

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

**¿LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA, INTEGRAN O
INCLUYEN EN SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA
ESCOLAR?**

**ESTUDIO DE CASO EN UN COLEGIO PRIVADO DE LA
CIUDAD DE MONTEVIDEO**

Trabajo final de Grado presentado 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

Tutora: Ana Peri

SEBASTIÁN VÉLEZ GARCÍA

MONTEVIDEO

2019

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

El abajo firmante Sebastián Vélez García, es el autor y responsable de todos los contenidos y opiniones expresadas en este documento, que no necesariamente son compartidas por el Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes.

Sebastián Vélez García

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Helena Moretti, compañera en el proceso de investigación durante el séptimo semestre de la carrera, a la tutora Mag. Ana Peri por guiarme a lo largo de todo el camino, a la institución que me abrió las puertas para llevar a cabo la investigación y a mi familia que desde el primer día acompaña y ayuda a distancia.

ÍNDICE

RESUMEN	6
1- INTRODUCCIÓN	7
1.1 - Antecedentes	8
1.2 - Punto de partida	8
1.3 - Objetivo general	9
1.4 - Objetivos específicos	9
2.1 - Enseñanza	10
2.1.1 - Prácticas de enseñanza	11
2.1.2 - Estrategias	12
2.1.3 - Planificación	14
2.1.4 - Adecuaciones curriculares	15
2.2. - Educación física en la escuela	17
2.2.1 - Integración / Inclusión	19
2.2.2 - Educación inclusiva	21
2.3 - Institución	24
2.3.1 - Educación física en la institución	24
2.3.2 - Caso a investigar	24
3 - PROPUESTA METODOLÓGICA	25
3.1 - Paradigma	25
3.2 - Enfoque	25
3.3 - Método	25
3.4 - Universo y muestra	26
3.5 - Instrumentos	26
4 - ANÁLISIS DE LOS DATOS	28
4.1 - La enseñanza de la educación física	28
4.1.1 - Estrategias	28
4.1.2 - El grupo	31
4.1.3 - Adecuaciones curriculares	33
4.1.3.1 - Explicaciones de las actividades	33
4.1.3.2 - Materiales	34
4.1.4 - Concepto de Educación Inclusiva	35
4.2 - Educación Física	36
4.3 - Colegialidad	37
5 - CONCLUSIONES	40
6 - BIBLIOGRAFÍA	42

ANEXOS	46
Anexo 1: Pauta de observación de las prácticas de enseñanza.	47
Anexo 2: Entrevista a coordinador de área Educación Física del Colegio.	49
Anexo 3: Entrevista a docente 1 de Educación Física del Colegio.	57
Anexo 4: Entrevista a docente 2 de Educación Física del Colegio.	67
Anexo 5: Entrevista a docente 3 de Educación Física del Colegio.	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1

17

Figura 2

18

RESUMEN

La presente investigación trata las prácticas de enseñanza de los docentes de educación física en el ámbito formal. Se propone como objetivo general analizar las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes de educación física en un grupo con inclusiones y cómo estas son acompañadas por las políticas institucionales. La investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico debido a que se propone estudiar un fenómeno mediante las experiencias de otras personas. A su vez, responde a un estudio de caso, ya que la muestra utilizada se compone de los estudiantes de tercer año de primaria en un colegio privado de la ciudad de Montevideo y los docentes de educación física que trabajan con ese grupo en particular. Para la recolección de datos, se llevaron a cabo 4 entrevistas a docentes y el coordinador de área, 10 observaciones y 2 documentos de planificación anual. Los resultados acercan en un primer momento, que los docentes ofrecen instancias donde se da la inclusión de las niñas, mediante estilos de enseñanza tradicional y adecuaciones curriculares in situ en las propuestas. En cuanto a las conclusiones se evidenció la importancia del grupo de clase, como factor clave en el proceso de inclusión, así como la trascendencia del vínculo de la institución con los docentes al ingresar niños o niñas con discapacidad.

Palabras clave: Educación física escolar. Enseñanza. Inclusión.

1- INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación tiene como propósito principal, conocer y comprender las prácticas de enseñanza escolar de docentes de Educación Física, en grupos con casos de inclusión. En este suceso en particular, se realiza una mirada a la inclusión desde la enseñanza que brindan los docentes con sus planificaciones e intervenciones durante las instancias de práctica. A su vez, se indaga sobre la institución y la incidencia que tiene la misma en el proceso de inclusión de los estudiantes en el área de educación física.

En noviembre de 2008, se ratificó por Ley N° 18.418 la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las Personas con Discapacidad. Dicha convención, entre tantas otras cosas, explicita que “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación” (Art. 24).

Dentro del panorama nacional, la Administración Nacional de Educación Pública (2011), define al propio sistema educativo inclusivo en Uruguay como, “aquel al que puedan acceder y en el que pueden permanecer todos los sujetos, a partir de la idea de igualdad” (p. 1), lo cual, explicita que no sólo deben ingresar todos y todas al sistema educativo, sino que es tarea del cuerpo docente e institución, que participen y se mantengan en él.

La presente investigación se lleva a cabo en una institución privada, ubicada en la ciudad de Montevideo. La misma, cuenta con nivel inicial, primaria y secundaria, todas ellas con educación física curricular y diferentes propuestas deportivas. La muestra en estudio, está compuesta por tercer año de primaria, donde tres niñas, de los casi sesenta niños, presentan una discapacidad.

En un marco educativo donde los trabajos expuestos como antecedentes, ponen su mirada desde el punto de vista de los estudiantes con discapacidad y desde ahí analizan si se los está incluyendo o no, la presente investigación (si bien invita a reflexionar y analizar el mismo tema de la inclusión) lo hace desde la enseñanza y la mirada docente, que que en última instancia son los encargados de generar el clima y las circunstancias necesarias para poder o no incluir a todos los estudiantes en sus clases.

El interés por el tema seleccionado surge primeramente por haber trabajado con grupos carentes de inclusión educativa en el ámbito educativo no formal y a su vez, durante las prácticas docentes que incluye el programa de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes, a desarrollarse en el sistema educativo formal. La observación de las necesidades que tienen los docentes de realizar adecuaciones curriculares en sus planificaciones, con el objetivo de que todos los integrantes del grupo puedan realizar las actividades, fue el motor principal que disparó la discusión que se propone investigar. El docente como parte de su enseñanza tiene a cargo la planificación de los encuentros y las formas metodológicas en las que va a presentar el contenido en cada aula, y por lo tanto, es quien diseña y planifica cada tarea, así como las

adecuaciones curriculares para garantizar una participación equitativa de todos los estudiantes.

A continuación, se exponen los antecedentes que sustentan esta investigación.

1.1 - Antecedentes

Uno de los estudios realizados en el Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes que se toma como antecedente, es la investigación de grado presentada por Amaro (2013). El objetivo general que propone el autor es analizar las estrategias utilizadas por los docentes de educación física para buscar favorecer el vínculo con los estudiantes sordos. En su estudio, el autor afirma que tanto estrategias visuales, gestuales como afectivas influyen directamente en el vínculo entre los actores. Por otra parte, se destaca que los docentes encargados de los grupos de estudiantes con discapacidad, demuestran tener conocimiento general sobre las necesidades de los mismos, pero se debe a la experiencia y no a la formación en esta área, la cual cataloga como “necesaria”.

Por su parte, Carrión (2018), en su investigación de grado en el Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes, expone como objetivo general determinar las adaptaciones curriculares que lleva a cabo el o la docente de educación física en sus prácticas de enseñanza, para favorecer el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad auditiva. El autor, afirma que, dentro de la muestra analizada, los y las docentes comentan que no realizan modificaciones en contenidos y objetivos, ni modificaciones referidas a la metodología y criterios de evaluación. Pero el proceso de observación concluyó que los mismos sí realizan adaptaciones metodológicas: con respecto a la organización grupal y a métodos globales de enseñanza con un enfoque en la cooperación; y no eran conscientes de ello. Lo que resalta, según el autor, un accionar efectivo por parte de los docentes ante la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

Ambas investigaciones se proponen estudiar dentro del ámbito educativo, las estrategias y/o modificaciones que realizan los propios docentes frente a un grupo con determinadas características, las cuales salen de lo “convencional”. Si bien, ambas son con una mirada desde la discapacidad, en ambos casos la auditiva, la finalidad es analizar a los docentes y sus procesos con esos grupos en particular. Por esas razones, es que en la actual investigación se utilizan como sustento de base.

1.2 - Punto de partida

¿Los licenciados en educación física integran o incluyen en sus prácticas de enseñanza escolar?

¿Qué decisiones toman los docentes de educación física a la hora de planificar sus clases?

¿El o la docente de educación física, modifica sus estrategias de enseñanza dentro del grupo?

¿De qué manera acompaña la institución el proceso de los docentes?

¿Existen espacios institucionales para el acompañamiento? ¿Cómo se utilizan?

1.3 - Objetivo general

- Analizar las prácticas de enseñanza que llevan a cabo los docentes de educación física con un grupo con inclusiones, en un colegio privado de la ciudad de Montevideo con la clase de tercer año escolar y cómo son acompañadas las propias prácticas por las políticas institucionales en cuanto a la inclusión.

1.4 - Objetivos específicos

- Indagar qué entienden por enseñanza y educación inclusiva los docentes de educación física de tercer año escolar de la institución.
- Analizar cuales son las estrategias y adecuaciones que realizan los docentes de educación física a la hora de planificar sus prácticas de enseñanza.
- Establecer posibles tensiones entre las prácticas de enseñanza de educación física con los lineamientos institucionales a la hora de pensar la inclusión.

2 - MARCO TEÓRICO

En este apartado de la investigación se abordarán ejes temáticos que se consideran fundamentales por su estrecha relación con la temática elegida para la investigación.

2.1 - Enseñanza

Según el autor Gary Fenstermacher (1889 en Whittrock), se denota que en la enseñanza hay una persona que posee cierto conocimiento o contenido y pretende transmitirlo a una persona receptora, que en un primer momento carece de él. De esta forma el poseedor y el receptor se vinculan de manera tal que el receptor adquiera el conocimiento impartido. Por otra parte, el mismo autor hace énfasis, en que “la tarea de los profesores no es necesariamente poseer el contenido y transmitirlo a los estudiantes, sino que más bien permitir a éstos tomar posesión del contenido donde quiera que se encuentre” (p. 150). El autor, da cuenta de la figura del docente como guía y no como poseedor del conocimiento, lo cual hace énfasis en los procesos de enseñanza que se proponen en la actualidad e incitan al acompañamiento y por momentos al auto descubrimiento por parte de los estudiantes.

Siguiendo con la idea de docente como guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Gvirtz y Palamidessi (1998) se cuestionan sobre el por qué hablar de enseñanza como un intento, a lo que responden: “al tratarse de una relación entre personas no es posible asegurar que aquello que se debe o quiere comunicar sea efectivamente transmitido y adquirido” (p. 133). Se debe tener en cuenta que la enseñanza es una actividad que busca favorecer el aprendizaje de los estudiantes, en palabra de los autores anteriormente mencionados se procura metaforizar el rol que cumple la enseñanza:

A la manera de los andamios que se colocan para construir un edificio y se van retirando a medida que el edificio se eleva, la enseñanza sería la guía o el sostén que el docente ofrece y luego retira para favorecer el aprendizaje de sus alumnos. (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 134)

Lawrence Stenhouse (1991) propone una definición de enseñanza donde supone que "es la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios" (citado en Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 135). En principio, se mantiene la idea de que el aprendizaje posee una vinculación estrecha con la enseñanza; pero a su vez, se propone que la promoción del aprendizaje es sistemática en tanto pone a la actividad práctica de la enseñanza en un sentido sostenido y determinado como una influencia de carácter social sobre los aprendices.

A su vez Davini (2008) quien sugiere que siempre se enseña; desde los adultos que enseñan a los jóvenes, hasta los padres y madres que enseñan a sus hijos. Esta relación peculiar, denominada por la autora como “práctica social” se desarrolla en distintos ámbitos:

desde un campo, hasta el trabajo, la calle, familias, iglesias, entre otros lugares donde se desenvuelve la vida social de cada individuo, como también en los espacios especialmente creados para dicha relación, como las instituciones educativas (escuelas/universidades/etc) (p. 14). La presente concepción lleva a la autora a definir la enseñanza como “una práctica social e interpersonal que antecede históricamente a la propia escuela” (Davini, 2008, p. 14). Davini resalta la idea de, que si bien todos pueden enseñar a otra persona, no todos se desempeñan socialmente como maestra/o, profesor/a o instructor/a; así entonces se refiere al acto de enseñar cómo generalizado, especializado, y a su vez como aquel que “requiere de un ordenamiento y de un conjunto de reglas básicas” (Davini, 2008, p. 16) para poder llevarse a cabo.

Davini (2008) sobre el aprendizaje y el rol del que enseña, comenta que:

Más allá del resultado de aprendizaje en sí, quienes enseñan buscan transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa. En otras palabras, enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor (p. 17)

Sin embargo, el concepto de enseñanza puede ser muy amplio y responder a tendencias muy diversas. Litwin (2012), propone desde esta concepción que el aprendizaje se da cuando el estudiante es un sujeto activo en el proceso, reflexiona que “la enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender” (p. 89). Esto implica que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea flexible, permeable e individualizable en tanto es el estudiante quien toma su propio rol protagónico. Asimismo, la autora propone que “el aprendizaje no es automático, y no es una certeza indiscutible que se aprenda porque alguien nos enseñe” (Litwin, 2012, p. 89).

Davini (2008), agrega que la propia enseñanza, es “una intervención activa, consciente e intencional dirigida a influir sobre el comportamiento de otros, modelando u orientando el conocimiento, los modos de pensar y las prácticas” (p. 27).

En la presente investigación, se resume al concepto de enseñanza como una práctica social que necesariamente se da entre dos personas o más. La misma, se debe entender como proceso, con uno o varios objetivos a cumplir, en el cual los docentes tienen el rol de guía que acompaña y colabora con los estudiantes. Además, agregar que, si bien la enseñanza está asociada estrechamente con el aprendizaje de los estudiantes, no debe producirse una para que aparezca la otra necesariamente.

2.1.1 - Prácticas de enseñanza

Las prácticas de enseñanza comprenden una amplia gama de miradas para su conocimiento, enlazan prácticas sociales con estratos, lo cual permite conocer los modos

docentes para transmitir conocimiento a los estudiantes desde un campo disciplinar en especial (Tabó, 2015, p. 47).

Los docentes construyen sus prácticas a partir de los contenidos que brinda el currículo prescrito y en conjunto con los recortes que se haga del mismo; a su vez, también tienen preponderancia los conocimientos que estos tengan de los estudiantes.

Asimismo, Anijovich y Mora (2010) plantean que “las buenas prácticas de enseñanza son aquellas que, en su dinámica de acción y reflexión, diseñan, implementan y evalúan estrategias de tratamiento didáctico diverso de los contenidos que se han de enseñar” (p. 32). De igual forma, concluyen que la práctica de enseñanza:

Es aquella en la que un docente, apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentran un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones (Anijovich y Mora, 2010, p. 32)

Retomando a Tabó (2015), quien plantea que se debe reflexionar sobre las prácticas de enseñanza para así permitir visibilizar la puesta en acción del plan de estudio “en tanto está en constante reconstrucción a través de las prácticas docentes que devienen en prácticas de enseñanza” (p. 49). Agrega Davini (2008), que “quien enseña puede recuperar esta dinámica, potenciar distintos resultados y ampliar las posibilidades” (Davini, 2008, p. 26).

La relación entre docente y estudiante no se debe entender como la de dos “máquinas”, sino como la de dos sujetos que si bien, difieren en, quizás, muchos conceptos o momentos, comparten un mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. Son dos sujetos activos dentro del mismo sistema, donde uno tiene la tarea de enseñar y otro de aprender, pero que se complementan entre sí. Para ello, el docente debe conseguir triangular, lo que pretende el programa, lo que pretende el o ella de su grupo y las estrategias que debe implementar para ello.

2.1.2 - Estrategias

El término estrategias, comúnmente aparece en bibliografía específica de didáctica, se cataloga como ambiguo, debido a la falta de una definición explícita, lo cual conlleva a diferentes interpretaciones (Anijovich y Mora, 2010, p. 23). Al referirse a métodos de enseñanza, se está haciendo referencia a las reglas o pasos que debe llevar a cabo el o la docente para enseñar los contenidos a sus estudiantes de una forma sistemática y ordenada.

Anijovich y Mora (2010), conceptualizan el término estrategias como:

conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones

generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (p. 23)

Se debe pensar en las prácticas de enseñanza como instancias de reflexión por parte del docente, procedimientos más amplios y en consecuencia acciones a tomar y no pasos fijos a seguir que lleven a la automatización y estancamiento de las propuestas in situ de las prácticas de enseñanza. La idea de estrategias que exponen Gvirtz y Palamidessi (1998), hace énfasis en permitir a los docentes:

salir del universo de las soluciones universalmente válidas para entrar en cuestión de los juicios propios de cada profesor en su contexto propio. La idea de estrategias permite ver a la enseñanza como algo más que una actividad técnica y de aplicación (p. 148)

Los estilos de enseñanza, en la presente investigación se entienden como estrategias que proponen los docentes a la hora de dar una clase. Mosston (citado por Delgado, 1993 y Hernández, 2009) conceptualiza que los estilos de enseñanza “muestran cómo se desarrolla la interacción profesor-alumno en el proceso de toma de decisiones.” (p.1) Se denotan muchos, con sus respectivas características y paradigma de la educación donde se encuentran situados. Estilos de enseñanza caracterizados por la incidencia preponderante que tiene la figura del o la docente, por sobre la del o la alumno/a, se denominan tradicionales, dentro del cual se observan entre otros el mando directo y la asignación de tareas. El mando directo, propone Hernández (2009) tiene como objetivo la “repetición de los ejercicios a realizar al mando del profesor, [...] enseñanza masiva”, (p.1) el o la docente son los encargados de proporcionar el saber a el o la alumno/a y este/a se limitará al papel de obedecer y no tener decisión, ni autonomía, las tareas que proponen los docentes son de carácter analítico y específico, donde el centro está en la ejecución del gesto. Por su parte, la asignación de tareas según Mosston (citado por Hernández, 2009), propone que la diferencia entre el mando directo y la propia asignación de tareas es que “el alumno asume parte de las decisiones interactivas referentes a la posición y organización de los mismos y al ritmo de ejecución. Supone un paso más hacia la autonomía e individualización del alumno”, (p. 1) el o la docente, si bien sigue teniendo el control de las actividades, le da a el o la alumno/a la responsabilidad de manejar in situ en la actividad, entre otras cosas el ritmo, la ubicación en el terreno, etc.

En otro orden, las estrategias de enseñanza, se entienden en dos dimensiones (Anijovich y Mora, 2010):

1. en un primer momento, en una dimensión que apunta a la reflexión, donde se planifica por parte del docente. La misma involucra desde el proceso de pensar el contenido a dar, pasando por el análisis del mismo, luego considerando las variables

de situaciones, el diseño de alternativas y la toma de decisiones acerca de las propuestas a llevar a cabo;

2. en un segundo momento, la dimensión de la acción in situ, donde se ven reflejadas la puesta en marcha de las actividades pensadas y decisiones tomadas.

A su vez, dichas dimensiones anteriormente mencionadas, se subdividen en tres momentos: la planificación, donde el docente anticipa la acción; la acción o momento propiamente dicho y por último el momento de evaluar las acciones elegidas (Anojovich y Mora, 2010, p. 24). A su vez, agregan las autoras “Una vez decidida la estrategia y antes de pensar en la acción, es necesario definir y diseñar el tipo, la cantidad, calidad y secuencia de actividades que ofreceremos a los alumnos” (p. 25), mediante el diseño de la planificación.

2.1.3 - Planificación

Representación, anticipación, prueba o intento, son palabras que de una u otra forma se encuentran relacionadas con la planificación que lleva a cabo el docente previo a la clase misma. Según la Real Academia Española (s.f.) la palabra planificación hace referencia a un “plan general, metódicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado, tal como el desarrollo armónico de una ciudad, el desarrollo económico, la investigación científica, el funcionamiento de una industria, etc”. Dicha definición, da cuenta de la heterogeneidad de instancias donde se utiliza la palabra planificación y los diferentes campos que está acapara.

Gvirtz y Palamidessi (1998), hacen referencia a la planificación en el marco educativo y comentan que se lleva a cabo en circunstancias institucionales, culturales y sociales, en donde ya se encuentra establecido la finalidad que busca la escuela, a la vez del rol de los y las docentes así como el de los propios niños. (p. 179) En palabras de Viciano (2002):

planificar lleva consigo un proceso de reflexión que posibilita anticiparse a ciertas acciones en los alumnos (los objetivos) siguiendo un orden y estructura lógica en su desarrollo, con el objeto de asegurar el éxito en el logro de dichos productos, empleando para ello la educación física escolar. (citado por Salinas y Viciano, 2005, p. 1)

En apartados anteriores se ha hecho mención a la planificación como momento previo a la clase que utiliza él o la docente para reflexionar y anticiparse a la acción por venir. Gvirtz y Palamidessi (1998) señalan que “la enseñanza requiere reflexión y análisis; es decir, el empleo de criterios y directrices que permitan pensar sobre la práctica antes, durante y después de llevarla a cabo” (p. 183). A su vez, las autoras proponen que la propia planificación debe ser práctica, por ende entienden que el propósito de la misma “es ayudar

a desarrollar la tarea de enseñar.” (p. 183). Y señalan, que la acción de planificar sirve para repensar la tarea de enseñar, así como para discutir, acordar o elaborar un plan donde se explicitan diferentes tipos de acciones a poner en marcha (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 183), lo cual, permite pensar sobre la importancia del trabajo en equipo al momento de elaborar planes que busquen potenciar las instancias de enseñanza y permitan a el o la docente guiar de una forma más efectiva a los y las estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Esto debe llevarse a cabo, con la finalidad de conseguir una educación inclusiva, para todos y todas, mediante las adecuaciones curriculares que implementan los docentes en sus prácticas de enseñanza.

2.1.4 - Adecuaciones curriculares

En la Guía de Adecuaciones Curriculares del CES (Garibaldi y Verdier, 2017), se define el término adecuaciones curriculares como la “toma de decisiones para adecuar la respuesta educativa a las características del estudiante, garantizar el acceso al currículo y a la enseñanza” (p. 23). Las mismas deben ser realizadas por los docentes a cargo de los grupos, quienes luego de realizar instancias, como evaluaciones diagnósticas, dejan evidencia de qué habilidades se deben abordar en una primera instancia durante sus prácticas, cuáles son aquellas que deben ser estimuladas de forma transversal (durante todo el ciclo) y aquellas que pueden pasar a un segundo plano, debido a la estimulación o experiencia previa que tengan los propios estudiantes. Desde otra perspectiva, Blanco y otros (1996), agrega que “se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender a las diferencias individuales” (citado en CES, 2017, p. 23). Con esto, se deja evidenciado que las mismas, apuntan a la educación para todos, donde se propone como base que los y las estudiantes lleguen al conocimiento, quizás por diferentes caminos dentro de la misma propuesta, pero siempre al mismo destino, el cual radica en los objetivos de los docentes.

Garibaldi y Verdier (2017), proponen que al “adecuar una propuesta curricular no es desprestigiarla, empobrecerla ni hacerla fácil, sino todo lo contrario, supone un claro intento de articular el currículo al estudiante para favorecer la construcción del conocimiento” (p. 24). Las adecuaciones intentan articular, lo prescrito por el programa y las necesidades particulares de cada individuo. Según los mismos autores, se deben realizar adecuaciones, en tres momentos:

- un primer momento que corresponde a las estrategias de enseñanza, como por ejemplo: “secuencias didácticas, material didáctico, metodología, coordinación interárea, tiempos de resolución de las tareas, formatos de la evaluación y/o las actividades a proponer”, y agregan, “estas modificaciones tendrán que contemplar la singularidad del estudiantado en función de tres

dimensiones: nivel de desarrollo, modo de procesamiento de la información e intereses del estudiante” (p. 24).

- un segundo momento que corresponde a los contenidos, “se tratará de jerarquizar y profundizar según las fortalezas del estudiante” (p. 24).
- por último, los momentos de evaluación, donde “debe atender a los procesos de apropiación del conocimiento, así como a los procesos cognitivos que se ponen en juego en cada actividad que se presenta en el proceso educativo” (p. 24).

Las adecuaciones, deberán ser llevadas a cabo, propone el CES en su Guía de Adecuaciones Curriculares, por los docentes en un primer momento, pero estos, deberán ser respaldados por un “equipo educativo”, el cual define qué tipo de adecuación es necesaria, el mismo, “es un dispositivo integrado por aquellos educadores que, por diversas razones, tienen como tarea encargarse del estudiantado más vulnerable del centro educativo” (p. 25), y agregan que en ellos se encuentran “profesionales de la psicología, el trabajo social, el profesor orientador pedagógico (POP), el orientador bibliográfico (POB), el adscripto y los equipos de Dirección, entre otros” (p. 25). Se busca complementar el trabajo realizado por cada uno de los docentes, con el apoyo de los demás docentes, lo cual da cuenta de un trabajo interdisciplinario que apunta a trabajar un tema puntual, en este caso la inclusión, mediante la unión de todos los docentes de cada área.

Balbi, Cabrera y Arbildi (2018), comentan que “los educadores tenemos la responsabilidad ética de conocer las posibilidades de aprendizaje de nuestros estudiantes, enseñar y evaluar en consecuencia” (p. 13), lo cual da cuenta de la posición que se debe tener como docente a la hora de trabajar con cualquier grupo. Conocer la realidad de cada estudiante, inmersos en la heterogeneidad que proponen las aulas hoy día, merece una principal atención por parte de los docentes, para luego sí, poder adecuar las actividades con la finalidad de que todos puedan participar.

Se debe tener en cuenta al abordar las adecuaciones curriculares, que los y las estudiantes, tienen derecho a que los y las docentes realicen las necesarias, esto, está amparado por documentos tanto nacionales como internacionales. La ley N° 18.437, ya mencionada en apartados anteriores, como así, el Protocolo de Inclusión realizado por el Ministerio de Educación y Cultura en 2007, el circular 3224 - 14 del CES que buscan facilitar y promover la inclusión, la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, que señala que todos los estados que son parte de la misma, deben asegurar el acceso a la educación inclusiva, entre otros documentos (Balbi, Cabrera y Arbildi, 2018, p. 12). A su vez, Picado Vargas (2007) sobre los encargados de proporcionar las adecuaciones dentro del sistema educativo, comenta que:

Los responsables del proceso de integración y promoción de los estudiantes son familias, maestros de aula regular y de apoyo, directores, supervisores y jefes del Ministerio de Educación Pública. Por lo tanto, las adecuaciones curriculares no envuelven solamente al sujeto que las requiere, sino involucran de forma directa o indirecta a todas las personas que integran, por una u otra razón, el proceso de enseñanza-aprendizaje. (citado en Dabdub y Pineda, 2015, p. 45)

En otro orden, aplicar las adecuaciones curriculares en las prácticas de enseñanza, con el objetivo de enseñar a todos los estudiantes, explican Balbi, Cabrera y Arbildi (2018): Implica que les estamos dando la oportunidad a todos los estudiantes de aprender y mostrar lo que aprendieron de forma diferente; les estamos enseñando a disfrutar y a querer aprender esa disciplina que al profesor le conmueve; pero por sobre todo y lo más importante, implica que estamos ejerciendo nuestra profesión en su máxima expresión: estamos enseñando para todos. (p. 15)

Las adecuaciones curriculares apuntan a que todos los estudiantes puedan aprender y actúan como herramientas para que los docentes reflexionen sobre el ¿cómo trabajar la propuesta?, lo cual enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2.2. - Educación física en la escuela

Sarni, Oroño y Corbo (2019), proponen que la Educación Física escolar se resuelve a partir del cruce “entre, por un lado la cultura física de un país y las justificaciones científicas que la avalan, y por otro, la mediación, que a modo de filtro (político), realiza la pedagogía” (p. 37), con vistas de definir lo que para el momento es educativo.

En Uruguay, tras la llegada a la Presidencia de la República por primera vez del Dr. Tabaré Vázquez, quien en conjunto con el Ministerio de Educación y Cultura, así como el Ministerio de Turismo y Deporte, declararon la obligatoriedad de la enseñanza de la educación física en las escuelas de enseñanza primaria en todo el territorio nacional (Ley 18.213). Según un informe redactado por la cámara de senadores de la República Oriental del Uruguay, donde se hace alusión a la importancia de aprobar el proyecto de ley sobre la propia educación física en las escuelas en carácter de obligatoria, por parte del Poder Ejecutivo, se lleva a colación, las palabras de José Pedro Varela, quien en su memoria anual de 1876 como director de Instrucción Pública proclamó:

La necesidad de introducir la gimnasia de salón en la escuela, es tan sentida, tan urgente, tan vital, que solo un lamentable desconocimiento de la más imperiosa exigencias de la naturaleza física, ha podido hacer lugar hasta

ahora que se obligase a nuestros niños a permanecer durante largas horas inmóviles, sometidos a un activo trabajo mental y sin que el ejercicio físico alternado activará igualmente las fuerzas y los órganos del cuerpo. (Cámara de Senadores de la República Oriental del Uruguay, 2007, p. 3)

El marco jurídico Uruguayo, ampara a la educación física como asignatura dentro de la currícula de las escuelas, lo cual hace pensar que si bien ya en la década del 70' se hablaba de sacar a los niños de las aulas e implementar el movimiento, desde la gimnasia, no fue hasta el 2008 que se integró la misma, a la currícula del sistema educativo nacional.

En palabras de la Administración Nacional de Educación Pública (2008), la educación física en el programa escolar, "se concibe como un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y desarrollo de la corporeidad y motricidad de los niños apuntando a la formación integral de los alumnos" (p. 236). Agrega ANEP que la propia asignatura es un momento para el tratamiento de lo grupal, así como el relacionamiento y el vínculo entre los niños y con el o la adulto/a en un clima democrático. (p. 236)

A modo de conclusión sobre la implicancia y el rol de la educación física en el ámbito educativo, Sarni, Oroño y Corbo (2019) comentan que:

la Educación Física escolar debe hacerse cargo de las finalidades de una escuela socializadora y transformadora, dando cuenta de la educación "en" movimiento y desde ella, aportando al debate de sus prácticas, la forma de consumo y las decisiones políticas en relación con sus objetos de enseñanza. [...] Lo que la cultura construye y transforma debiera ser cuestionado y tensionado en la escuela, con el propósito de transformarlo en algo que sea puesto en el servicio de un proyecto social emancipatorio un proyecto que entienda la libertad como praxis colectiva, construida por todos y para todos. Corresponde a la Educación Física en tanto materia escolar (también) ocuparse de estos menesteres. (p. 40)

Por parte de los docentes se debe defender la idea que la asignatura, tiene la misma importancia y jerarquía que los demás subsectores que actúan en la educación de los estudiantes. La asignatura Educación Física se caracteriza por su flexibilidad en cuanto a la planificación y las propuestas que permiten las instalaciones en donde se realizan. La misma, debe proponerse como objetivo, según Monge y Monge (2009), promover la participación de los y las estudiantes, "mediante el empleo de estrategias metodológicas que valoran la diversidad, respetan las diferencias individuales de sus estudiantes y promuevan el desarrollo de los contenidos curriculares tomando en cuenta las experiencias previas de sus participantes" (p. 121) ya sean estas de carácter físicas, motoras y cognitivas.

Entre los contenidos que se enseñan en la escuela, los mismos entendidos como “socialmente significativos” por favorecer la inclusión de los niños/as en la sociedad. Soares (citada por Pastorino y Sarni, 2010), propone al deporte como un contenido “clásico” de la educación física, (p. 42) lo cual supone una permanencia a lo largo del tiempo, donde pudo afirmarse en la currícula y en la propia cultura del país. Por otro lado, Aisenstein (citada por Pastorino y Sarni, 2010), comenta al respecto del deporte como contenido escolar que hay cuatro enfoques diferentes, dentro de los cuales se enfatiza en la “escuela como taller - deportivo”, el mismo propone que la educación física dentro de un centro educativo (escuela/colegio/liceo/utu) centren el objetivo de la materia en que los estudiantes adquieran el mayor dominio del deporte que se esté enseñando, lo cual define como “clases club”. (p. 44) Se debe tomar en cuenta, como agregan las autoras Pastorino y Sarni (2010), que en esos casos de clases club, se sectorizan los grupos y hay niños y niñas que dominan bien el juego, pero otros que quizás no tanto, por ende “se elimina la heterogeneidad y las diferencias iniciales se marcan aún más” (p. 44). A su vez, agregan las autoras, sobre los enfoques que menciona Aisenstein, “los cuatro enfoques tienen algo en común: de alguna manera el sentido de que los alumnos hacen está en el docente. [...] es él quien decide que correr, saltar, hacer bien, que la mejor manera de aprender un deporte está en la repetición de un gesto o en jugarlo” (Pastorino y Sarni, 2010, p. 44). Dentro del sistema educativo, se encuentran vigentes los encuentros interescolares que anteriormente se denominaban competencias, las autoras ya mencionadas, proponen reflexionar sobre la didáctica del contenido deporte y preguntarse “¿qué diferenciaría al deporte escolar de aquel contenido en ámbitos propiamente deportivos?” (Pastorino y Sarni, 2010, p. 45). Con motivo de firmar lo comentado por las autoras anteriormente, se cita al Consejo de Educación Inicial y Primaria (2008), quien como órgano rector de la educación escolar, propone que “Desde la escuela es necesario construir un concepto nuevo: jugar el deporte” (p. 227), a lo cual las autoras Pastorino y Sarni (2010) agregan que “el deporte es un asunto social. la educación en el deporte ha de tener por objeto la formación de los alumnos y alumnas como miembros de la ciudadanía” (p. 46) Se debe pensar en las clases como instancias donde todos puedan participar, ya sea que sean buenos en ese contenido o no, heterogeneizar el grupo y trabajar desde ahí con el contenido que se planifique.

2.2.1 - Integración / Inclusión

Tanto el término integración, como el de inclusión, son términos que sustentan la presente investigación, por lo cual se propone definir ambos conceptos.

Integración, según Sinisi (2010) refiere a “niños, niñas y jóvenes como portadores de necesidades educativas especiales” (p. 12), dicho concepto, refiere a la participación de los estudiantes con discapacidad en el mismo ambiente que los demás pero realizando otra

actividad. A continuación se muestra una ilustración que propone visualizar lo mencionado anteriormente, donde los triángulos hacen a su vez de las personas con discapacidad y los círculos de los demás.

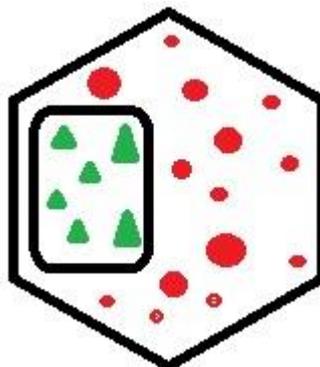


Figura 1: (elaboración propia)

El término inclusión, por otra parte, se define como la acción y el efecto de incluir. Incluir, significa que una cosa contenga otra o la lleve implícita. (Real Academia Española, s.f.) La palabra inclusión comienza a utilizarse en el ámbito de la educación especial hace algunos años atrás, lo cual hoy día se ha superado de forma amplia, (Escudero y Martínez, 2011, p. 86) la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017), propone pensar en la inclusión como “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (p. 13). A continuación, se presenta una ilustración que permite visualizar lo mencionado anteriormente.

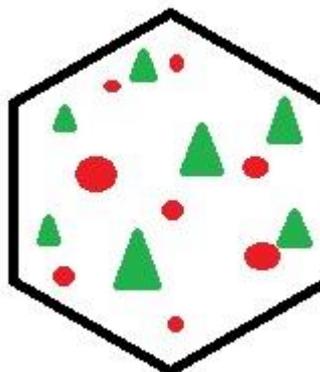


Figura 2: (elaboración propia)

Si bien, ambos conceptos representan paradigmas diferentes, se debe comprender uno para así entender el otro. La diferencia, radica en las adecuaciones que hagan los docentes de las propuestas y así poder participar todos, con más o menos apoyo, en la misma propuesta y donde se evidencie que se propone una educación inclusiva.

2.2.2 - Educación inclusiva

El término “educación inclusiva” o “inclusión educativa”, propone Borsani (2019) “aún sigue siendo confuso. En algunos espacios, incluso en algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación.”, agrega la autora que a nivel internacional el término inclusión, “se entiende como una forma de acoger y apoyar la de diversidad de todos los alumnos” (p. 38).

Por su parte, Mancebo y Goyeneche (2010) proponen que:

La inclusión educativa es [...] el proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (UNESCO-BIE 2007 en Mancebo, 2010, p. 2)

Se deja claro anteriormente que la educación inclusiva en sí, no es un trabajo solo de aquellos actores directos en el proceso educativo, sino que todas las personas debemos ayudar para que se de. Por otro lado, se identifica que si bien parece un juego de palabras, es más que solo eso, explicita el cambiar un paradigma, que como se mencionó anteriormente propone que todos y todas aprendan, como así la implicancia que tienen los propios docentes con la generación de cambios dentro de las prácticas, que ayuden en ese proceso.

La educación es para todos y todas. Dicho concepto hace referencia la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 (ONU, 1948), donde se deja en claro que la educación propiamente dicha debe ser universal e igualitaria. Por su parte, Escudero y Martínez (2011), abordan la preponderancia de la educación en términos de inclusión en la actualidad “como un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas, sin ningún género de discriminación o exclusión, es un valor y un principio fundamental, abiertamente ideológico, no fáctico” (p. 88).

La educación inclusiva da respuestas a aquellas necesidades que presentan los y las estudiantes en el ámbito educativo, sin exclusión de nadie. Se entiende la diversidad del estudiantado como un valor educativo, se propone respetar y comprender los tiempos que cada individuo tiene, así como los modos de aprender, lo cual permite pensar al docente en una enseñanza diversificada. (Borsani, 2019, p.38) Por otra parte, se entienden 3 ejes fundamentales en el proceso de inclusión:

1. en un primer eje, la presencia de los estudiantes, lo cual refiere al acceso y la permanencia de los mismos en el aula;
2. en un segundo eje, la participación de los mismos, lo cual hace hincapié en que el currículo y las actividades propuestas, contemplen sus necesidades y escuchen sus opiniones.
3. Por último, el logro, lo cual hace énfasis en la necesidad que todos los estudiantes tienen, de poder adquirir los conocimientos, siempre teniendo en cuenta sus posibilidades, al igual que su desarrollo personal, entre otros factores. (p.39)

En Uruguay, existe un marco legal que ampara a la educación, por y para todos, en las escuelas integradas al sistema educativo formal. La ley 18.437, (Ley de Generación de Educación) en su artículo 33 explicita:

La educación formal contemplará aquellas particularidades, de carácter permanente o temporal, personal o contextual, a través de diferentes modalidades, entendidas como opciones organizativas o metodológicas, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviendo la inclusión de estas en los ámbitos de educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios. (Ley N° 18.437, 2008)

Dentro del sistema educativo, se debe hacer especial énfasis en la ley anteriormente citada, lo cual en primera instancia comunica a la sociedad que no solo los niños con discapacidad, por ejemplo, pueden y deben ir a la escuela, sino que es la misma escuela la encargada de adecuar las propuestas y encargarse de brindar los apoyos necesarios con la finalidad de incluir. La Administración Nacional de Educación Pública (2011), agrega que “un sistema educativo inclusivo es aquel al que puedan acceder y en el que pueden permanecer todos los sujetos, a partir de la idea de igualdad” (p. 1). En este caso, no solo se comenta la idea de acceso a la educación, sino que se reafirma la idea de permanencia en la misma, para ello todos los actores que participan en el mismo, deben contribuir en su área con el proceso.

Haciendo alusión a lo mencionado anteriormente, se debe agregar que en las aulas, muchas veces el problema no radica en los docentes, sino que las mismas se encuentran colmadas de estudiantes y se les exige a los propios docentes que atiendan la diversidad de forma individual, lo cual a simple vista parece una tarea difícil, por su parte Escudero y Martínez (2011), argumentan que:

en la articulación actual de la educación inclusiva y la lucha contra la exclusión se apela insistentemente en la dirección de crear y sostener alianzas escolares, familiares, comunitarias y sociales [...] la inclusión no es una dádiva bajo ninguna forma de despotismo ilustrado, sino un proyecto y un proceso que, precisamente por valores democráticos y principios de participación e implicación activa de los sujetos afectados, requiere redes sociales, tejidos de apoyo y las sinergias de muchos agentes para hacerlo efectivo. (p. 94)

A modo de conclusión, se presentan las características que según Santos Guerra (2011) debe tener una escuela para denominarse inclusiva:

1. la sensibilidad, “no se trata a todos por igual, sino según las necesidades que manifiestan” (p. 14).
2. permeabilidad, “el Centro educativo debe abrirse al entorno [...] y desde el entorno hacia el Centro. La permeabilidad permite establecer un diálogo abierto entre la sociedad y la escuela” (p. 14).
3. flexibilidad, “la rigidez es el cáncer de las instituciones. [...] no permite realizar cambios y adaptaciones con el ritmo y la profundidad conveniente” (p. 15).
4. creatividad “márgenes para la innovación y la experimentación [...] son más tolerantes con el error y la transgresión respecto a lo que está prescrito” (p. 16).
5. colegialidad, “un proyecto que se refiere a toda la institución, no a cada profesor de manera aislada” (p. 16), a su vez, “la colegialidad exige un planteamiento cooperativo que permite no sólo que todos aprendan juntos sino que unos aprendan de otros y que unos estimulen a que los otros aprendan” (p. 17).
6. complejidad, “la escuela es compleja. En ella se concitan dimensiones éticas, didácticas, políticas, psicológicas, económicas, entre otras” (p. 17) y agrega el autor, “bajo el paradigma de la colegialidad la explicación del cambio debe buscarse en la trama interna bajo los condicionantes externos” (p. 18).

Narodowski (2008) por su parte, sintetiza las ideas redactadas previamente, en el presente apartado, al exponer que “un sistema no ofrece educación de calidad, si no es razonablemente inclusivo” (p. 19). Para que sea inclusivo, los docentes deben intervenir desde las adecuaciones que realizan del currículum prescripto.

2.3 - Institución

La institución seleccionada para llevar a cabo la investigación, se ubica en el barrio Punta Gorda de la ciudad de Montevideo, funciona de forma privada, dentro del sistema educativo formal. La misma cuenta con inicial, primaria y liceo. El colegio propone como horizonte de la educación una formación orientada a fortalecer la capacidad de aprendizaje de los alumnos mediante el desarrollo de habilidades y competencias que posibiliten insertarse en el contexto actual de generación de conocimientos y a su vez, centrarse en un marco de sensibilidad y empatía.

Dentro de la inclusión y la propia institución, es en la misma página oficial que se habla de “una propuesta inclusiva para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de cada uno de los alumnos, de forma que todos puedan desarrollar al máximo su potencial.”, dicho concepto da cuenta de la intención que tiene la institución en incluir a todos y todas en las propuestas.

2.3.1 - Educación física en la institución

La asignatura educación física, se encuentra durante todo el proceso de inicial, primaria y liceo de los estudiantes. En el caso específico de primaria, tienen clases de niñas por un lado, niños por otro y mixtas en algunas oportunidades. Las mismas se llevan a cabo con una carga horaria de cuatro días en la semana, donde en dos de ellos se trabaja de forma mixta y en los restantes de forma segmentada con los respectivos docentes. El área de educación física, se encuentra compuesta por un coordinador y 19 docentes que se dividen en educación física curricular y deporte extracurricular, a su vez dentro de la asignatura en sí, se subdividen en tríos de docentes y cada uno trabaja con determinado ciclo: en inicial, primaria uno (primero, segundo y tercero), primaria dos (cuarto, quinto y sexto) y secundaria (de primero a tercero de ciclo básico).

2.3.2 - Caso a investigar

El caso que sustenta esta investigación, tiene como protagonista a tres docentes que llevan dentro de la institución más de 5 años y más específicamente dentro de la asignatura de educación física. Por otro lado el coordinador del área educación física, quien se desempeña como nexo entre las autoridades de la institución y los docentes que se encuentran trabajando en su área.

La generación de tercer año está compuesta por más de 60 niños y niñas en total. Tres de las niñas que asisten a la clase de educación física, cuentan con un diagnóstico: una de las niñas tiene síndrome de down, otra niña presenta agenesia parcial del cuerpo calloso y la siguiente niña trastorno específico del lenguaje.

3 - PROPUESTA METODOLÓGICA

3.1 - Paradigma

Esta investigación se encuentra bajo el paradigma de investigación cualitativo el cual “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri, Collado, Baptista, Valencia y Mendoza, 2014, p. 358). Debido a la flexibilidad que proporciona dicho enfoque y la heterogeneidad de concepciones sobre el fenómeno a investigar, se propone conocer en profundidad las concepciones de educación inclusiva de los docentes en Educación Física, así como las adecuaciones curriculares y estrategias que estos realizan en sus prácticas de enseñanza y a partir de ellas visualizar si son de carácter inclusivo, en términos del marco teórico implementado.

3.2 - Enfoque

Para adentrarnos en lo que significa un diseño de investigación desde el enfoque cualitativo, Hernández Sampieri et. al. (2014) afirman que “se refiere al abordaje general que habremos de utilizar en el proceso de investigación” (p. 470). Si bien otros autores lo nombran diferente, el concepto coincide el hecho de que el diseño en sí “va surgiendo desde el planteamiento del problema hasta la inmersión inicial y el trabajo de campo y, desde luego, sufre modificaciones, aun cuando es más bien una forma de enfocar el fenómeno de interés” (Hernández Sampieri et. al., 2014, p. 470). En el caso del presente diseño, se ha partido por establecer un marco teórico de referencia, del cual se desprende el trabajo de campo.

La presente investigación, se centra en un diseño fenomenológico, el cual Hernández Sampieri et. al. (2014), propone que “su propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (p. 493), lo cual, hace referencia al objetivo que subyace en el presente trabajo, donde se pretende conocer el fenómeno de educación inclusiva según los docentes y a su vez, que adecuaciones curriculares y estrategias realizan, por lo tanto, se indaga sobre los elementos comunes que estos presentan.

3.3 - Método

El presente trabajo, responde a un estudio de caso. Según Yin (1993) “es el método de elección cuando el fenómeno que se examina no se distingue fácilmente de su contexto” (citado en Blaxter, Houghes y Tight, 2008, p. 99). Por otra parte, para Stake (1999), “estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el

detalle de la interacción con sus contextos” (p. 11), a su vez, propone Blaxter et. al. (2008), que “el foco puede ser el lugar de trabajo del investigador o cualquier otra institución con la cual tenga conexiones” (p. 99).

Por lo que la presente investigación es un estudio de caso ya que se busca indagar sobre un problema en concreto, donde interactúan diferentes actores en un espacio y tiempo compartido. Grupos de tercer año escolar en un colegio privado de la ciudad de Montevideo, con un grupo docente de tres personas y tres casos de inclusión.

3.4 - Universo y muestra

En investigación científica, una muestra no probabilística “selecciona casos o unidades por uno o varios propósitos, [...] no pretende que los casos sean estadísticamente representativos de la población” (Hernández Sampieri et. al., 2014, p. 171).

No pretende generalizar los resultados, por esto mismo es que la muestra de este estudio no es elegida probabilísticamente, ni son representativas de una población estipulada. La misma, consiste en unos docente/s de educación física, que trabaja en un Colegio de la ciudad de Montevideo, con los grupos de tercer año, que tienen tres casos de niñas con discapacidad. Debido a la disponibilidad horaria, (Mertens, 2010 en Hernández Sampieri et. al., 2014) y la accesibilidad de las institución donde se llevará a cabo la investigación. A su vez, agrega Hernández Sampieri et. al. (2014) “resulta indispensable que tengamos acceso al lugar o contexto donde se realizará el estudio” (p. 41).

Puede definirse como una muestra de casos tipo “en el que el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (Hernández Sampieri et. al., 2014, p. 387). Según Hernández Sampieri et. al. (2014) “en estudios con perspectiva fenomenológica, en los que el objetivo es analizar los valores, experiencias y significados de un grupo social, es frecuente el uso de muestras tanto de expertos como de casos tipo” (p. 387).

3.5 - Instrumentos

La puesta en marcha de la presente investigación cualitativa nos remite a una recolección de datos “en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis” (Hernández Sampieri et. al., 2014, p. 397). Para obtener esta información se utilizarán tres instrumentos de recolección de datos: entrevista, observación y análisis de documentos. Según Sampieri et. al. (2014), la entrevista hace referencia “Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p. 403). Se pretende conocer qué concepción tienen los docentes, por ende, se utiliza una guía previamente elaborada,

pero se busca la espontaneidad de preguntas emergentes en la misma, debido a ser la educación inclusiva, un fenómeno actual en cuanto a su investigación en el campo de la educación física.

Por otra parte, la observación, según Hernández Sampieri et. al. (2014), “implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (p. 399). Con motivo de distinguir las adecuaciones que realizan los docentes en sus prácticas con grupos inclusivos, se realizarán observaciones pasivas, donde el observador no participara de las clases, debido a la población con la que se trabaja (niños).

En última instancia se presenta el instrumento análisis de documento, el cual Hernández Sampieri et. al. (2014), “nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. [...] le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano” (p. 415). Se observarán y analizarán las planificaciones de la docente de educación física, durante las clases observadas por el investigador. Con la finalidad de conocer las adecuaciones que realizan, previo a la misma práctica de enseñanza, el propio docente.

4 - ANÁLISIS DE LOS DATOS

En el presente apartado, se analizará la información obtenida en el trabajo de campo, donde se llevaron a cabo: 4 entrevistas a coordinador de área educación física y docentes, 10 observaciones de las clases de educación física con el grupo de tercer año de escuela y 2 documentos que dan cuenta la planificación anual de los docentes anteriormente mencionados.

Se plantean tres categorías de análisis, que sustentan esta investigación:

1. la enseñanza de la educación física, a su vez dividida en sub categorías: estrategias, adecuaciones curriculares y la concepción de educación física inclusiva;
2. educación física, analizar las particularidades de la asignatura;
3. colegialidad, relaciones entre institución - docentes y la incidencia de la misma en el proceso de inclusión.

4.1 - La enseñanza de la educación física

La presente categoría de análisis, se sustenta de la concepción de enseñanza propuesta en el marco teórico, la cual indica que en la enseñanza hay una persona que posee cierto conocimiento o contenido y –pretende transmitirlo a una persona receptora, que en un primer momento carece de él. De esta forma el poseedor y el receptor se vinculan de manera tal que el receptor adquiera el conocimiento impartido. (Gary Fenstermacher, 1889 en Whittrock, p. 150) A su vez, Davini (2008), agrega que la propia enseñanza es “una práctica social e interpersonal que antecede históricamente a la propia escuela” (p. 14), lo cual da cuenta de la longevidad y atemporalidad de la enseñanza en sí.

A continuación, se comentarán subcategorías de análisis, tomando como concepción de enseñanza lo comentado anteriormente.

4.1.1 - Estrategias

Anijovich y Mora (2010), proponen que las estrategias docentes, son un “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido” (p. 23), siempre teniendo en cuenta como docentes que tenemos por objetivo, que nuestros estudiantes comprendan las consignas que se les dan.

Una de las estrategias vinculada a la labor docente, es el estilo de enseñanza que efectúan durante sus prácticas, al respecto, uno de los docentes comentó que:

hay veces que con algún grupo tenes que hacer un trabajo más de mando directo, una forma más de organización de la clase con un trabajo en olas

porque son muchos entonces tenes que tener un bagaje más variado de cómo trabajar con el grupo y otras veces trabajas más con camino de aparatos, estaciones [...] depende el grupo varía según la cantidad de los chiquilines en el grupo o cuántos docentes somos en ese momento, el tema que tenemos que dar, no nos quedamos en una forma sola (E4, p. 58)

Durante las observaciones, se evidencian situaciones que dan cuenta de estilos de enseñanza mando directo o asignación de tareas, “voy a correr y cuando llegó al cono, salto con un pie y caigo del otro lado con los dos. Vamos los primeros, vá.” (18/10, E4), la docente (E2), durante el partido que llevan a cabo en una de las instancias de práctica, les va diciendo a las jugadoras que deben hacer y cómo deben hacerlo, “Tirá”, “Pasásela a [nombra a jugadora]”, “Jugala con [nombra a otra jugadora] y movete para ahí.” (24/10, E2), en otra de las clases. Otro docente les dice a los estudiantes que vayan “saltando de a uno así los puedo ver a todos.” La logística de dicha propuesta era una sola columna frente al saltadero, con 27 niños y niñas, cada uno realiza solo dos saltos, debido al tiempo de espera que tienen (7/10, E4).

Dentro de un desglose sobre los estilos de enseñanza que los docentes proponen en sus prácticas, se traen a discusión dos estilos de enseñanza tradicional, como lo son el mando directo y la asignación de tareas. El primero, permite al el o la docente controlar lo que sucede en la propuesta, debido a su trascendencia en el ¿qué hacer? y ¿cómo hacer?, por otro lado, la asignación de tareas supone un paso más en busca de la autonomía de él o la estudiante. (Mosston, citado por Hernández, 2009) Esto deja en manifiesto, que aún hoy en día los docentes siguen utilizando recursos que se tildan de “tradicionales”, principalmente en casos como los de este grupo, que si bien son cuatro docentes quienes llevan a cabo las propuestas, los días que se juntan y las clases son mixtas, la cantidad de estudiantes puede llegar a 70 niños aproximadamente, según las observaciones realizadas.

Dentro de las explicaciones, también se denotan estrategias utilizadas por los docentes, las cuales comentan en las entrevistas:

hay otro caso que es de dificultad de orden de comprensión de las consignas [...] entonces tienen que mirar qué hace el otro para copiar porque en realidad no logran entender el juego cuando vos se lo contás. Si le demostramos qué es lo correcto y lo más adecuado anda mucho más fácil, pero cuando uno a veces se olvida y habla no entienden (E1, p. 35).

Se visualiza otra característica dentro de las propias explicaciones y/o demostraciones de las actividades, la imitación. La misma integra la grilla de estrategias debido a que es un recurso que permite al docente “enseñar”, por otro lado se genera una nueva discusión sobre si la propia imitación ayuda o no al proceso de enseñanza, debido a que los estudiantes están copiando pero no están razonando, lo cual no se encuentra en la

misma línea de la enseñanza como práctica interpersonal y social que la presente investigación entiende como eje clave.

En otro orden proponen, separar el grupo en dos (los días lunes y viernes, aunque hay momentos en que permanece todo el grupo junto), ubicando a las niñas con inclusión: una con un docente que va a la cancha de fútbol 11 y otras dos que van con el otro docente al gimnasio cerrado, dicha dinámica se va intercalando y las niñas van rotando de docente pero no de compañeros, a lo que una docente agrega “si yo la pongo juntas [...] se dispersan, entonces no vuelven al origen que era jugar y pasarnos la pelota” (E3, p. 53). Otra docente entrevistada nos comenta que las niñas:

siempre tienen más cercanía con alguno que con otro compañero como que se acercan más, pero a la misma vez, también la idea es que no estén permanentemente con esa niña o ese niño, porque claro, hace a que esa compañera tome ese rol de ser siempre la que colabora, la que ayuda y queremos que sea variable, osea que vaya cambiando y que sea espontáneo (E3, p. 50).

La declaración presentada por la docente, evidencia la importancia de que cada niña trabaje con un compañero o compañera, lo cual permite evidenciar que una estrategia utilizada por los docentes es el trabajo en equipos, a lo que las autoras Anijovich y Mora (2010), encasillan en dos dimensiones de concreción, la docente en este caso en particular, hace referencia a la concreción in situ, de la propia estrategia donde se ven las actividades pensadas y las acciones tomadas. (Anijovich y Mora, 2010, p.24)

Durante la observación, se reconocen situaciones que asemejan lo comentado anteriormente, “enemos que decir: bueno a vos hoy te toca jugar con ella y así es como vamos guiando la propuesta, pero en realidad lo pueden hacer, [...] hacen absolutamente todo, pero requieren una atención y un seguimiento puntual para que pueda realizarlo.” (E3, p.53), lo cual visualiza y complementa a la importancia que tiene para los docentes la práctica de actividades en parejas o grupos donde las niñas con inclusión se sientan seguras y asesoradas por sus propios compañeros y compañeras.

Por otro lado, las tres niñas con inclusión, separadas en equipos diferentes, en una clase mixta con propuesta deportiva, no inciden durante el partido de fútbol, a lo cual, E2 comienza a darle a una de ellas algo de protagonismo “Ahora [nombra a niña 3 con inclusión] va a patear el tiro libre” (25/10, E2). Si bien en este último ejemplo no se contrasta de forma directa la trascendencia de la estrategia comentada anteriormente, si se propone que el lector distinga qué sucede cuando no se utiliza ese recurso didáctico. Se debe aclarar, que en el plan anual analizado, donde se especifican los objetivos que se proponen los docentes con ese grupo en particular durante el año lectivo, no se evidencian las estrategias a utilizar y de igual forma ocurre con las planificaciones diarias y el cómo trabajar

en las mismas, ya que no cuentan con esa información, eso nos comentaba uno de los docentes y agregaba “después de muchos años como que vas afinando el ojo y vas viendo, si vamos bien por acá vamos a apuntar a esto” (E2, p.52).

4.1.2 - El grupo

En el presente punto, se busca resaltar dos vertientes claves en el proceso que lleva a cabo el o la docente con su grupo para que este sea o no inclusivo: por un lado la incidencia del grupo de estudiantes en ese proceso y por otro la relevancia de la cantidad de niños y niñas con las que trabaja el o la docente en un mismo grupo y cuanto repercute en dicho proceso. Durante la recolección de datos, se buscó indagar sobre el papel que le daba el o la docente al grupo durante las actividades, pensando en ese proceso que se debe realizar cuando en la clase hay un “caso de inclusión”.

Se toma como idea principal que la educación es para todos y todas. Dicho concepto hace referencia la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 (ONU, 1948), donde se deja en claro que la educación propiamente dicha debe ser universal e igualitaria.

En un primer momento, se evidencia en el plan anual de trabajo, que para los docentes es fundamental el trabajo en el área de lo social, “ya que el buen manejo en las relaciones entre los compañeros es vital para un adecuado desarrollo social”, a lo cual lo justifican “a través del trabajo en el deporte podemos desarrollar conductas de compañerismo, solidaridad, compromiso, que sean compartidas por todas en todo momento” (Plan niñas, E2 y E3). Esto da cuenta de la importancia que se le da a las relaciones de grupo, lo cual enriquece el proceso de enseñanza, pero por otro lado, durante las observaciones se pudo contemplar que los mismos docentes indican al grupo que “hoy que trabajamos fútbol, los varones que tienen un poquito más de experiencia, se pone con una niña así la ayuda, como cuando hacemos handball lo hacemos al revés” (22/10, E4), esto da cuenta por otro lado, que si bien la importancia la tienen las relaciones personales, son los propios docentes en sus prácticas de enseñanza que subdividen al propio grupo en deportes de unos y deportes de otros, donde la ayuda y la relación social viene desde ese enfoque “deportivizado” el cual ya se comentó anteriormente. Durante las entrevistas, uno de los docentes comentaba que “hoy por hoy los niños ya están acostumbrados y los integran, los que nos tenemos que acostumbrar somos nosotros a cómo resolvemos la tarea” (E2, p. 47).

Al consultar a los docentes sobre esa interacción que tenían los niños “con inclusión” con los demás y entre sí, comentaron que:

para promover justamente esto, no es solamente con alguien que yo me voy a encontrar o voy a tener que interaccionar, sino que es con todos [...] para que, viendo el proceso que le queda por delante, tenga esa capacidad de

comunicación, de intercambio, de ayuda y colaboración, que todos lo tengan” (E3, p. 50).

Dicho comentario, propone la idea de fomentar la enseñanza de nuevos aprendizajes pensando en el futuro de cada niño o niña en la sociedad, como miembros activos de la misma, lo cual, se reafirma en el plan anual que llevan a cabo en la institución, dentro del área de educación física escolar, que dice:

Es importante para poder desarrollar las clases mantener un clima adecuado es por eso que debemos mantener el respeto, la tolerancia sobre los otros para poder tener una convivencia armónica entre alumnos como alumno-profesor y a su vez con los maestros. También trabajar la integración, la participación, valores, normas. (Plan mixtos, E2 y E3)

Escudero y Martínez (2011) comentan sobre el proceso de inclusión educativa que “un proyecto y un proceso que, precisamente por valores democráticos y principios de participación e implicación activa de los sujetos afectados, requiere redes sociales, tejidos de apoyo y las sinergias de muchos agentes para hacerlo efectivo” (p. 94), lo cual dentro de otras características, propone el trabajo con las habilidades sociales y tomar, como docentes al propio grupo como aliado en ese proceso de inclusión educativa.

La Ley de Generación de Educación en Uruguay, por otra parte, propone que se buscará “a educación de personas con discapacidades, promoviendo la inclusión de éstas en los ámbitos de educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios. (Ley N° 18.437, 2008), lo cual explicita la relación que debe tener la institución y los docentes en el proceso y por otro lado la importancia de generar un proceso con cada uno de los estudiantes con y sin discapacidad, con miras de trabajar la heterogeneidad que hay en los distintos grupos.

Durante las entrevistas uno de los docentes nos comentaba, sobre este punto que “los lunes y los viernes yo trabajo solo con un grupo de unos 35 chiquilines, es un grupo numeroso para la atención que uno le tiene que dar estos días a los alumnos” (E4, p. 57) y además agregaba:

en un grupo numeroso no le puedes dedicar el mismo tiempo a estos casos o el tiempo que necesita ese niño para poder trabajar. [...] yo tengo niños que les dedico el mismo tiempo que a los demás y trabajan a la par de los demás sin ningún problema, porque la inclusión capaz que no afecta desde lo motriz y si desde el aprendizaje o desde el habla [...] lo que lo afecta de lo motriz es más difícil, más complejo” (E4, p. 60).

Dichas instancias de sobrecarga en las aulas de clase, llevan a que las mismas se vuelvan complejas a la hora de buscar un proceso de inclusión claro. Otro de los puntos que propone Santos Guerra (2011) sobre la escuela inclusiva, da cuenta de la sensibilidad,

donde comenta que por parte de los docentes y su relación con los estudiantes, “no se trata a todos por igual, sino según las necesidades que manifiestan” (p. 14), lo cual se ve claramente impedido o por lo menos dificultado frente a condiciones donde la cantidad de estudiantes por profesor o profesora es mayor y no ayuda al principio de individualización que cada docente debe buscar con sus estudiantes. Por ende, la inclusión debe ser un trabajo de todos y el grupo como aliado de los docentes ayuda en el proceso de enseñanza, por ejemplo en las explicaciones y demostraciones, durante la ejecución de los ejercicios, entre otros y ahí es donde se ve verdaderamente el proceso de inclusión.

4.1.3 - Adecuaciones curriculares

Garibaldi y Verdier (2017), proponen que al “adecuar una propuesta curricular no es desprestigiarla, empobrecerla ni hacerla fácil, sino todo lo contrario, supone un claro intento de articular el currículo al estudiante para favorecer la construcción del conocimiento” (p. 24), las mismas, pueden concretarse en instancias de explicaciones de actividades, en la utilización de diferentes materiales, entre otras.

4.1.3.1 - Explicaciones de las actividades

Durante una de las observaciones, el docente se acerca a la niña con inclusión y, le explica con su respectiva demostración de forma individual, el juego, “pongo un pie al costado del otro, pero bien separados y el compañero tiene que intentar meter el gol”, tiempo después cuando el turno es de la niña le vuelve a explicar su acción en el momento de efectuar un penal de fútbol, “Ahora le pego con el borde interno (se señala el mismo en el champion y ella lo imita), para intentar hacerle el gol a él (señala al compañero de la niña que actúa de golero)”, al finalizar se acerca a la niña y le dice “Muy bien [nombra a niña 1 con inclusión], choque los cinco” (22/10, E4). Situaciones como la recién comentada, indican la realización de adecuaciones curriculares por parte de los docentes, en una primera instancia en las explicaciones y demostraciones, a su vez, da cuenta de la implementación de reforzadores positivos por parte de los docentes a los estudiantes al realizar cada propuesta.

Agrega otro docente, sobre su labor a la hora de explicar las actividades, que “si no entendió algo tener la paciencia para estar ahí, explicarle, cuando ves que hay alguna dificultad bajarla un poquito para que entienda” (E4, p. 59). Garibaldi y Verdier (2017), comentan sobre las propias adecuaciones y suponen que son “un claro intento de articular el currículo al estudiante para favorecer la construcción del conocimiento” (p. 24), lo cual realza, a la hora de enseñar, la idea de poder hacer accesible el conocimiento a todos y todas como se vio evidenciado en los ejemplos citados anteriormente, donde la explicación de la actividad se vuelve a realizar de forma más específica y directa a esa persona,

permitiendo así que la misma se lleve a cabo. Los mismos autores, identifican dentro de la concreción de adecuaciones curriculares en las prácticas de enseñanza diferentes niveles, dentro de los cuales se encuentra el propio contenido, comentan que “se tratara de jerarquizar y profundizar según las fortalezas del estudiante” (Garibaldi y Verdier, 2017, p. 24), dentro de estas adecuaciones, las niñas con inclusión se sienten favorecidas a la hora de que los docentes les expliquen nuevamente de forma pausada e individual la actividad, se denota durante las propias observaciones una transformación en cuanto a lo sucedido al comienzo de la actividad y luego de la propia explicación.

4.1.3.2 - Materiales

Los materiales utilizados aparecen como otra posibilidad de adecuar la tarea, en la clase donde el objetivo era la enseñanza del salto largo, el docente ubica un cajón en la zona de salto, donde los niños deben apoyarse para impulsarse. Cuando le toca a la niña 2 con inclusión, el docente saca el cajón y hace énfasis en pisar fuerte y saltar. “[nombra a niña 2 con inclusión] acordate de pisar fuerte en esa zona donde están los conos y saltar bien alto” (25/10, E4), en todo momento se mantuvo el objetivo de la clase que era el salto largo y el de ese ejercicio que era con especial énfasis en el impulso del mismo, por lo cual el docente evalúa la situación y actúa en el momento, vale aclarar que la niña saltó dos saltos previos con la misma dificultad que los compañeros. Como área de educación física, organizada en niveles con docentes específicos para cada uno de ellos, comentan en la entrevista sobre la adecuación del material durante las propias prácticas, que se debe:

partir de la base de primero que el elemento, bueno la pelota, él desplazarse con la pelota, vas de a poco y vas viendo los cambios de ellos, a veces llegaban a primero niños que no sabían picar una pelota o trasladarla, entonces todo eso es como un trabajo progresivo con los elementos. (E2, p. 42)

Agrega uno de los docentes que “depende de la inclusión es cómo uno se adecúa dentro de la clase o no” (E3, p. 60), lo cual hacen referencia Balbi, Cabrera y Arbildi (2018) y comentan que “los educadores tenemos la responsabilidad ética de conocer las posibilidades de aprendizaje de nuestros estudiantes, enseñar y evaluar en consecuencia” (p.13). Específicamente en los materiales, es cuando la adecuación en sí se ve más explícita, por ende la efectividad que le suma a la ejecución y concreción de la actividad por parte de los niños es mayor. Dichas adecuaciones, se deberían tener en cuenta en los programas y/o planificaciones diarias, donde, en este caso se propone el que hacer y de qué forma hacerlo, pero no se explicitan los detalles que hacen al cómo hacerlo.

4.1.4 - Concepto de Educación Inclusiva

Durante la recolección de datos, una de los cuestionamientos fue ¿que entienden los docentes de educación física por educación inclusiva? y así contrastarlo con lo observado en la práctica.

La educación inclusiva como tal, se define, según Mancebo y Goyeneche (2010) como “el proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación” (UNESCO-BIE 2007 en Mancebo, 2010, p. 2), tiene como vertiente principal el educar para la diversidad y que todos y todas tengan el mismo derecho a eso. Una de las docentes, sobre este tema comentaba que entiende “la inclusión desde ahí, desde que esta propuesta tiene que ser de la forma más amplia y de la forma de llegar a todos” (E3, p. 55), lo cual se asemeja a la definición que aparece en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 (ONU, 1948), a su vez, agrega la docente, “me parece que es trabajar de la forma más abarcativa, es contemplando todas las diferencias que tenemos absolutamente todos, algunos ya te digo, con diagnóstico de por medio y otros sin diagnóstico” (E3, p. 55). La niña 3 con inclusión no atiende la explicación de la consigna por estar poniéndose el chaleco del equipo correspondiente, luego, al comenzar la actividad, no participa en nada durante el partido de handball, la docente le comenta “Vos tenes que moverte para que te la den [nombra a niña 3 con inclusión]” y luego de pasado el tiempo comunica que “Después de [docente E2 nombra a niña del equipo de niña 3 con inclusión] vas tu al arco.” (24/10, E2) Por otra parte, uno de los docentes asemeja la inclusión o no, como responsabilidad de, entre otros la institución y afirma que:

El problema es que cuando [...] una organización o una institución, no está preparada realmente para manejar una educación inclusiva es complicado [...] hay alumnos que necesitan que les estén arriba todo el tiempo y yo si tengo 40 alumnos no puedo estarle dedicando el tiempo que realmente se merece ese alumno para que el tenga una evolución adecuada. (E4, p.61)

Se proponen dos puntos claves por parte de los docentes, por un lado que lo esencial para incluir en las prácticas de enseñanza es profundizar las propuestas y hacerlas, de tal forma que todos puedan participar sin excepciones; y segundo que si bien son los docentes y los más allegados al grupo los encargados de generar las instancias y el clima que permitan la inclusión, si la institución no se encuentra preparada para afrontar dicho proceso, todo lo anterior se limita en cuanto a posibilidades.

4.2 - Educación Física

En el presente apartado, se propone triangular sobre la organización y el objetivo que presenta la institución, en cuanto a la educación física, con lo comentado por los docentes durante las entrevistas, lo compartido en la planificación anual y lo observado durante las instancias de clase.

Aisenstein (citada por Pastorino y Sarni, 2010) denomina “escuela como taller - deportivo”, donde el objetivo de la práctica pasa a ser que los estudiantes adquieran el mayor dominio del deporte que se esté enseñando, lo cual define como “clases club” (p. 44). Por su parte el Consejo de Educación Inicial y Primaria (2008), como órgano rector de la educación escolar, propone que “Desde la escuela es necesario construir un concepto nuevo: jugar el deporte.” (p. 227)

En palabras de Sarni, Oroño y Corbo (2019), sobre los objetivos de la propia asignatura educación física, “Lo que la cultura construye y transforma deberá ser cuestionado y tensionado en la escuela, con el propósito de transformarlo en algo que sea puesto en el servicio de un proyecto social emancipatorio” (p. 40).

Durante las entrevistas, uno de los docentes comentó que:

todo lo que hacemos en primero, segundo y tercero, no nos quedamos solo preparándolos para jugar en un futuro estos deportes, sino que le damos un bagaje más grande y ahí trabajamos con la pelota de voleyball, con la pelota de basquetbol, con la pelota de fútbol, trabajamos ni que hablar a nivel coordinativo, también en juegos que vayan de a poquito dándole el sentido de las reglas, yendo de menos reglas hasta después llegar a juegos más complejos ya cuando están llegando a tercero y ahí a mitad de tercero empezamos con los deportes tipo, ya el formato que van a jugar de forma más facilitada, con menos cantidad de integrantes, canchas más reducidas, en fin, para que tengan más posibilidades de desplazamientos, tocar la pelota, en fin, de todo lo que requiere el proceso para poder llegar a jugar el año que viene al deporte tal cual es (E3, p. 50)

Ahora bien, durante las observaciones, se encontraron declaraciones por parte de una de las docentes en la clase con las niñas, que decía “vamos a hacer partido de handball y hockey, porque el sábado tenemos partido. El tener partido va a ser cada vez más normal, el año que viene van a jugar todos los sábados” (24/10, E2), dicha instancia, sumada a lo citado anteriormente y lo que se explicita en el plan anual de la asignatura, que agrega, “la propuesta para este grupo en particular será realizar encuentros deportivos cada 15 o 20 días ya sean a nivel interno o con otras instituciones” (Plan niñas, E2 y E3), propone una mirada de la educación física como instancia deportiva, donde se enseñan los contenidos

curriculares, pero desde una mirada más deportiva, eso se sugiere en el plan anual de tercer año mixto. (Plan mixtos, E4)

En una de las entrevistas, se obtuvo como respuesta, por parte de uno de los docentes que:

La chiquilinas en cuarto van a tener que optar por handball o hockey y aeróbica tienen, después voleibol recién en quinto, entonces nosotras desde nuestro lado con las chicas tenemos que ir conduciéndolas hacia esos deportes, todo el manejo que puedas con los diferentes elementos pero llevándolas con cierta tendencia al deporte que le vas a ofrecer en cuarto, quinto y sexto y en el liceo también (E2, p. 41).

Vinculando los datos presentados recientemente con el marco teórico, se podría destacar, la similitud que tiene el modelo que proponen los docentes de la institución investigada, con el modelo propuesto por Aisenstein de “escuela como taller - deportivo”, donde el objeto de las prácticas sea jugar y no enseñar en términos técnicos específicos el deporte, se debe proponer instancias de ensayo y error a los estudiantes para que conozcan y vivencien los diferentes deportes, quienes luego por su cuenta decidirán cuál les gusta más y en cuál se quieren especificar, de esta forma hacer énfasis en el concepto de “jugar el deporte”.

El deporte, como contenido curricular y fenómeno cultural, se propone mucho por parte de los docentes en sus prácticas de enseñanza, esto en primera instancia favorece la heterogeneidad de los grupos debido a que los que no son muy bueno van a tener más trabas para alcanzar el objetivo establecido y los que sí lo son, se van a quedar estancados. Específicamente con los casos con inclusión, como ya se hizo mención anteriormente, frente a actividades estrictamente deportivas donde se busca la calidad técnica y hasta táctica, las niñas no participan ya sea que estén con un compañero, compañera o solas, debido a la necesidad de los docentes de concentrarse en el balón y no en si todos están participando o no activamente de la propuesta. Para la institución, la educación, según su página oficial, se basa en “fortalecer la capacidad de aprendizaje de nuestros alumnos mediante el desarrollo de habilidades y competencias que posibiliten insertarse en el contexto actual de generación de conocimientos”, lo cual da cuenta de que se busca algo general, pero la educación física en dicha institución, se centraliza en enseñar el y desde el deporte.

4.3 - Colegialidad

Mancebo y Goyeneche (2010) se refieren a la inclusión educativa como “el proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación

creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella” (p. 2). Por otro lado, se entiende la diversidad del estudiantado como un valor educativo, se propone respetar y comprender los tiempos que cada individuo tiene, así como los modos de aprender, lo cual permite pensar al docente en una enseñanza diversificada. (Borsani, 2019, p.38)

Miguel Ángel Santos Guerra (2011), propone puntos claves que denota una escuela inclusiva, uno de ellos, la colegialidad, apunta a “un proyecto que se refiere a toda la institución, no a cada profesor de manera aislada” (p. 16), a su vez, “la colegialidad exige un planteamiento cooperativo que permite no sólo que todos aprendan juntos sino que unos aprendan de otros y que unos estimulen a que los otros aprendan” (p. 17).

En cuanto a los seguimientos de casos de inclusión, nos comentaba uno de los docentes, que “es bastante pobre en ese sentido, no hay más que un estoy teniendo dificultades” (E1, p. 37), a lo cual otro docente agregaba, “no tenemos horarios de coordinación, ni instancia de evaluación, que no sea la instancia puntual de los carnet” (E3, p. 52). Durante las instancias de observación, se pudo notar que algunos docentes previo a las clases, charlaban con la maestra del grupo sobre el día que han tenido los niños, lo cual permite saber cómo llegan a la clase de educación física. A su vez, charlan entre los propios docentes de educación física, previendo los detalles de la clase que se va a dar con ese grupo de tercero en particular. (21/10)

Litwin (2012) comenta que, “la enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender” (p. 89). Esto implica que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea flexible, permeable e individualizable en tanto es el estudiante quien toma su propio rol protagónico. La idea de proceso, tanto si hablamos de el grupo en su totalidad o de los casos de inclusión en particular, deben tomar como premisa el seguimiento de las prácticas de enseñanza, es una responsabilidad de la coordinación y los propios docentes, efectivizando así las instancias de práctica y donde se esté buscando un verdadero proceso de enseñanza que contemple a todos y todas.

Dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en el propio proceso de educación inclusiva, se debe tener consonancia entre las tres patas que los componen: los docentes, la institución (entendida como coordinación de área y demás) y los propios estudiantes. El trabajo interdisciplinario, donde se propone que entre todos los encargados de un proceso de inclusión haya diálogo y trabajo en equipo para poder llevarlo adelante, tiende a desestabilizarse si una de las patas no pone de su parte. El no tener como docentes de educación física horario de coordinación, más allá de los realizados en febrero que proponen comenzar el año y no asistir un proceso, dificultan el poder dialogar sobre los avances o no de los y las niñas además de las dificultades que presenta el grupo y como

contrarrestar. Por otro lado, durante las entrevistas, los docentes comentaban que más allá de la cantidad de docentes que estuvieran, los verdaderos aliados en el proceso de inclusión eran los demás compañeros, es decir el grupo.

5 - CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones más relevantes de la investigación.

En una primera instancia se evidencia que las propuestas en su gran mayoría son adaptadas a las niñas con discapacidad. A su vez, la educación física en la institución, propone al deporte como eje fundamental de las propuestas, no solo como contenido sino que también como forma de enseñar los demás contenidos. Por ende en la vorágine de la educación física “deportivizada” que se propone, no se presta atención a todos los integrantes del grupo. Por lo que se concluye que se trabaja en pos de la inclusión desde la enseñanza pero en algunas actividades se tiende a “integrar” a las niñas.

Una de las características recurrentes, es que los docentes no presentan planificaciones diarias de forma escrita, lo cual no permite evidenciar cuales son los objetivos de enseñanza en cada práctica. En relación a las estrategias y adecuaciones curriculares que utilizan los docentes de educación física, se distinguen el trabajo en parejas, las variaciones de materiales y las explicaciones de forma individual, lo cual permite concluir que se busca, como se comentó anteriormente incluir a las niñas. Ahora bien, frente a estos datos, se pone en discusión si el proceso de inclusión no deja por fuera al resto de los estudiantes, se propone para futuras investigaciones desarrollar un estudio que permita evidenciar esto. Uno de los factores claves en el ejercicio de incluir, es el grupo de estudiantes. Se observa que los mismos ayudan a las niñas con discapacidad o a otros niños que quizás la actividad les resulta desafiante, lo cual beneficia a la enseñanza y a los docentes. A modo de conclusión, dentro del proceso de inclusión y la implicancia del grupo, los compañeros son actores secundarios en cada momento, más allá de que los docentes generen instancias donde todos participen; el grupo debe acompañar, explicar, guiar dentro del terreno de juego, entre otras cosas, que no hacen más que efectivizar la enseñanza.

En otro orden, institucionalmente se evidencian tensiones con el objetivo de inclusión educativa, debido a que no se mantienen reuniones de coordinación dentro del área, a su vez, cuando un niño o niña con discapacidad ingresa al grupo de educación física, la institución no brinda información a los docentes más allá del diagnóstico que acercan las familias. Atendiendo al comentario de uno de los docentes en la entrevista, se debería pensar como institución si se está preparada para embarcarse en procesos de inclusión y se está dispuesta a generar espacios de diálogo entre docentes y otros especialistas.

En resumen, los resultados del presente estudio aportan a la discusión de aquellos docentes, tanto de educación física como de otras asignaturas escolares, que busquen reflexionar sobre este nuevo paradigma educativo que es la inclusión en las aulas: re pensar las prácticas de enseñanza que generamos con nuestros grupos y si realmente estamos

tomando en cuenta las necesidades educativas de todos los estudiantes dentro de las mismas. Además, los hallazgos obtenidos pretenden aportar a la discusión para las instituciones que trabajan con objetivos de inclusión.

Por último, otra posible investigación a realizar sería sobre qué ocurre en las instituciones públicas, ya sea a nivel de secundaria, UTU o escuela, con respecto a las adecuaciones curriculares que realizan los docentes de educación física en sus prácticas de enseñanza y la implicancia que tiene la institución en el proceso de inclusión de los estudiantes. También, se podría investigar en las universidades de formación docente en educación física y la trascendencia de la temática inclusión que hay en los planes de estudio de las mismas.

La educación es un tema amplio, la enseñanza lo es de igual forma, y frente a este nuevo paradigma de la inclusión, todas esas posibles investigaciones contribuyen a ayudarnos en nuestras prácticas, porque no hay alguien mejor para ayudar a un docente de educación física, que otro docente de educación física.

6 - BIBLIOGRAFÍA

Administración Nacional de Educación Física (2008). Programa del Área del Conocimiento Corporal (Educación Física). En ANEP. Programa de Educación Inicial y Primaria. (pp. 233 - 258) Montevideo, Uruguay.

Administración Nacional de Educación Pública (2011). Sobre inclusión educativa y políticas – ANEP - 2011. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/anep-old/phocadownload/dspe_ecomparadeos/sobre_inclusion_educativa_politicas%20anep2011.pdf

Amaro, S. (2013). Estrategias que utiliza el docente de educación física para favorecer el vínculo con los estudiantes en dos liceos públicos de la ciudad de Montevideo. (Tesis de grado) IUACJ, Montevideo.

Anijovich, R., Mora, S. y Gvirtz, S. (Dir.) (2010). *Estrategias de Enseñanza: Otra Mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.

Balbi, A., Cabrera, M. y Arbildi, C. (2018). Cómo hacer Adecuaciones Curriculares (AC) y no morir en el intento. Revista Presencia. Miradas desde y hacia la educación, N°3, 10 - 25.

Bentancor, D. (s.f.). Igualdad - Equidad. [imagen] Recuperado de http://www.desarrolloregional.org.uy/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=437:igualdad-equidad [Acceso 3 Jul. 2019].

Blaxter, L., Houghes, C. y Tight, M. (2008). *Cómo se hace una investigación*. (4ta ed.) Barcelona, España: Gedisa.

Borsani, M. J. (2019). Escuela Inclusiva. En: De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho. (pp.37-41) Buenos Aires, Argentina: Homosapiens.

Cámara de Senadores de la República Oriental del Uruguay (2007). Enseñanza de la Educación Pública. Único Ejemplar. Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/S2007110581-008803756.pdf>

- Carrión, M. (2018). Adaptaciones curriculares utilizadas por los docentes de educación física a nivel escolar para favorecer el proceso de inclusión de alumnos con discapacidad auditiva. (Tesis de grado) IUACJ, Montevideo.
- Corbo, J. L., Oroño, M. y Sarni, M. (2019). La educación física escolar: Discursos, sentidos e intereses. *Revista Quehacer Educativo Junio*. (p. 36-40).
- Da Rosa, T. y Mas, M. (2013). Discapacidad y Educación inclusiva en Uruguay. Recuperado de http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Santillana.
- Escudero, J., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85–105.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. (pp.150-181) Barcelona - Buenos Aires - México: Paidós.
- Fernández, J., M. (2009). La importancia de la Educación Física en la Escuela. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd130/la-importancia-de-la-educacion-fisica-en-la-escuela.htm>
- Garibaldi, G. y Verdier, G. (2017). *Guía de adecuación Curricular*. Montevideo, Uruguay: ANEP-CES.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique. (p. 133 - 210).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., Méndez Valencia, S., y Mendoza Torres, C. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México, D.F.: McGraw-Hill Education.
- Hernández Nieto, B. (2009). Los métodos de enseñanza en la Educación Física. Buenos Aires, Argentina, [Fecha de consulta: 26 de octubre 2019] Recuperado de

<https://www.efdeportes.com/efd132/los-metodos-de-ensenanza-en-la-educacion-fisica.htm>

- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar: Condiciones y contexto*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- López, N. (2007). ¿Igualdad o equidad?. En: *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. (p.64 - 69) UNESCO. IIEP Buenos Aires. Sede Regional.
- Mancebo, E., y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Documento presentado en la Mesa "Políticas de inclusión educativa" en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, [Fecha de consulta: 27 de junio 2019] Recuperado de http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf
- Martínez, L. (2018). Aprender es para todos: explorando estrategias docentes efectivas para el logro de la inclusión educativa. *Revista PRESENCIA. Miradas desde y hacia la educación*, 3, 45-59.
- Monge, M. y Monge, M. A. (2009). Cuerpos, mentes y aprendizajes diversos: la clase de Educación Física como modelo de una educación inclusiva en Costa Rica. *Revista Agora para la educación física y el deporte*, N° 9, p. 115-136.
- Narodowski, M. (2008). La Inclusión Educativa. Reflexiones y Propuestas entre las Reflexiones, las Demandas y los Slogans. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6 (2), p. 19-26.
- Pastorino, I. y Sarni, M. (2010). ¿Qué deporte en la escuela?. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte* 3(3), 41-48.
- Real Academia Española (s.f.). *Diccionario de la Lengua Española*. Página oficial. Recuperado de <https://dle.rae.es/>
- Tabó, J. (2015). *Análisis de las prácticas de enseñanza y de la articulación teoría y práctica en la enseñanza de la clínica psicológica (Tesis de maestría)*. Recuperado de:

https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/06/tesis_julia_tabo_2017.pdf

Taylor, S., y Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (4ed.). Barcelona [etc]: Paidós.

Organización de las Naciones Unidas. (1948) Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Ley N° 18.437. Ley General de Educación. Registro Nacional de Leyes y Decretos. INEED. Uruguay, 12 de diciembre de 2008.

Santos Guerra, M. A. (2011). Equidad, Diversidad e Inclusión. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/msantos.pdf>

Santos Guerra, M. (2017). Ideas en acción. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, p. 193.

Salinas, F. y Viciano, J. (2005). La planificación de la Educación Física en la etapa de formación inicial del profesorado. Los objetivos como criterios fundamentales en su diseño. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd91/prof.htm>

Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?. Boletín de Antropología y Educación, 1, 11-14. Recuperado de http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n01a02.pdf

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de caso*. (2da ed.) Madrid, España: Morata.

ANEXOS

Anexo 1: Pauta de observación de las prácticas de enseñanza.

COLEGIO:		FECHA:		GRUPO:	
OBSERVACIONES					
Estrategias de enseñanza					
<ul style="list-style-type: none"> • cuales utiliza el o la docente • qué implicancia tiene está en los estudiantes 					
Selección de actividades					
<ul style="list-style-type: none"> • todos pueden realizarla • quienes no la realizan, ¿que hacen? • los docentes buscan que los estudiantes que no realizan vuelvan a la misma 					
Organización					
<ul style="list-style-type: none"> • materiales • grupo (parejas, pequeños grupos, etc) • actividades 					

<p>Metodología</p> <ul style="list-style-type: none">• cual utiliza• aplica la misma a todos o a grupos pequeños	
<p>Consignas</p> <ul style="list-style-type: none">• como explica• a quién explica• todos la realizan	
<p>Flexibilidad</p> <p>adecuaciones curriculares</p> <ul style="list-style-type: none">• específicas• generales• se dan en explicaciones o en actividades	

Anexo 2: Entrevista a coordinador de área Educación Física del Colegio.

1: Entrevistador

E1: Entrevistado

1: Bueno, primero que nada muchas gracias por acceder a la entrevista, nada, que me cuentes al principio cual es tu recorrido como docente en esta institución.

E1: Ingrese en el año 2000, hubo un llamado, por una consultora de selección de personal, para coordinador y desde el 2000 quede en ese llamado y me e mantenido en el cargo desde aquel entonces. No tengo trayectoria previa en el colegio, toda mi trayectoria a sido como coordinador del departamento de educación física y deporte.

1: Ahí va, ¿coordinador de la educación física general del colegio?

E1: Si, de inicial a secundaria.

1: Y bueno, ¿qué lugar ocupa la educación física aca adentro del colegio?

E1: El colegio tiene, digamos su estructura, las direcciones, por llamarle curricular, o sea la directora de primaria, de secundaria, una sub directora de inicial y después digamos que algunas áreas tienen una coordinación, que es el caso de educación física, también tiene un área de coordinación ingles, pastoral, que es la parte de catequesis, informática y arte. Nosotros seríamos, de alguna forma, una de las áreas reconocidas, porque podría haber un área, que fuera, no se, geografía y sin embargo no existe. Eso por un lado, por otro lado, en lo que es la cultura del colegio el deporte tiene una tradición importante, osea es un colegio que inclusive es reconocido en la zona, te lo digo porque hubieron estudios de opinión para saber donde estaba ubicado el colegio, donde se reconocía el deporte como uno de sus fuertes, o sea, incluso en los motivos de ingreso hay quienes mencionan que los traen porque les gusta el espacio que tiene el deporte dentro de la propuesta. La estructura del colegio, de por sí ya tiene previsto espacios importantes, como por ejemplo: tener un gimnasio en el mismo predio del colegio; tener una cancha de futbol de 11; tener en el perímetro de la cancha una demarcación por lo menos intentando de marcar algo parecido a una pista, si bien no tiene los carriles, si tiene un contorno de bordes redondeados para que los chicos de alguna forma tengan una orientación; hay un saltadero, hay un lanzadero de bala, o sea hay una estructura ahi importante. Ahora, desde este año, hay una cancha de sintético de 20x40 que está destinada fundamentalmente al hockey, pero no exclusivamente y una cancha de básquetbol. A su vez en el patio hay dos tableros auxiliares de altura de mini para los que quieren chiviar en el recreo, o sea, tiene un montón de espacios importantes para lo que es el deporte. También, el colegio cuenta, a través de la asociación de padres, con un campo de deportes a 10 minutos de acá [comparte ubicación del mismo], donde ahí hay una cancha de sintético, también de 20x40 y cuatro canchas de fútbol. Tiene un espacio importante, digo, dentro de lo que es la propuesta.

1: Y, a ese campo ¿lo utilizan para clases curriculares o lo utilizan para eventos específicos o fines de semana?

E1: El campo de deportes se utiliza para algunas clases no curriculares, o sea, la actividad curricular reglamentaria de primaria, secundaria de educación física se hace en el colegio, el deporte que es extracurricular si, vamos algunos días con el fútbol de secundaria y otros días con los más grandes de primaria y las actividades generalmente de partidos de fútbol de fin de semana contra otros colegios, se juega en el campo de deportes.

1: Bueno, ahora adentrándonos un poco en lo que es la estructura del área de educación física, ¿cómo se organizan?

E1: Está la coordinación que la llevo yo adelante y tengo un compañero de trabajo que haces las veces de, o sea es como una secretaria, como un subcoordinador, no están muy bien definidas las figuras desde un punto de vista...

1: Burocrático

E1: Claro. Está, el sub coordinador o puede ser el secretario o un equipo de trabajo, que también compartimos lo que es la tarea de la coordinación. Y después están los docentes de educación física, somos 19 en total y digamos si fuera un organigrama todos en la misma jerarquía. Dentro de lo que es el equipo docente, de los 19 hay 18 que son docentes de educación física y una compañera que es entrenadora de hockey. Sería la única no docente de educación física.

1: ¿Cuántos grupos atiende el colegio? yendo a la macroestructura, nivel inicial, primaria y secundaria.

E1: El colegio tiene en inicial algunos niveles que son de tres clases y otros que son de dos clases, en primaria con excepción de segundo todos tienen tres grupos y segundo tiene dos, en secundaria todos tienen tres de primero a cuarto y después están en el caso de quinto y sexto los distintos bachilleratos. En volumen de alumnos el colegio tiene mil y poquitos alumnos, o sea desde inicial a sexto de secundaria somos mil y poco alumnos.

1: Y la educación física como asignatura, ¿ingresa en todos esos grupos o de donde a donde va?

E1: Si, desde inicial de dos años, tienen dos veces por semana 30 minutos en caso de los dos años, también se repite así con tres con cuatro y con cinco, a esas dos veces que tienen educación física en inicial, cuatro y cinco años tienen de 45 minutos y asu vez todos tienen la posibilidad de clases de natación que la hacemos en el club [nombre del club] con docentes del club [nombre del club], no es con docentes del colegio. Esa propuesta es opcional para dos, tres y cuatro años y es dentro de la currícula con cinco, o sea, digamos que todos los niños salvo que tengan algún tema médico o de oídos o algo particular asisten a las clases de natación.

1: Primaria, en cuanto a la frecuencia semanal que tu recién nombrabas...

E1: Bueno, primaria, de primero a tercero la frecuencia es de cuatro veces por semana clases de 50 minutos y dentro de ese espacio, de esos cuatro momentos en la semana se aborda lo que es la parte de la gimnasia, la iniciación atlética, y también la iniciación deportiva, no hay propuestas fuera de esas cuatro veces curriculares. Con esas cuatro clases semanales atendemos todo lo que es el deporte y la educación física. En cuarto, quinto y sexto la propuesta cambia, tenemos dos clases semanales de 50 minutos que cubrimos ahí lo que vendría a ser la parte obligatoria de educación física de los chicos, en ese espacio trabajamos fundamentalmente lo que es la iniciación atlética o el atletismo y las habilidades gimnásticas y el deporte que no lo trabajamos ahí se trabaja fuera de horario a las 16 horas, tomamos esa opción de no trabajar el deporte dentro del espacio curricular porque el 95% de los chicos hacen la opción, entonces sería como: te enseño Handball a las 14 horas y te vuelvo enseñar 16:30 horas, entonces tomamos esa decisión el deporte lo hacen extracurricular, a las 16 horas muchas veces es porque le gusta la opción a los chicos de deporte o porque a la familia le viene bien que en vez de irse a las 16 horas se vaya a las 17:30 horas. No todo es mérito de nosotros, también es un tema de conveniencia de la familia de extender un poco el horario con la opción de el deporte extracurricular.

1: ¿Y secundaria?

E1: Secundaria tiene de primero a cuarto la educación física reglamentaria que son una hora sencilla y una doble, o sea que son tres horas y después, todos tienen la opción del deporte extracurricular, que al igual que cuarto, quinto y sexto, los deportes que tienen como opción son el fútbol y el básquetbol, el voleibol mixto, el atletismo que pasa a ser extracurricular, o sea nosotros en cuarto, quinto y sexto lo trabajamos dentro de la propuesta de educación física obligatoria, en secundaria pasa a ser un deporte opcional y las chicas tienen el handball y el hockey además y gimnasia aeróbica.

1: ¿Entonces el fútbol y el básquetbol sería solo para chicos?

E1: No, los deportes son Fútbol y básquetbol para varones desde cuarto de escuela a sexto de liceo como extracurricular, handball y hockey para las niñas y mixto tenemos el voleibol y el atletismo, omiti las gimnasia aeróbica para las chicas. Eso va desde cuarto de escuela a sexto de liceo.

1: Tu comentaste hoy que el cuerpo docente estaba compuesto por 19 y con la cantidad de clases que tienen, te pregunto ¿cómo se distribuyen los docentes?

E1: En general, los bloques de los docentes son: primero, segundo y tercero de escuela con el mismo equipo docente que en realidad primero A tiene en realidad seis docentes porque trabajamos en parejas y tenemos cuatro estímulos, entonces, hay alguno que está los cuatro días y sino por ejemplo martes y jueves que hacemos la iniciación deportiva trabajan dos compañeros lo que es la iniciación al fútbol y al básquetbol y dos compañeras que trabajan con la iniciación al handball y al hockey, pero hay días que se mezclan y

trabajan mixto, eso lo van manejando ellos y las chicas hacen algo de fútbol, más allá que no tengamos la opción después de fútbol femenino igual tienen alguna experiencia y los varones hacen algo de handball y hockey aunque no tengan después. Entonces ahí, ya en la parte de iniciación deportiva, de primero a tercero ya tienes cuatro docentes más los tres que trabajan en lo que es la iniciación al atletismo y a la gimnasia. Entonces no es que haya un docente de primero A sino que hay un equipo docente que trabaja con primer año, trabajan con toda la generación junta y se dividen en ese grupo de docentes, martes y jueves son cuatro y viernes y lunes son tres.

1: La coordinación, a eso lo piensa como si fuera un proceso ¿que los docentes tengan dos o tres años con el mismo grupo?

E1: Se ordena así porque además cuando se elaboran los horarios, que no son horarios exclusivos de educación física porque yo voy enganchado en el paquete con inglés, con arte, con computación, quedó la secuencia primero segundo y tercero en los horarios de la tarde, a las 12:50 horas tiene primero, a las 14:05 horas tiene segundo y a las 15 horas tiene tercero y por un tema hasta labora, te ofrezco el paquete de primero, segundo y tercero, entonces vos venís de las 12:50 horas y hasta las 16 horas y trabajas en el colegio, de lo contrario el colegio no sería muy atractivo y me llevaría a una rotación del personal importante. Con cuarto, quinto y sexto pasa exactamente igual se da esa secuencia ordenada de los horarios, muchos de esos docentes que terminan con lo curricular digamos hacen un deporte extracurricular, por ejemplo tres trabajan en fútbol, dos trabajan en handball y tuvieron antes la propuesta de la educación física curricular.

1: Bueno, tu comentabas hace un rato esto de que hay grupos de docentes por ciclo, lo que yo te quería preguntar es ¿a la hora de iniciar el año, como se organizan para planificarlo, como área de educación física?

E1: Nosotros en Febrero comenzamos a trabajar generalmente la segunda semana y ahí tenemos el espacio de coordinación de cada equipo de trabajo y a su vez de el escalonado, o sea hay un momento de encuentro entre los que trabajan en primer ciclo con los que trabajan en cuarto, quinto y sexto para ajustar un poco la salida de tercero y como lo reciben en cuarto, cosas que ven de repente de una generación avisarles, mira que el cuarto de este año es flojito o andan que vuelan o hay muchos que andan bien pero hay dos que te dan una dificultad enorme, no pudimos trabajar en tal tema por el tema de la lluvia el año pasado, o sea hay un momento de coordinación en febrero y también el equipo de trabajo, relee de alguna forma lo que trabajó el año anterior y reordena o sostiene lo que venía haciendo. Una de las carencias importantes que tenemos es que no tenemos después a lo largo del año instancias de coordinación, o sea es un deber de nuestra área que para reunirse tienen que hacerlo por la cuenta fuera del horario sin retribución vinculada a ese espacio los docentes por buena voluntad, mismo si yo quiero reunirme con ellos como grupo

estoy complicado porque no los tengo nunca a los tres o a los cuatro juntos para charlar media hora. Entonces, o los agarro mano a mano o me arrimo a la cancha y de alguna forma interferir con lo que ellos están haciendo para comunicarme, nose, hasta de un chiquilín que viene con dificultades y les tengo que comentar, tengo que hacerlo de pasillo. Eso es una de las dificultades más importantes que creemos que tenemos.

1: ¿Eso es por un tema de falta de horarios u otra cosa, a que se lo atribuí?

E1: Por un lado no está previsto presupuestalmente y por otro lado aunque me lo habilitaran tendría la dificultad de instrumentarlo, porque los docentes trabajan, como te dije, ponele de 12:50 horas a 16 horas o si se le hace una extensión hasta 17:30 horas y después varios vuelan para otro lugar. Entonces, ni aunque el colegio me diga que está ese dinero para pagar esas horas de coordinación dos veces por semana, no podría instrumentarlas. Si yo los hubiese contratado desde el comienzo, los grupos son martes, jueves y viernes de tarde que tenemos la coordinación, ya sabes si tomas el grupo que el viernes de tarde trabajas acá. Pero en la práctica ahora andando es muy complejo generar ese espacio. Hemos forzado de repente algun sabado de mañana no fijar intercambio con otro colegio y reunirnos, pero es algo excepcional y a costa de suspender la actividad a los chiquilines.

1: ¿Pasa solo con el área de educación física o es algo recurrente en el resto de las áreas?

E1: El criterio es disímil para una y otra área, hay quienes igual que nosotros no tenemos ese espacio y quienes sí lo tienen. Por ahí, inglés y pastoral tienen espacio de coordinación, informática tiene alguna instancia un poco más espaciada y arte y nosotros no la tenemos. Puede obedecer a causas históricas de una valoración diferente entre un sector y otro. Yo en realidad hoy por hoy siento que somos reconocidos más allá de este descuido, porque no deja de ser un descuido, ¿no?

1: Bueno, pasando un poco de pagina ahora, ¿como piensa la institución el tema de la inclusión de niños y niñas con discapacidad? La institución en general y la propia área de educación física.

E1: El colegio no te se decir cuantos años pero capaz que son 10 o 12 años que a echo esa opción, de darle espacio a esos chiquilines que tienen algún tipo de dificultad. Cada dificultad, cada discapacidad, no se cual es la terminología adecuada, pero vos me entendés, es distinto, hay algunos que su dificultad es motriz y hay otros que motrizmente vuelan y no son una integración o una inclusión puramente en educación física pero son disléxicos y a su vez les cuesta entender, pero de repente su momento de destaque es con nosotros, pero hay chicos que son brillantes pero tienen dificultad en el área motriz y hay de los que llevan de las dos juntas. Entonces, cada caso es una historia, no hay reglas generales y hay un equipo psicológico que participa desde el ingreso, porque no todo el mundo que se presenta se le dice que si o que no, no tengo esa claridad de los criterios,

hay un tema de cupos por niveles, no puede haber un grupo de 7 u 8 chiquilines y... [llega la directora y se reúne con el entrevistado, por lo cual se detiene la grabación]. Te decía recién como que no conocía los criterios, si conozco, en realidad algunos por ejemplo que no puede quedar un grupo cargado de chicos de integración porque requieren una atención especial y algún criterio que sí sé que manejan es en la medida que ese niño está siendo acompañado externamente, que el único apoyo que esté recibiendo no sea el del colegio, si necesita un psicomotricista que lo este recibiendo por fuera, si necesita un seguimiento psicológico lo está recibiendo, o sea que la familia está haciendo el esfuerzo y no que nos va a depositar al niño para que nosotros resolvamos su situación. Un poco eso en cuanto a criterios que si se que existen, no se si existe algún otro.

1: Ahora yendo un poco al área misma de educación física, ¿cuántos niños o niñas con caso de inclusión realizan las clases de educación física en cada grupo?

E1: Y mira, las inclusiones son varias, son veintipico, 27 en total.

1: ¿De inicial a secundaria, no?

E1: Si, en total. Pero no todas por ejemplo se quedan a la tarde que es donde está el deporte. Algunas no se quedan porque motrizmente están muy limitados, hay chicos por ejemplo que están en sillas de ruedas que tienen algún tipo de parálisis cerebral de repente y no participan con nosotros, otros que pudiendo, tienen tanta actividad externa de fonoaudióloga, psicomotricista que lo tienen que hacer en la tarde y no se quedan directamente y hay otros casos que no son capaces de sostener una jornada tan prolongada. Entonces, del total de esos, que quedan con nosotros son unos 8 o 9 chicos, o sea son muchos los que no se quedan a la tarde y los tenemos nosotros en la actividad nuestra.

1: Los chicos ¿preferentemente en inicial, primaria o secundaria?

E1: Los que más se quedan, son en el caso de primaria y en inicial están dentro de la propuesta, o sea que esos eventualmente están en clase y salen con su grupo más allá de que puedan o no participar. En el caso de primaria, la educación física curricular es en la tarde, o sea que si no te quedas no tenes educación física, en el caso de inicial es en el mismo espacio curricular. En el caso de secundaria, al deporte extracurricular generalmente son muy pocos los que vienen y algunos acompañan, en la medida que puedan la educación física curricular, acompañan al grupo, o sea porque la educación física en secundaria está metida entre matemáticas y geografía, el grupo entero arranca para el gimnasio y ahí lo acompañan. Hay algunos casos que tienen acompañante auxiliar, la mayoría y otros los que no necesitan no. Lo que si nos pasa, es que los acompañantes lamentablemente no se quedan a la tarde, entonces, son acompañantes más vinculados a la parte curricular de la maestra, para acompañarlos con la tarea de esa propuesta, no entiendo porque no acompañan en la tarde también, perfectamente, si requieren, salvo que

sea solo un tema intelectual pero si el niño es que no presta atención tampoco presta atención cuando yo explico el juego, que también le cuesta entenderlo. Entonces ahí hay criterios que son aspectos que bueno, si vos vas a observar los vas a ver.

1: El criterio de los acompañantes solo en la mañana, ¿es impuesto por los padres o por el propio colegio?

E1: Si el colegio pusiera la condición se tendría que cumplir, o sea el colegio no lo está exigiendo y yo creo que ahí entramos en la parte que yo creo que estamos descuidados. La dirección tiene mucha cabeza de lo que es la propuesta mpas curricular y se olvida de la informática, se olvida del arte y se olvida de la educación física, es como un aspecto a caminar, o sea ahí nos está faltando camino para que las cosas esten d ela mejor manera.

1: Al principio comentaste algunos casos de inclusión, yo te quería preguntar por estos ocho que tu comentaste que estaban en primaria ¿qué tipos de inclusiones serían?

E1: Mira, hay dos casos por ejemplo que son síndrome de down que tienen bastante capacidades sociales y no tienen mayor dificultad motriz. Existe en el colegio, yo ahora tengo presente otro más que intentamos incluirlo y no lo logramos, o sea el desajuste, el comportamiento lo hacía imposible. Cada caso es cada caso. Después hay otro caso que es de dificultad de orden de comprensión de las consignas o dificultad en el lenguaje, poca expresión verbal y poca capacidad de entender, entonces tienen que mirar que hace el otro para copiar porque en realidad no logran entender el juego cuando vos se lo contas. Si le demostramos que es lo correcto y lo más adecuado anda mucho más fácil, pero cuando uno a veces se olvida y habla no entienden por ejemplo o chicos que tienen alguna dificultad motriz, torpeza en la coordinación gruesa, es variado. Hubo en algún momento un chico con discapacidad visual que fue la verdad muy complicado porque en realidad yo sentí como que nos lo tiraron en la clase de educación física, sin ningún elemento lo invitaron a participar en el espacio más deportivo que no era el más adecuado, quizás un espacio más vinculado a la gimnasia o al atletismo que es más individual que tanta interacción como el deporte colectivo, o sea querían que hicieramos magia, claro nos falta camino y es mucho lo que se hace y también es mucho lo que nos falta.

1: Con respecto a ese punto, vos crees que falta camino ¿en cuanto a la formación o en lo institucional?

E1: Yo creo que en los dos aspectos, en cuanto a la formación por supuesto porque no tenemos en el grupo una formación para recibirlos, cada caso por ahí nos acercan algún material, un repartido de cuatro hojas con algunos lineamientos o consejos de otro profesional que nos dice lo que sí y lo que no y después es arte, el arte de entender, interpretar y relacionarse con el chiquilín sabiendo alguna cosa de su dificultad, pero no hay, es cariño, buen criterio y seguir probando. Yo creo que, respecto a la formación,

tenemos dificultades en todo el engranaje institucional, yo lo que siento, no. Muchas veces se cuida la parte con la maestra y se piensa en la integración en profundidad en lo que vendría a ser la clase con la maestra y después que conocen al niño, pero ¿podría quedarse a la tarde? y ¿si empezamos a probar que se quede a educación física?, entonces es como un ensayo y error no muy coordinado, me dicen [nombre del entrevistado] ¿podría venir?, yo digo bueno probamos pero es complejo el tema, en general me consultan, al principio no me insultaban, me decían va a empezar a venir, ahora después que vieron que eso generaba dificultades, porque no todos los espacios son muy bien adecuados, entonces decía que venga los viernes porque trabajamos en habilidades gimnásticas y tengo tal docente que se que tiene carisma para aguantar y acompañar, no es que me lo mandes en el horario que hacemos fútbol los jueves, la embarramos porque distorsiona porque es difícil o según el caso capaz que si. Tengo un chico que es síndrome de down que es un apasionado del fútbol y que pelea por su lugar y pelea por su tiro libre en el partido, los compañeros aprendieron a convivir con él. Me acuerdo un partido, íbamos dos a dos, creo que era contra [nombra otra institución] y había que liquidar el partido, un tiro libre y el empezó a protestar que nunca había tirado un tiro libre en todo el partido y se lo dieron, le pegó en el palo y los compañeros lo felicitaron y el lloraba porque no había metido el gol. Es un aprendizaje también para todos.

1: Tu comentaste al principio el tema de la coordinación propia del área, en esas charlas que se tiene con los docentes ¿se dan seguimientos de este tipo de casos?

E1: No, es bastante pobre en ese sentido, no hay más que un estoy teniendo dificultades. Tampoco quien nos asesora a nosotros tiene muchos elementos de nuestra área, nosotros nos encontramos con el niño y ahí nos vamos dando cuenta muchas veces de que encaja mucho más de lo que pensaban los demás, como es este caso de este chiquilín [nombra al estudiante] que no nos da ninguna dificultad y otro por ahí es un problema gigante. Es como muy particular, cada caso es una historia.

1: Ya para redondear, me había quedado una pregunta en el tintero sobre el tema que comentamos al principio de la institución, ¿ustedes se rigen por el programa de ANEP o tienen un proyecto de centro?

E1: Nosotros en realidad debemos respetar el programa de ANEP y lo tenemos integrado en nuestro proyecto institucional en cuanto a la educación física. El programa es muy amplio y tiene desde actividades circenses hasta la parte de natación, nosotros en primaria no trabajamos natación, de este programa tratamos de tomar lo que si nosotros podemos abordar y hay cosas que nosotros en realidad hacemos de más, de hecho tenemos más tiempo para trabajar de lo que el programa en realidad está previendo. Nos guiamos por nuestra propuesta que incluye esos lineamientos de los programas de ANEP. En secundaria, lo que es lo curricular, si estrictamente se guían por el programa de secundaria

y el deporte extracurricular es un asunto aparte, o sea no tiene nada que ver con lo curricular y en general es un deporte más competitivo, participamos de torneos y la propuesta ya más del plan de fútbol lo trabajan los docentes al principio de año y retocan el anterior, siempre hay algo de base, no es que cada año limpien y arrancan de cero, sino que van ajustando más que el plan, los contenidos, la orientación es la misma y capaz que lo que van cambiando son los contenidos.

1: Se tocaron muchos temas, institucionales, la inclusión, la educación física, ¿algo más que vos quieras aportar?

E1: Una cosa que para mi es lo que más destaco, es lo educativo y lo humano que es para las no inclusiones convivir con ellas, o sea lo que tienen para enseñarle al resto de los alumnos y le enseñan. Durante muchos años de repente si no familiar con alguna dificultad, eran cosas extrañas, porque no salían a la calle, ahora compartir desde que tienes cuatro años con un compañerito que tiene alguna dificultad lo hace natural, se integran, se toleran, se acompañan, se enojan se pelean y me parece que eso es muy bueno, no solo para la inclusión sino para todos los demás, más allá de que podamos ayudarlos también a los chicos con inclusión, tiene un doble beneficio y los dos son muy importantes.

1: Perfecto, bueno, muchísimas gracias.

Anexo 3: Entrevista a docente 1 de Educación Física del Colegio.

1: Entrevistador

E2: Entrevistado

1: Bueno, primero que nada muchas gracias por la entrevista. Primero te quiero preguntar ¿cual es tu recorrido como docente?

E2: Antes de recibirme y luego después de recibida trabajé mucho en el área de lo que era el fitness, la gimnasia, trabajé en el club [nombre club] y en gimnasios, me encantaba, en el club también trabajaba en área de niños y todo, en natación, pero bueno uno empieza a pensar y decís, los colegios están buenos, porque bueno, estas planeando el día de mañana tener familia y aparte bueno yo soy entrenadora de hockey y ya había hecho el curso de entrenadores, más allá de que en el club lo puedes desarrollar estaba pensando más que nada a nivel escolar y bueno surgió la posibilidad de entrar en el colegio con handball más que con hockey y ya hace más de 20 años que estoy acá. Trabajé también en otro colegio [nombre de colegio] ahí sí entre por hockey y bueno seguí, ahí también hace 19 años que estoy, donde también tengo curricular con primero y tercero de escuela este año.

1: Y acá en esta institución tu comentabas que entraste por el lado más deportivo pero ¿también das educación física curricular?

E2: Claro, porque cuando entre acá fue más que nada para agarrar las chicas en handball que estaban en una época en el colegio donde hacían una selección, entonces ta, se elegía

y tenias un plantel de handball y las que no entraban no hacían nada. Entonces justamente hubo como una reestructura aca en el colegio y querían que esas niñas que no habían quedado en el plantel también tuvieran la oportunidad de hacer el deporte, entonces en esa oportunidad entre yo, abarcando a las chicas que no habían quedado en el plantel y bueno ahí empezamos a abrir otros caminos de juegos y otras cosas que a la larga se llevó a que no hubiera más plantel, sino que fuera algo enriquecedor para todas y la verdad que fue muy productivo. A su vez aca el colegio hizo una reestructura, antes acá al colegio vienen de tarde y se iban 17:30 horas, había una opción que se quedaran a deporte de 17:30 horas a 18:30 horas, que yo estuve un año ahí, hasta que hubo una reestructura y la escuela pasó a entrar en la mañana, tienen clase hasta las 16 horas y después todo lo que era opción deporte. Dentro de la reestructura que hubo paso que el primero ciclo, primero, segundo y tercero pasaron a tener una carga de educación física que es muy importante, que esta muy bueno, aca la verdad que es uno de los pocos colegios que tiene esa carga horaria y dentro de esa carga horaria que era frecuencia semanal cuatro veces tienen dos que es iniciación deportiva y las otras dos combinan entre lo que son actividades gimnásticas y atletism, yo estoy con lo que es iniciación deportiva con primero, segundo y tercero.

1: Bueno, comentaste recién sobre el grupo de primero, segundo y tercero ¿estas desde el principio con los grupos o los agarraste hace poco?

E2: Desde que hubo esa reestructura en el colegio, no quiero mentir pero estamos hablando como de 18 o 17 años que cambió todo el sistema del colegio que pasó primaria a la mañana y tenían extensión horario hasta las 16 horas porque paso ingles y todo, después de las 16 horas cuarto, quinto y sexto tienen la opción de deporte que terminan 17:30 horas. Primero, segundo y tercero terminan a las 16 horas, pero ya tienen todo lo que es deporte en el horario curricular, que eso esta muy bueno, a su vez tienen actividad los sábados.

1: ¿Los grupos en educación física se dividen igual que en las materias de la mañana?

E2: No, nosotros trabajamos con toda la generación, de primero, segundo y tercero. Lo que sí hacemos es dividir a veces niñas de varones por una cuestión de que acá el varón ya tenía desde siempre la actividad de fútbol, que juegan los sábados, entonces necesitaban ese espacio de práctica. Entonces empezamos dividiendonos los martes y jueves en niñas y varones, las niñas atendiendo a todo lo que es la iniciación deportiva hacia el handball, hacia el hockey, hacia el voleibol si quieres porque trabajas con pelota y los varones más hacia el lado del fútbol, el básquetbol, igual ese sistema con los docentes que estamos en ese horario con ese grupo de martes y jueves que somos cuatro, los dos que están con la parte de fútbol y con [nombre de la otra docente] nos arreglamos, porque también nos parecía que, hay perdón, [la entrevistada contesta el celular] que dividir tanto y dejar solo fútbol, viste los varones esto y las niñas lo otro como que no estaba bueno porque aparte

tenes las niñas, más que nada hoy, nosotros lo estamos haciendo hace años, que juegan también al fútbol que les gusta hacer todo. Entonces los martes lo que hacemos es trabajar juntos, mixto, si a su vez los dividimos pero trabajamos nenas y varones juntos y teníamos una planificación, tenemos una planificación para que trabajen tanto niñas como varones, ahí nos dividimos o en la mitad al grupo o en cuatro, trabajando los cuatro docentes que estamos con cada grupo pero una actividad que ya está programada, después los jueves sí, el jueves ya van más los varones para el lado del fútbol y las nenas mas al lado del deporte hockey, handball, más que nada en tercero.

1: ¿El cambio que tu comentabas de niñas por un lado y niños por otro, fue desde de la institución o desde el área?

E2: Es que era lo que yo te decia, el hecho de que los varones ya tengan un campeonato de fútbol armado, que tienen que jugar el sábado los lleva a que tengan que tener práctica de fútbol, entonces ya desde la base cuando surgió esto que tenían la frecuencia semanal cuatro veces y pensábamos martes y jueves la iniciación deportiva sí pero teniendo los varones de fútbol porque tienen que jugar el sábado. Eso fue lo que tratamos de ir revirtiendo un poco, entonces los martes trabajamos todos juntos, la iniciación a distintos deportes pero juntos y los jueves le dedicamos a los deportes más específicos. En tercero trabajamos nosotras, como ya estamos jugando con las nenas handball, ya vamos más hacia el deporte que el año que viene van a tener que elegir.

1: Comentaste que trabajan con primero, segundo y tercer y que es por generación, ¿cómo los describirías?

E2: Nosotros en el área nuestra corremos con la ventaja, que a los chiquilines les gusta el hecho de ir a moverse y el deporte, en algún grupo podras tener dos o tres que son más vagos o que no les guste pero en realidad los chiquilines vienen con gusto, entonces todo lo que hagas, a veces te agarran en el patio y te dicen: ¿hoy tenemos clase? que suerte, es lo que más me gusta; esta buenísimo, corres con esa suerte que son muy pocos los nenes que los tenes que andar arrastrando para que hagan las cosas, en general ellos vienen a jugar, a divertirse, a aprender pero vienen con ganas entonces digo aunque tengas generaciones de repente grandes, está bueno porque es algo que vienen a hacer contentos en su mayoría, entonces es algo que te facilita, ya tenes ganancia ahí.

1: ¿Vienen todos a la tarde, los estudiantes que concurren en la mañana?

E2: Si, aca el colegio es, entran a las 8 horas y salen 15:50 hora y los días que tienen la actividad curricular vienen, salvo casos específicos que, poele este año hay una nena que está en tercero que ya el año pasado le pidieron que no viniera en la tarde porque era una chica que tenía muchos conflictos y cosas, porque como que le costaba interactuar con el grupo y creemos que era más que nada una situación beneficio para ella, porque ademas tenia clases afuera de apoyos, entonces como que era muy agotados, entonces venía de

repente a la tarde y como que descargaba todo ese agotamiento. Entonces, se le sugirió a los papás en ese caso que no viniera en la tarde, y como ella creo que hay uno o dos casos más en distintos grados.

1: ¿Fue una decisión de el área?

E2: El área nuestra no, fue decisión de la institución. Los casos que han dejado de venir a la parte de educación física es porque la institución considera con los padres que no conviene que siga, no nosotros.

1: Bueno, pasamos de página háblame un poco sobre cómo piensan ustedes sus prácticas de enseñanza.

E2: Partimos desde un programa, ¿desde ese lado quieres que te diga?

1: Si, en realidad sobre organización ya me contactaste hoy, ahora sería más yendo a la clase en sí, en cuanto a las planificaciones hablaste de lo macro, pero quizás ahora sería sobre el día a día.

E2: Bueno, nosotros en base a que ya te digo, es una iniciación deportiva pero para llegar, en el caso nuestro al deporte que le ofrece el colegio, porque hoy por hoy hay chiquilinas que les encanta jugar al fútbol, pero el colegio no puede en este momento ofrecerle fútbol a las niñas o mixto, porque a veces decís: podrían como en muchos colegios que juegan los sábados mixto, pero claro, después yo no le voy a seguir ofreciendo fútbol, dice el coordinador, por ejemplo en el liceo. Que pasa, tenes chiquilines que les gusta hacer todo entonces ya se complica el sábado, porque ese nene si vos lo pones a que vaya a fútbol y después como hace para llegar a handball y como hace para llegar a hockey, como que se complica, entonces el deporte hoy por hoy, como dice [nombre del coordinador del área educación física]: más adelante lo tenemos que revertir, porque la vida y las cosas te van llevando. La chiquilinas en cuarto van a tener que optar por handball o hockey y aeróbica tienen, después voleibol recién en quinto, entonces nosotras desde nuestro lado con las chicas tenemos que ir conduciéndolas hacia esos deportes, todo el manejo que puedas con los diferentes elementos pero llevándolas con cierta tendencia al deporte que le vas a ofrecer en cuarto, quinto y sexto y en el liceo también, lo vamos llevando más hacia tercero al deporte más específico que es handball y hockey en el caso de ellas. Tenemos una planificación, bueno con el programa paulatina como para ir llegando a eso y bueno más que nada con eso nos movemos.

1: ¿Lo planifican en equipo o cada docente?

E2: No, nosotros planificamos en equipo. Yo con [nombre de la otra docente] planificamos juntas y con los profes que tienen fútbol pero también con esas edades, también nos juntamos y planificamos lo que es grupal lo que hacemos los martes, con tercero el trabajo mixto lo hacemos cada tres martes, con segundo más seguido creo y con primero si todos los martes. Vamos haciendo un trabajo que después se va espaciando en el tiempo en base

a las necesidades del deporte mismo. Esta si planificado, nosotras con [nombre de la otra docente] planificamos la actividad de las chicas y bueno eso lo vamos viendo clase a clase. Como tenemos este año la cancha de sintético, antes no la teníamos, eso fue una ganancia, estamos apuntando un poco a la parte del hockey que antes la teníamos medio relegado desde primero, antes con primero si hacíamos la toma del útil y eso, pero se complicaba por la altura del pasto, ahora acá lo tenemos como que más integrado y bueno, trabajamos mucho también con eso.

1: Comentabas que se juntan a planificar, ¿esos serían espacios de coordinación?

E2: No tenemos, eso es todo trabajo voluntario. La planificación si en febrero, nos tenemos que juntar y ahí armamos el macro y después sobre la marcha vamos viendo y tratando de juntarnos cuando podemos en un espacio, pero sí lo grande lo armamos en febrero. Hubo una época cuando nosotros arrancamos con esto de los grupos de primero, segundo y tercero, que nos habíamos puesto, somos nosotras dos y [nombra a otro docente] y había otro profe en aquel momento que ahora no esta, que por motus propio nos juntábamos un martes de cada mes en la casa de alguno antes de venir, trabajamos toda la mañana, planeábamos todo lo que íbamos a hacer, pero ta no tenemos el espacio ese y es un debe que nos tienen acá en la parte de coordinación.

1: Bueno, en cuanto al programa y los contenidos, ¿trabajan todo o hacen un recorte específico?

E2: Viste que como yo te decía, nosotros tenemos esa frecuencia de cuatro veces pero son diferentes docentes, nosotros lo que hacemos con [nombre de la otra docente] que son martes y jueves, es específicamente lo deportivo. Todo lo que es gimnasia, actividades atléticas, no nos metemos, nosotras hacemos todo lo que es con útiles, pelotas, palos, todo lo que sea manejo pero con un elemento deportivo. Si corremos, jugamos, hacemos mucha mancha de entrada en calor, aparte viste que a estas edades tenes que jugar porque sino se aburre, pero bien específico hacia lo deportivo.

1: Dentro de ese contenido específico que sería en este caso el deporte, también comentaste que se piensa más una iniciación del mismo, ¿qué criterios utilizan para ver que enseñan dentro del deporte?

E2: Y bueno nosotros, partís de la base de primero que el elemento, bueno la pelota, él desplazarse con la pelota, vas de a poco y vas viendo los cambios de ellos, a veces llegaban a primero niños que no sabían picar una pelota o trasladarla, entonces todo eso es como un trabajo progresivo con los elementos. Trabajas carreras, desplazamiento porque tenes que trabajar cambios de ritmo y cambios de dirección todo en base mucho a jugado, nosotros todo eso lo hacemos en base a juegos porque a esas edades sino no podes trabajar de otra manera. Eso lo vamos programando y vamos viendo, muchas veces no lo plasmas en el papel del día a día, pero despues de muchos años como que vas afinando el

ojo y vas viendo, si vamos bien por acá vamos a apuntar a esto y eso lo vamos a ver. Tenemos la gran ventaja de que trabajamos dos en el área, cuando no estamos con los profes, el ser dos te facilita el ver que estamos necesitando ahora, que le está faltando a estos niños, entonces en eso de ser dos que estamos en la clase con ellos, lo conversamos y vamos tratando de buscar estrategias para ir mejorando las cosas que vemos que de repente le falta o dejando un poco lo que está bien, más o menos se conversa mucho, lo conversamos mucho con [nombre de la otra docente].

1: ¿Crees que el trabajar en duplas es beneficioso a la hora de entre otras cosas, planificar?

E2: Si, lo creo si, mas cuando tenes grupos grandes que es más fácil abarcarlos a todos y a su vez también te pasa, muchas veces uno se encasilla cuando está solo y no por mal o lo que sea, te cuesta, en cambio cuando estas con otro es como más enriquecedor, esta esto bueno o vamos a probar lo otro, es mucho más enriquecedor, yo trabajo en el otro trabajo sola y es otra cosa.

1: Nombraste recién el tema del juego y en estas edades el enseñar jugando, ¿con qué metodologías se manejan para trabajar en sus prácticas?

E2: Ya te digo, en estas edades jugando, mucho juego porque ellos les va saliendo naturalmente, obviamente tenes en algunas oportunidades que hacer algo más analítico o algo que ellos se miren y digan bueno, ensayo y error o que sea por imitación, miren como lo hace él, ¿quien lo hace mejor? bueno vamos a probar, siempre buscando que ellos se sientan partícipes y no ponerlos en una fila y bueno pasa diez veces, que ellos no se den cuenta que vos estas trabajando algo que vos estas buscando que ellos mejoren una cosa sino que lo hagan, porque en estas edades naturalmente sale mejor. En handball pasa, que cuando son más grandes pones la frecuencia del tiro con salto, van corriendo que parecen robot, no hácelo naturalmente vos no corres así, entonces digo, jugando ya las cosas van saliendo y se notan si los cambios. De principio de año a ahora lo notas.

1: ¿Se generan adecuaciones curriculares del contenido dado con respecto al grupo, el espacio, los materiales, entre otros?

E2: Acá en cuanto al material y todo corremos con una ventaja enorme, no nos pasa como de repente te puede pasar si vas a una escuela pública, por suerte contamos material para todas, porque si vos vas a hacer hockey, todas tienen palo de hockey, bochas tenes para todas, pelotas tener para todas, esa es una ventaja enorme que tenes en esta institución que no te va a pasar en otra. De repente si, estamos jugando y nos a pasado, por ejemplo con tercero de este año si tenes que llegar al deporte, pero por ejemplo handball no puedo llegar, recién ahora a esta altura del año empezar a jugar handball, llamar a otro colegio y tuvimos una instancia recién al fin del mes pasado, porque el proceso del grupo, primero era muy numeroso, segundo es el grupo que tienen inclusiones y como que no es porque

no tengan, porque nosotras se lo decíamos mismo a ellas, no es porque no tengan la capacidad y la habilidad, sino porque como que se dispersaban mucho, costó poder llegar a esa etapa y otros años no nos costó tanto, por eso es que eso lo tenemos que ir adecuando nosotros, vas viendo el grupo y lo vamos construyendo nosotras, vas viendo el proceso y vos tenes que ir más lento o más rápido todo depende del grupo. Eso nos permite a nosotras al ser dos, el evaluar eso, que de repente si es uno solo decis, pa y aca estoy yo, ta no quiero decir que las dos nos callemos pero ta el ser dos como que te da esa posibilidad de decir bueno qué está pasando con este grupo.

1: Entonces como que esas adecuaciones las piensan en el día a día.

E2: Y muchas veces si, es como un proceso, este grupo todavía no tenemos que seguir trabajando un poco más con esto antes de llegar al juego en si, tenemos que insistir más en los desplazamientos, en la marca individual, en el juego, trabajo con pelota, pase y recepción, digo son cosas que las vas viendo y las vamos discutiendo y sí más que nada en el proceso, no es que decis, bueno en esta fecha voy a hacer esto y capaz que esa fecha que me propuse no lo pude hacer, tengo que estirla y bueno no importa, lo importante es que la mayoría en sus posibilidades llegue a cumplir el objetivo, más allá de qué estamos hablando del deporte la mayoría del grupo o a algo que se asemeje al deporte en sí, la mayoría y en forma adecuada, es lo que nosotros buscamos. Nosotros decimos muchas veces y te pasa acá, vos ves chiquilinas que de repente las agarras en primero y decis pa no saben ni correr, pero tiene tanto bagaje a lo largo de esta etapa de actividad, ya sea con la gimnasia o con todo, que ya cuando llega a sexto si sigue jugando algo es una chiquilina que de repente no va a ser brillante jugando al handball ni al hockey, pero es una chiquilina que se desenvuelve y al día de mañana, le aportó a su calidad de vida y va a seguir haciendo actividad. A nosotros nos pasa mucho en el liceo, acá en el colegio hay unos juegos que se llaman los juegos menesianos en la escuela y en el liceo siguen por grupos, entonces se inscribe la clase y en la semana esa tiene handball, entonces viene tercero uno contra tercero dos entonces arman un equipo y de repente vienen niñas que decis, esta no la tuve nunca porque entró en el liceo y chicas que tuviste que después no siguieron jugando al handball, pero vos te das cuenta la diferencia que hay porque esa chiquilina de chica tuvo una experiencia motriz que fue importante y le ayudo a lo largo y decis, bueno por lo menos no es que no va a hacer nada, conseguís algo y bueno por ellos que lo que una busca es el gusto por la actividad y que el día de mañana lo puedan seguir por una cuestión de calidad de vida.

1: Bueno, en cuanto a las evaluaciones ¿como las piensan ustedes?

E2: La evaluación la pensamos en base al programa que tenemos y al objetivo que queremos llegar y la vamos adecuando, como yo te decía, si vemos que el grupo cuando lo tenemos que evaluar para el boletín, tienen un boletín bimestral, decimos bueno de este

grupo vamos a evaluar esto porque si no llegaron en el próximo tenemos que seguir trabajando en eso. La evaluación la hacemos en base a la actividad que estuvimos haciendo, ya sea trabajo de piqué, trabajo de lanzamiento pero no les decimos que vamos a evaluar a los chiquilines y muchas veces no hacemos un trabajo específico en una clase para evaluar, esta semana tenemos que evaluar, bueno, seguimos trabajando eso pero lo vamos mirando como fue el proceso y vamos trabajando en base al proceso pero no les ponemos una evaluación específica, en estas edades no.

1: ¿La evaluaciones las piensan ustedes, cada profe en su deporte?

E2: Claro, nosotros en la parte de iniciación deportiva era bueno, estamos trabajando esto, [ingresa el coordinador para hablar con la docente], a diferencia de tercero que no las voy a poner a jugar al handball si se que se les cae la pelota o marcan y se van todas atras de la pelota en lugar de empezar a tener referencias pero por eso, ese proceso lo vamos viendo nosotros.

1: En este espacio te pido si podes contarme una clase en todos estos años donde vos creas que todo salió bien, ya sea en cuanto a las actividades o el objetivo, etc.

E2: Yo creo que varias veces, gracias a dios. En realidad, la mayoría de las veces digo se cumplen los objetivos, de repente hay veces que el grupo vino muy revoltoso y te cuesta más, a nosotros con las chicas no nos pasa tanto, de repente como a los profes con los varones, a veces les pasa si que vienen más revoltosos porque están bravos de conducta, hay grupos de segundo o tercero que están complicados a veces y tienen que decis no, hoy nos vamos para el salon y chau, no salimos, a nosotros no nos pasa tanto con las chicas. Sinceramente, me da satisfacción siempre, lo bueno de trabajar en esta profesión es que estás al aire libre, estas trabajando en algo, por lo menos a mi que me gusta, y la mayoría de las veces me voy satisfecha de lo que estamos consiguiendo y lo que las niñas logran. No te podría decir específicamente una clase, si hay veces que la clase te sale redondita, te dicen está quedo y capaz que vamos a repetir lo mismo la clase que viene, como hay veces que decis si esto no salio vamos a repetirlo de nuevo para ver que salga.

1: Las clases esas que salen “redonditas” ¿a que se lo atribuis?

E2: Yo creo que va un poco de todo. La relación, es como yo te decia, la relación que tenés con los chicos en general que tenemos nosotros es buena, llegas y te abrazan y estas, hablas con ellos y te escuchan, porque a veces les cuesta pero cuando los bajas a tierra, obviamente hay veces que tenes que frenarlas y ta, pero esa relación que tenés es como que te lleva también viste y las ganas que ves en ellos, todo eso te ayuda es indudable. Obviamente somos humanos y no estamos todo el dia, era lo que hoy yo les decía a los otros profes, sabes que viene la semana de las vacaciones y estás como que pensas que no llegas más, hoy desde que llegué hasta que me iba decía estoy muerta no quiero más nada, pero es como que se te acercan las vacaciones y como que te viene un cansancio.

[ingresa el coordinador a recordar que la docente tiene que ir a una clase] Se lo atribuí a eso, el grupo y uno que está haciendo lo que le gusta.

1: Bueno, cambiando de página un poco, ¿que entendes vos por educación inclusiva? pensando en la igualdad de oportunidades para todos y la atención en la diversidad.

E2: Si, bueno aca, el primer año que hubo la parte esta de la educación inclusiva, el primer caso entró en la generación de mi hijo más grande que tiene 17 ahora que está en sexto y que el chico está también en sexto y que va a salir. A mi en ese caso, como padre me pareció barbaro ta, porque son realidades y personas iguales que nosotros que tienen los mismos derechos y que está bueno que los chicos también lo vean, porque yo remontándome a mi infancia donde tú veías un chico down [gesto de extrañeza] y hoy por hoy en el colegio todos los chiquilines es lo más normal, lo más natural. En ese sentido me parece que se ganó mucho, desde el punto de vista yo mirando la institución como padre y con lo que veo con mis hijos me parece que es muy enriquecedor porque los chiquilines lo vivencian como algo normal, como que es un individuo que tiene necesidades igual que ellos y que a los que de repente tengo que ayudar un poco más pero está bueno y no como algo que en una época vos veías como [gesto de rareza] o capaz que a vos no te pasa porque sos joven, pero en mi época cuando yo era más chica veías un chico down y lo mirabas como un cosa rara.

1: Y esos casos que están en la diferentes generaciones, ¿cuánto influyen en las planificaciones?

E2: Bueno, a nosotros desde el punto de vista de educación física, quizás ya te lo dijo [nombre de coordinador de educación física] en realidad no se nos consulta, [ingresa coordinador para avisar a docente que tiene que ir a una clase] la parte esa que te decía es como que a nosotros nos dicen que van a venir chicos con inclusión y bueno nos dan en la reunión de antecedentes que tenes en febrero, más o menos lo que tiene el chico y bueno despues arreglate. Nosotros en el grupo lo que sí notamos porque vienen muy trabajados del salón, con la maestra y tienen maestra de apoyo y todo, los compañeros colaboran mucho en el caso de niños down o algún niño que tenga otro tipo de dificultades y ves que sus propios compañeros también te ayudan y eso está bueno.

1: En cuanto a tu formación con este tema de inclusión y discapacidad ¿que me puedes contar?

E2: Yo no tuve nunca nada, es más todo sentido común e intuición y ta, como que uno a veces trata de ayudarlos pero tá tenes que tratarlo también como que es un niño más, no es diferente, tiene su diferencia pero no tiene una dificultad que tenga que hacerle algo especial, no tá, si lo atendes es lo que yo te digo de que gracias a dios somos dos, entonces

hay casos que de repente una tiene que estar un poco más pendiente y bueno la otra más en la clase, atendiendo eso. Pero formación en si no tengo.

1: ¿Se hacen algunas adecuaciones específicas en esos casos?

E2: No, a nosotros vienen y nos dicen, ya te digo, nos informan lo que tiene, como lo vemos en el proceso, si ta si vemos que fuera un caso que no se puede seguir en la clase, pero en realidad no nos consultan. Acá es, va a venir este nene que tiene síndrome de down, ta ta ta las características y bueno tá arréglate. Bueno, nos arreglamos, en realidad no hemos tenido problemas ni nada, es más las actividades de los sábados muchas veces cuando hacemos con otros colegios o algo vienen y participan en la medida que pueden, porque ta son niños y como niños la verdad, hoy por hoy los niños ya están acostumbrados y los integran, los que nos tenemos que acostumbrar somos nosotros a cómo resolvemos la tarea.

1: Como para ir cerrando, nombraste mucho al grupo ¿cuánto crees que aporta el grupo en esos casos, lo ayuda o no lo ayuda al docente?

E2: El grupo si ayuda, ¿el grupo decis con el caso del niño con inclusión?

1: Claro, si.

E2: Sí porque es lo que yo te digo, obviamente se ve que desde el salon estan bien trabajados, entonces cuando vienen a la clase seguimos con eso o vienen y te dicen fulanito quiere ir al baño, lo acompañan los compañeros o si tienen que trabajar, hay veces que hacemos un juego o trabajos en pareja, bueno siempre alguna compañera trabaja con ella y de repente vienen y te dicen que fulanita no la agarra y le digo bueno pero ayudala un poco esta trabajando y tá, hay muy buena disposición de los niños también y eso es importante también.

1: Se hablo de mucho, ¿hay algo más que quieras agregar?

E2: No, la verdad que, quizás es como te digo formación no tenemos, digo estaría bueno de repente que, no te digo un curso de trabajo pero quizás sí un poco más de información o de tips, quizás nos vendrían bien, no, a ver cómo, uno lo va haciendo y hasta ahora hace años ya que tenemos y bueno va resultando viste pero es sentido común, por ahora nosotros es sentido común.

1: ¿Desde la institución no hay una ayuda en ese caso de la información y los tips?

E2: No, al área nuestra no, ya te digo en la reunión de antecedentes vienen y te dicen tenes tal caso, te habla la psicóloga y bueno a veces tenés que ir con la maestra que se queda en la tarde que es maestra de apoyo, que se quedan las horas que están en el salon y no en el área nuestra, de repente vas y le preguntas alguna cosa viste, decime porque la noto asi y yo que sé, hay algunas que tienen trastorno al lenguaje pero decis ta pero no tiene solo esto, hay algo más y te dice no, la están estudiando y tá hay muchas veces casos de alguno de los chicos down que hay que meterle tanto límite, pero a veces también por su

condición entonces bueno trabajas mucho bueno, a poner límites y ta resulta porque ellos te llegan después y se sienten como atendidos quieras o no, pero ta, no, no tenemos una preparación previa, si es la pregunta, no.

1: Perfecto, bueno muchas gracias.

E2: No por favor.

Anexo 4: Entrevista a docente 2 de Educación Física del Colegio.

1: Entrevistador

E3: Entrevistado

1: Bien, muchas gracias por la entrevista primero que nada, te quería empezar preguntando ¿cual es tu recorrido como docente en general, no solo en esta institución?

E3: Bien, yo arranque en el 97, soy generación 97 del instituto, salimos en el 2000. Hice el servicio de verano de la intendencia de Montevideo durante 10 años de corrido, primero como estudiante, después como profe y despues como supervisión del programa de adultos mayores de la playa, también de la intendencia. Tuve escuelas de natación, privadas donde llevaban niños los colegios a realizar actividad en el club [nombre club social] y suplencias una cantidad. Bueno en el 2002 entre acá al colegio, ya hace 17 años que estoy aca y despues en secretaria de deportes que actualmente también estoy trabajando, entre en el 2008, por lo cual ahí hice toda la parte docente hasta el año pasado que concursamos y subí de grado, ahora estoy en la dirección de la plaza de deportes de las piedras. Actualmente los trabajos que tengo son [nombra el colegio], secretaria de deporte y [nombra otro colegio] con un grupo de natación en el área de preescolares y escolares.

1: Y en esta institución, recién comentabas que hace tiempo que estas, ¿entraste por un deporte en específico o educación física en general?

E3: Vine directamente a hacer la suplencia de quien hoy es mi compañera de todos estos años, que es [nombra a docente de entrevista anterior] que justo tenía el embarazo de su primer hijo [nombra a hijo de esa docente], ahí fue que yo vine a cubrirla en su licencia maternal. Después enseguida, osea cuando vuelve [nombra a docente de entrevista anterior] se va su compañera y enseguida queda el cargo, como yo había estado fue enseguida que pude incorporarme y ahí fue que quede, desde ahí venimos trabajando juntas y siempre arrancamos con el ciclo de primero, segundo y tercer año, en ese momento pura y exclusivamente el trabajo con niñas a nivel de lo que es educación física orientada hacia la parte deportiva, ósea a nivel de comienzo, de iniciación al deporte pero todavía no había nada armado, estaba como comenzando el enfoque a formarse esa estructura que después le fuimos dando forma con el correr del tiempo.

1: Con respecto a el grupo o a los grupos de tercero ¿cómo describirías a esos grupos?

E3: Es una generación muy numerosa. Nosotros como trabajamos en determinado momento, con esto que te decía que fuimos cambiando en el proceso de todo este tiempo, vimos que no solamente la importancia de trabajar las niñas de forma aislada, sino que en determinado momento y en el proceso teníamos que estar trabajando de forma mixta porque se daban las condiciones para poder hacerlo, además creemos que es mucho más rico para las dos partes tener justamente esa interacción en el aprendizaje de trabajar juntos. Entonces hacíamos la propuesta en forma simultánea toda la generación junta, realizando tareas de trabajo en rotación, donde los varones y las nenas juntos se colaboraban y se ayudaban en el proceso de por ejemplo: saltar la cuerda, trepar, hacer algún lanzamiento, una recepción, osea la idea era justamente combinar lo social: cooperativo, compañerismo y demás, que tuvo su proceso de evolución en este aprendizaje motor pero justamente con más apertura, con más llegada desde sus pares, no importara que fuera solamente las niñas también en este caso integrandolo con varones. Eso fue un proceso que marcamos los cuatro profes que estábamos en ese momento trabajando, que vimos que era re importante combinarnos y no seguir trabajando de forma aislada niñas por un lado y varones por el otro. Entonces, cómo se fueron dando todos esos proceso, a medida que van llegando las generaciones, tenemos algunas muy numerosas y otras menos, porque tiene que ver con los ingresos, en este caso hoy por hoy hablando de tercer año puntualmente, esta generación es muy numerosa y a eso le sumamos justamente estas integraciones que son de tres niñas puntualmente, que son las que tienen ese seguimiento. Cuando llegan a nosotras las niñas y trabajamos en forma separada de los varones, porque hay días que trabajamos juntos y otros separados, se puede trabajar desde otro lugar y vemos como que tenemos más llegada, ahora cuando ya tenemos la propuesta armada y nos toca justamente integrarnos con los varones ahí se nos pierde un poco y hay como cierta resistencia, también esos ingresos no están desde el primer año, algunos vinieron después, entonces está el tema de que no hicieron el proceso donde los niños ya se vienen conociendo cuales son sus tiempos, de repente hay que insistir en colaborar con esta compañera porque bueno es esta situación y requiere otro tipo de manejo, entonces bueno hay compañeros que ya lo tienen más que asumidos, niños que han estado en primero, segundo y llegan a tercero con un proceso mucho más cercano con esa niña y hay otros que no. Entonces en esto de trabajar juntos, se nos complica de ese lado cuando trabaja toda la generación junta en propuestas en forma simultánea, cuando trabajamos separados, las nenas ya tienen como otro formato, somos menos y como que ahí vemos como un acercamiento diferente.

1: Cuando decis que se complica, ¿es por juntarse con los chicos o las propuestas son más aplicables a todos y capaz ahí se pierden?

E3: Si para mi viene por ahí, como la propuesta es más amplia y hacemos subgrupos se pierde la referencia, te das cuenta que ahí pierden una referencia y con quien les toca porque es al azar. Nos a pasado y por eso hemos aprendido con [nombra a docente de entrevista anterior] , que siempre tienen más cercanía con alguno que con otro compañero como que se acercan más, pero a la misma vez, también la idea es que no estén permanentemente con esa niña o ese niño, porque claro, hace a que esa compañera tome ese rol de ser siempre la que colabora, la que ayuda y queremos que sea variable, ósea que vaya cambiando y que sea espontáneo, que no tengamos que decir: bueno ahora fulanito le toca con tal, primero apuntamos a eso, que si de repente ellas se sienten cómodas trabajando con una niña o con un varón determinado, después bueno, fuera rotando esa situación, para promover justamentes esto, no es solamente con alguien que yo me voy a encontrar o voy a tener que interaccionar, sino que es con todos. Bueno, vamos a dar un proceso de tiempo pero tiene que aprender, comunicarse y tener esa llegada tanto con uno, como con otros, como para que, viendo el proceso que le queda por delante, tenga esa capacidad de comunicación, de intercambio, de ayuda y colaboración, que todos lo tengan.

1: En cuanto a las prácticas de enseñanza, sus clases, ¿como las piensan, como las planifican? Ya sea las que dan ustedes con las chicas o las que dan todos juntos.

E3: Nosotros armamos un plan general todos juntos, viendo en qué momentos del año nos juntamos y en qué momento del año nos separamos. Las nenas por un lado cuando trabajamos solas, trabajamos puntualmente lo que sería la parte de iniciación deportiva, a nivel de los que se promueven cuando llegan a cuarto, quinto y sexto, que es el hockey y el handball como dos deportes base que el colegio da. Entonces todo lo que hacemos en primero, segundo y tercero, no nos quedamos solo preparándose para jugar en un futuro estos deportes, sino que le damos un bagaje más grande y ahí trabajamos con la pelota de voleyball, con la pelota de basquetbol, con la pelota de fútbol, trabajamos ni que hablar a nivel coordinativo, también en juegos que vayan de a poquito dándole el sentido de las reglas, yendo de menos reglas hasta después llegar a juegos más complejos ya cuando están llegando a tercero y ahí a mitad de tercero empezamos con los deportes tipo, ya el formato que van a jugar de forma más facilitada, con menos cantidad de integrantes, canchas más reducidas, en fin, para que tengan más posibilidades de desplazamientos, tocar la pelota, en fin, de todo lo que requiere el proceso para poder llegar a jugar el año que viene al deporte tal cual es, handball y hockey. Todo el proceso de primero a mediados de tercero cuando empezamos con el deporte, buscamos una base de multijuegos que de a poco incentiven y motiven a un desarrollo motriz, coordinativo, perceptivo, que haga y

colabora para que cuando lleguen a la instancia más deportiva, porque ya en tercero lo requiere. De hecho, una de las cosas que venimos peleando, en esto de no saltarnos etapas, sino que generar un proceso evolutivo acompañando las edades y no querer ya jugar el deporte en segundo año o en primero como en otros colegios lo hacen, si facilitado pero juegan el deporte. Nosotros queremos romper con esa estructura que tienen en otros lugares y apostamos a una estructura diferente, en esto mismo tenemos que convencer a los papás también para que nos ayuden y nos colaboren, porque los papás quieren que tengan encuentros deportivos como tienen los varones en fútbol desde primer año de escuela, no comprenden tanto que las nenas no tengan esa instancia de encuentro deportivo, porque evidente mentes no juegan ni al hockey ni al handball, sino que están haciendo juegos que colaboran en el proceso para en un futuro si, jugar ese deporte más adelante y no ahora, entonces, es un camino bastante largo, eso es lo que hacemos nosotros cuando estamos separados. La estructura que armamos de plan, hacemos todo el proceso desde que vamos a trabajar, en qué parte del año, cuando vamos a cambiar a otra propuesta, que juegos vamos a poner, tenemos que considerar los "juegos menesianos" que son fuertemente está instalado en el colegio, el tema atletismo que también está fuertemente instalado, entonces hay bloques que tenemos que ir salteando y en el plan ponemos todo eso, las instancias donde estamos separados y las instancias que estamos juntos, donde ahí trabajamos en forma de circuito, es más diversificado de alguna manera porque hacemos diferentes propuestas, a veces son juegos simples o estaciones con tareas a realizar y eso lo tenemos también pautado en el año.

1: Cuando se juntan, como tu comentabas que jugaban, ¿tiene un contenido en sí mismo la propuesta o es más bien jugado?

E3: Claro, en realidad si, buscamos que cuando nos juntamos sea más de juego, promoviendo además que tenemos que despertar sobre todo en los varones que les guste, porque qué pasa, le estamos sacando unos de esos días de fútbol, porque los varones martes y jueves venían con la estructura de fútbol ya está, nosotros después que empezamos a trabajar juntos los cuatro y vimos que en el proceso teníamos que abrir un poco el panorama y no cerrarnos al deporte específicamente y tener esta interacción con las nenas, dijimos no, no nos vamos a juntar siempre, pero cada 15 días nos tenemos que juntar para generar estas instancias de juego donde trabajamos fuertemente lo coordinativo, el tema de las reglas, muchas variables pero con esto de interacción entre varones y nenas, donde tienen que trabajarse la tolerancia, el respeto, el compañerismo, la ayuda, todo lo que ellos consideran que es por separado. Teníamos que encontrar estrategias de juego que incluyera a los varones, entonces dejamos esas instancias de juntarnos para hacer propuestas más interactivas, más de disfrute y no capaz tanto de tarea o consigna que quizás no es tan entretenido, con los más chiquitos si hacemos más tarea por el proceso,

pero cuando llegamos a tercero tenemos que buscar estrategias que tengan que ver con el juego, porque sino es difícil tenerlos contentos como para que trabajen de esa forma.

1: Nombraste la planificación anual, donde ya tienen previsto que se va a hacer en cada ciclo, ahora ¿existe un seguimiento de su parte en cuanto a reevaluar esa planificación?

E3: En realidad nosotros tenemos la instancia en febrero donde hacemos el plan, pero después no tenemos horarios de coordinación, ni instancia de evaluación, que no sea la instancia puntual de los carnet. Eso es una falta que nosotros vemos, que para nosotros es importante, porque claro que hay variables, muchas variables, desde variables como decíamos con [nombra a docente de entrevista anterior], el tiempo que te marca una variable importante, ver si puedes estar afuera o no, nosotros no tenemos espacios cerrados, si llueve nos vamos necesariamente a un salon, no tenemos opción ninguna, ahí ya la propuesta muere porque es imposible. En esto de seguimiento, vemos que nos toca esta semana, nos juntamos y vemos a ver si la propuesta es o no atractiva como pensábamos antes, la cambiamos, la variamos y nos juntamos un rato antes los cuatro para decir bueno vamos a hacer esta propuesta que la tenemos para más adelante porque ahora este ya no tiene sentido, lo estuvimos trabajando con las nenas y no lo vamos a repetir, vamos a hacer este otro juego, entonces hacemos un cambio de la planificación. Eso nos a pasado porque ha variado en función a como se viene desarrollando, pero no tenemos coordinación que es una falta.

1: Hablaste hoy de algunos casos de integración en los grupos, ¿manejan ustedes algunas adecuaciones o adaptaciones de las propuestas para trabajar con ellas?

E3: Mira, como puntualmente estas tres niñas, si bien tenemos una con síndrome de down, otra con cierta discapacidad tanto visual como auditiva y motora, como otra que no tiene ningún tipo de problema motriz pero si tiene una disminución en cuanto al aprendizaje. Entonces claro, son tres casos totalmente diferentes, entonces eso ya nos deja ver que hay algunas cosas que van a funcionar para una que quizás no funcionan para la otra. Cuando hacemos la propuesta a nivel de las nenas por ejemplo, cuando nos separamos, todas las propuestas son realizables en la medida de que nosotros, no proponemos que sea de competencia, ni de velocidad, sino que son a realizar: de repetición, de corrección, trabajos en parejas para colaborar, por ejemplo trabajamos con pases donde tenemos que tratar de lanzar con una mano y recibir con dos, entonces ahí si, vemos al ponerlas con compañera a quien le cuesta colaborar o a quien no. Así es que armamos una estructura donde sabemos que está trabajando en todas sus condiciones haciendo el pase y la recepción en forma adecuada. Que pasa, si yo la pongo juntas, que podría suceder porque de hecho podrían trabajar, se dispersan, entonces no vuelven al origen que era jugar y pasarnos la pelota y recibirla para tratar de llegar 5 pases, entonces ya se fue la pelota y fue a buscarla

pero se quedó allí con otra cosa porque se olvidó, entonces si o si, necesitamos en esa instancia como lo es un juego de pase a llegar a cinco y sentarse, tenemos que decir bueno a vos hoy te toca jugar con ella y así es como vamos guiando la propuesta, pero en realidad lo pueden hacer, pueden hacer pase, pueden hacer recepción, correr saltar, hacen absolutamente todo, pero requieren una atención y un seguimiento puntual para que pueda realizarlo.

1: Bueno, en base a eso que comentaste al final va la siguiente pregunta, ¿cuánto te ayuda el grupo, a vos como docente para trabajar con esos casos?

E3: No, ayudan ayudan. Nosotras con [nombra a docente de anterior entrevista] nos hemos dado cuenta que tenemos que rotar porque claro, hay como cansancio de algunas compañeras porque siempre son las más colaboradoras, pero ellas también quieren tener instancias donde puedan ser ellas las que pasen la pelota en buenas condiciones y recibirla, quizás hasta hacerlo de alguna manera más rápida o más eficiente y también claro, como son siempre las mismas que de alguna manera ceden, no está bueno y vemos que para ellas tampoco está bueno y además estas niñas deben entender que tienen la posibilidad de estar con compañeras que colaboran y otras que realmente les cuesta y tienen que lograrlo, tienen que lograr interaccionar y de hecho tratamos que en instancias se esten variando para no ser siempre las mismas, con el proceso del tiempo nos hemos dado cuenta de ello. No puede ir siempre [nombra a estudiante], porque ella es incapaz de decirte que no si vos le pedís, porque es divina, pero [nombra a misma estudiante] tiene que aprender a lanzar y recibir en buenas condiciones, entonces las cambiamos.

1: En cuanto a las evaluaciones ¿como las piensan y qué lugar le dan?

E3: En realidad, capaz que es una critica constructiva pero yo no veo que sea una evolución en el proceso. Nosotros tratamos de que sea una evolución en el proceso del niño y lo tomamos de esa manera, pero qué pasa, no está pensado para serlo de esa manera porque nos falta tiempo real de poder hacerlo, muchas veces lo hacemos mientras estamos dando la clase para cumplir con los tiempos que tenes que entregar las notas y ta, no es real. Lo que más valoramos es el tema de la conducta, la disposición que tenga la niña en el proceso de aprendizaje ósea su postura frente a la propuesta a diario, eso es algo que lo valoramos y vemos cambios preciosos en el proceso, en eso somos mucho de hablar, a ver si necesitamos dejar de hacer la propuesta para hablar de la escucha, de resolver problemas para no cortar en cada instancia cuando no se como, que primero resuelvan con su compañera. Se trabaja mucho esa parte, de hecho cortamos muchas veces y trabajamos con contenido desde ahí. Y ni hablar que está toda la parte deportiva y física que tiene su peso en el proceso, pero la impronta que nosotros le ponemos es: fuertemente en el proceso su conducta en el contenido y su disposición al aprendizaje y después su rendimiento, porque evidentemente va evolucionando, desde esas niñas que cerraban los

ojos cada vez que les pasaban la pelota a esas niñas que hoy por hoy se mueven y van a buscar la pelota en el aire, vos ves un proceso de evolución y eso también lo evaluamos. Pero ya te digo, no es real, digo es una crítica constructiva, como la realizamos y el tiempo que le dedicamos porque son a la carrera para cumplir con los boletines y no está pautado, no lo tenemos como estructurado, bueno vamos a evaluar el pirque, la recepción, el pase y los saltos, no está armado de esa forma. Está armado ya te digo, desde un proceso de evolución donde la niña arrancó de una forma a nivel de lo que es motriz, pero fuertemente el contenido de la evaluación viene de la parte que tiene que ver con la conducta.

1: Como parte de ese proceso que tu comentabas ¿como ven ustedes al grupo en relación a esos contenidos que enseñan?

E3: Lo sigue. Yo creo que por eso defendemos con mucha fuerza, los cuatro no, el formato que nosotros tomamos porque vemos la evolución al final, quizás en primero no se vea porque pasó medio desapercibido porque en el monton quizás no se pueda diluir mucho como viene el proceso, pero cuando los niños ya llegan a segundo y ni que hablar a tercero, terminan con un proceso donde se ve el cambio, se ve que toda esa adaptación, desde que salen de aca que estan en un salón bien cuidaditos con grupos de hasta 10 o 11, pasan a grupos 28 o 30 gurises en un patio enorme, nosotros los agarramos en ese momento donde no saben a donde agarrar y como que los bajamos a tierra con un trabajo que tiene cuatro estimulaciones en la semana, ósea es un cambio enorme para ellos y en ese proceso primero entrarán en una rueda que no se sabe para donde van a salir y en segundo y tercero ahí si se ve el proceso que entran en esta dinámica de bueno, ir evolucionando y que las propuestas que se pensaron desde un comienzo, empiezan a tener su efecto en el correr del tiempo.

1: Bueno, cambiando un poco de página ahora ¿que entendes vos sobre educación inclusiva?

E3: Nosotros en realidad no hemos tenido en el ISEF, cuando yo hice verdad, lo único que tuvimos fue una parte de observación en el campo laboral, en ese momento se llamaba así, donde a mi me toco ir a ver clases con niños que tenían dificultades en la parte auditiva y visual y después una ONG que trabajaba con síndrome de down, pero eran observaciones y una charla con el docente cuando terminaba la clase, nada más, eso fue lo que me lleve del instituto. Después cuando arranque a trabajar nunca tuve acceso a la parte de inclusión porque claro, de echo no me tocaba ningún grupo que tuviera ninguna integración desde ese lugar, entonces fue pasando el tiempo y llegamos a esta instancia y de repente tenemos niñas con ciertas diferencias en el aprendizaje que tienen que ser parte de la propuesta y que está bueno que así sea porque obviamente es para todos. Yo entiendo la inclusión desde ahí, desde que esta propuesta tiene que ser de la forma más amplia y de la forma de llegar a todos, no importa porque en realidad todos tienen sus diferencias en el común

del grupo, hay niños que aprenden más rápido o más lento o les cuesta relacionarse y sin embargo no están etiquetados con dificultad o disminución como en otros casos que ya vienen con un diagnóstico, con un seguimiento donde ya se sabe cuál es su situación entonces no nos generó sorpresa, pero yo puntualmente, veo como esa falta de acompañamiento desde la institución al docente en buscar de alguna manera una estrategia para que el docente tenga otro respaldo, por ejemplo si se pudiera a nivel de psicopedagoga o psicóloga, podríamos tener una instancia de diálogo o de intercambio, donde nos contarán más sobre los casos y que se viene haciendo para tener como más herramientas para poder usarlas porque la verdad hay desconocimiento y esa es la realidad. Para mi trabajar en inclusión me parece que es trabajar de la forma más abarcativa, es contemplando todas las diferencias que tenemos absolutamente todos, algunos ya te digo, con diagnóstico de por medio y otros sin diagnóstico y sin embargo vamos trabajando desde ese lugar buscando un proceso de aprendizaje que acompañe la propuesta, puntualmente en el área deportiva puede ser en lo que es el área de educación física curricular, en fin viene por ahí, yo lo entiendo así.

1: Comentaste recién el acompañamiento al docente, inicia el año, las tres niñas entran en tu grupo y a partir de ahí ¿cuál es la información que te dan?

E3: Información poco y nada, porque de hecho nosotros hemos pedido ante esto, digo ta, tenemos puntualmente con una de ellas que es el síndrome de down que es lo más conocido de alguna manera, pero después en otras dificultades no tenemos conocimiento, no sabemos, hasta nos a sorprendido conocerlas porque no teníamos claro como venia el tema. A medida que fuimos pidiendo más información ahí como que se empezó a aclarar un poquito el panorama, pero no hubo nunca una instancia de: estos son tus ingresos y estas son sus dificultades, hay que hacer un acompañamiento de este tipo, osea no esta esa parte, no es solamente informar y que quede en la información sino que es la información más la interacción, poder conectarnos con quienes tienen más el conocimiento de la situación puntual de estas nenas con los que vamos a trabajar con ellas, porque de esa manera es como vamos a enriquecer su proceso de aprendizaje, sino es muy difícil. Si a mi me dieran sólo un diagnóstico no hago nada más que conocer de qué se trata pero bueno, conociendo el diagnóstico como puedo trabajar con ella, todas las personas que están con ellos trabajando podrían tener una interacción con nosotros los docentes en esto de acompañarnos y ayudarnos en el proceso que creo que es algo que nos falta.

1: Cuando vos decis docentes ¿te referis al área de educación física o a todos en cuanto a la interacción en esos casos?

E3: Yo creo que podemos hablar de el área de educación física, porque yo en realidad del lado de lo que es la parte más curricular que tiene el colegio no conozco, pero si se nota la falta en el área de educación física en esto del acompañamiento.

1: Bueno algo más que desees agregar, se tocaron muchos temas.

E3: No, podemos hablar hasta mañana igual, lo que pasa es que me están esperando.

1: Bueno, muchas gracias.

E3: Dale, por favor un gustazo.

Anexo 5: Entrevista a docente 3 de Educación Física del Colegio.

1: Entrevistador

E4: Entrevistado

1: Primero que nada muchas gracias por la entrevista y te quería comenzar preguntando ¿cual es tu recorrido como docente?

E4: Bien, empecé trabajando como estudiante avanzado del instituto en [nombra escuela de Montevideo], ahí trabajé por comisión de fomento, ahí tenía todo lo que era nivel escolar en educación física curricular, después tuve algún alumno personal, también tuve algunos grupos de handball porque yo me vuelvo bastante a esa área y empecé trabajando también en algún club [nombra clubes de Montevideo] donde trabajé varias temporadas en verano. Después de ahí bueno, empecé a trabajar en escuela pública, durante un año, luego pase a lo que era el rubro más deportivo que trabajé en [nombra club de Montevideo] y empecé acá en [nombra al colegio y otros colegios y liceos de Montevideo]. De algunos, por diferentes motivos fui renunciando, porque se me fue armando la grilla de horarios y a medida que vas acomodando la grilla, vas eligiendo y ta, por decisiones fui optando otros colegios. En algunas oportunidades me pasó que tuve que ir renunciando y en otras bueno, se iba complicando el colegio, se me reducían horas y bueno, después cuando me ofrecieron más horas cambie. Luego trabajé en algún club por el área de handball donde tenía planteles deportivos, trabajé para la federación uruguaya de handball durante muchos años, hoy en día sigo trabajando pero dictando cursos en el interior y actualmente estoy trabajando acá en el colegio y en la utu, después tengo otras áreas de trabajo que no tienen nada que ver con la educación física.

1: Aca particularmente en el colegio, ¿hace mucho tiempo que estas? y ¿entraste erradicado en el deporte handball o educación física curricular?

E4: Mira, yo soy ex alumno acá del colegio, ya hace 10 años que trabajo acá y entre justo por unas horas que una docente renunciaba a las horas de handball y bueno arranque con eso en secundaria. Después de ahí fui tomando más horas a medida que se fueron liberando y seguí con lo que es el área de educación física curricular escolar, después tome horas del fútbol curricular, que luego las intercambie con el área handball, luego seguí con educación física volcada al área de atletismo y las horas más recientes que tengo son de volleyball de primaria también.

1: Dentro de la institución y más precisamente en la parte escolar, ¿en que grupos trabajas actualmente?

E4: Primero, segundo y tercero de escuela tanto en el área de iniciación deportiva como en educación física curricular, después trabajó con cuarto, quinto y sexto en el área deportiva en iniciación al handball y al voleyball.

1: Enfocándonos en el grupo de tercer año escolar, ¿cómo lo describirías?

E4: Nosotros en educación física lo tenemos variado, los lunes y los viernes yo trabajo solo con un grupo de unos 35 chiquilines, es un grupo numeroso para la atención que uno le tiene que dar estos días a los alumnos que antes capaz que era más simple, hoy como que te demandan mucho más y ya te digo en este tercero trabajo con unos 30 a 35 alumnos, más o menos es ahí el número. Los martes y jueves trabajamos de a dos una propuesta más orientada a la parte deportiva, aunque hay veces que nos juntamos con todo el grupo, en ese caso la cantidad de docentes se reparte más y te aliviana bastante el trabajo.

1: En cuanto a las prácticas de enseñanza, ¿como las piensan?

E4: Se hace habitualmente una planificación anual en la cual se trabaja algunos items dentro de la planificación que se divide por días, porque que pasa, yo los lunes y los viernes trabajo con un grupo de tercero los lunes y con otro grupo de tercero los viernes porque los dividimos a la mitad, entonces que pasa, lo que yo trabajo los lunes con un grupo lo vuelvo a trabajar los viernes con el otro grupo, sería como que dos días trabajo lo mismo pero con diferentes grupos sobre la planificación que tenemos. Los lunes y viernes en mi caso se trabaja todo lo que es el área atlética, osea la iniciación al atletismo y hay otros profes que cuando esos dos días yo no tengo ese grupo le toca trabajar toda la parte de habilidades gimnásticas que lo hacen arriba en el gimnasio.

1: Y en cuanto a los criterios de selección de esos contenidos, ¿trabajan dentro de los deportes los demás contenidos curriculares?

E4: En verdad es relativo, porque, los martes y jueves nosotros trabajamos la iniciación deportiva entonces ahí trastocamos todo, no es que trabajamos una familia de movimiento o algo no, trabajamos iniciación deportiva que puede ser desde lo orientado a juegos lúdicos y además hacemos juegos que nos ayuden a iniciarnos a algún deporte y a su vez debido a la propuesta del colegio que los fines de semana tenemos actividad trabajamos específicamente el fútbol, que ahí si ya trabajamos todas las características de ese deporte, pero, ya te digo, los martes y jueves apuntamos a lo que es la iniciación deportiva y juegos predeportivos que nos ayuden a mejorar eso. Los lunes y viernes se trabaja sobre el área de las habilidades gimnásticas donde trabajas más las familias de movimientos y el área del atletismo, todo lo que es la iniciación a la técnica de carrera, alguna habilidad que te trastoque, capacidades condicionales, capacidades coordinativas, osea lo tenes dentro del programa pero capaz que lo desmenuzas desde un deporte y se trabaja ahí.

1: En cuanto a las metodologías que vos utilizas pensando en la variedad de deportes que realizan ¿varían o se mantienen las mismas?

E4: Y depende el grupo muchas veces, hay veces que con algún grupo tenes que hacer un trabajo más de mando directo, una forma más de organización de la clase con un trabajo en olas porque son muchos entonces tenes que tener un bagaje más variado de cómo trabajar con el grupo y otras veces trabajas más con camino de aparatos, estaciones, otras veces ya te digo, en mando directo uno realiza una propuesta y ellos van cumpliendo la propuesta, para luego vos cambiar la consigna de lo que hay que trabajar. Es variado, depende el grupo varía según la cantidad de los chiquilines en el grupo o cuántos docentes somos en ese momento, el tema que tenemos que dar, no nos quedamos en una forma sola de cómo tenemos que trabajar, eso va variando siempre.

1: Comentaste que trabajan en un grupo de profesores por ciclo, en cuanto a la planificación, ¿se mantiene hasta el final del año o se relee y repiensa durante el proceso?

E4: Habitualmente eso se debería entregar en febrero o marzo y de ahí en adelante trabajamos sobre eso, no hay una re planificación, si hay un diálogo con los profes de mira capaz que deberíamos trabajar más esto porque estamos más flojos o alguna cosa más, pero no, básicamente intentamos mantener esa guía de la planificación pero desde lo que es de texto no se hace una re planificación, capaz que verbalmente uno va modificando alguna cosa que vemos que falta trabajar.

1: El que no haya re planificación en texto como tu dices, ¿se lo atribuí a que no hay horario o a que?

E4: No tenemos horas de coordinación nosotros, ósea nosotros dentro del año no tenemos horas de coordinación donde nos juntemos y dialoguemos sobre ese problema.

1: Yendo específicamente a los casos de inclusión que me comentabas hoy que hay dentro de los grupos, ¿manejas, en tu caso algunas adecuaciones o adaptaciones en las propuestas?

E4: Bueno, ahí depende mucho de la inclusión porque cuando hablamos de inclusión estamos hablando de muchos tipos. Ya sea chiquilines con síndrome de down, que dentro de ese grupo tienes distintas variantes, tenes chicos que deportivamente o motrizmente están muy bien desarrollados, a pesar de tener una dificultad y ellos mismos los tratas como un alumno más, solamente que uno le tiene que tener mucho más paciencia, explicarle las cosas, dedicarle un momento más a ellos porque a veces no tienen la misma velocidad de captar las cosas que tienen los demás pero uno intenta de tratarlos por igual en ese sentido. Si como te digo, si no entendió algo tener la paciencia para estar ahí, explicarle, cuando ves que hay alguna dificultad bajarla un poquito para que entienda y bueno nada, obviamente que uno tiene que poner límites dentro de su clase y tiene que entender que

hay cosas que no se pueden hacer, no por ser un chiquilín inclusión significa que las pueda hacer, en ese sentido se manejan los mismos límites para todos pero obviamente, con mayor paciencia o mejor dicho con mayor tolerancia o menos tolerancia, porque los procesos de aprendizaje son completamente diferentes.

1: En cuanto a las actividades prácticas, ¿varía algo?

E4: Como te decía, depende del alumno. A nosotros nos pasó una vez, nunca antes nos había pasado, que hace unos años atrás tuvimos una inclusión de un chiquilín ciego y claro ahí te cambia la propuesta porque el chiquilín ciego al no poder ver se le complicaba mucho el pegarle a la pelota, entonces lo que le pedimos a la familia es que nos trajera una pelota sonajera y de esa forma él trabajaba con su pelota sonajera cada vez que venía y le pedíamos capaz a otros compañero que hiciera de ayuda, voluntario o a veces alguno de los docentes cuando somos varios, entonces el corría de la mano con un compañero o con un docente, cuando le pegaba lo hacía a su pelota sonajera entonces podía más o menos ubicar dónde es que estaba la pelota. Todo eso buscaba facilitarle el trabajo, lo mismo cuando trabajamos con pelota de básquet o de más, también, si podría traer su pelota sonajera mejor, si no tenía bueno uno de los dos docentes siempre con él mientras el otro seguía con la clase. Por eso te digo, depende de la inclusión es cómo uno se adecua dentro de la clase o no.

1: Nombraste mucho al grupo, ¿cuánto influye o cuánto te ayuda a vos en esos casos?

E4: Bueno, es un tema porque tenes grupos que a veces te ayudan un monton y que colaboran y que están, que sabes que te puedes apoyar en muchos alumnos de ellos que los pueden acompañar o alguien siempre se ofrece para trabajar con él o con ella. Pero claro, en un grupo numeroso no le puedes dedicar el mismo tiempo a estos casos o el tiempo que necesita ese niño para poder trabajar. Como te decía es depende de la inclusión, yo tengo niños que les dedico el mismo tiempo que a los demás y trabajan a la par de los demás sin ningún problema, porque la inclusión capaz que no afecta desde lo motriz y si desde el aprendizaje o desde el habla hay varias variedades de porque es inclusión el chiquilín, después si, lo que lo afecta de lo motriz es más difícil, más complejo.

1: En cuanto a la evaluación, ¿cómo la piensan y qué lugar le dan?

E4: Nosotros habitualmente, hay veces que hacemos evaluaciones como quien dice analíticas, desde el punto de vista de un día puntual hacer una evaluación que a ellos no le decis que lo es pero uno esta tomando datos de como vienen y lo otro es de forma global, nosotros dia a dia vamos viendo la evolución del chiquilín, si veíamos que antes no podía hacer una cosa, hoy en dia lo esta logrando, entonces eso ya nos da información de que el chiquilín viene mejorando. Ya te digo, hacemos de las dos formas de evaluación, desde lo

analítico y desde lo global, pero ya te digo, no es nunca un día específico que se va a tomar una evaluación y en base a eso tiene un rendimiento y ya está.

1: Comentaste que hay algunos días que tienen todos juntos y otros que tienen separados los niños de las niñas, cuando tienen todos juntos ¿se trabaja algún contenido en particular o es más lúdico?

E4: Depende, habitualmente es más lúdico entonces de esa forma hacemos juegos de mayor cantidad de niños en el cual ellos tengan que estar haciendo consignas todo el tiempo y que estén todos integrados. Otras veces lo que hacemos son caminos de aparatos, entonces hacemos varias estaciones en las cuales ellos tienen que ir pasando y van trabajando distintos puntos específicos que nosotros queremos trabajar, ya sea desde lo deportivo o desde las habilidades, eso va variando, depende.

1: ¿Cómo es el grupo en relación a los contenidos que se están trabajando?

E4: Eso te varía según el grupo, en este caso el grupo que tenemos este año de tercero es un grupo muy disperso, muy conversador, que al ser numeroso obviamente te complica. Es un grupo que responde bien ante las consignas, siempre tienes alumnos más rezagados que les cuesta comprender y realizar correctamente las consignas, pero vienen evolucionando, ellos depende que unidad se trabaja, ellos la adoptan de mejor forma en el trabajo y hay otras que les cuesta mucho más, pero vienen evolucionando bastante bien.

1: ¿Hay alguna estrategia o metodología que vos digas “esto funciona siempre con ellos”?

E4: Vos tienes, con estos grupos que estamos teniendo ahora, hay formas dentro de la clase que te va a ir mejor que con otras, el tema es que hay veces que no se puede trabajar de la misma forma porque hay temáticas que no puedes, por ejemplo yo los lunes que trabajo solo, a veces realizo camino de aparatos porque en una de las estaciones estoy yo ubicado para darle más énfasis en ese punto que estamos trabajando y en los otros los dejé más libre, que se que ellos lo pueden realizar y ellos en ese sentido se desempeñan bárbaro y no tienen problema. Depende de la cantidad, depende de la dificultad, otros días si es algo muy específico tengo que trabajar con todos juntos y ahí es cuando algún alumno siempre te queda más rezagado y no aprende de la misma forma, eso está clarísimo, además que cada uno tiene su proceso de aprendizaje, hay algunos que le lleva algún tiempo y hay otros que lo adoptan enseguida.

1: Bueno, pasando de página, comentaste hoy sobre la inclusión, pero que entiendes por el concepto de ¿educación inclusiva?

E4: Educación inclusiva, bueno mira, yo trabajo también en la parte pública y también te pasa que tienes alumnos que son inclusión y que los están adoptando de a poco en la parte pública. El problema es que cuando uno no está, no uno mismo sino una organización o una institución, no está preparada realmente para manejar una educación inclusiva es

complicado, porque muchas veces: o necesitas materiales adecuados para el tipo de inclusión que tenes o necesitan capaz que un acompañante, porque hay alumnos que necesitan que les estén arriba todo el tiempo y yo si tengo 40 alumnos no puedo estarle dedicando el tiempo que realmente se merece ese alumno para que el tenga una evolución adecuada. Además hay distintos tipo de inclusión, desde problemas con trastornos del humor que eso a veces hasta te genera problemas para dar una clase, hay chiquilines que tienen dificultades para contenerse y para trabajar de determinada forma y ya hay algo que no les gusta y reaccionan y ta, si vos tenes 30 alumnos más tienes que priorizar y decir bueno qué hago, sigo con los 30 alumnos o me dedico a ese alumno. Yo creo que el tema de la educación en inclusión, me parece genial el tema de incluir a todo el mundo pero hay que estar preparado para también estar y poder incluirlos, porque si uno no tiene los medios para hacerlo, no se si es que favorece o al revés desfavorece porque dejás de atender al grupo en general.

1: En el caso de esta institución, comienza el año, te comentan que vas a tener niños con inclusión, ¿qué información te proporcionan como docente?

E4: Bueno nosotros siempre a principio de año tenemos reuniones de antecedentes, en las cuales tenemos información de todos los alumnos en las dificultades que tienen, si tienen estudios realizados donde vemos cual es la problemática real, entonces con eso ya uno se hace una idea de el alumno que va a tener y de qué punto de vista trabajar. Hay momentos en que tenemos una maestra acompañante en clase, depende el alumno, si es una inclusión compleja que afecta desde el punto de vista de lo social, hay momentos también que nos acompaña una maestra a clase donde por momentos llegamos a ser 3 docentes, donde la maestra está atenta a lo social porque tiene mejor manejo con ese alumno ya que lo tiene todos los días y nosotros a veces no lo tenemos y lo sabe llevar, dominar o mejor dicho sabe manejar esa situación en el caso de que el no respete o se desacate un poco y bueno nosotros en nuestro caso en la gran mayoría de los grupos trabajamos de a dos, entonces eso quieras o no te favorece bastante en el hecho de que si necesita demanda uno de los docentes la puede ofrecer y el otro docente puede seguir con el grupo.

1: Y en cuanto a tu formación en este tema, que puedes contarme.

E4: Bueno [se ríe]a mi me pasó como a ustedes, ustedes capaz que ahora están teniendo mayor formación, nosotros nos tuvimos que ir haciendo, caso que viene caso que es nuevo. Yo e tenido chiquilines con autismo, con asperger, ciegos, sordos, síndrome de down de distintos puntos de vista, desde un alumno con síndrome de down que no tiene ninguna dificultad para hacer la clase, es simplemente aclararle bien los límites y el chiquilín funciona bárbaro y tenemos chiquilines que a veces no te responden como otros, por eso te digo, es depende la inclusión, son todas diferentes, no es categorizamos y este es "asi" o este es "asa" no, cada alumno de inclusión es diferente y cada uno tiene su problemática que es

diferentes y hay que irlos llevando y trabajando. Obviamente que no van a evolucionar de la misma forma que el grupo pero uno lo que busca es que se logren adaptar al grupo, que los puedan aceptar y generar una evolución en ellos. Nosotros hoy en día tenemos en este grupo tres alumnas inclusión, las cuales una es con síndrome de down y dos que tienen otras problemáticas, pero aún tiene dificultades desde lo verbal a ella no se le entiende cuando te habla pero sí entiende y comprende, o sea ella logra entender todo lo que hacen ya sea por imagen o copiando al de alado o a veces porque lo que vos le explicas lo entiende y trabaja a la par de cualquiera sin problemas, motivadamente vos la ves y es una chiquilina que motivadamente no tiene dificultad. Sin embargo tenemos otra que motivadamente tiene mucha deficiencia y a logrado mejorar muchísimo pero claro cada uno, cada proceso es diferente. Ya te digo, la formación básicamente algún curso relacionado a discapacidad y demás pero es relativo, porque es como te digo el tema de la inclusión todos son diferentes entonces algunos coinciden y otros no, entonces es difícil formarse en ese sentido.

1: Bueno, hemos tocado muchos temas, ¿hay algo que quieras agregar?

E4: No creo que no se nos escapa nada más, ya te digo, tema inclusión es eso, es complejo trabajar cuando tenes grupos numerosos y que hay veces que no les puedes destinar el tiempo que requieren y que todas son diferentes, no es como que ta, si tengo un chiquilín que es así se como trabajarlo y listo, lo vas a ir conociendo y en base a eso vas a ver como te vas haciendo y cómo te vas armando. Creo que es una propuesta que está buena que se vaya incluyendo, si facilitan los medios para que se pueda realizar.

1: Bueno, muchas gracias.

E4: No hay de que.