

Limitaciones y posibilidades de la clase de Educación Física y Salud en el desarrollo social de estudiantes con necesidades educativas especiales

Limitations and possibilities of the Physical Education and Health class in the social development of students with special educational needs

*Franklin Castillo-Retamal, *Catalina Albornoz-Pavez, *Diego González-Arellano, *Camila Flores-Cáceres, *Katalina Becerra-Castro, **Elizabeth Flores-Ferro, *Fernanda Cordero-Tapia

*Universidad Católica del Maule (Chile), **Universidad Bernardo O'Higgins (Chile)

Resumen. El objetivo de esta investigación fue conocer el aporte de la clase de Educación Física y Salud (EFS) al desarrollo social de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). La muestra estuvo compuesta por siete profesores de Educación Física (EF) de una región del centro sur de Chile adscritos a establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa. La investigación es de carácter cualitativa, interpretativa y fenomenológica. El análisis de los datos fue mediante una matriz de sistematización categorizada de tres niveles, apoyada en la indagación de literatura relacionada con el objetivo del estudio. Para el tratamiento de los datos se optó por un análisis de contenido mediante una lógica inductiva de categorización. Los resultados muestran que los profesores concuerdan en que la clase de EFS aporta en el desarrollo social de los estudiantes y que las orientaciones curriculares actuales están desconectadas de la realidad de los mismos. Se concluye que deben buscarse herramientas que permitan la participación y el desarrollo de las habilidades de todo el alumnado a partir de una propuesta curricular orientada a la efectiva inclusión de estudiantes con NEE.

Palabras Clave: Necesidades educativas especiales, educación física, desarrollo social, profesores, inclusión.

Abstract. The objective of this research was to know the contribution of the Physical Education and Health (PEH) class to the social development of students with Special Educational Needs (SEN). The sample consisted of seven Physical Education (PE) teachers from a region of south-central Chile assigned to educational establishments of different administrative dependencies. The research is qualitative, interpretative and phenomenological. The data analysis was through a three-level categorized systematization matrix, supported by the investigation of literature related to the objective of the study. For the treatment of the data, we opted for a content analysis using an inductive logic of categorization. The results show that the teachers agree that the PE class contributes to the social development of the students and that the current curricular orientations are disconnected with the reality of the students with these characteristics. It is concluded that tools should be sought that allow the participation and development of the skills of all students based on a curricular proposal aimed at the effective inclusion of students with SEN.

Keywords: Special educational needs, physical education and health, social development, teachers, inclusion.

Fecha recepción: 02-09-23. Fecha de aceptación: 12-01-24

Fernanda Cordero-Tapia

fcordero@ucm.cl

Introducción

La Educación tiene un sinnúmero de aristas que buscan el desarrollo y formación de una persona íntegra, Delgado y Cisneros (2017) hacen alusión a que resulta estar comprobado el importante papel que juega en cuanto al desarrollo de una persona en términos generales, reconociéndose como un derecho humano primordial que es capaz de permitir alcanzar la inclusión y el desenvolvimiento del individuo en la esfera social. El derecho de un niño, niña o joven a la educación trae consigo explícitamente la legitimidad de aprender, pero, aun así, la escolarización no garantiza que se cumpla su respectivo aprendizaje.

Según Vega (2009), es en la escuela donde se reúnen las diversas culturas que cada una de las personas que la integran lleva consigo, por lo que la responsabilidad por el respeto a la diversidad en esta institución se asocia a cada docente, quienes deben velar por la inclusión y evitar la discriminación en todas sus formas.

Desde el punto de vista del despliegue en las clases de EFS, estas buscan que el proceso de enseñanza aprendizaje sea inclusivo y por igual para cada estudiante, Jiménez y Vilá (1999) lo categorizan como una construcción y reconstrucción de conocimiento, el cual se origina a partir de interacciones de distintas personas respecto a valores, ideas, percepciones, intereses y capacidades, además de estilos

cognitivos como de aprendizaje, los que favorecen una construcción consciente y autónoma.

La EFS es una asignatura que ha estado históricamente orientada a promover la salud física, sin embargo, el énfasis en los últimos tiempos se ha ido desplazando hacia la salud mental, siempre y cuando sea una práctica orientada adecuadamente. Desde el punto de vista fisiológico, Mujica-Johnson et al. (2017) rescatan que la actividad física es un estimulante de secreción de serotonina, la que se desempeña como neurotransmisor que producen bienestar, al mismo tiempo que Durán et al. (2015), sostiene que el juego deportivo es un agente productor de emociones positivas.

La legislación chilena a través de la Ley General de Educación 20.370 (Ministerio de Educación [Mineduc], 2009), hace alusión al tipo de Educación Especial, donde esta se determina de forma transversal en todos los niveles y los distintos establecimientos de educación regular, así como especial, trayendo consigo un conjunto de recursos para ayudar a atender las NEE, temporales o permanentes, que presentan los estudiantes.

En términos generales, el Decreto 170 de la Ley 20.201 (MINEDUC, 2010) indica que un estudiante con NEE corresponde a aquel que requiere apoyo adicional, ya sea en términos de asistencia humana, material o pedagógica para guiar su proceso de crecimiento y aprendizaje. Siendo así,

las NEE de carácter permanente corresponden a la presencia de barreras en el proceso de enseñanza aprendizaje durante la escolaridad del estudiante que mantiene un diagnóstico realizado por un profesional, el cual exige apoyo y recursos para asegurar un aprendizaje escolar. Por otro lado, están las NEE de índole transitorio, que corresponden a las necesidades del estudiante que es preciso cubrir por un determinado tiempo mediante el apoyo extraordinario.

Es necesario comprender las NEE en el proceso educativo, asimilar que es una población presente en todos los establecimientos educacionales del mundo, donde en algunos resulta ser mayor que en otros, que existen profesionales capacitados, organizados para trabajar con ellos y equipos multidisciplinarios que están dispuestos a buscar una mejor calidad de vida, entregándoles herramientas para desenvolverse socialmente, no obstante, cuando los contextos no han desarrollado las capacidades y estrategias suficientes para responder a sus necesidades educativas, se da origen a las barreras dentro del aprendizaje. Se enfrentan barreras duraderas en la educación por el constante estigma, discriminación y la falta de incorporación de estrategias en los servicios escolares, en el que se debería presentar una educación de calidad para desarrollar las habilidades, capacidades y potencial de cada estudiante a través de la efectiva inclusión educativa.

En esta línea, este concepto ha resultado habitualmente asociado a la discapacidad, frente a esto Plancarte (2017) plantea que tiempo atrás se partía de un enfoque médico que consideraba la diferencia desde una perspectiva negativa, especialmente en términos de habilidades cognitivas, por lo tanto, se percibía a las personas con requerimientos educativos especiales como individuos con deficiencias cuyas dificultades eran intrínsecas, provocando en su momento que todos aquellos con NEE fueran segregados en escuelas especiales, quitándoles la oportunidad de compartir y relacionarse con todo tipo de personas.

Según Escobar et al. (2020), la educación inclusiva corresponde a un enfoque educativo donde todos aprenden juntos sin importar sus diferencias, independiente de las realidades que cada estudiante tenga. También se debe entender y aceptar que la inclusión educativa es una demanda social, asimismo es un derecho de la ciudadanía, resultando ser una obligación de los establecimientos educacionales el desarrollo de estos, por tanto, en palabras de Echeita (2021), la educación inclusiva no se refiere a un alumnado en particular, sino a todo el alumnado como conjunto.

Desde el punto de vista de Iturra (2019), la responsabilidad recae en aquellos profesionales que trabajan en establecimientos educacionales, también alude que son ellos quienes mantienen una relación directa y de mayor cercanía con los estudiantes y deben estar capacitados para exponer una evaluación certera y contextualizada a su realidad.

Desde lo legislativo, Canales et al. (2018) hacen referencia a la Ley de Inclusión Escolar en Chile, la cual presenta un avance significativo en el acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo del país. Asimismo, aparece un gran desafío para todos los docentes, quienes son

los encargados de dar aquella respuesta educativa heterogénea. Por consiguiente, es un elemento determinante que favorece la inclusión, es el propiciar el desarrollo de las competencias pedagógicas de los docentes, permitiéndoles generar una cultura inclusiva y determinándolo así, como un factor fundamental para consolidar el éxito del aprendizaje en el estudiantado.

Metodología

La investigación es de carácter cualitativo, fenomenológico e interpretativo (Duque & Granados, 2019), en el que se indaga sobre las percepciones de los profesores respecto a la contribución de la clase de EFS en el desarrollo de los estudiantes con NEE, donde se intenta comprender e interpretar la realidad en su contexto natural, tal y como es entendida por los sujetos participantes, caracterizada por ser flexible, sistemática y crítica del comportamiento de los agentes educativos (Cerrón, 2019; Rodríguez et al., 1996). La muestra fue por conveniencia conforme las posibilidades de acceso y estuvo constituida por siete profesores de EF de cuatro establecimientos educativos públicos de educación primaria y secundaria de una ciudad del centro sur de Chile, quienes presentan una trayectoria profesional entre 5 y 15 años, con edades que fluctúan entre los 26 y 45 años, siendo 4 de ellos del género femenino y el resto, del masculino. Los datos se obtuvieron a través de entrevistas en profundidad por medio de un guion validado por jueces expertos, quienes son profesores universitarios que cuentan con grado de Doctor y amplia experiencia en el ámbito educativo (entre 15 y 30 años de ejercicio profesional en educación superior). Las preguntas del guion se basaron en la matriz de categorización definida a priori y cada una aborda las categorías secundarias determinadas. El tratamiento de los datos se realizó a través del análisis de contenido mediante una lógica inductiva de categorización (Almonacid-Fierro & Almonacid, 2021). Se resguardaron todos los aspectos éticos conforme las orientaciones de la Declaración de Helsinki.

Tabla 1.
Matriz de Sistematización

Macro categoría	Categoría Primaria	Descriptor	Categoría secundaria
Desarrollo social de los estudiantes con NEE durante la clase de EFS	Desarrollo social	Categoría que describe la conducta de los estudiantes con NEE	Posibilidades Limitaciones Expectativas
	Clase de EFS	Categoría que describe las directrices actitudinales de los alumnos en la clase de Educación Física y Salud	Abordaje de las NEE
			Curriculum

Fuente: Elaboración de los autores.

Resultados

Se presenta la matriz de sistematización (Tabla 1), cuya macro categoría se enfoca en el aporte social de la clase de EFS en estudiantes con NEE de establecimientos educacionales públicos y privados de una región del centro sur de Chile. A través del análisis de datos, se establecen dos categorías primarias: *Desarrollo social* y *Clase de Educación Física* y

Salud, de donde se desprenden cinco categorías secundarias de acuerdo a la codificación realizada conforme las categorías primarias. Cada relato presenta una nomenclatura para identificar al sujeto y número de entrevista.

Análisis y reducción de datos por categoría

Categoría primaria: Desarrollo social

Categoría secundaria: Posibilidades

En esta categoría los docentes dan a conocer por medio de qué ámbitos la clase de EFS aporta en el desarrollo social de los estudiantes con NEE. Al respecto, los sujetos indican que:

"(...) favorece el desarrollo de las habilidades motrices, capacidades físicas, incrementa sus habilidades sociales al interactuar con sus compañeros en diversos deportes y/o actividades físicas didácticas grupales." (CLDV-M)

"En el tema social, todos aquellos estímulos los van procesando, lo cual ayuda mucho en su trabajo neuronal, en sus interacciones con el resto, así dentro de la clase se ponen juegos con reglas, oportunidades, trabajo con colores, cosas con necesidades para la vida cotidiana" (EEDEN-B2)

Con base en los relatos, es posible constatar que los docentes consideran que la clase de EFS aporta al desarrollo social de los estudiantes con NEE, esencialmente en el fomento de las habilidades comunicativas por medio del trabajo en equipo y actividades grupales en donde deben interactuar con sus compañeros.

Categoría secundaria: Limitaciones

Esta categoría expone la apreciación de los docentes en relación con las limitaciones que presentan los alumnos con NEE dentro del desarrollo de la clase de EFS. Ante ello, mencionaron lo siguiente

"(...) les cuesta establecer equipos de trabajo, muchas veces cuando uno da la indicación sobre hacer equipos de trabajo de X número, a ellos les cuesta mucho más que al resto de los niños" (CSRN-B)

"Algunas limitaciones que se presentan son las crisis gatilladas por angustia, gritos de los compañeros, ruidos molestos, caídas o frustraciones que traen desde el hogar. De igual forma se presentan dificultades al momento de explicar actividades, ya que estas deben realizarse de la forma más clara y precisa posible (...)" (CLDV-M)

Dentro de lo expuesto por los docentes en esta categoría, se debe tener en consideración que los alumnos en cuestión están pasando por diferentes etapas del desarrollo (enseñanza básica y enseñanza media), por lo que sus limitaciones difieren debido a la etapa del crecimiento y desarrollo que van cursando.

Los alumnos de enseñanza básica tienden a presentar limitaciones en el ámbito social y motriz como, por ejemplo, seguir instrucciones, dificultad motora y el trabajo en equipo. Por otro lado, en los estudiantes de enseñanza media estas se presentan en el ámbito personal y social, como las crisis de angustia originadas por gritos, ruidos molestos y problemas personales.

Categoría secundaria: Expectativas

La categoría de expectativas se enfocó principalmente en las experiencias positivas que los docentes podrían identificar para el futuro desarrollo de los estudiantes con NEE gracias a la clase de EFS, enfocándose principalmente en el ámbito social. Al respecto, indicaron lo siguiente:

"(...) la labor como profesor de Educación Física es lograr que ellos se integren, que se den cuenta que pueden realizar todo tipo de actividades y, obviamente, eso les ayudará mucho para que en el futuro puedan desempeñarse en las cosas que se propongan" (CSRN-B).

"(...) estamos reforzando mucho los valores, el relacionarse, el compartir, el respetar al compañero, el trabajar para un objetivo en común, por lo tanto, las posibilidades que van a tener en un futuro siempre van a ser positivas" (CSRN-M).

"La Educación Física entrega habilidades y competencias que son relevantes en el desarrollo de las relaciones sociales de los estudiantes, de esta manera se contribuye al mejoramiento de las necesidades que presentan, obteniendo altas posibilidades de inserción dentro de la sociedad" (EEDEN-B1).

Desde la mirada de los docentes de la asignatura las expectativas son positivas, tanto en enseñanza básica como media, debido a las múltiples herramientas que se entregan en la clase de EFS, logrando desarrollar habilidades y obtener altas posibilidades de inserción social en los estudiantes con NEE.

Categoría primaria: Clase de Educación Física y Salud

Categoría secundaria: Abordaje de las necesidades educativas especiales

A continuación, se mencionan las diversas estrategias pedagógicas que utilizan los profesores de EFS con respecto a la participación de los estudiantes con NEE para su abordaje durante la clase, los cuales refieren lo siguiente:

"(...) estas son orientadas a la educación a través del afecto, donde se generan lazos de cercanía con el estudiante a través de palabras amables, interés por su bienestar y empatía, lo que produce mayor seguridad y confianza de parte de los alumnos con NEE, así mismo en las actividades grupales se otorga la libertad para que el estudiante trabaje con personas con quienes se sienta cómodo (...)" (CLDV-M)

"Como estrategia de enseñanza utilizo reglas simples, mucha adecuación, variación en las actividades, que los alumnos sean quienes van descubriendo y reflexionando al final de su trabajo (...)" (EEDEN-B2).

"(...) creo que una de las estrategias principales de enseñanza es trabajar con base en el desarrollo personal de cada estudiante, en sus características, considerando que todos son diferentes" (CSTT-B).

Ante las respuestas rescatadas y citadas de las entrevistas, se enfatiza en docentes de enseñanza media y básica, los cuales abordan las necesidades educativas especiales desde diversos puntos de vista.

Como los alumnos de enseñanza media son de mayor edad, el docente comenta que se debe trabajar por medio del afecto, generar un lazo de cercanía con ellos para que pueda depositar seguridad y confianza sobre su profesor,

además que suele potenciar esto dejando participar al alumno en grupos donde se sienta más a gusto y así no quedar exento de la clase. Por su parte, los docentes de enseñanza básica mencionan que trabajar con niños más pequeños implica tener un trato más directo, con reglas simples para un mayor entendimiento y así mismo, facilitar el proceso de aprendizaje guiado y por descubrimiento para su desarrollo personal, atendiendo las orientaciones que entrega el Decreto 83 (2015).

Categoría secundaria: Currículum

En cuanto al currículum, Ruiz (2019) sostiene que es un conjunto de decisiones que se toma con base en las metas educativas, sobre lo que se debe enseñar al alumnado. Esta categoría, está relacionada al desarrollo social que cumple el currículum de EFS en estudiantes con NEE, considerando lo siguiente:

"Más que el currículum de Educación Física y Salud, encuentro que los objetivos de aprendizaje transversales son los que están más enfocados a integrar a este tipo de niños (...)" (CSRN-B).

"Creo que, en general, el currículum de Educación Física quedó atrasado, es más, hay algunos cursos en los que se está trabajando con currículum del dos mil veintiuno (...)" "no está reflejado para los niños con necesidades educativas especiales, sino que en general, por esa razón les sirve también, pero no está actualizado ni creado para ellos" (CSRN-M).

"El currículum de Educación Física no tiene ningún acápite específico para estos estudiantes, pero sí aborda las diferencias individuales y uno trata de tener nuevas estrategias debido a que nosotros sabemos sus condiciones, pero a la vez, también tratamos de utilizar nuevos recursos para que se sientan más integrados al curso donde se realizan actividades (...)" (CLDV-B).

Bajo estas observaciones, los docentes de educación básica aseveran que el currículum debe ser comprendido e interpretado desde la perspectiva de cada uno, trabajando desde el conocimiento que poseen sobre sus alumnos, rescatando objetivos precisos desde cada unidad, ya que el documento oficial no presenta apartados puntuales para un trabajo específico con estudiantes con NEE. Así mismo, la observación respectiva desde enseñanza media está dirigida hacia la no actualización del currículum educativo, el cual no se encuentra en sintonía con las NEE de hoy en día, las enfermedades virales ni todas aquellas necesidades que presentan los alumnos post pandemia, por ende, los docentes concluyen que el currículum sirve, pero no está creado para aquellos con NEE.

Discusión

La educación en Chile cada día va evolucionando en temas de inserción, donde se busca visibilizar e integrar con mayor fervor estudiante por estudiante, con el propósito de abarcar cada ámbito de su escolarización y, por ende, prepararlos para su futuro en la sociedad. Considerando esto, los estudiantes con NEE y su inclusión es de vital importancia para la institución educativa, con el objetivo de lograr el proceso de enseñanza aprendizaje de manera significativa.

En cuanto a la clase de EFS, la Unidad Coordinadora Estratégica de Chile (2021) indica que es en esta asignatura donde hay un bienestar que abarca todos los sentidos del estudiante, donde se entregan herramientas para el progreso del alumnado.

El desarrollo del estudiante con NEE, por su parte, según los docentes de EFS entrevistados, indican que la educación inclusiva es un proceso complejo, donde cada persona participante debe tener un alto nivel de compromiso, buscando una experiencia positiva en el desarrollo social del alumnado. En este sentido, Fernández y Medellín (2018) mencionan que estas competencias se deberían considerar en la formación docente enfatizando la atención a la diversidad y el trabajo en equipo, planteamiento que también comparte Campos et al. (2021) al indicar que debe reforzarse la idea de mejorar los procesos formativos en el campo de las NEE tanto en la práctica como en los contenidos teóricos.

En este sentido, el Índice de Inclusión propuesto por la Unesco (2000), sostiene que las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la participación, fomentando la colaboración entre todos y esto, es un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

La primera categoría primaria atiende al desarrollo social de los estudiantes con NEE, enfocándose en la conducta adquirida por estos dentro del periodo de clase, allí se abordaron las posibilidades y expectativas futuras, además de las limitaciones que presentan estos alumnos en dicho periodo. Bajo estas premisas, los relatos concuerdan que la clase de EFS aporta en el desarrollo social de estos estudiantes a través del fomento de habilidades comunicativas, el trabajo en equipo y el desarrollo de aspectos valóricos. Medina y Prieto (2018) hacen referencia a la actividad física y el deporte, los cuales al ser practicados con regularidad se presentan como agentes transformadores en los establecimientos educativos, otorgando variadas herramientas en la prevención y solución de conflictos, además de favorecer la sana convivencia y el respeto por los compañeros.

Por otro lado, aluden que la clase de EFS genera múltiples herramientas que logran el desarrollo de habilidades y las altas posibilidades de inserción social en estos estudiantes. En esta línea, Sánchez-Alcaraz, et al. (2013) afirman que el deporte y la actividad física planificados con una metodología específica y centrada en la promoción de valores puede favorecer la prevención de conductas antisociales y por consecuencia, en la mejora de la calidad de vida, bienestar personal y social.

Ante ello, el proceso educativo tiene una incidencia importante en el cambio de conducta de las personas, donde se busca desarrollar sus máximas potencialidades además de una contribución social positiva que mejore la calidad de la educación en estudiantes y generar con ello óptimas condiciones para el alumnado con NEE.

En esta misma categoría, pero enfocado al ámbito de las limitaciones, se apreció que existían dos posturas por parte de los docentes debido a la etapa del desarrollo que

estuvieran cursando sus estudiantes con NEE. Inicialmente los alumnos de enseñanza básica presentan limitaciones en el ámbito social y motriz como el trabajo en equipo, su dificultad motora y el momento de acatar órdenes dictadas por el profesor. Al respecto, González y Del Olmo (1997) sostienen que la conducta motriz resulta ser fundamental para el desarrollo del alumnado con sus respectivos aspectos evolutivos, donde se debe contemplar los aprendizajes previos y los niveles de capacidad individual para así adecuar actividades orientadas al desarrollo y progreso de las características motoras y psicológicas de todos los alumnos de la clase. Además, el mismo se apoya en que los docentes deben orientar sus clases en torno a situaciones de juego, ya que son estas las que llevan al niño a reconocer reglas del juego propio y las estrategias que se establecen en los equipos, entendiendo y aceptando el rol de participación que les corresponde, dotando al alumnado de un medio de comunicación no verbal por el cual logran transmitir sentimientos, emociones y mensajes más o menos complejos, los que también deben ser interpretados por los otros, mejorando así el nivel de comunicación del grupo. En esta línea, Fernández y Medellín (2018) proponen intervenir en fases considerando el diagnóstico, adaptación curricular, atención integral y valoración de los avances.

Por su parte, los docentes de enseñanza media mencionaron que los alumnos presentan limitaciones en el ámbito social y personal, como crisis de angustia y problemas personales, situación similar reportada en el trabajo de López et al. (2018) pero desde un análisis conceptual y que dicha situación también puede repercutir en la convivencia escolar.

En este caso, Ortega (1998) comenta que las relaciones sociales que se producen en la educación son de radical importancia, ya que una vez que los alumnos se van conociendo y soltando entre sí, van generando lazos de confianza y solidaridad entre ellos.

La segunda categoría primaria refiere a la clase de EFS, que bajo la perspectiva de Rodríguez (2022), ayuda a la integración y a la evaluación de autoestima de los participantes, entregando herramientas esenciales para obtener habilidades de adaptación en estudiantes con NEE. Además, añade que es por medio de esta clase donde se transmiten todos aquellos valores fundamentales para su formación en la superación personal y colectiva, lo que principalmente fomenta el espíritu del deporte y con él la participación en equipo. En esa misma línea, Solís y Borja (2021), sostienen que los profesores son piezas fundamentales a la hora de desarrollar metodologías inclusivas y la forma en que las desarrollen, determinará el éxito de las mismas y del modelo inclusivo.

Para el abordaje de las NEE se rescató directamente las estrategias pedagógicas que emplean para favorecer la participación de estudiantes, quienes comentaron varias formas de trabajo. Se distinguieron dos planteamientos diferentes respecto a la edad en estudio, ya que los docentes constituyentes de la investigación se desenvuelven en establecimientos educativos distintos, con alumnos de variados niveles y

edades, en el caso de los más pequeños mencionan que resulta ser más efectivo el mando directo basado en reglas simples para apoyar el entendimiento, facilitando así un aprendizaje guiado y también por descubrimiento sobre su desarrollo personal y, en enseñanza media, se rescataron estrategias como generar lazos de cercanía desarrollando un afecto y confianza mutua, además de entregarles la posibilidad a aquellos alumnos de trabajar en equipo con quien sientan una mayor participación. En una investigación realizada por Alessandrini et al. (2019), referencian que una señal clave para el buen funcionamiento y fluidez de la clase es designar a un alumno para que tome el rol de ayudante de sus compañeros con NEE durante el transcurso de la clase.

Desde el punto de vista del trabajo colaborativo en alumnos con NEE aparece una investigación que aporta observaciones distintas, donde Mellado et al. (2016) comentan que cuando los docentes tienen conocimiento sobre las necesidades de sus estudiantes y aun así ofrecen las mismas actividades para todos, lo único que tienen como resultado es ignorar la diversidad y por ende generar más desigualdad. Añaden también que los docentes deben tener un rol más protagónico, donde ofrezcan diversas actividades y herramientas que otorguen la oportunidad de participar a todos los individuos, desarrollando capacidades comunes por distintas vías, ya que de lo contrario se estará favoreciendo a unos sobre otros.

Rodríguez (2022) postula que los profesores con mayores niveles de autoeficacia son quienes implementan estrategias con instrucciones más integrales, lo cual califica a aquellos profesionales como creativos y flexibles para probar nuevos métodos de enseñanza, llevándolos a desarrollar una mejor planificación, organización y motivación por su labor diaria, aumentando el compromiso con su vocación.

La categoría secundaria correspondiente al currículum de EFS sobre el desarrollo social de estudiantes con NEE es bastante generalizado. Los profesionales se refieren al currículum nacional escolar como no actualizado, el cual no hace énfasis en cómo trabajar con alumnos con NEE ni en cómo implementar estrategias para integrar a aquellos que tienen dificultades para hacerlo en el aula, sin embargo, aluden que el currículum debe ser interpretado por el docente a la hora de planificar su clase, ya que es él quien conoce las características de sus estudiantes.

Opiniones bastante parecidas se han encontrado en la revisión de documentos, donde Castillo-Retamal et al. (2021a; 2021b) afirman que el currículum no está diseñado para trabajar directamente de forma inclusiva con alumnos con NEE, ya que los escritos correspondientes a los ejes y objetivos de aprendizaje tienen como protagonista a aquellos que no presentan dificultad para conseguir los objetivos planteados. Además, aluden que el documento en cuestión está orientado hacia la homogeneidad y no existe consideración alguna para los estudiantes con NEE, dejándolos al margen del programa sin desarrollar sus habilidades o destrezas.

En esta misma línea, desde la formación universitaria, Maureira y Flores (2020) mostraron que se han incorporado

actividades curriculares asociadas a la inclusión, siendo la que posee mayor frecuencia frente a otras áreas como neurociencia y estadística, sin embargo, hace falta ver la coherencia entre lo declarado en los programas, perfil de egreso y lo que se realiza en el aula, lo que se podría explicar la falta de comunicación entre el currículum y el contexto escolar. Por su parte, Castillo-Paredes (2022) apoya dicho planteamiento desde la formación inicial docente del profesor de EF, indicando que los documentos ministeriales no profundizan de manera sólida las consideraciones para el trabajo con NEE, lo cual se traduce en una discordancia entre el ejercicio de la profesión docente, las orientaciones técnicas y las leyes vigentes para la profundización curricular de la EFS hacia las NEE, cuestión que se condice con lo planteado por los docentes, evidenciando a través de sus relatos que el currículum es poco inclusivo y comprensivo sobre alumnos con NEE. En concordancia con lo mencionado, a pesar de las diferentes visiones de los docentes del área, es posible señalar que aquellos presentan semejanzas con respecto a las diversas categorías enfocadas en los estudiantes con NEE, las cuales resultan ser tanto positivas como negativas. Es relevante recalcar que los docentes son los principales encargados del proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos y que aprendan según su nivel, es por ello que deben ser capaces de implementar nuevas estrategias pedagógicas en su forma de enseñar, en este sentido, el currículum debe ser actualizado y orientado para la inclusión y la diversidad que existe en el aula, sin excepción alguna, ya que suelen tratarse a todos por igual cuando existen casos de estudiantes que necesitan un enfoque más personalizado.

Conclusión

Se rescataron las formas y estrategias con las que los docentes de EFS abordan las NEE, teniendo como respuesta actividades de mando directo, trabajo en equipo y la producción de lazos con los estudiantes, apostando a un desarrollo guiado por la colaboración entre los mismos. Ante eso, se concluye que es relevante que los docentes atiendan por separado a aquellos estudiantes con NEE, siendo capaces de adaptar sus clases con actividades acordes para ellos, implementando estrategias innovadoras y, por ende, desarrollando una mejor organización y planificación de sus clases. Al mismo tiempo, se hace necesario promover el trabajo colaborativo en el aula entre los docentes y diferentes profesionales de apoyo, con la finalidad de diseñar estrategias que se repliquen en diferentes contextos escolares.

Finalmente, es necesario buscar herramientas que permitan a todo el alumnado participar de las actividades y desplegar sus habilidades, ya que si bien las respuestas fueron positivas en cuanto al desarrollo del estudiante, el currículum no es claro y no genera aquella inclusión deseada para los estudiantes con NEE en la clase de EFS.

Limitaciones del estudio

El tamaño de la muestra es reducido, lo que limita la

capacidad de generalizar los hallazgos a una población más amplia y a la vez, aumenta el riesgo de sesgo y puede limitar la validez interna de los resultados. Por otra parte, se sugiere que futuras investigaciones incluyan muestras más grandes para validar los hallazgos y aumentar la confianza en su generalización.

Referencias

- Alessandrini Gildemeister, S., Arrau Hevia, J., Correa Costa, M. J., Jacob Grez, N., López Correa, P., Momares Cabello, F., & Valencia Beovic, F. (2019). *Estrategias metodológicas más utilizadas por el profesor de Educación Física y su preparación frente a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales permanentes motrices en enseñanza preescolar en cinco colegios del sector oriente*. (Doctoral dissertation, Universidad Andrés Bello). <https://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/13758>
- Almonacid-Fierro, A. A., & Almonacid Fierro, M. A. (2021). Percepción de adultos mayores chilenos en relación a la salud y el ejercicio físico en pandemia Covid-19 (Perception of Chilean older adults in relation to health and physical exercise in pandemic Covid-19). *Retos*, 42, 947–957. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.89678>
- Campos Granell, J., Llopis Goig, R., Gimeno Raga, M., & Maher, A. (2021). Percepción de competencia para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Física: la voz de estudiantes universitarios de España y Reino Unido (Perceived competence to teach students with special educational needs in Physic. *Retos*, 39, 372–378. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.79498>
- Canales Nuñez, P., Aravena Kenigs, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca Tapia, J., & Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado (Students' and teachers' perspective on pedagogical practices promoting or holding up educational incl. *Retos*, 34, 212–217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>
- Castillo-Paredes, A. (2022). La formación del profesor de Educación Física en las Necesidades Educativas Especiales, hacia la reflexión y la acción, desde acuerdos internacionales y Leyes en Chile (The training of the Physical Education teacher in Special Educational Needs, towards. *Retos*, 44, 709–715. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91283>
- Castillo-Retamal, F., Cárcamo Garrido, B., Aravena Calderón, H., Valenzuela Zakuda, A., Pérez Farías, T., Medel Tapia, C., & Quezada Alacaino, J. (2021a). Necesidades Educativas Especiales y Educación Física: un análisis desde la propuesta curricular ministerial de Chile (Special Educational Needs and Physical Education: an analysis from the Chilean ministerial curricular proposal). *Retos*, 42, 56–65. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86977>
- Castillo-Retamal, F., Torres-Medina, A., Herrera-Muñoz, M., & Faúndez-Casanova, C. (2021b). Percepciones sobre el abordaje de las Necesidades Educativas Especiales en la Práctica Profesional Virtual de Educación Física (Perceptions on addressing Special Educational Needs in the virtual professional practice of Physical Education). *Retos*, 42, 774–784. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87310>
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la ciencia*, 9(17), 159-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7762065>

- Delgado, Y. & Cisneros, E. (2017). Contribución al Desarrollo Social del Bachillerato en Línea como Estrategia de Acceso a la Educación Media Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 141-161. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200010>
- Duque, H., & Granados, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Durán, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. (Emotional Physical Education in adolescents. Identifying predictors of emotional experience). *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 10(28), 5-18. <https://doi.org/10.12800/ccd.v10i28.511>
- Echeita Sarrionandia, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances En Supervisión Educativa*, 35. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Escobar, M., Muñoz, D., Piñones, C., & Cuadra, D. (2020). Tiempo escolar e inclusión educativa: un estudio de teorías subjetivas de profesores. *Información tecnológica*, 31(5), 139-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500139>
- Fernández, M. & Medellín, M. (2017). Formación docente para el desarrollo de competencias en atención de necesidades educativas especiales (NEE). *Revista Gestión, competitividad e Innovación*, 6(2), 13-21. <https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/42/40>
- Flores, E. & Maureira, F. (2020). Formación pedagógica en la carrera de educación física: Falta de conocimientos para un profesional del siglo XXI. *EmásF: revista digital de educación física*, (62), 118-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186184>
- González, P. L., & del Olmo, M. G. (1997). *El área de educación física y el alumnado con discapacidad motora*. Ministerio de Educación y Cultura. <https://sede.educacion.gob.es/publi-venta/PdfServlet?pdf=VP01595.pdf&area=E>
- Iturra González, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8, 80-92. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>
- Jiménez, F. & Vilá, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Editorial Aljibe.
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P. & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la educación*, 48, 96-129. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- Medina, J., & Prieto, M. (2018). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar (Incidence of the practice of physical and sporting activities as a regulator of school violence). *Retos*, 35, 54-60. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/64359>
- Mellado Hernández, M., Chaucono Catrinao, J., Hueche Oñate, M. & Aravena Kennigs, O. (2016). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 119-132. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>
- Mineduc. (2009). *Ley 20.370, Establece la Ley General de Educación*. Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&idParte=8780678>
- Mineduc. (2010). *Decreto 170, Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>
- Mineduc. (2015). *Decreto 83, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. División de Educación General. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Mujica-Johnson, F. N., Orellana-Arduiz, N., & Concha-López, R. F. (2017). Emociones en la clase de Educación Física: revisión narrativa (2010-2016). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 119-134. <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2017.119-134>
- Ortega Ruiz, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, 1998.
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10, 2, 213-226. <https://hdl.handle.net/11162/223982>
- Rodríguez Hurtado, C. A. (2022). *Estrategias para favorecer la educación inclusiva en el área de Educación Física* (Doctoral dissertation, Ecuador-Pucese Maestría en Educación Mención Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad). <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/3105>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Tradición y enfoques en la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Ruiz, J. (2019). *Teoría del Currículo: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular* (7th ed., Vols. 111-125). Editorial Universitat. <https://goo.su/5kMnYGe>
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., Valero, A., & De la Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30(1), 121-129. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274228060009>
- Solís García, P., & Borja González, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad (Physical Education teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities). *Retos*, 39, 7-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Unesco. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación*. Centre for Studies on inclusive Education (CSIE), Bristol UK. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Unidad Coordinadora Estratégica de Chile (2021). *Educación Física y Salud*. www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Educacion-fisica-y-salud/
- Vega Godoy, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por profesores básicos? *Estudios pedagógicos*, 35(2), 189-202. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200011>

Datos de los autores:

Franklin Castillo-Retamal	fcastillo@ucm.cl	Autor/a
Catalina Albornoiz-Pavez	catalina.albornoiz.02@alu.ucm.cl	Autor/a
Diego González-Arellano	diego.gonzalez@alu.ucm.cl	Autor/a
Camila Flores-Cáceres	camila.flores.02@alu.ucm.cl	Autor/a
Katalina Becerra-Castro	katalina.becerra@alu.ucm.cl	Autor/a
Elizabeth Flores-Ferro	prof.elizabeth.flores@gmail.com	Autor/a
Fernanda Cordero-Tapia	fcordero@ucm.cl	Autor/a