



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE CIENCIAS Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA**

**BARRERAS DEL DESEMPEÑO DOCENTE PARA LA
INCLUSIÓN EN UN CONTEXTO ESCOLAR POR
ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO DE PEDAGOGÍA EN
EDUCACIÓN FÍSICA, EN UNA UNIVERSIDAD DE
SANTIAGO.**

SEMINARIO PRESENTADO PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN MEDIA
EN EDUCACIÓN FÍSICA

Monzerrat Alexandra Elizondo Barra
Gabriela Antonia Montecinos Santis
Jesarela Noemí Orellana Navia
Fernanda Elizabeth Rabanal Aracena

PROFESOR GUÍA:
Enrique Sánchez Saavedra

Santiago, Chile

2022

Dedicatoria

Fernanda Rabanal Aracena:

Dedico esta investigación a mis padres que fueron mi pilar importante en todo el proceso, como también a los investigadores al plantear nuevas perspectivas sobre la inclusión con respecto a los docentes y nunca olvidar que es nuestro deber como educador el educar por medio de la vocación y no por una obligación.

Gabriela Montecinos Santis:

Dedico esta investigación a los estudiantes de hoy y del futuro, para que cada avance en la educación, sea a favor de sus derechos y para que puedan lograr el máximo potencial de cada uno de los estudiantes de Chile.

Monzerrat Elizondo

Dedico esta investigación a mis padres y amigos por sus enseñanzas que han sido significativas para mí. Además, dedico esta investigación a los futuros profesionales docentes para que puedan comprender lo esenciales que son para impartir y atender la educación inclusiva y diversidad escolar.

Jesarela Orellana

En primer lugar, a mi familia, por todas aquellas enseñanzas que me han llevado a ser la persona que soy hoy en día, y por comprender la vida desde el amor. En segundo lugar, a todos y todas las profesoras que están en constante aprendizaje sobre lo actual, lo moderno y lo inmediato, innovando y mejorando para los y las estudiantes. Y, por último, a todos y todas aquellas estudiantes que por diferentes razones se han sentido fuera de la socialización educacional o incomprendidos/as.

Agradecimientos

Monzerrat Elizondo:

Primero que todo, comenzaré agradeciendo a mi familia, mi madre Angélica Barra por apoyarme emocionalmente en todo este proceso universitario, a mi padre Carlos Elizondo por enseñarme el significado de la persistencia y el trabajo duro. A mis hermanas Noelia y Carla por ser un pilar fundamental en mi vida. Además, a mi pareja Iván Rocco, por su apoyo incondicional y motivacional en mi vida.

También agradezco a todas aquellas personas que me ayudaron en mi formación universitaria, ya que sin estas personas quizás no hubiera llegado hasta donde estoy ahora, me brindaron muchas enseñanzas y aprendizajes que fueron muy significativos en su momento y lo serán en mi vida profesional.

Jesarela Orellana:

Quisiera comenzar agradeciendo a todos los y las profesoras que han formado parte de mi formación tanto académica como personal, y que han contribuido al desarrollo emocional, teórico y práctico de mi día a día, ya que cada una de las enseñanzas las he logrado incorporar y mejorar con el avance del tiempo.

También agradecer a aquellas personas externas al ámbito educativo que han aportado a la visión y comprensión de cada ser en su individualidad.

Fernanda Rabanal:

Agradezco como primera instancia a mi familia más querida, a mi madre Paola Aracena, a mi padre Fernando Rabanal y a mi hermana por siempre guiarme y apoyarme en toda índole de situaciones como las emocionales y económicas, donde dieron todos sus esfuerzos para que pudiera estudiar con calidad y de criarme como la persona que soy hoy en día, también agradezco a mi pareja Andrés Valenzuela por acompañarme en las decisiones importantes, todas estas personas son mi motivación y motor para seguir adelante con mi proyecto de vida futura.

De igual forma agradezco a mis profesores de la universidad por los consejos como futuros colegas, siendo estas fundamentales para prepararme en el trabajo profesional.

Gabriela Montecinos:

Agradezco de todo corazón a mis padres por darme la oportunidad de estudiar y por guiarme en el camino del aprendizaje, por cuidarme y acompañarme en cada proceso importante, a mis hermanos por darme sus palabras de motivación y su cariño. Gracias a mi círculo cercano de amigos que me sostuvo y me brindó el amor necesario para seguir adelante cada día.

RESUMEN

La educación chilena con el avance de los años, pasó de poseer un foco integrador a uno inclusivo, lo que ha significado que en ocasiones los y las docentes desarrollen sus clases de manera diferente al planificar para la asignatura de educación física, buscando enseñanzas exclusivas para los y las estudiantes con NEE. Esto ha reflejado múltiples carencias y estancamiento en el progreso del desempeño docente, ya que las clases se realizan de modo segregado, generando barreras de aprendizaje en los y las estudiantes de los establecimientos educacionales. Ante esto, es importante investigar y comprender cuáles son las barreras de aprendizaje en las prácticas de los futuros profesores y profesoras de educación física de quinto año en las universidades de Santiago de Chile. Es por esto que el objetivo general de la presente investigación está enfocado en analizar, mientras que los específicos en indagar, identificar y formular. Por otro lado, el paradigma a utilizar es estructuralista, con enfoque cualitativo, donde participan 2 hombres y 2 mujeres de una universidad de Santiago de Chile, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada, para posteriormente aplicar un estudio de caso. Los resultados se organizaron por medio de nube de palabras y luego contrastando con los distintos documentos teóricos, llegando a la conclusión que existen carencias en algunos de estos documentos para guiar al docente en realizar una clase inclusiva y teniendo como finalidad el reflexionar que los docentes no deben ser barreras, sino que deben ser facilitadores en el aprendizaje para todos y todas las estudiantes.

Palabras Claves: Inclusión - Desempeño docente - Barreras de aprendizaje.

ABSTRACT

Over the years, Chilean education has gone from having an integrating focus to an inclusive one, which has meant that sometimes teachers develop their classes in a different way when planning for the subject of physical education, seeking exclusive teachings for students. and students with SEN. This has reflected multiple shortcomings and stagnation in the progress of teaching performance, since classes are held in a separatist manner, generating learning barriers for students in educational establishments. Given this, it is important to investigate and understand what the learning barriers are in the practices of future fifth-year physical education teachers at the universities of Santiago de Chile. For this, the general objective is focused on analyzing, while the specific ones are focused on investigating, identifying and formulating. On the other hand, the paradigm to be used is structuralist, with a qualitative approach, where 2 men and 2 women from a university in Santiago de Chile participate, to whom a semi-structured interview was applied, to subsequently apply a case study. The results were organized by means of a word cloud and then contrasted with the different theoretical documents, reaching the conclusion that there are deficiencies in some of these documents to guide the teacher in carrying out an inclusive class and with the purpose of reflecting that teachers should not be barriers but should be facilitators.

Keywords: Keywords: Inclusion - Teaching performance - Learning barriers.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	11
1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	11
2 OBJETIVOS.	14
2.1 <i>Objetivo general.</i>	14
2.2 <i>Objetivos específicos</i>	14
3 SUPUESTOS	14
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	17
2.1 DEFINICIÓN DE INCLUSIÓN ESCOLAR	17
2.2 BARRERAS DE APRENDIZAJE DE LOS Y LAS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD	17
2.3 APOYO INCLUSIVO PARA REDUCIR LAS BARRERAS DE APRENDIZAJE	18
2.4 ESTÁNDARES DE LA PROFESIÓN DOCENTE, MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA.	19
2.5 CRITERIOS PARA LA INCORPORACIÓN DEL ENFOQUE INCLUSIVO EDUCATIVO.	20
2.6 EJES ESTRATÉGICOS.	21
2.7 CONDICIONANTES INFLUYENTES PARA LAS BARRERAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.	22
2.8 DEFINICIÓN DE DESEMPEÑO DOCENTE ANTE LA INCLUSIÓN.	23
2.9 DECRETO 83	23
2.10 POLÍTICA DE LA MEJORA ESCOLAR INCLUSIVA.	24
2.11 LEY DE INCLUSIÓN N°20.845.	26
2.12 COMPRENDER LA DISCAPACIDAD.	27
2.13 BARRERAS QUE IMPIDEN LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD	28
2.14 ACTITUDES Y CREENCIAS DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA HACIA LA INCLUSIÓN	29
2.16 CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	29
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	33
3.1 PARADIGMA	33
3.2 ENFOQUE	33
3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN	33
3.4 CATEGORÍAS	34
3.5 POBLACIÓN Y PARTICIPANTES	34
3.6 PROCEDIMIENTO	35
3.7 INSTRUMENTO	35
3.7 PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS	36
3.9 CONSIDERACIONES ÉTICAS	41
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	42

CAPÍTULO V. CONCLUSIÓN	48
5.1 CONCLUSIÓN	48
5.2 DISCUSIÓN	50
REFERENCIAS.	53
ANEXOS	56
ANEXO I	56
ANEXO II	57
ANEXO III	58
ANEXO IV	59
ANEXO V	65
ANEXO VI	67

INTRODUCCIÓN

Históricamente la educación chilena ha estado dividida; educación regular y educación especial. Por esta razón, la formación docente se ha limitado a desarrollar los aprendizajes necesarios para posteriormente ejercer con estudiantes que no presentan NEE, dejando esta tarea en manos de especialistas, y eliminándola de la tarea docente.

Los avances y cambios en la educación han transitado por la integración, en donde poco a poco los/las estudiantes con NEE se fueron integrando a las aulas regulares, recibiendo los apoyos diferenciados necesarios, donde psicopedagogos, educadores diferenciales, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, se encargaban de desarrollar las herramientas necesarias para que los/las estudiantes pudieran avanzar al ritmo de la clase.

Actualmente, la educación propone un enfoque inclusivo; especialistas de apoyo, ahora, entran estos especialistas en la sala de clases, trabajan en conjunto con los docentes regulares, con el fin de realizar un trabajo colaborativo, interdisciplinario y que favorezca el aprendizaje de los/las estudiantes con NEE, pero: ¿Están los y las estudiantes de pedagogía preparados desde su formación universitaria para este trabajo en equipo?, ¿Saben cuál es su rol dentro de esta dinámica?, ¿Conocen desde su experiencia en las prácticas profesionales las barreras presentes al momento de desarrollar una clase de educación física?, y ¿Se generan instancias de retroalimentación respecto a las clases que imparten?

Para dar respuesta a estas preguntas se utilizarán las variables que componen el eje central del trabajo, comenzando por la dependiente, que corresponde a la inclusión y se define como la participación, el acceso y los logros de todos y todas las estudiantes, enfatizando en aquellos que están en riesgo de ser marginados. Esto indirectamente conlleva a un cambio cultural dentro de los establecimientos educacionales, con la finalidad de poder atender la diversidad escolar. Y en la variable independiente, está el desempeño docente, comprendido como el desenvolvimiento de las capacidades didácticas, emocionalidad, responsabilidad laboral, dominio del contenido de la asignatura que imparte, factores del estudiante y el entorno en el que se llevan a cabo las clases (Estrada, 2014). De manera más específica, el desempeño docente está ligado a la acción misma durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los capítulos a desarrollar según las interrogantes que surgieron y levantaron este trabajo son; capítulo 1: planteamiento del problema, enfocado en relatar la pregunta, justificación y objetivos; capítulo 2: marco teórico, el que apunta a las definiciones que estructuran el resto del trabajo; capítulo 3: marco metodológico, guiando de manera técnica; capítulo 4: resultados de lo recopilado con la entrevista semiestructurada que se llevó a cabo; capítulo 5: conclusión de la información reunida como equipo; las referencias bibliográficas que guiaron y aportaron en el perfeccionamiento de cada una de las reflexiones generadas por el equipo; y finalmente, los anexos que son indispensables para la comprensión de la documentación complementaria.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Planteamiento del problema

En Chile nos encontramos con declaraciones que plantean una educación inclusiva y universal, que está a disposición de todas y todos los chilenos, independiente de la condición y circunstancias, para que se logren las metas y estándares requeridos por la ley, integrando la diversidad de sus estudiantes. En realidad, la educación está restringida a un grupo preestablecido como “normales” y con un intento poco predecible y estable de integrar al grupo “especial o discapacitado”. El y la docente repiten antiguas costumbres y replica patrones desde el o la alumna estándar, siendo así barrera de inclusión desde el mismo rol docente (MINEDUC, 2016).

Dentro de los derechos humanos para todos y todas las ciudadanas, existe un instrumento internacional titulado “Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, que fue formulado por las Naciones Unidas, enfocado en promover y asegurar la igualdad de las personas con discapacidad (ONU, 2008), y que a pesar de que esta convención está reafirmada en Chile hace 14 años aproximadamente, se continúa segregando a las personas, y en especial detención, a los y las estudiantes en las clases de educación física de lo que establece la ONU (2018).

La investigación tiene la misión de visibilizar las barreras e ideas que retrasan una inclusión transversal en los establecimientos educacionales, desde la concepción misma de la diversidad hasta una nueva adquisición de conocimientos pedagógicos por y para la atención a la diversidad. Se debe hacer que las leyes formen parte del rol de la educación. En el momento que los estudiantes de pedagogía en educación física logran vivenciar las prácticas profesionales, se ven enfrentados a las carencias de recursos metodológicos inclusivos, por lo que se da la tendencia de replicar antiguas técnicas y metodologías que culminan en barreras de aprendizaje para los estudiantes.

Una vez establecida la barrera desde la docencia, se debe mirar de inmediato a una posible solución. La misión de un cambio significativo que vaya de la mano con la misma educación, pero esta vez de los mismos docentes. Al día de hoy es clara la necesidad de formar para la inclusión, pero no solo desde la teoría, sino que dar un paso más y dar pie a la práctica, lo que requiere una aplicación continua de estrategias y metodologías que respondan a las necesidades de aprendizaje contextualizada en la diversidad de manera continua en la trayectoria universitaria, en todo ramo y toda etapa del estudiante universitario, de manera que integre desde los primeros pasos y en todas las áreas los nuevos conceptos y sus nuevas herramientas, llegando así a las prácticas y a la realidad laboral con una vasta gama de saberes, habilidades y disposiciones oportunos a la realidad del colegio.

Para la presente investigación, se toma en consideración tres conceptos fundamentales, donde el primero está enfocado en las barreras educativas, entendiéndose como todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes (Covarrubias-Pizarro, 2019). En segundo lugar, la inclusión educativa está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis

en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Esto implica transformar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el estudiantado (Plancarte, 2017). Y finalmente, el desempeño docente, que lo comprenderemos como el cumplimiento de sus propias funciones; éste se halla determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno. Así mismo, el desempeño se ejerce en diferentes campos o niveles: el contexto sociocultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente mediante una acción reflexiva. En tal sentido, el desempeño docente está relacionado directamente con las acciones llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde se espera obtener un resultado positivo en el aprendizaje (Montenegro, 2005, citado en Anchundia-Delgado, 2019).

Tras los avances recientes en la ley de inclusión escolar (MINEDUC, 2015) se reestructura la visión inclusiva que estaba establecida dentro del ámbito escolar, en el que se consideraba una división entre los alumnos “normales” y otros “diferentes”, marcando a su vez diferencia entre una metodología corriente y cotidiana, de una especializada y personalizada. Esta vez se considera al ser humano en todo su aspecto particular, partiendo desde la primicia de una diversidad y viviendo en comunidad, como sujeto de derecho. Se establece la discapacidad en el medio o entorno común de desarrollo, y es aquí donde se generan las diversas barreras que irrumpen en el pleno aprendizaje de los estudiantes, trasladando así la discapacidad que por mucho tiempo se le atribuyó al estudiante hacia el medio y fijando los focos a mejoras en los diversos agentes que en el entorno escolar participan, comprendiendo entonces a las personas en situación de discapacidad.

La gran tarea actual recae en las respuestas educativas ante la diversidad para asegurar el aprendizaje transversal entre un grupo de estudiantes, en donde se esperan cambios desde las metodologías de enseñanza, hasta la infraestructura del recinto, para promover la independencia y un óptimo proceso de aprendizaje, permitiendo así el acceso a una educación relevante, pertinente y de calidad (MINEDUC, 2016)

Dentro de la literatura internacional, se puede destacar el estudio de Abellán (2019) realizado en España con una metodología cuantitativa no experimental en una muestra de 228 futuros maestros de Educación Física demostrando la baja autoeficacia de los docentes y futuros docentes en la ocasión de elaborar una clase de educación física inclusiva, lo cual permite evidenciar que los futuros maestros de Educación Física con formación específica en Educación Física inclusiva y con experiencia previa en deporte inclusivo se perciben más competentes a la hora de adaptar tareas que permitan la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Benavides-Moreno et al., (2021) realizaron un estudio con el objetivo de identificar los nudos críticos dentro de las prácticas educativas cotidianas contingentes a la ley de inclusión escolar con docentes de la región del Maule de establecimientos subvencionados, desde los pensamientos y rutinas laborales cotidianas. El enfoque ocupado fue uno cualitativo exploratorio con una muestra de 36 docentes de escuelas particulares subvencionadas con 4 años mínimo ejerciendo la carrera y con 2 años mínimo de trabajo en la institución seleccionada para el estudio a los que se le aplicó una entrevista semiestructurada. Se concluyó una inconformidad con los componentes de la ley de inclusión la que debe poner énfasis en la no discriminación en los colegios a la hora de aceptar

estudiantes en situación de discapacidad, dar las oportunidades de elegir el recinto educativo a las familias y estudiantes, junto con la eliminación del copago y el fin al lucro, se analizó la falta de habilidades y condiciones para acoger a estudiantes diversos en las instituciones y la necesidad de potenciar las competencias pedagógicas. Llegaron a sintetizar tres necesidades prioritarias, que serían; el fortalecimiento del desarrollo docente con mayores competencias para adaptar el currículum con principal enfoque en metodologías y técnicas de enseñanza; psicología infantil juvenil y resolución de conflictos; extender las redes de comunicación y trabajo colaborativo entre profesores logrando una mejor sustentabilidad de la ley, y finalmente, la necesidad de impulsar pautas de acción.

1.1 Pregunta de investigación

¿Cómo el desempeño docente genera barreras contextuales en la inclusión en la experiencia de la práctica profesional de estudiantes de 5to año de pedagogía de educación física de una universidad de Santiago?

1.2 Justificación de la investigación

La justificación permite delimitar cuál es el área de interés del estudio, analizando el criterio de conveniencia desde un punto de vista pedagógico, la relevancia desde un punto de vista social, y por último la utilidad metodológica desde una mirada política. Puntos relevantes para explicar el por qué y para qué es importante el desarrollo de la investigación.

En base a lo anterior, nuestro trabajo se enfoca en estudiar cuáles son las barreras del aprendizaje en las prácticas para los profesores de pedagogía en educación física de quinto año en las universidades de Santiago, en el ámbito de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), a fin de proponer múltiples opciones docentes a las que recurrir ante cada caso particular, dando muestra de las dificultades que existen para realizar una clase inclusiva óptima en un establecimiento educacional.

Nuestro propósito como investigadores es dar a conocer los beneficios que otorga una educación física inclusiva, en base a la premisa que "todo curso del establecimiento educacional debe realizar la práctica regular de actividad física desarrollando habilidades motrices y actitudes dentro de un juego limpio", extraído del programa de educación física del sitio web de curriculum nacional, brindando la posibilidad que todos los estudiantes puedan desenvolverse con las mismas oportunidades durante la clase (MINEDUC, 2018). No se pretende cumplir meramente en el ámbito de un estilo de vida saludable, sino que también permite crear un ambiente de inclusión entre los estudiantes, creando lazos de compañerismo para el trabajo en equipo que sirven como puente para otras asignaturas. De esta forma declaramos que la clase de educación física es el momento educativo idóneo para permitir la inclusión de sus estudiantes con NEE y aquellos que no, en base a las múltiples oportunidades que las bases curriculares de la asignatura ponen de manifiesto. Respecto a la atención a la diversidad según el MINEDUC (2013) en los programas de estudios, da información a que el docente debe de ser el que dé cuenta de la diversidad de estudiantes como en términos de identidad, género, culturas, estilos de aprendizaje y niveles de conocimiento, que de ello existen desafíos

respecto a la diversidad para los docentes como el promover el respeto, procurar que los aprendizajes sean significativos e intentar que se logren los objetivos de aprendizajes.

La relevancia social de esta investigación se centra en las barreras del aprendizaje, las que constituyen unas de las dificultades que se presentan al momento de acceder al currículo en la etapa escolar, dando énfasis que existe una respuesta pertinente educativa en cada centro escolar. El resultado que se puede obtener de la investigación cobra importancia en el sentido que la sociedad y principalmente nuestros pares que van siendo los docentes, puedan estar más informados respecto a la inclusión, ya que, en base a nuestros conocimientos y visiones como futuros pedagogos en formación hemos reflexionado en conjunto con nuestros pares denotando que no existe un contexto social y condiciones óptimas para poder realizar una inclusión educativa.

Aunque antes de centrarse en el concepto de las barreras educativas por parte del currículo para un mayor aprendizaje en los estudiantes con NEE en el área de la educación física, es necesario puntualizar que conlleva una “Educación Física inclusiva”. Todo el alumnado comparte el mismo espacio, sin diferencias, reconsiderando la enseñanza y su organización con el apoyo pedagógico y social que sea necesario, y manteniendo las más altas expectativas para el aprendizaje de todas y todos. Por tanto, las actividades segregadas no serán consideradas inclusivas. La inclusión presupone siempre compartir con el grupo el proceso de aprendizaje, y en este contexto, la diversidad cohesiona al grupo y lo enriquece, ofreciendo más posibilidades de aprendizaje para todos y todas (Ríos et al., 2004). Lo dicho anteriormente se formula como argumento para un mayor análisis, dando paso al desarrollo del problema.

Respecto a la perspectiva política de la investigación, es fundamental comenzar en que Chile se han creado movimientos hacia la inclusión e integración educativo comenzando desde el año 1978 por el informe de Warnock, respecto al movimiento hacia la integración educativa, luego con los principios de integración y necesidades educativas especiales por la década de 1980 por Godoy, Meza y Salazar y la promulgación de integrar en los establecimientos educacionales a los estudiantes con NEE que se promulgó en 1990. Luego en el año 1998 se publican las orientaciones de proyectos de integración escolar más conocidos como el PIE.

A pesar de todo lo realizado para una mayor inclusión en el sistema educativo, ha sido un proceso muy lento. Todo lo anterior descrito considera que existen teorías que son guiadas por medio de leyes, documentos, investigaciones, entre otros, aunque sigue existiendo un vacío sobre lo teórico en la práctica, causando complicaciones en la experiencia de los y las estudiantes en práctica profesional respecto a los criterios inclusivos. La investigación está relacionada a la experiencia académica de estudiantes de pedagogía en educación física, por medio de las asignaturas impartidas, evaluaciones y prácticas de estas mismas, dando espacio a que futuras investigaciones puedan obtener más información y datos sobre qué es primordial enfatizar en la carrera de pedagogía en educación física.

La referencia analítica según González-Gil (2019), es fundamental por la manera que establece un análisis que habla respecto a que existe una obligatoriedad de acoger en las aulas a todos los estudiantes, aunque no se obliga al establecimiento a prepararse para atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes, sino que solo recibirlos en su establecimiento, generando un gran vacío político. Debemos tener en cuenta que Chile está por una fase de cambios en el sistema

educativo, en donde la mayoría de las publicaciones son recientes y se encuentra en una etapa de periodo inicial, lo que hace que el concepto de inclusión está recién dando pasos iniciales y no se sabe hasta donde se puede dar un cambio importante y permanente.

2 Objetivos.

2.1 Objetivo general.

Comprender cómo el desempeño docente genera barreras contextuales en la inclusión por medio de la experiencia de estudiantes de 5to año en la práctica profesional de pedagogía en educación física de una universidad de Santiago.

2.2 Objetivos específicos

- Indagar cómo el desempeño docente es parte de barreras contextuales en la inclusión.
- Identificar las barreras de los procesos educativos desde el desempeño docente para promover la inclusión.
- Identificar los múltiples criterios de implementación de aula inclusiva en relación con dar una mejora en la entrega de aprendizajes en los establecimientos educacionales y a los estudiantes de necesidades educativas especiales.

3 Supuestos

La restricción de barreras inclusivas para el aprendizaje y participación de los estudiantes en situación de discapacidad parece tener muchas soluciones teóricas pero estas mismas no se ejercen en la práctica. Por otro lado, estas supuestas soluciones no solamente están relacionadas a la ayuda del centro educacional con la infraestructura, equipamientos, comunidad, formación y desempeño docente.

La formación del docente es un tema bastante conversado para la comunidad educativa inclusiva, ya que se piensa que los profesionales están preparados para realizar clases con personas en situación de discapacidad. El Marco para la buena enseñanza (MBE) supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes, por lo que este marco posee estándares que ayudan al docente a lograr que los estudiantes tengan un aprendizaje significativo, por lo cual las estrategias y aportes que damos a conocer a continuación otorgan conocimientos, habilidades y disposiciones al docente provenientes del marco de la buena enseñanza:

1. Ambiente de aulas pertinentes para fomentar conexiones emocionales, la seguridad emocional y seguridad física para construir una comunidad con buen trato tanto dentro como fuera del aula.
2. Estrategias de enseñanza que otorgan apoyos en función de las necesidades de los y las estudiantes, que sean bien organizados y productivas.

3. Aprendizaje social y emocional para fomentar los hábitos que da progreso en el compromiso en el aprendizaje, en donde se enfatiza la promoción de habilidades intrapersonales como la mentalidad de crecimiento (Dweck, 2016 citado en MBE 2021)
4. Desarrollo de prácticas docentes que proporcionen oportunidades de aprendizajes equitativas referidas a la diversidad de los estudiantes.
5. Colaborar entre los distintos profesionales del centro educativo para crear redes de apoyo que permitan evaluar y evidenciar las necesidades de los y las estudiantes.
6. Aprendizaje profesional de forma continua en consideración de la reflexión y la experimentación, considerando la dimensión ética que abundan en las decisiones profesionales.

Por otra parte, respecto a la formación docente debemos saber que existen principios orientadores cuyo objetivo es que toda acción inclusiva e institucional apunte al camino de la inclusión. Estos principios son transversales y dependientes entre sí, por lo que ninguno de ellos puede ser pasado por alto al momento de establecer acciones educativas inclusivas. El primer principio presencia, lo cual es un principio básico y requerido para que la inclusión sea posible, es decir si no hay interacción, encuentro real, sistemáticos entre personas o grupos diversos, no sería posible la inclusión. Con este principio, debemos favorecer la recepción, incitación y permanencia de los estudiantes, para evitar acciones relacionadas con el distanciamiento y el abandono escolar, en otras palabras, las acciones de los docentes deben favorecer el acercamiento hacia la heterogeneidad en las actividades curriculares y cotidianidad, lo cual permiten profundizar aún más este principio. El segundo principio es el reconocimiento, este nos da a conocer que debemos tener una adecuación a los estudiantes, entendiendo sus particularidades para ofrecerles un camino de aprendizaje pertinente y relevante para cada uno. La mayor complejidad de esto es que los actores educativos, compartimos elementos que nos ciegan la mirada lo cual no nos permite ver fuera de los estereotipos, clasificando a cada acción o persona como “normal” o “especial”, por lo que nuestra visión queda con esa idea de vulnerabilidad, limitando nuestra creatividad, reforzando estigmas de subordinación y pasando por alto información esencial para construir una comunidad educativa integral y que pueda realizar análisis crítico, espacios de reflexión sobre esos estigmas habituales en las que se construye el conocimiento y desarrollar las capacidades y potencialidades de los estudiantes en situación de discapacidad. El tercer principio que es pertinencia, este “implica desarrollar marcos de participación y expresión de todos los individuos y colectivos que forman la comunidad educativa” (MINEDUC, 2016), es decir que una propuesta educativa inclusiva idealmente se esfuerza por garantizar la seguridad de que cada estudiante se vea representado en ella, favoreciendo caminos de aprendizajes efectivos y participación.

Existe una solución para los docentes en caso de no tener ningún conocimiento sobre cómo tratar a estudiante en situación de discapacidad que lo redacta el Decreto 83, lo cual menciona que los docentes junto con ayuda profesional externa tendrán que realizar tanto dentro como fuera del aula una transformación sociocultural de la comunidad educativa, cambiar las prácticas docentes para enfocarse en la diversidad de los y las estudiantes, entre otras más.

Otro supuesto primordial para los establecimientos educacionales ante los dilemas presentados son los ejes estratégicos, que son acciones de apoyo para la inclusión que nos permiten reconocer del quehacer escolar considerados imprescindibles para avanzar en la ejecución de

prácticas y en la construcción de una cultura inclusiva. En el primer eje “Instrumentos normativos y de gestión institucional” se refiere a aquellos documentos en que la comunidad educativa define sus referentes éticos, valóricos, estratégicos y normativos, estos documentos deben ser construidos o revisados en concordancia con el marco jurídico y normativo para examinar el enfoque de derecho, libres de principios, medidas contra lenguajes ofensivos y discriminatorios, también para cualquier acción y/o conducta que genere exclusión, y al mismo tiempo con los principios valóricos favorezcan una cultura educacional inclusiva. Es muy importante revisar estos documentos en caso de que el establecimiento o comunidad educativa esté incumpliendo con las medidas dadas. En el segundo eje “Conocimiento de los estudiantes y sus trayectorias educativas” habla sobre el fortalecimiento de trayectorias de los estudiantes y el trabajo de los establecimientos en incorporar esta perspectiva, pero no es posible avanzar si la comunidad educativa no conoce las trayectorias educativas de los estudiantes y esto afecta al diseño e implementación de prácticas inclusivas. Por lo tanto, el establecimiento debe “analizar, reconocer y comprender cuáles son los criterios, creencias, parámetros y estereotipos desde donde construye y organiza la caracterización de sus estudiantes” (MINEDUC, 2016). Esto quiere decir que se podría perfilar las trayectorias de los estudiantes, agregando temáticas como sus intereses y habilidades mayormente desarrolladas por los estudiantes, su desarrollo socio-afectivo con familiares, amigos, compañeros y docentes, además una valoración a sus experiencias previas en otros establecimientos educacionales, esto nos permite abordar y consolidar los aprendizajes y mejorar la experiencia escolar del estudiante, pero si no hay un análisis crítico, la formación y experiencias del estudiante están destinadas a fracasar. El tercer eje “Gestión y prácticas del establecimiento” trata de todo aquello que realiza el establecimiento en términos de prácticas educativas y de gestión, que son el resultado de definiciones institucionales y el modo en que construye conocimiento en sus estudiantes. Este eje, aparte de que los dos ejes anteriores forman una base sobre la comunidad educativa, permite una construcción del aprendizaje y participación de todos los estudiantes. Además, es primordial entender la diferencia entre inclusión e integración, pues este último considera que la escuela debe ser adaptada para un estudiante considerado como “diferente”. Mientras que, en una mirada inclusiva, la escuela está preparada para satisfacer la demanda de la diversidad de estudiantes. Este proceso de cambio requiere que las comunidades educativas realicen discusiones, buscando compartir significados, valores y compromisos para mejorar las prácticas educativas.

Capítulo II. MARCO TEÓRICO

2.1 Definición de inclusión escolar

Es importante tener en consideración la definición de inclusión, como un suceso relacionado con el acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados (Plancarte, 2017), podemos ahondar en un proceso de transformación en la educación chilena, enfocada en construir comunidades educativas más heterogéneas, logrando dialogar y aprender de las particularidades de cada una y uno de sus integrantes.

“La Ley de Inclusión Escolar representa un avance relevante en la construcción de un marco normativo que permite reducir la segregación escolar, explicitando además el compromiso ético del Estado con una educación que favorezca la construcción de una sociedad más inclusiva; sin embargo, no asegura por sí misma que el carácter de los procesos educativos y las culturas institucionales de los establecimientos favorezcan la inclusión. Para ello, es necesario definir un marco referencial que oriente las acciones de los establecimientos para su transformación gradual en comunidades educativas inclusivas” (MINEDUC, 2016, p. 2).

Según el MINEDUC (2016), dentro de este marco normativo, es importante considerar y abarcar ciertas condiciones, con el fin de que se elimine cualquier forma de discriminación que impida el desarrollo del aprendizaje y la participación de los y las estudiantes de distintos caracteres socioeconómicos, culturales, étnicos, de género, de nacionalidad o religión.

2.2 Barreras de aprendizaje de los y las estudiantes en situación de discapacidad

El concepto de barreras para el aprendizaje está enlazado en la atención a la diversidad, donde el o la estudiante con condiciones asociadas a diferente capacidad (discapacidad o alta capacidad), origen étnico, cultural o social han sido excluidos del currículo homogéneo. Se podría considerar que la discapacidad está dentro de esta diversidad, pero la educación inclusiva ampara a un grupo más amplio de estudiantes que pueden enfrentar obstáculos en los múltiples contextos que interactúa y no solo al grupo de estudiantes con esa condición (Covarrubias, 2019, pp. 137-138).

En referencia al planteamiento del problema de esta investigación, un avance significativo sobre las barreras de aprendizaje y la participación es primordial que se aplique a los establecimientos educacionales, ya que disminuyendo o eliminando estas, los grupos marginados podrán desarrollar las habilidades cognitivas. Es crucial comprender que, suprimiendo estas situaciones excluyentes, no sólo ayudará a un o una estudiante, sino que toda la comunidad educativa avanzará hacia el reconocimiento de la diversidad. Si bien existen barreras que quedan fuera del alcance de la docente o el docente, se deben identificar para poder derivar a quien corresponda, en beneficio de eliminar o minimizar esta situación. Dentro de los contextos en los cuales se pueden presentar las barreras se encuentran los siguientes:

- El aula: es el primer contexto donde se deben reconocer las barreras para el aprendizaje y participación. En este espacio se combinan diferentes procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación, interacciones, agrupaciones, redes, entre otros.
- La escuela: es primordial que la comunidad educativa participe y aporte en el trabajo colaborativo, ya que estos equipos determinarán en gran medida los procesos de aprendizaje de todo el estudiantado.
- La familia: la participación de la familia del estudiante es elemental para el logro de la inclusión educativa, puesto que el desenvolvimiento del estudiante en el establecimiento escolar puede generar barreras para el aprendizaje y la participación. El núcleo familiar es concluyente para la intervención de acciones que provienen de la escuela misma
- La comunidad: posee una alta posibilidad que esté fuera del alcance de los y las docentes; no obstante, mediante la gestión y vinculación se puede hallar y eliminar las barreras que se generen en este contexto. El entorno social, económico y cultural que circunda el establecimiento educacional, y, por ende, la población de estudiantes, determinan el desarrollo de estos y estas mismas (Covarrubias, 2019, pp. 147-148)

2.3 Apoyo inclusivo para reducir las barreras de aprendizaje

Una de las referencias en la resolución del último objetivo específico, donde ofrece información como apoyo inclusivo. En el ámbito escolar se define apoyo inclusivo a “todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado” (Booth y Ainscow, 2000 citado en Aquino et. al, 2012). La restricción de barreras aparte de depender del apoyo inclusivo que se brinde en el centro educativo ya sea accesibilidad arquitectónica, apoyo de materiales, apoyo personal de un profesional, entre otros. También depende de los directivos del establecimiento educacional y más del desempeño docente dentro y fuera del aula de clases.

Los recursos al igual que las barreras se pueden encontrar en cada rincón del centro educativo, tales como el proceso de enseñanza, cultura, política, social y prácticas. Este apoyo para reducir tales barreras depende crucialmente de los docentes y estudiantes, porque implica una transformación socio-cultural de las prácticas educativas y de la organización de los establecimientos educativos, es decir, un cambio a nivel que los docentes puedan entender que el verdadero problema es el entorno social que convierte a una persona en situación de discapacidad, por lo tanto, los futuros docentes deben tener herramientas para modificar sus métodos de enseñanza y prácticas educativas, para no segregar a una persona en situación de discapacidad y primordialmente transformar tanto fuera como dentro del aula de clases el ambiente social y cultural de los futuros docentes, con el fin de crear una consciencia colectiva y personas informadas sobre la inclusión.

De esta manera, las características de las personas en situación de discapacidad y las barreras de aprendizaje y la restricción de las barreras a través de la mejora del desempeño docente puede ser un factor fundamental para la transformación y mejora del entorno social educativo.

2.4 Estándares de la profesión docente, Marco para la buena enseñanza.

En la realización de la conclusión y como medio de referencia en la guía de mejora como desempeño docente, es fundamental conocer los estándares de la profesión docente donde está descrito en el marco de la buena enseñanza, el que brinda información actualizada. En el año 2021 se realizó una actualización del marco de la buena enseñanza, dando así cambios, pero no del lado de buscar más un quehacer docente dentro de su profesión, sino de analizar de forma más colectiva el quehacer docente, en función de integrar prácticas acordes a los desafíos docentes que se viven en la actualidad, apoyándose en función de una nueva forma de enseñar.

Es por lo anterior que el MBE emplea estrategias y disposiciones profesionales que lo divide en seis énfasis:

1. Ambiente de aulas pertinente para fomentar conexiones emocionales, la seguridad emocional y seguridad física para construir una comunidad con buen trato tanto dentro como fuera del aula.
2. Estrategias de enseñanza que otorgan apoyos en función de las necesidades de los y las estudiantes, que sean bien organizados y productivas.
3. Aprendizaje social y emocional para fomentar los hábitos que da progreso en el compromiso en el aprendizaje, en donde se enfatiza la promoción de habilidades intrapersonales como la mentalidad de crecimiento (Dweck, 2016 citado en MBE 2021)
4. Desarrollo de prácticas docentes que proporcionen oportunidades de aprendizajes equitativas referidas a la diversidad de los estudiantes.
5. Colaborar entre los distintos profesionales del centro educativo para crear redes de apoyo que permitan evaluar y evidenciar las necesidades de los y las estudiantes.
7. Aprendizaje profesional de forma continua en consideración de la reflexión y la experimentación, considerando la dimensión ética que abundan en las decisiones profesionales.

Se debe tener en cuenta que el MBE está estructurado con estándares de desempeño docente que va acorde a lo que se quiere lograr analizar en esta investigación principal, en conjunto con los estándares para carreras de pedagogía que están conformados por los estándares disciplinarios y pedagógicos. Todo lo anterior va siendo parte del MBE, permitiendo dar descripciones específicas respecto a lo que se espera de los y las docentes para lograr realizar aprendizajes de calidad a los y las estudiantes, teniendo un total de 12 estándares que son requeridos por la ley n°20.903, que establece la necesidad de elaborar estándares para el desempeño profesional (MINEDUC, 2021).

Visión sinóptica del MBE 2021

Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

- Estándar 1: Aprendizaje y desarrollo de los y las estudiantes.
- Estándar 2: Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar.
- Estándar 3: Planificación de la enseñanza.
- Estándar 4: Planificación de la evaluación.

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

- Estándar 5: Ambiente respetuoso y organizado
- Estándar 6: Desarrollo personal y social

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los y las estudiantes

- Estándar 7: Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos.
- Estándar 8: Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento.
- Estándar 9: Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje.

Dominio D: Responsabilidades profesionales.

- Estándar 10: Ética profesional.
- Estándar 11: Aprendizaje profesional continuo.
- Estándar 12: Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar.

Según el Ministerio de Educación (2021), define como estrategias de enseñanza a las múltiples y diversas acciones que generan los docentes para poder lograr aprendizajes mediante un desarrollo integral en todos los estudiantes posibles, basándose en métodos y técnicas diversas para que cada docente pueda diseñar, seleccionar y organizar cada necesidad, característica e interés de cada uno de los y las estudiantes.

2.5 Criterios para la incorporación del enfoque inclusivo educativo.

Esta referencia es importante para el cumplimiento del último objetivo específico, enfocado en proporcionar ayuda en la realización de clases inclusivas, y que además aporta criterios orientadores para un mayor enfoque inclusivo educativo, los que posibilitan diseñar caminos precisos para un cambio en la presencia, el reconocimiento y la pertinencia, cada palabra transversal y mutuamente dependiente entre sí. A continuación, analizaremos cada uno de ellos.

Mineduc define la presencia como “la condición básica y piso mínimo para que la inclusión sea posible. No existe inclusión si no se está presente, si no hay encuentro real, sistemático y horizontal entre personas y grupos diversos”. Este tipo de principio da origen a un mayor acceso a las decisiones pedagógicas en los distintos ámbitos del quehacer educativo, lo que quiere decir que cada acción favorece la heterogeneidad en las actividades curriculares, concepto entendido como la gama de diversidades que existe en el mundo escolar, creando un punto de encuentro entre profesores, estudiantes y el aula de clases, favoreciendo la colaboración y mutuo entendimiento, permitiendo un núcleo para que la diversidad se desarrolle. Esta idea desarrollada previamente por el autor Gordon Allport en 1954 denominado como “Hipótesis de contacto”, que establece a este mismo como “una acción recurrente entre sujetos de grupos diferentes, bajo condiciones de horizontalidad, colaboración y apoyo institucional puede reducir significativamente los niveles de prejuicio y hostilidad presente y futuro entre ellos” (MINEDUC, 2016)

Por otro lado, el reconocimiento se entiende como la capacidad para identificar las particularidades propias de cada estudiante, que según plantea Mineduc, aporta “información pedagógica fundamental” para adecuarse a una mejor forma de construir conocimientos en función de las carencias que los docentes creen identificar en sus pupilos. Sin embargo, contraproducente a lo que se pensaría, crea estereotipos y sesgos en base a los propios principios que cada uno carga

respecto a la construcción del conocimiento, constituyendo en sí mismo una forma de discriminación paradójica. Para dar un mayor reconocimiento legitimador, es fundamental ser desafiante en crear espacios de reflexión y análisis crítico que permitan visualizar las formas habituales en que se construyen conocimientos entre los estudiantes; permitiendo complejizar y profundizar para levantar información sobre las potencialidades de cada alumno en relación consigo mismos.

La pertinencia, por último, apunta a que es necesario el construir una propuesta educativa orientada en ver la realidad por la cual los estudiantes están experimentando su vida escolar. Un enfoque inclusivo requiere que el conocimiento y valoración de las características de cada uno de los estudiantes estén representadas en decisiones claves para construir pertenencia y sentido de comunidad a partir de la diversidad (Mineduc, 2015). Este principio de pertinencia da a flexibilizar y diversificar en las escuelas un trabajo pedagógico que se debe realizar de la mejor manera posible dentro de todo reconocimiento anterior, pues no es posible desarrollar una propuesta educativa sin antes haber dispuesto de un reconocimiento de la comunidad. Se deben crear dos espacios dentro del principio de pertinencia, estos serían el diversificar la enseñanza y utilizar espacios de participación.

2.6 Ejes estratégicos.

La referencia es fundamental para cumplir con el logro del último objetivo específico, como aporte para que los docentes posean conocimientos sobre los ejes estratégicos, los que corresponden a los ámbitos del quehacer estudiantil considerados indispensables para la construcción de una cultura inclusiva en la implementación de prácticas que permiten formular planes de acción, incluyendo dentro de sí los criterios mencionados en el apartado anterior.

El primer eje corresponde a los “instrumentos normativos y de gestión institucional”, entendido como todos los documentos formales que establecen los principios y marcos de actuación del centro formador, acorde a las políticas legales del país al cual pertenecen, y que permitan el desarrollo de una cultura inclusiva comprometida con el bienestar de sus miembros. Los principales elementos que considerar son: Proyecto educativo institucional, reglamento interno y sus componentes, proyecto de jornada escolar completa, y protocolos y estrategias de organización institucional.

El siguiente eje es el “conocimiento de los estudiantes y sus trayectorias educativas” el que nos plantea al estudiante como un individuo único y complejo, al que se debe analizar desde diferentes ángulos para ser capaces de trazar aspectos inclusivos lo que más se alcance, acorde a los requerimientos de cada pupilo. Esta ruta educativa es la más idónea que nos asegurará la mayor adquisición de aprendizajes esperados. Sin un análisis crítico por parte de las escuelas, la formación y experiencia escolar de cada estudiante está destinada a fracasar. Algunos de estos elementos planteados son: la trayectoria educativa y escolar, las características personales, familiares y socio afectivas, intereses, habilidades y potenciales, estilos y ritmos de aprendizaje, y el desarrollo de pertinencia a la comunidad escolar.

Nuestro último eje por considerar es la “gestión y prácticas del establecimiento”, entendido como todas las acciones que el centro formador realiza en materia de administración y prácticas educativas, producto de los dos ejes anteriores, para definir acciones que integren los principios de

presencia, reconocimiento y pertinencia en el trabajo pedagógico e institucional. Los ámbitos de acción que ejemplifican lo anteriormente mencionado son: gestión y organización del currículum para favorecer su pertinencia en función de la diversidad de los estudiantes, diseño e implementación y seguimiento de estrategias pedagógicas, criterios y estrategias de evaluación, espacios de reflexión pedagógica y colaboración profesional, acciones para fortalecer la convivencia escolar y la participación, y la colaboración interdisciplinaria.

2.7 Condicionantes influyentes para las barreras en el proceso de aprendizaje.

Existen condicionantes que influyen en las barreras en el proceso de aprendizaje, donde es fundamental que los docentes posean el conocimiento necesario para lograr evitarlos o mejorarlos, y este tipo de referencia se utiliza para dar argumento del planteamiento del problema. Las condicionantes se agrupan según Ágora en 4 categorías, encontrando las infraestructuras, los ámbitos sociales, estudiantes con necesidades educativas especiales y, finalmente, la práctica docente. A continuación, especificaremos cada una de las condiciones en función de las características de los centros y comunidad educativa:

.1.- Condicionantes infraestructurales

1.1 Escasez de recursos económicos: Una gran parte de los centros educativos no posee los recursos suficientes para asegurar la calidad docente.

1.2 Accesibilidad y diseño para todos: Las instalaciones escolares no siempre son adaptadas a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales ya sea por las señalizaciones, ascensores, barreras arquitectónicas, entre otros.

Respecto al término “diseño para todos”, se utiliza debido a que el diseño debe favorecer a cualquier miembro de la comunidad educativa, ya sea a los estudiantes o a los docentes, aumentando la calidad de vida y da seguridad laboral.

2.- Condiciones sociales

2.1 Desconocimiento de la población en situación de discapacidad: La falta de conocimiento y la poca empatía que existe en los centros educativos provoca conductas de rechazo, haciendo a un lado a los estudiantes que tienen distintas capacidades de aprendizaje y de movilidad; evidenciando una perspectiva social enfocada en marginar a los que no son igual al resto de la sociedad.

3.- Condicionantes de los estudiantes con necesidades educativas especiales

Se debe tener en consideración que los estudiantes con NEE pueden presentar problemas de marginación, problemas para socializar y bajo nivel de autoaceptación, con ello se debe complementar la personalidad que presenta el estudiante y su disponibilidad de ser incluido con los demás compañeros.

4.- Condicionantes de la práctica docente

4.1 Formación del profesorado: Existe una carencia de formación en el ámbito social y de calidad de entrega de aprendizaje a los estudiantes, pues no existe una disponibilidad por parte

de los tutores, tomando la práctica como un medio de desligarse de sus obligaciones laborales y como una instancia de relajación, dejando al practicante con toda la responsabilidad.

2.8 Definición de desempeño docente ante la inclusión.

Este es fundamental tenerlo en consideración para un mayor entendimiento de qué enfoque se quiere analizar del desempeño docente, en donde está relacionado con el efecto educativo significativo que produce en los y las estudiantes, en cuanto a sus capacidades didácticas, su emocionalidad, responsabilidad laboral, su dominio del contenido de la asignatura que imparte y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con sus estudiantes, colegas y directivos.

El desempeño docente debe ir acompañado de una evaluación docente, la que debe cumplir con los siguientes puntos:

- **Función diagnóstica:** describe el desempeño docente en un período determinado y preciso, debe constituirse en síntesis de sus aciertos y desaciertos, de modo que le sirva a las y los directores, a las y los jefes de Departamentos y de las Cátedras correspondientes. Además, permite a la o el docente tomar acciones de capacidades y superación, de modo que contribuya a su desarrollo profesional e integral.
- **Función instructiva:** las personas involucradas en dicho proceso deben aprender del proceso de evaluación realizado, incorporando una nueva experiencia de aprendizaje como profesionales de la docencia y como personas.
- **Función educativa:** cuando la evaluación se ha desarrollado de la manera correcta, el o la docente relaciona los resultados con las motivaciones y actitudes que viven día a día en su trabajo como educadores, avanzando hacia erradicar las insuficiencias señaladas mediante estrategias.
- **Función desarrolladora:** la o el docente se autoevalúa crítica y permanentemente, y en consecuencia, reduce el temor a sus propios errores y límites, ayudándole a ser más consciente de su trabajo. En efecto, toma conciencia y comprende con más claridad todo lo que no sabe y necesita conocer, obteniendo como resultado el perfeccionamiento de su tarea existencial como profesional y como persona. (Estrada, 2014, pp. 13-14)

2.9 Decreto 83

El decreto 83 se levanta como referencia y guía para la realización de la entrevista semiestructura en las preguntas, como también da información de qué políticas existen en Chile frente a la educación. El decreto exento N°83/2015 fomenta la “diversificación de enseñanza en educación parvulario y básica, y aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes que lo requieran, favoreciendo con ello el aprendizaje y participación de todo el estudiantado, en su diversidad...” (MINEDUC, 2015). Asimismo, se puede entender que su finalidad es ofrecer un conjunto de medidas donde las y los estudiantes se les brinde una educación escolar adecuada y relevante, considerando las necesidades educativas que poseen, lo cual los y las docentes y distintos profesionales deberán trabajar colaborativamente con las familias y comunidades. En otras palabras,

los y las docentes junto con ayuda profesional externa tendrán que realizar tanto dentro como fuera del aula una transformación sociocultural de la comunidad educativa, cambiar las prácticas docentes para enfocarse en la diversidad de los y las estudiantes, entre otras más.

Sus principales implicaciones, son que apuntan hacia todos los establecimientos educativos, independientemente de si poseen PIE, utilizando el currículum nacional como referente, acompañado del plan de estudios de la educación común. Comprendido esto, por medio de criterios y orientaciones se garantiza la flexibilidad de las medidas curriculares, con el propósito de asegurar sus aprendizajes y desarrollo, a través de la participación en propuestas educativas pertinentes y de calidad (MINEDUC, 2015, p. 9)

Por otro lado, MINEDUC (2015), considera esencial que “las disposiciones para la inclusión educativa en el sistema educacional chileno se inspiran en la Constitución Política y en el ordenamiento jurídico de la Nación; en la Ley General de Educación y en los objetivos generales de aprendizaje para el nivel de educación parvulario y nivel de educación básica que ésta señala, así como en las Bases Curriculares que permiten su concreción y logro; en las Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, así como en la concepción antropológica y ética que orientan la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados internacionales vigentes y ratificados por Chile, como son la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (p. 12)

Las principales orientaciones para guiar las adecuaciones curriculares son:

- Igualdad de oportunidades: el sistema debe ofrecer a todos los y las estudiantes la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos, considerando la diversidad de aspectos físicos, psíquicos, sociales y culturales.
- Calidad educativa con equidad: todos y todas las estudiantes deben alcanzar los objetivos generales que estipula la Ley General de Educación, independiente de sus condiciones y circunstancias.
- Inclusión educativa y valoración de la diversidad: Se debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los y las estudiantes, especialmente de aquellos y aquellas que por diferentes factores se encuentran marginados.
- Flexibilidad en la respuesta educativa: La adecuación curricular debe dar respuesta a las necesidades y características individuales de los y las estudiantes, realizando ajustes significativos para progresar en sus aprendizajes y evitar la marginalización del sistema escolar (MINEDUC, 2015, pp. 12-14)

2.10 Política de la mejora escolar inclusiva.

Es importante analizar qué tipo de políticas posee Chile, puesto que estas van influenciando en nuestro quehacer docente y va como referencia en los resultados. Dentro de las nuevas exigencias sociales y culturales, ha surgido la idea de educación inclusiva desde la práctica de esta misma, que busca satisfacer las necesidades y demandas educativas de todos y todas, desde una perspectiva de

derechos humanos, con la intención de avanzar progresivamente desde un paradigma de la marginalización, hacia uno inclusivo.

En un principio, se creía que la educación era un privilegio para los de la elite, por lo que solo estaba disponible para algunos pocos, excluyendo a la gran mayoría de los y las chilenas. Posteriormente, en la etapa de segregación, se reconoció el derecho a que todas las personas pudiesen acceder a la educación. Sin embargo, comenzaron a surgir instituciones especializadas para educar a personas discapacitadas.

Posteriormente, el término de Necesidades Educativas Especiales comenzó a tomar protagonismo en el desarrollo de los establecimientos educacionales, dando a conocer que el entorno de los y las estudiantes determina en gran medida el éxito educativo, ajustando el currículum a las necesidades que cada escuela o docente estime conveniente. Ante esto, la autoevaluación se volvió una herramienta de suma importancia para conocer qué aspectos influenciaron en el aprendizaje de los y las estudiantes, debiendo buscar estrategias que mejoren aquellas condiciones.

Actualmente, nos encontramos en un proceso de reestructuración, donde es necesario y primordial que todos los establecimientos avancen hacia la construcción de una sociedad inclusiva, con el fin de lograr una educación para todos y todas (UNESCO, 1994, citado en MINEDUC, 2016). A pesar de que este acuerdo se realizó hace más de veinte años, aún se encuentra en marcha el proceso de reestructuración, enfrentando diferentes desafíos culturales y sociales.

Es primordial comprender la diferencia entre inclusión e integración. Este último, considera que la escuela debe ser adaptada para un o una estudiante considerada “diferente”. Mientras que, en una mirada inclusiva, la escuela está preparada para satisfacer la demanda de la diversidad de estudiantes. Este proceso de transición requiere que las comunidades entablen discusiones, buscando compartir significados, valores y un compromiso para mejorar las prácticas educativas (Ainscow y Sandhil, 2008, citado en Iturra-González, 2019).

Fuchs y Fuchs (citado por Infante, 2010), concluye que “la relación entre educación especial y educación general deben ser redefinidas, mediante acuerdos que mejoren el aprendizaje y bienestar de todos y todas las estudiantes, y que no solo enfatice en la creación de espacios para una educación especial”.

El Diseño Universal de Aprendizaje considera las diversas necesidades de todos y todas las aprendices, creando contextos, estrategias y materiales flexibles desde el inicio, con el fin de mejorar el acceso al aprendizaje, más allá de las capacidades (Pisha y Coyne, 2001, citado en Iturra, 2019). Teniendo en consideración el DUA, la educación inclusiva pasa a ser vista como una progresiva transformación de los sistemas educativos, satisfaciendo las necesidades de cada niño, niña y joven.

Como último punto, la inclusión debe poseer una comprensión desde la práctica misma, puesto que al tener en consideración que los y las docentes son los primeros en entregar una educación inclusiva, es importante que estos cuenten con oportunidades de capacitación constantemente. De este modo, la educación inclusiva se estima que está en una constante reestructuración, aportando en un conjunto de principios a la diversidad y en la preparación de ambientes de aprendizaje.

Desde una perspectiva chilena, la primera normativa para integrar estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en establecimientos de educación fue promulgada en 1990. Ocho

años después se publicaron las orientaciones para que las escuelas desarrollarán Proyectos de Integración Escolar (PIE), junto con el sistema de subvenciones para financiar estos proyectos (Araneda et. al, 2008). A pesar de esto, las escuelas especiales no han reducido su número y en los establecimientos regulares aún es opcional formar un PIE. Durante la última década se ha tratado de comenzar este tan estancado proceso, sin embargo, la mayoría de las políticas educativas discrepan en ser completamente inclusivas.

Para comprender la política sobre la inclusión en Chile, es importante revisar algunas leyes como; la Ley General de Educación (MINEDUC, 2009), que define la educación especial como una modalidad del sistema educativo que puede ser desarrollado en escuelas especiales o escuelas regulares que deseen desarrollar un proyecto de integración; la Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social para Personas con Discapacidad (MIDEPLAN, 2010), la que establece que las escuelas regulares deben incorporar las innovaciones y adecuaciones necesarias para asegurar la permanencia de las personas con discapacidad en el sistema educacional, pero cuando la integración no es posible, la enseñanza debe ser entregada en aulas o escuelas especiales.

De lo expuesto anteriormente, se concluye que en Chile la educación en escuelas regulares para estudiantes con N.E.E es una opción que puede o no tomar cada establecimiento, puesto que no obliga a prepararse para atender las necesidades especiales de cada estudiante, sino que solo a recibirlos. Y, por otra parte, que el diagnóstico médico de “discapacidad”, es un criterio primordial para definir la ubicación educativa, puesto que es obligatorio presentar una evaluación de un profesional.

2.11 Ley de inclusión N°20.845.

Pocas veces se tiene en conocimiento que las personas en situación de discapacidad poseen derechos como los demás, dando como referencia para realizar la conclusión y la discusión de la investigación. El propósito de la ley de inclusión N°20.845 es que “regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado” (MINEDUC, 2015). Esto quiere decir, que el objetivo principal de esta ley es establecer criterios de gratuidad, no discriminación ilegal o arbitraria, no selección de los estudiantes y la prohibición del lucro en los establecimientos particulares subvencionados, es decir dejar de cobrarle a las familias. La ley de inclusión deja afuera la frase “educación de calidad”, haciendo entender que las nuevas medidas de esta ley, por consecuencia lograrán una mejor calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Sin desmerecer algunas medidas, el foco no debe dejar de centrarse en las inequidades del sistema educativo y se logre avanzar hacia el verdadero objetivo que es tener una educación de calidad inclusiva. La ley posee medidas con relación a la mejora de la calidad de la enseñanza de los estudiantes en situación de discapacidad, que son ambiguas en relación con su supuesta solución, como, por ejemplo:

La ley señala en el artículo 4:

Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover

que se generen condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimiento de educación, regular o especial según el interés superior del estudiante o pupilo. (Mineduc, 2017, art.4).

Además, en el apartado de Educación integral menciona que:

El sistema educativo buscará desarrollar puntos de vista alternativos en la evolución de la realidad y de las formas múltiples del conocimiento, considerando, además, los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual, con atención especial a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber (Mineduc, 2017).

A pesar de todas estas medidas queda incierta su aplicación, es decir, que cada establecimiento debe ser capaz de darles a los estudiantes los recursos necesarios para brindarle una educación de calidad. Sin embargo, el problema de todo esto es que los docentes son los actores principales para poder brindarle calidad educativa, pero. ¿Qué pasaría si los profesores no tuviesen una formación docente apta para esta situación? Todo esto depende de las universidades, ya que escasamente son poco visibles en cada uno de sus ramos, ya sea práctico o teórico. En menor medida incorporan métodos de enseñanza para personas en situación de discapacidad, pero en el resto de las universidades no es así, lo cual afecta en el desempeño docente del futuro profesional. Es bastante difícil que el establecimiento educativo le brinde conocimientos al profesorado para realizar una clase de Educación Física inclusiva, por lo cual estos apartados de la ley de inclusión parecen más sugerencias que una implementación de métodos al contexto educativo que vive una persona o estudiante en situación de discapacidad.

2.12 Comprender la discapacidad.

Se debe comprender que la discapacidad es parte de la condición humana, dejando establecido que todos somos seres humanos, hechos con derechos y deberes. Al pasar el tiempo, se ha enfrentado la situación de incluir y apoyar a las personas en situación de discapacidad por medio de la moral y la política, y esta situación se agudiza dependiendo de las características demográficas que se encuentren las personas. La comprensión respecto a la discapacidad se va modificando desde la década de 1970, motivo por el cual las mismas personas con discapacidad crean sus propias organizaciones, dando posible el derecho humano, ya que, antiguamente, se podía visualizar la segregación con las instituciones residenciales y las escuelas especiales, pero en la actualidad, existen leyes y derechos que da oportunidad de la inclusión en la comunidad y la educación, dado el reconocimiento que la discapacidad en las personas “se originan tanto en los factores ambientales como en el cuerpo” (OMS, 2011, pág. 3).

Según la organización mundial de la salud (2011), da como referencia a que el ambiente en que vive una persona tiene una enorme repercusión sobre la experiencia y el grado de discapacidad, es decir, que los ambientes inaccesibles son los que discapacitan al generar barreras que impiden la inclusión, algunos ejemplos de una repercusión negativa de ambiente es el hecho de que una persona sorda carece de un intérprete en lengua de señas, o que una persona en silla de ruedas no tenga acceso

a rampas o ascensor disponibles para cualquier acceso, y que una persona con ceguera no pueda utilizar una computadora por no poseer lectura de pantalla. Lo favorable que el ambiente esté inmerso en la negatividad de una posible inclusión, es que se puede modificar mejorando las condiciones infraestructurales de los establecimientos educacionales, como también la promulgación de leyes, modificación de las políticas, implementación de nuevos avances tecnológicos, dando principal ayuda a un diseño accesible en el transporte, señalización para las personas con dificultad sensorial, entre muchas otras. Como modo de resumen, se debe tener en consideración que los factores ambientales abarcan un conjunto amplio de cuestiones que van más allá del mero acceso físico y de la información (OMS, 2011).

Se debe considerar que las actitudes y el conocimiento respecto a la inclusión, es un factor ambiental que va a relacionarlo con la sociedad, puesto que erradicar las actitudes negativas va siendo uno de los primeros pasos para que se pueda obtener ambientes accesibles para las personas en situación de discapacidad.

“El uso de imágenes y lenguaje negativos, los estereotipos y los estigmas con profundas raíces históricas persisten para las personas con discapacidad de todo el mundo. Generalmente se equipará a la discapacidad con la incapacidad”. (OMS, 2011, pág. 9).

2.13 Barreras que impiden la educación de los niños con discapacidad

Los planes de estudios y los métodos de enseñanza carecen de material didáctico adecuado, en donde los estudiantes en situación de discapacidad corren riesgos a tener una mayor exclusión, puesto que los docentes pueden ser que no dispongan de tiempo o de recursos necesarios para brindar ayuda a los estudiantes, y sucede porque de la educación de los docentes no avanza al mismo ritmo que las políticas o los cambios de este en el transcurso del tiempo según lo establece la OMS (2011, pág. 241).

La barrera física es algo que se reitera constantemente en los establecimientos, donde el acceso físico para los estudiantes que están en situación de discapacidad es un requisito base y principal en acceder al establecimiento educacional, siendo así que, aunque se cumpla ese requisito por ley, no se cumple de la forma correcta. En relación a la gestión educativa, estos realizan la clasificación de los estudiantes con discapacidad de acuerdo a la condición de salud, esto para determinar los requisitos que se deben utilizar con el estudiantes para que pueda recibir educación especial u otros tipo de apoyo, de ello sale como ejemplo el apoyo tecnológico, comunicacional y la enseñanza especializada, aunque este tipo de asignación en los sistemas educativos no son efectivos y produce efectos negativos para los estudiantes en situación de discapacidad, como el esquematizarlos que son distintos a los demás, creando un rechazo por parte de sus compañeros, crea una baja autoestima y obtienen una oportunidad reducida, y provoca que muchos estudiantes no quieran revelar su discapacidad por miedo a ser segregados y perdiendo la posibilidad de ser apoyados por expertos.

Las barreras actitudinales van relacionadas a una actitud negativa que provoca grandes obstáculos a la educación para los estudiantes en situación de discapacidad. Según la OMS (2011, pág. 243), las actitudes de los docentes, de los familiares y del equipo de gestión educativa, van siendo

influyentes en la realización de una inclusión, sintiéndose obligados a enseñar por trabajo y no por vocación, dando poca importancia en el logro académico.

2.14 Actitudes y creencias de los profesores de educación física hacia la inclusión

Según un estudio que se realizó la oficina de contabilidad del gobierno de EE.UU, en el 2010 (GAO), respecto a examinar las oportunidades de la educación física para los estudiantes con discapacidad, se establece que los funcionarios escolares y los docentes de educación física dieron como comentario la limitada preparación de los profesores dado como reto el atender adecuadamente a estudiantes en situación de discapacidad en la clase de educación física, y dejando establecido que los docentes tienen como necesidad el formarse continuamente. Estos hallazgos van surgiendo en la década del 2000, donde se muestra que los docentes de educación física no se sienten preparados, puesto que no tienen conocimiento para incluir de forma exitosa un estudiante en situación de discapacidad en los programas de educación física.

Según los estudios de Estados Unidos, los profesores de educación física son conscientes que la inclusión causa grandes beneficios, como el acceso al plan de estudios de educación general y para que interactúen entre los distintos estudiantes. Una de las variables más importantes al momento de presentar una actitud favorable hacia la enseñanza para los estudiantes en situación de discapacidad, era una adecuada preparación académica docente, informarse respecto a la discapacidad del estudiante, y niveles de competencia hacia la enseñanza de estudiantes en situación de discapacidad (Obrusnikova, 2008; Tripp & Rizzo, 2006, citado por Heck, Sandra. 2019). Aunque los estudios informan que los profesores de educación física no se sienten preparados, ya que perciben que su preparación profesional, experiencia y condiciones de enseñanza no son adecuados para promover una inclusión, pidiendo mayores oportunidades en su desarrollo profesional para estar mejor preparados para incluir a todo estudiante.

“La educación física inclusiva, todavía le queda mucho camino por recorrer, especialmente si se tiene en cuenta el punto de vista de los alumnos con discapacidad”. (Heck, Sandra. 2019 pp.18).

2.16 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad

Se trata de un instrumento internacional de derechos humanos y libertades de las Naciones Unidas, destinada a promover, proteger y asegurar los derechos, dignidad e igualdad de las personas con discapacidad (ONU, 2008). Chile reafirmó esta convención en el año 2008, y contiene 50 artículos enfocados en la protección de los derechos para todos y todas.

Algunos de los artículos más relevantes son:

Artículo 1

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las

demás.

Artículo 2

La “comunicación” incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macro tipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso; Por “lenguaje” se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal;

Artículo 4

Los Estados Parte se comprometen a:

- a)* Adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención;
- b)* Tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación contra las personas con discapacidad;
- c)* Tener en cuenta, en todas las políticas y todos los programas, la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad;
- e)* Empezar o promover la investigación y el desarrollo, y promover la disponibilidad y el uso de nuevas tecnologías, incluidas las tecnologías de la información y las comunicaciones, ayudas para la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo adecuadas para las personas con discapacidad, dando prioridad a las de precio asequible;

Artículo 8

Toma de conciencia

- a)* Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas;
 - b)* Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida.
2. Las medidas a este fin incluyen:
- i)* Promover percepciones positivas y una mayor conciencia social respecto de las personas con discapacidad;

ii) Promover el reconocimiento de las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad y de sus aportaciones en relación con el lugar de trabajo y el mercado laboral;

b) Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad.

Artículo 24

Educación

1. Los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;

b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Parte aseguraron que:

a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;

c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;

d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

Capítulo III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma

Esta investigación se caracteriza por ser un paradigma estructuralista, el que es definido como una visión objetivista y radical, y que considera básicamente que la sociedad se encuentra en un proceso de continuo de cambio, generado por los conflictos que se originan a partir de problemas económicos y políticos que enfrenta la humanidad (Quiroa, 2020).

El paradigma estructuralista en esta investigación se caracteriza por colocar barreras de aprendizaje por medio de la ambientación social a los estudiantes que están en situación de discapacidad.

3.2 Enfoque

El presente trabajo se caracteriza por ser un enfoque cualitativo, lo cual según Guerrero (2016, p.13) lo define como *“La investigación cualitativa busca comprender la perspectiva de individuos o grupos de personas a los que se investigará, acerca de los sucesos que los rodean, ahondar en sus experiencias, conociendo de esta forma cómo subjetivamente perciben su realidad”*.

Las principales características del enfoque cualitativo es que es un método inductivo, ya que se debe centrar en explorar y comprender las experiencias del grupo social a trabajar, por lo cual en esta investigación de las competencias del profesorado y la inclusividad de los estudiantes con discapacidad motora son variables que no se pueden manipular, porque es algo intrínseco de cada grupo social.

3.3 Tipo de investigación

El tipo de investigación será el Estudio de caso, el cual es definido por Simons (citado por Salas, 2021, p.224) *“Es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto u otro en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas”*.

Este estudio de caso se trata de un estudio en profundidad con diferentes casos que corresponde a un establecimiento de educación superior, logrando conocer cuál es la experiencia de las/los estudiantes de quinto año en su práctica profesional de enseñanza media, en la realización o procedimientos de inclusión del establecimiento educacional que se encuentran.

3.4 Categorías

Categoría independiente: Desempeño docente

El desempeño docente va siendo uno de los pilares de la investigación, teniendo en consideración que está establecido en todo momento en la metodología, enfoque, objetivos y tipo de investigación, siendo un concepto sobresaliente. Dejando establecido según Estrada (2014), que va relacionado con el efecto educativo significativo que produce en los estudiantes, analizando desde el punto que mediante el docente nace el aprendizaje y del aprendizaje surge la enseñanza. De la enseñanza se puede inculcar derechos, valores y respeto hacia las demás personas. El concepto como tal del desempeño docente surge de manera dependiente, ya que se realiza en análisis no solamente desde la inclusión, sino que también desde el punto de vista de la experiencia, del esfuerzo, de la autoformación y la colaboración con demás entidades de gestión y/o docentes de un establecimiento educacional.

Categoría dependiente: Inclusión

Por otro lado, la variable independiente que abarca el término de inclusión está direccionado al acceso, participación y logros de todos y todas las estudiantes, dándole una connotación fundamental a aquellos y aquellas que están en riesgo de ser marginados (Plancarte, 2017). De este modo, podemos visualizar cómo esta es una de las grandes causas que dificultan y entorpecen el desempeño docente al momento de realizar las clases de educación física, y que en definitiva desluce el progreso y reflexión por parte de los docentes.

3.5 Población y Participantes

Los y las participantes en el proceso cualitativo es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar los datos sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia (Hernández et al., 2010).

Las personas que participarán de la investigación en la recolección de datos por medio de una entrevista semiestructurada serán 2 mujeres y 2 hombres, estudiantes de 5to año de la universidad Católica Silva Henríquez, de los cuales la selección de los participantes es por medio de la técnica de muestreo intencional, donde los sujetos no son elegidos al azar, sino que, mediante criterios y requisitos estratégicos.

Los requisitos serán:

- No haber trabajado en una institución inclusiva
- Que estés en práctica profesional.
- Conocimiento sobre inclusión: solo la entregada por la universidad

3.6 Procedimiento

En primera instancia, se solicitará autorización a la directora de la carrera de pedagogía en educación física de la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, a la señorita Patricia González para poder desarrollar la investigación en el medio del establecimiento universitario como también con estudiantes de la carrera.

Una vez obtenida la carta de autorización (Anexo I), se procederá a aplicar los consentimientos informados de los participantes del estudio, establecido los viernes entre las 09:00 am hasta las 15:00 hrs.

Finalmente, se aplicará los instrumentos de entrevista semiestructurada a los participantes que aceptaron participar voluntariamente en la presente investigación mediante un consentimiento informado y asentimiento (Anexo II - III) que especifica que la entrevista será grabada mediante audios. Dando por establecido que se aplicará las consideraciones éticas para velar por su bienestar en todo momento en el proceso de la entrevista.

3.7 Instrumento

Se aplicará una entrevista semiestructurada en donde existirán 4 dominios, y cada uno de estos posee 3 preguntas abiertas, las que se regirán por una pauta determinada, siempre teniendo en cuenta el objetivo de la investigación y de la entrevista. La pauta determinada permite al o la entrevistada expresar opiniones, matizar sus respuestas y de igual forma desviarse del tema debido a la fundamentación que utilice, para dar mayor relevancia en sus respuestas. La entrevista tendrá como objetivo recolectar información de los participantes por medio de preguntas abiertas, relacionadas con las competencias que poseen para poder realizar una clase inclusiva con estudiantes de necesidades educativas especiales.

En cuanto a la entrevista semiestructurada, según Díaz et al., (2013), es una interacción a partir de preguntas planeadas que pueden ajustarse a los entrevistados con una flexibilidad que permite una adaptación por parte del interlocutor.

El documento de validación del instrumento se realiza a través de correo electrónico, dejando como establecido que deben completar con sus datos personales como nombre y rut, las personas que validaron el instrumento fue por Elizabeth Flores, coordinadora de seminario de grado en la carrera de pedagogía en educación física en la Universidad Católica Silva Henríquez, doctorado en educación, Maestría en investigación y profesora de educación física; y de Patricia Bravo, docente en la Universidad Católica Silva Henríquez de la carrera de pedagogía en educación física, coordinadora de prácticas en pedagogía en educación física, Kinesiología y Magíster en educación, mención currículum y evaluación. (ANEXO IV).

La pauta de preguntas será adjuntada como parte de evidencia en la investigación (ANEXO V), y también la transcripción de las respuestas de las personas entrevistadas (ANEXO VI).

3.7 Plan de análisis de datos

En este punto, se busca analizar toda la información captada por medio del instrumento de recolección de datos de la entrevista semiestructurada, las cuales se desglosan en las categorías de formar diálogos mediante preguntas abiertas relacionadas con el objetivo de la investigación.

El método utilizado para esta investigación es mediante el análisis por contenido, donde según Bardin (citado en Cáceres-Serrano, 2008), es el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores por procedimientos sistemáticos y objetivo de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción /recepción de los mensajes.

Es relevante recordar que en el presente análisis se basa en la percepción del desempeño docente mediante la experiencia en las prácticas profesionales en estudiantes de 5to año de pedagogía en educación física, para ello se implementaron dimensiones dentro de la entrevista de las cuales se divide en:

Dimensión A: “Capacidad de superación respecto a un enfoque inclusivo educativo”. La capacidad de implementar una clase inclusiva mediante la superación constante y evolutiva dentro del centro educativo.

Dimensión B: “Autoformación desde la experiencia en centros educativos”. La formación por parte del esfuerzo desde una perspectiva de la experiencia misma, donde se ha investigado de forma individual para cumplir con la exigencia que se imparten en las clases inclusivas.

Dimensión C: “Colaboración pedagógica”. Trabajo en equipo con los docentes de las demás asignaturas del colegio como lenguaje, matemáticas, entre otras e incluso apoyo con el equipo de gestión del establecimiento educacional, como el/la director/a, inspectores, jefaturas, entre otros.

Dimensión D: “Percepción ante el desempeño docente”. Apreciación de qué conocimiento posee respecto al desempeño docente y como se debe implementar para que el desempeño docente sea un facilitador.

Retomando el cómo se realizó el análisis de datos respecto a las respuestas de las personas entrevistadas, fue respecto al análisis de cada una de las cuatro respuestas como de cada una de las preguntas de cada dimensión. A continuación, se presenta el análisis de las 4 categorías surgidas a partir de las entrevistas de las 4 personas. El análisis es en función a los objetivos específicos propuestos en la investigación a través de los referentes teóricos.

Dimensión A

Pregunta 1.- Frente a la cuestión sobre qué formación y competencias debería tener un profesor de educación física para facilitar el aprendizaje y práctica de los y las estudiantes en situación de discapacidad, las respuestas fueron variadas.

En primer lugar, la persona 1 y 4 (P1 y P4) se inclinan hacia una formación profesional que debiese preparar a los y las estudiantes a cómo abordar a cada estudiante con sus características diversas, aprender y conocer una variedad de metodologías y así poder ser más creativos (P1), puesto que todos somos diferentes y por ello necesitamos elementos prácticos como lenguaje de señas, también tener iniciativa y buscar información que nos ayude a resolver problemáticas de enfrentar a la realidad de cada curso. La P4 comprende que debe generar adaptaciones para los niños/as con NEE y no para el grupo curso. En cambio, la persona 2 (P2) señala que va hacia la necesidad de incorporar las habilidades blandas, empatía y compañerismo para que los niños/as con NEE se puedan adaptar. Y finalmente, la persona 3 es más práctica y estable que va a depender de la situación de discapacidad la estrategia a utilizar.

Hay que considerar que las P2-P4 orientan el foco de atención en la discapacidad y no lo que son capaces de hacer, para que a partir de ahí se generen las actividades para todos y todas.

Pregunta 2.- A partir de la experiencia, al momento de realizar la práctica profesional cuáles fueron los desafíos que tuvieron que abordar con estudiantes en situación de discapacidad. Frente a ello se encuentran dos respuestas que enfatizan en los estudiantes que presentan discapacidad, donde al momento de realizar las clases de educación física no son participe de la clase y en muchas ocasiones la profesora guía propone adaptaciones en donde un compañero asistía a su par con NEE, de tal manera que participara. Además, brindó la posibilidad de innovar para cumplir con los objetivos de la clase (P4). En cambio, con niños que no podían realizar actividad física, aplicaban actividades diferenciadas o simplemente cumplían otros roles, como arbitrar o llevar control de planillas, haciendo que el estudiante realice actividades únicas como el realizar actividades de poco impacto físico (P2). En cambio, la persona 3 hace referencia como desafío la comunicación, puesto que no sabía cómo poder llegar a conversar con estudiantes con asperger y con los demás, en el sentido de que él quería ayudar, pero los estudiantes lo perciben como un ataque hacia su persona. Finalmente, la persona 1 expone que nunca le enseñaron a cómo realizar clases a personas con discapacidad y a pesar de que investigaba por sus propios medios, no se sentía competente al momento de realizar las clases. Declara que debía priorizar el aprendizaje de la mayoría de los estudiantes, ya que los otros estudiantes tenían ritmos de aprendizaje muy distintos y trataba de incluirlos en las actividades con participaciones diferenciadas.

Pregunta 3.- En relación a la formación profesional de cada uno de los entrevistados, se consultó cuáles serían las carencias que posee un profesor de educación física al realizar una clase inclusiva, las respuestas fueron variadas. La persona 1 y la 4 (P1 y P4), iban al punto que no son incluidos los estudiantes con TEA, puesto que se debería tener en cuenta y enfocarse más en la parte mental de los estudiantes en las clases, porque se preocupan más en la integración de los estudiantes de silla de ruedas y con ceguera (P1), pensando que la pandemia ha desarrollado muchos niños con TEA y encasillarlos en que todos pueden hacer lo mismo en la clase, sin tener en cuenta la diversidad que existe, sobre todo hoy en día. En tanto la persona 2, se refiere a que “hay poca información que manejan a veces los docentes sobre su clase”, donde incorporan a los estudiantes con NEE, donde los mismos docentes no saben planificar en base a esos estudiantes. Por último, la persona 3 realiza el análisis frente a que los docentes cometen muchos errores al momento de no hacer una integración con estudiantes con discapacidad, puesto que se hacen actividades distintas para ellos.

Dimensión B

Pregunta 1.- Frente a la experiencia que han tenido los entrevistados en el centro educativo que realizaron o están realizando su práctica profesional, se obtuvieron los siguientes comentarios. Comenzando con la persona 1, hace referencia que el centro educativo en el que está, el tema de los estudiantes con NEE es un tabú presentado por los padres, puesto que no quieren reconocer que sus estudiantes poseen un trastorno, exigiendo a los docentes que realicen clases incorporándolos, dejando al margen a los estudiantes con NEE en las clases de educación física. La persona 2 expone que se complicó al tener que adaptar las clases a estudiantes con NEE, puesto que no se le informó previamente. Por otro lado, también menciona que “el profesor no me dio la flexibilidad para modificar las planificaciones”, esto va relacionado con el comentario de la persona 3, ya que también habla que los profesores y el establecimiento educacional “son muy cerrados a muchas más posibilidades”, aunque se ha sentido acompañado en todas las clases, aunque reitera constantemente que su establecimiento se basa más en la danza. Para finalizar, la persona 4 comenta que el programa PIE registra a todos los estudiantes respecto a qué tipo de patología o en qué situación de discapacidad se encuentran, generando un aumento en la familiarización con estudiantes NEE. “En ese sentido, tenemos la oportunidad de que no se nos vayan porque participan y no nos complicamos dentro de su trastorno y su condición”.

Pregunta 2.- En cuanto a los estudios de la universidad, se consultó qué formación educativa universitaria le ha servido para abordar desafíos en el ámbito de la inclusión frente a estudiantes con NEE, las respuestas fueron unánime en relación con que solo hubo un ramo que ayudó como guía en saber qué es la inclusión y cómo implementarlo en las clases. Comenzando con la persona 1, hace referencia que las asignaturas o actividades curriculares fueron casi nulas en la ayuda de la inclusión, y propone que “debiese haber ramos exclusivos hacia la inclusión y que sean prácticos”, se debe planificar y estructurar las actividades en base a la integración e inclusión (P2). Continuando con la persona 3, hace referencia a una experiencia que tuvo en un ramo optativo, donde tuvo que realizar una intervención a un centro de ancianos, que, a pesar de no ser de personas en situación de discapacidad, fue una gran experiencia. Finalmente, la persona 4, obtuvo clases del DUA y tuvo consejos de un profesor de la universidad que trataba con estudiantes con autismo o asperger, aunque el ramo no era para entregar conocimientos respecto a la inclusión, ya que “no tuvo un ramo particular de ello”.

Pregunta 3.- A partir de la experiencia en los centros educativos que ha realizado la práctica profesional, se consultó si es que se ha tenido que esforzar para poder realizar clases inclusivas incorporando a estudiantes con NEE, las respuestas de la persona 1 y 2 (P1 y P2), que llegaron al punto que no recibieron mucho conocimiento, haciendo lo que está en su intelecto de cómo realizar y cómo llegar hacer clases (P1), en donde “la formación universitaria no era suficiente con respecto a las situaciones abordadas en la práctica” y se tuvo que capacitar e informar de forma autónoma (P2), ejecutando lo que pudiesen realizar y conversar con los mismos profesores de diferencial de cómo llegar a realizar la clase (P1). Respecto a la persona 3(P3), responde que la intervención actual no es mucha, puesto que no ha podido realizar clases de educación física que tengan relación con las habilidades motrices como la locomoción, manipulación y la expresión corporal, y no involucrarse tanto en el baile. Finalmente, la persona 4 (P4), comenta que no ha debido esforzarse demasiado, ya

que no ha tenido muchos estudiantes con NEE, y es por ello que todo le ha resultado bien estructurado, de manera natural, salvo una que otra complicación de conducta de los estudiantes.

Dimensión C

Pregunta 1.- Respecto a la práctica profesional en enseñanza básica o media, se consultó sobre la retroalimentación que recibía de su profesor/a guía o colaborador/a en relación al desempeño docente, referente a la inclusión. Si es que no recibió, ¿solicitaba alguna retroalimentación o comentario sobre la realización de la clase? Las respuestas estaban relacionadas al hecho de que los mismos profesores o profesoras de la institución no poseían las herramientas para realizar clases inclusivas, y por eso mismo no solicitaban retroalimentaciones, puesto que no quería recibir un consejo de un/a docente que no valora el rendimiento (P1 y P2). Por otro lado, comentan que existieron retroalimentaciones sobre el manejo de la voz, pero específicamente de la inclusión, no hubo nada, solo en un caso particular de un estudiante en silla de ruedas, pero se dio gracias a que la profesora está más interiorizada en el tema (P4). Finalmente, la persona 3(P3), responde que sí ha recibido retroalimentaciones respecto a las clases de niños con discapacidad, aunque destaca que a pesar de las diversas retroalimentaciones que ha recibido, aún siente que le falta mucha experiencia.

Pregunta 2.- En relación con el trabajo en equipos con las demás asignaturas y con el equipo de gestión en la institución de práctica profesional, hace consulta si es que existen instancias de colaboración pedagógica para trabajar en el ámbito actitudinal de los estudiantes. Hubo respuesta unánime de los entrevistados que se refieren a que no hacían nada, y si es que lo ejecutaban no lo hacían participe o que simplemente no se involucraron. Comenzando con la persona 1(P1), hace referencia que entre los/as docentes, no había mucha colaboración y no hacían nada para mejorar el desempeño actitudinal de los estudiantes, solo hacían su trabajo y nada más, aunque sí había mucho apoyo por parte del equipo de gestión, haciendo algunas actividades en los consejos de curso. Continuando con la persona 2(P2), comenta que sí había jornadas de reuniones de profesores para conversar temas principales que sucedían en cada curso, haciendo que la institución destaque en el manejo a los problemas sobre convivencia. Respecto a la persona 3 (P3), hace mención que no se involucra en las horas de colaboración, porque son reuniones de departamento y cree que no debe involucrarse, en donde no hacen intervención o interconexión directa como corresponde. Finalmente, la persona 4 (P4) responde que no hay ningún trabajo colaborativo entre las distintas asignaturas, aunque sí realizó una colaboración entre asignaturas, pero fue solo por una calificación.

Pregunta 3.- En cuanto a los profesores colaboradores del centro de práctica, se consultó cómo o qué acciones ha notado que hay interés o desinterés para el desarrollo transversal de los aprendizajes en el proceso de los estudiantes. Las respuestas han sido variadas, dónde la persona 1(P1) comenta que solo ha notado interés por las profesoras de párvulo y de diferencial, ya que son más fraternales y han sido las que más le han dado retroalimentación de cómo acercarse a los estudiantes. La persona 2 (P2), hace referencia a que hubo muchas situaciones de desinterés por la profesora guía de la práctica, ya que solo se interesaban en pasar rápido la materia y para no tener problemas de convivencia, realizando las clases con enfoques conductistas para un mayor manejo de grupo, y los estudiantes con discapacidad “no lo pasaban bien, ya que no había inclusión”. Respecto a la persona 3 (P3), contesta que el establecimiento de educación no trabaja con las bases curriculares, “sino que trabajan con hitos y con eso se basan en los objetivos”. Finalmente, la persona 4 (P4) dice

que hubo solo una profesora que tenía interés en el curso, sobre todo con un niño que tiene Síndrome de Down, ya que lo hacía partícipe junto a sus demás compañeros.

Dimensión D

Pregunta 1.- A partir de la experiencia vivenciada durante las prácticas profesionales e intermedias, se preguntó sobre sus fortalezas y debilidades al enfrentarse a las distintas características de los estudiantes. Primero sobre las fortalezas de los entrevistados, dos de estos encontraron un punto que se fortalece el uno con el otro, donde mencionan que su fortaleza es la empatía hacia los estudiantes en situación de discapacidad (P2), además de conversar con ellos, brindarles comunicación y al resto de compañeros/as para no discriminarlos (P3). Por otra parte, la persona 1 mencionó tener un buen manejo de grupo para la participación de los estudiantes y generar valores en estos para incrementar la buena convivencia entre ellos mismos, y la persona 4, mencionó tener una gran adaptabilidad y flexibilidad al realizar clases o planificaciones en base a las necesidades de los estudiantes. Por otro lado, sobre las debilidades, dos personas coincidieron en sus comentarios, mencionando la ignorancia de las capacidades que presentaban sus estudiantes (P2), y debido a esto no sabían qué metodología aplicar ni cómo ayudarlos (P1). Por último, la persona 4(P4) comentaba que desde su fortaleza también surgía una debilidad que era la frustración al momento de que sus planificaciones no salieron como esperaba y que a raíz progresaba en su adaptación a las clases.

Pregunta 2.- Considerando que el Decreto 83 fomenta la diversificación y tiene como objetivo un desempeño docente transformador sociocultural en el centro educativo, se consultó sobre qué situaciones experimentó la aplicación de este decreto en el centro educativo, tanto de sus profesiones colaboradores y otros docentes pertenecientes al centro. Hubo dos personas que llegaron a un acuerdo mutuo, mencionando el error de tratarlos a todos por igual y realizar siempre las mismas clases, donde solo hay un docente que transforma el entorno sociocultural (P1). Son escasos los docentes capaces de innovar con todos/as sus estudiantes, donde la mayoría de “la vieja escuela” realiza trotes a personas con alguna discapacidad condicionante (P4). La persona 2 (P2) comentó que no hubo fomento de la diversificación ni una transformación del entorno sociocultural. Por último, la persona 3 (P3) dice que el profesor colaborador siempre intentaba incluirlos en sus clases con la ayuda de este, lo cual se potenciaban entre sí para realizar una clase inclusiva.

Pregunta 3.- Respecto al desempeño docente, este va vinculado con capacidades didácticas que poseen los docentes, tales como responsabilidad laboral, emocionalidad y dominio de los contenidos. De ello, existen barreras que impide que sea un facilitador de aprendizaje para los estudiantes, se consulta sobre qué situación observa que se reitera en las instituciones educativas. Hubo dos personas que nos mencionaron su punto en base a la inclusión, mencionando que no hay nada que impida hacer clases inclusivas, depende más de la disposición del profesor, ya que en la mayoría de los casos hay materiales y posibilidades para ser más flexibles con el currículum (P2), pero poseen un miedo a probar cosas nuevas y siempre repiten lo mismo (P4). La persona 1(P1) comentó sobre los problemas pertenecientes a UTP o directrices del establecimiento, ya que no permiten a los docentes ser innovadores, desencadenando más trabajo a los directivos. Por último, la persona 3(P3) habla sobre el uso de amenazas cuando los estudiantes no realizan las actividades que queremos, lo cual nos indica que no sabemos motivar a nuestros estudiantes.

3.9 Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas se basan en la declaración ética de Helsinki, que la Asociación Médica Mundial (2013), establece que es una importante forma de regulación de la investigación en seres humanos desde el código de Nuremberg de 1947. Por lo anterior, se describen consideraciones éticas en relación con la investigación que se está realizando, en conjunto con la entrevista semiestructurada de los participantes. Son los siguientes:

- Se deben tomar todas las precauciones para proteger la privacidad de los sujetos de investigación y la confidencialidad de su información personal.
- El diseño y la realización de cada estudio de investigación que involucre seres humanos debe estar claramente descrito y justificado en un protocolo de investigación.
- La participación de personas capaces de dar su consentimiento informado como sujetos de investigación médica debe ser voluntaria. Aunque puede ser apropiado consultar a miembros de la familia o líderes de la comunidad, ninguna persona capaz de dar su consentimiento informado puede participar en un estudio de investigación a menos que esté de acuerdo libremente.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

Los resultados se basan en las referencias de los objetivos de la investigación, como también del marco teórico, para luego hacer el análisis de cómo se relacionan los resultados con los supuestos de la investigación. Las entrevistas fueron estructuradas respecto a los objetivos específicos, dando el conjunto de la dimensión A “Capacidad de superación respecto a un enfoque inclusivo educativo” y la dimensión B “Autoformación desde la experiencia en centros educativos”, en donde ambas dimensiones se encuentran relacionadas con el objetivo específico de “Indagar cómo el desempeño docente es parte de las barreras contextuales de la inclusión”, pues se realizó una observación y previo análisis para confeccionar las preguntas, en donde hay que saber sobre la experiencia misma de las personas entrevistadas en los centros educativos de su práctica profesional, dando instancias que puedan analizar y reflexionar sobre cómo se encuentra la capacidad de superación del desempeño docente en un contexto de inclusión.

El objetivo específico “Identificar las barreras de los procesos educativos desde el desempeño docente para promover la inclusión”, va relacionado con la dimensión C, “Colaboración pedagógica”, puesto que se ve la necesidad de analizar e identificar cuáles son las distintas barreras que presenta el establecimiento educación frente a la colaboración entre los mismos docentes de las diferentes asignaturas y del equipo de gestión del establecimiento educacional que se encuentran las personas entrevistadas en la práctica profesional. Por último, la dimensión D, “Percepción ante el desempeño docente “va relacionada con el objetivo “Proporcionar información de múltiples criterios de orientación para una mayor implementación de aula inclusiva en relación a dar una mejora en la entrega de aprendizajes en los establecimientos educacionales y a los estudiantes de necesidades educativas especiales”, puesto que luego de consultar a los entrevistados qué entienden por el desempeño docente y cómo se observa en sus prácticas profesionales, se ofrecieron diversos apoyos teóricos para que puedan aplicar con mayor facilidad sus planificaciones en aulas inclusivas. La gráfica de los resultados se realizó mediante un programa de generador de nube de palabras, donde se realizaron 4 nubes de palabras, donde las palabras son conceptos claves de cada una de las respuestas de las personas entrevistadas, como también de las tres preguntas de cada dimensión, es decir, respectivos análisis de las 4 dimensiones, reflexionando sobre las mismas gráficas de nubes. Los conceptos con mayor tamaño de letra son los que más se repitieron por los/as entrevistados/as en las respuestas.

tardaban demasiado en contestar, exponiendo más sobre lo negativo. Luego, se hace el análisis y consultas de las posibles soluciones en donde el desempeño docente sería un facilitador. A pesar de que no hubo muchas opciones de apoyo por parte de los entrevistados, al final de cada entrevista se dieron a conocer los estándares de la profesión docente, respecto al Marco para la Buena Enseñanza (2021), en donde se informó de las estrategias de enseñanza, como también mediante el MINEDUC (2016), que existen principios orientadores que ayudan a diseñar caminos precisos para un cambio educativo.

CAPÍTULO V. CONCLUSIÓN

5.1 Conclusión

Para la elaboración de este trabajo de seminario, se abordó un objetivo general y tres objetivos específicos, los que guiaron el diseño, la metodología y el análisis de resultados obtenidos en la investigación. Para terminar, se hizo un plan de análisis en base a 4 dimensiones importantes:

- A) Capacidad de superación respecto a un enfoque inclusivo educativo
- B) Autoformación desde la experiencia en centros educativos
- C) Colaboración pedagógica
- D) Percepción ante el desempeño docente

En cuanto al objetivo general, se busca comprender cómo el desempeño docente genera barreras contextuales en la inclusión, por medio de la experiencia de estudiantes de 5to año en la práctica profesional de pedagogía en educación física de una universidad de Santiago. Según los resultados del plan de análisis, se observó que los y las futuras profesionales docentes de educación física se perciben ignorantes para atender diferentes contextos referentes a estudiantes con NEE, ya que los momentos en donde se abordaba la educación inclusiva en distintos deportes o prácticas, eran en casos aislados y con profesores específicos del área, por lo que debían recurrir a investigaciones autónomas para acceder a metodologías inclusivas y pertinentes a cada caso a tratar, manifestando una enseñanza incompleta o poco funcional para una real inclusión.

Al profundizar en el Marco para la Buena Enseñanza (2021), se refleja una carencia respecto al dominio D, enfatizado en las responsabilidades profesionales de los y las docentes sobre la ética profesional, el aprendizaje continuo y el compromiso con el mejoramiento constante de la comunidad escolar. Esto repercute en que el o la docente reconozcan el impacto que tiene su actuar sobre la vida de sus estudiantes, el desarrollo de la comunidad escolar y la sociedad, por lo que se transgrede la diversidad del establecimiento y las familias, y al mismo tiempo, disminuye la reflexión sistemática de la propia práctica docente, impidiendo la comprensión de situaciones desde distintas perspectivas. Dentro de la misma perspectiva de las carencias de las responsabilidades profesionales como docente, se destaca el Artículo 4 del código de ética docente, el que abarca el compromiso con la justicia, integridad, confianza y el respeto a la dignidad de todas las personas; la responsabilidad y honradez en el cumplimiento de las funciones; y la lealtad y colaboración con sus pares, como la base de las relaciones, la racionalidad y la práctica profesional docente (MINEDUC, 2021, pág. 56).

Por lo anterior y al analizar las respuestas de cada entrevistado y entrevistada, se expusieron, por ejemplo, faltas de metodologías, situaciones aisladas de inclusión, preparación universitaria limitada, carencia de material didáctico, exclusión a instancias de colaboración y sin retroalimentaciones individuales, y finalmente, escasez de autoevaluación sobre la práctica misma. La totalidad de estos asuntos consolidan la tarea docente como una barrera de aprendizaje para los y las estudiantes de la comunidad educativa, principalmente, por la falta de experiencia y formación universitaria y autónoma. Si ahondamos en el Marco para la Buena Enseñanza (2021), los dominios

A, B, C y D, referentes a la preparación del proceso de enseñanza aprendizaje, creación de un ambiente propicio para la enseñanza, enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes y responsabilidades profesionales, la mayoría de los estándares no son llevados a cabo al momento de considerar el contexto y ejecución de los objetivos de todos y todas las estudiantes, ya que al no contar con las debidas herramientas pedagógicas, se termina privando o segregando de momentos de aprendizajes significativos a estudiantes con NEE, resaltando la integración por sobre la inclusión.

Al ahondar en la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, se observa un incumplimiento de artículos tales como; las políticas y programas que aportan en la protección y promoción de los derechos humanos de personas con discapacidad; la lucha contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas; desarrollo pleno del potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima; facilitar el aprendizaje de formatos y medios alternativos o aumentativos y habilidades de orientación y movilidad; entre otros, según lo señalado por entrevistados y entrevistadas.

Dentro del análisis sobre el desempeño docente y cómo genera barreras contextuales en la inclusión, se evidenció la falta de conocimiento en el quehacer pedagógico y las planificaciones, considerando la multiplicidad de estudiantes, dejando de lado los factores familiares, sociales y culturales que influyen en el desarrollo del aprendizaje, tal como se plantea en el Marco para la Buena Enseñanza el “disponer de definiciones curriculares que posibiliten a los/as estudiantes desarrollar las habilidades del Siglo XXI, y contar con docentes que promueven el desarrollo de dichas habilidades a través de una enseñanza que logre, de manera efectiva y equitativa, aprendizajes significativos” (MINEDUC, 2021, pág. 11). Dentro de esta misma escasez reflexiva en cuanto a las clases impartidas de educación física con estudiantes que poseen NEE, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje se visualiza un avance exiguo, lo que detona la realización de actividades diferenciadas del resto de estudiantes, generando barreras en el logro de objetivos de todos y todas las estudiantes, sin visibilizar las adaptaciones curriculares en base a los criterios del decreto 83, el que está orientado a una transformación socio-cultural de la comunidad educativa, transmutando las prácticas docentes para atender a la diversidad de los y las estudiantes, la equidad en cuanto al logro de objetivos estipulados por la LGE, la educación inclusiva y la flexibilidad curricular (MINEDUC, 2009).

Las dimensiones A, B, C y D, levantadas por el equipo de trabajo según lo investigado, y que están enfocadas cada una a: la capacidad de superación respecto a un enfoque inclusivo educativo, autoformación desde la experiencia en centros educativos, colaboración pedagógica, y por último, percepción ante el desempeño docente, se expusieron con la finalidad de comprender cuáles eran las barreras que dificultan la inclusión por parte de los y las futuras docentes de educación física, aportando en la iniciativa de qué criterios son necesarios implementar en las aulas para un mejor cumplimiento del currículum y desarrollo cognitivo y físico de los y las estudiantes, como por ejemplo: la superación constante evolutiva en los centros escolares, la autonomía respecto a la reflexión propia de las clases impartidas, la colaboración pedagógica entre docentes pares, UTP y directivos, y por último, el desempeño docente como facilitador de la mejora pedagógica.

Respecto a los objetivos específicos planteados, el desempeño docente al estar sujeto a la superación individual, para contribuir al desarrollo profesional e integral, actuando de manera crítica y permanentemente sobre lo que se le dificulta o facilita en el aula (Estrada, 2014), se logra evidenciar una escasez en las entrevistas semiestructuradas respecto al perfeccionamiento docente como futuros

profesionales, puesto que el aprendizaje particular sobre la inclusión se enfoca netamente cuando se enfrentan a estudiantes con NEE o en situación de discapacidad, buscando e investigando de forma separada al resto de estudiantes y permaneciendo en este mismo foco de integración con privación de diversidad, formación del ámbito social y de calidad.

Al momento de analizar las problemáticas presentadas anteriormente, observamos soluciones que pueden ser de ayuda desde la perspectiva institucional hasta la formación y desempeño docente, tales como los principios de presencia o interacción de grupos distintos entre sí, reconocimiento al estudiante para desarrollar sus potencialidades y pertinencia que favorece la participación y expresión de estos estudiantes. Además, soluciones que permiten llevar a un profesional externo para que ayude al docente a transformar el ambiente socio-cultural de los estudiantes para comprender esta heterogeneidad de algunos estudiantes respecto a sus capacidades y ayudar a los establecimientos con los distintos ejes, tales como: “Instrumentos normativos y de gestión institucional”, que contienen temas más valóricos y éticos, “conocimiento de los estudiantes y sus trayectorias educativas”, tal como dice, es conocer su método de aprendizaje y experiencia del estudiante en otros establecimientos, y “Gestión y prácticas del establecimiento”, observa las prácticas educativas y gestiones que lleva el establecimiento, que permite analizar cómo obtiene conocimiento el estudiante.

5.2 Discusión

La presente investigación se ha llevado a cabo en una universidad de Santiago, en la que se invitó a participar a la futura comunidad docente en un proceso reflexivo para la mejora y participación de todos los estudiantes a través del desempeño docente. En este proceso participaron 2 futuros docentes de género masculino y 2 futuras docentes de género femenino, en una entrevista semiestructurada, con la finalidad de conocer sus respectivas experiencias en las prácticas, con la información recopilada durante su formación pedagógica universitaria. Los resultados arrojados por la entrevista realizada confirman lo esperado a partir de los estudios previos analizados, en donde se expone la falta de habilidades por parte de los y las docentes para generar enseñanzas inclusivas y la necesidad de potenciar las competencias pedagógicas bajo los estándares dictados por La Ley de Inclusión Escolar (Benavides-Moreno et al., 2021), de la misma forma, Abellán (2019) revela la baja autoeficacia de los docentes y futuros docentes para crear una clase de educación física inclusiva. En línea con la información analizada nos encontramos con que los estudiantes de quinto año de la Universidad Católica Silva Henríquez vivenciaron la incapacidad de incluir de manera exitosa a estudiantes con NEE.

Si bien, durante el desarrollo de la investigación se identificaron los factores que pueden entorpecer o facilitar el aprendizaje de los estudiantes en relación con el desempeño docente, la presente investigación se centró en procesos brindados por los diferentes documentos que orientan a los docentes a tratar y mejorar las comunidades educativas inclusivas a través de ejes y principios estratégicos, la ley de inclusión N°20.845 y la información central del decreto N°83. Por lo que, este énfasis se puede observar tanto en el marco teórico, como también en los supuestos, el que plantea soluciones para contrarrestar la exclusión y la enseñanza homogénea de los docentes.

Por otra parte, se describió en detalle el proceso de la entrevista semiestructurada a los participantes, dividiendo en 4 dimensiones a las preguntas relacionadas con su desempeño docente en la práctica, formación académica universitaria y manejo de la información para sentirse segura al realizar una clase de educación física inclusiva. Posteriormente y a partir de los análisis de resultados obtenidos, se logró comprobar que ciertamente hay falencias de habilidad y manejo de la información por parte de los docentes al realizar clases educativas inclusivas para estos estudiantes en situación de discapacidad, lo que no fomenta ni permite desarrollar sus diferentes potencialidades debido al escaso desempeño docente.

En el área de los recursos, el análisis destaca una valoración positiva de un instrumento que favorece la participación y reflexiva desde diferentes perspectivas. Respecto a las barreras educativas, aparecen como más significativas las bajas expectativas que tenían los futuros docentes sobre los niveles de participación de los estudiantes, así como con la dificultad para generar tiempos y espacios de trabajo para estos estudiantes. Finalmente, debido a este instrumento, se logró encontrar diferentes factores que obstaculizan el proceso de aprendizaje de estos estudiantes, lo que permitió analizar las distintas soluciones que pueden servir tanto a nivel institucional, como a nivel docente.

En cuanto al proceso práctico del estudio señalado anteriormente, los y las futuras docentes de pedagogía en educación física manifestaron una cercanía con las entrevistadoras, referente a la escasez de aspectos teóricos y prácticos propios de la carrera de pedagogía, logrando una comprensión entre pares de las falencias tanto del aprendizaje, como de la enseñanza. Por otro lado, esta misma comprensión facilitó la confianza al momento de exponer la falta de conocimiento sobre el decreto 83, la atención a la diversidad, el continuo avance y aprendizaje pedagógico, la reflexión sobre las clases, la colaboración entre docentes, etc. Desde un inicio los y las entrevistadas expresaron comodidad ante lo que se les iba a enunciar sobre las dimensiones, el consentimiento informado y la grabación como respaldo de esta investigación. Finalmente, esta entrevista semiestructurada abrió paso a una reflexión entre futuros y futuras docentes sobre cómo se lleva hoy en día el abordaje de la diversidad de la comunidad estudiantil con las herramientas proporcionadas en clases online producto de la pandemia.

Por último, al realizar una entrevista semiestructurada, se observó una limitada la cantidad de entrevistados y entrevistadas, puesto que el análisis se extiende dependiendo de las propias respuestas dadas por cada uno y una, y que, de esta manera, se ve acotada la multiplicidad de contextos que se vive en las prácticas profesionales, obteniendo una reflexión y conclusión acorde a las respuestas obtenidas. También, al ser una investigación con un tiempo definido de término, no es posible ahondar en una resolución a largo plazo, donde se mejore y avance sobre aquello en lo que existe una carencia y escasez. En cuanto a las proyecciones, es esencial iniciar el trabajo transversal sobre la diversidad, reflexión y aprendizaje continuo en todas las asignaturas de todas las carreras de pedagogía, con la finalidad de lograr un proceso ecuánime y con variadas herramientas al momento de ingresar a un establecimiento educacional con un universo variopinto en la comunidad estudiantil. De este modo, las barreras en el desempeño docente pueden comenzar a disminuir en tanto se trate el desconocimiento sobre los derechos humanos de las personas en situación de discapacidad, el Decreto 83, el Marco para la Buena Enseñanza 2021, Ley 20.845, la Ley General de Educación, entre otros tantos documentos orientadores sobre la enseñanza.

REFERENCIAS.

- 4 Abellán, J., Sáez Gallego, N. M., Reina, R., Ferriz, R. & Navarro Patón, R. (2019). *Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física*. Revista de Psicología del Deporte Journal of Sport Psychology, 28. 143–156. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/330567114_Percepcion_de_autoecacia_hacia_la_inclusion_en_futuros_maestros_de_educacion_fisica
- 5 Anchundia-Delgado, I. (2019). *Desempeño docente y su influencia en el aprendizaje del estudiante del bachillerato en Manta..* 5(2), 819-835. [doi:http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i2.1128](http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i2.1128)
- 6 Aquino, S., García, V., & Izquierdo, J. (2012). *La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso*. Sinéctica, (39), 01-21. Recuperado en 15 de septiembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200007&lng=es&tlng=es.
- 7 Araneda, P., Frei, E., González, F., Millán, L., Rey, V., Tenorio, S., & Yñesta, A. (2008). *Estudio de la calidad de la integración escolar*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151209000.doc_Estudio_UMCE.pdf
- 8 Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki de la asociación médica mundial*. Jama, 20, 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- 9 Ayala, Maite. (2021). *Paradigma interpretativo*. Liferder. Recuperado de <https://www.liferder.com/paradigma-interpretativo-investigacion/>
- 10 Benavides-Moreno, N., Ortiz-González, G. & Reyes-Araya, D. (2021) . *La inclusión escolar en Chile: Observada desde la docencia*. Cuadernos de Pesquisa, 51, (06806),1-19. <https://doi.org/10.1590/198053146806>
- 11 Caceres-Serrano, P. (2008). *Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*. Valparaíso. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26850489_Analisis_cualitativo_de_contenido_Una_alternativa_metodologica_alcanzable
- 12 Covarrubias, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*. Recuperado de <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- 13 Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Investigación en educación médica, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

- 14 Estrada, L. (2014). *El Desempeño Docente*. Carabobo: ACADEMIA. Recuperado de <https://docplayer.es/2215994-El-desempeno-docente.html>
- 15 Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata.
- 16 Guerrero, M (2016) *Revista de la Universidad Internacional del Ecuador*. 1, 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- 17 González-Gil, F., Martín-Pator, E. & Poy, R. (2019). *Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23, (1). 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- 18 Heck, S. & Block, M. (2019). *Inclusive Physical Education Around the World*. Routledge
- 19 Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. 5. México. Recuperado de https://www.academia.edu/25455344/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_Hernandez_Fernandez_y_Baptista_2010_
- 20 Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- 21 Iturra-González, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8, 80-92. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>
- 22 Manzini, J. (2000). *Declaración de Helsinki: Principios Éticos para la investigación médica sobre sujetos humanos*, *Acta bioeth*, 6, 1-7. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2000000200010>
- 23 Ministerio de Educación. (2009). *Ley General de Educación 20.370*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- 24 Ministerio de Educación. (2015). *Diversificación de la enseñanza*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- 25 Ministerio de Educación. (2015). *Ley 20.845 de Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- 26 Ministerio de Educación. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>

- 27 Ministerio de Educación (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>
- 28 Ministerio de Educación. (2017). *Ley 20.845 de inclusión escolar*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- 29 Ministerio de Educación. (2021). *Estándares para la profesión docente: marco para la buena enseñanza*. Santiago. Recuperado de <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Ministerio de Planificación. (2010). *Ley 20.422*. Santiago de Chile. Recuperado de https://oig.cepal.org/sites/default/files/2010_ley20422_chl_0.pdf
 - Organización Mundial de la salud & Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Biblioteca OMS
 - Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- 30 Plancarte, P. (2017). *Inclusión educativa y cultura inclusiva*, 10, (2). 213-226. Ciudad de México. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6545223>
- 31 Quiroa, M. (2020). *Economipedia*. Recuperado de <https://economipedia.com/definiciones/paradigma-social.html#:~:text=Paradigma%20estructuralista,pol%C3%ADticos%20que%20enfrenta%20la%20humanidad.>
- 32 Ríos, M.; Arráez, J. M.; Bazalo, P.; Enciso, M.; Hueli, J. M.; Jiménez, E, y cols., (2009). “*Plan integral para la Actividad Física y el Deporte*”. I. Recuperado de <http://femedede.es/documentos/PlanIntegralv1.pdf>
- 33 Salas, D. (2021). *El estudio de caso*. Recuperado en <https://investigaliacr.com/investigacion/el-estudio-de-caso/>
- 34 Zygomatic (2022). *Nubedepalabras.es*. <https://www.nubedepalabras.es/>

ANEXOS

Anexo I

CARTA DE AUTORIZACIÓN

Yo, Patricia González Flores, jefe de la carrera de pedagogía en educación física de la escuela de ciencias y tecnología educativa, otorgo autorización a los estudiantes Fernanda Rabanal, Monzerrat Elizondo, Jesarela Orellana y Gabriela Montecinos realizar el estudio titulado “Barreras del desempeño docente para la inclusión en un contexto escolar por estudiantes de quinto año de Pedagogía en Educación Física, en una universidad de Santiago.”.

Expreso estar en conocimiento que el objetivo del estudio es Analizar cómo el desempeño docente genera barreras contextuales en la inclusión por medio de la experiencia de estudiantes de 5to año en la práctica profesional de pedagogía en educación física de una universidad de Santiago. y que para ello se requerirá aplicar una entrevista semiestructurada, lo que medirá la percepción de inclusión en el desempeño docente. Las personas involucradas en el estudio serán estudiantes de pedagogía en educación física que estén cursando 5to año de la carrera.

He sido informado de que los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y que su presentación y divulgación científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. También he sido informado que la información será recogida entre el 10 de octubre hasta el 4 de noviembre de 2022.

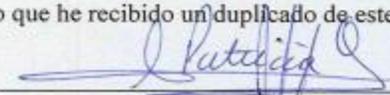
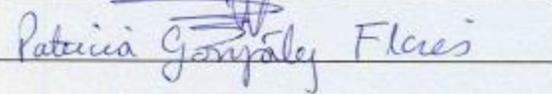
La participación de los sujetos de investigación es LIBRE Y VOLUNTARIA e independiente de esta autorización.

Se me ha comunicado que toda la información que se entregue será confidencial (no será identificado el nombre de los participantes), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida y resguardada bajo la custodia de Fernanda Rabanal Aracena de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Declaro que he recibido un duplicado de este documento.

Firma: _____

Nombre: _____

Anexo III

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nuestros nombres son Monzerrat Elizondo, Gabriela Montecinos, Jesarela Orellana y Fernanda Rabanal y nuestro trabajo consiste en investigar la percepción de competencias en la inclusión de profesores/as de educación física en el contexto escolar, con el propósito de Indagar las competencias del estudiante en relación con la inclusión de las NEE, en la discapacidad motora por parte de los estudiantes de 5to año de pedagogía de educación física de la universidad de Santiago

Te invitamos a participar de esta investigación. Puedes elegir si participar o no. Si no deseas tomar parte en ella, no tienes que hacerlo. Incluso, estando ya en la investigación, puedes retirarte en cualquier momento, sin dar ninguna explicación, y sin que esto signifique alguna consecuencia negativa para ti.

En esta investigación te pediremos contestar una entrevista semiestructurada.

Toda la información que nos entregues será confidencial (no será identificado tu nombre), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida por un pin de seguridad y resguardada en un computador de un laboratorio. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información Fernanda Rabanal guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posteriormente se destruirá.

Si tienes alguna duda sobre la investigación o sobre tu participación, tanto el investigador principal, como él, estarán disponibles para aclarar tus consultas.

Para ello puedes contactar al investigador principal Fernanda Rabanal, en el teléfono +569-56238186 y en el correo electrónico frabanal@miucsh.cl.

Acepto participar en el presente estudio (**Nombre, Firma y/o Huella Digital**)

Fecha: _____ / _____ / _____
Ciudad Día Mes Año

Firma

Anexo IV

Santiago, Octubre 2022

SOLICITUD DE VALIDACIÓN. Elizabeth Flores

Estimado Validador:

Nos dirigimos a usted, a fin de solicitar su colaboración como experto para validar los cuestionarios de preguntas, los cuales serán aplicados a los estudiantes de 5to año de pedagogía en educación física, de la Universidad Católica Silva Henríquez, en la sede lo caña, dirección lo caña #3636, comuna la Florida, Región Metropolitana.

Consideramos que sus observaciones y aportes serán de gran utilidad para nuestra propuesta.

El cuestionario será aplicado en la fecha entre 17 de octubre al 2 de noviembre y será realizada en base a una participación del equipo investigador hacia la realidad educativa del establecimiento, sus problemáticas y necesidades. Esta propuesta busca analizar cómo el desempeño docente genera barreras contextuales en la inclusión por medio de la experiencia de estudiantes de 5to año en la práctica profesional de pedagogía en educación física en una universidad de Santiago. A continuación, presentamos nuestra pregunta problema junto al objetivo general de nuestra investigación.

Pregunta problema

¿Cómo el desempeño docente genera barreras contextuales en la inclusión en la experiencia de la práctica profesional de estudiantes de 5to año de pedagogía de educación física de una universidad de Santiago?

Objetivo general:

Analizar cómo el desempeño docente genera barreras contextuales en la inclusión por medio de la experiencia de estudiantes de 5to año en la práctica profesional de pedagogía en educación física de una universidad de Santiago.

Fernanda Rabanal Aracena

Monzerrat Elizondo

Jesarela Orellana

Gabriela Montecinos

Santiago, Octubre de 2022.

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Elizabeth Flores Ferro, titular de la Cédula de Identidad N° 14.711.237-8 de profesión Profesora de Educación Física ejerciendo actualmente como Académica e Investigadora en la institución Universidad Católica Silva Henríquez por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el (o los) Instrumento(s):

Percepción de inclusión en el desempeño docente

Observaciones:

Muy buenas preguntas y coherentes con las dimensiones, solo es necesario precisar algunos conceptos y preguntas, ya que como están las respuestas de los estudiantes podrían ser solo sí o no y la idea es ir más allá en este tipo de estudio con enfoque cualitativo (comentarios en el mismo instrumento).



Santiago, Octubre 2022

SOLICITUD DE VALIDACIÓN. Patricia Bravo

Estimado Validador:

Nos dirigimos a usted, a fin de solicitar su colaboración como experto para validar los cuestionarios de preguntas, los cuales serán aplicados a los estudiantes de 5to año de pedagogía en educación física, de la Universidad Católica Silva Henríquez, en la sede lo caña, dirección lo caña #3636, comuna la Florida, Región Metropolitana.

Consideramos que sus observaciones y aportes serán de gran utilidad para nuestra propuesta.

El cuestionario será aplicado en la fecha entre 17 de octubre al 2 de noviembre y será realizada en base a una participación del equipo investigador hacia la realidad educativa del establecimiento, sus problemáticas y necesidades. Esta propuesta busca analizar cómo el desempeño docente genera barreras contextuales en la inclusión por medio de la experiencia de estudiantes de 5to año en la práctica profesional de pedagogía en educación física en una universidad de Santiago. A continuación, presentamos nuestra pregunta problema junto al objetivo general de nuestra investigación.

Pregunta problema

¿Cómo el desempeño docente genera barreras contextuales en la inclusión en la experiencia de la práctica profesional de estudiantes de 5to año de pedagogía de educación física de una universidad de Santiago?

Objetivo general:

Analizar cómo el desempeño docente genera barreras contextuales en la inclusión por medio de la experiencia de estudiantes de 5to año en la práctica profesional de pedagogía en educación física de una universidad de Santiago.

Fernanda Rabanal Arcena

Monzerrat Elizondo

Jesarela Orellana

Gabriela Montecinos

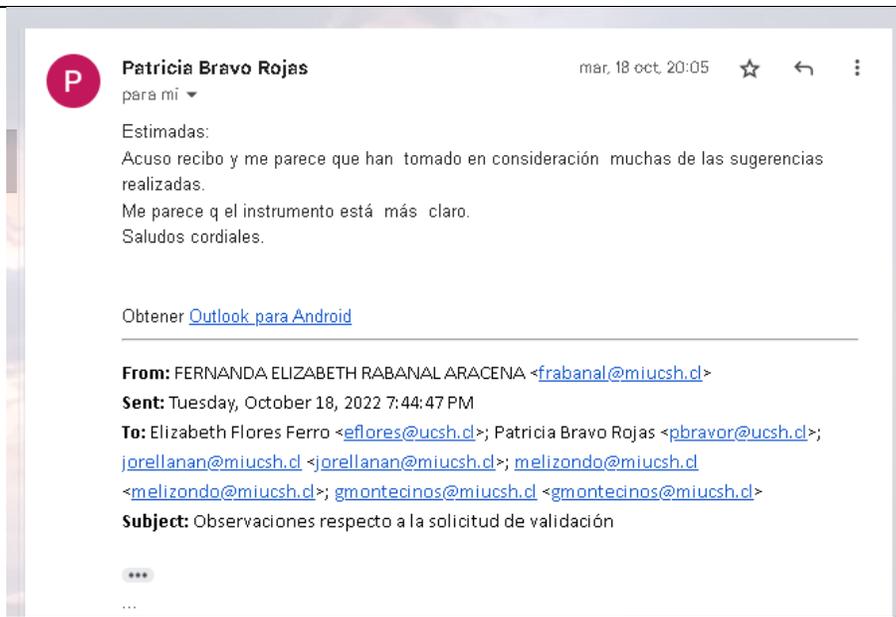
Santiago, Octubre de 2022.

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo, Patricia Bravo Rojas. titular de la Cédula de Identidad N° 10.541.124-3 de profesión profesora Ed. Física – Kinesióloga, ejerciendo actualmente como docente en la institución UCSH, por medio de la presente hago constar que he revisado con fines de Validación el (o los) Instrumento(s):
Percepción de inclusión en el desempeño docente.

Observaciones:

En general bien. El instrumento responde al objetivo del estudio. Solo considerar las sugerencias realizadas.



SOLICITUD DE VALIDACIÓN.

Estimado Validador:

Nos dirigimos a usted, a fin de solicitar su colaboración como experto para validar los cuestionarios de preguntas, los cuales serán aplicados a los estudiantes de 5to año de pedagogía en educación física, de la Universidad Católica Silva Henríquez, en la sede lo caña, dirección lo caña #3636, comuna la Florida, Región Metropolitana.

Consideramos que sus observaciones y aportes serán de gran utilidad para nuestra propuesta.

El cuestionario será aplicado en la fecha entre 30 de septiembre al 3 de octubre y será realizada en base a una participación del equipo investigador hacia la realidad educativa del establecimiento, sus problemáticas y necesidades. Esta propuesta busca analizar cómo el desempeño docente genera barreras contextuales en la inclusión por medio de la experiencia de estudiantes de 5to año en la práctica profesional de pedagogía en educación física en una universidad de Santiago. A continuación, presentamos nuestra pregunta problema junto al objetivo general de nuestra investigación.

Pregunta problema

¿Cómo el desempeño docente genera barreras contextuales en la inclusión en la experiencia de la práctica profesional de estudiantes de 5to año de pedagogía de educación física de una universidad de Santiago?

Objetivo general:

Analizar cómo el desempeño docente genera barreras contextuales en la inclusión por medio de la experiencia de estudiantes de 5to año en la práctica profesional de pedagogía en educación física de una universidad de Santiago.

Fernanda Rabanal Aracena

Monzerrat Elizondo

Jesarela Orellana

Gabriela Montecinos

Santiago, 14 septiembre de 2022.

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Yo,,
titular de la Cédula de Identidad N°..... de profesión
..... ejerciendo actualmente
como....., en la institución
....., por medio de la presente hago constar que he revisado
con fines de Validación el (o los) Instrumento(s):

.....
.....

Observaciones:

Anexo V

“Percepción de inclusión en el desempeño docente”

Dimensiones

A.- Capacidad de superación respecto a un enfoque inclusivo educativo:

Capacidad de implementar una clase inclusiva mediante la superación constante y evolutiva dentro del centro educativo

B.-Autoformación desde la experiencia en centros educativos:

La formación por parte del esfuerzo desde una perspectiva de la experiencia misma, donde se ha investigado de forma individual para cumplir con las exigencias que se imparten en las clases inclusivas.

C.-Colaboración pedagógica:

Trabajo en equipo con los docentes de las demás asignaturas del colegio como lenguaje, matemáticas, entre otros e incluso apoyó con el equipo de gestión del establecimiento educacional como la directiva, inspectores, jefaturas entre otros.

D.-Percepción ante el desempeño docente:

Apreciación de qué conocimiento posee respecto al desempeño docente y como se debe implementar para que el desempeño docente sea un facilitador.

Introducción

La técnica destinada a la recogida de la información es una entrevista semiestructura, formulada por 4 dimensiones de percepción ante el desempeño docente, autoformación desde la experiencia en centro educativos, colaboración pedagógica y capacidad de superación respecto a un enfoque inclusivo educativo, en donde cada una de las dimensiones posee 3 preguntas teniendo un total de 12 preguntas, teniendo como objetivo medir la percepción de inclusión en el desempeño docente. Se destaca que, como entrevista es parte de un enfoque cualitativo, orientando las preguntas realizadas a cuatro estudiantes de pedagogía en educación física en la universidad Católica Silva Henríquez seleccionados con los siguientes requisitos:

- No haber congelado universitariamente.
- No haber trabajado en una institución inclusiva
- No haber reprobado ramos.
- Que haya cursado de 1ero a 4to año de forma continua.
- Que estés en práctica profesional.
- Conocimiento sobre inclusión: solo la entregada por la universidad

Las respuestas son confidenciales y anónimas, sólo serán utilizadas para fines educativos haciendo uso de grabadora como medio de respaldo de la información e iniciando la entrevista solo en el momento que haya firmado el consentimiento informado.

Preguntas:

Dimensión A

- 1.- ¿Qué formación y competencias debería tener un profesor de educación física para facilitar el aprendizaje y práctica de los y las estudiantes en situación de discapacidad?
- 2.- A partir de su experiencia, al momento de realizar su práctica profesional ¿Cuáles fueron sus primeros desafíos con estudiantes en situación de discapacidad? y ¿Cómo los enfrentó?
- 3.- En base a su formación profesional, ¿Cuáles son las carencias que tiene un profesor de educación física en formación al realizar una clase inclusiva y cuáles serían sus soluciones?

Dimensión B

- 1.- ¿Nos podría relatar su experiencia con el centro educativo que está realizando su práctica?, como por ejemplo si se ha sentido acompañado por el profesor guía, si hay muchos estudiantes que poseen NEE en los cursos que debe realizar clases, si es que ha sentido una sobrecarga en sus deberes como practicante, entre otras.
- 2.- A partir de sus estudios en la universidad, ¿Qué formación educativa universitaria de las actividades curriculares que debió cursar como futuro docente de educación física, le ha servido para abordar desafíos en el ámbito de la inclusión, en especial a la NEE?
- 3.- A partir de su experiencia, ¿cómo ha sido su formación académica como estudiante en práctica en el centro educativo?, ¿Ha tenido que esforzarse para poder formarse de mejor manera para desarrollar clases inclusivas, incorporando a estudiantes con NEE?

Dimensión C

- 1.- Respecto a su práctica en enseñanza básica o media. ¿Nos podría relatar qué retroalimentaciones ha recibido por su profesor/a guía y colaborador/a en relación con su desempeño docente en cuanto a la inclusión? Si su respuesta es que no ha recibido comentarios de su docente colaborador, ¿usted en algún momento solicitó apoyo a sus profesores guías para que le entreguen retroalimentaciones? Si no lo hizo, ¿Por qué?
- 2.- En relación con el trabajo en equipos con las demás asignaturas como matemáticas, lenguaje, etc. y con el equipo de gestión como el inspector, director del establecimiento entre otros, de su lugar de práctica. ¿Existen instancias de colaboración para trabajar el ámbito actitudinal de los estudiantes? Si es que existen. ¿cómo se realizan y en qué momento? Si no existen instancias de colaboración, ¿cree necesario que hubiera y cuáles propone?

3.- En cuanto a sus profesores colaboradores en el centro de práctica. ¿Cómo o en qué acciones ha notado que hay un interés o desinterés por el desarrollo transversal de los aprendizajes y/o por el proceso de todos y todas las estudiantes de los objetivos de aprendizaje?

Dimensión D

1.- Considerando las experiencias vivenciadas durante las prácticas profesionales e intermedias, ¿cuáles serían sus fortalezas y debilidades que identificó para poder enfrentarse a las distintas características de los y las estudiantes?

2.- Existe el decreto 83 en donde se fomenta la diversificación de enseñanza para los y las estudiantes y esto debe tener como finalidad un desempeño docente transformador socio-cultural en el centro educativo.

Respecto a lo descrito, ¿Frente a qué situaciones experimentó la aplicación del decreto 83 en el centro educativo, tanto de sus profesores colaboradores de práctica como de los demás docentes?

3.- El desempeño docente va vinculado con las capacidades didácticas que posee el o la docente, incorporando la responsabilidad laboral, emocionalidad y dominio de los contenidos de la asignatura que imparte. De ello existen barreras que todo lo que se debe realizar no se imparte como un facilitador de aprendizaje a los estudiantes.

En relación con las barreras del desempeño docente, ¿Qué situación ve que se reitera en las instituciones educativas?

Anexo VI

Transcripción de respuestas de los participantes entrevistados.

Dimensión A

1.- ¿Qué formación y competencias debería tener un profesor de educación física para facilitar el aprendizaje y práctica de los y las estudiantes en situación de discapacidad?

Persona 1: Deberían enseñarle cómo trabajar con cada situación diferencial, tanto auditiva, motriz. Cómo abordar a cada estudiante, con las diversas características de esas. Que se realice y que enseñen a tener más variedad en metodología, pues ya después teniendo los materiales se puede ser más creativo. El método o estructura es la base para tratar con los estudiantes, pues, aunque uno tenga los materiales necesarios, puede ser que después no sepa tratarlos. -

Persona 2: Deberían tener habilidades blandas, sentido de empatía y educar a los estudiantes desde

el compañerismo porque se tienen que adaptar a la mayoría de las actividades para que se incluya a estos estudiantes como tal. Me refiero a habilidades blandas a cómo relacionarse, tratarlos y corregirlos sin pasarlos a llevar, es decir sin hacerlos sentir más débil o que es menos capaz que sus compañeros.

Persona 3: "La metodología va a ser diferente dependiendo de qué tipo de discapacidad sea, por ejemplo, si es en el ámbito psicológico tengo que hacer mucho más énfasis en lo que es cognitivo, pero si ya es algo físico muy a aplicar una metodología que no lo deje fuera, que no lo abandone y si lo integre a todo lo que va a ser la actividad, orientado tanto a él como al curso en general, que sufra discapacidad en este caso"

Persona 4: "Bueno yo creo que hoy en día el profesor en general y el profesor de educación física debería saber lengua de señas a nivel profesional y personal y también tener iniciativa de buscar información para después desarrollarla en sus clases, porque cuando llegamos a la práctica todos creemos que los estudiantes serán comunes con habilidades locomotoras de manipulación y cuando llegamos al momento de enfrentarnos a una realidad diferente, como por ejemplo con niños en sillas de ruedas o con alguna complicación en la columna como que a mí me pasó que la clase tuvo que pensar algo para para esos dos niños por lo que es importante nutrirnos de manera autónoma.

2.- A partir de su experiencia, al momento de realizar su práctica profesional ¿Cuáles fueron sus primeros desafíos con estudiantes en situación de discapacidad? y ¿Cómo los enfrentó?

Persona 1: trabajé con estudiantes Tea y nunca se les enseñó el cómo poder hacerles clases. respecto a mi experiencia fue por mis propios medios el investigar el cómo hacer partícipe, velar por sus gustos, lo que le llamaba la atención, pero la verdad fue que no fue muy eficaz, tampoco aprendía al mismo ritmo que el resto y ahí venía transado el tema de los conocimientos y las habilidades motrices, también venía atrasado. no me sentía muy competente al momento de realizarles las clases. Al momento de enfrentarme, tenía que priorizar el aprendizaje de la mayoría de los estudiantes, pero tampoco se dejaba mucho de lado a los estudiantes con NEE pues ahí utilizaba los gustos del estudiante mediante los juegos y procurar hacer la clase y tratar de incluir al estudiante, pero no hacia las mismas actividades que el resto y no aprendía lo que se quería enseñar.

Persona 2: Llevándolo totalmente a mi realidad, mi primer desafío fue una niña que tenía una válvula en su cabecita y estaba totalmente fuera de la clase, no podía realizar ningún tipo de ejercicio, ni agitarse, y en conjunto con mi profesora solo procedimos a realizar trabajos escritos sobre el reglamento o si ella podía involucrarse, en el momento de trabajar con la clase deportes colectivos ella arbitraba, que viera el tema de las planillas, pero no podía hacer ejercicio. Esta situación no fue difícil, ya que la niña estaba desde hace mucho tiempo y ya sabía lo que tenía que hacer y lo que se le decía.

Persona 3: La comunicación. Tengo niños con asperger, autismo, muchos cambios de personalidad bruscos. Yo creo que la comunicación fue uno de los principales conflictos, respecto a cómo llegar a ellos. Que ellos me puedan entender, porque muchas cosas para ellos son como un ataque, como no dejarlos tranquilos. Entonces llegar al punto que ellos comprendan que tú quieres ayudar directamente y que tengan la voluntad de decir que sí.

Persona 4: “en el semestre el práctica de básica me enfrente a niños con silla de ruedas y un niño con una problema en la columna, que no recuerdo bien cómo se llama pero tenía dos espinas al final de la columna 2 sacros o algo así, y eso le afecta de la cadera hacia abajo, tuve niños contra niños con síndrome de Down.

Es cuático porque uno en la universidad no recibe esa formación nunca están ellos incluidos en nuestras clases, será como uno u otro profe y que lo mencionaba. Con ayuda de la profe guía del colegio que nos mencionó que ellos trabajan de cierta forma que están juntos a los compañeros pero que se modifica su actividad, en el caso de El niño con silla de ruedas ellos estaban viendo manipulación y un compañero o compañera lo lleva y él hace el mismo circuito eran de cuarto básico de llegar de lenteja ver lanzando la pelota hacia arriba y luego llevarla en el piso entonces en la que se la se lanza para arriba la pelota fue más fácil porque al niño le llevaba el compañero y el otro compañero que iba en silla de ruedas solo lanzaba el balón, pero cuando lo lleva lo llevaba abajo cuándo lleva el balón abajo a la manipulación ahí a la profesora comentó que nunca se la había ocurrido con un palo de escoba llevar por abajo el balón.

En el momento tuve adaptar las actividades al estudiante creo que así enfrente la situación y considerar a los estudiantes en las adecuaciones.”

3.- En base a su formación profesional, ¿Cuáles son las carencias que tiene un profesor de educación física en formación al realizar una clase inclusiva y cuáles serían sus soluciones?

Persona 1: que nunca incluyen a los estudiantes con tea, incluso se preocupaban más en la integración con los estudiantes de silla de rueda, los que tenían ceguera. Entonces no solo se tendrían que enfocar en estos estudiantes, sino que más en las mentales que se ven más a menudo en las clases. incorporar más a los estudiantes con tea

Persona 2: Hay poca información que manejan a veces los docentes sobre su clase. Por ejemplo, tenía muchos niños con asperger, la niña que tenía su válvula, otros lesionados, una niña en silla de ruedas y jamás se me informó para planificar en base a esos niños Igualmente en esa clase existían muchos niños con NEE.

Persona 3: Yo creo que muchos errores que cometemos en general, a las personas con discapacidad, es hacerles actividades diferentes. No hacer una integración o actividad general que pueda servir para ambos, sino que hacer una actividad para ellos y una distinta para los demás. La solución sería hacer lo contrario, una actividad que sí involucra todos los ámbitos que uno quiera dentro de esa clase.

Persona 4: “ nos olvidamos que no somos todos iguales, asumimos que somos todos iguales y que todos van a cumplir de la misma forma en cuanto lo motriz, porque tenemos muy presente que mentalmente son todos diferentes pero, físicamente yo creo que aún los encasillamos en que todos pueden hacer lo mismo o al mismo tiempo, y que todos van a poder correr y saltar van a poder trepar van a poder manipular las cosas, sin tener en cuenta la diversidad que existe sobre todo hoy en día porque por la pandemia ha sido mucho muchos niños con TEA, estoy viendo muchos niños con síndrome de Down, entonces hay que tener en cuenta que los niños con síndrome de Down sí bien existen grados dentro del síndrome tienen dificultad motriz, entonces uno llega y no está preparado y

no tenemos las herramientas para actuar en el momento y saber que hacer a unos puesta a unos cuesta porque no está formación al menos no hubo un capítulo o un semestre o un ramo que habla al respecto y cómo llevar a cabo esas clases.

En cuanto a la formación le daría como solución incluir en la universidad ramos al respecto con actividades, o como actividad actividades a ciertas formas, o informar en cuanto a los trastornos o síndromes como por ejemplo los TEA y sus características o síndromes de Down y sus características, qué podemos hacer con niños ciegos cómo se puede hacer a un niño sordo, y estaría muy bueno agregarlo en la formación de la universidad porque no me información respecto a este tema”

Dimensión B

1.- ¿Nos podría relatar su experiencia con el centro educativo que está realizando su práctica?, como por ejemplo si se ha sentido acompañado por el profesor guía, si hay muchos estudiantes que poseen NEE en los cursos que debe realizar clases, si es que ha sentido una sobrecarga en sus deberes como practicante, entre otras.

Persona 1: En la práctica que me encuentro ahora no tengo ningún estudiante con necesidades educativas especiales, bueno. de lo que están diagnosticados. en otro centro de práctica tuve estudiantes con nee, y el hecho de hablar de esos estudiantes era un tema tabú, ya que muchos padres no quieren reconocer que sus hijos tienen un trastorno, y a uno le piden que lo traten como el resto, pero simplemente ellos no aprenden como el resto, se trata de que todos sean normales. pasa que muchas veces se dejan estos estudiantes con otros cuidadores que solo lo tienen encerrados y no dejan participar en la clase, y la misma opinión tienen mis profesores guías de la práctica, que los dejaban a un lado para tener un mayor control del curso.

Persona 2: Actualmente en el curso que tengo a cargo, que es solo uno, no tengo ningún estudiante con NEE. Sin embargo, en los otros cursos tengo un buen acompañamiento de parte del profesor guía, me da las facilidades de hacer las clases como estimo conveniente. Por otra parte, en mi práctica anterior, lo cual trataba con los niños que mencioné antes, no se me avisó que estos estudiantes tenían capacidades reducidas, no pude adaptar las clases a ellos, tampoco me dio flexibilidad el docente para modificar las planificaciones.

Persona 3: Creo que ha sido buena. Hay muchas cosas que no me gustan del colegio, como que son muy cerrados a muchas más posibilidades, competitividad en los talleres, más tiempo quizás de trekking y deportivo para los más grandes, los chicos igual.

Si me he sentido acompañado, durante todas las clases, siempre, pero siento que se le da mucho énfasis a la danza y se ha dejado un poco de lado lo que es la educación física en sí, como que se abandona un poco dentro de todo lo que hay. Se ha estado bailando durante todo el semestre y las clases de educación física se utilizan para eso. Entonces sí siento que lo que es el desarrollo como tal de la clase de educación física no cumple su objetivo.

Persona 4: “En estos momentos yo tengo un quinto básico, en dónde hay tres niños con TEA en

distintos grados y creo que es el único curso que tengo con necesidades educativas especiales.

En modo general en el colegio he visto varios niños sobre todo uno que yo creo que tiene autismo y lo he visto llorando y solo me acercado a él, pero él no me habla no me dice no me dirige la palabra no me mira y lo peor es que los que están vigilando solo de lejos, solo me dicen tranquila déjalo. El programa pie tiene a todos los niños registrados en qué curso están y cuál es el grado.

El otro día fuimos al PIE con un compañero Lucas y le preguntamos por un alumno x ejemplo Juanito que va en tercero y tiene síndrome de Down y Lucas le preguntó, en qué estado cognitivo está ese niño, porque él está en tercero básico y la profe le dijo, Él debería estar como en primero básico, pero él ya sigue avanzando de curso con edad cronológica y no con la edad mental por decirlo de alguna forma, entonces en ese sentido yo siento que el colegio está bien potente y las tiene bien controlados. Pero en tanto a las clases nosotros en el campo, donde también estoy con Lucas, identificamos al otro a los niños distintos y le preguntamos a los profes y tenían algún trastorno y los profes afirmaban que tenían o no tenían trastornos, algunos son más callados que otros pero yo creo que la ventaja que podemos tener es que participan en la clase, si tienen alguna duda se acercan o te van a criticar iban a reclamar que si le están pegando y lo pasan bien pero hay unos que son más retraídos, hay uno que es más rápido pero que si yo me acerco y me y le hablo no me hace el quite, y hay otro que me busca y me pregunta que en qué la ayudo profe, qué hago.

En ese sentido tenemos la oportunidad de que no se nos vayan porque participan y no nos complicamos dentro de su de su trastorno de su condición.

Respecto al profe la profesora siempre está atendiendo nuestras dudas y nos acompaña porque la profe igual sabe de estos niños. Y como ya es la última práctica y nos deja a nosotros, y como no son difícil de llevar no hemos tenido mayor inconveniente al respecto

Este semestre no ha sentido sobrecarga en cuanto a la educacional o de la práctica y a lo del trabajo”

2.- A partir de sus estudios en la universidad, ¿Qué formación educativa universitaria de las actividades curriculares que debió cursar como futuro docente de educación física, le ha servido para abordar desafíos en el ámbito de la inclusión, en especial a la NEE?

Persona 1: fue muy poco lo que se enseñó, solo me acuerdo de un ramo que se llamaba actividades recreativas y deportivas donde se trabajó la inclusión por medio de cómo se harían las clases inclusivas, porque debíamos hacer clases que decían que había que suponer que teníamos estudiantes con ceguera o sordos, pero solo eso. casi nula las materias en la ayuda de la inclusión. Debería haber ramos más prácticos. debería haber ramos exclusivos de inclusión y que sean prácticos.

Persona 2: El ramo de didáctica, planificamos y estructuramos todas las actividades en base a la integración e inclusión, en todo tipo de actividades era obligatorio.

Persona 3: Yo creo que, en el ámbito de los deportes, con el profesor Pablo Cáceres. Yo creo que

hubo un ramo que era optativo, que era de ética, no me acuerdo cómo se llamaba, pero tuvimos que hacer clases, una intervención a un centro donde están abuelitos, entonces sí fue una de las experiencias que fueron formando mi forma de pensar en lo que yo quiero hacer como profesor. Una de las cosas que más me han marcado.

Persona 4: “Así como formación propiamente tal no ha habido, sino que ha habido secciones dentro del mismo ramo en donde hemos tenido clases del DUA y yo siempre me acuerdo el profe de handball que siempre nos mencionaba como él actuaba por ejemplo con niños con autismo o con niños con Asperger y esos son los acercamientos que tenido y que tuve en la universidad respecto a la inclusión, más los comentarios iban saliendo en el mismo ramo pero no pero no tuve un ramo particular de esto.

3.-A partir de su experiencia, ¿cómo ha sido su formación académica como estudiante en práctica en el centro educativo?, ¿Ha tenido que esforzarse para poder formarse de mejor manera para desarrollar clases inclusivas, incorporando a estudiantes con NEE?

Persona 1: He hecho lo que he podido realizar, porque como no recibí mucho conocimiento de la universidad, tenía que conversar con las mismas profesoras de diferencial, de cómo llegar a realizar clases, a los que no se le estaba pasando la clase y el investigar un poco de cómo funcionaba y ahí descubrir un poco sobre sus intereses y procurar no hacer mucho ruido o muchos movimientos.

Persona 2: Con respecto a la primera pregunta me ha costado debido a que tuvimos todos los ramos en pandemia, estallido social, por lo cual personalmente tuve que capacitarme e informarme de forma autónoma. Además, mi formación universitaria no fue suficiente con respecto a las situaciones abordadas en la práctica.

Persona 3: Si, sí. Si bien, la intervención actual no es mucha, porque como están muy enfocados en el tema de los hitos y lo hacen a través del baile. Pero si me gustaría que el objetivo de las clases fuera diferente, que se desarrollaran más las habilidades motrices, la locomoción, la manipulación, la expresión corporal más a profundidad y no siempre inculcarle a lo que es el baile. Siento que a los estudiantes les aburre, los harta y es lo que se ve.

Persona 4: “ no me tenido que esforzar porque precisamente este semestre y no he tenido mayor estudiante con NEE entonces se ha dado todo bien natural y bien estructurado, salvo una que otra complicación de conducta, pero no he tenido que esforzar en este sentido”

Dimensión C

1.- Respecto a su práctica en enseñanza básica o media. ¿Nos podría relatar qué retroalimentaciones ha recibido por su profesor/a guía y colaborador/a en relación con su desempeño docente en cuanto a la inclusión? Si su respuesta es que no ha recibido comentarios de su docente colaborador, ¿usted en algún momento solicitó apoyo a sus profesores guías para que le entreguen retroalimentaciones? Si no lo hizo, ¿Por qué?

Persona 1: Ni los mismos profesores de la institución sabían hacer clases inclusivas, menos iban a

realizar una retroalimentación, es más, apelaban a que había que dejarlos de lado y que no se debía perder el control del grupo por los niños con tea. Yo no solicitaba que me hicieran retroalimentación, porque no puedo pedir un consejo a una persona que no valora lo que yo estoy realizando.

Persona 2: Voy a seguir hablando de la práctica básica que tuve el semestre anterior, y no recibí retroalimentación, la verdad es que el apoyo de parte de la profesora del colegio era nulo, si tenía la posibilidad de equivocarme sin ella decirme algo, me dejaba. Y si, tuve que hablar con mi profesora guía para poder llevar la situación, aclarar algunos asuntos en el colegio y que realmente me quedara en la práctica todo corregido. No mencionó nada con respecto a la inclusión, yo tuve que preguntarle como, ¿Él tiene alguna discapacidad?, veo que se comporta un poco extraño”, pero si no le pregunto no me dice nada.

Persona 3: Si he recibido retroalimentaciones, más ahora que en básica respecto a niños con discapacidad, porque en el colegio anterior no había muchos casos, pero si he recibido retroalimentaciones, como por ejemplo cómo llegar a ellos, cómo abordar las clases, integrándolos de una manera no tan fuerte, tan directa, y si ha servido, he aprendido con eso, pero aun así siento que me falta mucha experiencia con ellos para poder decir que puedo trabajar con ellos.

Persona 4: “ La más reciente del niño en silla de ruedas y no he tenido problema retroalimentación al respecto, más que ella no se la había ocurrido a ver este tipo de modificación. He tenido más retroalimentaciones del manejo de grupo de las actividades de la voz, pero algo puntualmente sobre la inclusión nada.

Cómo en la básica tuve más niños con estas condiciones y les pedía retroalimentación sobre niños en silla de ruedas, sobre el niño que tenía problemas en la columna, la columna bífida. Pero no recuerdo lo que haya dicho. Y la profe me daba ciertas indicaciones, primero me contaban que esos niños no van siempre, porque cuando tienen clase de Educación Física los papás y no llegaban a la primera hora de Educación Física, pero cuando iban trataban de modificar le las actividades o actividades que no requieran tanta complejidad o muchas veces los niños eran sacados de ciertas actividades como por ejemplo el actividades de salto porque no había forma de parte de ella para incluirlo en esa clase o de modificarla para que en definitiva están todos haciendo lo mismo y que no sea diferente para uno ni para otro.”

2.- En relación con el trabajo en equipos con las demás asignaturas como matemáticas, lenguaje, etc. y con el equipo de gestión como el inspector, director del establecimiento entre otros, de su lugar de práctica. ¿Existen instancias de colaboración para trabajar el ámbito actitudinal de los estudiantes? Si es que existen. ¿cómo se realizan y en qué momento? Si no existen instancias de colaboración, ¿cree necesario que hubiera y cuáles propone?

Persona 1: Me tocaba hacer colaboración en otras materias como el de matemáticas, y había dos estudiantes que eran autistas y siempre la solución de la profesora, de cuando los estudiantes se ponían

a gritar o llorar era mandarlos a la psicóloga. No hubo mucha colaboración por parte de los profesores, pero sí había mucho apoyo por parte del equipo de gestión, pues en los consejos de curso se hablaba del respeto, el valor de la semana para que los estudiantes fueron más fraternales y también porque estaba el encargado de convivencia que estaba más interesado en los cambios y en la diversidad de características de los estudiantes, pero los profesores no hacían nada, ellos solo hacen su pega y nada más.

Persona 2: Si existen o no, no me hicieron partícipe. Yo creo que sí existían, pero jamás me invitaron a participar, mis horas de colaboración pasaba haciendo planificaciones en la sala sola con la profesora. Pero, sé que si había jornadas donde se reúnen los profesores para conversar de los temas principales de cada curso, ese colegio era muy bueno tratando con los problemas de convivencia de los cursos o relaciones con los niños con discapacidades distintas. Siempre que había problemas se llamaban a los papás, se mandaba al estudiante a la psicóloga, etc.

Persona 3: Creo que, si hay horas de colaboración, pero no me involucro tanto en ellas porque son como reuniones de departamento que hacen aparte y uno no puede asistir por temas de horario, pero siento que hace falta mucha involucración de todos los ramos en lo que es directamente la educación física. Siento que se le da mucho énfasis al arte, que no lo encuentro malo, y se abandona mucho el objetivo de cada clase en sí. Por ejemplo, el profesor de música se dedica a hacerles bailes, o los profesores suelen apartar un poco el objetivo principal de cada asignatura, que siempre intentan meterle algo más, pero se desvían de su objetivo, o sea no hacen como una intervención o una interconexión directa como corresponde.

Persona 4: “No, en ninguno de esos colegios en los que he estado, no había ningún trabajo colaborativo con la otra asignatura como para hacer algo.

Lo que yo me imagino teniendo en cuenta lo que viví en el colegio una vez tuve una colaboración entre educación física y arte y entre las dos asignaturas hicieron un trabajo para que ese trabajo para dos notas.

Podrían juntarse con lenguaje y que hagan una obra para desarrollar otras habilidades como para trabajar la emoción las personalidades lo cual ha estado dejado de lado y se podría juntar por ejemplo con música.”

3.- En cuanto a sus profesores colaboradores en el centro de práctica. ¿Cómo o en qué acciones ha notado que hay un interés o desinterés por el desarrollo transversal de los aprendizajes y/o por el proceso de todos y todas las estudiantes de los objetivos de aprendizaje?

Persona 1: solo he notado interés por las profesoras de párvulo y las de diferencial, porque son más fraternales y hacen acciones de contención como el abrazarlos, aconsejarlos, abrazar como medio de distracción y me hacían retroalimentación de cómo acercarse a los estudiantes.

Persona 2: Hubo más situaciones de desinterés, no por mi parte, pero si por mi profesora guía. Solo se interesaba por pasar rápido la asignatura y no tener problemas de convivencia, lo cual era algo muy

conductista mientras que los chicos empezaran la clase sin problemas, ni desorden, ni conflicto a ella no le interesaba si el desempeño era bueno o malo. Los estudiantes en situación de discapacidad no la pasaban bien, ya que como no había inclusión solo se dedicaban a realizar trabajos y tareas para la casa, llevan años trabajando de esa forma.

Persona 3: Bueno el colegio trabaja con hitos, no trabaja directamente con las bases curriculares, sino que trabajan con hitos y con eso se basan los objetivos. Objetivos transversales como tal, no están explícitos, pero si se le da mucho énfasis a cumplirlos. Onda el hito 5 o el hito 3 dice esto, hay que hacerlo si o si, no hay chance de no hacer nada. Este es el objetivo, esto se hace.

Persona 4: “ una profe que ya no tengo con ella, pero para la unidad de folklore con segundo básico, se ve en ella mucho interés de su parte porque tenía que bailar pascuense y al niño que tenía síndrome de Down y lo puso adelante en la primera hilera para que bailara que al niño le enseñó adelante solo a bailar con sus compañeros pero estaba sin pareja y él estaba muy feliz bailando contento, se movía y aprendió los pasos y todo por lo que siento que sí tenía mucho interés de incluirlos a todos, como por ejemplo el tema del PIE que los tenía a todos identificados por esto y complejidad que viene uno o sus facilidades y así y se traducen en acciones que yo podía ver como por ejemplo había un niño el segundo básico en el cual el profe la dejó delante para que bailara, o por ejemplo el caso del niño que estaba llorando en el colegio lo dejaban tranquilo pero estaban todos los inspectores mirándolo desde lejos interés de saber si está bien”

Dimensión D

- 1.- Considerando las experiencias vivenciadas durante las prácticas profesionales e intermedias, ¿cuáles serían sus fortalezas y debilidades que identificó para poder enfrentarse a las distintas características de los y las estudiantes?

Persona 1: nunca había pensado en mi fortaleza, puede ser el manejo de grupo porque nunca se dejó de hacer clases o no se paraba la clase, pues daba instancias de mostrar interés en que aprendieran para que también participaran en la clase, otra fortaleza era generar valores en los estudiantes de la convivencia, aunque es difícil decir que para que fui bueno cuando no pude realizar clases óptimas. Mis debilidades son tener poco conocimiento respecto a las metodologías, falta de empatía y el no poder saber cómo se sentía el estudiante para poder ayudarlo, básicamente mi mayor debilidad es la falta de conocimiento.

Persona 2: La empatía, me pongo mucho en el lugar de los estudiantes, cómo se deben sentir mientras sus compañeros ven que están todos jugando partidos de básquet, y ellos están sentados, haciendo nada, solo tomando apuntes en el cuaderno. Sobre debilidades, relacionado con la didáctica, como articular las clases para que sientan que realmente aportan, tú puedes poner a enseñarle el reglamento y poner a la chica a arbitrar, no sabe si se va a sentir realmente como un aporte en la unidad de basquetbol. Además, poseo un poco de ignorancia a las discapacidades que pueden presentar algunos alumnos en mi curso.

Persona 3: Yo creo que se me da muy bien lo que es la comunicación, pero si de repente he tenido que saber utilizar bien las palabras. No me cuesta mucho conversar y llegar a ellos, pero sí utilizar las

palabras en el momento adecuado. Onda de repente si está bien ser un poco directo o abordar los temas fuertes de golpe, pero sí hacerlo en otras situaciones. Llevarlos afuera, conversar aparte y no que el grupo de curso los fastidie tanto, por decirlo de alguna manera. Los niños generalmente se suelen molestar por muchas cosas, entonces la empatía no es algo que tengan muy desarrollado. Entonces eso es algo que he tenido que ir aprendiendo e ir como resguardando algunas palabras para después conversarlas.

Persona 4: “ yo creo que mi fortaleza en cuánto la inclusión fue puedo decir que, en el momento llegué a la sala y el chico en silla de ruedas y logré adaptar la actividad fácilmente en el momento, creo que eso lo puedo considerar como una fortaleza momentánea por decirlo de alguna forma porque tengo adaptabilidad, De tener a los niños con TEA trato siempre de tenerlos ahí cuando lado saber con quién están dónde están y con quién van a participar, aunque si bien Son muchos niños y quizás se me va a ir en algún momento siempre sé con quienes trabajar, con quienes no trabajar y lo bueno es que en el curso no hay segregación por lo que es fácil para mí manejar y en definitiva como el tenerlos bajo control por lo que no has ido en este momento complicado.

Por lo que mi fortaleza puede ser la adaptabilidad y flexibilidad antes de la clase en el momento y poder flexibilizar la planificación y adaptarla según las necesidades teniéndolos en cuenta y dejar ir sin dejarlos aparte. Por ejemplo, uno de los niños con TDH se lesiona el talón de Aquiles y no puedo hacer Educación Física, pero estaba ayudándome y estaba presente alguna forma la clase los materiales a veces él quería dejar cosa y yo le decía Oka dilo y nunca los dejó de lado más allá de lo que sea necesario.

Las debilidades yo creo que son las frustraciones a lo que tú planifica y no resulta, solo que la frustración sería una de mis debilidades y a veces esas situaciones en las que no he sabido qué hacer y va de la mano de la adaptabilidad en las que unas ocasiones lo he logrado y otras no y de la misma fortaleza sale esta debilidad que no podía ser flexibles otras casas aptas poco y me ha costado y me quedo en blanco”

2.- Existe el decreto 83 en donde se fomenta la diversificación de enseñanza para los y las estudiantes y esto debe tener como finalidad un desempeño docente transformador socio-cultural en el centro educativo.

Respecto a lo descrito, ¿Frente a qué situaciones experimentó la aplicación del decreto 83 en el centro educativo, tanto de sus profesores colaboradores de práctica como de los demás docentes?

Persona 1: Siguen con cometiendo varios errores de tratarlos a todos por igual y siempre en las mismas clases se utiliza el trote, pero me ha pasado que solo hay un profesor que son más transformadores, pero de igual forma está el profesor a la antigua, ya que existen profesores que optan por el innovar diversificando las actividades y los deportes como también están los otros profesores que son a la antigua de que no quieren cambiar y son mucho más estructuradas, pero más estrictas.

Persona 2: Yo creo que no hubo un fomento de la diversificación ni algo como una transformación sociocultural en mi centro educativo de ambas partes.

Persona 3: Bueno yo creo que clase a clase, donde el hito es muy específico e involucra tanto lo que es la expresión corporal y la danza, creo que lo veo clase a clase. Tengo mucha gente con capacidades y formas de ser muy diferentes, muy variadas, entonces dentro de todo, el objetivo claro del profesor colaborador de práctica siempre intenta incluirlos a todos, en el mismo ámbito, entonces igual como que potencia el desarrollo de cada uno.

Persona 4: “Por parte de los profes del colegio no sabría responderte sí o no porque cuando nosotros quedamos estaban haciendo los bailes y creo que eso fue lo único que pudimos observar en cuanto a las clases que ellos realizaban, nosotros como practicantes vimos que unos compañeros que en una clase hicieron la introducción de vóley le realizaron de parte teórica, otro compañero que le dijo a los chiquillos que ellos hicieron sus propios circuitos que se les presentarán al curso, nosotros implementamos los juegos y la competencia entre ellos.

Otro profe que por ejemplo es de la vieja escuela tiene mucha manía de separar por género y nosotros ahí le hemos dicho que haga grupos mixtos que no los separe, pero él aún le cuesta soltar esa formación. Me pasó en el colegio no te estuve el año pasado en el cual tengan el sistema de dar 5 vueltas a la cancha y que esto corresponde a una nota y solo había un profe que se escapaba de eso y que en lugar de hacer a flotar les hacía juego Hola fui a trotar 3 minutos y agregaba juego él tenía esta otra forma una vez nos tocó hacer una clase de básquetbol en sala explicando las reglas pecando los sistemas y en ese sentido y experimenté el decreto 83”

3.- El desempeño docente va vinculado con las capacidades didácticas que posee el o la docente, incorporando la responsabilidad laboral, emocionalidad y dominio de los contenidos de la asignatura que imparte. De ello existen barreras que todo lo que se debe realizar no se imparte como un facilitador de aprendizaje a los estudiantes.

En relación con las barreras del desempeño docente, ¿Qué situación ve que se reitera en las instituciones educativas?

Persona 1: Siempre aceleran los aprendizajes por tener las notas y eso es transversal en todos los centros de prácticas y hasta en la universidad y se deja de lado si realmente aprendieron bien porque había que poner la nota, entonces aceleran los aprendizajes, los niños no aprenden bien, no se vuelve a retomar la práctica. Se utilizan más las pruebas diagnósticas como sumativas. Otro gran obstáculo son las trabas que siempre te coloca utp o de la dirección para el no poder hacer más innovadores y siempre piden que se guía por lo tradicional, siendo que uno puede hacer campeonatos, salidas y es porque es más trabajo para ellos y siempre hay peros. Las maneras de evaluar, siento que eso es una práctica habitual de siempre el no entregar una rúbrica, porque los profesores de educación física haremos evaluaciones mediante la observación y solo utilizan los aspectos técnicos y los estudiantes casi nunca tienen retroalimentación de que fue en lo que se equivocó o lo que puede mejorar. La emocionalidad pocas veces se trabaja con los estudiantes, siempre se ve en lo técnico.

Persona 2: Yo creo que no hay nada que impida a hacer clases inclusivas, va más bien por la disposición que tiene el profesor, porque en la mayoría de los casos están los implementos, están las herramientas, está la posibilidad de ser flexible con respecto al currículum, pero son los mismos profesores que no se dan el tiempo de adaptar las planificaciones o actividades para el o los

estudiantes.

Persona 3: la amenaza, yo creo que la amenaza sobre anotaciones, te voy a sancionar, te voy a hacer esto, creo que se utiliza siempre y no es forma de llegar a los estudiantes. Creo que pueden aprender y si no pueden, no sé, hacer caso, motivarlos de otra manera. O sea, siempre se utiliza el condicionamiento de una forma que no es correcta.

Persona 4: “ Se repite solo reportes que se enseñan siempre, no se sale de la zona de confort Y eso termina siendo una hora y un limitante porque es el deporte que enseñan en las universidades es lo que se repite a nivel cultural que se repite el fútbol que se repita el basquetbol, el vóley y sobre todo el fútbol, por lo que creo que es una barrera que al menos en los colegios se ha visto y recién en el actual colegio donde estoy ahora nos han dado la facilidad de enseñar otro tipo de deporte como deportes no convencionales poder adaptar deportes convencionales a las edades de los chicos es el único colegio que enseña Ultimate, hockey natación.

La gran barrera y limitación es irse a lo seguro y a lo convencional y no enseñarles cosas nuevas a los cabros. El miedo de no probar cosas nuevas porque puede que no resulten es una limitante”