

**INSTITUTO UNIVERSITARIO ASOCIACIÓN CRISTIANA DE JÓVENES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE**

**EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE DOS NIÑOS CON
SÍNDROME DOWN: ANÁLISIS COMPARATIVO DE UNA
ESCUELA DE EDUCACIÓN COMÚN Y UNA DE EDUCACIÓN
ESPECIAL**

Investigación presentada al Instituto Universitario
Asociación Cristiana de Jóvenes, como parte de
los requisitos para la obtención del diploma de
Graduación en la Licenciatura en Educación
Física, Recreación y Deporte.

Tutor: Mag, Sofía Rubinstein

ESTEFANI FERRARI

MONTEVIDEO

2016

INDICE

Resumen	2
1. Introducción	3
1.1. OBJETIVO GENERAL	5
1.2. <i>Objetivos específicos</i>	5
2. Marco Teórico.....	6
2.1. DISCAPACIDAD	6
2.2. SÍNDROME DE DOWN	7
2.3. ABORDAJE EDUCATIVO	8
2.4. EXPERIENCIA EN EL URUGUAY.....	13
3. Diseño Metodológico.....	20
4. Análisis de la información.....	22
4.1. <i>Concepción de discapacidad y Síndrome de Down</i>	22
4.2. <i>Concepción de educación inclusiva</i>	23
4.3. <i>Adaptaciones realizadas para favorecer la inclusión del alumnado</i>	24
4.4. <i>Vínculo entre el docente y los demás involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje</i>	29
4.5. <i>Relación entre las actividades planteadas y los objetivos de la educación inclusiva</i>	32
5. Conclusiones	34
6. Referencias bibliográficas	36
7. Anexos.....	41
7.1. ANEXO 1:.....	41
7.2. ANEXO 2	42
7.3. ANEXO 3:.....	43
7.4. ANEXO 4:.....	44

RESUMEN

En esta investigación se hace un análisis comparativo en relación a las adaptaciones realizadas para promover la inclusión en 2 instituciones educativas de carácter público de la ciudad de Montevideo; una de ellas de educación “común”: el jardín N.º 246, en el cual se encuentra una niña con síndrome de Down en proceso de inclusión, y otra de educación especial, a la cual concurre un niño con síndrome de Down. Para esto nos planteamos analizar las propuestas, adaptaciones y estrategias que utilizan los docentes de ambas escuelas en sus clases de Educación Física, así como también cuál es el vínculo que tienen los alumnos con los docentes. Esta investigación se basa en un paradigma interpretativo de modelo cualitativo, la muestra fue no probabilística intencional; fueron parte de la misma dos niños con síndrome de Down y dos profesoras de Educación Física. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron las entrevistas semiestructuradas realizadas a las docentes de Educación Física, y la observación semiestructurada, la cual fue realizada durante el desarrollo de las clases. En cuanto a los resultados obtenidos podemos decir que las dos instituciones cuentan con recursos para incluir a los niños y estos participan en el total de las actividades escolares. En cuanto a las diferencias entre ambas escuelas, pudimos observar que la diferencia mayor no se encuentra en si el alumnado presenta discapacidad o es solo un niño el que la presenta, sino que la disimilitud mayor se encuentra en lo informado y formado que se encuentre el docente de Educación Física para promover la inclusión. Por otro a nivel de estrategias, adaptaciones, si bien se observan desigualdades entre ambas escuelas, creemos que las mismas se originan en la falta de información. Por eso creemos que, si bien podemos contar con recursos en infraestructura y recursos materiales, aún quedan dificultades con respecto a la formación académica en nuestra área, por lo cual esperamos que tanto esta investigación como otras alienten a superarlas.

Palabras clave: Inclusión. Síndrome de Down. Educación física. Educación especial. Educación común.

1. INTRODUCCIÓN

El motivo central que nos impulsó a seleccionar el tema es contribuir al estudio de la motricidad humana. Como futura docente de Educación Física, considero necesario conocer las estrategias de intervención que se utilizan en nuestra área con las personas con discapacidad.

La investigación consta de un análisis comparativo entre dos escuelas: una de ellas de educación común con alumnos en inclusión y la otra de educación especial. En este análisis se comparan las diferentes estrategias y adaptaciones que se realizan en el área de la Educación Física en clases con niños con discapacidad, así como también cuáles son las concepciones de inclusión que los docentes tienen y la posible relación entre esta y su puesta en práctica.

Según Ríos Hernández (2003), las escuelas al día de hoy presentan varias barreras para lograr la inclusión, tales como: escasez de recursos (falta de apoyo económico por parte de los entes públicos), falta de accesibilidad (muchas veces debido a la escasez de recursos económicos) y condicionamientos sociales que se presentan debido al desconocimiento. Este puede provenir de la institución o de alguna de sus partes, tales como los docentes, el alumnado o las familias, ocasionando muchas veces que se dificulte aún más la inclusión. La falta de conocimiento por parte del docente es el punto que nos compete a nosotros. Con respecto a esto, el autor plantea que en este tema la Educación Física muchas veces se ve subestimada y se ignora, sin tomar en cuenta que esta tiene una amplia gama de herramientas para trabajar en la diversidad e inclusión. El desconocimiento de estas herramientas provoca la falsa inclusión (es decir, cuando existe la integración sin inclusión, el estudiante está presente físicamente, pero la interacción entre los alumnos es escasa o nula).

Estamos convencidos de que esta falta de conocimiento no es general, existen una gran cantidad de docentes comprometidos en el área, que aportan día a día desde sus investigaciones y experiencias. En este sentido, deberíamos ser cada vez más los docentes comprometidos con la tarea de ofrecer una educación de calidad a todos y a todas.

Esta investigación se centrará en el Síndrome de Down (SD). Zitelli (2009) lo define como una anomalía o una Trisomía 21, que se presenta como un cromosoma de más en el par 21, y explica las diferentes causas que pueden llevar a esta anomalía. Por su parte, Corretgeret *et al.* (2005) plantean que el síndrome se puede presentar de tres maneras diferentes y explica cada una de ellas. Asimismo, Orsatti (2004) comenta las diversas características del síndrome y los cuidados que se deberían tener a la hora de realizar actividad física. Los mismos nos obligan a realizar adaptaciones y estrategias en nuestras clases con el fin de atender y comprender la diversidad.

Desde la perspectiva de Blanco *et al.* (2010), se entiende que todos los seres humanos son diferentes, por lo tanto cada uno de ellos necesita de métodos y medios particulares para poder tener un adecuado proceso de aprendizaje, esto no refiere únicamente a las personas con discapacidad, sino a toda la población. Esta concepción obliga a la creación de programas pensados en función de las necesidades de los estudiantes y no en programas establecidos en función de alumnos estándar en los que generalmente no se contemplan las necesidades particulares de cada uno.

En la misma línea, Ainscow y Booth (2000) explican que a todos los niños y niñas se les debe respetar el derecho a recibir una educación de calidad, donde existan las mismas oportunidades para todos y donde no haya ningún tipo de discriminación.

Hernández (2005) plantea los diversos factores a tener en cuenta en la organización de la enseñanza, específicamente en el currículo, para lograr que todos reciban la educación antes mencionada. Comenta que el currículo deberá tener como meta trabajar con la clase entera y no fraccionada, tendrá que ser realizable y común, cooperativo, práctico, moral, coherente y planificado, y explica cómo debería ser la inclusión desde el área de la Educación Física.

Asimismo, Cumellas (2006) expone la posibilidad que tiene el área de la Educación Física para trabajar la inclusión y lograr así el desarrollo integral de todos los individuos. Plantea que para esto es necesario que el docente esté informado y tenga voluntad de realizar las adaptaciones curriculares que sean necesarias. Por otra parte, González (1995) clasifica las adaptaciones como significativas y no significativas, explicando cada una de ellas en sus diferentes dimensiones.

La búsqueda de antecedentes nos permitió encontrar diversos materiales que ayudaron a encuadrar la temática seleccionada de este estudio. Dentro de las monografías de grado de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del IUACJ citamos a Fernández (2011) y Sacco (2012).

En su estudio, Fernández (2011) plantea diversas adaptaciones que se realizan en dos instituciones educativas para promover la inclusión de los alumnos con discapacidad motriz en la ciudad de Montevideo y analiza las propuestas docentes sobre educación inclusiva. Por su parte, Sacco (2012) hace referencia a la inclusión de dos niños con discapacidad motriz en las clases de Educación Física. Profundiza en el comportamiento de los niños con discapacidad motriz en dichas clases y su relacionamiento con los otros compañeros; además, analiza los diferentes recursos con los que cuentan los docentes a la hora de trabajar con niños con discapacidad.

Otras investigaciones vinculadas a la discapacidad, realizadas como Trabajos Finales de Grado en el IUACJ, fueron elaboradas por Franco (2010), Ceiter (2014) y Amado (2013).

1.1. Objetivo general

Analizar el abordaje que realizan los profesores de Educación Física en dos escuelas: una de ellas de educación común con niños con SD en inclusión, y otra de educación especial.

1.2. Objetivos específicos

- Analizar la concepción de discapacidad y Síndrome de Down que tienen ambos docentes.
- Analizar las estrategias que utilizan los docentes de Educación Física en sus clases para promover la inclusión.
- Estudiar la concepción de educación inclusiva que tienen los docentes de Educación Física de ambas escuelas.
- Examinar la relación entre la concepción de educación inclusiva y la puesta en práctica en las clases de Educación Física.
- Realizar un análisis comparativo entre ambas escuelas.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación se centrará en tres temas: la conceptualización de la discapacidad, el SD y sus características, y las particularidades de los dos modelos de educación: la inclusiva y la integradora.

2.1. Discapacidad

En este punto nos interesa desarrollar el significado y los distintos tipos de discapacidad. Para ello veremos la discapacidad también desde un punto de vista histórico.

En los años previos a 1992 existía un paradigma en el que se conceptualizaba la discapacidad como un rasgo personal, como la ausencia de capacidad para desempeñar diferentes actividades. Según Amate (2006), estas limitaciones eran las que determinaban si una persona tenía o no discapacidad.

En esta concepción se tenía en cuenta únicamente al individuo y sus limitaciones. Luego, en 1992, la Asociación Americana de Retardo Mental formuló una nueva concepción, la cual plantea a la discapacidad como la interrelación entre el individuo y la sociedad. Este nuevo concepto busca entenderla como un fenómeno más complejo, donde influyen varios factores además del individuo. De igual forma, en esta nueva concepción aún se utiliza el término retardo mental (de hecho era el nombre de la asociación americana encargada del estudio de personas con discapacidad intelectual). Este fue sustituido, y en la actualidad en el ámbito internacional se utiliza el nombre de discapacidad intelectual (el término retardo mental fue eliminado).

Esto nos muestra cómo a lo largo de la historia se han ido modificando los conceptos en cuanto a la discapacidad y a los diversos factores que esta conlleva, pasando del aislamiento de las personas con discapacidad a la inclusión de estas en la sociedad.

Directamente, la clasificación de discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS) entiende a la discapacidad como el conjunto de interrelaciones de la persona con discapacidad y el contexto en el cual vive, asumiendo así que dicha interrelación dará como resultado la calidad de vida y posibilidades que la persona pueda lograr. Para esto pone principal énfasis en la inclusión, en la igualdad, sobre todo en la educación, colocando así a la sociedad como responsable y partícipe del desarrollo de las personas con discapacidad.

Dicha definición será la que se tenga en cuenta en nuestra investigación. La CIF (2001) propone dos modelos para visualizar la discapacidad. Uno trata a la discapacidad como resultado de un problema de salud, trauma o enfermedad, el cual afecta por consiguiente al individuo; que requiere de cuidados médicos que estarán orientados a mejorar o curar la situación del individuo, denominándolo modelo médico.

El otro, es el llamado modelo social. Pappous (2007) explica que refiere al relacionamiento entre el individuo y la sociedad. Este modelo se focaliza en la sociedad y en lo que esta hace para asegurar la inclusión total de las personas. El modelo social deja en segundo plano a la persona con discapacidad, centra el problema fundamental en la sociedad y en el accionar de todos sus participantes, los que deberían hacer todo lo posible para favorecer la inclusión del individuo a la sociedad y la participación en ella.

La OMS (2014) propone la incorporación de programas en la educación primaria y secundaria donde se transmitan nociones e información sobre discapacidad e inclusión.

Por otro lado, Pappous (2007) considera que el modelo social no solo hace referencia a los factores sociales, sino también a los materiales, tales como el transporte, la vivienda, los recursos económicos, la infraestructura, los cuales sin duda forman parte de la responsabilidad de la sociedad en la cual vivimos.

El ser humano es un ser social no porque viva en grupos, sino porque necesita de los demás para formarse y desarrollarse integralmente en sus diferentes áreas: socio-afectiva, cognitiva y motriz (SACRISTAN, 2002).

2.2. Síndrome de Down

Según Zitelli (2009), el Síndrome de Down es una anomalía o una trisomía 21, es decir, la adición de un cromosoma extra al par 21. Puede ser una trisomía simple, o la fusión del mismo con otro cromosoma.

El autor hace referencia al porcentaje de niños recién nacidos con este síndrome. De cada 660, tan solo uno tiene Síndrome de Down y de esta cifra, el 45 % de los niños son hijos de madres mayores de 35 años. Por su parte, Corretger *et al.* (2005) plantea las tres formas en las que el Síndrome de Down puede presentarse: trisomía 21, mosaicismo y traslocación.

La trisomía 21 es la alteración más frecuente de las tres, corresponde al 95 % de los casos con Síndrome de Down y tiene origen en la fusión del óvulo y el espermatozoide, cuando uno de estos no logra dividir las parejas de 46 cromosomas, en 23 y 23, formando dos células. En el par 21 esta división no se realiza, por lo cual queda así un cromosoma de más en una de las células. Cuando esta célula se une con otra (que tendrá 23 cromosomas), se formará una célula de 47 cromosomas (con un cromosoma de más en el par 21). Y a partir de esta, todas las células que se originen también tendrán 47 cromosomas (ZITELLI, 2009).

El mosaicismo se manifiesta solo en el 2 % de los niños con Síndrome de Down. Al comenzar la fecundación, tanto el óvulo como el espermatozoide presentan 23 cromosomas, al comenzar a dividirse continúan de esta manera en las primeras divisiones celulares, hasta que en una de ellas una de las parejas de cromosomas no logra separarse, lo cual provoca

que quede una célula con 47 cromosomas. Como consecuencia, todas las células hijas de esta presentarán este mismo número de cromosomas (BENGOCHEA, 1999).

Por último, en la traslocación se observa la presencia de un cromosoma 21 pegado a uno del par 14, o de dos cromosomas 21 pegados o dobles. En este tipo de alteración, dos cromosomas están unidos formando uno solo, por lo tanto existirán 46 cromosomas, pero uno de ellos será doble (Corretger *et al.*, 2005). Esta forma de Síndrome de Down es apenas más frecuente que la anterior, presentándose en el 3 % de los casos, y es la única que es hereditaria.

Luego de hacer referencia a las posibles causas de dicha discapacidad, Orsatti (2004) plantea características generales de su aspecto físico: cara plana, ojos en forma almendrada, lengua gruesa, cuello corto, piel seca, dedos de las manos y pies cortos.

También hace referencia a características fisiológicas:

- Mayor frecuencia de problemas cardíacos.
- Tono muscular disminuido (esto trae como consecuencia una movilidad anormal).
- Menor densidad de la mucosa del aparato respiratorio, lo cual muchas veces ocasiona problemas de carácter respiratorio.
- Menor número de células cerebrales, lo que ocasiona que el cociente de inteligencia se vea disminuido.
- Dificultad en el desarrollo físico.

Por su parte, Flórez (2005) indica que las personas con Síndrome de Down presentan no solo dificultades físicas, sino también sociales, como comportamiento impulsivo, deficiencia en la capacidad de discernimiento y períodos de atención cortos. Es de suma importancia saber no solo sus limitaciones, sino también sus posibilidades.

2.3. Abordaje educativo

Las características nombradas anteriormente nos obligan a cuestionarnos cómo debería ser el abordaje desde la educación. Blanco *et al.* (2010) plantean que debería procurarse detectar los recursos y las necesidades que realmente tienen los niños con discapacidad, y en función de ellas proponer los medios y métodos necesarios para garantizar una educación de calidad para esta población, que coloquen al individuo en igualdad de condiciones frente a sus pares.

A continuación, nos detendremos en las características de la educación inclusiva y la especial, y en su desarrollo con el paso del tiempo.

2.3.1. Aproximación a la educación especial

Según Jiménez (*apud* DE LEON, 2008)¹, en la antigüedad todo comportamiento o aspecto fuera de lo común en un individuo era adjudicado a razones divinas o demoníacas, por lo cual dicha persona quedaba excluida de la sociedad.

En la Edad Media, esta forma de pensar continuó, aunque el número de niños asesinados por esta causa descendió. Lo más común era el abandono de niños y niñas con alguna anomalía, por lo que la Iglesia comenzó a construir centros de crianza donde se les proporcionaba las necesidades básicas a los niños abandonados (DE LEÓN, 2008).

Más tarde, en el Renacimiento (siglos XV y XVI), la autora afirma que comienza el pensamiento humanista y, junto con él, los primeros inicios de la educación para las personas con discapacidad. Al principio, esta educación puso énfasis en las discapacidades sensoriales como la auditiva y la visual. En esta época se excluía a las personas con discapacidad no solo en la educación, sino también en la salud, y se crearon centros exclusivos para personas con discapacidad. A esto se lo conoce como “el gran encierro”.

En el siglo XIX, expone Vlachou (*apud* De León, 2008)², surge la educación especial. Su precursor fue el médico francés Itard, quien elaboró un modelo llamado Institucionalización, el cual consideraba a las personas con discapacidad como enfermos crónicos, las cuales eran un obstáculo para la sociedad. La educación especial en ese tiempo tenía como objetivo controlar a las personas con alguna discapacidad, y evitar que estas afectasen a la sociedad.

Es en el siglo XX, luego de la revolución industrial, se hace obligatoria la educación en todo el mundo. Por este motivo, los gobernantes tuvieron que regularizar el estado de la misma, creándose así una división entre educación general y educación especial. Esto trajo como consecuencia la necesidad de clasificar a los alumnos con el fin de que cada niño y niña se encontrara en un grupo homogéneo donde se facilitase el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ríos Hernández (2003) plantea que la educación especial surge a partir de la existencia de alumnos a los cuales no los beneficiaba la escuela tradicional; eran alumnos que no podían seguir el ritmo que esta establecía. Por este motivo, se crea la escuela de educación especial, la cual, en sus comienzos, se centralizaba en la discapacidad de los alumnos, lo que ocasionaba muchas veces que fueran aún más segregados de la sociedad.

En la misma línea, la Unesco (1983) define la educación especial, como la forma de educar a todos los que no podían alcanzar por medio de la educación normal los objetivos propuestos

¹ Según Jiménez (*apud* De Leon, 2008)

² Según Vlachou (*apud* De León, 2008)

para su edad. Luego, debido al poco éxito que esta escuela tuvo, surgen de a poco varias modificaciones a este paradigma.

Según Ainscow (1995), la educación especial conceptualizaba al alumno con discapacidad como diferente, con distintas necesidades educativas, lo que la enseñanza especial lo traduce a problemas de aprendizaje. Estos problemas son tratados por personas especializadas, en centros específicos, donde el grupo en su totalidad tiene las mismas o similares dificultades o problemas de aprendizaje. De este modo se buscaba tener un grupo homogéneo en el que fuera más fácil superar las barreras y plantear actividades que abordasen las necesidades de todos.

Asimismo, Arnaiz (1997) comenta que la educación especial tiene como objetivo principal que el alumno logre su autonomía y pueda ser independiente. A partir de este objetivo principal, surgen otros que el autor llama específicos:

- Desarrollar las capacidades físicas para adquirir una destreza motora que lo ayude a mejorar su vida cotidiana.
- Desarrollar el área cognitiva buscando la elaboración de la lógica en el pensamiento.
- Desarrollar el área del lenguaje; poder comprenderlo, así como expresarse por medio de él.
- Adquirir hábitos de la vida cotidiana relacionados al cuidado personal.
- Desarrollar conductas positivas que colaboren a la inserción social.
- Adquirir actitudes profesionales que colaboren a la inserción laboral.
- La educación especial se modificó con el correr de los años y hoy en día es considerada un conjunto de recursos que colaboran para que los niños que por algún motivo tienen necesidades educativas especiales, así sean temporales o permanentes, reciban una educación que tenga como fin maximizar el desarrollo personal y social en su etapa escolar (RIOS HERNÁNDEZ, 2003).

“En definitiva, la educación especial es ahora un concepto mucho más dinámico y globalizador, que deja de dar preeminencia al trastorno, para centrarse en la interacción entre el alumnado y el contexto de enseñanza-aprendizaje” (RIOS HERNÁNDEZ, 2003, p. 127).

En este apartado se ha utilizado varias veces la expresión necesidades educativas especiales, a la que Bautista (1990) citado por RIOS HERNANDEZ (2003) define como una diferencia en las áreas sociales, físicas, emocionales e intelectuales. Esta diferencia o modificación se puede dar en una de las áreas o en varias de ellas, y se puede presentar de forma permanente o en un período determinado del desarrollo del alumno. Existe una amplia gama en lo que respecta al nivel de diferencia, que va desde las leves hasta las agudas. Estas

diferencias impiden al alumno ser educado en los centros en los que se presenta un currículo único, por lo que se requiere de una serie de adaptaciones del currículo. Las necesidades educativas, explica Ríos Hernández (2003), pueden tener su origen en diversos factores tales como lo social, lo cultural, la historia personal, la sobre dotación intelectual, o en la presencia de discapacidades psíquicas, sensoriales, intelectuales o motoras. También menciona un posible origen en los trastornos de conducta.

2.3.2. Aproximación a la educación inclusiva

En busca de regularizar los derechos de las personas con discapacidad, se ha ido avanzando con el correr del tiempo a escala internacional, responsabilizando a los estados de proveer una educación de calidad para todos y todas, sin importar su condición. Dentro de esta educación de calidad, hoy en día se encuentra la educación inclusiva. Para llegar a ella se ha pasado por varias convenciones, las cuales fueron, sin duda, acompañadas de un cambio radical en la concepción de educación e inclusión, respondiendo a las necesidades educativas de los niños y niñas (Fondo de Inclusión Escolar, 2004: p. 10-11):

- 1989. Asamblea General de Naciones Unidas, *Convención de los Derechos del Niño*.
- 1990. Primera Conferencia en Educación para Todos.
- 1993. Creación de normas uniformes para la igualdad de oportunidades para los individuos con discapacidad.
- 1994. Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales.
- 1998. *Declaración de Santiago* (Segunda Cumbre de las Américas).
- 2000. Reunión de Ministerios de Educación de toda Iberoamérica.
- 2000. Foro Mundial de Educación de Dakar.
- 2000. Nueva York. Cumbre del Milenio.
- 2001. La OMS crea la nueva clasificación de discapacidad llamada "Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud" (CIF).
- 2002. San Luis. Congreso Mundial en la Educación Inclusiva.
- 2004. Ginebra. Se realiza la Conferencia Internacional número 47 sobre Educación de calidad para todos y todas, promoviendo la mejora en calidad de vida de las personas con discapacidad. La misma fue convocada por la Unesco.
- 2007. Nueva York. Primer tratado de Derechos Humanos pensando en las personas con discapacidad, este tratado fue realizado por la ONU.

La educación inclusiva busca un cambio radical en el sistema educativo, puntualmente en la manera en que este responde ante la diversidad y asegura el derecho de los individuos a

tener una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación o exclusiones generados en el mismo (Unesco, 1994).

En la misma línea, Ríos Hernández (2005) comenta que la educación inclusiva contempla la diversidad y busca que a todos los alumnos se les respete su derecho a la educación, y que todos aquellos que por diferentes razones no se benefician de la educación tradicional y se encuentran excluidos del sistema educativo tengan una educación de calidad, no solo participando de forma física y geográfica, sino que también exista la participación activa tanto en la escuela como en la sociedad.

Asimismo, Ainscow y Booth (2000) agregan que esta transformación educativa promueve la participación de todos y todas sin importar sus características sociales, culturales, biológicas afectivas, intelectuales. Y expresan que esta labor continúa más allá de las instituciones educativas, ya que la inclusión debe buscar continuamente la manera de atender la diversidad, la cual varía con el tiempo.

Los autores proponen los principios de esta transformación educativa:

- Aceptación en la comunidad (todos los miembros deben ser bienvenidos sin importar el grado o naturaleza de su discapacidad, y deberán ser valorados en la comunidad escolar).
- Educación intercultural (comprender y respetar tanto las diferencias como las similitudes humanas).
- Inteligencias múltiples (existe una amplia gama de formas de inteligencia en cualquier individuo. El docente debe ser capaz de captarlas y trabajar en ellas).
- Aprendizaje constructivo (el docente debe entender que todos los individuos tienen una historia, una experiencia y un contexto diferente, por lo tanto no se debe buscar excesivamente un determinado rendimiento sin tener en cuenta la realidad del niño).
- Currículo común (debemos buscar la creación de un currículo común y flexible en el cual se tenga en cuenta a todos los individuos, que todos los niños participen al máximo).
- Enseñanzas prácticas adaptadas (elaborar estrategias que favorezcan el aprendizaje de todos los niños, tales como son el aprendizaje cooperativo).
- Evaluación (se debe buscar el medio más favorable para valorar al alumno y no sujetarse únicamente a los medios tradicionales).

Barton (1998) comenta que la inclusión es un proceso por el cual no se trata de incluir a los estudiantes excluidos en escuelas ordinarias (donde éstas no tengan un proceso de cambio previo), sino que las escuelas deberán tener en cuenta y modificar diversos factores: el físico, el curricular, las expectativas, los estilos, los docentes, los roles, la didáctica. Cuando

estos factores sean modificados, solo así asegura el autor se podrá iniciar el proceso de una educación inclusiva.

A su vez, el autor hace referencia a las diferentes barreras de aprendizaje y participación que enfrentan los individuos con discapacidad, focalizándose en las limitaciones que se presentan e imposibilitan el aprendizaje. Estas dificultades están meramente relacionadas con el contexto, las políticas, las instituciones, la cultura, las situaciones sociales y económicas que presenta cada individuo en su vida.

La educación inclusiva debería identificar dichas barreras y minimizarlas, maximizando los recursos que puedan colaborar con el proceso de aprendizaje. El autor hace una diferenciación entre el concepto de barreras de aprendizaje y participación y el de necesidades educativas especiales, entendiendo que este último pone énfasis en las dificultades de aprendizaje por parte del individuo y su discapacidad; en cambio, las barreras de aprendizaje y participación apuntan a un modelo social que está formado por el individuo y por los diferentes factores sociales mencionados anteriormente. Asimismo, el Fondo de Inclusión Escolar (FIE) (2004) entiende que estas barreras de aprendizaje no son únicamente para las personas con alguna discapacidad, sino también para los diferentes individuos que se encuentran en desventaja por distintas situaciones sociales o económicas. Hoy en día las escuelas se enfrentan al desafío de responder adecuadamente a la diversidad y lograr que todos tengan una educación de calidad. Restringir únicamente la educación inclusiva a los individuos con discapacidad es privar al resto de las personas de beneficiarse de esta educación.

Por su parte, Booth (1998) define la educación inclusiva como aquella que busca la participación en la comunidad por medio de un proceso de inclusión y no meramente de integración o de estado físico. Le atribuye a esta educación dos procesos, los cuales están relacionados entre sí: uno de ellos es aumentar la participación de los individuos en la cultura y el currículo en las comunidades y escuelas ordinarias, y el otro es disminuir la situación de exclusión de individuos de culturas y comunidades normales.

2.4. Experiencia en el Uruguay

En Uruguay, según datos brindados por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) en 2012, 517.771 individuos tienen al menos una discapacidad. En cuanto a la educación proporcionada a las personas con discapacidad, Uruguay es uno de los pioneros en la región en poder universalizar la educación primaria, y en estos últimos años se incorporó así a la población de cuatro de edad al nivel inicial de la educación.

Aun así, en las últimas décadas las familias han sufrido un deterioro en lo que refiere a lo educacional y muchas veces no se puede garantizar desde ellas la preparación de los niños

para las exigencias de la escuela. Esto coloca al país en el deber de contemplar dichas situaciones y compensarlas desde la educación, atendiendo a la diversidad social, logística y cultural. La discapacidad forma parte también de esta diversidad. Surge así la necesidad de realizar adaptaciones curriculares y procesos de enseñanza y aprendizaje que puedan contemplar a todos en las aulas de las instituciones públicas.

Se debe realizar un cambio paradigmático en la educación, partiendo por la modificación radical de pasar de entender al alumnado como homogéneo, a entenderlo en su diversidad. Esto conlleva a que la exclusión se transforme en inclusión.

Estos cambios, a su vez, traen consigo otros en las instituciones públicas del Uruguay. Algunos de ellos son incentivar la educación, donde se incluyan a todos los participantes y a su vez se tengan en cuenta las condiciones del lugar en donde se lleva a cabo dicho proceso; respetar el tiempo y el ritmo de cada individuo dentro del proceso de aprendizaje, apostar a la evolución individual, desarticulando el currículo general pensado en estándares en los cuales se segrega a los más débiles.

Las escuelas de educación especial se expandieron por todo el país en la década de los años 60 (75 instituciones en total) (Fondo de Inclusión Escolar, 2004). Más tarde, en 1985, con la vuelta de la democracia, el Consejo de Educación Primaria creó un proyecto de educación especial que buscaba la integración en las escuelas comunes, y con este surgen los maestros y docentes de apoyo que brindan respuestas a las diferentes necesidades de los niños integrados. En el año 2001, se realizan proyectos que colaboran con la Organización de Estados Americanos (OEA). Este se llevó a cabo en seis de las escuelas de Montevideo, y buscaba la formación docente y ampliar el concepto para no solo integrar a las personas con discapacidad a las aulas comunes, sino también para comenzar a trabajar la inclusión teniendo en cuenta a la población de contexto social crítico. Luego de esta modificación, en el año 2004, se plantea la escuela con una orientación inclusiva y pro diversidad, haciendo énfasis en favorecer el aprendizaje de forma exitosa por medio de herramientas, las cuales deberán ir en la misma línea que los principios de la educación inclusiva. Estas son:

- entender y atender los diferentes ritmos que necesita cada alumno;
- atender las diversas situaciones culturales y psicosociales del alumno;
- buscar las estrategias más apropiadas para el trabajo con poblaciones diversas;
- gestionar siempre en función a los derechos humanos;
- promover la interacción entre institución y comunidad buscando la participación activa de los alumnos en ellas (Fondo de Inclusión Escolar, 2004).

2.5. Adaptaciones curriculares

Cumellas y Estrany (2006) plantean a la Educación Física como un área en donde se beneficia el desarrollo integral del individuo, y la presentan como un escenario en donde se dan múltiples situaciones que favorecen la inclusión. También aclaran que, si bien en la clase de Educación Física contamos con múltiples herramientas para lograr la inclusión, si estas no son utilizadas correctamente -sea por falta de voluntad o de conocimiento- no se podrían lograr los objetivos de incluir, y muchas veces se podría producir lo contrario y marginar aún más a aquellos que tengan alguna dificultad de inclusión.

Por este motivo, mencionan que es importante trabajar en lo lúdico y colectivo, aprovechando estas instancias para que los individuos se conozcan a ellos mismos y a sus compañeros, y sean tolerantes con el resto del grupo. Para lograr esto son inevitables los momentos de reflexión luego de las actividades. Este proceso de inclusión, según Pappous (2007), debería comenzar con la tarea de informarse sobre la discapacidad, sin esta información no podríamos saber cuáles son las características de la misma y por lo tanto no realizaríamos las adaptaciones curriculares de la mejor manera posible. En este sentido, Carmona (2011) plantea las diferentes dificultades que tienen los niños con SD a la hora de participar en la clase de Educación Física (y que, por lo tanto, entendemos que se deberían tener en cuenta en las adaptaciones curriculares).

Aspectos Motrices

- Dificultades con el equilibrio tanto dinámico como estático.
- Problemas con el control y organización del tiempo y del espacio.
- Necesidad de más tiempo para resolver situaciones de carácter motriz.
- Alteraciones a la hora de la marcha o de la carrera.
- Problemas con el esquema corporal y su reconocimiento.

Aspectos Afectivos y conductuales

- Les resulta difícil expresarse a través del cuerpo y el movimiento.
- Gran dificultad para lograr una relajación voluntaria.
- Necesitan más tiempo para adquirir hábitos aunque sean básicos, como la higiene personal, o más complejos, como traer la indumentaria apropiada para la actividad física.
- Les resulta complejo poder mantener la atención y procesar la información brindada, lo que requiere más tiempo de explicación.
- El niño necesita el contacto físico con el profesor constantemente y de manera afectiva.

- Dificultades a la hora de tolerar las frustraciones.

Según Ríos Hernández (2003), con respecto a la siguiente fase: el análisis de la tarea y su adaptación, el autor plantea que el docente debe ser capaz de clasificar las tareas a utilizar, buscando la más adecuada para la discapacidad particular que presente el individuo. En este caso, al tratarse de una discapacidad intelectual, sugiere poner énfasis en tareas que favorezcan la toma de decisiones.

En lo que refiere a adaptar la tarea, plantea que las actividades deben tener en cuenta los siguientes factores:

- Adecuación a la naturaleza de la persona. Es imprescindible adaptar la tarea a los intereses y características personales del alumno con discapacidad.
- Individualización. Respetar los tiempos y ritmos de cada individuo.
- Solidaridad o socialización. Trabajar en grupos donde el individuo pueda encontrar su rol y así ponerlo al servicio de un colectivo y de un objetivo en común y a un objetivo en común, comprendiendo también los roles de los demás compañeros.
- Totalidad y formación integral. Las tareas propuestas deben buscar continuamente un desarrollo integral del individuo.
- Espontaneidad. Buscar a través de tareas, que el individuo se encuentre en libertad de crear y expresar con su cuerpo diversas soluciones a un problema.
- Experiencia práctica. Promover a través del juego, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre, el mayor número de prácticas físicas vivenciales.
- Autonomía. Las tareas deben ser explicadas claramente, de esta manera serán capaces de participar de ellas de forma autónoma, así como también promover la toma de decisiones en cuanto a la práctica.

Por su parte, los autores Cumellas y Estrany (2006, p. 125) plantean que “las adecuaciones curriculares le permiten al docente definir de manera clara y específica qué es lo que el estudiante debe aprender, cómo lo va a aprender, cuándo lo va a aprender y cuál es la mejor forma de organizar los elementos didácticos».

Destacan la importancia de que el proceso de enseñanza esté basado en el aprendizaje significativo, de este modo todo conocimiento se debe generar en base al conocimiento anteriormente adquirido. Deberán articularse el conocimiento anterior con el “nuevo” y estar relacionados entre sí, de este modo el conocimiento perdurará más en el tiempo y ayudará a desarrollar un pensamiento lógico y organizado en el niño.

Esta forma de trabajo brinda seguridad al alumno ya que se comienza desde lo conocido y desde esta seguridad se exploran nuevos campos de conocimientos.

Por otra parte, el currículo deberá estar creado en función a todos los alumnos y no a un pequeño grupo, por medio de él se plantearán actividades realizables por todos, donde puedan distinguir sus propias limitaciones y posibilidades y, luego de su realización, dar lugar a la reflexión individual y conjunta de las diferentes actividades; de esta manera se busca afianzar la autoestima y la motivación.

Asimismo, los autores destacan la importancia de la familia y la relación que esta tenga con el centro educativo, de esta manera la familia estará enterada de lo que sucede en el centro educativo, de las fortalezas y debilidades que su proceso educativo-social tiene.

De este modo podrán colaborar desde el hogar con los objetivos propuestos y, al trabajar juntos, las familias pueden aportar datos sobre el estado del niño en su hogar y poder trabajar desde el centro, y viceversa.

Sancho, Jardon y Grau (2013) sugieren tener en cuenta las siguientes estrategias metodológicas:

- Apoyo inclusivo en clase. Este deberá ser llevado a cabo por parte de profesionales, y debe estar presente en todas las actividades dentro del centro educativo.
- Adaptaciones de actividades. Se deberán adaptar las actividades cada vez que esta lo amerite.
- Aprendizajes múltiples, explican Stainback y Stainback (Sancho, 2013). Trabajar el mismo contenido de diversas maneras es entender la diversidad y proporcionar una educación de calidad.
- Enseñanza en equipos por parte del grupo docente. El formar equipos de trabajo multidisciplinario y el trabajo en equipos por parte de los alumnos fomenta la tolerancia y cooperación, así como también el asimilar las diferentes realidades.

Por su parte, González Manjón (1995) clasifica las adaptaciones curriculares en no significativas y significativas.

Las no significativas hacen referencia a todas aquellas adaptaciones o ajustes que se realizan en un primer momento y que tienen que ver con una adecuación al contexto del aula.

Adaptaciones organizativas

- En relación con el gimnasio o aula, utilización de la forma organizativa más adecuada (ronda, estaciones, circuitos, olas).
- En relación con el tiempo preestablecido a realizar las actividades.

Adaptaciones de objetivos y contenidos

- Enfatizar en los objetivos que favorezcan el desarrollo en la población a trabajar.
- Incorporar objetivos específicos.
- Destinar más tiempo para los contenidos jerarquizados y trabajarlos siempre desde lo más sencillo a lo más complejo.
- Eliminar los contenidos menos significativos para dedicar más tiempo a los contenidos a enfatizar.
- Utilizar el repaso de contenidos anteriormente trabajados con el fin de fortalecerlos.

Adaptaciones en la evaluación

- Seleccionar el instrumento o técnica más apropiada para evaluar. Deberá estar relacionada con los objetivos y contenidos planteados.

Adaptaciones de actividades de enseñanza y aprendizaje

Escoger actividades que ayuden a concluir un determinado aprendizaje (modificar el nivel de complejidad de la tarea, variar el grado de abstracción de la actividad, alternar los materiales a utilizar).

Adaptaciones de temporización:

- Alternar el tiempo en que un alumno participa en una actividad.

Las adaptaciones significativas por otra parte, son aquellas estrategias por las cuales se busca responder a las diversas situaciones que se puedan presentar en el proceso de aprendizaje en el centro educativo.

Adaptaciones de objetivos

- Incorporar objetivos alternativos de carácter individual que ayuden a complementar el aprendizaje.
- Eliminar algunos objetivos básicos, que no sean tan relevantes para el grupo o individuo en particular.

Adaptaciones de contenidos

- Incorporar contenidos al currículo de un alumno en particular que colaboren a lograr objetivos generales e individuales.
- Eliminación o desestimación de contenidos poco relevantes para el grupo.

Adaptaciones metodológicas

- Adaptaciones de carácter didáctico, sea organizativo o procedimental, que solo se aplica a un porcentaje pequeño de la clase.

Adaptaciones en la evaluación

- Deben referirse principalmente a la selección de objetivos y contenidos escogidos.

En la misma línea, Pappous (2007) destaca la importancia del trabajo interdisciplinario en las adaptaciones curriculares. Afirma que trabajar en conjunto con profesionales de otras disciplinas, tales como fisioterapeutas, médicos, psicólogos, sociólogos y otros educadores, aporta al conocimiento del estado del niño y de sus diferentes dimensiones: social, física y emocional.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

El modelo en que se basó esta investigación es el cualitativo. El investigador observa los procesos generados en el campo de manera natural, y recolecta datos del mismo sin modificar las variantes durante este proceso (NEGRINE, 2000).

Las instituciones que participaron del estudio se seleccionaron de manera intencional a partir de las características que se necesitaban para la investigación. A su vez, dentro de las instituciones se optó por una clase. En el Jardín de Infantes N° 246 de educación común ubicado en la zona de Cerro norte, en la calle Sanfuentes 2600, se seleccionó el nivel 5 al cual concurre una niña con Síndrome de Down (Institución A). En la escuela N° 210, Petrona Viera, Escuela Especial para niños con discapacidad intelectual (Institución B), de educación especial, ubicada en la ciudad de Montevideo en la calle 8 de octubre 2850, también se optó por el nivel 5, al cual concurren niños con Síndrome de Down, entre otras discapacidades intelectuales.

Participaron del estudio 2 docentes de Educación Física y 30 alumnos de ambas clases, los cuales fueron autorizados por sus padres o tutores (ver carta de autorización en el Anexo 1).

Se optó por los siguientes instrumentos para recolectar los datos: la observación semi-estructurada y la entrevista semi-estructurada (MARTÍNEZ 2006).

Por otra parte, en este estudio observamos a los niños de ambas clases y a sus docentes en la clase de Educación física. Se elaboraron pautas de observación en relación a la situación a observar, dejando un margen para observar todos aquellos datos que no fueron tenidos en cuenta en la elaboración de pautas (ver Anexo 2). Otro de los instrumentos que manejamos fue la entrevista semi-estructurada. Según (THOMAS; NELSON 2007), este tipo de entrevista presenta carácter de cuestionario abierto en el cual el entrevistado tiene libertad para expresar sus ideas. Valles (2007), por su parte, comenta que, a pesar de esta libertad, este tipo de entrevistas nunca se desvían del tema central que nos interesa indagar. Se deben realizar las preguntas buscando que el entrevistado responda de modo natural y espontáneo. En este estudio las entrevistadas fueron las docentes de Educación Física de ambas instituciones. Para el análisis les llamaremos entrevistada A y entrevistada B. Las pautas de las entrevistas se encuentran en el anexo3).

Los resultados obtenidos fueron analizados a través de categorías de análisis, algunas de ellas fueron creadas solo para un instrumento de recolección de datos y otras para los dos.

Para las entrevistas

- Concepción de discapacidad y de Síndrome de Down.
- Concepción de educación inclusiva

Para la observación

- Relación entre las actividades planteadas y los objetivos de la educación inclusiva.

Para ambas

- Vínculo del docente con los demás involucrados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Adaptaciones realizadas para favorecer la inclusión del alumnado.

4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.1. Concepción de discapacidad y Síndrome de Down

En esta categoría se discuten las concepciones de discapacidad y SD que tienen las dos entrevistadas que participaron de la investigación.

Al preguntarle a la entrevistada B qué entiende por discapacidad dijo lo siguiente:

La discapacidad es la deficiencia intelectual o física que impide a las personas continuar con su vida cotidiana y de alguna manera esta deficiencia lo que impide es participar completamente de la sociedad, porque la misma no está preparada para integrar en muchos casos al individuo, desde las cosas más simples, [como] infraestructura, a cosas más complejas, como la mentalidad de la sociedad.

Agrega que “la discapacidad son las limitaciones que tiene un niño a la hora de realizar ciertas actividades o resolver algunas situaciones, y las limitaciones generalmente son por anormalidades a nivel físico o psicológico”.

En este discurso se puede observar cómo la docente se basa únicamente en el modelo médico abordado por la CIF (2001), donde se entiende la discapacidad exclusivamente por las limitaciones, identificada como un problema.

Por su parte, la entrevistada A manifiesta con respecto a la discapacidad: “los niños discapacitados tienen limitaciones a la hora de realizar ciertas actividades o resolver algunas situaciones, y las limitaciones generalmente son por anormalidades a nivel físico o psicológico, pero hay que buscar la manera de que puedan participar e incluirlos en las clases”.

La docente comienza definiendo la discapacidad desde su punto de vista, y dice “los niños discapacitados” y no “niños con discapacidad”. En este punto coincidiría con el modelo médico, ya que focaliza la discapacidad en el niño, pero más adelante demuestra que su concepción también se basa en lo social, ya que menciona la inclusión en la sociedad como factor fundamental y responsabiliza al resto de la sociedad, como a ella (no será “como a sí misma”), en el proceso de inclusión, ya que dice: “hay que incluirlo”.

Con referencia al Síndrome de Down, la entrevistada A entiende que “es una discapacidad intelectual, pero motivamente se puede hacer todo, (las personas con SD) tienen algunas particularidades como que son dispersos e inquietos, eso a veces hace que les tome más tiempo entender las consignas”. La entrevistada destaca algunas de las características del síndrome, las cuales coinciden con las planteadas por Flores (2005) en lo que refiere al corto tiempo de atención y a la inquietud que proviene del carácter impulsivo que caracteriza al síndrome.

Por su parte, la entrevistada B comenta que el Síndrome de Down es una discapacidad intelectual, en coincidencia con la otra docente, pero a su vez lo define como una Trisomía

21, expresando que es un cromosoma de más en el par 21. De esta manera explica una de las 3 formas en las que se puede presentar el síndrome, la más común, dando a entender que conoce la discapacidad.

4.2. Concepción de educación inclusiva

Con respecto a la concepción de educación inclusiva, la docente de la Institución A respondió: “la educación inclusiva es la educación para todos”, acotando que esta educación trata a todos los alumnos por igual, que esto no es más que el respeto por sus derechos. “Esto último es mencionado en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* de 1948”, donde se destaca como derecho humano la igualdad en cuanto a las oportunidades de cada individuo. Estas oportunidades engloban sin duda las educativas.

La entrevistada agregó que “la Educación Física muchas veces es el área donde hay más posibilidades para integrar y/o segregar a los alumnos, sean con o sin discapacidad. Considero que tenemos en nuestras manos una gran herramienta para integrar, depende de cómo esta se utilice los resultados que se tenga”. En esta expresión la docente no distingue el término «incluir» de “integrar”, al menos en el lenguaje utilizado los emplea como sinónimos, lo cual demuestra la falta de conocimiento en cuanto a la terminología utilizada. Sin embargo, al desarrollar la idea expresa la diferencia en frases como: “no es lo mismo tenerlos en la clase, que vengan y no hagan nada, a que vengan y puedan participar y ser parte del grupo; eso sí es incluir sin importar cuáles son sus capacidades”. Esta idea coincide con lo expresado por Ainscow y Booth (2000) se logra una verdadera inclusión cuando todos y todas pueden participar sin importar sus características sociales, culturales, biológicas, afectivas, intelectuales o cualquier otra característica.

En la misma línea, Chicon y Soares (s/f) plantean la diferencia entre integración -la que definen como la inserción de la persona con discapacidad a la sociedad- e inclusión -definida como las modificaciones que realiza una sociedad para que la persona con discapacidad pueda participar de la misma como cualquier otra persona. Estas modificaciones se dan a diferentes niveles, como en la escuela, la familia, las instituciones, etc., y en conjunto estas acciones logran la inclusión-

La entrevistada de la Institución B destacó la importancia de la educación inclusiva haciendo referencia a lo que se busca por medio de ella:

Debemos buscar el integrar e incluir a las personas con discapacidad como a los que no la tienen y eso creo que debe partir primero de uno, no se puede incluir si no se es capaz de aceptar que todos somos diferentes y como docentes muchas veces nos cuesta entender que no todos nuestros alumnos son iguales, pero una vez que logro comprenderlo, la satisfacción que me generan los pequeños logros de cada uno es realmente única.

Esta respuesta coincide con lo mencionado por (CUMELLAS; ESTRANY, 2006) cuando afirma que “la educación inclusiva es beneficiosa no solo para los niños con discapacidad, sino para todos los participantes de las misma (Con ella) todos podemos aprender a comprender el mundo [...] aceptándonos los unos con los otros y aprendiendo tanto de nosotros como de los demás”.

La docente también comenta que «la educación inclusiva no está sujeta a una institución, no va a depender de si es una institución común o de educación especial, la educación inclusiva es mucho más que eso y se puede lograr en cualquier lugar o institución». Este discurso coincide con lo expuesto por Ainscow y Booth (2000) cuando afirman que «la labor de incluir va más allá que las instituciones educativas, es una tarea del día a día y de todos los integrantes de una sociedad».

La docente B hace referencia al rol que cumplen los docentes dentro de la educación inclusiva:

Nosotros debemos orientar y guiar favoreciendo siempre a la participación y sin dejar de lado las limitaciones y posibilidades de cada uno, lo cual se genera por medio de la experiencia y de la información tanto desde las familias como de los médicos. No se puede lograr una inclusión si no se está informado sobre las limitaciones y posibilidades que el niño con discapacidad tiene.

Esta opinión coincide con lo planteado por Cumellas y Estrany (2006), quienes resaltan el valor que tiene que el docente esté informado sobre la situación del alumno, no solo de aquel con discapacidad, sino de todos los alumnos. Esta es la base del éxito en cualquier proceso de enseñanza y de aprendizaje.

4.3. Adaptaciones realizadas para favorecer la inclusión del alumnado

En esta categoría podemos destacar que ambas docentes planifican de forma diferente sus clases. A la hora de la planificación anual ambas tienen mecanismos y estrategias distintas.

La docente de la Institución A realiza una planificación general, la cual utiliza también para niños con discapacidad:

Tanto los contenidos como los objetivos son iguales para todos. En el caso de la niña con síndrome de Down, ella realiza todas las actividades planteadas para el grupo en general sin dificultades mayores, de igual manera yo realizo en el día a día algunas modificaciones que son organizativas y momentáneas especialmente para ella.

La docente agrega:

Mi planificación no es diferente a las otras planificaciones que realizo para otros grupos de nivel 5, la diferencia se ve en la práctica, pero eso pasa en todos los grupos, no es específico de este. Yo veo según las características de cada uno y en base a eso uso diferentes estrategias

metodológicas. El Síndrome de Down es solo una característica más con la que cuenta el grupo, la cual tengo en cuenta al igual que otras características a la hora de realizar las diferentes metodologías.

Lo mencionado coincide con lo expuesto por Arboleda (2007), quien destaca la importancia de que el docente maneje correctamente los aspectos metodológicos y pedagógicos, como factores fundamentales para lograr el éxito en el proceso de inclusión en las clases de Educación Física.

La entrevistada enfatiza varias veces en la importancia de realizar adaptaciones a nivel de currículo oculto, en aquellas acciones que, si bien no están explícitas en la planificación por escrito, se realizan en clase. En este comentario la docente hace referencia a las adaptaciones de los elementos de acceso al currículo, centradas básicamente en aspectos personales, materiales u organizativos que procuran facilitar la inclusión de un alumno en particular al currículo general (GALLEGO, 2006).

Según lo observado en las clases, en referencia a este punto podemos decir que la docente mantiene el programa tal cual lo indica Primaria. En cada clase se plantea varios objetivos y trabaja varios a la vez, tales como el objetal, el espacial y el rítmico, lo que para el resto de la clase se hace entretenido y dinámico, pero complejo e irrealizable para la niña con SD. Esto indica que no se logra lo expresado por Ainscow y Booth (2000), quien plantea que es necesario un correcto equilibrio en los objetivos propuestos, los cuales deberán abarcar las necesidades de todos los estudiantes del aula, asegurando su máximo desarrollo en todos los casos y de forma integral. También se vería ignorado parte del discurso de la docente, en el que asegura realizar modificaciones en el día a día para que la niña con discapacidad pueda realizar todas las actividades.

Asimismo, se puede observar en las clases que la docente plantea actividades con objetivos motrices en su mayoría, como el rodar, el traccionar, el lanzar, etc. No se observan en las clases objetivos sociabilizadores o de transmisión de valores como propone Hernández (2003), quien hace referencia a la importancia de trabajar dichos contenidos.

Por su parte, la docente de la Institución B expresa:

La estrategia que más utilizo con todos los niños es la explicación tratando de dar mensajes claros, y pongo fundamental cuidado en el lenguaje. Trato de hablar poco y claro; en particular con el niño con Síndrome de Down tengo especial cuidado en la comunicación, ya que él no se expresa correctamente y tiene dificultades para hablar.

En este punto hace referencia a las adaptaciones metodológicas, las cuales se pueden observar en las clases. La docente utiliza la asignación de tareas y el descubrimiento guiado, y se puede apreciar que la última estimula, aún más que la primera, la reflexión, ya que la docente propone una tarea y por medio de preguntas va guiando a los alumnos, los cuales

terminan escogiendo el modo a realizar la tarea planteada. Según Ríos Hernández (2003), esta metodología es la más apropiada, ya que el docente cumple un rol de guía y colabora en la toma de decisiones, pero esta se realiza a través de la reflexión en conjunto. El docente tiene la posibilidad de escoger y hacer las preguntas que crea necesarias para guiar al alumno a un pensamiento reflexivo y lógico. El lenguaje utilizado y la comunicación son claros y precisos, coincidiendo con lo mencionado anteriormente por la entrevistada.

Con respecto a las adaptaciones organizativas, la docente expresa: “La primera adaptación que realizo es agrupar los niveles 4 y 5 con primer año, de esta manera logro tener una clase de al menos 10 niños, de otra forma, si dividiera cada nivel me quedarían clases de 3 niños y no podría lograr el objetivo principal que me propongo para los niños”. Esto coincide con lo planteado por Gallego (2006) sobre las adaptaciones organizativas, las cuales destaca que son aquellas que refieren a algún tipo de agrupación de alumnos para favorecer el trabajo en clase.

Como objetivos, la docente se propone “sociabilizar y lograr su autonomía”; estos son los objetivos generales a los que da más importancia y los remarca una y otra vez en la entrevista.

El discurso de la entrevistada coincide con el concepto de currículo especial, en el cual es necesario reducir el currículo a objetivos básicos y prácticos para la vida cotidiana Gallego (2006). Esto se debe a que en la escuela en la cual trabaja el total del alumnado tiene discapacidad.

Sin embargo, con respecto a lo organizativo, la docente realiza la modificación de agrupar varias edades para favorecer la inclusión e interacción entre los niños, pero en las clases se observan formas organizativas masivas y trabajo individual, dado que la mayoría de los niños presenta Trastorno del espectro autista, y tienen dificultades en el relacionamiento con los demás. Con esta forma organizativa cada uno trabaja de forma individual y a su ritmo, pero no existen muchas oportunidades de interacción entre ellos, esto se da solo en momentos específicos donde se marcan trabajos grupales, los cuales no son muy frecuentes.

Además, la docente agrega: “no existe un currículo específico para escuelas especiales, sino que es el mismo que para las escuelas de educación común, por lo que es decisión del docente escoger las adaptaciones a realizar [...] muchas veces te sentís sola en este proceso o con poca información”. La entrevistada cuenta que, en su caso, eligió informarse por otros medios.

La visión de la docente coincide con lo expuesto por Ríos Hernández (2003), quien plantea que uno de los factores más importantes para lograr un exitoso proceso de inclusión es la práctica docente, y destaca que cuando no se tiene preparación específica en el tema puede provocar miedo, lo que no es positivo para el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el proceso de inclusión no solo va a estar limitado por la experiencia y el conocimiento

del docente, sino también por la voluntad que este tenga para informarse sobre la inclusión y la discapacidad (RIOS HERNÁNDEZ, 2003).

La docente añade que “lo más importante en estos niños es la autonomía y la sociabilización, ya que muchas veces las familias limitan estos aspectos por sobreprotegerlos y los llevan a una dependencia total; en el caso de faltar la familia el niño no sabría qué hacer”. Este discurso concuerda con lo expuesto por Muñoz y Herrera (2006), quienes mencionan que en muchos casos existe una actitud sobre protectora por parte de la familia y de la sociedad, la cual limita aún más al niño con discapacidad.

Sobre este punto se pudo observar que la docente se focaliza en contenidos claros y básicos y elimina los que no son de mayor relevancia, coincidiendo con su discurso. Refuerza en clase los contenidos trabajados por las maestras —estos son pocos y básicos, así como objétales y se dedica únicamente a ellos, logrando así que se pueda comprender y lograr las expectativas en cuanto a este contenido. Además, lo relaciona con la vida cotidiana, por ejemplo con juegos vinculados a los colores del semáforo.

A su vez, la docente afirma que:

las adaptaciones más significativas son a nivel de lenguaje, el cual tiene que ser claro y con frases cortas porque rápidamente se dispersan y dejan de prestar atención. Otra de las estrategias es la demostración que generalmente utilizo, tomando por ejemplo a uno de ellos, al que veo más disperso o desmotivado, con el fin de que puedan entender y motivarse.

Se pudo observar que en la mayoría de las clases, el tiempo para realizar ciertas actividades siempre es determinado por el alumno. Si bien la docente está atenta a las posibles distracciones para estimularlos a que continúen, ellos realizan las actividades propuestas a su tiempo, el cual varía en cada niño. Por ejemplo, una de las actividades planteadas frecuentemente era colocar algunas pelotas en aros, diferenciándolas por su tamaño y color, trabajando objetal. Esta actividad terminaba cuando quedaban todas las pelotas en algún aro. Si alguno de los niños no realizaba la actividad o se distraía, ella los estimulaba verbalmente a realizarla y ellos continuaban ejecutándola a su tiempo. En estas situaciones se estaría teniendo en cuenta lo propuesto por Carmona (2011), quien destaca como una de las características del SD la dificultad en la ubicación del tiempo y el espacio, al igual que la necesidad de más tiempo para realizar actividades de carácter motriz. Además, en la mayoría de las clases las actividades generalmente se indican a través de la demostración, realizada por algún alumno, lo que coincide con lo expuesto por la docente anteriormente.

La docente A, por su parte, expresa: “yo utilizo mucho la demostración porque ellos aprenden mucho mediante la imitación, imitan todo y en especial la niña con Síndrome de Down es de la manera que mejor entiende las consignas”.

El discurso de ambas entrevistadas coincide con el planteo de Carmona (2009), quien explica que el niño con Síndrome de Down necesita demostraciones claras y precisas, ya que tiene gran dificultad para mantener la atención durante períodos largos de tiempo.

Según se pudo observar en el caso de la docente A, generalmente utiliza la metodología de mando directo, con lo que se limitan las posibilidades de crear, elaborar y tomar decisiones. Es el docente quien indica cómo y cuándo realizar la propuesta, marcando también el tiempo y el ritmo. Esto último no favorecería, según Arboleda (2007), la inclusión y el desarrollo integral del niño ya que, indica el autor, las personas deben sentir y ser capaces de tomar decisiones, no solo elegir sino ser capaces de definir, analizar y actuar frente a una determinada situación. En el mando directo no sucede lo mencionado anteriormente.

En lo que refiere al tiempo determinado para cada actividad, se puede ver que se adapta a la niña con SD a la tarea y a los tiempos de los demás alumnos; no se efectúan adaptaciones curriculares en esta área. Por ejemplo, en una situación en particular donde se realizaba un camino de aparatos donde los niños debían pasar por diferentes desafíos, si la niña se demoraba más que los compañeros la docente la ayudaba a continuar tomándola de la mano y haciendo más rápido el recorrido. De esta forma, lógicamente, intentaba adaptar a la niña a la clase planificada y no viceversa.

En esta situación, no solo no se está respetando el tiempo individual de cada niño, sino que además se está privando a los demás compañeros de beneficiarse de uno de los aspectos fundamentales de la educación inclusiva. Según Cumellas (2009), tanto el niño en inclusión como sus pares se deberían beneficiar de dicho proceso, pudiendo así aceptar la diversidad, tomar conciencia de que todos somos diferentes y aceptarnos como somos, respetando los tiempos y ritmos propios y ajenos, lo cual fomenta valores importantes para convivir en sociedad.

El plantear actividades donde la niña necesite de ayuda para realizarlas, para cumplir con el tiempo que la docente estimó para dicha propuesta, no colabora con la formación de autoestima de la niña y no se estimularía así, según Ríos Hernández (2003), la autosuperación personal al no poder cumplir con el tiempo exigido.

En cuanto a las formas organizativas, la más utilizada era la ronda. Las clases comenzaban y terminaban en ronda. En el caso de la niña con SD, se ubicaba al lado de la docente o se sentaba en su falda.

Ninguna de las docentes menciona el tema de la infraestructura ni cuáles son las adaptaciones realizadas en esta área. De acuerdo con lo observado en la Institución B, las actividades se realizan en un patio con varias irregularidades, lo que provocaba más problemas aún en la marcha de los niños con discapacidad, muchas veces ocasionando caídas.

Este espacio no es el único lugar que tienen. La sede de Nacional les presta sus canchas para realizar actividad física, las cuales son utilizadas por el resto de los escolares, pero en el caso de los iniciales no van porque a la docente le queda mejor realizarlo en la escuela por un tema de horarios. Esto demuestra que, en este caso, no se prioriza el tema organizativo y en especial de infraestructura, el cual es fundamental, según Ríos Hernández (2003), para el buen desarrollo motriz, especialmente de los niños con discapacidad.

En cuanto a la Institución A, se puede decir, de acuerdo a lo apreciado, que la docente realizaba las clases en un gimnasio donde el piso era regular, tomando en cuenta el problema del equilibrio en el caso de la niña con SD, lo que le proporcionaba mayor seguridad al realizar la clase y desplazarse en todas las actividades.

4.4. Vínculo entre el docente y los demás involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje

La docente A plantea:

En general me llevo bien con todos, ellos están deseando que llegue el día de Educación Física, a esta edad lo ven como jugar y divertirse, todavía no tienen el pensamiento de vergüenza ni de sentirse cohibidos a la hora de trabajar con el cuerpo y eso ayuda a que les guste la materia y participen. A mí me gusta mucho el trabajo con inicial, por eso tomo solo jardín (...). Si no te gusta el trabajo con niños chiquitos el vínculo no es el mismo.

En las observaciones se percibe un vínculo afectivo entre la docente y la niña con discapacidad. La docente se dirige en todas las ocasiones de manera muy afectiva y amigable, y esto se repite tanto cuando la alumna está participando como cuando no lo hace o se niega a realizar algunas actividades. La docente continúa de la misma manera y le permite, muchas veces, que realice las actividades en las cuales se siente cómoda y que no participe en las que no le gustan, quedándose en esas oportunidades con la maestra.

Este vínculo, si bien es muy amigable y cariñoso, no favorece a la participación de la niña ni a la aceptación de los demás. Los niños, al ver que con ella la maestra actúa diferente, toman distancia. Se puede observar que esa actitud por parte de la docente es de protección y la niña en ocasiones se vuelve dependiente de ella para realizar algunas tareas.

La docente plantea que trabaja de manera coordinada con la dirección y el coordinador de Educación Física.

En cuanto a la directora, dijo:

Tengo un buen relacionamiento con la dirección, lo cual me permite trabajar de mejor manera ya que muchas veces ambas planificamos en conjunto o si tengo algún tipo de dificultad sé que ella va a estar dispuesta

a colaborar, ella está muy atenta a los niños en general y en especial a la niña con Síndrome de Down. Si en algún momento surge alguna duda sobre cómo manejarme en ciertos momentos, ella me ayuda. Está muy informada sobre la discapacidad y siempre está dispuesta a colaborar.

También plantea la buena comunicación que tiene con el coordinador de Educación Física: “el siempre está, puedes contar con él, viene, observa la clase y muchas veces a través de las críticas constructivas me ayuda a entender y mejorar en ciertos aspectos, me da ideas de cómo mejorar la inclusión con la niña”.

Según lo observado, la directora en varias ocasiones estuvo presente en algunos momentos de la clase y dialogó con la profesora en el comienzo de la misma, donde se trataron temas relacionados a los niños y a su historia personal o estado de salud. También se pudo ver la presencia del coordinador en una de las clases. Este colaboró con la docente en algunos momentos y luego de finalizada la clase dialogó con ella sobre el desarrollo de la misma y le dio consejos sobre algunos temas puntuales organizativos.

Por otra parte, cuando se refiere a las maestras expresa: “hay maestras que te apoyan y colaboran con vos y otras que definitivamente ignoran la importancia de la Educación Física y toman nuestro trabajo como un momento más del recreo y ahí aparecen las dificultades”.
Agrega:

en este grupo en particular con la maestra si bien colabora a que participen y en la organización de los niños, y fue un pilar importante en la participación al comienzo de clases no tengo el mismo relacionamiento que con la directora y el coordinador. No trabajamos en conjunto y varias veces le he pedido que me diga qué contenidos está trabajando para de alguna manera reforzarlos en mi clase y no he tenido repuestas.

En la observación, se pudo apreciar que la maestra parecía ausente muchas veces en la totalidad de la clase, y no mostraba gran interés en la práctica de Educación Física ni en dialogar con la docente. Lo que sucedía en la mayoría de las clases era que esta llegaba, dejaba el grupo y se retiraba. Si se quedaba, lo que hacía era charlar con otra maestra sin prestar atención a la clase.

En lo que respecta a la docente B, esta manifestó: “me llevo muy bien con todos los niños, ya hace 8 años que estoy en la escuela, es como mi casa, para mí no es solo un trabajo, yo no solo les doy clase y me voy, sino que me quedo a comer con ellos, siempre estoy en todos los eventos de la escuela”.

Sobre este punto pudimos observar que la docente mantiene un vínculo amigable, pero distante. En muchas situaciones en las que los alumnos no cumplen las normas básicas de comportamiento, la docente desempeña un rol donde guía y corrige las actitudes no deseadas. Los niños tienen una relación afectiva con ella, pero manteniendo una cierta distancia y un respeto a la docente como tal.

Cuando el grupo o los alumnos no cumplen con las tareas planteadas o no se comportan de la manera correcta, la docente reflexiona con el grupo o de forma individual y si esto no

resulta de manera positiva en el comportamiento del niño acude a estrategias como apartarlos de la clase por un momento, o no dejarlos realizar ciertos juegos.

Analizando este proceder, con el que se busca la reflexión sobre las actuaciones que no son apropiadas, como así también las de estimularlos a elaborar pensamientos críticos y reflexivos, está bien siempre y cuando estas instancias no sean extensas, sino cortas, y el niño pueda ser parte activa y no solo escuchar. Lo mismo pasa con el no dejarlos participar de alguna actividad que les sea atractiva, como una manera de corregir malas actitudes, esto debe hacerse de forma puntual y momentánea para que sea productivo.

En cuanto al relacionamiento con la directora, la docente expresa:

La directora es el primer año que tiene la dirección y recién estamos empezando a establecer vínculos, de igual manera ella es una directora muy presente y se preocupa por los niños, está a disposición y abierta a nuevas propuestas, sean de mi parte o de cualquiera de las maestras.

En lo observado, se pudo notar gran interés de la directora no solo por la clase de Educación Física, sino también por ser parte de esta investigación “con el fin de conocer el punto de vista de una persona ajena a la institución”. Mostró un gran interés en conocer los resultados y una gran disponibilidad.

Este discurso coincide con el de la docente de la Institución A, por lo cual entendemos que en ambas escuelas cuentan con el apoyo de las directoras en el proceso de inclusión.

Con respecto al vínculo con las maestras, la docente de la Institución B plantea que tiene excelente relación:

Hemos logrado durante estos años trabajar en equipo. Todo lo que ellas trabajan en clase yo lo trabajo también y en el mismo momento, muchas veces voy a clase para ver de qué manera están dando cierto contenido y hacerme presente para que los niños puedan verme como algo más que la profe de gimnasia, como una persona más de las que trabajamos con ellos de diferentes maneras pero hacia el mismo lado.

Y agrega algo interesante: “En esta escuela todos trabajamos en conjunto, cada uno respeta el trabajo del otro y lo valora. Desde los auxiliares de servicio hasta la directora, todos trabajamos en la misma línea y buscamos aportar lo mejor para mejorar principalmente la autonomía y la calidad de vida de los niños”.

Esto coincide con la importancia del trabajo en grupos interdisciplinarios planteada por Cumellas (2006). Todos los participantes aportan desde su perspectiva y a su vez articulan con los demás participantes, y de esta manera se favorece el proceso de inclusión.

En este punto, mediante las observaciones se pudo advertir que la realidad coincide con lo planteado por la docente. En esta escuela se trabaja en conjunto y se puede notar un clima donde todos están apostando a lo mismo, todos participan de una forma u otra favorablemente en el proceso de inclusión. En las visitas se pudo observar que existe una coordinación, un trabajo en equipo e interdisciplinario.

4.5. Relación entre las actividades planteadas y los objetivos de la educación inclusiva

En este apartado buscamos vincular el concepto de educación inclusiva con las clases propuestas por ambas docentes. Comenzamos mencionando lo expuesto por Ainscow (2004), quien focaliza la educación inclusiva en la educación de calidad para todos. El autor no se refiere únicamente a los alumnos con discapacidad, sino que su concepto se extiende a todos los grupos a los cuales por alguna razón se los margina de la sociedad, ya sea por motivo de raza, género, nivel económico, etc. El autor considera la manera de que todos los alumnos puedan recibir las mismas oportunidades y plantea que tendría que existir un proceso de inclusión que debería ser llevado a cabo en centros ordinarios con personal capacitado y no en centros donde se los “agrupe” considerándolos especiales.

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente, la Institución B es un centro de educación especial al cual asisten únicamente niños con discapacidad, donde se busca incluir al niño a la sociedad. En cambio, la Institución A sí estaría cumpliendo con lo mencionado por el autor, dado que es un centro ordinario en el cual se encuentra una niña con discapacidad en situación de inclusión.

Continuando con el análisis comparativo, la Institución A presenta una gran diferencia con la Institución B. En la primera es notorio el interés por mejorar el área motriz, anteponiéndolo a otras actividades, y esto hace que en las tareas planteadas muchas veces quede en evidencia la dificultad de la niña con discapacidad para realizar ciertas actividades. Según lo propuesto por Cumellas y Estrany (2006) la docente no estaría manejando apropiadamente dos principios generales de la inclusión. Uno de ellos es encontrar el punto medio en el cual tanto el alumnado con discapacidad como el resto de la comunidad puedan desarrollarse en las actividades sin generar frustraciones. En este caso observamos que la alumna con discapacidad muestra muchas veces preocupación al no poder realizar las actividades propuestas por ser altamente complejas para ella. El otro punto que plantea el autor es la importancia de no centralizar las actividades en la competencia y no abusar de las mismas, ya que esto podría alejar el concepto de incluir y aceptar los tiempos de cada uno.

En cambio, la docente B en cada consigna hace hincapié en el aspecto social, pone el foco en la trasmisión de valores como en el compañerismo, la solidaridad y la aceptación tanto del propio ritmo como del ajeno, proponiendo actividades en lo general cooperativas. En este aspecto la docente de la Institución B se acerca más al lineamiento de la educación inclusiva. Expone el autor la importancia de transmitir valores que faciliten, tanto al alumnado con discapacidad como al que no la tiene, a mejorar el relacionamiento con los demás compañeros y luego con la sociedad en general, pudiendo conocerse y aceptarse de manera que sepa reconocer sus propios límites y posibilidades, y en base a ellos lograr el mayor nivel de autonomía posible.

Continuando con aspectos metodológicos, la docente de la Institución A plantea actividades complejas, las cuales requieren un extenso tiempo de explicación y demostraciones. Esto provoca muchas veces que la alumna con SD se disperse antes de terminar la explicación, y se encuentre desmotivada al no comprender exactamente la consigna. La docente, entonces, la acompaña a realizar la actividad, muchas veces la alumna participa, pero guiada por ella, por lo que no es consciente de lo que está realizando.

Según los mismos autores, esta no es la manera más apropiada de explicar una actividad. Al partir de explicaciones largas y extensas, la niña no logra comprender la tarea y por lo tanto no participa realmente de la actividad, y no puede así desarrollarse plenamente en ella.

Además de esto, la docente se plantea varios objetivos en una misma tarea, lo que complejiza aún más la actividad.

Por otro lado, la docente B realiza actividades cortas, claras y en una clase mantiene siempre un mismo objetivo, el cual trabaja de varias maneras. Realiza explicaciones cortas y generalmente las demostraciones las hace algún compañero, a quien va variando tarea a tarea. De esta manera la docente respeta los lineamientos planteados por Cumellas y Estrany, (2006), los cuales hacen referencia a utilizar las demostraciones como herramienta fundamental. También pone hincapié en trabajar un objetivo por medio de varias actividades, las cuales deben ser propuestas de manera precisa y en corto tiempo.

Otro de los aspectos observados fue de qué manera se marcan los límites y se corrigen las malas conductas. En el caso de la docente A presenta una conducta sobre protectora, la cual es notoria al ver el trato frente a las mismas situaciones con otros niños. El autor expone la importancia de no generar conductas sobre protectoras dado que éstas generalmente tienden a dificultar que los niños puedan desarrollarse de forma personal, y dificultan la autonomía en la vida cotidiana.

Por su parte, la docente B marca los límites de igual manera en todo el alumnado utilizando principalmente los cambios en el tono de voz y corrige las conductas no apropiadas las veces que sea necesario. No muestra ninguna actitud de compasión ni sobreprotección ante los alumnos, sino lo contrario, les otorga cierta responsabilidad, principalmente en aspectos como el respeto a los demás, la participación en la clase y el cuidado de los materiales.

Por último, mencionamos de qué manera se valora y se estimula a los alumnos en ambos casos. En este punto, las dos docentes coinciden en la manera de actuar. Ambas valoran el progreso personal y los pequeños logros, estimulando y alentando a continuar. De acuerdo a RIOS (2003) es tan importante la actividad planteada como la valoración de esta luego de realizarla, esto anima al alumno a continuar y a confiar en sí mismo, creando así una autoestima más elevada.

5. CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis comenzaremos a desarrollar las conclusiones más relevantes, poniendo énfasis en los objetivos que nos planteamos, como también en las consideraciones de las futuras investigaciones que podrían realizarse, contribuyendo con el conocimiento sobre la inclusión en el área de la Educación Física.

El objetivo general que nos planteamos buscaba analizar el abordaje que realizan los profesores de Educación Física en dos escuelas, a la hora de llevarse en práctica nos dimos cuenta de que era muy difícil de analizar, ya que la palabra abordaje es muy amplia. Nos focalizamos en el proceso inclusivo y en cómo las docentes abordan el mismo; si bien sigue siendo un concepto amplio, el cual está determinado no solo por el trabajo docente, sino que se conjugan varios factores, algunos de los cuales fueron analizados a grandes rasgos, nos centramos principalmente en el área que nos compete: la Educación Física.

Para esto fue necesario comenzar con la concepción de educación inclusiva y discapacidad que ambas profesoras tienen. Las dos docentes parten de una concepción similar, sin embargo las diferencias se pueden observar en la puesta en práctica a la hora de analizar las estrategias que utilizan los docentes de Educación Física en sus clases.

Ambas docentes están dispuestas a realizar actividades y estrategias que favorezcan la inclusión desde diferentes puntos y diferentes situaciones. La gran diferencia nace aun de más atrás que las estrategias utilizadas como parte de los objetivos que estas se plantean con el niño con Síndrome de Down. La docente de la Institución A establece como objetivo incluir a la niña con Síndrome de Down al resto del grupo, utilizando las estrategias que sean necesarias para que esto suceda. En cuanto a la docente de la Institución B, el proceso de inclusión se centraliza en incluirlos a la vida cotidiana y a la sociedad; es un objetivo más amplio que el de la primera docente. A nuestro entender, es aquí en donde comienza la mayor diferencia entre ambas instituciones, y cabe resaltar que no es un tema de institución, sino de concepción de inclusión de la docente en particular, donde una intenta que la alumna sea incluida al grupo y busca los medios necesarios para que esto suceda, y la otra intenta brindarle los medios necesarios para que el grupo completo sea incluido a la sociedad. Partiendo de esta gran diferencia, esto provoca que en la Institución A las estrategias a utilizar sean generalmente para que la niña pueda "igualarse" al resto del grupo haciendo modificaciones para que esta llegue a cumplir lo que se plantea la docente para el resto del grupo. Estas modificaciones son estructuradas al igual que las metodologías, y se focalizan en el resultado de la tarea a realizar y no en el proceso por el cual llega a realizarla; son actividades generalmente de carácter motriz.

Diferente a las estrategias utilizadas por la docente de la Institución A, la docente de la Institución B utiliza estrategias metodológicas que se basan más en el proceso y en el

desarrollo de la actividad, prestando más atención al proceso mismo e intentando hacerlo de manera reflexiva en conjunto con los alumnos, quitándole importancia a los resultados y priorizando el proceso por el cual realizan las tareas. Las actividades planteadas son libres y flexibles.

En cuanto al vínculo entre el alumno y las docentes podemos decir que en ambas escuelas el vínculo es afectivo y respetuoso. Se puede resaltar que en la Institución A existe un vínculo de sobreprotección, y en la Institución B un vínculo que, si bien es afectivo, se puede apreciar una cierta distancia y firmeza a la hora de poner límites generalmente relacionados con el comportamiento.

A modo general podemos decir que ambas escuelas se encuentran en un proceso de cambio, ambas docentes ponen su máxima voluntad para lograr día a día incluir a los niños tanto con discapacidad como sin ella. Se pueden observar varios aspectos favorables en las dos docentes, las cuales están dispuestas a mejorar y muestran una actitud positiva frente a la inclusión. Este gran comienzo de cambio educativo en nuestro país trae contradicciones porque, a nuestro entender, comenzamos integrando a los niños con discapacidad sin tener antes como educadores una formación sobre inclusión. Nos enseñan a enseñar con un alumnado sin discapacidad, sin dificultades de aprendizaje, sin diversidad; a una población ficticia que no es la real, y luego nos enfrentamos a un grupo diverso y heterogéneo al cual hay que aplicar un programa general que muchas veces no concuerda con las necesidades del grupo.

En esta investigación nos planteamos como problema inicial comparar dos instituciones de carácter diferente, una de educación especial y otra de educación común, esperando analizar las posibles diferencias y semejanzas entre ambas instituciones, dando por sentado que era el carácter o nombre educativo que se le daba: “educación especial” y “educación común” la primer diferencia, y nos encontramos con que la inclusión va mucho más allá de los nombre o instituciones. La diferencia más grande no se da en si la institución es de un carácter o de otro, si el niño está rodeado de niños con o sin discapacidad; en esta investigación pudimos observar que la dificultad mayor está en cuán informado y formado se encuentre el docente. Es ahí realmente en donde se aprecia la diferencia. Esta investigación nos hizo reflexionar acerca de si estamos centrándonos demasiado en el contexto, en la infraestructura, en el nombre de la educación, y estamos olvidando el aspecto fundamental y principal, que es la información y formación docente. Nos deja, como docentes, ese compromiso a abrirnos, a salir de la ignorancia, a romper el miedo a lo desconocido, a dejar de excusarnos e informarnos y formarnos para poder brindarle una educación de calidad a todos los niños y niñas porque primero que todo ese es nuestro objetivo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARO, F. **Estrategias que utiliza el docente de Educación Física para favorecer el vínculo con los estudiantes sordos en dos liceos públicos de Montevideo.** Monografía de conclusión de grado (Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte) - Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, IUACJ, Montevideo, 2013, 54 p.

ANISCOW, M. **Desarrollo de escuela inclusiva: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones.** Madrid: Narcea, 2004.

AINSCOW, M.; BOOTH, T. **Escuela inclusiva. Una oportunidad de enriquecimiento mutuo.** Index for inclusión. 2000. Disponible en: <<http://es.scribd.com/doc/178789810/Ainscow-Escuela-inclusiva-Enriquecimiento-mutuo-doc>>. Acceso en: 20 mar. 2016.

ARBOLEADA, C. Manzanas a un lado y zapotes al otro: Un caso sobre inclusión desde la educación física. In: EUSSE CASTRO, Edgar Danilo (Ed.). **Educación física y discapacidad: practicas corporales inclusivas.** Medellín: Funambulos editores, 2007.

BANCO MUNDIAL. **Fondo de inclusión escolar, la experiencia de Uruguay. ANEP, 2004.** Disponible en: <<http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Regions/LAC/312145-1274733139562/InclusiveEduUrugSpn.pdf>>. Acceso en: 20 mar. 2016.

BENGOCHEA, P. **Dificultades de aprendizaje escolar en niños con necesidades educativas especiales: un enfoque cognitivo.** España: Universidad de Oviedo, 1999. 259p.

BLANCO, R. *et al.* **Sistema Regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad SIRIED: propuesta metodológica.** Santiago de Chile: UNESCO, 2010. 100 p.

CARMONA, R. Educación Física en un PCPI específico de alumnado con necesidades educativas especiales. **Revista Digital de Emasf**, Córdoba, n. 10, p. 70-73, jun. 2011. Disponible en: <http://emasf.webcindario.com/ef_en_un_pcpi_espec%c3%8dfico_de_alumnado_con_nee.pdf>. Acceso en: 20 mar. 2016.

CEITER, S. **Efectos de un programa de intervención en el equilibrio y lateralidad de cuatro niños con Síndrome de Down que concurren a la escuela especial N° 212 de Joaquín Suárez**. Canelones, 2014. p. 87. Monografía de conclusión de grado (Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte). Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, IUACJ, Montevideo, 2014.

CHAN, M.; ZOELLICK, R. **Informe mundial sobre la discapacidad**. Organización Mundial de la Salud, Ginebra, oct. 2011. Disponible en: <http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf>. Acceso en: 3 jun. 2014.

CHANA, P.; ALBORQUERQUE, D. La clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) y la práctica neurológica. **Revista chilena de neuropsiquiatría**, Santiago de Chile, v. 44, n. 2, p. 89-97, jun. 2006. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-92272006000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es>. Acceso en: 3 jun. 2014.

CHICON J. F.; SOARES, J. A. **Compreendendo os conceitos de integraçao e inclusao**. Disponible en: <<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/links-uteis/acessibilidade-e-inclusao/textos/compreendendo-os-conceitos-de-integracao-e-inclusao/>>. Acceso en: 28 set. 2015.

CONTRERA, F.; CONTRERAS, M. Propuesta curricular interdisciplinaria para el mejoramiento del desarrollo motor en el niño con Síndrome de Down. **Revista cuidados y ocupación Humana**, Colombia, v. 1, n. 1, p. 1-45, 2012. Disponible en: <http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/COH/article/view/89/86>. Acceso en: 20 mar. 2016.

CORRETGER, J. *et al.* **Síndrome de Down: aspectos médicos actuales**. Barcelona: Elsevier, 2005. 385 p.

CUMELLAS, M.; ESTRANY, C. **Discapacidades motoras y sensoriales en primaria**. Barcelona: INDE, 2006.

DE LEON. N. **De la educación especial al paradigma de la diversidad y la educación inclusiva**. 2008. 159 p. Tesis doctoral, Universidad Internacional de Andalucía, Andalucía.

FERNÁNDEZ, A. **Adaptaciones realizadas por instituciones educativas para promover la inclusión educativa de alumnos con discapacidad motriz: un estudio de casos en 3**

instituciones de la ciudad de Montevideo. 2011. 58p. Monografía de conclusión de curso(Licenciatura de Educación Física, Recreación y Deporte). Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, IUACJ, Montevideo.

FLÓREZ, J. **El envejecimiento de las personas con Síndrome de Down.** Fundación Síndrome de Down de Cantabria, Santander, mar. 2005. Disponible en: <<http://empresas.mundivia.es/Downcan/envejecimiento.html>> Acceso en: 3 jun. 2014.

FLÓREZ, J. **Biología, cerebro y aprendizaje en el síndrome de Down.** En: AnnualConferenceNational Down SyndromeCongress, XXXVI, Boston, 2008.

FONADIS.**Primer estudio nacional de la discapacidad en Chile,** 2004. Santiago de Chile.Ograma S. A., Santiago de Chile: 2005. Disponible en:<http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_discapacidad/discapacidad.php> Acceso en: 3 jun. 2014.

FRANCO, V. **Abordaje en el área de la Educación Física del niño con parálisis cerebral: un estudio de casos en 5 instituciones de la ciudad de Montevideo.** 2010. 47 p. Monografía de conclusión de curso (Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte). Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, IUACJ, Montevideo.

GALLEGO.J VICENTE.J Concepto y tipos de adaptaciones en educación física. **Dirección general de Cultura y Educación.** Disponible en:<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionfisica/materialdeconsulta/documentosdescarga/educfisicayespecial/7.pdf>. Acceso en :13 jun. 2016

GONZÁLEZ MANJÓN, D. **Adaptaciones curriculares:** guía para su elaboración. 2. ed. Málaga: Aljibe, 1995.

INTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA. COMISIÓN NACIONAL HONORARIA DEL DISCAPACITADO. **Encuesta nacional de personas con discapacidad: informe final.** Montevideo, 2011.

MARTINEZ, P.C. **El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica.** 2006. Disponible en: <http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf>Acceso en: 20 mar. 2016.

MUÑOZ DIAZ, J.C.; ANTON HERRERA, M.Á. Las Discapacidades físicas. Integración en Educación Física. **Revista digital Ef Deportes**, n. 98, jul. 2006. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd98/discap.htm>>. Acceso en: 28 set. 2015.

NEGRINE, A. **Paradigmas: aspectos norteadores da investigação**. Texto complementario aos aportes de aula. Porto Alegre, 2000.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la salud**: CIF. Ministerio de trabajo y asuntos sociales. Madrid. 2001. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/documents/245769/339704/CIF_OMS_abreviada.pdf/e9d73e60-4e99-4f68-a0b5-2a36ad6e8e5f> Acceso en: 4 mar. 2016.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la salud**: CIF. Ministerio de trabajo y asuntos sociales. Madrid, 2014. Disponible en: <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>> Acceso en: 3 feb. 2015.

ORSATTI, L. **Deporte para discapacitados mentales**. Buenos Aires: Paidotribo, 2004. 227 p.

PAPPOUS, A. Inclusión e integración en Europa: hacia una Educación Física y deportiva adaptada. In: EUSSE CASTRO, Edgar Danilo (Ed.). **Educación Física y discapacidad: prácticas corporales inclusivas**. Medellín: Funámbulos editores, 2007.

POLINO, B. **Terapia ocupacional en discapacitados físicos: teoría y práctica**. Buenos Aires: Médica Panamericana, 2004. 352p.

QUINTANA, A.; MONTGOMERY, W. **Metodología de investigación científica cualitativa**. Lima: 2006. 84 p.

RÍOS HERNÁNDEZ, M. **La Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz**: estudio de caso en la educación primaria, 2005. 462 p. Tesis Doctoral (Doctorado en Ciencias de la Educación). Universidad de Barcelona, Barcelona.

RÍOS HERNÁNDEZ, M. **Manual de Educación Física adaptada al alumno con discapacidad.** Barcelona: Paidotribo, 2003.

SACCO, M. **El proceso de inclusión en dos niños con discapacidad motriz en las clases de Educación Física: un estudio de centro en dos escuelas públicas de la ciudad de Montevideo.** 2012. 93 p. Monografía de conclusión de curso (Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte) Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, IUACJ, Montevideo, 2012.

SAUTU, R. **Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación.** Buenos Aires: Lumiere, 2003. 180 p.

SANCHO, C.; JARDON, P.; GRAU, R. Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación inclusiva: una base de datos inclusiva en red. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, v. 6, n. 3, p 134-149, 2013. Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615391>> Acceso en: 4 mar. 2016.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Barcelona: Paidós, 1987. 343 p.

THOMAS, J.; NELSON, J. **Métodos de investigación en actividad física.** Estados Unidos 2007

UNESCO. **Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad.** Declaraciones de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca, 1994.

VALLES, M. **Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional.** 4. ed. Madrid: Síntesis, 2007. 430 p.

YIN, R. **Application of case study research.** California: Sage, 2001. 231 p.

ZITELLI, B. **Atlas de diagnóstico mediante exploración física en pediatría.** Barcelona: Elsevier, 2009. 984p.

7. ANEXOS

7.1. Anexo 1:

Montevideo 12 de Mayo de 2015

Estimados padres

Mi nombre es Estefani Ferrari y soy estudiante de la Licenciatura de Educación Física, Recreación y Deporte. En este momento, estoy en la fase de elaboración de la investigación de grado, donde busco analizar el abordaje de la educación física, en niños con síndrome de Down, en una escuela de educación común y otra de educación especial.

Si están interesados en que su hijo participe de la investigación, les solicito que firmen el consentimiento, que se encuentra al final de la hoja.

Desde ya muchas gracias por su atención

Saludos

Estefani Ferrari

Autorizo a mi hijo/a.....,
C.I....., escuela....., a participar de la investigación llevada
adelante por Estefani Ferrari C.I 4.442.6195.

Nombre del padre /madre/tutor

Firma.....

7.2. Anexo 2

DE LA OBSERVACION

Fecha:

Escuela:

Número de alumnos:

Número de observación:

Profesor	SÍ	No	Especificaciones
Adaptaciones metodológicas			
Adaptaciones en las actividades			
Adaptaciones en el lenguaje utilizado.			
Apoyo extra en los niños con mayor dificultad de ejecución.			
Modificaciones en los niveles de dificultad en la propuesta.			
Adaptaciones en el tiempo de ejecución de las tareas.			
Fomenta la reflexión en clase.			

Niños con SD	SÍ	No	Especificaciones
Conductas cooperativas			
Conductas participativas			
Conductas negativas			
Demostraciones afectivas			
Entusiasmo frente a las propuestas			
Realiza todas las actividades			

Niño sin S.D	SÍ	NO	Especificaciones
Conductas cooperativas			
Relacionamiento con el niño con SD			
Conductas participativas en clase			
Conductas negativas			
Demostraciones afectivas			
Entusiasmo frente a las propuestas			
Realizan todas las actividades			

7.3. Anexo 3:

Entrevista a los docentes de Educación Física

Fecha:

Escuela:

Hora de inicio:

Hora de finalización

- 1) Hábleme de su formación permanente.
- 2) ¿Cuál es la frecuencia que tienen las clases de Educación Física en nivel 5 en esta escuela?
- 3) ¿Cuántos años de trabajo tiene en Primaria y específicamente en esta escuela?
- 4) ¿Cómo es el trabajo con el resto de los actores educativos de la escuela?
- 5) ¿Qué entiende por discapacidad? ¿y por síndrome de Down?
- 6) ¿Cómo conceptualiza la educación inclusiva?
- 7) ¿Qué rol tiene la Educación Física en el proceso de inclusión?
- 8) Usted tiene un alumno con discapacidad en su clase ¿Cómo fue el proceso de inclusión del mismo?
- 9) ¿Qué objetivos se plantea con el grupo?
- 10) ¿Qué adaptaciones realiza en sus clases para favorecer la participación de todos?
- 11) Háblame de su relacionamiento con los niños.
- 12) ¿Desea agregar algo?

7.4. Anexo 4:

Entrevistada A, escuela de educación común con un niño con síndrome de Down

1. Hábleme de su formación permanente.

Estudí en el I.S.E.F en Maldonado, soy de la generación 2006-2010, no tengo ninguna formación específica en discapacidad, no la tuve en el instituto y tampoco por fuera de este. Luego hice varios cursos, pero relacionados al entrenamiento, no a la educación.

2. ¿Cuál es la frecuencia que tienen las clases de Educación Física en nivel 5 en esta escuela?

Tienen frecuencia doble, rotativa: una semana tiene clase dos veces un grupo, y a la otra semana el otro grupo, son 3 grupos y cada uno de ellos, cada 15 días. Les toca dos clases en la semana.

3. ¿Cuántos años de trabajo tiene en Primaria y específicamente en esta escuela?

Este es mi primer año en la escuela, pero en Primaria estoy desde el 2012; de igual manera he trabajado casi todos los años en escuelas donde se encontraba algún niño con discapacidad.

4. ¿Cómo es el trabajo con el resto de los actores educativos de la escuela?

Yo tengo un buen relacionamiento con la dirección, lo cual me permite trabajar de mejor manera ya que planificamos en conjunto, y si tengo algún tipo de dificultad sé que ella va a estar dispuesta a colaborar. La directora está muy atenta a los niños en general, y en especial a la niña con síndrome de Down. Si en algún momento surge alguna duda sobre cómo manejarme ella me ayuda, ya que está informada sobre la discapacidad y esto es importante, ya que al comienzo sobre todo no tenía muy claro cómo actuar, así que ella junto con el coordinador de Educación Física aportan mucho a mi formación día a día. El coordinador siempre está, puedes contar con él, viene observa la clase y muchas veces a través de las críticas constructivas me ayuda a entender y a mejorar, me da ideas de cómo mejorar la inclusión con la niña. La docente expresa que se facilita el trabajo al hacerlo de manera interdisciplinaria, tanto con el coordinador como con la directora. En lo que tiene que ver con las maestras, no todas actúan de la misma manera; hay quienes te apoyan y colaboran con vos, y otras que definitivamente ignoran la importancia de la Educación Física y toman nuestro trabajo como un momento más del recreo, y ahí aparecen las dificultades. En este grupo en particular, la maestra si bien colabora para que participen y en la organización de los niños, y fue un pilar importante en la participación al comienzo de

clases, no tengo el mismo relacionamiento que con la directora y el coordinador, no trabajamos en conjunto y varias veces le he pedido que me diga qué contenidos está trabajando para de alguna manera reforzar mi clase y no he tenido repuestas.

5. ¿Qué entiende por discapacidad y por síndrome de Down?

Los niños discapacitados tienen limitaciones a la hora de realizar ciertas actividades o resolver algunas situaciones, y las limitaciones generalmente son por anomalías a nivel físico o psicológico, pero hay que buscar la manera de que puedan participar e incluirlos en la clase. En especial el síndrome de Down es una discapacidad intelectual, pero en la parte motriz se puede hacer todo, pero tiene algunas particularidades como que son dispersos e inquietos. Eso hace que les tome más tiempo entender las consignas, pero luego que la entienden la pueden realizar sin mayores problemas.

6. ¿Cómo conceptualiza la educación inclusiva?

Es la educación para todos y todas, sin importar cuáles sean sus condiciones todos los niños merecen tener una educación, merecen que se respete los ritmos personales de cada uno y que se realicen las adaptaciones necesarias para que todos puedan realizar las actividades propuestas; también tenemos que entender la diferencia entre que vengan a clase y que puedan integrarse realmente, no es lo mismo tenerlos en la clase y que no hagan nada, a que vengan y puedan participar y ser parte del grupo. Eso sí es incluir sin importar cuáles son sus capacidades.

7. ¿Qué rol tiene la Educación Física en el proceso de inclusión?

Es el área donde hay más posibilidades para integrar y/o segregar a los alumnos sean con o sin discapacidad. Considero que nosotros como docentes de Educación Física tenemos mucho para hacer, ya que tenemos en nuestras manos una gran herramienta para integrar todo; depende de cómo esta se utilice los resultados que se tengan.

8. Usted tiene un alumno con discapacidad en su clase ¿Cómo fue el proceso de inclusión del mismo?

Al comienzo fue difícil hacerla participar, las primeras clases entraba, se sentaba y no hacía nada, no quería participar. En ese momento tuve que acudir a la maestra con la que ella se sentía cómoda, entonces la maestra entraba y jugaba con ella, luego de la mano, y poco a poco la maestra fue saliendo de clase y ella entro a tener confianza conmigo y a participar más. Hoy en día ya puedes ver que realiza todo lo que propongo. En cuanto a los niños, ella no siente discriminación por que a nivel inicial realmente ellos la pueden entender y comprender más que nosotros, de forma más natural.

9. ¿Qué objetivos se plantea con el grupo?

Los objetivos que busco son que puedan participar todos y trabajar todo el año sintiéndose cómodos y confiados para realizar las actividades en especial "...", también en este nivel se busca mucho la autonomía en ciertas cosas y la toma de decisiones.

10. ¿Qué adaptaciones realiza en sus clases para favorecer la participación de todos?

Yo realizo una planificación general, la cual utilizo también para niños con discapacidad; tanto los contenidos como los objetivos son iguales para todos. En el caso de la niña con Síndrome de Down, ella realiza todas las actividades planteadas para el grupo en general, sin dificultades mayores; de igual manera yo realizo en el día a día algunas modificaciones momentáneas, en especial para ella, principalmente en la forma organizativa, pero que no se encuentran escritas en ningún lado, sino que las voy haciendo en la marcha, viendo y probando. Muchas veces me doy cuenta en clase de las actividades que debería modificar, o si una adaptación es la más correcta o no.

Pero en general mi planificación no es diferente a las otras planificaciones que realizo para otros grupos de nivel 5. La diferencia se ve en la práctica pero eso pasa en todos los grupos, no es específico de este; yo veo según las características de cada uno y con base en eso uso diferentes estrategias metodológicas. El Síndrome de Down es solo una característica más con la que cuenta el grupo, el cual tengo en cuenta al igual que otras características a la hora de realizar las diferentes metodologías. Yo, por ejemplo, utilizo mucho la demostración porque ellos aprenden mucho mediante la imitación, imitan todo, y en especial la niña con Síndrome de Down, es de la manera que mejor entiende las consignas. Muchas veces explico una actividad con palabras y no la comprende, pero luego refuerzo con demostración y enseguida la entiende, tampoco quiero eliminar completamente las explicaciones verbales, sino poco a poco desarrollar más la comunicación y el lenguaje. Por esto, las estrategias que más utilizo con todos los niños es la explicación, tratando de dar mensajes claros, y pongo fundamental cuidado en el lenguaje, trato de hablar poco y claro; en particular con la niña con Síndrome de Down tengo especial cuidado en la comunicación, ya que ella no se expresa correctamente y tiene dificultades para hablar.

11. Háblame de su relacionamiento con los niños

Es bueno, en general me llevo bien con todos. Ellos están deseando que llegue el día de Educación Física, a esta edad lo ven como jugar y divertirse; todavía no tienen el pensamiento de vergüenza ni de sentirse cohibidos a la hora de trabajar con el cuerpo, y eso ayuda a que les guste la materia y participen. A mí me gusta mucho el trabajo con

inicial, por eso tomo solo jardines, y eso se nota en la práctica, si no te gusta el trabajo con niños chiquitos el vínculo no es el mismo.

12 ¿Desea agregar algo?

No, no tengo nada para aportar, solo que me gustaría ver los resultados luego para poder aprender un poco más.

Entrevista a la docente B: Escuela de educación especial

1. Hábleme de su formación permanente.

Hice el ISEF acá en Montevideo, luego tuve una lesión en una pierna por la cual tuve que ir a una clínica donde habían personas con diferentes discapacidades y me sensibilice con el tema, y empecé a estudiar desde casa, en Internet, buscando información, y luego quise dar clase en una escuela donde pudiera aprender más sobre la práctica y poder ayudar a las personas que tienen alguna discapacidad. Cuando llegue acá hace 8 años, me di cuenta de todas las diferentes discapacidades que existen y en especial las intelectuales, son infinitas. Todos los días aparece un síndrome nuevo y lo que hago, al igual que las maestras, es informarme, por lo general vía Internet, de las características de cada uno al igual que con la familias y con los informes médicos que llegan a la escuela

2. ¿Cuál es la frecuencia que tienen las clases de Educación Física en nivel 5 en esta escuela?

Tienen frecuencia doble, dos veces a la semana.

3. ¿Cuántos años de trabajo tiene en Primaria y específicamente en esta escuela?

En primaria hace 10 años que estoy, y en este lugar 8 años.

4. ¿Cómo es el trabajo con el resto de los actores educativos de la escuela?

Tengo una buena relación con todos, la directora es el primer año que tiene la dirección y recién estamos empezando a establecer vínculos; de igual manera ella es una directora muy presente y se preocupa por los niños, está a disposición y abierta a nuevas propuestas sean de mi parte o de cualquiera de las maestras. Tenemos una buena relación y sé que puedo contar con ella, siempre está ahí para darte una mano.

Por otro lado, con las maestras tengo una excelente relación; hemos logrado durante estos años trabajar en equipo, todo lo que ellas trabajan en clase yo lo trabajo también, y en el mismo momento. Muchas veces voy a clase para ver de qué manera están dando cierto contenido, y hacerme presente para que los niños puedan verme como algo más que la

profe de "gimnasia", como una más de las personas que trabajamos con ellos de diferentes maneras, pero hacia el mismo lado. En esta escuela todos trabajamos en conjunto, cada uno respeta el trabajo del otro y lo valora; desde los auxiliares de servicio hasta la directora, todos trabajamos en la misma línea y buscamos aportar lo mejor para mejorar principalmente la autonomía y calidad de vida de los niños.

5. ¿Qué entiende por discapacidad y por síndrome de Down?

La discapacidad es la deficiencia intelectual o física que impide a las personas continuar con su vida cotidiana, y de alguna manera esta deficiencia lo que impide es participar completamente de la sociedad, porque la misma no está preparada para integrar en muchos casos al individuo, desde las cosas más simples, infraestructura, a las cosas más complejas como la mentalidad de la sociedad. Yo lo veo como un problema más de nosotros que de ellos, porque ellos son como son, diferentes y únicos como todos nosotros, y lo que hay que buscar es su desarrollo como el que buscamos en todos los niños, pero muchas veces les ponemos trabas y limitaciones. No es por maldad, sino por ignorancia. Muchas veces, esas limitaciones incluso nacen de las propias familias, las cuales sobreprotegen a los niños e impiden que ellos se desarrollen. En cuanto al Síndrome de Down es una discapacidad intelectual, es una trisomía 21, es la presencia de un cromosoma de más en el par 21; tiene algunas características, en particular físicas, que son las que vemos todos y la más visible y notoria, y las que tienen que ver con la conducta, que muchas veces son inquietos ansiosos y dispersos.

6. ¿Cómo conceptualiza la educación inclusiva?

Mediante la educación inclusiva debemos buscar el integrar e incluir a las personas con discapacidad como a los que no la tienen, y eso creo que debe partir primero de uno. No se puede incluir si no se es capaz de aceptar que todos somos diferentes, y como docentes muchas veces nos cuesta entender que no todos nuestros alumnos son iguales, pero una vez que logro comprenderlo, la satisfacción que me generan los pequeños logros de cada uno es realmente única. Esta educación no está sujeta a una institución, no va a depender de si es una institución «común» o de educación «especial»; la educación inclusiva va mucho más allá de eso y se puede lograr en cualquier lugar o institución, y no solo es tarea de nosotros como docentes, sino de la sociedad entera.

7. ¿Qué rol tiene la Educación Física en el proceso de inclusión?

El rol es el de promover la participación, la integración, la inclusión, por medio del movimiento y el cuerpo; no solo buscando el desarrollo motriz, sino también el cognitivo y

social, buscar siempre, brindarles la mayor gama de experiencias posibles en cuanto a lo motriz, y que puedan disfrutar del movimiento de la forma que sea.

8. Usted tiene un alumno con discapacidad en su clase ¿Cómo fue el proceso de inclusión del mismo?

Tengo dos niños con síndrome de Down uno de nivel 4 y otro de 5, este último entró el año pasado a la escuela, le costó al comienzo, pero rápidamente comenzó a participar de las actividades. Lo único es que no habla mucho y que le cuesta la comunicación, pero participa con gusto, juega con otros y lo hace con alegría.

9. ¿Qué objetivos se plantea con el grupo? Los objetivos que tengo son que disfruten y participen en clase, que aprendan a interactuar con los otros, a conocerse y conocer a sus compañeros; que puedan desarrollar el área motriz de diferentes formas, favoreciendo el desarrollo intelectual, siempre apoyando y trabajando en conjunto con la maestra. Es lo que más da resultado. Los objetivos acá son pocos pero muy importantes para sus vidas, por eso trabajamos día a día en los mismos objetivos. Muchas veces pasan meses y seguimos trabajando sobre el mismo tema, por ejemplo colores.

10. ¿Qué adaptaciones realiza en sus clases para favorecer la participación de todos?

La primera adaptación que realizo es agrupar los niveles 4 y 5 con primer año, de esta manera logro tener una clase de al menos 10 niños; de otra forma, si dividiera cada nivel, me quedarían clases de 3 niños y no podría lograr el objetivo principal que me propongo para los niños, que es sociabilizar y lograr su autonomía. Esos son básicamente los objetivos planteados durante esta etapa, si bien no existe un currículo específico para escuelas especiales, sino que es el mismo que para las escuelas de educación común, por lo cual es decisión del docente escoger las adaptaciones a realizar. Muchas veces te sentís sola en este proceso o con poca información. En mi caso escogí informarme por otros medios, y concluí que lo más importante en estos niños es la autonomía y la sociabilización ya que muchas veces las familias limitan estos aspectos por sobreprotegerlos y los llevan a una dependencia total que, en el caso de faltar la familia, el niño no sabría qué hacer. Los objetivos también los comparto con los de la maestra, siempre sé lo que ella está dando y trabajamos lo mismo en clase. Las adaptaciones más significativas son a nivel de lenguaje, el cual tiene que ser claro y preciso porque rápidamente se dispersan y dejan de prestar atención. Otra de las estrategias es la demostración que generalmente utilizo con uno de ellos, al que veo más disperso o desmotivado, con el fin de que puedan entender y motivarse.

11. Háblame de su relacionamiento con los niños

Me llevo muy bien con todos los niños, ya hace 8 años que estoy en la escuela. es como mi casa. Para mí no es solo un trabajo, yo no solo les doy clase y me voy, sino que me quedo a comer con ellos. Siempre estoy en todos los eventos de la escuela.

12. ¿Desea agregar algo?

Me gustaría tener un programa adaptado y con apoyo de otra manera, y esto haría que me sintiera más protegida en cuanto a la seguridad para los niños, ya que al no existir un programa adaptado queda en la voluntad del docente realizar o no las adaptaciones, y eso muchas veces es un problema.