de la escuela y expresan interés al caminar por las calles realizando variadas preguntas como por ejemplo preguntan por el nombre de las calles, las características de las casas y de las personas que caminan por el sector” O2-P15

“y ahora los papás aprendieron que tienen que sacarlos, tienen que estar en comunidad, tienen que tomar una micro, tienen que tomar el metro, no los puede dejar aislados y encerrados todo el día en sus casas” E2-P38

Justamente, el tema inclusión se encuentra presente entre los actores, como una forma de direccionar el trabajo hacia la educación regular.

“Y de esa forma nos hemos alineado también a los requerimientos del ministerio, y a los enfoques que hay de la educación especial, que se tiene que vincular más con el tema de educación regular” F2-P66

4. Modelo de acción simbólica

Los resultados mostraron un modelo de acción que subyace a las relaciones simbólicas que poseen los actores y sus discursos, en otras palabras, los discursos generan un movimiento que compromete los sentidos e interacciones de los sujetos. El modelo actancial de acción simbólica (Greimas, 1996), está compuesto por tres ejes que interactúan entre sí: Deseo, Poder y comunicación, ver tabla 1. Eje Deseo: Es el eje de la búsqueda de un sujeto sobre un objeto de deseo, implica un movimiento, acciones, para alcanzar un estado o valor deseado; en este caso el objeto que mueve a las escuelas es la calidad de vida. Eje Comunicación: Es un enunciado discursivo o simbólico donde el destinador comunica un mensaje, una acción u objeto al sujeto, en este caso es la concepción que tienen las escuelas de su labor centrada en la persona y que va más allá del diagnóstico. Eje Poder: En este eje se encuentran los ayudantes u oponentes definidos en relación con el sujeto y sus acciones, lo que se traduce en estrategias metodológicas basadas en el juego, exploración y procurar un clima de aula óptimo.

Tabla 1. Ejes y actores del modelo actancial

Eje	Rol	Actor
Deseo	Sujeto	Escuela
	Objeto	Calidad de Vida
Comunicación	Destinador	Concepción de persona (Visión centrada en la persona, mirada más allá del diagnóstico)
Poder	Ayudantes	Estrategias metodológicas basadas en el juego, exploración, ambientes confiables
	Oponentes	Estrategias metodológicas basadas en lo académico, estándares, ambientes rígidos

Eje del deseo. El movimiento simbólico se produce desde la escuela (sujeto), que busca como objetivo final la calidad de vida de sus alumnos (objeto del deseo), y de sus familias. La escuela considera fundamental apoyar y orientar a la familia para la recuperación de la imagen de su hijo o hija como un niño o niña propiamente tal, es decir, centrado no en su condición de persona con autismo, sino en su condición de ser humano. A raíz de lo anterior, aparece relevante en la tarea docente la incorporación y participación de la familia que se asume como un agente activo dentro del trabajo interdisciplinario, a la vez se considera una estrategia metodológica en el abordaje del trabajo.

Eje Comunicación. Lo que motiva al sujeto es la concepción de persona que posee acerca del niño y niña. En la escuela se tiene la visión de discapacidad centrado en la persona; se concibe al niño y niña desde un cambio de mirada. De acuerdo a lo anterior se plantea una perspectiva humanista, centrada en el bien de esa persona, del niño y niña. Conjuntamente con lo anterior, existe la visión del niño/a más allá del diagnóstico. Los sujetos relevan el respeto por la persona, esta visión es determinante de sus prácticas pedagógicas y discursos. El diagnóstico se considera como un elemento complementario, ya que lo principal es el niño y niña como tal.

Eje Poder. En esta interacción se encuentran los elementos que favorecen —ayudantes— la consecución del objeto de deseo del sujeto. Estos ayudantes son las estrategias basadas en el juego, exploración y ambientes confiables, entre otras.

En otras palabras se destaca las perspectivas de juego, siendo esta una actividad muy importante para el niño y niña, permitiendo el vínculo entre los adultos y los niños y niñas, autonomía y la atención. Además los ambientes de aprendizaje son valiosos elementos que favorecen a un clima que propende la confianza y el respeto a las necesidades y demandas de los niños y niñas. Otro ayudante es la flexibilidad y diversidad de las estrategias metodológicas utilizadas en el aula, las cuales se deben establecer en coherencia con los niños y niñas y sus necesidades de apoyos en determinadas situaciones, por lo tanto se concibe un proceso pedagógica dinámico y constructivo, dónde se intenciona el protagonismo del estudiante. En este sentido, ayudan a la calidad de vida estrategias que favorecen la anticipación y la utilización de Sistemas de Comunicación Aumentativa Alternativa que permiten un bienestar y tranquilidad en el niño y niña. La modalidad de trabajo desde lo individual es muy atingente ya que permite responder a las necesidades de apoyo en el aula y así ir contribuyendo a generar aprendizajes. Además son ayudantes estrategias que apuntan a aumentar la atención en el niño y niña y el desarrollo de habilidades sociales, ámbito altamente valorado ya que éstas contribuyen a

optimizar el desempeño en el diario vivir de un niño y niña, y su familia.

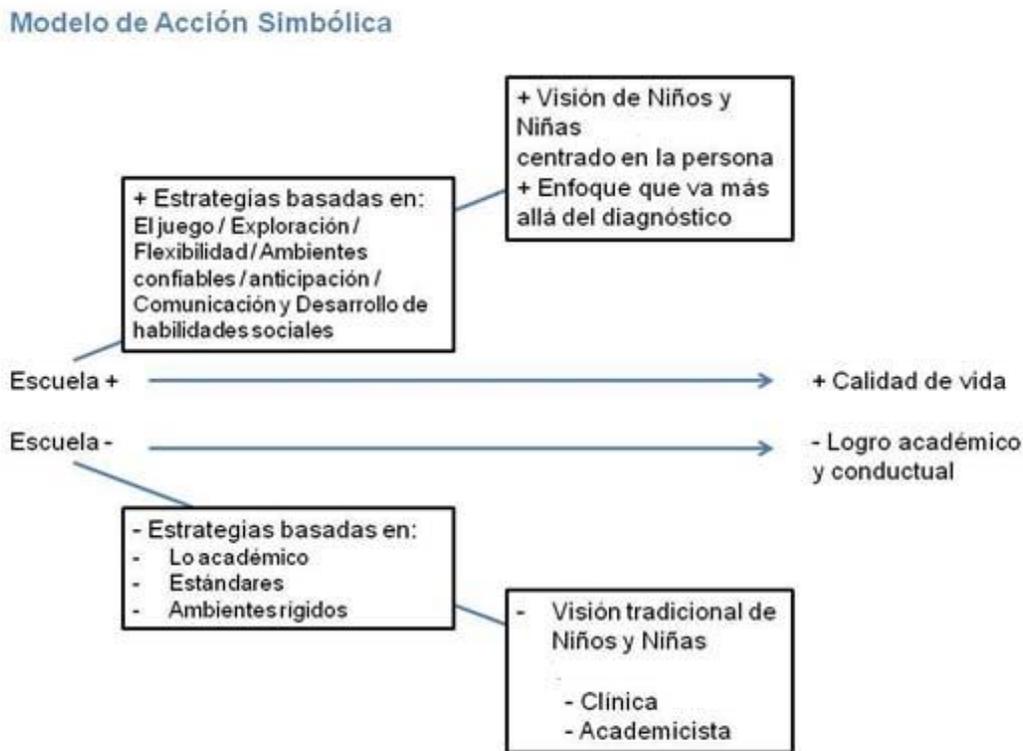


Figura 1 Ejes y actores del modelo actancial de acción simbólica.

5. Discusión y Conclusión

El modelo de acción simbólica permitió profundizar el análisis de los elementos y aspectos, a partir de las condensaciones hechas en la estructuración paralela, se visualizan las relaciones y tejido de las acciones de los actantes; la escuela genera un movimiento hacia la búsqueda y logro de la Calidad de vida de esta población. Es entonces, que gracias a este análisis se hace visible que el origen de las acciones se sitúa en las concepciones y estrategias metodológicas que rodean a la educación especial.

El principal hallazgo nos muestra que la calidad de vida está al centro de las preocupaciones y ocupaciones de los profesionales de las escuelas especiales analizadas, concepto de calidad de vida que está presente en la literatura, específicamente en las 8 dimensiones de Shalock y Verdugo (2007). Los puntos de concordancia son: adquisición de habilidades funcionales y de comunicación (dimensión desarrollo personal), relaciones interpersonales, bienestar emocional y físico. En este sentido destaca el interés que se traduce en acciones concretas, para que los alumnos interactúen en la vida social. Los niños y niñas que asisten a las escuelas especiales están insertos en la sociedad, no están excluidos. La evidencia muestra que se busca que los niños y niñas adquieran habilidades sociales, se les genera actividades protegidas para que ellos interactúen con la comunidad, que tengan experiencias concretas en ese ámbito. En complemento con lo anterior, también se trabaja para que la familia comprenda la importancia que sus hijos salgan al mundo e interactúen con los demás, pues es esencial que las familias asuman que los niños y niñas con discapacidad no pueden permanecer en situación de aislamiento o segregación, y este trabajo de concientización lo realizan las escuelas especiales.

Por otra parte, es importante destacar que la visión de calidad de vida de los actores de las escuelas especiales analizadas, profundiza y aporta nuevos elementos a aspectos que aparecen en la literatura sobre la calidad de vida, específicamente el juego. En este sentido, el juego puede ser ubicado en la dimensión de bienestar emocional (Shallock y Verdugo, 2007), pues de forma efectiva el juego es una parte esencial y necesaria de la etapa evolutiva del niño y niña, más allá de cualquier condición. De esta manera, en las escuelas especiales analizadas, el juego se rescata como un elemento que no puede faltar en la vida del niño y niña, y además se incorpora como una estrategia metodológica; en consecuencia, el niño y niña se relaciona y vincula con el otro, se siente bien, juega y aprende.

Finalmente, y ya en el epílogo del artículo, la pregunta acerca de si debe desaparecer la escuela especial, y la inclusión no debe tener fronteras es una pregunta sesgada. En primer lugar, la idea que la inclusión sólo se da en la escuela regular, no representa fielmente el fenómeno. A la luz de los resultados, este artículo enriquece y aporta a la discusión que la escuela especial está pensando en la inclusión, cuestiona su rol actual con miras a una actualización y transformación, que justamente la escuela especial puede ser un camino alternativo y especializado que propugna por la inclusión de los niños y niñas, jóvenes y adultos con discapacidad en la sociedad.

6. Referencias

- Casassus, J. (2006). *Cambios paradigmáticos en educación*: SciELO Brasil.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*: Sage publications.
- De Lisle, J. (1998). El informe Delors dentro del contexto americano. *Boletín*, 45.
- Galeano, M. E. (2004a). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*: Universidad Eafit.
- Galeano, M. E. (2004b). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. *Medellín: La Carreta*.
- Garnique, C. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 34(137), 99-118.
- Greimas, A. (1996). *Semántica estructural*, Madrid: Gredos.
- Jacques, D. (1994). La educación encierra un gran tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* en http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf.
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1).
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural de discurso. *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, 299-319.
- Mineduc, C. (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: C&C impresores.
- Montero, L. A. A. (1991). El informe warnock.
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de educación*(63), 35-49.
- Rodríguez LLona, M. A. (2008). Análisis estructural de contenidos: Herramientas básicas para su comprensión y uso. *Perspectivas: notas sobre intervención y acción social*(19), 217-241.
- Schallock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual.
- Torres, N., Lissi, M. R., Grau, V., Salinas, M., & Silva, M. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 159-173.