

UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
INSTITUTO DE FILOSOFÍA Y ESTUDIOS EDUCACIONALES
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN



Profesor Patrocinante: Dr. (c) Marcela Hurtado.
Instituto De Filosofía y Estudios Educativos

Seminario de Titulación:

“Inclusión del estudiante con Discapacidad Visual en la clase de Educación Física”.

Seminario para optar al título de Profesor en Educación Física, Deportes y Recreación y al grado de Licenciado en Educación

Carrera: Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación

**Ana Josefa Gangas Gatica
Daniela Alejandra Jiles Jaramillo
Valdivia, Chile- 2011**

COMISIÓN EVALUADORA

PROFESORA PATROCINANTE

Dr. (c) Marcela Hurtado
Facultad de Filosofía y Humanidades
Instituto de Filosofía y Estudios Educativos

PROFESORES INFORMANTES

Profesora Luisa Poblete
Colegio Diferencial Ann Sullivan

Dr. Sergio Toro
Facultad de Filosofía y Humanidades
Instituto de Filosofía y Estudios Educativos

AGRADECIMIENTOS

Culminando esta etapa de mi vida, quisiera agradecer a cada una de las personas que directa o indirectamente formaron parte de este proceso.

En primer lugar, a mi madre, la principal responsable de que optara por una carrera profesional. Por tu esfuerzo, por tu apoyo incondicional y por comprender que podía ser capaz. Tu esfuerzo durante estos veintiún años, espero haya valido la pena.

A mi hermana por su apoyo y por estar cuando necesité de alguien que me entendiera.

A Alexis Burgos, quien a pesar de la distancia y el tiempo trató de estar siempre a mi lado. Gracias porque siempre intentaste subirme el ánimo, por creer en mí, y por seguir a mi lado a pesar de los problemas.

Para finalizar, a mis amigos valdivianos que me acompañaron en estos cuatro años, en los días de soledad, tristeza y alegría. Los recordaré por su esencia, lealtad y por esa amistad verdadera que me brindaron, con el paso del tiempo los aprendí a comprender y a querer tal cual son: Daniela, Heizhon, Javier y Jimena.

De seguro que son muchas las personas que desearía nombrar, pero sería una larga lista. A cada uno de ellos muchas gracias por estar en mi vida y, a pesar de no decirlo siempre, son parte importante de cada uno de los logros obtenidos hasta el momento y por cumplir el gran sueño de infancia SER
UNA PROFESIONAL.

Muchas gracias.

Josefa Gangas

AGRADECIMIENTOS

Al cierre de esta etapa no puedo dejar de agradecer a todas aquellas personas que contribuyeron con su amor, compañía y apoyo a cumplir de cierto modo con éste, uno de mis sueños, terminar mi carrera universitaria...

en primera instancia le doy las gracias a mi madre por ser quien con su esfuerzo y trabajo constante me sacó a delante, apoyándome en todas las decisiones tomadas y a toda mi familia, que se unió para resolver los inconvenientes que se generaron en el transcurso de estos cuatro años.

En segundo lugar, quiero agradecer a Heizhon por estar siempre a mi lado y brindarme todo su amor, compañía, amistad y apoyo, incluso cuando mi ánimo estaba agotado.

A todas aquellas personas que aportaron con consejos, amistad y ayuda para realizar con buen término este trabajo. Y por último, agradezco a mi compañera de tesis y amiga, Josefa Gangas, por hacer de la realización de este trabajo, algo grato, por su paciencia y comprensión en los momentos difíciles.

Muchas gracias a todos

Daniela Jiles.

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado a cada uno de los participantes claves de esta investigación, a los establecimientos educacionales que permitieron que éste se llevara a cabo y a cada una de las personas que desean la inclusión de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en las aulas convencionales.

Josefa Gangas - Daniela Jiles

ÍNDICE

	N° pág.
Resumen _____	08
Introducción _____	09

CAPÍTULO I

1. Problema de Investigación _____	12
1.1 Antecedentes Contexto Nacional _____	12
1.2 Preguntas de Investigación _____	17
1.2.1 Sub preguntas _____	17
1.3 Tema de Investigación _____	18
1.4 Objetivos Generales _____	18
1.4.1 Objetivos Específicos _____	18
1.5 Justificación de la Investigación _____	19
Diseño Metodológico	
1.6 Paradigma Utilizado en la Investigación _____	20
1.7 Metodología Utilizada _____	21
1.8 Instrumentos de Recogida de Datos _____	24
1.9 Participantes/ Informantes Claves _____	25
1.9.1 Contextualización _____	26
1.10 Criterios de Rigor Éticos y Científicos _____	30

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

2 Antecedentes históricos de la discapacidad _____	37
2.1 Contexto social chileno en relación a la discapacidad y la Educación Física _____	42
2.1.1 Visión Estadística de la Discapacidad en Chile _____	42
2.2 Nociones teóricas de discapacidad, inclusión y educación _____	46

2.2. 1 Discapacidad	46
2.2.2 Discapacidad Visual	48
2.2.3 Visión Actual de la discapacidad	50
2.2.4 Rol del profesor	52
2.3 ¿Integración o Inclusión?	56
2.3.1 Políticas Chilenas e Inclusión	59
2.3.2 Escuelas Inclusivas	64

CAPITULO III: ANÁLISIS

3.1 Descripción del contexto educativo	70
3.2 Análisis de los instrumentos aplicados	73
3.3 Interpretación de datos	77

CAPITULO IV: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

4.1 Conclusiones y reflexiones finales	105
4.2 Proyecciones futuras	111

BIBLIOGRAFÍA	115
---------------------	-----

ANEXOS	119
---------------	-----

1. Interpretación entrevista docentes	120
2. Interpretación entrevista estudiantes	147
3. Consentimiento Informado	170
4. Validación de Instrumentos de recogida de datos	174

RESUMEN

En la siguiente tesis se realiza una revisión de la situación de los Estudiantes con discapacidad visual (en adelante EcDV), en términos de inclusión en el ámbito específico de la clase de Educación Física (en adelante EF). Para indagar en este tema, fue necesario realizar en primera instancia una revisión teórica, para luego observar las situaciones que se presentaban en cuatro instituciones educacionales de la ciudad de Valdivia, a las que asisten EcDV. Los datos obtenidos en esta etapa se transforman en el cuerpo de este estudio.

Palabras claves: Inclusión, estudiantes con discapacidad visual, educación física.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como propósito dar a conocer un problema social en el ámbito educacional, principalmente en la formación inicial docente del profesor de Educación Física, esto porque al parecer no responden en la práctica a las Necesidades Educativas Especiales de EcDV.

El primer capítulo de esta tesis, hace referencia al problema de investigación, *Inclusión del Estudiante con Discapacidad Visual en la clase de Educación Física*, en torno a la cual surgen preguntas y subpreguntas. Además, en este capítulo se presentan los Objetivos generales y específicos de esta tesis, centrados prioritariamente en examinar, analizar, describir, establecer e identificar las distintas metodologías utilizadas por el docente de EF para guiar a estudiantes con DV. Luego se señala que el paradigma utilizado es el interpretativo, ya que se busca comprender e interpretar la realidad de esta situación, con el fin de entregar una visión sobre cómo se desenvuelve una persona con Discapacidad Visual (en adelante DV) durante la clase de EF, además del accionar del docente al guiar a un estudiante con estas características.

Se centra principalmente en la inclusión de EcDV en cuatro establecimientos educacionales de la ciudad de Valdivia. También, se realiza una breve descripción del contexto en el que se realizó la investigación, destacando la descripción de cada uno de los participantes claves, el instrumento utilizado para la recolección de datos y los criterios de rigor éticos y científicos que se respetaron durante el proceso.

El segundo capítulo está compuesto por el Marco referencial, donde se abordan temas tales como los antecedentes históricos de la discapacidad, una visión estadística de la discapacidad en Chile, nociones teóricas de discapacidad, el significado que distintas instituciones le han otorgado a lo

largo del tiempo, al igual que la definición actual de la discapacidad visual. Más adelante se indica que el concepto utilizado en esta investigación es el de inclusión, porque se entiende como: “aprender a vivir con la diferencia y aprender cómo aprender desde la diferencia” (Echeita, 2007). Luego se señalan las políticas que existen en Chile y que sustentan la inclusión de las personas con discapacidad, buscando un desarrollo equitativo de estas personas en la sociedad. Finalizando el capítulo se encuentra una descripción de las principales características que posee una escuela inclusiva y del rol del docente con respecto a esta realidad.

El tercer capítulo está compuesto por el análisis de los datos, en el que se describen cada una de las categorías que surgieron durante el proceso, las cuales están asociadas directamente con el tema en investigación. En base a esto se desarrolla una interpretación de cada uno de los datos obtenidos gracias a las entrevistas aplicadas durante el proceso.

Para finalizar en el cuarto capítulo, se señalan las conclusiones que surgen con respecto a los objetivos y las preguntas de la investigación, además de las proyecciones que emanan del tema en cuestión.

**CAPÍTULO I:
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y
DISEÑO METODOLÓGICO.**

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En esta investigación se buscó explorar la relación entre discapacidad y EF en contextos de Educación Formal, orientado específicamente a la DV. El problema de investigación se concentra en la inclusión de la persona con DV, en el ámbito educativo formal de la ciudad de Valdivia.

El problema que se detectó y que motivó ésta investigación, dice relación con que en los establecimientos educacionales, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE)¹, han sido integrados en los espacios físicos, más no han sido incluidos en los procesos de aprendizajes.

Al parecer, en relación a la especialidad de EF, los profesores carecen de las competencias necesarias para guiar procesos de enseñanza-aprendizaje en personas con NEE, lo cual se debe principalmente, a que en su proceso de Formación Inicial Docente (en adelante FID) no han sido partícipes de actividades pedagógicas que se vinculen directamente con esta realidad.

1.1 ANTECEDENTES DEL CONTEXTO NACIONAL

Lo anterior, se ampara en la revisión que se realizó, previamente de cada una de las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía en EF existentes del país. En su mayoría, no cuentan con una asignatura que vincule al estudiante de EF con el área de la discapacidad.

¹ Necesidades Educativas Especiales. El termino NEE, según el Ministerio de Educación (MINEDUC) data de los años 60, sin embargo se popularizó con la publicación del Informe Warnock, realizado por Mary Warnock, en el año 1978. Para indagar más sobre este tema, se recomienda el siguiente enlace:

http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Antec_historicospresenteyfuturo_EducEsp2004.pdf

En Chile existen 25 Universidades que imparten la carrera de Pedagogía en EF, en donde 10 de éstas dictan actividades pedagógicas que se relacionan con la discapacidad. Entre las que destacaremos algunas como:

- EF Adaptada (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)
- Actividad Física en NEE (Universidad Bernardo O'Higgins)
- Inclusión Educativa (Universidad de Ciencias de la Informática).

Ante esta información, se puede señalar que menos del 50 % de las Universidades que imparten la carrera incluyen actividades académicas con características relacionadas con la inclusión de EcD en la clase de EF.

A continuación se presenta un cuadro resumen de las Universidades Chilenas, públicas y privadas, que imparten la carrera de Pedagogía en Educación Física. Este cuadro indica las Universidades que cuentan con actividades pedagógicas que se relacionan con la superación.

Cabe señalar que el contenido de esta tabla fue construido con la información de las webs oficiales de cada Universidad.

Universidades de Chile que imparten la carrera de Pedagogía en Educación Física.

Universidad	Actividad pedagógica relacionada con discapacidad.	Nombre de la Actividad Pedagógica.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Sí	Educación Física Adaptada
Universidad Católica del Maule	Sí	Actividad Física Adaptada
Universidad de	Sí	Actividad Física del Adulto Mayor

Inclusión del Estudiante con Discapacidad Visual en la Clase de Educación Física.

Antofagasta		y Discapacidad
Universidad de Atacama	No	
Universidad de La Frontera	Sí	Actividad Física Adaptada para la Diversidad
Universidad del Bio-Bio	No	
Universidad de Los Lagos	No	
Universidad de Magallanes	Sí	Educación Física Especial y Adaptada
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	No	
Universidad Austral de Chile	No	
Universidad de Tarapacá	Sí	Especialidad 1 y 2 discapacidad.
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE	No	
Universidades Privadas.		
Universidad Adventista de Chile	Sí	Educación Física Especial
Universidad Autónoma de Chile	Sí	Educación Física Adaptada
Universidad Bernardo O'Higgins	Sí	Actividad Física en NEE
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva	No	

Henríquez		
Universidad Central de Chile	No	
Universidad de Ciencias de la Informática	Sí	Inclusión Educativa
Universidad de Las Américas	No	
Universidad Internacional SEK	No	
Universidad mayor	No	
Universidad Nacional Andrés Bello	No	
Universidad Pedro de Valdivia	No	
Universidad San Sebastián	No	

Fuente: cuadro de elaboración propia, 2010.

Como se mencionó anteriormente, menos del 50% de las Universidades que imparten la carrera de pedagogía en EF en Chile, tienen entre sus mallas curriculares alguna actividad pedagógica relacionada con NEE, lo que sin duda es una cifra baja, considerando que según ENDISC, existe un 12.9% de la población que presenta algún grado de discapacidad, (2004: 4²), cifra no menor si se piensa que por lo menos un porcentaje de estas personas está inserta en establecimientos educacionales convencionales.

² Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile, este estudio fue realizado durante el año 2004, siendo publicado en el año 2005. Sus resultados fueron expuestos en diferentes apartados, en esta investigación se utilizaron, el informe ejecutivo de resultados y el informe ejecutivo de la X Región de Los Lagos.

Del mismo estudio, en el informe ejecutivo de resultados, se obtuvieron los siguientes datos sobre los niveles de estudios de las personas con discapacidad:

El 9,74% tiene educación básica completa, el 13,18% ha tenido acceso a educación media completa, el 0,29% a educación técnica completa, el 0,3% a educación profesional completa (en un instituto profesional) y un 2,07% a educación universitaria completa (ENDISC, 2004:10).

De lo señalado anteriormente se puede observar que existe un alto porcentaje de PcD que posee enseñanza básica incompleta, también se destacan los bajos porcentajes de PcD que han logrado completar su educación media, técnica y universitaria.

Del informe ejecutivo de la X Región de Los Lagos, se rescatan datos sobre los niveles de educación de las PcD, entre la que se ubica la ciudad de Valdivia en el año 2004:

Un 9.9% de las personas con discapacidad no cuenta con ningún año de estudio aprobado; más de la mitad no ha logrado completar la enseñanza básica; solo el 6,7% ha cursado la enseñanza media completa y un escaso 4.4% ha logrado acceder a alguna instancia de educación superior, sea Instituto Profesional o Universidad (ENDISC, 2004:7).

Los resultados que se observan a nivel regional no se diferencian en gran medida con los resultados obtenidos, en el mismo estudio, a nivel nacional.

Otro problema son los bajos niveles de inclusión que presentan los establecimientos tradicionales, ya que a pesar de que las políticas están orientadas a generar condiciones de mayor equidad en todos los niveles educativos, éstas no se han materializado en estrategias o metodologías específicas de apoyo a los estudiantes. La falta de implementación de las

políticas existentes, deja de manifiesto que el tema de la discapacidad es ignorado y se encuentra ausente como problemática en el debate de la educación.

Los docentes, como se mencionó anteriormente, al parecer no cuentan con las competencias necesarias para propender los procesos de inclusión de todos los estudiantes, potenciando sus habilidades y generando metodologías que sean útiles para sus necesidades específicas. La falta de herramientas podría ser una de las causas de que los procesos de enseñanza-aprendizaje, no sean los adecuados para una formación integral y equitativa de los estudiantes con NEE.

1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.- ¿Cuáles son las metodologías utilizadas hoy por el profesor de Educación Física, al guiar a Estudiantes con Discapacidad Visual?

1.2.1 Sub Preguntas

2.- ¿En qué área de la formación del profesor de Educación Física se entregan las herramientas necesarias para trabajar con estudiantes que presenten Necesidades Educativas Especiales?

3.- En cuanto a los establecimientos educacionales, ¿De qué manera, la ley 19.284 sobre integración social de Personas con Discapacidad, está generando beneficios concretos para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales?

4.- ¿Es la ley 19.284, una propuesta acertada para lograr la inclusión de las personas con NEE al sistema educativo valdiviano?

1.3 TEMA DE INVESTIGACIÓN

- Inclusión del Estudiantes con Discapacidad Visual en la clase de Educación Física. (Estableciendo las convergencias y divergencias entre distintos establecimientos educacionales de la ciudad de Valdivia, que cuentan con Proyecto de integración).

1.4 OBJETIVOS GENERALES

- **Examinar** cómo la falta de formación específica, en el área de Discapacidad Visual de los profesores de Educación Física afecta en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

- **Analizar** la inclusión de los Estudiante con Discapacidad Visual en su proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase de Educación Física, estableciendo las convergencias y divergencias que se generan entre los distintos establecimientos educacionales, que cuentan con un Proyecto de Integración.

1.4.1 Objetivos Específicos

1. **Describir** las metodologías utilizadas por el profesor de Educación Física, al enfrentar a Estudiantes con Discapacidad Visual mediante un análisis crítico.

2. **Establecer** divergencias y convergencias entre las metodologías que se utilizan en los distintos establecimientos educacionales de la ciudad de Valdivia. (Liceo Técnico, Escuela N°39 Las Animas, Liceo Polivalente Los Avellanos, Liceo Rector Armando Robles Rivera).

3. **Identificar** problemas que se presentan en el desarrollo de la clase de Educación Física al momento de incluir a personas con Necesidades Educativas Especiales.

1.5 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación es importante para la formación personal y profesional de los estudiantes de Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad Austral de Chile, dado que existe una carencia en la FID, de metodologías que se deben utilizar al momento de guiar a un grupo en el que se encuentran una o más PcDV.

Esta falencia, se genera principalmente porque el proceso de FID carece de actividades pedagógicas que se vinculen directamente con esta realidad, es decir, no se generan las competencias adecuadas para orientar correctamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en individuos con NEE.

Según el Ministerio de Educación, se considera como alumnos con NEE:

A aquellos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales. (Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial, 2004).

La modificación de la Ley 19.284, de integración social de PcD, ha generado que en la actualidad los establecimientos educacionales integren a estudiantes con NEE, lo que aumenta la posibilidad de que los docentes de EF se vean expuestos a modificar sus metodologías para lograr una inclusión del estudiante. Lo más común es ver a los niños y jóvenes con NEE excluidos de las actividades prácticas, lo que dificulta la interacción con sus compañeros y docentes impidiendo que se genere el proceso de inclusión.

Según lo revisado en la página web de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), la investigación académica sobre discapacidad y EF en Chile es escasa, por lo que parece adecuado e interesante indagar sobre este tema, que debiera ser de gran relevancia para la sociedad y el área de EF. Debido a que el profesor de EF se verá enfrentado al desafío de educar en inclusión.

A partir de esta investigación, se quiere lograr un conocimiento profundo de las metodologías utilizadas por los profesores de EF en las escuelas tradicionales, para entregar la posibilidad de generar cambios en los procesos de enseñanza–aprendizaje de EcDV en la clase de EF.

DISEÑO METODOLÓGICO

1.6 Paradigma Utilizado en la Investigación

Esta investigación se centra en el paradigma interpretativo o hermenéutico (Orozco, 1997), con una orientación de carácter cualitativo. Esta línea de investigación, según Castillo, “dirige su atención a aquellos aspectos no observables, no medibles, ni susceptibles de cuantificación (creencias, intenciones, motivaciones, interpretaciones, significados para los actores sociales), interpreta y evalúa la realidad, no la mide” (2009).

De acuerdo a lo anterior, se puede decir, que la investigación basada en el paradigma interpretativo no está ajena a la subjetividad del investigador, fija su mirada en cada detalle o instancia que le pudiera ayudar a cumplir sus objetivos de estudio, recogiendo datos con sentido y apego a los aspectos cualitativos de las personas a ser investigadas.

La tarea del investigador, desde el paradigma interpretativo, es comprender e interpretar la realidad a raíz de su propia cultura, es decir, que

el contexto en el que se desenvuelve el investigador incidirá activamente en la interpretación de datos que se obtenga.

La principal razón que impulsa a utilizar este paradigma es la concordancia que tiene éste con los objetivos generales propuestos en esta investigación, examinando cómo la falta de formación específica en el área de DV, de los profesores de EF, afecta a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con NEE, para así analizar la inclusión de los EcDV en su proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase de EF.

Lo anterior permite comprender e interpretar la realidad que se lleva a cabo, hoy en día, en los establecimientos educacionales de Valdivia. De este modo, al momento de trabajar con EcDV, se podrán utilizar herramientas de recolección de datos, propias de la investigación cualitativa las que entregarán aspectos relacionados con comportamientos, impresiones, experiencias y vivencias de los EcDV en la clase de EF y de los docentes que las imparten.

1.7 Metodología Utilizada

La metodología utilizada en esta investigación tiene un enfoque cualitativo. Creswell (1998), considera que la investigación cualitativa es “un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas (biografía, fenomenología, teoría fundamentada en los datos, etnográfica, y estudio de caso) que examina un problema humano o social”. (Creswell, citado por Vasilachis, 2006:24).

Otro sentido que se le otorga a la investigación cualitativa según Denzin y Lincoln, es que “la investigación cualitativa es de carácter multimetódico, naturalista e interpretativo” (1994). Ante esto, y parafraseando a Denzin y Lincoln, debemos señalar que el investigador cualitativo indaga

en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan. (Denzin y Lincoln, citado por Vasilachis, 2006:24).

Lo que se describe anteriormente se llevó a cabo en el desarrollo de esta investigación, centrándose en cuatro establecimientos educacionales en donde se obtuvieron las percepciones de los EcDV en relación a la clase de EF, además de interpretar cada una de las situaciones que se generan, desde la mirada de los participantes.

Marshall y Rossman, definen la investigación cualitativa como: “pragmática, interpretativa y asentada en las experiencias de las personas”³. Es importante revelar tres aspectos importantes:

- a) La inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada, b) la valoración y el intento por descubrir perspectivas de los participantes sobre sus propios mundos y, finalmente, c) la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y sus comportamientos observables (Marshall y Rossman, 1999:2).

Como se señalaba, introducirse en la vida cotidiana de los participantes permitió descubrir e interpretar cada una de las situaciones que emergieron durante la observación del proceso. Como se indica en el tercer punto se dio privilegio a las opiniones y acciones de cada uno de los participantes, teniendo claro que la comunicación entre investigadores y participantes fue una pieza trascendental en la producción de conocimiento e información.

³ Cita original: “Thus, qualitative research is pragmatic, interpretive, and grounded in the lived experiences of people.”

En términos simples, Gobo establece que “los métodos cualitativos se caracterizan por su ostensible capacidad para describir, comprender y explicar los fenómenos sociales” (Gobo, citado por Vasilachis, 2006:28).

La discapacidad y la educación son fenómenos que se encuentran entramados en el desarrollo social del ser humano, por esta razón se quiso abordar una parte de este fenómeno social, centrándose principalmente en la inclusión del EcDV en las clases de EF.

A continuación se darán a conocer las características que según Morse (2003), incitan la utilización de una investigación de carácter cualitativa:

Quando se sabe poco acerca del tema, cuando el contexto de investigación es comprendido de manera deficiente, cuando los límites del campo de acción están mal definidos, cuando el fenómeno no es cuantificable, cuando la naturaleza del problema no está clara o cuando el investigador supone que la situación ha sido concebida de manera restrictiva y el tema requiere ser examinado (Morse citado por Vasilachis, 2006:31).

Se considera que el diseño de ésta investigación responde a estos supuestos, la información que existe en torno al tema es escasa, existe un vacío metodológico, por lo que la relación entre DV y EF es un tema que requiere ser abordado.

El diseño de ésta investigación consideró las siguientes etapas:

- 1.- Entrevista Directora Escuela Diferencial Ann Sullivan.
- 2.- Entrevista con Coordinadores del Proyecto de Integración en los diferentes establecimientos.
- 3.- Informar a los estudiantes sobre el objetivo de la Investigación.
- 4.- Entrevista con profesores de EF de los distintos establecimientos.

- 5.- Dar a conocer Consentimiento Informado a los participantes de la investigación.
- 6.- Observar clases de EF de todos los establecimientos, exceptuando el liceo Rector Armando Robles Rivera.
- 7.- Identificar las Metodologías utilizadas por todos los profesores(as).
- 8.- Realizar entrevistas informales a los estudiantes al finalizar la clase.
- 9.- Entrevistas informales a los profesores.
- 10.- Análisis crítico de los datos obtenidos.
- 11.- Redacción e interpretación de los resultados.

1.8 Instrumentos de Recogida de Datos

Los instrumentos de recogidas de datos utilizados durante el proceso investigativo fueron: la observación y escucha intensa, entrevista semiestructurada y la entrevista a casos atípicos. Cada uno de estos instrumentos será definido brevemente a continuación.

De acuerdo a lo definido por McMillan y Schumacher, los instrumentos de recogida de datos se describen como:

- **Observación y escucha intensa:** permite al investigador conocer su percepción de los acontecimientos y de los procesos, a través de sus acciones y expresados como sentimientos, pensamientos y opiniones.
- **Entrevista semiestructurada:** las preguntas y temas son formulados con anterioridad, sin embargo está abierta a nuevas interrogantes que surjan a partir del contexto inmediato y que se formulan según el curso natural de los hechos.
- **Entrevista de casos atípicos:** son una aplicación especial de la entrevista que se centra en personas consideradas influyentes, destacadas y bien informadas dentro de una determinada organización o comunidad (2005:453-459).

Los datos primarios de las entrevistas cualitativas son relatos recogidos, palabra por palabra, sobre lo que ocurre en la sesión. La

grabación de la entrevista garantiza la integridad de la intervención verbal y proporciona material para la fiabilidad en los controles. (McMillan y Schumacher, 2005:465)

La investigación cualitativa es una investigación interactiva, es decir, cara a cara, lo que implica un espacio de tiempo relativamente extenso para observar sistemáticamente, entrevistar y registrar hechos, cuando estos tienen lugar de forma espontánea.

1.9 Participantes/ Informantes Claves

Los participantes de esta investigación fueron seleccionados con la colaboración de la directora de la Escuela Diferencial Ann Sullivan, Prof. Luisa Poblete. Ella orientó la conexión con los distintos establecimientos de Valdivia que contemplan entre sus estudiantes a personas con DV y que cuentan con Proyecto de Integración, los que se desglosan del siguiente modo:

- a) Liceo Técnico de Valdivia se encuentra un estudiante que presenta baja Visión, que está cursando primer año de enseñanza media.

- b) Liceo Rector Armando Robles Rivera, hay cinco alumnos que se encuentran cursando enseñanza media. Este establecimiento solo será utilizado para la aplicación de entrevistas, tanto a los estudiantes como a los docentes a cargo de la asignatura de EF. La razón por la que no se aplicarán observaciones, se debe a que en el segundo semestre de año escolar los EcDV no asisten a la clase de EF.

c) Otro de los establecimientos claves de esta investigación es la Escuela N° 39, ubicada en el sector de Las Animas de la ciudad de Valdivia. En este establecimiento existe un estudiante que presenta baja visión, el cual se encuentra cursando 8° año de enseñanza básica. El docente a cargo de la asignatura de EF es profesor de enseñanza básica general, no cuenta con la especialidad de EF.

d) El último establecimiento que participa de esta investigación es el Liceo Polivalente Los Avellanos, ubicado en el sector regional. Esta institución acoge a dos estudiantes que presentan DV: una con baja visión que se encuentra cursando 2° año de enseñanza media y la otra estudiante con ceguera total quien cursa 3° año de enseñanza media. Los docentes a cargo de la asignatura cuentan con la especialidad de Pedagogía en Educación Física; sin embargo quien realiza las clases a las estudiantes antes mencionadas se encuentra realizando un remplazo del profesor oficial de la actividad pedagógica.

Nota: Como lo señalaremos más adelante, uno de los criterios éticos relevantes de esta investigación, es que la participación sea informada, voluntaria y no forzada.

1.9.1 Contextualización

Los establecimientos que formaron parte de la investigación tienen las siguientes características:

- 1) Liceo Rector Armando Robles, se encuentra ubicado en Arauco N°474 en la ciudad de Valdivia. Esta institución inició sus labores el año 1942 con el nombre de colegio Literario, posteriormente cambiaría su identidad a Liceo de Hombres de Valdivia.

Éste es un establecimiento municipal subvencionado que imparte enseñanza científico- humanista, los cursos van desde séptimo año básico a cuarto año de enseñanza media. El liceo cuenta con Jornada Escolar Completa, por lo que los alumnos asisten en horarios de 8:30 a 17:30 hrs.

Un punto importante dentro de la misión del colegio se basa en contribuir a la formación integral de la persona, ampliando las posibilidades de aprender más allá de la dimensión espacio-temporal en que se encuentran.

2) Liceo Polivalente Los Avellanos se encuentra ubicado en J. Muñoz Hermosilla # 175. Fue fundada el año 1974 con el objetivo de atender a jóvenes provenientes del sector Regional y sus poblaciones aledañas. La población escolar que asiste a este establecimiento generalmente es de clase media (Marco Institucional Liceo Polivalente Los Avellanos, 2009).

Esta institución es de tipo Municipal Subvencionada, impartiendo Enseñanza Media Científico – Humanista y Enseñanza Media Técnico Profesional.

Durante el transcurso de sus últimos años, esta institución ha sufrido una baja en el número de estudiantes matriculados. Esto se podría atribuir a que no existe un proceso de selección de estudiantes, lo que obliga al establecimiento a recibir alumnos con problemas disciplinarios serios y/o con fracasos escolares reiterados, derivados de otros establecimientos de la comuna (Marco Institucional Liceo Polivalente Los Avellanos, 2009).

En el Marco Institucional de esta entidad, se señala que la principal característica de este tipo de estudiantes es que presentan una inestabilidad en el sistema educacional formal, lo que se ve reflejado es sus reiteradas inasistencias, razón que les impide acceder a logros de tipo académico. Ante esta situación, el establecimiento asume que debe trabajar en base a ciertas premisas como:

La convicción de que los alumnos que proviene de sectores vulnerables pueden alcanzar aprendizajes de calidad; asumir el concepto de que la educación que se les entrega no tiene por qué ser distinta a la que acceden otros jóvenes; la importancia de instalar una cultura del esfuerzo, de responsabilidad, de respeto y de honestidad; de aplicar metodologías que incentiven los aprendizajes y la necesidad de generar un ambiente de orden, disciplina y afecto (Marco Institucional Liceo Polivalente Los Avellanos, 2009).

Existe un gran compromiso por parte del centro educacional en cuanto a formar a alumnos que, a pesar de sus características, logren un proceso de enseñanza- aprendizaje similar al que se entrega en las distintas instituciones educacionales de la ciudad de Valdivia.

3) Liceo Técnico de la ciudad de Valdivia, este se encuentra ubicado en Av. Ramón Picarte #2305.

El Liceo Técnico fue creado el año 1901 como Escuela Técnica Femenina por Iniciativa del Ministerio de Industrias y Obras Públicas, para incorporar a la mujer a la educación y a la vida productiva del país.

Este establecimiento educacional, al igual que los dos anteriores, es Municipal subvencionado y cuenta con Enseñanza Media Técnico Profesional. Las especialidades técnicas que se

imparten son: Atención de Párvulos, Servicios de Alimentación Colectiva, Servicios Hoteleros, Vestuario y Confección Textil y Atención de Enfermería.

Esta entidad postula al proyecto de integración en el año 2002, aprobándose y siendo aplicado desde el año 2003 en adelante.

La visión del Liceo es:

Ser una entidad formadora de personas íntegras, con un sólido marco valórico, con competencias generales y específicas que le permitan adaptarse a los cambios e innovaciones tecnológicas en el campo laboral, accediendo a empleos calificados y/o continuar estudios en la enseñanza superior (PEI Liceo Técnico, 2005).

4) Escuela N° 39 Las Animas, se ubica en Pedro Aguirre Cerda # 1002. Este es un establecimiento municipal que imparte enseñanza parvularia y enseñanza básica y que cuenta con Jornada Escolar Completa.

El 07 de Octubre de 1885 se funda con el nombre de Escuela Mixta N° 6. En el año 1926 asciende de categoría llamándose Escuela Superior de Niñas N° 17. En el año 1978, la Reforma Educacional clasificaba las escuelas de acuerdo al número de alumnos, quedando como Escuela "E" N° 39.

La visión de esta organización es:

Formar personas integrales, con sentido positivo de la vida, reflexivos y críticos; capaces de enfrentar los desafíos diarios, aceptando sus limitaciones y proyectando sus competencias para desenvolverse activamente dentro de la sociedad (Proyecto Educativo Institucional Escuela N° 39 Las Animas, 2008:4).

En el año 2000 se crea su Proyecto de Integración, como estrategia para atender a estudiantes que presentaban NEE. Actualmente el establecimiento atiende aproximadamente a 20 alumnos con NEE, distribuidos de kínder a octavo año básico con edades que fluctúan desde los 7 a los 16 años (Plan de Acción Escuela N° 39 Las Animas, 2009:1).

1.10 Criterios de Rigor Éticos y Científicos

En una investigación, independiente de cuál sea su naturaleza, es necesario asegurar confidencialidad y anonimato a las personas que participen de ella, razón por la cual fue necesario que cada uno de los participantes e informantes claves de la investigación tuviera conocimiento de los aspectos que se deseaban analizar a partir de ésta, que los datos recopilados solo serían utilizados en beneficio del desarrollo de esta investigación.

Es por esto que al momento de informar a los participantes claves fue necesario recalcar cada uno de los criterios que según McMillan y Schumacher (2005), deben ser utilizados y respetados durante el proceso de este trabajo investigativo.

En primera instancia, se generó un consentimiento informado en forma de dialogo y escrito. Este instrumento, en el caso de esta investigación, consistió en un consentimiento dialógico, de tal forma que en un primer encuentro los participantes fueron instruidos del tema que se investigó. Los aspectos que se dieron a conocer en ésta primera instancia tuvieron que ver con: tema de investigación, finalidad de éste, riesgos, beneficios y tiempos que se iban utilizar en el proceso. Al ser comprendido cada uno de los puntos antes nombrados, se buscó que el participante tome una decisión referida a si la propuesta de investigación era compatible con sus valores, intereses y preferencias.

Lo que se buscó generar a través del consentimiento informado fue que cada uno de los individuos, participara de forma voluntaria y no forzada en cada uno de los procesos que se desarrollaron durante el transcurso de esta investigación.

Otro criterio ético importante, consistió en el respeto por los sujetos participantes. Éste consideró que si el sujeto cambiaba de opinión o decidía que la investigación finalmente no concordaba con sus intereses, se sentía incomodo o, según su percepción, era una investigación que simplemente no lo beneficiaba, estaba en todo su derecho de retirarse. Como lo señalábamos en el punto anterior, lo que interesaba era que su participación fuese voluntaria, para así, en ninguno de los casos, forzar el proceso investigativo.

Dentro del mismo criterio nombrado anteriormente, fue necesario señalar que al generarse nuevas informaciones, obtener nuevos resultados o que surgieran nuevas situaciones, los participantes serían informados inmediatamente de la realidad de la investigación.

Otro de los Criterios relevantes fue el de la confidencialidad y anonimato. En ningún momento de la investigación se utilizó la identidad real de los sujetos, para así salvaguardar su privacidad.

En el proceso investigativo se evitó cometer errores éticos, que llevaran a perjudicar la vida cotidiana de los participantes o que en algún momento se sintiesen manipulados o engañados. Para esto se evitó lo siguiente: Ocultar a los participantes la naturaleza de la investigación; que se expongan a realizar acciones que los perjudiquen; invadir su intimidad; privarlos de los beneficios o cambios de la investigación.

Además de los criterios éticos descritos anteriormente, esta investigación cualitativa requirió de criterios científicos o de calidad. Éstos se

basaron principalmente en la validez que se le otorgó a la investigación, para que esto se lograra, fue necesario que la investigación cumpliera con ciertos criterios que le permitieran al lector o a otros investigadores verificar la relevancia social o política que estuviera inserta en la investigación.

La calidad del conocimiento dentro de las ciencias sociales, independiente de su naturaleza, se evaluó a partir de cuatro criterios: validez externa, validez interna, confiabilidad y la objetividad. Sin embargo, para Guba y Lincoln (1985), eran criterios que no se relacionaban directamente con la investigación cualitativa, fue por esto que se redefinió de la siguiente forma: 1) Credibilidad, 2) transferibilidad, 3) Seguridad, y 4) Confirmabilidad.

La credibilidad se asocia principalmente a la validez que tenga la investigación, es decir, es necesario que sea confiable y que al momento de leerla se observen distintos parámetros que permitan verificar su validez.

A continuación se describirán los criterios científicos que se utilizaron en la investigación, los que según Mendizábal (2006), se deben considerar en un trabajo cualitativo.

Compromiso con el trabajo de campo: Éste debe realizarse de forma responsable, observando y revelando información durante todo el tiempo necesario; registrar las diversas miradas de los participantes que permitan respaldar las conclusiones; redactar notas exactas, completas y precisas; diferenciar entre los datos originales y las interpretaciones.

En este sentido, se cree haber desarrollado la investigación de forma responsable, pues la información que se generó fue transparente y relevante al tema investigado. El registro de datos se realizó de forma detallada, para que no se evadiera ningún punto de las situaciones que ocurrieron durante el proceso.

Obtención de datos: Este punto se relacionó con la información que se obtuvo, la cual debía ser específica y completa, para así permitir una mayor comprensión del tema estudiado.

Los datos que se obtuvieron se ordenaron de forma completa y con claridad, lo que permitió una mejor comprensión sobre lo que estaba sucediendo en el área investigada, en este caso la DV y la clase de EF.

Triangulación: Esta es una estrategia que el investigador utiliza para aumentar el grado de confianza en la calidad de los datos: “La esencia de la triangulación es la falibilidad de una sola medida como representación del fenómeno social”. (Fielding y Fielding, 1986). Según el autor mencionado anteriormente, ésta puede lograrse mediante: 1) el análisis integrado y crítico de datos obtenidos en diferente tiempo y espacio, y de grupo o personas variadas; 2) por el equipo interdisciplinario de un equipo; 3) desde diferentes perspectivas teóricas; 4) la implementación de diferentes métodos y técnicas.

En definitiva, lo que busca la triangulación es que cada una de las partes que intervienen en el proceso investigativo, se entrecrucen para lograr una información global. En el caso de esta investigación se realizó un análisis crítico de la información que se obtuvo en diferentes situaciones de tiempo y espacio.

El equipo interdisciplinario de la investigación, estuvo compuesto por la Directora de la Escuela Diferencial Ann Sullivan, Sra. Luisa Poblete, quien facilitó información bibliográfica y comprobó la autenticidad de las fuentes utilizadas en la investigación.

Desde una perspectiva teórica, se buscó que existiera una malla variada de contenidos relacionados con el tema, lo que permitió tener una visión amplia sobre las opiniones de diversos autores.

Para recoger los datos se utilizaron métodos variados que se complementaron entre sí. La idea fue implementar distintos instrumentos, que permitieran obtener mayor información sobre los participantes y el tema en discusión.

Control de los miembros: Esta implicó dejar constancia que se solicitó a los entrevistados una lectura crítica de los distintos documentos de la investigación, para que evalúen la calidad de las descripciones.

La información generada por esta investigación fue dada a conocer a los participantes, de tal forma que se logró una retroalimentación en el proceso mismo. Ellos fueron los principales participantes de la investigación, por lo tanto fue necesario que conocieran los antecedentes que se generaron.

Audidores externos e internos al equipo de investigación: La investigación antes de ser publicada será evaluada por personas externas al proceso, que posean cierto grado de experticia en el tema. De tal forma que valoren los datos relevantes de la investigación, como también las falencias y debilidades que esta posea.

El segundo criterio de una investigación cualitativa hace referencia a la transferibilidad. Este punto se refiere al grado en que los sujetos analizados son representativos del universo al cual se extienden los resultados obtenidos.

Es necesario recalcar que los participantes de la investigación, si bien presentaron características similares a las de otros individuos ubicados en otro punto del país, no representaron la realidad del país, pues en esta investigación se analizó la situación que ocurre en los establecimientos que hemos descrito en el capítulo I (páginas 20-23).

El último criterio que se señala es el de confirmabilidad, el cual corresponde a la objetividad esencial de todo investigador. En este punto se plantea la posibilidad de que otro investigador pueda seguir la pista, o ruta, de lo que hizo otro. Por esta razón es necesario que exista un registro y documentación completa de las decisiones que el investigador tomó en relación al tema en estudio. Para ello, se utilizaron instrumentos que permitieron dejar registro de cada dato otorgado por los participantes. Esto permitió además organizar la información y dejar constancia de cada suceso generado durante el proceso. A partir de estos documentos, se pudo tener claridad y comprobar la realidad de cada uno de los casos investigados.

CAPÍTULO II:
MARCO REFERENCIAL

2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA DISCAPACIDAD

El propósito de esta sección es mostrar cómo ha sido representado el tema de la discapacidad a largo de la historia y las relaciones entre las aplicaciones prácticas, y las concepciones que se han tenido acerca de la discapacidad.

Para este propósito, se utilizará un resumen de nueve tablas expuestas por Moreno, en el primer capítulo del libro “Salud Pública y Discapacidad” (2007), el que fue escrito por varios autores.

La información recogida hace referencia al trabajo realizado por Braddock y Parish quienes plantean que:

Los cambios en las perspectivas sociales de la pobreza en los siglos XVII y XVIII, acompañados con el incremento de interpretaciones médicas acerca de la discapacidad en los siglos XIX y XX, contribuyeron a aumentar la segregación y estigmatización de las personas en condición de discapacidad. Lo cual también, desde otra perspectiva, permitió el agrupamiento de personas con condiciones similares, dando lugar a identidades grupales que facilitaron el surgimiento del activismo político en la era moderna (Braddock y Parish, 2001:11, citado por Moreno, 2007).

A lo largo del tiempo, la discapacidad ha sido vista por la sociedad desde dos perspectivas, por una parte una como un aspecto negativo del ser humano, como un castigo o algo sobrenatural, pues los individuos que poseían algún tipo de discapacidad eran considerados como anormales dentro de la sociedad. Con el transcurrir del tiempo, por otra parte, se le comienza a dar una mirada más positiva al tema, ya no entendiéndola como un castigo sino más bien como una condición del ser humano.

El ejemplo que se presenta a continuación y el recorrido histórico que se hará, dará cuenta del cambio que ha sufrido este concepto, en este

sentido, en la cultura India, las personas con discapacidad eran consideradas como Dioses y objetos de devoción. Un caso actual es el de la niña india que nació con ocho extremidades por causa de una mal formación, y en su país era adorada por su parecido con la Diosa Hindú de la riqueza y fertilidad, creyendo que era una reencarnación de la misma.

Desde la época en que las personas con discapacidad eran consideradas como un castigo, hasta los años en los cuales se crean nuevas leyes que apoyan a aquellas personas que presenten discapacidad.

En el año 2000 a.C se consideraba los nacimientos de niños con discapacidad como un indicador de eventos futuros que ocurrirían en la humanidad. Los pueblos antiguos, como Grecia y Roma, creían que la discapacidad era impuesta por una deidad o un poder sobrenatural, por ende, el nacimiento de un niño con discapacidad era considerado como un castigo de los Dioses y por lo general se recurría al infanticidio. De igual forma en las sociedades cristianas, la existencia de una PcD era sinónimo de maldición o castigo.

Durante la Edad Media se creía que las enfermedades mentales, la lepra, la sordera y la epilepsia tenían una causa divina y fueron explicadas desde la demonología. Las mujeres, que presentaban alguna enfermedad mental fueron consideradas como brujas, siendo víctimas de persecuciones.

A pesar de las supersticiones manejadas por el común de la población, comienzan a aparecer actitudes más solidarias en algunos grupos que daban refugio a las PcD.

En el siglo XIV y XVI, la anatomía y fisiología permitió comprender mejor el comportamiento y el funcionamiento del cuerpo humano, con esto se logró establecer cierto grado de conocimiento, con respecto a que el ser

humano sí podía presentar algún tipo de discapacidad. Pero, al mismo tiempo, el discurso Calvinista continuó comprendiéndolas como poseídas o creadas por el demonio, sobre todos a las PcD mental.

Luego, en el siglo XVI, se crean instituciones para el manejo de las personas ciegas y sordas. Esto fue llevado a cabo por los monjes, quienes inician la educación de niños sordos, hijos de familias aristócratas. Esta experiencia se extendió posteriormente fuera de los conventos y monasterios, permitiendo crear un lenguaje manual para la mejor comunicación con este tipo de niños.

Más tarde, John Locke en el siglo XVIII, escribe sobre la distinción entre las discapacidades cognitivas y mentales. En este mismo siglo, los manicomios y las prisiones albergaban a personas con enfermedad mental.

En ese mismo periodo, se adopta la primera ley para pensionar a los veteranos de guerra en Estados Unidos; se entregan apoyos económicos a las familias pobres, con dificultades para sostener a sus miembros con discapacidad; y se crean las primeras escuelas de ciegos en Europa, diseñando material impreso para enseñarles a leer.

En la primera mitad del Siglo XIX, Louis Braille publica el código que llevaba su apellido. A los trece años, en la Escuela para Ciegos de Paris, crea este nuevo alfabeto mejorando el ya realizado por el militar Charles Barbier, quien lo utilizaba para transmitir órdenes a sus tropas, con la intención de no ser descubiertos por los enemigos.

Entre los años 1832 y 1850 ocurrieron varios acontecimientos en relación a la discapacidad entre los cuales se destaca:

- La firma de un acuerdo internacional para establecer el código braille como un estándar para la comunicación de las personas con DV.

- En Bavaria, se crea la primera escuela para niños con discapacidades motoras, posteriormente se crearon otras en Francia, Inglaterra, Suiza e Italia.

En la primera mitad del siglo XX, la discapacidad se entiende como un asunto de naturaleza personal o médica individual, lo que consolida el llamado “Modelo Médico de la Discapacidad”, dejando un poco de lado la discapacidad como un fenómeno social económico.

En el año 1914 al producirse la Primera Guerra Mundial, aumenta drásticamente el número de PcD, motivo por el cual se desarrollaron técnicas pioneras en rehabilitación. A causa de esto se fueron originando terapias ocupacionales y físicas, las cuales ayudaron a las personas en sus procesos de rehabilitación y reinserción a la comunidad.

Sin embargo, la medicina de rehabilitación no logró resolver las múltiples necesidades de las PcD, orientadas cada vez más hacia la inclusión social y no solamente hacia la atención clínica.

En el año 1960, el médico pedagogo francés, Jean Itard decide ingresar al equipo del instituto Nacional para Sordos de París con el fin de estudiar su pensamiento y habla. Su trabajo permitió diferenciar las discapacidades mentales de las derivadas del desarrollo, dando origen a la Otorrinolaringología y la creación de la educación especial para sordos y personas con retardo mental, esto último con ayuda de María Montessori y Seguin.

En 1975 se crea UPIAS (Union of Physically Impaired Against Segregation), la primera organización orientada a la defensa de los derechos de las PcD, lo cual permitió que el año 1981 se estableciera como el año

internacional de las PcD, lo que trajo consigo el reconocimiento de la discapacidad a escala mundial.

En Países como Estados Unidos, Inglaterra y Australia se generan legislaciones basadas en el Discurso de los Derechos Humanos, buscando justicia social. Éstas trataron la discapacidad como un asunto social, lo que abrió oportunidades de participación y acceso a las actividades regulares de la vida social, tales como el empleo, la educación, la recreación y consumo. Lo anterior demandó la eliminación de barreras físicas y mentales, promoviendo la independencia de las PcD. Luego se comenzaron a crear nuevas leyes para atender las demandas de PcD, destacándose la Ley de Discapacidad de los Estados Unidos (American Disability Act A.D.A) como un hito histórico.

En el Chile actual se están viviendo procesos que promueven la inclusión de las PcD. El Estado está modificando su estructura para conseguir que un futuro próximo se logre una igualdad de los procesos sociales de las personas que presentan discapacidad.

El recorrido histórico podría sintetizarse en lo que se ha denominado “el cambio de paradigma” que se muestra a continuación:

En síntesis, las realidades de la discapacidad han estado inscritas históricamente dentro de las realidades de la Salud Pública, aún cuando las primeras han generado escenarios propios, discursos, prácticas y políticas. No se pueden dejar de lado estas construcciones históricas que no se desean repetir los mismos errores. Es necesario conocer la historia pasada para responder a los complejos retos futuros (Moreno, 2007).

Como este autor lo señala, es importante que no se vuelvan a cometer los mismos errores del pasado, la sociedad de hoy en día, posee mayores avances tecnológicos, así también nuevas miradas con respecto a las

personas con discapacidad, por lo mismo se hace necesario cambiar la mirada de la discapacidad y lograr una sociedad más inclusiva con respecto al tema.

2.1 CONTEXTO SOCIAL CHILENO EN RELACIÓN A LA DISCAPACIDAD Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

En este acápite se presentará una mirada más amplia sobre lo que es la DV y la formación de docentes competentes, en relación a la generación de nuevas metodologías que permitan incluir al EcDV, en el sistema escolar de la ciudad de Valdivia.

A través de esta investigación, se buscó lograr un vínculo con un área muy importante en el proceso de formación docente, debido a que el insuficiente tratamiento en la academia y educación de las problemáticas a las que se ve enfrentada una persona con NEE, se le resta la posibilidad de mejorar desempeño en el aula y su calidad de vida. Esto se debe a que la discapacidad es considerada como un estado de salud, por lo tanto involucra a toda la persona afectando sus relaciones y la forma de desenvolverse en la sociedad.

2.1.1 Visión Estadística de la Discapacidad en Chile

Chile cuenta con diversas fuentes que proporcionan información estadística sobre discapacidad, que presentan importantes diferencias entre sí. En el Censo del 2002 se realizó una pregunta sobre deficiencias severas (ceguera total, sordera total, mudez, amputación o parálisis y deficiencia mental), a partir de la cual se estimó que 334.377 personas (2.2 % de la población) presentaba una o más de las discapacidades estudiadas.

La Encuesta Trienal de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen), del Ministerio de Planificación, ha estudiado también las discapacidades severas de la población chilena. La edición del 2000 estimó una prevalencia de 5.3% y la del 2003, de 3.6%.

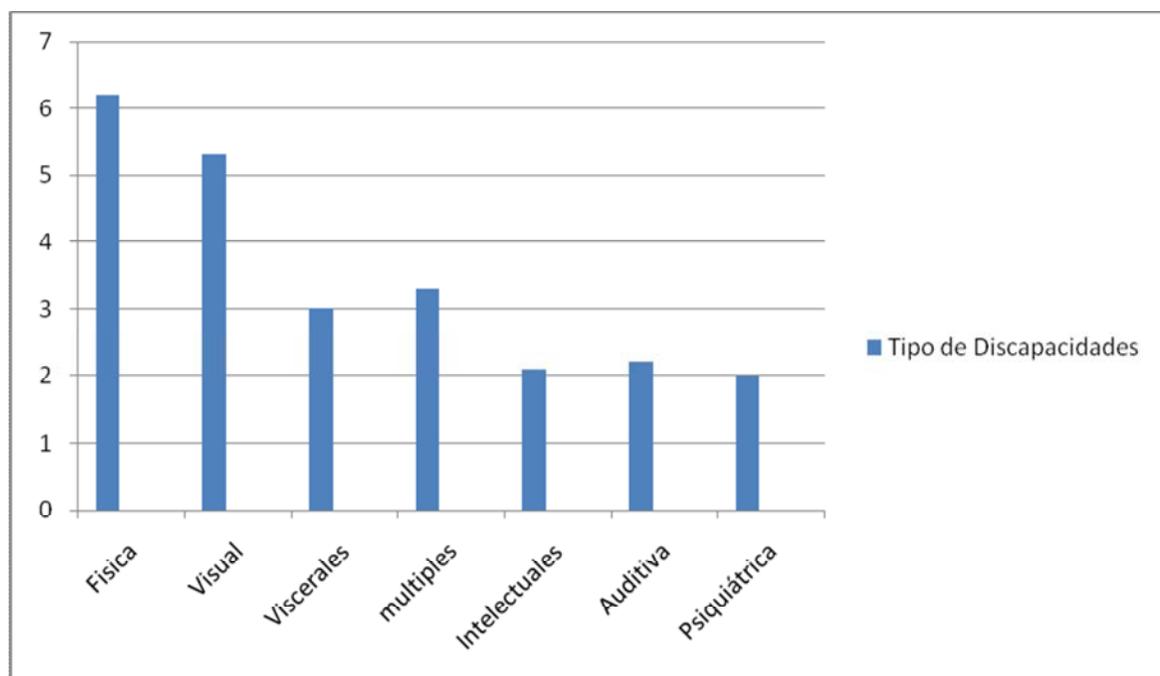
La Encuesta de Calidad de Vida y Salud 2000, desarrollada por el Ministerio de Salud y el Instituto Nacional de Estadísticas, incorporó una serie de preguntas sobre dificultades para el desarrollo de las actividades habituales a partir de las cuales presenta un dato muy diferente al proporcionado por el Censo y la Casen, estableciendo que más de 3.2 millones de personas, (21.7 % de la población) declaran algún tipo de discapacidad. La diferencia se debe a que en esta encuesta se ha recogido información sobre discapacidades moderadas y leves, tanto permanentes como transitorias que son estadísticamente invisibles para las otras fuentes.

El año 2004, el Fondo Nacional de la Discapacidad (Fonadis) del Ministerio de Planificación, realizó, en colaboración con el Instituto Nacional de Estadísticas, el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC, 2004). La definición conceptual de discapacidad utilizada en este estudio se basa en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), y en su operacionalización se tomó como base el Cuestionario de Evaluación de la Discapacidad de la OMS, conocido internacionalmente como WHO-DAS II.

Los datos entregados por las diferentes fuentes: Censo (2000), Casen (2000 y 2003) y la Encuesta de Calidad de Vida y Salud (2000) desarrollada por el Ministerio de Salud y el Instituto Nacional de Estadísticas, nos dan a conocer que la discapacidad no es un tema ajeno a la realidad actual de Chile, por lo tanto debiese haber una mayor cobertura y generación de instrumentos oficiales que den a conocer cuál es el estado actual de la Discapacidad en Chile.

A continuación, se muestran algunos datos estadísticos entregados por el Primer Estudio Nacional de Discapacidad en Chile que se realizó el año 2004, los que fueron expuestos el siguiente año. Estos antecedentes muestran que una de las Discapacidades que presenta mayor porcentaje en la región (Región de Los Lagos) es la Discapacidad Visual, ubicándose en el segundo lugar con un 5,3% de la población Regional.

Tipos de Discapacidad en Población de la X Región. ENDISC Chile 2004



(Fuente: Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile, informe ejecutivo X región de Los Lagos, ENDISC 2004).

Este primer gráfico muestra en qué porcentajes se encuentran cada una de las discapacidades dentro de la décima región.

Daremos mayor énfasis a las discapacidades presentadas con mayor grado dentro de la región, entre las que encontramos la discapacidad física que presenta un 6,2%; en segundo lugar, encontramos la DV que presenta

un 5,3% y, en tercer lugar, están las discapacidades viscerales presentes en un 3,3% de la población.

Personas con discapacidad. Porcentajes en población regional y distribución porcentual. X región.2004

Tipo de discapacidad	N°	% Pob. Regional	% Pob. Con deficiencias
Física	68.950	6,2%	25,9%
Visual	58.665	5,3%	22,0%
Múltiple	36.576	3,3%	13,7%
Visceral	33.346	3,0%	12,5%
Auditiva	23.932	2,2%	9,0%
Intelectual	22.759	2,1%	8,6%
Psiquiátrica	21.862	2,0%	8,2%
Total	266.090	24,0%	100%

(Fuente: Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile, informe ejecutivo X región de Los Lagos, ENDISC-2004).

En este segundo gráfico proveniente de encuesta ENDISC (2004), se muestra que 266.090 personas de la X región presentan algún tipo de discapacidad, lo cual equivale al 24.0% de la población regional.⁴

Haciendo una relación entre ambos gráficos podemos decir que las discapacidades que se presentan con mayor número dentro de la región son: la discapacidad física con un 6,2% de la población lo que equivale a 68.950 personas. En segundo lugar se encuentra la DV con un 5.3%, equivalente 58.665 personas; Y finalmente, la discapacidad múltiple, con un número de 36.576 personas, lo que equivale a un 3.3% de la población; En tanto las discapacidades visceral, auditiva, intelectual y psiquiátrica, se presentan con un porcentaje que no excede el 3%.

⁴ Los gráficos presentados anteriormente exponen los porcentajes de personas con discapacidad a nivel regional. Es necesario recalcar que esta encuesta se realizó el año 2004, cuando Valdivia aun pertenecía a la Región de Los Lagos, pues la Región de Los Ríos nace el año 2007.

Por lo que se puede interpretar, la DV, se encuentra entre las discapacidades que se presentan con un porcentaje elevado a nivel regional.

2.2 NOCIONES TEÓRICAS DE DISCAPACIDAD, INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN.

En este acápite se presentan los principales conceptos y nociones en las que se basa esta investigación. En el primer punto se dan conocer las definiciones sobre discapacidad desde el punto de vista de distintas instituciones y autores. Posteriormente se indaga en la discapacidad visual, describiendo las categorías que han sido definidas clínicamente. Luego se revisa el término de inclusión, las políticas educativas chilenas desde una mirada a las escuelas inclusivas, para finalizar con algunas características que debiese poseer el profesor, guía de estudiantes con discapacidad.

2.2.1. Discapacidad

Antiguamente al hablar sobre PcD, se establecían las siguientes denominaciones: anormales, atípicos, deficientes, diferenciados, disarmónicos, disminuidos, excepcionales, impedidos, incapacitados, inválidos, limitados, lisiados, menoscabados, minorados, minusválidos, subnormales (Pantano, 1987). En este listado se pueden visualizar los aspectos negativos relacionados a la condición de discapacidad.

Históricamente, los diferentes modos de discapacidad se han constituido en estigmas que han diferenciado y dividido negativamente, a unos individuos de otros y los pone en situación de desventaja.

No es sólo lo que no pueden hacer por sí mismos, sino también lo que la sociedad determina que no pueden realizar: “La discapacidad es el resultado de la interacción entre una persona que tiene una determinada

condición de salud y el contexto ambiental en el que se desenvuelve.” (Ueda, 2001). Esta definición, nos permite apreciar que la discapacidad no sólo depende de la condición de salud de la persona con necesidades especiales, si no que influyen los cambios que se producen en su contexto y en su ambiente, pues determinan la relación que se genera entre la persona y su necesidad.

En la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) se define la discapacidad como:

Cualquier restricción o carencia (resultado de una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la misma forma o grado que se considera normal para un ser humano. Se refiere a actividades complejas e integradas que se esperan de las personas o del cuerpo en conjunto, como pueden ser las representadas por tareas, aptitudes y conductas. (1980)

De acuerdo a lo mencionado, la discapacidad es definida como la carencia de una habilidad del ser humano, que puede expresarse al realizar tareas específicas, presentando cierto grado de dificultad al ejecutarlas.

En Chile, según la Ley 19.284 de Integración Social de las PcD, en el artículo 3° se establece como PcD a:

Toda aquélla que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, síquicas o sensoriales, congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente y con independencia de la causa que las hubiera originado, vea obstaculizada, en a lo menos un tercio, su capacidad educativa, laboral o de integración social (Ley de Integración social de las personas con discapacidad, 1994).

Como se menciona, una persona con discapacidad física, síquica o sensorial es aquella que presenta dificultades para desenvolverse en su

entorno, debido a innumerables carencias que dificultan su desarrollo en ámbitos académicos, laborales o de desarrollo social.

2.2.2 Discapacidad Visual

La discapacidad visual consiste, en la afectación, en mayor o menor grado, o en la carencia de la visión. En sí misma no constituye una enfermedad, al contrario, es la consecuencia de un variado tipo de enfermedades (Navas y Castejon, 2007:188).

En el mundo circulan varias terminologías asociadas a la discapacidad visual, en esta investigación se optó por los conceptos de Ceguera y Baja Visión, las cuales se describirán de acuerdo a lo establecido por la Organización Mundial de la Salud, la ONCE⁵ y autores como Torres y Mon.

A) Ceguera:

La OMS define como ceguera la visión de 20/400, considerando el mejor ojo y con la mejor corrección. Se considera que existe ceguera legal cuando la visión es menor de 20/200 ó 0.1 en el mejor ojo y con la mejor corrección (OMS, 1992).

La unidad de medida para una persona que no posee conocimiento con respecto a la oftalmología, no tiene mayor trascendencia e incluso se transforma en un dato poco entendible, por lo mismo se hace necesario comprender lo siguiente:

El numerador de la fracción indica a la distancia que se ve; el denominador indica la distancia a que un ojo normal debe ver (Torres, 2006:36).

De acuerdo a esto se puede indicar que una persona denominada ciega, solo ve el 10 % del 100% que logra ver aquella persona que no presenta ningún problema de visión. Como lo indica Mon, Una persona con

⁵ Organización de Ciegos España.

ceguera es aquella que tiene visión cero o que “sólo tiene una mínima percepción de luz” (Mon, 1998: 2). En la ceguera absoluta o total no se distingue luz de oscuridad.

Una definición clara es la que realiza Cabrera, quien señala que la ceguera se refiere a la ausencia total de percepción visual o que la persona percibe luz sin definir qué es o de dónde proviene (Cabrera, 2008:2). En el mismo año, la ONCE⁶ define la ceguera como: la ausencia total de visión o de simple percepción lumínica en un o ambos ojos.

En definitiva, y de acuerdo a lo que plantean estas definiciones, una persona con ceguera puede encontrarse en plena oscuridad o percibir la luz, sin embargo no logra identificar qué es lo que observa.

B) Baja Visión:

La OMS define a una persona con Baja Visión como:

Aquella que tenga una alteración de funcionamiento de la vista, incluso después del tratamiento, y /o la corrección de refracción estándar, y tiene un visual de menos de 6/18 de apreciación de luz o un campo visual de menos de 10° desde el punto de fijación, pero que utiliza o es potencialmente capaz de utilizar, la visión de la planificación y/o la ejecución de una tarea (OMS, 1992).

De acuerdo a lo que plantea la OMS, una persona con baja visión puede realizar tareas sin presentar mayores dificultades, dado que presenta un grado mínimo de visión permitiéndole identificar parcialmente lo que ocurre a su alrededor. Torres (2006), señala otras características que presentan aquellas personas con baja visión:

⁶ Organización Nacional de Ciegos España.

Pueden considerarse como personas con baja visión a aquellas que poseen un resto visual suficiente para ver la luz, orientarse por ella y emplearla con propósitos funcionales (Torres, 2006: 36).

Esto está directamente relacionado con la definición que concede la OMS, la persona con baja visión es capaz de percibir la suficiente luz para realizar distintas actividades en su cotidianidad, sin embargo realizan dichas actividades con más lentitud y dificultad que aquella persona que posee una visión normal.

Además de los dos conceptos mencionados, se debe considerar que:

Una discapacidad puede ser congénita o adquirida y que a su vez se puede adquirir en forma repentina (como en el caso de un accidente) o en forma gradual (como en el caso de la retinosis pigmentaria) (Mon, 1998: 2).

Lo anterior hace referencia a las dos formas en las que se manifiesta una discapacidad, lo que deja en claro que una persona discapacitada no solo se limita a las condiciones de su nacimiento, sino que también se puede adquirir en el transcurso de la vida, además puede ir en aumento a medida que transcurre el tiempo.

2.2.3 Visión actual de la Discapacidad

A lo largo de éste trabajo se ha mencionado que el concepto de Discapacidad ha sufrido innumerables cambios junto con la evolución de las sociedades.

Podemos evidencia esta diferencia en el artículo “Discapacidad: la lucha por ser una persona común y corriente⁷”:

⁷ Extraído de http://www.educared.cl/images/ficheros/articulos/10855/libroriscl_discap.pdf

El principal anhelo que tiene una persona con necesidades especiales es que la gente se ponga en su lugar. Siempre se le ha otorgado un nivel más bien médico; sin embargo, la discapacidad es una limitación que la sociedad le impone al sujeto. Efectivamente, se entiende por discapacidad el grado de limitación que tiene una persona respecto a lo que la sociedad le ofrece. Si un edificio tiene rampa de acceso, por ejemplo, la persona con discapacidad será menos discapacitada. Así como la medicina tiene que ver con el accidente o con la enfermedad que provocó esa limitación, la sociedad, su estructura y su gente, es la que finalmente hace más o menos discapacitada a una persona (<http://www.educared.cl>).

Si el extracto anterior lo relacionamos con la realidad de una persona con DV, al momento de enfrentar el cruce de una calle, le será más fácil y seguro cruzar al otro extremo con la existencia de un semáforo adaptado o con sonido, lo que genera, así, una disminución de su discapacidad. Según Valdelúcia Alves da Costa (2009):

Se comprueba que el prejuicio que se basa la mayoría de las veces en una actitud conmisericordiosa derivada de la ignorancia, lo que puede considerarse como la materia prima para la perpetuación de las actitudes prejuiciosas y de las lecturas estereotipadas acerca de la discapacidad, ya sea que se relacione con el hecho de la discapacidad en sí, con las emociones que genera o con las reacciones subsecuentes (Costa 2009 citado por Brogna, 2009: 390).⁸

En relación a lo anterior, podemos indicar que la gente posee una visión errónea de las PcD adoptando una actitud compasiva, lo que provoca una exclusión en su desarrollo normal en la sociedad, sufriendo hoy por parte de la sociedad una discriminación por su condición. Esta actitud se puede tomar como una discriminación, debido que al decir “pobrecito”, “cieguito”, “sordito”, entre otras, estamos estableciendo un cierto grado de inferioridad y distinción por su condición.

⁸ La cita fue extraída del apartado “Políticas públicas de formación de profesores para la inclusión escolar en Brasil” (Valdelúcia Alves da Costa), inserta en el libro “Visiones y revisiones de la discapacidad” (Patricia Brogna, 2009: 390).

Para cambiar esta mirada sobre los discapacitados visuales y, en general, de la discapacidad, es necesario impulsar cambios significativos en la dinámica escolar y en la búsqueda de una nueva imagen del concepto incapacidad. Al plantear esta nueva visión debe existir un cambio en el trato hacia las PcD, dado que aún son tratadas como dis-capacitadas, es decir que no tienen capacidad para hacer o ser parte de la comunidad; sin embargo, lo que se busca generar con esto, es que sean incluidos y considerados como individuos con necesidades especiales en los distintos contextos que surgen en una sociedad.

2.2.4. Rol del Profesor

La práctica de ésta nueva orientación puede iniciarse, en primera instancia, en el ámbito escolar dado que la escuela es uno de los primeros obstáculos a los que se debe enfrentar una PcD, el cual se transforma en el punto crítico de la discusión, pues se relaciona con la Formación Inicial y Contínua de los profesores.

Esta discusión surge porque al parecer el docente carece de metodologías para incluir al EcD, carencia que surge desde el proceso de FID, en donde son las actividades pedagógicas que se relacionen directamente con la discapacidad son inexistentes.

La formación de profesores competentes y calificados, puede ser la base para poder garantizar el desarrollo de las potencialidades de todos los estudiantes, incluso de los que tienen discapacidad.

Es necesario, así como lo expresa J.L Crochik, que: “La educación como elemento de inclusión educativa y social va a tener que desarrollarse bajo la égida de un maestro crítico en el interior de la escuela, que es legítimo para el ejercicio de enseñanza y aprendizaje de los estudiante con

discapacidad” (Crochik, 2006:144). De acuerdo con lo que indica el autor, se cree necesario que para lograr una educación inclusiva participe toda la comunidad escolar y además que la sociedad en general permita que se realice ese proceso de inclusión.

Lo anteriormente expuesto se puede confirmar con lo que señala M. Gómez: “Pensar que la integración se da sólo en la escuela es otro error garrafal. De nada serviría una integración escolar si no hay integración familiar, laboral, socia” (Gómez, 2002:7).

De este modo, el rol del profesor debe estar siempre acompañado y resguardado por una participación activa e inclusiva de todo el entorno social en el que se desenvuelve el individuo con discapacidad.

Costa señala que “la formación de los profesores debe abarcar el desarrollo de su sensibilidad, a fin de que puedan ajustar su planeamiento y su práctica pedagógica a los requerimientos de sus estudiantes, buscando nuevas formas de interactuar con ellos” (Costa, 2003:23). De lo que señala Costa, se puede interpretar que mientras los profesores en formación más relación tengan con realidades diferentes, tienden a desarrollar una mayor empatía y sensibilidad al momento de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos.

Incluir a un alumno con discapacidad dentro del sistema social dependerá en gran parte de lo que el profesor genere en el aula. Es importante incluir a los EcDV en los mismos procesos en los que participa el estudiante considerado “normal”, y allí la participación del profesor será de gran importancia para lograr que el EcDV tenga la posibilidad de obtener los mismos resultados que sus compañeros.

Si bien las competencias del docente son un punto importante al momento de incluir a los estudiantes en las aulas, existen también otros puntos valiosos en el desarrollo de la clase. Como lo señala Mendoza:

Los mayores obstáculos y dificultades que señalan los docentes para la aplicación de la inclusión educativa alude a la falta de recursos materiales y personales , a la heterogeneidad de los alumnos en los grupos de clase y a la falta de preparación para la atención a la diversidad, provocando todo ello un amplio malestar entre el profesorado (Mendoza,2009:21)

Lo anterior da cuenta de los obstáculos que perciben los docentes al momento de interactuar con un grupo con amplia diversidad, especialmente si existen uno o más individuos con discapacidad. Además de que el profesor no posee las competencias para guiar estudiantes con NEE, y que no se les otorga los espacios físicos e implementación para realizar una clase que incluya a cada uno de los estudiantes.

Los desafíos políticos en materia educacional que la UNICEF pone en discusión, dicen relación con la formación inicial de los docentes para guiar a estudiantes con NEE:

Frente al desafío de la inclusión educativa, las universidades aún no preparan a los futuros docentes en aspectos cruciales como: adaptaciones curriculares, modalidades de evaluación, necesidades educativas especiales, etc. Esta carencia hace que los profesores tengan pocas herramientas para trabajar con alumnos que presentan una discapacidad (UNICEF, 2001:10).

Es lo que también se ve reflejado en el área de EF de nuestro país con relación a la inclusión de estudiantes con NEE, donde de las 25 Universidades que imparten esta carrera, sólo 10 de ellas poseen una asignatura que se relaciona con el tema en cuestión.

Según Stainback y Stainback:

La mayor parte de los maestros actuales nunca ha ido a escuelas en las que haya alumnos que son excluidos a menudo de las clases. Por tanto, es posible que se sientan inseguros al momento de comunicarse con ellos o adaptarse a sus estilos y ritmos de aprendizaje (Stainback y Stainback, 2007:30).

Además de problemas en la FID, surgen dificultades al momento de interactuar con alumnos que presentan NEE, pues la inseguridad que se provoca al no saber cómo proceder, y qué metodologías utilizar, hace actuar al docente de manera insegura y poco confiable al momento de incluir a estudiantes con NEE en las aulas.

Dentro del mismo documento se indican medidas urgentes para lograr aulas inclusivas. De estas destacaremos la que de acuerdo al hilo conductor de esta investigación tiene mayor importancia:

En los programas de formación de profesores incluir la temática de la atención de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, de forma que los docentes construyan los conocimientos, estrategias y actitudes necesarias para el desarrollo de escuelas (UNICEF, 2001:11).

De este modo, se destaca la importancia que tiene incluir actividades pedagógicas que se vinculen directamente con la discapacidad, este es el primer paso, que permitiría que los docentes obtengan competencias para guiar a estudiantes con NEE.

Según Gómez, las características que debe poseer un profesor para lograr cierto nivel de inclusión de los EcDV, en un contexto educativo formal son las siguientes:

(...) Acepte al niño como un miembro verdadero de la clase; pida al maestro de recursos información sobre el nivel de funcionamiento visual del niño, así como su capacidad académica y social; disponga un espacio en el escritorio del estudiante

para el equipo especial y para los libros requeridos; fomente el uso de la vista disponible; aprenda a comunicarse en formas alternas, como el sistema Braille; tenga las mismas actitudes de comportamiento y desempeño para los estudiantes con ceguera que para los otros estudiantes; esté alerta al desarrollo social de los niños; recuerde que las actitudes y habilidades para la vida independiente y para la autodirección necesitan oportunidades para su desarrollo; preste atención a cada estudiante como si fuese éste el más importante; comparta la educación del niño con los padres y toda la sociedad (Gómez, 2002).

De acuerdo a lo expresado por Gómez, el docente debe tomar un papel activo para que la inclusión se lleve a cabo dentro de los establecimientos educacionales, haciéndose de actitudes y principios que se vean reflejados en una mayor preocupación y compromiso con el aprendizaje de todos los alumnos.

Si bien no es tarea fácil de abarcar, se necesitan profesores con la capacidad de incluir y de aplicar nuevas metodologías que permitan crear un proceso de enseñanza–aprendizaje inclusivo.

2.3 ¿INTEGRACIÓN Ó INCLUSIÓN?

La integración e inclusión son dos conceptos que parecen iguales pues en muchas ocasiones se confunden los términos utilizándolos de manera equivocada, no obstante existen grandes diferencias que surgen entre ambos en el área de la discapacidad.

El termino Integrar, se define como: “completar, entrar, reunir en un todo sus partes esenciales; hacer parte de” (Saraiva, 1965 citado por Sosa, 2009:67). En definitiva, si asociamos esta definición a la discapacidad, es el sujeto con discapacidad el que debe asimilar y adaptarse a la sociedad, centrándose en un desafío propio de superación de los obstáculos. De este modo, las personas con discapacidad se adaptan a las necesidades de los modelos que ya existen en la sociedad.

La integración es un movimiento que surgió para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, con el fin de asegurar su plena participación en los contextos comunes de la sociedad. El movimiento de la integración está ligado, por tanto, al colectivo de alumnos con discapacidad y ha significado, sobre todo, cambios en la Educación Especial más que de la educación general (Nueva perspectiva y visión de la educación especial informe de la comisión de expertos, 2004:17).

Dentro del mismo texto, se encuentra el concepto de inclusión que hace referencia a lo siguiente:

La inclusión significa hacer efectivos para todos: el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Significa, también, eliminar las barreras que enfrentan muchos alumnos y alumnas para aprender y participar. Estas barreras se encuentran en la sociedad, en los sistemas educativos, en las escuelas y las aulas (Nueva perspectiva y visión de la educación especial informe de la comisión de expertos, 2004:17).

De acuerdo a lo anterior, la inclusión dentro del ámbito pedagógico se refiere al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. En este sentido, la escuela es la que debe estar preparada para incluir a todo niño, considerando la diversidad como una condición básica del ser humano. El estudiante se incluye en un lugar preparado para él, y que responde a sus NEE, a diferencia de la integración que no exige un ambiente adecuado y preparado, sino más bien que el estudiante sea integrado sólo en las actividades realizables en base a su condición.

Debemos entender la inclusión como: “Un proceso de transformación en que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas” (Ainscow, 2004:202).

Es la escuela la que debe dar respuesta a las necesidades que presentan los estudiantes. Para lograr este proceso de transformación en el

que se incluya a cada uno de los participantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje, se debiera contar con una educación equitativa y de calidad para todos, una educación en la que se respete al individuo según sus capacidades, habilidades y realidad social a la que se ve enfrentada:

El proceso de inclusión, no se debe entender como asimilación de modelos, absorción o etnocentrismo. No se trata de la predominación de una manera de hacer sobre otra, sino de una convivencia en la diversidad (Ríos, 2004:156).

Como se indicaba anteriormente, la inclusión es un proceso y, por lo tanto, como lo señala Echeita: “la inclusión es una tarea interminable de búsqueda de mejores formas de responder a la diversidad de los alumnos que aprenden. Es sobre, cómo aprender a vivir con la diferencia, y aprender a como aprender desde la diferencia” (2007).

Este autor, no sólo habla de convivencia en la diversidad, sino que además incita a aprender de esas diferencias, diferencias que para algunos pueden ser abordadas como dificultades, mientras que para otros pueden ser vistas como oportunidades, no obstante cada individuo ve y utiliza lo que responde a sus necesidades.

Con todo, el término que se utilizará en esta investigación será el de inclusión, debido a que: “*La integración es una manera de entender la diferencia; la inclusión una manera de entender la igualdad*” (Essomba, 2006:92).

Con el término de inclusión podemos lograr mayores beneficios en todos los estudiantes, no sólo en aquellos que presentan NEE, partiendo del punto de que existen diferencias, pero que en base a esas diferencias se puede lograr la igualdad educativa.

2.3.1 Políticas Chilenas e inclusión.

En relación a lo anteriormente expuesto, las Políticas Educativas del Ministerio de Educación chileno basan sus propuestas en el término inclusión. En este sentido, la Política Nacional de Educación Especial creada por el ministerio de educación establece que el principal propósito entre el periodo del año 2006 al 2010 es:

Hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo (Política Nacional de la Educación Especial, Nuestro compromiso con la Diversidad 2005:1).

Para lograr este objetivo el MINEDUC⁹ se ha propuesto objetivos específicos, en el que destacaremos el siguiente:

Promover en las distintas instancias del sistema educacional el desarrollo de concepciones, actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas y respetuosas de la diversidad y de los derechos de las personas que presentan NEE (Política Nacional de la Educación Especial, Nuestro compromiso con la Diversidad 2005:2).

Hemos destacado este objetivo debido principalmente a que en este párrafo se deja explícito que el Ministerio de Educación busca la práctica pedagógica inclusiva.

Como prueba de lo anterior es necesario subrayar que en la Ley General de Educación, dentro de los deberes del Estado se destaca el *Velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de*

⁹ Ministerio de Educación, Chile.

circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras (Artículo 4º, Ley General de Educación, 2009:6)

El proceso de Inclusión Educativa del Estado Chileno (en adelante IEEC) se ha centrado principalmente en tres ejes: la Educación Especial, la Educación Intercultural y la Educación General. (Infante, 2007:3)

En la Ley General de Educación se define la educación especial o diferencial como:

La modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las NEE que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de sus escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje (Artículo 23º, Ley General de Educación, 2009:48).

Una de las últimas medidas que se ha llevado a cabo en este país con respecto al tema de inclusión, se realizó el día 10 de febrero del año 2010 con la entrada en vigencia de la Ley N° 20.422 que establece “Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad”.

El objetivo de esta ley es:

Es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad (Artículo 1º, Ley 20.422,2010:1).

En esta nueva Ley también se hace referencia al tema de educación de personas con discapacidad. El párrafo 2º lleva por nombre: *De la Educación y de la Inclusión educativa*. Además de hablar ya de inclusión y

no de integración, el párrafo señala varios puntos en relación a las medidas que tomará el gobierno chileno de acuerdo al tema y de las disposiciones que deben adoptar los establecimientos educacionales con respecto a la inclusión en las aulas de alumnos con NEE.

Esta ley contiene puntos que hacen referencia a la responsabilidad que deben adoptar los establecimientos con enseñanza regular, tanto públicos como privados que incorporen en sus aulas a estudiantes con NEE:

Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional (Artículo 36º, Ley 20.422,2010:18).

En este artículo se enfatiza en los cambios que deben realizar los establecimientos, tanto en el tema curricular como el de infraestructura, para que de esta forma los estudiantes con NEE logren insertarse en una nueva realidad, y lo más importante es que no sólo se logren incluir, sino que además se mantengan en el sistema educacional chileno. A partir de este artículo podemos concluir la preocupación del Gobierno chileno en generar medidas de gran trascendencia, en materia de educación, para aquellas personas con NEE que desean formar parte del sistema educacional chileno.

En este sentido, el estado también desea que la inclusión de estudiantes con NEE en las aulas regulares, sea un proceso que se encuentre en permanente revisión, de tal forma que de acuerdo a las dificultades que presente el estudiante con NEE se vayan tomando las medidas pertinentes:

Los establecimientos educacionales deberán, progresivamente, adoptar medidas para promover el respeto por las diferencias lingüísticas de las

personas con discapacidad sensorial, sean sordas, ciegas o sordo-ciegas en la educación básica, media y superior, con el fin de que éstos puedan tener acceso, permanencia y progreso en el sistema educativo (Artículo 36º, Ley 20.422,2010:18).

Por ende la ley propone cambios en la inclusión social de las personas con discapacidad, la no discriminación y la igualdad de oportunidades.

Leyes sobre discapacidad.

En el siguiente cuadro resumen se darán a conocer antecedentes generales sobre las distintas leyes que existen en el país y que tienen relación directa con el tema de discapacidad:

Nombre de la Ley	¿De qué se trata?
Ley N° 19.284 de integración social de la persona con discapacidad	El objetivo de esta ley es establecer las formas y las condiciones que permitan obtener la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad, y velar por el pleno ejercicio de los derechos que la Constitución y las leyes reconocen a todas las personas.
Ley General de Educación	Es la ley que regula el sistema escolar, entregando reglas claras, que detallan las condiciones necesarias para asegurar un servicio educativo de calidad para todos los niños y niñas, independiente de su

	<p>condición social, económica, cultural o territorial.(Revista de Educación, 2007:4)</p> <p>Esta ley reemplaza en el año 2009 a la antigua Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.</p> <p>En relación al tema de discapacidad, en esta ley se establecen los derechos de los alumnos que la presenten, además de los compromisos que el estado chileno adquiere con respecto al tema.</p>
<p>Ley Nº20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad</p>	<p>La nueva Ley se basa en los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social. Además, establece nuevos organismo para abordar los desafíos que genera la plena inclusión social de las personas con discapacidad: Comité de Ministros, Servicio Nacional de la Discapacidad y Consejo Consultivo.</p>

Fuente: cuadro de elaboración propia, 2010.

2.3.2 Escuelas Inclusivas.

Las escuelas inclusivas, son una iniciativa que surge para generar una educación para todos, sin importar la dificultad que el estudiante presente; además de respetar uno de los diez derechos del niño, promovidos por la UNICEF:

Lograr que todos asistan a la escuela, al colegio o el liceo. Ellos tienen derecho a terminar sus años de estudio. Aprender y desarrollar al máximo sus capacidades, en un entorno de respeto y sana convivencia (UNICEF, 2001).

Como se puede observar en esta cita, se encuentra entre los derechos del niño que éste sea educado, potenciando cada una de sus capacidades y habilidades, en un ambiente propicio para su aprendizaje. En este derecho se habla de respeto y sana convivencia, y desde el ámbito de la discapacidad podemos hablar de respeto por la diversidad y aceptación de cada realidad.

La educación inclusiva o escuelas inclusivas se entenderán como:

El proceso por el cual se ofrece a todos los niños, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula (Aguilar, 2009:29).

Si esto lo relacionamos con el derecho señalado en el párrafo anterior, la escuela inclusiva de manera implícita busca que éste se cumpla. La escuela inclusiva permite que el niño aprenda sin distinciones; lo importante es que lo realice en igualdad de condiciones y que se le otorguen las mismas oportunidades que el resto.

Lo que las escuelas inclusivas en definitiva busca para todos los estudiantes es lo siguiente:

Inclusión del Estudiante con Discapacidad Visual en la Clase de Educación Física.

Las escuelas o aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad; se cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros (Stainback y Stainback, 2007:26).

La inclusión no es sólo un proceso que ayude a los estudiantes que presenten NEE, sino que un apoyo constante para todos los que participan de la clase incluyendo a los profesores.

Una escuela inclusiva hace referencia a que todos los niños que asistan a un establecimiento pueden:

Participar de la vida escolar, independientemente de sus características personales e individuales. Participar quiere decir que, además de estar físicamente en el aula, el alumno debe estar plenamente implicado en la actividad que en ella se dé. (Aguiar, 2009:29)

En lo anterior queda claro que para lograr la inclusión en el aula, el alumno no sólo debe asistir a las clases, sino que además debe formar parte de la clase. No es suficiente que el alumno esté físicamente en el aula, sino que participe activamente en ésta, interactuando con sus compañeros, con el profesor, comprenda los contenidos, en definitiva, que se sienta parte de la clase.

Las escuelas inclusivas es el desarrollo de buenas enseñanzas para que todos se beneficien de ellas. Cada niño puede aprender si se le ofrece el entorno adecuado, si se le anima y se le proporciona unas actividades significativas. (Arnaiz, 2005:62)

La inclusión del alumno se basa principalmente en que se genere un ambiente propicio para su educación, otorgándole las herramientas necesarias para que logre un proceso de enseñanza- aprendizaje acorde a su realidad y necesidad. Un punto importante que se señala es que se generen actividades significativas, que motiven al alumno a desarrollarlas.

Por esta misma razón que al hablar de escuela inclusiva se hace necesario comprender que:

Uno de los rasgos esenciales de una escuela inclusiva es “el sentido cohesivo de comunidad, la aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales” (Arnaiz, 2005:62).

Sin embargo, como bien lo indica la UNICEF¹⁰, “el hecho de que los que niños con algún tipo de discapacidad asistan a la escuela regular no asegura necesariamente que estén participando en igualdad de condiciones en las actividades escolares” (2001).

Por lo general, suelen cometerse errores durante el proceso, lo que implica no comprender la finalidad de la inclusión. Estos errores afectan directamente al estudiante que presenta NEE, debido a que algunos docentes pretenden disfrazar el proceso de inclusión en el aula realizando acciones como las siguientes:

- Asunción de roles pasivos (dejar hacer)
- Abusar del trabajo teórico, mientras que el resto del grupo participa en la clase.
- Destinar el tiempo de clase a sesiones de fisioterapia.
- Realizar actividades individualizadas al margen del resto de los compañeros de manera habitual (Ríos, 2004:166).

Arnaiz en su libro *Atención a la Diversidad* (2005), destaca algunos de los principios que deben estar presentes en un aula inclusiva:

¹⁰ United Nations International Children's Emergency Fund (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia)

Clases que acogen la diversidad: *la inclusión implica establecer y mantener comunidades escolares que den la bienvenida a la diversidad y que honren las diferencias (Arnaiz, 2005:63).*

Currículo más amplio: *los profesores de las clases inclusivas se están alejando cada vez mas de enseñanza basada en un libro de texto, y utilizan métodos de aprendizaje cooperativo, la instrucción temática, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la valoración autentica (Arnaiz,2005:64).*

Enseñanza y aprendizaje interactivo: *el modelo del aula de un profesor que trata satisfacer las necesidades de una clase entera de niños por sí solo, está siendo reemplazado por estructuras en las que los estudiantes trabajan juntos, se enseñan mutuamente y participan activamente en su propia educación y en las de sus compañeros (Arnaiz, 2005:65).*

Apoyo de profesores: *La inclusión implica proporcionar un apoyo continuo a los profesores en sus aulas y romper las barreras de aislamiento profesión. Aunque los profesores están rodeados de gente, enseñar puede ser un trabajo increíblemente solitario (Arnaiz, 2005: 66).*

Participación paterna: *La inclusión implica la participación paterna de forma significativa en el proceso de planificación. Los programas de educación inclusiva han confiado mucho en la información obtenida de los padres sobre la educación de sus hijos (Arnaiz, 2005: 67).*

Como se puede apreciar, son varios los factores que influyen en el desarrollo de escuela inclusivas, pues son diversos los cambios que se deben generar para lograr la inclusión de cada uno de los estudiantes en el aula regular, pero sin duda el desarrollo de éstas permitirá una educación

más equitativa e igualitaria, con la participación de cada ser humano sin importar su condición:

Las escuelas con una orientación inclusiva- que conlleva a una estructuración cooperativa de aprendizaje – representa el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos.(Pere,2008:23)

Otros autores al igual que Pere comparten la idea de que las escuelas inclusivas son una oportunidad para lograr una educación para todos, con la participación de todos y sin discriminación.

El desarrollo de escuelas inclusivas es la base para avanzar hacia sociedades más inclusivas, justas y democráticas. (González, 2007:25)

González hace hincapié en la importancia que tiene desarrollar escuelas inclusivas, que no solo benefician al individuo que presenta NEE, ya que al instaurar escuelas inclusivas se logra una educación más justa, equitativa y democrática para todos los individuos que forman parte de la comunidad educativa.

**CAPÍTULO III:
ANALISIS**

3.1 Descripción del Contexto Educativo.

Como ya se ha mencionado en los puntos anteriores, la recolección de datos se obtuvo mediante un trabajo de campo que se desarrolló en cuatro establecimientos educacionales de la ciudad de Valdivia, los que se ubican en la categoría de establecimientos Municipales subvencionados. De los cuatro establecimientos, tres otorgan educación media completa y uno de ellos sólo educación general básica.

En los siguientes párrafos se dará a conocer el contexto educativo en el que se llevaron a cabo las clases observadas por las investigadoras, se incluirán conceptos relacionados con la infraestructura, los materiales disponibles, cantidad de estudiantes y características propias de la labor del docente a cargo de la asignatura de EF.

1. Escuela Las Ánimas: La clase de Educación Física no tiene un lugar estable, dado que no poseen un gimnasio propio, aunque existen, al menos, cuatro lugares en los que realizan la clase: en el patio del colegio, en un recinto aledaño a la institución, en la multi- cancha que es utilizada por los cursos menores o en el patio techado donde se realizan los actos. Cuando las clases se realizan en el recinto que se encuentra aledaño a la institución donde existe una multicancha, los alumnos deben salir del establecimiento y caminar unas cuantas cuabras para llegar; en el patio techado por otra parte, existen líneas que demarcan una mini cancha de baby fútbol.

En lo que respecta a materiales, el establecimiento cuenta con gran número de balones en buen estado.

El curso en el que se encuentra en el EDV es el octavo año básico, el cual cuenta con una matrícula aproximada de 35 alumnos. En este curso

existe mayor porcentaje de hombres, alrededor de 22 alumnos son varones, mientras que hay 13 damas. La clase de EF se realiza los días jueves en el último bloque del día desde las 11.30 a 13.15 hrs.

El docente a cargo de la clase egresó del Pontificia Universidad Católica de Temuco como profesor de Ciencias Sociales, pero dado que la institución no posee un profesor de EF, él asume la responsabilidad de la asignatura.

Al observar el curso por seis semanas, se puede decir que los alumnos durante la clase presentan problemas disciplinarios: no acatan instrucciones, existe excesiva confianza con el profesor y en ocasiones el docente debe gritar demasiado para que los alumnos presten atención. El número de alumnos que participa de la clase es bajo, en su mayoría se dedican a escuchar música en sus celulares, aislándose de la clase y simplemente no participando de ésta.

2. Liceo Polivalente Los Avellanos, imparte Educación Científico-Humanista y además Educación Técnico Profesional. La clase de EF se realiza en el gimnasio del establecimiento, pero sólo es utilizada la mitad, dado que debe ser compartido con otro curso en el mismo horario. Esto en ocasiones se convierte en un factor distractor para los estudiantes.

Los cursos observados en esta institución fueron el primer año y segundo año de enseñanza media. Al segundo año le corresponde la clase el día lunes desde las 08.00 hrs. a 09.45 hrs., y posee un número aproximado de 20 alumnos. En el caso del primer año de enseñanza media, el número de alumnos es de 25; la clase de EF se realiza los días miércoles de 14.00 hrs. a 15.15 hrs. En el segundo año, el número de mujeres es mayor al de hombres, no obstante en primero, la situación es inversa.

Además de la observación en el aula, la estudiante con DV participa del taller extracurricular de natación que se lleva a cabo los días jueves de 14.00 hrs. a 15.30 hrs. en la piscina municipal, actividad a la que asisten alrededor de 12 estudiantes, del establecimiento.

Al momento de ser realizada la intervención en el establecimiento, la clase de EF era realizada por un profesor reemplazante, egresado de la Universidad San Sebastián el año 2009. El taller extracurricular es realizado por una profesora, egresada de la Universidad de la Frontera de Temuco el año 2006, que forma parte de la planta docente del establecimiento hace ya tres años.

La relación que se genera al interior de la clase entre los estudiantes y el profesor es confusa, debido al poco respeto que existe hacia el docente a cargo de la clase, además de existir reiteradas excusas por no contar con la vestimenta adecuada para participar de esta.

3. Liceo Técnico, otorga Educación Técnico-Profesional. La clase de EF se realiza en el gimnasio del establecimiento. Además cuentan con una sala de materiales, a la que sólo tiene acceso la docente a cargo de la asignatura.

Las clases observadas corresponden al primer año de enseñanza media, que cuenta con un número de 35 alumnos, en el que predomina el número de damas. El horario de las clases es los días lunes en el segundo bloque de la jornada, de 10.00 hrs. a 11.30 hrs., en el recinto de la institución.

La docente a cargo de la clase lleva 23 años en el liceo, y es egresada de la Universidad de Chile en el año 1986.

De acuerdo a lo visto, la relación con la docente es de respeto, lo cual se ve reflejado al momento de pasar asistencia o al indicar los ejercicios, pues los alumnos realizan la clase sin presentar grandes problemas de disciplina, sólo existen aquellos casos (damas) que no realizan la actividad por no traer tenida deportiva.

4. Liceo Rector Armando Robles, las alumnas que participan de esta investigación se encuentran cursando Primer año de enseñanza media y cuarto año medio.

Ambos casos durante el segundo semestre académico no participan de la clase de EF, dado que asisten al taller de goalball realizado en el mismo establecimiento, los días miércoles en el horario de la tarde. En este taller participan todos los alumnos con DV, además de algunos alumnos que son invitados y que desean participar de esta actividad.

En las clases de EF del primer semestre, los alumnos son distribuidos por sexo, por lo tanto las alumnas con DV sólo realizan la clase entre mujeres sin compartir con los varones en ese horario.

3.2 Análisis de los instrumentos aplicados

Las diversas categorías que surgieron a raíz del análisis de datos, en este ámbito de estudio, se refieren al análisis de la información que tiene relación con el mapa axial 1, en el que se agrupan todos los códigos y familias obtenidas, a partir del cual se generan conexiones y relaciones entre ellas. Este mapa emerge a través de la utilización del software Atlas Ti 6.0, en el cual se analizaron las entrevistas realizadas a todos los informantes claves de esta investigación.

El proceso de análisis se realiza con las categorías y sub-categorías deductivas e inductivas, de las que se dan a conocer los aspectos más relevantes que tienen relación con la obtención de los objetivos propuestos al comienzo de este trabajo investigativo.

En primer lugar, se dará a conocer la familia que da origen a los subgrupos de familias: Inclusión del EcDV, de esta gran familia se desprenden los grupos de familias: docentes; EcDV; Motivación; percepción de colegio; estrategias metodológicas; escuelas municipales y, por último, EF. De estos grupos de familias se desprenden códigos que están íntimamente relacionados entre sí, como: FID, experiencia profesional, preferencias, aprendizaje, entre otras, las que se dan a conocer en el mapa axial y en la que se pueden apreciar las relaciones existentes entre varios grupos de familias y códigos.

Las categorías nacen a partir de una observación crítica que se realizó a cada uno de los datos obtenidos a consecuencia de las entrevistas realizadas, son las siguientes:

Categorías deductivas, docentes:

1- Inclusión de EcDV: en esta categoría se incluirán opiniones de los docentes con respecto al tema de inclusión.

2- Herramientas del Docente: como su nombre lo indica, esta categoría tiene relación con la opinión de pertenencia o no pertenencia de dichas herramientas.

3- Formación Inicial Docente: a través de esta categoría se trata de indagar acerca de la FID y la relación que tiene con la discapacidad.

4- Metodologías Utilizadas: esta categoría tiene relación con la aplicación de nuevas metodologías para apoyar la inclusión de los EcDV.

5- Comunidad Escolar: en esta categoría se presta más importancia al apoyo entregado por parte de toda la comunidad escolar en la que se incorpora a profesores, directores, apoderados, etc.

6- Proyecto de Integración: a través de esta categoría se obtiene la opinión de los docentes con respecto a si el actual Proyecto de Integración se está logrando llevar a cabo dentro de los establecimientos educacionales.

Categorías inductivas docentes:

1- Participación y Motivación del EcDV, en la clase de EF: se indaga acerca de la opinión de los docentes con respecto al desenvolvimiento de los estudiantes en la clase de EF y su motivación dentro de la misma.

2- Frecuencia de casos de EcDV: a través de esta categoría se pretende dimensionar, según la percepción de los docentes con los que se trabajó, la frecuencia con la que se puede relacionar un profesor con EcDV, en los establecimientos educacionales.

3- Importancia Profesional: se dimensiona la importancia que tiene para los docentes el trabajar con EcD.

Categorías deductivas, estudiantes:

1- Percepción de la Clase de EF: en este punto se vislumbra la opinión que tienen los alumnos de la clase de EF, y sus motivos.

2- Mejoras de la Clase de EF: en esta categoría se abordan las propuestas de mejoras que los estudiantes le harían a la clase de EF.

3- Discriminación: en esta categoría se pueden apreciar el sentir de los estudiantes con respecto a la relación que tienen con el resto de la comunidad escolar y su percepción de la discriminación.

4- Actividades: a través de esta categoría se dimensionan las actividades realizadas por los docentes, dentro de la clase de EF y la percepción de los estudiantes con respecto a éstas.

5- Preferencias: esta categoría se relaciona a las preferencias del estudiante con respecto a las actividades que realiza el docente.

6- Apoyo: esta categoría abarca la percepción de los estudiantes en relación al apoyo brindado por parte de sus compañeros y/o profesores.

7-Compromiso: esta categoría tiene relación con el compromiso que adquiere el docente con los EcDV. Está referida a la inclusión de los alumnos, en los mismos procesos de aprendizaje que sus compañeros.

Categorías inductivas, estudiantes:

1- Percepción del Colegio: en esta categoría los estudiantes describen cuales son las características por las cuales le gusta o no asistir a los establecimientos educacionales.

2- Formar Parte del Colegio: en esta categoría la opinión es referida a si se sienten parte del establecimiento y se detectan razones a las que atribuyen este hecho.

3- Relación con el deporte: en esta categoría se deja ver la familiarización que tienen los estudiantes con los deportes y también sus preferencias.

4- Relación Docente- Estudiante: en esta categoría se hace un acercamiento a la relación que se genera entre los docentes y sus estudiantes, desde la perspectiva del alumno.

3.3 Interpretación de datos

A continuación se darán a conocer la interpretación de los datos obtenidos, de acuerdo al rol de los participantes, presentándose dos casos (el estudiante y el profesor). Se interpretará categoría por categoría, las que en este caso han sido definidas de acuerdo a las preguntas que fueron aplicadas durante el proceso.

Inclusión EcDV: En esta categoría cuatro docentes se encuentran de acuerdo con la inclusión de EcDv en las aulas convencionales; sin embargo, dos de ellos entregan una opinión institucional con respecto al tema:

“mira nuestra escuela se destaca porque es una que educa a todos los alumnos desde la diversidad de los alumnos” (C.P.3:1). La primera palabra que señala nos permite observar que su opinión es en relación a lo que su establecimiento se ha propuesto como objetivo institucional.

En otros casos entregan opiniones en las que se muestra una perspectiva positiva respecto del tema: *“ehmmm. Positivo, porque se trata de que los alumnos con discapacidad visual sean tratados igual a los alumnos normales, pero con diferentes técnicas de aprendizaje obviamente” (C.P.1:1);* no obstante en su misma respuesta hay palabras que excluyen inmediatamente al alumno con DV, esto se observa al mencionar a los “alumnos normales” y a los con DV. Lo mismo ocurre con el docente C.P.5 quien señala que: *“los chicos están incluidos en el colegio...ehmmm en la*

parte deeeeeee cuanto se llama....del currículum del colegio...porqueeee tienen su sala, tiene su profesora que guía especialista en discapacidad visual” (C.P.5:1. Según ella los chicos se encuentran incluidos, pero de cierta manera se los segrega al tener una sala en la que solo hay estudiantes con DV, y tal como ella lo indica, es su sala. Este mismo docente realiza otra diferenciación en esta misma respuesta “*a los mismos alumnos....digamos sanos, se les enseña de educación física, mmm... A mí no me prepararon para trabajar con discapacitados visuales, pero trato de hacer lo que yo pueda”* (C.P.5:1) Ella hace una diferencia entre los estudiantes con DV y los demás estudiantes asignándole el nombre de “Sanos”. Otra opinión que se contrapone a su primera afirmación de que los alumnos sí se encuentran incluidos al interior del establecimiento se aprecia en lo siguiente: “*cuando estamos con estos contenidos que te mencionaba que son de agilidad, velocidad y rapidez se las lleva la persona que los guía acá en el colegio, ee cómo llamarleeee, a la especialista, entonces allá realizan otro tipo de actividad “* (C.P.5:2) En esta respuesta se evidencia una clara exclusión de los estudiantes con DV, se les separa del su grupo curso para realizar otro tipo de actividades.

Existen otros casos en el que el docente es claro al señalar que no existe inclusión: “bueno yo creo que deberían (risa), deberían, es que no hay inclusión, en todos los colegios, sobre todo aquí ustedes lo vieron”(C.P.4:1). Si bien no entrega una opinión personal con respecto al tema, el docente deja en evidencia que la inclusión no es un tema que se lleve a cabo en su establecimiento.

En esta categoría existe solo un caso en el que el docente se acerca más al concepto de incluir a estudiantes con NEE: “absolutamente de acuerdo en eso, además que toda la corriente lleva hacia eso, a incluirlos con el resto de los estudiantes, no excluirlo o tratarlos como aparte, te fijas” (C.P.2:1). En su respuesta además se evidencia un cambio en las corrientes

sociales con relación a la inclusión de estudiantes o personas que presenten NEE.

Herramientas del docente: En esta categoría se hace referencia a si los docentes poseen las herramientas para guiar a estudiantes con NEE, y su participación en posibles capacitaciones con respecto al tema de discapacidad.

De los cinco casos, solo tres de ellos dicen contar con las herramientas necesarias para guiar a un grupo con estas características. En un caso en particular señala que las herramientas se las ha ido otorgando la experiencia laboral y la investigación: *“sí, sí a pesar de no haberlo tenido en la educación formal, o en la formación profesional, pero sí porque con el tiempo uno va buscando, va investigando o va observando y va haciéndose de herramientas para abordar estos temas”* (C.P.2:2) En su respuesta se puede apreciar que existe un compromiso y preocupación por mejorar a través del tiempo aquellos aspectos que no fueron abordados en su formación inicial docente.

En la misma categoría se presentan respuestas opuestas a la señalada anteriormente, como es el caso de: *“No. Por falta de material, falta de espacios para que ellos se puedan movilizar, no tenemos los recursos necesarios para trabajar con estudiantes con discapacidad visual.”* (C.P.1:2) De acuerdo a lo anterior se puede interpretar que el docente le otorga mayor importancia a la no existencia de materiales físicos para guiar a este grupo, pues en ningún momento presenta sus conocimientos o la falta de metodologías como una limitante.

En otro caso, el docente dice no necesitar algún tipo de herramienta especial para guiar a estudiantes con DV: *“yo, propiamente tal, tengo a un alumno de octavo año pero que no representa problemas para realizar la*

clase de educación física, *no necesito material especial porque el niño realiza las clases normalmente*” (C.P.3:2) Este docente utiliza como principal fundamento que el alumno no representa problemas, por lo que no precisa de mejoras en los conocimientos que tiene con respecto a la DV.

Los otros dos casos restantes dicen no contar con herramientas para guiar a estudiantes con estas características. Uno de los docentes hace referencia a la importancia del apoyo de un especialista: *“cuando hay curso más numeroso, que no es mi caso, que igual son pocos, debería haber un asistente. Yo no puedo, o sea, puedo hacer los movimientos y enseñarlos dirigirlos, pero también tengo que estar dirigiendo al resto del curso”* (C.P.4:2). En esta opinión, además, se evidencia otro factor que incurre en que el docente pueda dirigir un curso en el que se encuentre un estudiante con DV: el número de alumnos por cursos es elevado por lo que resulta difícil mantener el control del grupo y atender la realidad de cada uno. El solicitar apoyo de un especialista se puede interpretar desde dos miradas: una como una fuente para excluir al alumno con DV de sus demás compañeros limitándolo solo al trabajo con una especialista, o como una forma de solicitar colaboración a la especialista para lograr la inclusión del estudiante con DV.

El último caso indica que no cuenta con las herramientas, porque no ha existido una preparación por parte de los mismos docentes. En este caso no se responsabiliza a los materiales o al apoyo de un especialista sino como una responsabilidad personal: *“Mmm no! Yo pienso que debiéramos estar más preparados”* (C.P.5:2). El docente incurre en una autocrítica con respecto a su preparación.

Formación Inicial Docente: Sólo dos de los docentes los más jóvenes, por cierto dicen haber cursado alguna actividad pedagógica que tenía relación con discapacidad, lo cual evidencia las modificaciones que han sufrido las mallas curriculares de las universidades que imparten la carrera

de EF. En el primer caso la docente dice haber tenido una actividad pedagógica relacionada con discapacidad general y una específica de discapacidad visual “*sí, tuve la posibilidad de trabajar con discapacidad visual y con otras discapacidades, se llamaba EF adaptada*” (C.P.2:3). En el caso del otro docente sólo indica que tuvo dos ramos que se relacionaban con discapacidad en general.

Los otros docentes presentan respuestas similares con respecto a su formación inicial: “no, en los años que yo egresé nunca se me impartió y nunca tuve la oportunidad de asistir a un seminario o a alguna capacitación” (C.P.3:3). El otro caso responde: “nada, absolutamente nada...no sé ahora en estos tiempos.... debido a que yo salí el año 88 de la universidad” (C.P.5:3). En ambos casos, los docentes expresan su año de egresos como una justificación de que no se impartieran actividades pedagógicas sobre discapacidad, con lo cual se puede visualizar un cambio en la educación superior con respecto al tema de la discapacidad.

Participación del EcDV en la clase de EF: Dos de los docentes establecen que los estudiantes se desenvuelven bien durante la clase de EF. En el primer caso, la docente se relaciona con la estudiante con DV en un taller extracurricular expresando que: “*la niña, la XX se desenvuelve bien, le gusta venir*” (C.P.1:5). Si bien la docente evidencia una participación de la estudiante, no realiza una mayor descripción de las acciones de la estudiante en sus clases. El otro docente que afirma que el estudiante se desenvuelve bien durante las clases de EF, hace hincapié en la personalidad del alumno: “No, el siempre se ha desenvuelto muy bien y es súper entusiasta y cooperador nunca se corre de las actividades ni usa su problema para excusarse, al contrario, es muy activo” (C.P.2:5). Otro punto que señala la docente que llama la atención, es que el alumno no utiliza su baja visión como excusa para no realizar la clase, con esto la profesora deja abierta la posibilidad de que los estudiantes que presentan NEE utilicen su

discapacidad para su beneficio, en el caso de EF, para no realizar las actividades.

Los otros dos profesores no logran definir de forma clara la participación de sus estudiantes. Uno de los casos fundamenta que la alumna asiste pocas veces a la clase, por lo que no ha logrado observar el desenvolvimiento de la estudiante: *“porque he tenido muy poco contacto con ella, las otras veces no va y ella prácticamente pasa en integración”* (C.P.4:5). En su respuesta se fundamentan las faltas a la clase de EF por su constante asistencia a la sala de integración, con lo cual nuevamente se observa una forma de exclusión al estudiante.

Solo existe un caso que indica que el desenvolvimiento de los estudiantes con DV se limita a un grupo específico de actividades: *“algunas actividades no pueden hacerlas... donde se necesita mucha agilidad.....de pasar, qué sé yo cosas, cómo se llaman....obstáculos, pero les encanta salir a trotar, salir a la costanera, tomar aire, esas actividades les encantan a ellas”* (C.P.5:5). La participación de las alumnas en la clase de EF se limita a algunas actividades, pues en las que existen obstáculos, las alumnas suelen no realizar la actividad, lo que constituye también una forma de exclusión para el estudiante.

Motivación: En esta categoría se interpreta que gran parte de los casos de EcDV estudiados, poseen motivación por realizar la clase de EF: *“sí muestra mucha motivación, él se entusiasma mucho con todo”* (C.P.2:6). En este caso, de acuerdo a lo que C.P.2 comenta la base de su motivación es su familia: *“ellos tienen toda una historia familiar con el tema. Él tiene un padre que también es discapacitado y siempre han estado involucrados, siempre como familia han estado involucrados en todo el tema”* (C.P.2:6). En este caso, la inclusión del EcDV en el establecimiento es apoyada por sus padres. La docente indica que: *“son una familia muy especial”* (C.P.2:6).

Otro de los casos plantea que el estudiante siempre tiene motivación, sin embargo, ésta en algunas circunstancias se ve afectada por el uso de aparatos tecnológicos: *“siempre tiene la motivación para hacer la clase de educación física, salvo que de repente le dé el asunto con los famosos celulares, escuchar música con audífonos y él se aísla”* (C.P.3:6). Con esto se aprecia que la tecnología es vista como un factor que imposibilita un adecuado proceso de enseñanza- aprendizaje; además de aislar al alumno de la clase, en este caso, lo que excluye al estudiante no son ni sus compañeros, ni el profesor, sino que surge a partir de una decisión personal.

En el caso de C.P.4, indica una situación contraria a la expuesta anteriormente: *“Ella tiene motivación. Ella es la que se demora un poco más que el resto, llega con su buzo, participa con ayuda de su compañera, la que tiene más cercana, siempre me anda preguntando cosas”* (C.P.4:6). El docente hace hincapié en que la estudiante se demora más que el resto, sin embargo participa de la clase con sus demás compañeras. La causa de esta motivación, según el docente, se debería a: *“Yo creo que se debe porque ella también se quiere integrar de alguna manera a las actividades con el resto de su curso”* (C.P.4:6). El docente responsabiliza que la motivación, nuevamente, es personal, y aunque habla de integración, el docente no posee una noción clara con respecto a las diferencias entre inclusión e integración.

Sólo un caso, C.P.1 indica que no existe motivación por parte de los estudiantes con DV, pues de acuerdo a lo que ella aprecia, se debe a la discriminación: *“No. No muestran mucha motivación. Yo creo que se sienten un poco discriminados con el tema de la educación física, a ellos como que no les interesa mucho participar de la clase”* (C.P.1:6). La docente señala que esa discriminación a la que se ven enfrentada estos estudiantes se debe principalmente a la falta de estrategias por parte del profesor: *“yo creo que se debe a la falta de estrategia, falta de estrategia que el mismo docente*

debería ocupar y ponerla en la práctica. No lo hacen no más, porque donde es uno por curso, se debe cambiar planificación de toda la clase para un solo alumno” (C.P.1:6). Se aprecia una fuerte crítica hacia las metodologías utilizadas por el docentes, no obstante, nuevamente existe una ambigüedad en su respuesta al mencionar que se debe cambiar la planificación para un solo alumno, pero esa no es la idea que plantea la inclusión, ya que no se habla solo de inclusión al presentar a estudiantes con NEE, pues en todos los cursos se observa gran diversidad de alumnos y de acuerdo a eso se debe planificar la clase, abarcando las realidades de cada uno, por eso no se trata de realizar la clase sólo para un alumno.

En este sentido, de acuerdo a las informaciones entregadas por los cinco docentes, ninguno menciona que la motivación surge a partir de la planificación de la clase o por un acto realizado por el docente, sino que surgen otros factores como la familia y las decisiones personales de cada uno de los estudiantes.

Metodologías Utilizadas: Esta es una de las categorías en que mayor coincidencia ha existido entre los participantes, pues todos señalan no haber aplicado metodologías para incluir a estudiantes con DV. El caso C.P.1 señala: *“No porque no les hago clase a niños con discapacidad visual, nunca he trabajado con personas con discapacidad, así que no lo he hecho” (C.P.1:7).* No ha tenido la posibilidad de aplicar metodologías por no tener clases con EcDV; sin embargo, la alumna que presenta DV participa de un taller extracurricular que es llevado a cabo por esta docente. Los otros casos señalan que la no aplicación de metodologías, se debe al nulo número de casos de EcDV que ha tenido que enfrentar durante su desarrollo profesional, ya que es el primer caso en el que trata con un estudiante con estas características: *“No, porque es mi primer año como profesional, es el primer año trabajando en el colegio, es mi primera alumna también como..., entonces no” (C.P.4:7).*

El docente C.P.3, indica su desconocimiento en relación a la discapacidad: “No, porque no conozco. Como no he asistido a capacitaciones, no conozco cómo de repente uno podría tratar a una persona, en este caso, con discapacidad”. En esta misma línea, la docente C.P.5, señala que la no aplicación de nuevas metodologías se debe principalmente a una despreocupación de los docentes, por el hecho de no solicitar capacitaciones en torno al tema: “el propio profesor de educación física tiene la culpa de no motivar o de no consultar o de que no nos den las herramientas los demás para que nosotros también podamos atender a estos chicos” (C.P.5:7).

Existe un solo caso en el que el docente no ha incurrido en nuevas metodologías porque no ha sido necesario, ya que no ha enfrentado situaciones en las que el EcDV no pueda realizar la clase por presentar dificultades: “No, porque como yo te decía, él no necesita ser atendido de forma especial. Él, por lo menos lo que llevamos de las unidades de este año, de ninguna, él ha necesitado alguna ayuda especial o hacer alguna actividad específica solo para él” (C.P.2:7).

En el mayor de los casos existe una autocrítica con respecto al tema, donde el docente se responsabiliza por no crear metodologías. En el otro caso, la creación de metodologías es dejada un tanto al azar, dado que no lo ha realizado sólo porque el alumno no presenta dificultades al interior de la clase.

Comunidad Escolar: El apoyo de la comunidad, escolar según tres casos es otorgado principalmente por los profesores especialistas, “sí, porque como te decía en adelante, hay una profesora de la Walter Smith que asiste al aula con el fin de realizar un apoyo dos veces a la semana” (C.P.3:8). En este caso en particular, el apoyo que se genera surge de un ente externo al establecimiento, con especialización en la aplicación de

metodologías para alumnos con NEE. El caso C.P.5, hace referencia también al apoyo de un especialista, y a partir del mismo, fundamenta la preocupación del establecimiento por incluir a estudiantes con NEE: “Parece que sí...al menos yo veo que se preocupan por ellos, que ya esté una persona especialista, es porque se están preocupando de ellos” (C.P.5:8). El tercer caso indica que “sí hay apoyo más por parte de los que presta la profesora de integración donde contiene a los niños con discapacidad visual, pero no se nos presta los recursos económicos como para trabajar con discapacidad visual”, (C.P.1:8). Este caso, señala que los alumnos se encuentran incluidos en el establecimiento, existe el apoyo de un especialista, pero no se cuenta con las implementaciones necesarias para que el alumno se desenvuelva de mejor forma en el establecimiento, limitando la participación del mismo.

Con respecto a esta categoría, existe un caso que indica que existe un apoyo en lo que respecta a materiales e implementación, sin embargo, en el proceso de incluir a los EcDV no hay una participación de un profesor especialista que pueda guiar al docente de EF: “Materiales hay, pocos pero hay, pero recursos materiales igual hay., como les decía para estos tipos de alumno tiene que haber un asistente o alguien que esté ayudando” (C.P.4:8).

El caso C.P.2, señala no necesitar de mayor apoyo porque es suficiente con lo que ella aplica durante las clases: “no, porque generalmente eso lo veo yo y ni siquiera su profesor jefe me ha preguntado cómo se desenvuelve él en la clase” (C.P.2:8). Esta respuesta puede sonar en un principio como una manera egoísta de ver las cosas, sin embargo en el transcurso de la entrevista señala: “es como que C.E.3 es C.E.3 y nada más sin el apellido de discapacitado visual, es C.E.3 no más.” (C.P.2:8)

Más del 50 % de los casos fundamenta como principal apoyo la participación de un especialista en DV, pues al no poseer una base sobre cómo actuar ante un EcDV, el profesor solicita la colaboración de quien sí posea conocimientos con respecto al tema.

Uno de los casos hace evidente despreocupación de los padres en el proceso de enseñanza - aprendizaje: “no hay un buen compromiso por parte de los padres, porque como te digo, yo he visto a los padres una sola vez y no existe comunicación constante o preocupación por parte de ellos” (C.P.3:8). En esta afirmación se puede observar que el docente considera el apoyo de los padres un tanto despreocupado, dado que no participan del proceso mismo, y solo se preocupan de enviar al alumno a las clases.

Frecuencia de casos de EcDV: Los cinco casos responden en base a su experiencia laboral, indicando que, en su mayoría, el número de personas que ingresan a establecimientos educacionales con DV es relativamente bajo. En el C.P.2, la docente plantea que los EcDV no han sido comunes en su establecimiento educacional, son otros los casos más recurrentes, es más común guiar a estudiantes sordo-mudos: “*En el caso de discapacidad visual no es tan común pero en el caso de los niños hipoacúsicos acá es común*”. (C.P:2:9). Esta opinión se puede interpretar de dos formas: que la inclusión de EcDV en este establecimiento educacional se ha realizado sólo durante estos últimos años o que lo EcDV aun se encuentran asistiendo a escuelas especiales.

Otras opiniones reafirman la interpretación anterior, que en la actualidad el número de personas con DV asistiendo a la educación convencional va en aumento, siendo más recurrente guiar a estudiantes con estas características. “*Hoy en día yo creo que... la discapacidad visual y no solo la visual están integradas completamente en la educación de chilena*” (C.P.1:9).

En el caso de C.P.3, no responde a lo preguntado, pero da a conocer otro dato importante, pues el proyecto de integración sólo lleva un año implementándose en el establecimiento, por lo que no le permite tener una visión clara con respecto a la frecuencia de casos: *“mira aquí nosotros empezamos el año pasado con esta experiencia, es el único caso de discapacidad visual”* (C.P.3:9). El docente indica que en sus ocho años de experiencia laboral, solo ha trabajado con un estudiante con discapacidad. Los otros casos más comunes eran estudiantes con problemas de aprendizaje: *“de esos ocho, esta es la primera vez que trabajo con un alumno con discapacidad salvo otros que no tenían discapacidad sino que estaban lentos”* (C.P.3:9).

En otro caso, la opinión establecida por el docente es similar a lo descrito anteriormente, ya que es su primera vez en lo que respecta al trabajo con EcDV: *“es el primer colegio de mis años de profesional y llevo veinte eeeeeeh... el primer colegio que tieneee.... que trabaja con discapacidad.”* (C.P.5:9). Al interpretar el dato otorgado por el docente, se puede apreciar el bajo número de casos de EcDV inmersos en la educación convencional a lo largo del tiempo, pues a pesar de sus 20 años de trayectoria, éste año es el único en donde ella, ha tenido que guiar a un estudiante con estas características.

En el caso C.P.4, se limita a responder de acuerdo a su actualidad laboral, a lo que está ocurriendo hoy en su establecimiento educacional: *“aquí en este liceo hay tres, no dos con discapacidad visual y creo que hay como dos más con otro tipo de discapacidad.”*(C.P.4:9) Dentro de la totalidad de casos del proyecto de integración la DV, logra igualar a los otros casos de discapacidad.

Importancia profesional: Más del 50% de los docentes indican, que esta ha sido una experiencia importante durante su desarrollo profesional, como un acto enriquecedor y como una forma de ayudar a los DV.

El caso C.P.1, indica que: “es positivo trabajar con estudiantes con estas características, porque a uno lo coloca como a trabajar, a lograr otras capacidades que uno tampoco trabaja habitualmente” (C.P.1:10). En su opinión se puede observar que el hecho de trabajar con EcDV representa un desafío personal, una forma de aplicar nuevas metodologías, pues es algo nuevo y atractivo que le permite superar la monotonía del trabajo cotidiano y el estancamiento que surge con el tiempo.

El caso C.P.4, da a conocer otro dato importante con respecto al trabajo con personas con DV, indicando que es una tarea dificultosa, pero que finalmente termina siendo enriquecedora: *“me enriquece mucho, cuesta harto, pero sirve”* (C.P.4:10). Ellos a pesar de que este caso durante su formación inicial docente dice haber cursado actividades pedagógicas en relación al tema, pero la practica continua siendo difícil.

La opinión rescatada del C.P.5, si bien muestra que es importante para su desarrollo personal, realiza un comentario un tanto conmisericordioso hacia los EcDV: *“bueno, es importante pienso yo, para, generalmente, diría yo o aun no sé poh es como unnn ayudar a todas esas personas que necesitan* (C.P.5:10), al referirse como “a todas esas personas que lo necesitan”, se interpreta inmediatamente otro trato hacia estudiantes con estas características, como los “pobrecitos” solo por presentar algún tipo de discapacidad.

Proyecto de Integración: El 60% de los casos tiene una respuesta positiva con respecto al logro de los objetivos que plantea el Ministerio de Educación, el otro 40% señala que no se logran pero es principalmente por la

influencia de otros factores que interviene en un logro correcto de estos objetivos. En ambos casos se responsabiliza a la realidad de los establecimientos.

El caso C.P1 entrega su opinión con respecto a lo que ella ha observado al interior de su establecimiento educacional, “sí, sí se logra en mi colegio se trabaja muy bien con los niños con discapacidad en integración súper bien diría yo, pero esa es la realidad de mi colegio, no sé cómo será en otros colegios, pero en mi colegio eso se logra”(C.P.1:11) , no obstante al mismo tiempo deja entrever que la realidad de su colegio no representa la mayoría de los casos, solo puede referirse a su institución.

Solo un caso dice que no se cumple completamente con los objetivos que se plantean en el proyecto de integración, esto debido principalmente a problemas estructurales en la implementación del proyecto como tal. El docente sugiere que debe existir una capacitación para todos los profesores del establecimiento en el que exista este tipo de estudiantes, además de una supervisión constante por parte de organizaciones externas, con un seguimiento de la trayectoria del EcDv:” *eso sería lo ideal. Aportar un proyecto ehmmmm enviar a las personas y capacitar a los profesores de esa escuela y a la vez supervisar (C.P.3:1).*

Otro de los casos responsabiliza el trabajo en equipo y la voluntad de compartir ideas como factores determinantes al momento del logro de los objetivos que plantea el Proyecto de integración:”*De parte del colegio sí porque acá siempre hay apoyo para hacer cosas nuevas, después para compartirlas; por ejemplo si a alguien le va bien tiene experiencias pedagógicas que son exitosas y que se comparten se cuentan” (C.P.2:11).*

Uno de los casos plantea, como se señaló en el primer párrafo, que el logro de los objetivos dependerá en gran medida de la realidad del

establecimiento: “*eeeeh..., no sé si tanto, no sé si lograr como ellos pretenden que se logre. Depende de la realidad de los colegios.*”(C.P.4:11). Si bien la opinión del docente es trascendente, no existe una mayor fundamentación con respecto a la misma.

La docente C.P.5, indica una acción concreta que se presenta en su establecimiento que tiene relación directa con los objetivos que plantea el Ministerio de Educación y que representan además el principal objetivo para el establecimiento “*ya han salido, ya digamos del colegio, licenciados de cuarto medio y que han seguido con sus objetivos profesionales. Esa es la idea....que el tipo no se quede, con la motivación que le dan acá que sigan estudios superiores*” (C.P.5:11). Este caso nos permite apreciar que el proyecto de integración es una buena forma de incluir a las personas con DV en la sociedad, permitiéndole realizar las mismas actividades.

Interpretación de datos, estudiantes:

Percepción del colegio: Al consultar si a los alumnos les gustaba asistir al establecimiento, el 80% de los casos establece una respuesta positiva. Asocian su asistencia al aprendizaje, a la entretención, al deporte, los lazos afectivos y como una forma de surgir en la vida: “*si, por que me entretengo*” (C.E.1:1), dice este caso C.E.3. Su gusto por asistir al colegio se fundamenta en el aprendizaje que obtiene en las aulas y a que en el establecimiento puede practicar deportes: “*Sí, porque acá te enseñan hartas cosas y lo que más me gusta eee lo del deporte* (C.E.3:1).

Otra opinión similar a la anterior, es el caso C.E.4, quien sustenta su asistencia en la adquisición de nuevos aprendizajes para surgir en la vida, el colegio se transforma en un lugar de aprendizaje y una forma para salir adelante: “*sí, porque acá te enseñan hartas cosas y lo que más me gusta eeeh lo del deporte* (C.E.4:1). La estudiante C.E.5 al igual se refiere que su

gusto por asistir al establecimiento se debe a que cree que es la única forma de ser algo en la vida: *“sí, porque creo que es importante... para nosotros, para tener educación, para ser algo, para no andar en la calle”* (C.E.5:1). Su opinión deja claro cuál es la percepción que ella tiene sobre la no asistencia a un establecimiento educacional, como ella misma lo plantea: *“para no andar en la calle”*.

Existe solo un caso en el que la estudiante no coincide completamente con las opiniones realizadas por los demás. Ella indica que su asistencia al establecimiento depende de otro factor, que en este caso sería la relación con sus compañeros, *“más o menos, depende... porque me carga como está la relación con mis compañeros... Molestan a las chicas... Es que me siento ofendida porque igual soy mujer. No me gusta que le digan cosas”* (C.P.2:1). Aunque la estudiante no es ofendida por sus compañeros por su discapacidad, para ella es importante un buen trato hacia las mujeres, por lo mismo siente que sus compañeros no las respetan.

Formar parte del colegio: El 100% de los casos dice sentir que forman parte del establecimiento, lo que entrega un dato clave, dado que por parte de los principales participantes se aprecia una inclusión dentro del establecimiento educacional. El sentirse parte del establecimiento se fundamenta en la relación con sus amigos, el buen trato por parte de la comunidad escolar, participación en las mismas actividades que sus compañeros y porque se le ofrecen las posibilidades para surgir.

Los amigos son uno de los principales responsables de que el EcDV se sienta parte de la comunidad escolar *“sí poh, porque tengo hartos amigos”* (C.E.1:2).

Otro de los casos, indica que él se sienta parte del establecimiento se sustenta en la aceptación de la comunidad, donde nuevamente los amigos

aparecen como factores determinantes para el EcDV *“Sí, porque acá me aceptan... Eeeh como yo soy... Con la baja visión... tengo amigos”* (C.E.3:2).

Dos de los casos explican que el formar parte del establecimiento para ellas es lograr participar en las mismas actividades que sus compañeros, factor determinante en el proceso de inclusión, que el EcD se sienta parte del proceso, sin que sea limitado por su discapacidad: *“sí, porque... participo en lo que participan mis compañeros... comparto con los demás...”* (C.E.4:2) y *“sí, porque puedo participar en las cosas que participan mis compañeros también... dan las posibilidades”* (C.E.5:2). En el último caso, además se puede interpretar de la opinión de la estudiante que existe un compromiso por parte del colegio.

El único caso que manifiesta que este vínculo se establece por las relaciones con sus profesores y compañeros, por el trato que recibe de estos y por la preocupación que existe en general de la comunidad escolar: *“sí es buena la atención con todos... converso con todos los profesores y con los inspectores también”* (C.E.2:2).

Relación con el deporte: De los cinco casos, el 100 % dice conocer algún tipo de deporte; un 60% de ellos nombra el goalball como su deporte preferido, esto principalmente porque es el único que han llevado a la práctica y el que además consideran como el que los representa. Uno de ellos escoge un deporte realizado fuera del establecimiento: *“mmmm... es que conozco el goalball nu más, que es el deporte para no videntes”*, (C.E.2:3). Ella es clara al decir que solo reconocen este deporte e inmediatamente lo asocia a personas con DV, es uno de los deportes que ella ha podido practicar gracias a la iniciativa del Colegio Ann Sullivan, en donde se le enseñó y practicaron este deporte por largo tiempo; los demás casos que indican este deporte como su favorito, también participaron de esta iniciativa. *“mm... es que no sé cuál me gusta más porque ninguno lo*

juego, solo goalball, pero... no es que prefiero más el goalball, pero el remo igual es entretenido... es que el goalball lo jugamos por eso" (C.E.4:3). En este caso, la estudiante nuevamente opta por el goalball porque es el deporte que ha logrado llevar a la práctica con mayor frecuencia, por ende su elección se limita a lo practicado. El siguiente caso expresa una opinión similar a la anteriores: *"el Goalball obvio, el que hacemos nosotros, el básquetbol, el fútbol pero no lo juego y eso... el tenis"* (C.E.5:3). Al ser consultada por cual deportes de los que nombro era su favorito inmediatamente señala al goalball: *"el goalball... porque me gusta, y es el que podemos jugar... a lo mejor los otros igual los puedo jugar pero es que habría que practicar"* (C.E.5.3). En su opinión se puede apreciar que una elección por otro deporte sería más dificultoso; además en su opinión se puede interpretar que la aplicación de los deportes en EcDV es posible, solo ameritan mayor práctica.

Un solo caso hace referencia al fútbol como su deporte preferido, sin embargo no fundamenta su respuesta: *"El fútbol. E: ¿y por qué te gusta más el fútbol? R: eeeh... (ríe) no sé..."* (C.E.1:3).

Dado que el 80 % de los casos opta por un deporte que no es practicado al interior de los establecimientos educacionales, se puede interpretar como una falta de variedad en los planes y programas presentados por el Ministerio de Educación, más aun en aquellos estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad. El caso C.E.3, indica un deporte que nunca se ha establecido en los planes y programas, como un arte marcial: *"sobre Kenpo, sipo sobre las artes marciales que es kenpo karate... porque hacen mucho deporte antes de practicar y eso poh"* (C.E.3:3).

Preferencias: En los casos estudiados, un 100% responde positivamente al consultarles sobre su gusto por la clase de EF. Los términos a los que se asocia su gratitud hacia la actividad pedagógica son:

principalmente entretención, porque les permite motivación personal para realizar ejercicio fuera del horario de clases, no obstante en un solo caso, la clase es de su agrado pero le cuesta comprender algunas actividades.

El 60 % de los casos asocia su respuesta a la entretención: “sí...porque es entretenida” (C.E.1:4). Con lo que entrega una respuesta clara pero no realiza una mayor fundamentación con respecto al tema. En otro caso la respuesta es similar: “sí...no sé encuentro que es entretenida” (C.E.4:4). Al igual que la anterior, no existe mayor detalle del porqué de su respuesta. Y, en el tercer caso, la respuesta es similar, sin embargo existe mayor detalle con respecto al por qué: *“sí me gusta, es entretenida porque: eeeh no siempre nos tienen haciendo ejercicios o cosas así igual hacen cosas más entretenidas.”* (C.E.5:4). Lo entretenido se fundamenta en que le permiten estar en constante actividad durante el periodo de clases y además por la variedad de actividades que realizan durante la clase: *“nos hacen bailar, nos sacan a correr y aparte hacer ejercicios, en vez de estar haciendo abdominales y esas cosas así”* (C.E.5:4).

Uno de los casos señala que la clase de EF lo motiva a hacer actividad física fuera del horario de clase, además de la variedad de actividades que se realizan durante la clase: *“porque son, eeee hacen hartas cosas que motivan a uno para hacer ejercicio”* (C.E.3:4).

Solo uno de los casos dice que la clase de EF es de su agrado, pero que en ocasiones no logra realizarla por la dificultad que representa, además de no entender los ejercicios que se le plantean *“eeeeh... sí, es que trato de entenderla igual, me cuesta entenderla sí... porque hay ejercicios que no entiendo mucho”* (C.E.2:4). En este caso se puede apreciar una falta de metodologías apropiadas para la mejor realización de los ejercicios, una buena explicación permitiría una mayor comprensión de éstos.

Mejoras a la clase de EF: Los principales cambios que los casos estudiados expresan, tienen que ver con un ejercicio o una actividad en específico. Las principales motivaciones para cambiar estas actividades tienen que ver con el gusto por realizar los ejercicios, porque desean mayor variedad de ejercicios, mientras que otras ameritan ser cambiadas por que los EcDv dicen no poder participar de ellas: *“cambiaría trotar diez minutos, porque no me gusta”* (C.E.1:5). Este caso elige un aspecto que no es de su agrado, mientras que otro caso expresa que: *“En realidad deberían hacer bailes, coreografías”* (C.E.2:5). La estudiante solicita más variedad en cuanto a las actividades que se realizan durante la clase, se aprecia el deseo por explorar un ámbito desconocido para ella hasta el momento, pues ve en la clase de EF una oportunidad para desarrollarlos.

El único caso que no habla de un aspecto de forma de las actividades es C.E.3, quien hace referencia a un aspecto disciplinario de la clase: *“que haya más disciplina”* (C.E.3:5).

Otro caso establece un cambio en ejercicios que representan un riesgo para ella, aquellos en los que está propensa a sufrir un accidente, situación que atemoriza, no queriendo realizar este tipo de actividades: *“Los circuitos...No, porque ponen colchonetas y ponen de esas cositas para ir saltando huuu... el otro día me caí porque había que saltar unas cajas así una sobre otra y me enrede y caí”* (C.E.4:5).

Discriminación: Los casos que se han sentido discriminados representan un 60% de los casos. Dos de ellos dice sufrir discriminación por parte de sus compañeros, quienes las aíslan de las actividades o por malas reacciones al solicitar su ayuda. Uno de estos casos, comenta que la discriminación ha sido parte de su vida escolar: *“sí el año pasado, y en la básica también”* (C.E.1:6). La discriminación surge a partir de no querer colaborar con el EcDV al realizar un ejercicio: *“cuando salían a trotar, no iba*

la chica con la que yo trotaba, y los chicos no me ayudaban... no había mucha disposición del grupo” (C.E.1:6).

El C.E.5 expresa una opinión similar a la anterior, la discriminación surge por parte de sus compañeros, de la poca disposición por colaborar en el proceso: *“O salir a correr a veces... Yo tengo que decirle ¡Oye puedo correr contigo! Y es un... siiiii... Como un sí forzado” (C.E.5:6).* Otra situación que indica también este caso es que se sienten discriminadas al momento de realizar actividades grupales, en las que finalmente van quedando solas por no ser escogidas por sus compañeras: *“siempre hay chicas que cuando hacen algo en grupo como los bailes eso, se juntan entre ellas, y uno como que va quedando al lado” (C.E.5:6).*

El otro caso que es parte del 60%, dice no sentirse discriminado por sus compañeros, sin embargo las actividades realizadas representan un acto discriminatorio para ella: *“no no... los circuitos no me dejan hacerlos peroaa aaah me da lo mismo, mejor para mí” (C.E.4:6).*

Los otros dos casos dicen no sentirse discriminados, pero uno de los casos relaciona la discriminación con las burlas que pudiesen surgir por parte de sus compañeros: *“no porque no me molestan, nada...” (C.E.1:6).*

Actividades: Solo un 20% dice no presentar dificultades para realizar los ejercicios, el otro 80% presenta algún tipo de dificultad o limitación en la ejecución de actividades durante la clase de EF.

El estudiante C.E.1 describe en ese momento solo dos actividades realizadas por las profesora durante las clases de EF: *“trotar y emm... Ejercicios...circuitos y eso”(C.E.1:7).* el estudiante dice no presentar dificultades para trabajar durante las clases, *“ la mayoría los hago”(C.E.1:7)*

El C.E.3 describe de la siguiente manera la estructura de una clase de EF, de acuerdo a lo que la profesora ha realizado durante las clases: “un trote, después con un juego, un juego, eeemm movimientos articulares, elongaciones, eeeH de repente algo de fuerza” (C.E.3:7). En estos ejercicios dice no presentar dificultades, sin embargo al realizar trabajos con balones se dificulta más su participación en la clase, dado que al presentar baja visión, le cuesta calcular la velocidad que adopta el balón.

En otros casos, el alumno expresa solo tres ejercicios planteados por el profesor: “abdominales eeeh... (Silencio) trotar, emmmm, dorsales” (C.E.2:7); sin embargo, no realiza una mayor descripción de aquellos que pueda realizar con mayor facilidad o aquellos en los que le cuesta más.

El caso C.E.4 expresa que la docente realiza los siguientes ejercicios: “*circuitos, este abdominales, flexiones, baile eeeh... Qué otro... resistencia*” (C.E.4:7). Los que ella logra realizar durante la clase son las “*flexiones, abdominales, trote*” (C.E.4:7).

El último caso indica que durante las clases de EF la profesora realiza lo siguiente, “*flexiones, abdominales, trotar... Qué más... Esa cuestiones donde te hacen hacer circuitos de no sé qué cosa....*” (C.E.5:7). De éstos podía realizar la totalidad, sin embargo aquellos en los que existan obstáculos no son realizados por el riesgo que poseen para ella: “No. Lo hacía todo, los abdominales, las flexiones, salía a correr con ellos también *los circuitos no porque ponían bancas y me podía ir de.... (Risas)... me podía tropezar*” (C.E.5:7).

Preferencias: Existe UN 60% que coincide con aquello que no les gusta realizar durante la clase de EF: principalmente se refieren a ejercicios con desplazamiento e igualmente concuerdan sus opiniones con respecto a lo que les gusta, como ejercicios de fuerza (flexiones, abdominales). El otro

40%, no obstante, coincide en el gusto por realizar ejercicios con desplazamiento.

El caso C.E.2, comenta que una de las actividades que no le gusta realizar durante la clase de EF es, *“correr, no me gusta mucho... Porque me cuesta mucho.”*(C.E.2:8). La actividad para el estudiante no se transforma en algo entretenido porque provoca un estado que no le es agradable, en cuanto a sus preferencia durante la clase manifiesta que *“me quedo con los abdominales”*. Estos son ejercicios de fuerza, en donde la percepción de espacio le otorga mayor confianza al estudiante.

Una opinión similar surge en el C.E.4, quien dice que *“Las flexiones... son las que más me gustan”* sin ser de su agrado ejercicios que incluyan resistencia, *“resistencia porque me canso...”* (C.E.4:8). Lo mismo ocurre con el caso C.E.5: *“Lo que más me gusta hacer es salir a correr, y lo que más me cuesta son las flexiones* (C.E.5:8)

Una gran mayoría de los casos expresa que los ejercicios de resistencia no son de su agrado porque provocan fatiga en su organismo, al igual que al definir el gusto por ejercicios estáticos, con un menor desplazamiento.

En la opinión de C.E.3, se puede observar su gusto por estar en constante actividad, pues no le gusta estar sin realizar ninguna actividad: *“lo que más me gusta hacer es el calentamiento, y lo que menos me gusta hacer es cuando, cuando hay que esperar en hacer algo”* (C.E.3:8).

Apoyo: Esta categoría se refiere a la preocupación que manifiestan los estudiantes o el profesor al momento de que el EcDV necesite de apoyo, en definitiva, determina cómo es el actuar de éstos ante un estudiante de tales características. De acuerdo a lo percibido por los EcDV, un 80% de los

casos dice recibir apoyo; en un caso, el apoyo es ocasional; en otros casos es siempre la misma persona; otros dicen recibir apoyo de ambas partes (profesores-estudiantes).

El C.E.1 indica que el apoyo por parte de sus compañeros y profesor se da de manera ocasional: “de repente no más” (C.E.1:9). Él aprecia que este apoyo se ve manifestado al momento en que sus compañeros le explican aquellas cosas que él no logra captar.

En otros casos nombra a uno de sus compañeros como el principal apoyo durante la clase, es el compañero el que interviene solicitando información al docente para que la EcDv reciba indicaciones por parte del mismo, “cuando me cuesta eeh... no sé, trato de hablarle a la Caro, y la Caro le dice al profe” (C.E.2:9).

El caso C.E.3, indica que el apoyo se manifiesta en acciones y que lo realizan sus compañeros cuando el presenta problemas para realizar algún trabajo con balones: “sí, cuando jugamos con balones, no tiran balones altos, ni nada de eso” (C.E.3:9). En esta opinión se puede apreciar que tanto por parte del docente como de los compañeros, existe conciencia con aquellas actividades que para el estudiante representa mayor dificultad.

Los compañeros, en este caso, también son quienes demuestran mayor apoyo, observándose además un compromiso por parte de ellos compañeros, quienes alienta la superación de la estudiante: “*conversando, me explican cuando no entiendo o dicen ¡dale! ¡Dale tu puedes!*”(C.E.4:9).

El último caso representa la cara opuesta a todos los casos anteriores, dado que ella manifiesta que no existe un apoyo por parte de sus compañeros, pero sí de la profesora. Se destaca nuevamente en su opinión que sus compañeros realizan lo solicitado, pero no de una forma apropiada:

“eeeh...De la profesora sip.... De mis compañeros... no porque tenía que decirle “oye me podí ayudar en esto”, y era como un sí obligado, pero a veces cuando no podía hacer algo lo hacía en conjunto con la profesora” (C.E.5:9).

Relación Docente/ Estudiantes: Un 60% de los casos menciona que la relación con el profesor es solo por un tema académico, no siendo cercana para ellas. Un caso menciona tener una relación de confianza, pero no con el docente actual a cargo de la clase. Por último sólo un caso dice tener una relación cercana, de confianza y respeto mutuo.

El primero de los casos es claro al señalar que su relación, es buena, pero se limita solo al aula: *“bien... pero es solo como profesor, no es cercana...” (C.E.1:10)*, *“con el que había antes, no sé es que hablábamos hartos...” (C.E.2:10)*. El caso C.E.3, menciona que su relación se basa en la comunicación que ha logrado con la docente y que esto se mantenga se debe a la responsabilidad que adquiere el alumno al asistir y cumplir durante las clases de EF: *“bien cercana, cercana porque tengo confianza en ella y ella también en mí y nunca le falló en las clases” (C.E.3:11).*

Esta estudiante señala que su relación es cercana con la docente, sin embargo considera que la relación que debe surgir es solo como alumno-profesor, ya que ella no desea establecer una amistad con la docente *“mmm... Cercana hablo harto con ella... yo creo que no es para ir hacer amistad con los profesores” (C.E.4:11).*

El último caso es claro al señalar que la relación que surge es solo en el ámbito académico, *“No. No era tan cercana, era más distante... Era como mas relación profesor alumno” (C.E.5:1).*

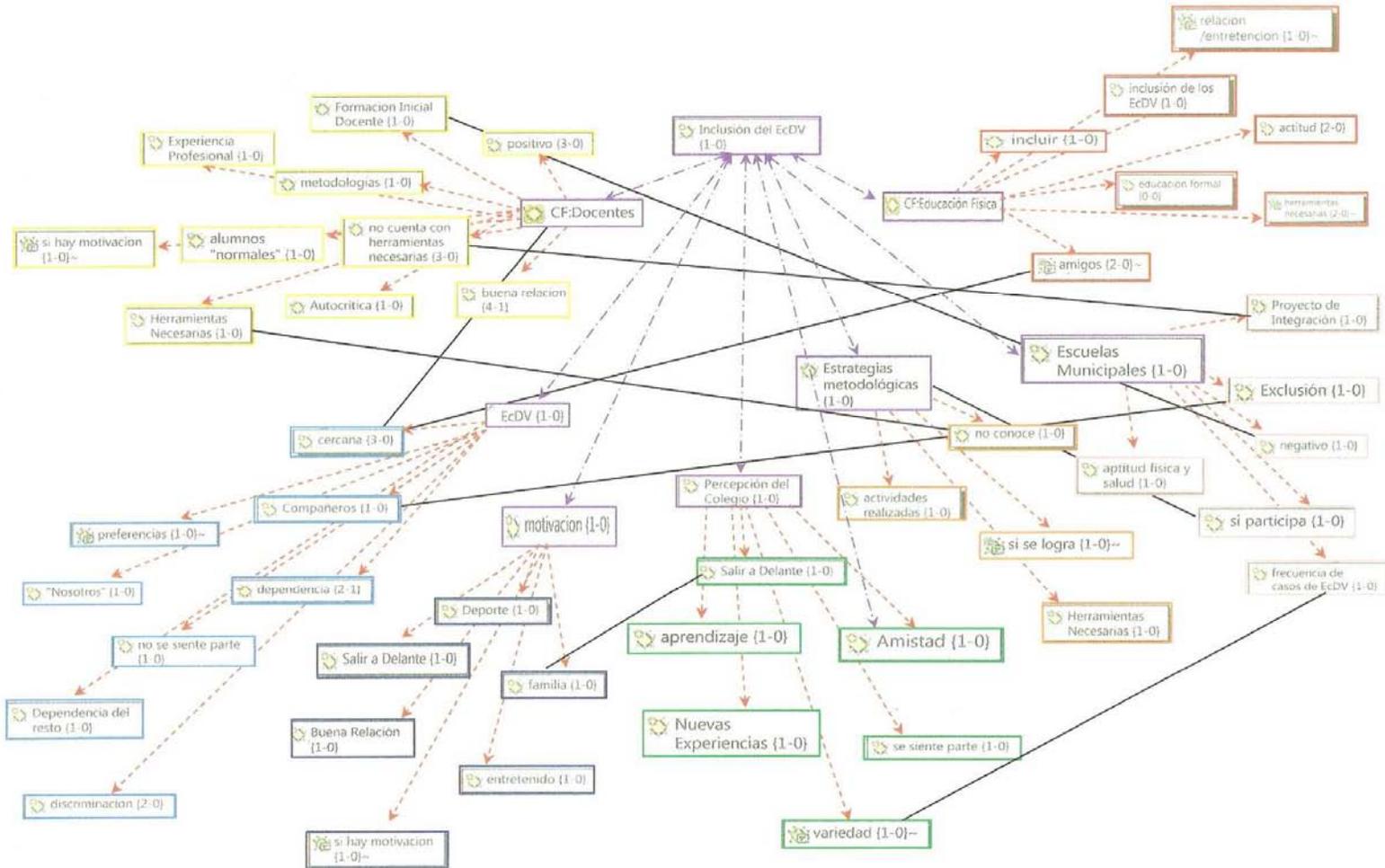
Compromiso; EL 80 % de los casos indica que el profesor sí realiza actividades que le permiten participar de la clase, mientras solo existe un 20% que señala que el docente no realiza actividades que le permitan participar con mayor facilidad.

El caso C.E.1 manifiesta que el docente sí realiza actividades que le permiten participar, sin embargo, él no participa por una decisión personal: *“porque de repente me da flojera y no participo en nada. Es que va de acuerdo a lo que ellos tienen que ir haciendo no mas...”* (C.E.1:11). En su respuesta se puede apreciar que el docente sí genera instancia, sin embargo la respuesta por parte del estudiante no es la más adecuada.

Un caso expresa que la planificación de las clases en ocasiones está dirigida a un solo grupo, en este caso a los varones, pues el juego con balón no es su fuerte y por lo mismo se limita a no participar: *“los chicos juegan a la pelota en realidad”*(C.E.2:11).

El caso C.E.4, señala que no existe una modificación durante la clase por parte de la profesora, quien sólo realiza aquello que está planificado; dice que sin embargo, logra participar de todas las actividades que ella plantea.

Inclusión del Estudiante con discapacidad Visual en la clase de Educación Física.



Mapa Axial 1.

CAPITULO IV:
CONCLUSIONES, REFLEXIONES FINALES;
PROYECCIONES FUTURAS

4.1 CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

La presente investigación, desde sus comienzos, estuvo formulada en base a objetivos tanto generales como específicos, la meta fue el estar siempre sujetos a ellos para, así poder cumplirlos a cabalidad.

Es por ello que se comenzó a desarrollar una metodología que tuviese relación con cada uno de ellos. Con respeto a esto, surgieron los informantes claves y la selección de los correspondientes establecimientos los cuales permitieron ahondar más en el tema planteado y así poder contextualizar de mejor forma todos los hechos y actitudes existentes en los cuatro establecimientos educacionales, en los que se centró este estudio.

A raíz de esta interacción constante, existente entre los investigadores y los informantes claves, se estableció una relación de confianza con algunos de los participantes de esta investigación, lo que contribuyó enormemente a una recolección de datos verídicos, ya que se recaudaron en un ambiente propicio de confianza y sinceridad.

Con relación a las preguntas realizadas al inicio del proceso investigativo, se puede señalar que se respondió total o parcialmente a estas. En la pregunta base: ¿Cuáles son las metodologías utilizadas hoy por el profesor de Educación Física al guiar a Estudiantes con Discapacidad Visual?, sólo se logró apreciar ciertas características en relación a la misma, no obteniéndose una respuesta detallada y explícita. La mayor parte de los docentes entrevistados, plantea que no ha sido necesario aplicar nuevas metodologías al guiar a estudiantes con DV, por lo que no se realiza una diferenciación entre las metodologías utilizadas en cursos en el que participan estudiante con NEE y en las que no se aprecian alumnos con estas características. La principal causa de que no se apliquen nuevas metodologías, según lo indicado por los docentes, se justifica en no poseer

conocimientos con respecto al tema, en que no es necesario crear nuevas metodologías porque el estudiante no presenta dificultades al participar de la clase, consiguiendo llevar a cabo las unidades o simplemente porque existe una despreocupación profesional por parte del docente.

De las respuestas obtenidas se puede concluir que en los casos observados no se aplican nuevas metodologías en respuesta a las necesidades del estudiante, existiendo por parte del docente una autocrítica en relación al tema, dado que se responsabilizan por su falta de conocimiento. Es necesario señalar que la inclusión del estudiante no es solo tarea del profesor, sino que es un trabajo en conjunto de toda la comunidad escolar.

Con respecto a la subpregunta de investigación, en la que se hace referencia a la entrega de herramientas para guiar a estudiantes con NEE, durante el proceso de FID se puede indicar lo siguiente:

La mayor parte de los docentes que participó en esta investigación, dice que en su FID no se impartió una actividad pedagógica que tuviera relación con la discapacidad; los casos que dicen sí haberlas realizado, son los docentes más jóvenes. Con esto se puede apreciar un cambio curricular al interior de las Universidades, lo que permite observar transformaciones, que permitirían que las personas con discapacidad sean incluidas en la sociedad. Por otra parte, un docente en particular señala que en su FID no le entregaron ninguna herramienta con relación al tema, pero que la experiencia le ha permitido adquirirlas. Ante esto se puede concluir que el hecho de no haber recibido herramientas en la FID, no se transforma en una justificación para no mantenerse informados sobre esta temática, más aun, cuando el docente se encuentra inmerso en esta realidad.

La tercera subpregunta tiene relación con la ley 19.284, sobre integración social de Personas con Discapacidad y los beneficios que ésta generaría al ser aplicada en estudiantes con NEE. La información con respecto al tema fue obtenida al plantear una interrogante sobre la aplicación de los Proyectos de integración ejecutados en los distintos establecimientos educacionales que incentivarán la participación de estudiantes con NEE en las aulas. La percepción de los docentes se inclina a que los objetivos que el Ministerio de Educación promueven, se están llevando a cabo actualmente, sin embargo señalan constantemente que su opinión solo se basa en la realidad que se presenta en sus establecimientos, no pudiendo generalizar la realidad de las demás instituciones educacionales que posean un Proyecto con estas características. Otro porcentaje de los docentes señala que los objetivos no se cumplen completamente, porque no existe capacitación e implementación para llevar a la práctica este tipo de proyectos de manera correcta.

La pregunta realizada durante la aplicación del instrumento de recolección de datos, también permitió dar respuesta a la cuarta pregunta que se indicó al principio de la investigación: ¿Es la ley 19.284, una propuesta acertada para lograr la inclusión de las personas con NEE al sistema educativo valdiviano? Según la información recopilada sería una buena estrategia para lograr la inclusión, no obstante existen factores mejorables, relacionados principalmente con la completa implementación del proyecto, lo que abarca infraestructura, capacitaciones, supervisiones, FID acorde a la realidad actual y cambios a nivel social que permitan la inclusión de personas con NEE. Ante esto se puede precisar que este proceso, no es solo tarea del profesor o de la existencia de una ley, pues los logros están sujetos al trabajo de toda la comunidad escolar.

Los objetivos generales de esta investigación fueron: **Examinar** cómo la falta de formación específica, en el área de Discapacidad Visual, de los

profesores de Educación Física afecta en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y **Analizar** la inclusión de los Estudiante con Discapacidad Visual en su proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase de Educación Física, estableciendo las convergencias y divergencias que se generan entre los distintos establecimientos educacionales, que cuentan con un Proyecto de Integración.

En relación a ellos se puede establecer que ambos objetivos se cumplieron, debido a que gracias a los datos que se obtuvieron se pudo dar respuesta y reflejar la actual situación en la que se encuentran específicamente los cuatro establecimientos educacionales a los que se les hace mención en esta investigación.

En relación al primer objetivo, se puede decir, sujetos a los datos expuestos y debido a que en nuestra investigación se incluyeron tanto a personas con baja visión y a personas con ceguera total, que la falta de formación específica en el área de discapacidad visual afecta significativamente a los estudiantes que presentan mayor grado de ceguera, lo cual se ve reflejado en ámbitos relacionados con la falta de metodologías y estrategias que incluyan a los EcDV en la clase de educación física y en la poca motivación que presentan los estudiantes para la realización de dicha clase. No está demás indicar que los únicos casos que mencionan tener motivación están relacionados con el ambiente generado por los compañeros privando a los docentes a cargo de la asignatura, lo que refleja también la poca cercanía existente entre educador- educando.

En relación al segundo objetivo general, se cree que las diferencias son mínimas entre los distintos niveles de inclusión presentes en los establecimientos expuestos en este trabajo. La gran mayoría de estos establecimientos presenta escasos niveles de inclusión, los que se

intensifican al momento de referirnos específicamente al área de educación física.

Esto se puede relacionar con la poca información que tienen los docentes respecto del tema, pues existe un gran conflicto entre los conceptos de integración e inclusión, lo que se ve reflejado en los argumentos presentados en las respuestas entregadas, aún cuando la actual postura del gobierno está íntimamente relacionada con la inclusión de los EcDV, en todos los ámbitos de la enseñanza en aulas.

Por otra parte los objetivos específicos fueron:

- a) **Describir** las metodologías utilizadas por el profesor de Educación Física, al enfrentar a Estudiantes con Discapacidad Visual, mediante un análisis crítico.

- b) **Establecer** divergencias y convergencias entre las metodologías que se utilizan en los distintos establecimientos educacionales de la ciudad de Valdivia (Liceo Técnico, Escuela N°39 Las Animas, Liceo Polivalente Los Avellanos, Liceo Rector Armando Robles Rivera).

- c) **Identificar** problemas que se presenten en el desarrollo de la clase de Educación Física, al momento de incluir a personas con Necesidades Educativas Especiales.

Se puede concluir que gran parte de ellos fueron cumplidos, en especial los relacionados con la práctica docente, pues se detectó que las metodologías que utilizan los profesores en las aulas de educación física son insuficientes para satisfacer la necesidad de aprendizaje de todos los estudiantes.

Existe poca preparación de los maestros, las que se vinculan a la FID, ya que si bien en dos casos existieron en su FID asignaturas o actividades pedagógicas relacionadas con el tema, el 95% de los entrevistados manifestó su inseguridad al trabajar con EcDV y con la discapacidad en general. Lo que obligaría a idear una reestructuración de la malla curricular de todas las pedagogías, para incluir espacios dentro de sus prácticas tempranas y dentro de su formación que permitan poner a los docentes en situaciones reales que motiven la generación de nuevas estrategias de trabajo.

Tomando en cuenta el segundo objetivo específico que tiene relación las divergencias y convergencias entre las distintas metodologías utilizadas, se debe mencionar que entre los diferentes establecimientos las similitudes observadas fueron múltiples: por ejemplo, en todas las instituciones se veían falencias con respecto a éstas, a su vez en todos los establecimientos observados, las metodologías utilizadas no se condicen la forma del aprendizaje del estudiante, sino más bien con la ejecución de actividades. Las diferencias estuvieron dadas primordialmente por la individualización o globalización de las indicaciones, ya que dos docentes se inclinan hacia la integración del estudiante con la actividad, pero los apartan del resto y establecen un trabajo individualizado y diferente al del resto del curso; el resto de los profesores, pretendía que los estudiantes atendieran a las mismas indicaciones otorgadas al curso, sin existir un compromiso con el estudiante, dado que no deja ver una preocupación por su condición.

El tercer y último objetivo específico relacionado con los problemas que se presentan al incluir a personas con DV en las clases de EF, se asocia principalmente a lo comentado por los informantes claves, ya que, las problemáticas expresadas con mayor frecuencia están relacionadas con la falta de recursos económicos y a la escasez de conocimientos por parte de ellos mismos. La primera problemática mencionada tiene que ver con una

mala implementación de la ley por parte del gobierno, debido a que no solo existe una falta de recursos económicos, sino que también se deja claro la falta de capacitaciones relacionadas con el tema, para que en la práctica el proyecto fuese llevado de una forma adecuada y válida para el correcto proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con NEE.

Una de las problemáticas que se dejan vislumbrar por parte de los estudiantes está relacionada con la discriminación, cuya principal causa se debe al poco conocimiento y familiarización que tiene la sociedad con las personas que poseen NEE, la principal manifestación de discriminación que mencionan los estudiantes está dada por sus compañeros y por la exclusión de algunas actividades por parte del profesor.

Es necesario que para que esto no ocurra se generen instancias de conversación con respecto a la inclusión de estudiantes con NEE y se establezcan acuerdos que promuevan un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el respeto por la diversidad.

4.2 PROYECCIONES FUTURAS

Este seminario de Título, en el que se hace referencia a la inclusión del EcDV en la clase de EF, puede convertirse en información base para generaciones futuras que quieran investigar esta temática. Los casos estudiados solo se limitan a la realidad de cuatro establecimientos educacionales, razón por la cual no se puede generalizar de la realidad de los establecimientos educacionales de Valdivia. Por otra parte, de acuerdo a los resultados y opiniones de los participantes de esta investigación, es necesario crear una propuesta metodológica para lograr la inclusión del EcDV en la clase de EF. Esta propuesta podría ser aplicada en los distintos establecimientos investigados, lo que permitiría tener una mirada más amplia

en cuanto a las metodologías que el profesor debe aplicar al guiar a estudiantes con NEE.

En esta investigación se hace hincapié en la importancia que tiene incluir a estudiantes con DV en las clases de EF, sin embargo este proceso inclusivo no se ve en la actualidad ni siquiera en la Educación Superior, específicamente en la carrera de EF de la Universidad Austral de Chile, en donde a los estudiantes se les solicita una evaluación médica para ingresar a la carrera, esto de alguna forma limitaría el ingreso de EcDV.

El ingreso de EcDV a la carrera de Educación Física, si bien representa un gran desafío, permitiría que las futuras generaciones de estudiantes de los establecimientos educacionales con DV, sean guiados por un profesor que posee características similares a las de ellos, lo que favorecería tanto al estudiante como al docente.

Se menciona lo anterior dado que al momento de ser realizada la investigación existía una EcDV (C.E.5) que deseaba ingresar a la Universidad para estudiar Pedagogía en Educación Física: sin embargo, su ingreso se limitaba a la evaluación médica. Ante esto a los autores de esta investigación les surge la siguiente interrogante: ¿cómo lograr una inclusión del estudiante en el aula, si desde la misma carrera ya existe una forma de exclusión?

Además, de acuerdo a los casos estudiados se puede concluir que es de suma urgencia lograr una reestructuración de las mallas curriculares, pues los casos de estudiantes con NEE van en ascenso y cada día son más las Leyes que surgen buscando la igualdad y una inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad, por lo mismo es necesario incluir en las mallas actividades pedagógicas que se vinculen con este tema.

Existen igualmente, puntos relevantes de discusión que los docentes destacan, no existe un apoyo por parte del Estado en cuanto a capacitaciones con respecto al tema, pues los proyectos que intentan incluir a estudiantes con NEE son dejados al azar sin existir una supervisión del proceso o un seguimiento de los avances del estudiante. Una de las falencias que presentan en los proyectos de integración que se llevan a cabo en los establecimientos educacionales, es que no poseen profesores que cuenten con las herramientas necesarias para guiar a estudiantes con estas características; además, la responsabilidad en ocasiones es derivada solo al profesor especialista, no logrando un trabajo transdisciplinar para el proceso de enseñanza- aprendizaje del estudiante.

Durante el proceso, además, los profesores no participan de capacitaciones con respecto al tema, transformándose en un proceso improvisado o en aprendizaje en base al ensayo y error. De acuerdo a las opiniones de los docentes que participaron en esta investigación, existe el interés de incluir a alumnos con estas características, pero se encuentran a la espera de capacitaciones o cursos con relación al tema, lo que muestra la poca pro-actividad por parte de ellos con respecto a exigir que las condiciones para enfrentar un desafío de este tipo. Sin embargo como se mencionó anteriormente existe interés por parte de ellos, sólo falta que se le otorguen las herramientas y oportunidades para mejorar como profesionales y lograr una total inclusión del estudiante con NEE.

Se sabe, que este es un tema que puede ser discutido en foros o congresos de educación, en los que se contrapongan distintas miradas y de las que se puedan lograr obtener conclusiones en beneficio de la comunidad escolar, además de dar a conocer la realidad de los distintos establecimientos educacionales con relación al tema.

Como se puede apreciar, son varias las proyecciones que desde la mirada de los autores surgen a partir de esta investigación, sin embargo, el que puedan ser tomadas en cuenta, queda bajo el criterio de quien opte por incursionar en esta temática.

REFERENCIAS DE PRIMERA FUENTE.

BIBLIOGRAFIA:

- Aguiar, N. 2009. La escuela, un lugar para aprender a vivir: Experiencias de trabajo cooperativo en el aula. CIDE. España.
- Ainscow, M. 2004. Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Narcea. Madrid
- Arnaiz, P. 2005. Atención la diversidad. Programación curricular. EUNED. Costa Rica.
- Brogna, P. 2009. Visiones y Revisiones de la discapacidad, Fondo de cultura económica. Fondo de cultura económica. México.
- Cebrian, M.2008.Glosario de Discapacidad Visual. Once.
- Costa, V. (2003). Educação escolar inclusiva: demanda por uma sociedade democrática.
- Echeita, G. 2007.Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones.Narcea. Madrid.
- Crochik, J.2006. Precoinceto, Individuo e Cultura.
- Essomba, M .2006. *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Acción Directiva. España.

- Gómez, M. 2002. La educación especial, integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela. fondo de cultura económica. México.
- Mon, F. 1998. Algunas definiciones entorno al concepto de discapacidad visual
- McMillan, J.Schumacher, S. 2005. Investigación Educativa. Pearson. Madrid.
- Pere, P. 2008) 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo. GRAÓ. Barcelona.
- Torre, A. 2006. Atención al educando ciego o con deficiencia visuales. Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica
- Vasilachis, I. 2006. Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa. Barcelona.

LINKOGRAFIA:

- Amate, A; Vásquez, A. 2006. Conceptos generales de Discapacidad. En: Discapacidad: Lo que todos debemos saber. (Cap.1)[En línea]. Consultado: (05 mayo,2010) Disponible en: http://books.google.cl/books?id=bnf6zhhwfDQC&printsec=frontcover&dq=discapacidad&source=bl&ots=tW_v5Omemz&sig=D0GAs08Ma7nWeSTnndzpRbwWqnE&hl=es&ei=YBLqS4uvFsP38Aa6_aUD&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=14&ved=0CFMQ6AEwDQ#v=onepage&q&f=false

- Arias, C. El aspecto social de la integración escolar de niños con discapacidad visual interacciones.[en línea] Consultado: (08 mayo,2010).Disponible en:
<http://www.monografias.com/trabajos14/discapacvisual/discapacvisual.shtml>
- Balbinder, P. Discapacidad visual y esquema corporal.[en línea] Consultado:(08 Mayo, 2010).Disponible en:
http://www.integrando.org.ar/investigando/dis_visual.htm
- o Marshall, C y Rossman, G. 1999. Designing Qualitative Research.[en línea] Consultado: (14 junio, 2010) Disponible en:
http://books.google.cl/books?id=RbqXGjKHALoC&printsec=frontcover&dq=designing+qualitative+research&hl=es&ei=3EMYTNvRJoagIAfs_vC5Cw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q=pragmatic&f=false
- Ministerio de Planificación y Cooperación. Ley 19.284 de integración social de las personas con discapacidad[En línea]Consultado: (06 Mayo,2010).Disponible en: <http://www.fonadis.cl/centro/legislacion.php>
- Ministerio de Educación. Resguardo de derechos/ derecho a no ser discriminado/discapacidad.[En línea] Consultado:(13 de Mayo, 2010)Disponible en:http://600.mineduc.cl/resguardo/resg_disc/disc_disc.php
- Rowell; Ungar; Avramidis; Norwich; Good. “Entre dos Mundos”, revista de traducción sobre discapacidad visual; ISSN: 1136-0720, N° 25, ONCE 2004.
<http://www.once.org/appdocumentos/once/prod/SS-PUB-EDM-25B.pdf#page=23>

REVISTAS:

- Cabrera, M. 2008. Discapacidad Visual. Revista de integración e Inclusión Educativa Número 1. Octubre de 2008. México.

- González, R. 2006-2007. Revista Sinéctica, N°29. Agosto 2006- Enero 2007. ITESO .México.

Anexos

Interpretación crítica y categorías.

Cuadro N°1, categoría: Inclusión del EcDV

1.- ¿Cuál es su opinión de sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual?	Interpretación del discurso
<p>Caso P.1: Ehmmm.... positivo, que se trata de que los alumnos con discapacidad visual sean tratados igual a los alumnos normales, pero con diferentes técnicas de aprendizaje, obviamente.</p>	<p>Al realizar esta pregunta el entrevistado esboza primeramente cierta duda. Luego se muestra en acuerdo con la inclusión de estudiantes con estas características en las aulas, pero al mismo tiempo realiza una diferenciación entre los alumnos “normales” y los alumnos con NEE, señalando que necesitan técnicas diferentes de aprendizaje.</p>
<p>Caso P.2: Absolutamente de acuerdo en eso, además que toda la corriente lleva hacia eso, a incluirlos con el resto de los estudiantes, no excluirlo o tratarlos como aparte, te fijas. De acuerdo y sin problemas.</p>	<p>La entrevistada se presenta en acuerdo con respecto al tema, además reconoce que existe una realidad que está permitiendo incluir a estudiantes con NEE en las aulas. Ella, al referirse al tema, utiliza terminología que tiene gran relación con inclusión, más que hablarnos de integración. Además señala que no tiene problemas al relacionarse con estudiantes de estas características.</p>
<p>Caso P.3: Mira nuestra escuela se destaca porque es una que educa a todos los alumnos desde la diversidad de los alumnos, nos hemos comprometido a recibir a todo</p>	<p>Al solicitar la opinión del entrevistado con respecto al tema, hace referencia a lo que se realiza en su escuela más que de lo que el aprecia. A partir de esta opinión</p>

<p>tipo de alumnos con discapacidad tanto visual como sicomotora.</p>	<p>podemos ver que se habla desde la institución más que de manera personal.</p>
<p>Caso P.4: Ehmm... Bueno, yo creo que deberían (risa), deberían, es que no hay inclusión, en todos los colegios, sobre todo aquí ustedes lo vieron, no hay. Ella tuvo solamente una clase conmigo, no se cual será la realidad de los otros colegios, pero mi opinión es que debería haber inclusión, porque en realidad en los colegios municipales no hay. E: ¿En los colegios municipales? R: En las escuelas municipales, en los liceos municipales, no hay. Entonces debería haber, debería ser más personalizado también.</p>	<p>El entrevistado reconoce que no existe inclusión en el establecimiento, en su opinión expresa que debería haber inclusión. Al referirse al concepto de inclusión lo relaciona con una educación personalizada.</p>
<p>Caso P. 5: En el colegio eeeeeeh pienso yo que están capacitados, que los chicos están incluidos en el colegio...ehmmmm en la parte deeeeeee cuánto se llama....del currículum del colegio...porqueeee tienen su sala, tiene su profesora que guía especialista en discapacidad visual eeh..., preparan a los compañeros para que también sean....Digamos, como... ayuda, como guías para ellos eeeeeh.</p>	<p>La docente responde con relación a lo que ocurre en el establecimiento más que entregar su opinión con respecto a la inclusión de estudiantes con estas características; además, realiza una diferenciación entre los alumnos con DV y los alumnos para ella "sanos". La docente reconoce que no se encuentra preparada para guiar a EcDV. Otro punto que ella indica es que los contenidos tratados en EF no son los pertinentes para</p>

<p>Trabajan con sistema braille que yo tengo entendido....Yo creo que no hay problemas con eso en el colegio, es decir, a los mismos alumnos....digamos sanos, se les enseña de educación física mmm, mira yo! A mí no me prepararon para trabajar con discapacitados visuales, pero trato de hacer lo que yo pueda, ya, lo que alcance hay contenidos que ellos no pueden realizar, por ejemplo por decirte lo que es eeh eehh...el trabajo de circuito ya! Porque hay que pasar obstáculos, tienen que hacer o sea se necesita mucha eeemmmm... o sea digamos cómo tratar a los discapacitados visuales.</p> <p>E: ¿Y en relación a la clase de Educación Física?</p> <p>R: (silencio) Bueno, en la clase tener una buena visión, porque significa mucha agilidad, entonces la niña participa de tal manera, solamente los contenidos de resistencia aeróbica donde tu las llevas a trotar cierto, trota con ella de la mano....puedes correr igual con ella a cierta velocidad pero solamente en línea recta ya! Eeh las compañeras igual ayudan, ella ha dado controles,</p>	<p>estos alumnos, y que las alumnas solo participan de uno de ellos. (Aptitud Física y salud)</p>
--	---

<p>por ejemplo existe el test de Cooper de doce minutos lo han dado acompañadas de una compañera ya que tienen mejor condiciones que ella....entonces va al ritmo de ella; ella, la persona que tiene discapacidad visual, la guía...así que solamente en ese contenido participan ellas.</p>	
---	--

Cuadro N°2, categoría: Herramientas del Docente.

<p>2.- ¿Siente usted que cuenta con las herramientas necesarias para guiar a un grupo con estas características?</p>	<p>Interpretación del discurso</p>
<p>Caso P.1: No, por falta de material, falta de espacios para que ellos se puedan movilizar, no tenemos los recursos necesarios para trabajar con estudiantes con discapacidad visual.</p>	<p>Ella acepta que no posee las herramientas para guiar a un grupo con estas características, pero responsabiliza de esto a elementos materiales, más que a sus conocimientos con respecto al tema.</p>
<p>Caso P.2: sí, sí a pesar de no haberlo tenido en la educación formal, o en la formación profesional, pero sí porque con el tiempo uno va buscando, va investigando o va observando y va haciéndose de herramientas para abordar estos temas E: ¿Esas herramientas se las daría la experiencia? R: La experiencia y yo</p>	<p>La entrevistada remarca que cuenta con las herramientas para guiar a estudiantes con este tipo de características, pero esas herramientas las atribuye a la experiencia más que a la educación formal o durante su formación profesional. Señala la investigación como parte importante para la adquisición de nuevas herramientas.</p>

<p>he hecho un curso específico, un curso a distancia, pero fue un curso de discapacidad en general no fue específico visual, pero sí como que abarcaba las áreas posibles de atender en los colegios.</p>	<p>Luego reconoce haber realizado un curso a distancia con respecto al tema, no específicamente en el área de DV, pero que le ha permitido relacionarla con esta.</p>
<p>Caso P.3: Mira, yo propiamente tal tengo a un alumno de Octavo año pero que no presenta problemas para realizar la clase de educación física, y tenemos, contamos de todas maneras nosotros con materias variado para la realización de ésta pero como te digo, no necesito material especial porque el niño realiza las clases normalmente.</p>	<p>El entrevistado responde en tercera persona plural, no hace referencia a su labor personal y en todo momento habla de “nosotros”. Señala, igualmente, que sí cuenta con las herramientas; sin embargo recalca que no ha sido necesario utilizarlas.</p>
<p>Caso P.4: No, porque si tú te fijaste cuando hay curso más numeroso, que no es mi caso, que igual son pocos, debería haber un asistente. Yo no puedo, o sea puedo hacer los movimientos y enseñarlos dirigirlos, pero también tengo que estar dirigiendo al resto del curso, entonces el asistente es el que debería estar ahí. Solamente cuando hay alumnos con discapacidad visual o con discapacidad de otro tipo.</p>	<p>En su respuesta establece que requiere del apoyo de un asistente para que el estudiante que presenta NEE participe de la clase, además se refiere a lo complicado que es realizar la clase con una gran cantidad de alumnos por salas y a demás con un estudiante que presente NEE.</p>
<p>Caso P.5: Mmm, no! Yo pienso que debíamos estar más preparados,</p>	<p>En su respuesta la docente deja en claro que no posee las herramientas</p>

<p>por ahí una persona acá en el colegio porque... como que se llama la... eeh cuando estamos con estos contenidos que te mencionaba que son de agilidad, velocidad y rapidez se las lleva la persona que los guía acá en el colegio eeh como llamarle, a la especialista, entonces allá realizan otro tipo de actividad pero ellas realizan actividad física lo que es el juego ,este... el goalball que se realiza acá....como son poquitos entonces es eso, pero herramientas para la profesora de educación física no, noooo hay.</p>	<p>para guiar a EcDV, además sus palabras denotan cierto grado de desinformación con respecto a la participación de estos alumnos al interior del establecimiento.</p>
<p>4.- Durante su desarrollo profesional ¿ha participado de capacitaciones respecto al tema?</p>	<p>Interpretación del discurso</p>
<p>Caso P.1: no ninguna.</p>	
<p>Caso P.2: sí pero no específicamente para problema visual pero sí para discapacidad en general y específicamente para abordar temas con los chicos hipoacúsicos, que nosotros es lo que más tenemos acá en este momento y eso si hemos tenido eeh más que charlas en realidad, es más que una mera charla sino que tenemos asistencia directa de personas, ¿traductoras se llaman las personas</p>	<p>Reconoce nuevamente que sí existe una capacitación, pero es sólo a distancia y abarca a todas las discapacidades. De igual forma señala que existe mayor compromiso con lo que respecta al tema de estudiantes hipoacúsicos. Mediante la asistencia de intérpretes de personas sordo-mudo dentro del establecimiento.</p> <p>Señala además que los estudiantes que presentan NEE, ingresan al</p>

<p>qué hablan a señas?</p> <p>E: Interprete</p> <p>R: sí, así que eso es como más directo y está como... es permanente, pero en discapacidad en general sí hemos tenido.</p> <p>E: El chico que tiene discapacidad visual ¿forma parte de un proyecto de integración?</p> <p>R: Es que el colegio tiene revisión de ingreso. El colegio, nuestro colegio, tiene proyecto de integración y a través de eso él ingresa como alumno común y corriente, pero sabiendo que hay existe proyecto en el colegio.</p> <p>E: Y antes de implementar ese proyecto aquí en el colegio ¿se les hizo alguna capacitación o algo relacionado con los niños que tienen dificultades?</p> <p>R: En general, eeh no más que nada la..., como que capacitación no pero antes creo que nosotros acordamos tener esto y todos nos pusimos de acuerdo aprobando enfrentar el desafío y hasta el momento, o sea como te digiera nos paramos un tiempo a hacer un capacitación todos no pero sí charlas, conversaciones con</p>	<p>establecimiento cumpliendo los mismos procesos que el resto del alumnado, pero en conocimiento de que existe un proyecto de integración en el mismo.</p> <p>La entrevistada recalco que capacitación existió un compromiso por parte de los docentes para aceptar el desafío de implementar este proyecto de integración. Para reforzar ese compromiso se generaron capacitaciones y charlas en torno al tema, pero no todos los docentes participaron de estas.</p>
---	---

<p>consejos especiales para eso y hubo un curso la capacitación que te decía yo, a distancia y esa la tomamos varios colegas.</p>	
<p>Caso P.3: No, al tema referente a la discapacidad visual, no. E: ¿Y, de la discapacidad en general? R: No, pero hemos conversado con mis colegas acá en cuanto..., porque aquí hay una persona encargada de supervisar en la sala a este alumno, lo ayuda a que escriba, a que tenga todo al día, a realizar un acompañamiento de aula y nosotros estamos con el asunto de mantenerlo y trabajar con él. No nos han dado ningún tipo de capacitación.</p>	<p>Se reconoce una no participación de procesos de capacitación con respecto al tema, lo más cercano es las conversaciones con los demás docentes del mismo establecimiento, igualmente distingue la participación constante de otro docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.</p>
<p>Caso P.4: No. E: ¿Tiene conocimiento si existen capacitaciones con respecto al tema? P: Si, en Puerto Montt en la Teletón, hay talleres donde asisten, también puedes participar en lo que es deporte con ellos. Participe con ellos los días sábados, el 2007 o 2008 no recuerdo muy bien. Pero sé que en Puerto Montt en la Teletón, dicta clase sobre eso.</p>	<p>El entrevistado no posee capacitaciones con respecto al tema, sin embargo ha participado en actividades con personas que presentan discapacidad. Al parecer esto no es suficiente para obtener herramientas para guiar a estudiantes con NEE.</p>
<p>Caso P.5: No he tenido la</p>	<p>La profesora no posee capacitación</p>

oportunidad. Me gustaría, pero fíjate no se ha dado acá en Valdivia...no se ha dado.	que tenga relación con el tema, porque ella manifiesta que no ha existido la oportunidad acá en la región, sin embargo le gustaría participar de una.
--	---

Cuadro N°3, categoría: Formación Inicial Docente (FID)

3.- Dentro de su formación inicial docente ¿se impartió alguna actividad pedagógica que tuviera relación con la discapacidad visual?	Interpretación del discurso
<p>Caso P.1: Sí, tuve la posibilidad de trabajar con discapacidad visual y con otras discapacidades.</p> <p>E: ¿Cómo se llamaba el ramo?</p> <p>R: Se llamaba Educación Física adaptada, en la Universidad de la Frontera</p>	Entrevistado señala haber contado con asignaturas que se relacionarán con la discapacidad, sin embargo no realiza mayor descripción en cuanto a los contenidos de los ramos.
<p>Caso P.2: ¿En la universidad? No, ni visual ni de otro tipo de discapacidad.</p>	No presenta una actividad pedagógica que se relacione con el tema en cuestión.
<p>Caso P.3: No, en los años que yo egresé nunca se me impartió y nunca tuve la oportunidad de asistir a un seminario o a alguna capacitación de educación física que tuviera relación con el tema. Yo estude en la Pontificia Universidad Católica de Temuco.</p>	
<p>Caso P.4: La verdad es que no. No</p>	En primera instancia el entrevistado

<p>sé qué decirte</p> <p>E: ¿Algún ramo dentro de la Universidad?</p> <p>P: Ha ramo dentro de la universidad sí, pero dentro ya como docente, no. No hay forma, una vez siendo profesores no hay, dentro de los colegios nadie te dice cómo hacerlo. Pero como universidad si hay ramo que son...</p> <p>E: Claro, con esos nos referimos a formación inicial docente, si en la universidad existía ramo que se relacionen con el tema de discapacidad. ¿En qué universidad estudió usted?</p> <p>P: En la San Sebastián. Tuve dos ramos de discapacidad. De hecho, mi práctica es de, o sea mí tesis es sobre lo mismo: Adaptaciones Curriculares para Escuelas normales con alumnos con discapacidad.</p>	<p>no comprende el sentido de la pregunta. Al ser explicada señala que en su formación inicial docente sí existieron dos actividades pedagógicas que se relacionan con la discapacidad y además realizó su tesis con un tema relacionado con la discapacidad; sin embargo, en la pregunta anterior, al consultar si contaba con las herramientas para guiar a un grupo con NEE su respuesta fue no y se apoyó en la participación de un asistente.</p>
<p>Caso P.5: En la universidad... nada absolutamente nada...no sé ahora en estos tiempos... debido a que yo salí el año 88 de la universidad y hasta ese momento nada</p> <p>E: Y ¿en qué universidad estudió usted?</p> <p>R: En la Universidad de la Frontera-Temuco.</p>	<p>No presenta actividad pedagógica relacionada con el tema de discapacidad.</p>

Cuadro N°4, categoría: participación y motivación del EcDV, en la clase de EF.

5.- ¿Cómo se desenvuelve el o la estudiante con discapacidad visual durante la clase de educación física?	Interpretación del discurso
<p>Caso P.1: En mi caso particular y en este taller de natación, la niña, la XX se desenvuelve bien, le gusta venir, participa pero en la clase de educación física práctica como tal, nunca he tenido la posibilidad de hacerle clases, solo acá en la piscina.</p>	<p>Señala que las estudiantes con DV, durante el taller de natación sí se desenvuelven bien. Sin embargo, señala que durante la clase de Educación Física no ha tenido la posibilidad de realizarle la clase. En la primera observación a esta la respuesta presentada, la profesora no considera la actividad en la piscina como una clase, aunque si bien es un taller, debiese expresarse también como una clase otorgada por el establecimiento. El hecho de que una actividad pedagógica no se realice al interior del establecimiento, no quiere decir que no pueda ser denominada como una clase.</p>
<p>Caso P.2: El estudiante con discapacidad visual, bien, yo te compartía la otra vez que en un principio yo nunca me enteré que él tenía discapacidad visual porque no se notaba aparentemente y él tampoco me dijo: “profesora tengo...”.</p>	<p>La entrevistada reconoce que el estudiante no presenta mayores problemas para incluirse en el desarrollo de la clase, además de que no utiliza su discapacidad para obtener ciertos beneficios o ventajas durante la clase.</p>

<p>No, él siempre se ha desenvuelto muy bien y súper entusiasta y cooperador nunca se corre de las actividades ni usa su problema para excusarse; al contrario es muy activo, muy activo en las clases.</p>	
<p>Caso P.3: Bueno el estudiante que tengo yo a mi cargo, realiza todas las actividades que se le encomiendan, pero hay cosas que a él hay que hacérselas de forma más individual, de repente no capta bien porque a pesar de tener este problema visual también le cuestan los aprendizajes, no va al mismo ritmo de los demás estudiantes. En relación a los ejercicios, los hace todos bien, él puede correr, hacer voltereta, trotar, circuitos, hacer todo.</p>	<p>Establece que el estudiante realiza todas las actividades, pero existen cosas en las que debe existir un trato individual. En preguntas anteriores indicaba que el alumno no presentaba problemas para realizar las actividades, pero ahora plantea que además el estudiante presenta dificultades para aprender. En el cierre de su respuesta indica nuevamente que el estudiante hace todo bien.</p>
<p>Caso P.4: En la práctica este año ha sido mi primera chica que trabajo con ella y no es mucho lo que les puedo decir, porque he tenido muy poco contacto con ella, las otras veces no va y ella prácticamente pasa en integración.</p>	<p>No logra tener una opinión con respecto a la participación de la estudiante con DV, a pesar de que sí participa de la clase pero en pocas ocasiones, además hace referencia a que el alumno cuando no se encuentra en la clase es porque está en la sala del Proyecto de Integración.</p>
<p>Caso P.5: Eeh bueno... Como te decía.....a ellas les gusta....pero ellas están conscientes que algunas</p>	<p>Antes de contestar la pregunta la profesora señala que por parte de las alumnas existe una consciencia con</p>

<p>actividades no pueden hacerlas... donde se necesita mucha agilidad....de pasar qué sé yo cosas cómo se llaman....obstáculos, pero les encanta salir a trotar, salir a la costanera, tomar aire, esas actividades les encantan a ellas.</p>	<p>relación a la clase de EF; aunque de cierta forma están limitadas a hacer sólo aquellas actividades con menor dificultad. La profesora indica que las alumnas no poseen la agilidad para realizar otro tipo de actividad.</p>
<p>6.- Según lo que usted observa en el desarrollo de la clase de educación física, los estudiantes con discapacidad visual ¿muestran tener motivación por participar de ésta? ¿A qué cree usted que se debe esto?</p>	<p>Interpretación del discurso</p>
<p>Caso P.1: No, no muestran mucha motivación. Yo creo que se sienten un poco discriminados con el tema de la educación física, a ellos como que no les interesa mucho participar de la clase de educación física. Por lo que yo he observado de la clase de mi colega, los estudiantes con discapacidad visual no se integran bien a la clase.</p> <p>E: ¿Y a qué cree usted que se deba esto?</p> <p>R: Yo creo que se debe a la falta de estrategia, falta de estrategia que el mismo docente debería ocupar y ponerla en la práctica, no lo hacen no más, porque donde es uno por curso,</p>	<p>La entrevistada reconoce, bajo su percepción, que existe una discriminación de los estudiantes con DV en la clase de Educación Física. Además afirma que a los estudiantes con DV no les interesa participar de la clase.</p> <p>Con respecto a las causas por las que los estudiantes con DV no participarían de esta clase, señala falta de estrategias. En definitiva responsabiliza al docente a cargo de la clase de la no participación.</p> <p>Otro punto importante a destacar, el entrevistado se contradice con respecto a las respuestas entregadas anteriormente que tienen</p>

<p>se debe cambiar planificación de toda la clase para un solo alumno. A lo mejor debería trabajarse en otro horario solo con las personas con discapacidad visual, para que haya un aprendizaje, porque así no se logra con la persona sola con el resto del curso, hay como un retraso, o es de la persona con discapacidad o del curso completo, es difícil mezclar las dos cosas.</p>	<p>relación con la inclusión, en primera instancia ella se demuestra de acuerdo con incluir a los estudiantes con esta NEE; sin embargo, en esta respuesta señala que “debería trabajarse en otro horario con los estudiantes con DV”. Al plantear esta estrategia se realizaría lo contrario a lo que la inclusión nos presenta, los estudiantes serían excluidos de la realidad de la clase con sus demás compañeros.</p> <p>Además apunta a que al trabajar con este tipo de estudiantes se genera un “Retraso” de ambas participantes de la clase. Con esto reconoce a los estudiantes con DV o a sus características, como un obstáculo para el aprendizaje tanto de ellos como del resto del curso.</p>
<p>Caso P.2: Sí, muestra mucha motivación. El se entusiasma mucho con todo y el otro día, a raíz de esto de lo de ustedes, yo estuve conversando con la profesora de diferencial, conversé con Claudia y claro, ellos tienen toda una historia familiar con el tema. El tiene un padre también que es discapacitado y siempre han estado involucrados (interrupción de profesora externa)</p>	<p>La entrevistada nuevamente reconoce al estudiante como un alumno destacado dentro de sus clases, entusiasta y con permanente motivación.</p> <p>La docente señala que un punto importante de esta motivación se debe gracias al apoyo de su familia, quienes también presentan un tipo de discapacidad, pero que siempre están preocupados de la educación</p>

<p>siempre como familia han estado involucrados en todo el tema que su papá usa en silla de ruedas y está invalido, entonces, y tu lo ves y son súper positivos, animosos, salen a bailar y a encuentros o sea para nada, son la familia que estén así como estancados por el hecho de tener su papá con problemas y después el niño con problemas. Yo creo que de ahí viene la motivación porque siempre están participando. El participó para las olimpiadas son una familia muy especial.</p>	<p>de sus pupilos.</p>
<p>Caso P.3: En este caso el alumno, eh... siempre tiene la motivación para hacer la clase de educación física, salvo que de repente le dé el asunto con los famosos celulares, escuchar música con audífonos y él se aísla.</p> <p>E: ¿Y a qué cree usted que se debe esto?</p> <p>R: Em... yo creo que al juguete nuevo quizás, pero... él es uno de los que tiene buenas notas en educación física porque realiza y cada vez que se evalúa él hace los ejercicios entonces yo no sé en qué parte o porque él se aísla, en escuchar música y estar más solo.</p>	<p>Indica que el estudiante siempre presenta motivación, pero que en ocasiones la tecnología hace que él se aísla. Al preguntar su opinión en relación a las causas de este aislamiento voluntario, él docente no encuentra respuesta. Otro punto importante a destacar es que el docente utiliza las calificaciones del estudiante para hacer referencia a su desempeño durante la clase.</p>
<p>Caso P.4: Ella tiene motivación, ella</p>	<p>Ante esta pregunta el docente es</p>

<p>es la que se demora un poco más que el resto, llega con su buzo, participa con ayuda de su compañera la que tiene más cercana, siempre me anda preguntando cosas, aunque no vaya nunca a la clase, pero siempre me pregunta cosas eeh... Yo creo que se debe porque ella también se quiere integrar de alguna manera a las actividades con el resto de su curso.</p> <p>E: ¿Y a qué cree que se deba esto, a que presente motivación por participar de la clase?</p> <p>P: Por integrarse, de integrarse a la sociedad, al curso, al liceo. Ella participa de los actos. Es lo que yo he visto, canta frente a todos, entonces mientras para ella las cosas sean más normales mejor.</p>	<p>capaz de responder, a pesar de que en la pregunta anterior dijo no tener tanto contacto con la estudiante. En esta oportunidad señala acciones que la estudiante realiza al momento de asistir a las clases.</p> <p>El docente además reconoce que la motivación de la estudiante es por parte de ella misma, más que por acciones externas a ella.</p> <p>En todo momento de su respuesta el docente utiliza el término integración.</p>
<p>Caso P.5: La motivación es salir, salir a trotar, esa salir a tomar aire. A ellas les encanta esa parte, o lo que sea resistencia aeróbica. Tú le explicas para qué realmente ellas lo necesita.... como para trabajar su organismo.....ellas se motivan, saben que es por su salud, que lo tienen que hacer y si van acompañadas con mayor razón lo van hacer.</p>	<p>La profesora indica que las alumnas presentan la motivación para realizar el ejercicio, determinado que las causas son su salud y la recreación.</p>

Cuadro N°5, categoría: metodologías utilizadas.

<p>7.- Durante sus años de docencia ¿ha aplicado nuevas metodologías para incluir a estudiantes con discapacidad visual?</p>	<p>Interpretación del discurso</p>
<p>Caso P.1: No, porque no les hago clase a niños con discapacidad visual, nunca he trabajado con personas con discapacidad, así que no lo he hecho.</p>	<p>Esta pregunta, según su respuesta, no aplicaría a su realidad, sin embargo antes reconoce que la estudiante XX participa de las clases de natación, nuevamente no considera este taller como una oportunidad para desenvolverse o aplicar nuevas estrategias para lograr la inclusión de la estudiante que presenta DV.</p>
<p>Caso P.2: No, porque como yo te decía, él no necesita ser atendido de forma especial. El, por lo menos lo que llevamos de las unidades de este año, de ningunas él ha necesitado alguna ayuda especial o hacer alguna actividad específica solo para él, o ayudarlo con algún elemento para que desarrolle las clases. No, entonces hasta el momento no he tenido la necesidad de ayuda metodológica específica. Para él no. (Suenan teléfonos)</p>	<p>El alumno al presentar sólo baja visión no requiere ser atendido de manera “especial”. No ha presentado dificultades para realizar ninguna de las unidades que se han llevado a cabo. Es una buena respuesta, sin embargo reconoce que los estudiantes con NEE deben ser atendidos de forma diferente, “el no requiere ser atendido de manera especial”. Realiza un hincapié con respecto al estudiante con NEE y el estudiante considerado normal.</p>
<p>Caso P.3: No porque no conozco. Como no he asistido a capacitaciones no conozco cómo de</p>	<p>Utiliza nuevamente el argumento de la no capacitación para la aplicación de nuevas metodologías, además de</p>

<p>repente uno podría tratar a una persona, en este caso, con discapacidad aunque y que él puede ver y todo, pero me imagino que en el caso de una persona no vidente ese es otro cuento, ahí debiera existir una cosa más, que estemos capacitados nosotros, que nos capaciten para poder trabajar con estos alumnos.</p>	<p>no contar con la experiencia de otros casos de estudiantes que presenten DV en mayor grado. Nuevamente utiliza la tercera persona plural para referirse a las responsabilidades con respecto al tema.</p>
<p>Caso P.4: No, porque es mi primer año como profesional, es el primer año trabajando en el colegio, es mi primer alumna también como..., entonces no.</p>	<p>El docente no ha aplicado nuevas metodologías fundamentando su acción en la poca experiencia profesional que presenta, aunque al encontrarse inserto en un establecimiento que tiene estudiantes con NEE no lo ha realizado.</p>
<p>Caso P.5: No, no sé a qué deberá poh. Será a lo mejor nosotros mismos, el propio profesor de educación física tiene la culpa de no motivar o de no consultar o que nos den las herramientas los demás para que nosotros también podamos atender a estos chicos, de todo ahora, pero que nos guíen, necesitamos eso.</p>	<p>En esta respuesta la docente es bastante autocrítica con respecto a el tema, esto ella lo justifica en una despreocupación por parte del profesor, quienes no exigen ser preparados para guiar a un grupo con NEE.</p>

Cuadro N°6, categoría: Comunidad escolar.

<p>8.- ¿Existe apoyo constante por parte de la comunidad escolar para</p>	<p>Interpretación del discurso</p>
--	---

<p>potenciar las capacidades de los jóvenes o niños con discapacidad visual dentro del colegio?</p>	
<p>Caso P.1: Apoyo, ¿pero apoyo económico para recursos o apoyo pedagógico para las clases? E: Ambos R: Sí hay apoyo más por parte de los que presta la profesora de integración donde contiene a los niños con discapacidad visual pero no se nos presta los recursos económicos como para trabajar con discapacidad visual.</p>	<p>La entrevistada señala a la profesora de integración como un punto importante para el logro de la participación de estudiantes con DV en el establecimiento.</p>
<p>Caso P.2: No porque generalmente eso lo veo yo, y ni siquiera su profesor jefe me ha preguntado cómo se desenvuelve él en la clase o sea, es como que Sebastián es Sebastián y nada más sin el apellido de discapacitado visual, es Sebastián no más.</p>	<p>En esta pregunta reconoce al estudiante como un igual a sus compañeros, como ella bien lo señala es solo él sin el apellido de DV. Su respuesta al principio suena un tanto egoísta al señalar que eso solo lo ve ella, y que además no existe ni siquiera preocupación por parte de el profesor jefe que sería el más cercano al estudiante.</p>
<p>Caso P.3: Sí porque como te decía en delante, hay una profesora de la Walter Smith que asiste al aula con el fin de realizar un apoyo dos veces a la semana, lo apoyan con textos hay un apoyo constante y se supone que el apoyo también va por parte del director o sino</p>	<p>Al consultar por apoyo en relación al tema hace referencia a la participación de un docente externo y con conocimientos sobre discapacidades. Al indicar esto, concluye que para que esto ocurra debe existir</p>

<p>esto no se podría hacer.</p> <p>E: Y en relación a los padres ¿existe un apoyo?</p> <p>R: En relación a esto no hay un buen compromiso por parte de los padres, porque como te digo, yo he visto a los padres una sola vez y no existe comunicación constante o preocupación por parte de ellos.</p>	<p>obviamente la intervención del director del establecimiento.</p> <p>Al preguntar sobre el apoyo familiar evidencia el poco compromiso por parte de los padres en cuanto a la educación de su pupilo.</p>
<p>Caso P.4: Dentro de lo que se puede ver aquí en el liceo sí; intención hay, recursos no muchos</p> <p>E: ¿Recursos económicos o de materiales?</p> <p>R: Recursos económicos no, materiales hay, pocos pero hay, pero recursos materiales igual hay. Como les decía, para estos tipos de alumno, tiene que haber un asistente o alguien que esté ayudando. Un profesor con el resto y más los alumnos con discapacidad, cuesta.</p>	<p>El entrevistado indica que el establecimiento sí presta el apoyo necesario, la intención existe; sin embargo, dice no contar con los recursos económicos para lograr la inclusión. Nuevamente vuelve a señalar la importancia de un asistente en las aulas que posean estudiantes con NEE.</p> <p>En esta respuesta además se hace notoria la falta de herramientas con respecto al tema dado que a pesar de que sí existen los recursos materiales, el docente no ha creado nuevas metodologías para que estudiantes con NEE participen de la clase.</p>
<p>Caso P.5: Parece que si...al menos yo veo que se preocupan por ellos, que ya esté una persona especialista, es porque</p>	<p>La profesora indica que se observa un apoyo por parte de la comunidad escolar; si bien</p>

se están preocupando de ellos... eeeh de cada detalle, de apoyo a los chicos, actividades para juntar fondos, se ve el apoyo.	nombra que existe una especialista, no señala otro tipo de apoyo que se les otorgue a los estudiantes. Existe cierto grado de desinformación con relación a los alumnos.
---	--

Cuadro N° 7, categoría: frecuencia de casos de EcDV.

9.- Según su impresión ¿Qué tan frecuente es trabajar con personas con discapacidad visual en los establecimientos educacionales?	Interpretación del discurso
Caso P.1: Hoy en día yo creo que... la discapacidad visual y no solo la visual, están integradas completamente en la educación chilena, el tema es sobre las estrategias que se utilizan para trabajar bien, yo creo que no se está trabajando bien con cualquier discapacidad en educación física, no sé, no está todavía como implementado al cien por ciento.	La entrevistada reconoce que las discapacidades están integradas completamente en la educación chilena, no obstante señala que en temas estratégicos no se está implementando a un cien por ciento. Al realizar esta opinión señala a quienes deben aplicar las estrategias como los responsables de que en Educación Física no se esté trabajando de manera adecuada con estudiantes con NEE, en este caso específico señala como responsables a los docentes.
Caso P.2: En el caso de discapacidad visual no es tan común, pero en el caso de los niños hipoacúsicos acá es común.	
Caso P.3: Mira aquí nosotros	En su comentario se destaca el poco

<p>empezamos el año pasado con esta experiencia, Es el único caso de discapacidad visual. Habíamos tenido también una niña con discapacidad pero no se había tenido el apoyo constante de una persona que estuviera con ella.</p> <p>E: ¿Usted en cuantos establecimientos ha trabajado?</p> <p>R: Uhh varios... desde que comencé a trabajar... como ocho y de esos ocho ésta es la primera vez que trabajo con un alumno con discapacidad salvo otros que no tenían discapacidad sino que estaban lentos, pero que no tenían problemas tan serios como los de XX.</p>	<p>tiempo que lleva el proyecto de integración al interior del establecimiento, además sus palabras denotan una dependencia constante de un docente que apoye su labor al enfrentar a estudiantes con características de esta índole.</p> <p>En su opinión diferencia al estudiante con DV de aquellos que “son más lentos”, además reconoce la DV como un problema serio.</p>
<p>Caso P.4: Qué tan común o frecuente es, bueno eso depende del número de chicos. Aquí en este liceo hay tres, no, dos con discapacidad visual y creo que hay como dos más con otro tipo de discapacidad. De ellos la única niña que hace educación física es la que asiste conmigo, la cual asiste poco. Entonces el número de continuidad y de número que vaya a clase depende de lo que se da en el colegio. Aquí hay cuatro, pero es una la que asiste a clase, el resto están todos en la</p>	<p>La respuesta se fundamenta en la realidad de su establecimiento, ante esto señala la poca participación de estudiantes con NEE, en la clase de Educación Física. Nuevamente, al no estar en la clase correspondiente es porque se encuentran en la sala del Proyecto de Integración.</p>

clase de integración.	
<p>Caso P.5: Bueno, no es tan común, ya! Yo he hecho, este es el primer colegio de mis años de profesional y llevo veinte... eeeeh el primer colegio que tienee.... que trabaja con discapacidad.</p> <p>E: Y ¿en cuántos colegios ha trabajado anteriormente?</p> <p>R: heeee cuatro, cinco colegios municipales, y es aquí el primero que yo veo que hacen normal todo, con las tías, con los compañeros, no hay digamos...una discriminación.</p>	<p>De acuerdo a la experiencia laboral de la entrevistada señala que no es común trabajar con estudiantes con DV, este es su primer colegio donde se encuentra con estudiantes con DV.</p>

Cuadro N°8, categoría: importancia profesional.

10.- ¿Cuál es la importancia profesional que tiene el trabajar con estos estudiantes?	Interpretación del discurso
<p>Caso P.1: eeh... es súper importante creo yo, es positivo trabajar con estudiantes con estas características, porque a uno lo coloca como a trabajar, a lograr otras capacidades que uno tampoco trabaja habitualmente, porque uno está acostumbrado a asociarse con gente normal, que no tiene problemas, en cambio es un desafío trabajar con este tipo de personas que no tiene las mismas capacidades del resto.</p>	<p>Como primera palabra nuevamente esboza un interrogativo a su respuesta, luego se muestra en acuerdo con trabajar con estudiantes con estas características. No obstante igual que en respuestas anteriores realiza un diferenciación entre los estudiantes con DV y los estudiantes considerados "normales". A pesar de que en respuesta anteriores señala no tener relación con este tipo de estudiantes, realiza</p>

<p>No, es súper importante pal desarrollo personal de uno también.</p>	<p>una opinión que no se basa en su experiencia, además le da un sentido más personal que profesional, dejando en evidencia que para ella existe una diferencia entre lo personal y lo profesional.</p>
<p>Caso P.2: No se realiza la pregunta</p>	
<p>Caso P.3: Bueno, nosotros tenemos que apelar a la diversidad, como escuelas municipales nosotros eeeeh.... Se tiene que el niño, no cierto, el profesor avanzar o tener que adaptarnos al tipo de alumno que tenemos o que nos llegan, tenemos que enfrentarnos porque es nuestra obligación como colegio municipal, como colegio de Estado.</p>	<p>El entrevistado realiza una afirmación al señalar que los establecimientos deben aceptar y adaptarse a la diversidad de estudiantes que son derivados a los establecimientos municipales, esto, sin embargo, lo identifica más que como una vocación como una obligación por pertenecer a establecimientos estatales. No menciona, finalmente cuál es la importancia profesional que tiene para el guiar a estudiantes con estas características.</p>
<p>Caso P.4: Me enriquece mucho. Cuesta hartito, pero sirve, como yo les decía, yo trabajé en la Teletón en Puerto Montt. Mi práctica la hice, dale con... mi tesis lo hice sobre lo mismo, pero te ayuda. Ahora eeh las cualidades de los colegios, liceo, escuelas no son todas las mismas, entonces las otras partes donde yo he hecho clase ha sido distinto, aquí es buena pero podría ser mejor.</p>	<p>El docente reconoce que la experiencia de realizar clases a estudiantes con NEE es algo enriquecedor, además de ser bastante honesto al mencionar que es un trabajo que cuesta. Lo que continúa de la respuesta es fuera de contexto de lo que le estaban preguntando, aunque la última acotación es importante dado que señala que pudiesen existir mejoras</p>

	en lo que se está aplicando.
<p>Caso P.5: Bueno, es importante pienso yo, para generalmente diría yo, o un no sé poh es como un ayudar a todas esas personas que necesitan y de qué forma me gustaría igual que me orienten, hacer como un no sé poh... una capacitación para trabajar con los chicos con todos estos que tengan problemas de visual y si hay personas con discapacidad visual que están queriendo hacer educación física ¿es por algo?.... entonces acá estamos poh, esperando alguna capacitación.</p>	<p>Ella destaca que la importancia para ella es ayudar a este tipo de alumnos; nuevamente, vuelve a nombrar la falta de capacitación de los docentes, pero no enuncia palabras en la que busque ser capacitada con relación al tema sino más bien a esperar.</p>

Cuadro N°9, categoría: Proyecto de Integración.

<p>11.- ¿Considera usted que a través de los programas de integración se logra la inclusión pedagógica que el Ministerio de Educación promueve?</p>	<p>Interpretación del discurso</p>
<p>Caso P.1: Sí, sí se logra. En mi colegio se trabaja muy bien con los niños con discapacidad en integración, súper bien diría yo, pero esa es la realidad de mi colegio, no sé cómo será en otros colegios pero en mi colegio eso se logra, se les otorga apoyo emocional y apoyo</p>	<p>Si asociamos esta respuesta a las anteriores el entrevistado caería nuevamente en contradicciones con respecto al tema. Primero remarca que estratégicamente no se está trabajando de forma adecuada con los estudiantes que presentan NEE, en lo que respecta a la educación</p>

<p>pedagógico para cualquier discapacidad que existe dentro del colegio.</p>	<p>chilena, pero al referirse a su colegio reconoce al resto como el responsable de que la inclusión de estudiantes con NEE no se presente. Responsabilizar al resto de una realidad de la que también somos parte, es un error en el que se cae constantemente.</p>
<p>Caso P.2: De parte del colegio sí porque acá siempre hay apoyo para hacer cosas nuevas, después para compartirlas; por ejemplo, si a alguien le va bien, tiene experiencias pedagógicas que son exitosas y que se comparten se cuentan, y las que quiera replicarla las replica, pero en el colegio particularmente nunca ha habido problemas para hacer cosas, para adaptar, para hacer cosas nuevas, para buscar, al contrario siempre está. Hemos tenido de parte del liderazgo para empujar hacia ese lado y nosotros siempre hemos tenido estudiantes con discapacidad y es lo mismo que en el caso de la clase de educación física, por ejemplo, con las niñas embarazadas o con personas que tienen problemas respiratorios crónicos y tienen crisis fuerte también. Uno lo maneja bien. No, no hay problemas.</p>	<p>En esta respuesta se reconoce un compromiso por parte del establecimiento y de sus docentes, el hecho que se busque solucionar el problema en conjunto, sin envidiar al otro, sino más bien tomando sus ideas e implementándolas para obtener buenos resultados.</p>

<p>Caso P.3: Eso sería lo ideal, aportar un proyecto ehmmmm enviar a las personas y capacitar a los profesores de esa escuela y a la vez supervisar...por parte del Ministerio, no es cierto... del niño qué trabajos se ha hecho con él, cómo está, qué expectativas tiene para seguir estudiando en la media....Se hacen los proyectos y se busca salir.....lo teórico y no lo práctico....eso no se fiscaliza.</p>	<p>Su respuesta esboza cierto grado de desconocimiento de los objetivos del proyecto de integración que se lleva a cabo en el mismo establecimiento, con esta opinión también deja en evidencia la falta de capacitación, supervisión y fiscalización, por parte del Ministerio de Educación, además de una baja preocupación por el futuro del estudiante que presenta NEE. Como él lo indica, falta mayor práctica que teoría.</p>
<p>Caso P.4: eeeh, no sé si tanto, no sé si lograr como ellos pretenden que se logre. Depende de la realidad de los colegios.</p>	<p>Su respuesta es ambigua: no se esta logrando. Señala además que el logro de los objetivos que el Ministerio plantea dependerá en gran medida de la realidad de los establecimientos.</p>
<p>Caso P.5: Sí, aquí se ve. Estos proyectos de integración que han salido, ya han salido ya, digamos del colegio, licenciados de cuarto medio y que han seguido con sus objetivos profesionales. Esa es la idea....que el tipo no se quede, con la motivación que le dan acá que sigan estudios superiores, esa es la idea y esa es la meta del colegio.</p>	<p>La entrevistada da a conocer el objetivo del Proyecto de Integración en este establecimiento, que es principalmente que los alumnos sigan estudios superiores.</p>

Interpretación de categorías, entrevistas estudiantes

Cuadro N°1, categoría: Percepción del Colegio.

1.- ¿te gusta venir al colegio?	Interpretación del discurso
<p>Caso E.1: R: Sí E: ¿Por qué? R: Porque me entretengo.</p>	<p>El entrevistado entrega respuestas cortas con respecto a la pregunta que se le plantea, para él asistir al establecimiento es condicionado por la entretención.</p>
<p>Caso E.2: Más o menos, depende E: ¿Por qué? R: Porque me carga como está la relación con mis compañeros. E: ¿La relación con tus compañeros? R: Claro, con las chicas ahora es buena, pero con los chicos de repente son tan molestosos E: ¿Te molestan? R: Sí, o sea molestan a las chicas. E: ¿Y ahí también te molestan a ti? R: Es que me siento ofendida por que igual soy mujer, no me gusta que le digan cosas. E: ¿Y antes la relación con las chicas cómo era? R: Era más o menos nu más E: Y ¿por qué? R: Porque yo antes me juntaba con otras chicas. E: ¿De este mismo curso o de otro curso? R: Del mismo curso, pero es que eran muy conversadoras</p>	<p>Su gusto por ir al colegio tiene directa relación con los lazos afectivos que se generan al interior de éste. Dice no tener una buena relación con sus compañeros varones porque molestan a sus compañeras. Ante esto ella tiene definida una defensa de género.</p>
<p>Caso E.3: R: Sí,</p>	<p>El estudiante relaciona el colegio</p>

<p>E: ¿Por qué te gusta? R: Porque acá te enseñan hartas cosas y lo que más me gusta eeh lo del deporte.</p>	<p>como un lugar de aprendizaje, ya en la primera pregunta asocia el establecimiento con el deporte.</p>
<p>Caso E.4: R: Sí E: ¿Por qué? R: Ehmmm... No sé... para aprender, para poder salir a delante E: Ya ¿y acá tienes hartos amigos? R: En mi curso si, en otros cursos también, pero casi nunca converso con ellos... (Risas) son mis amigos pero no conversamos tanto (entre risas).</p>	<p>Su respuesta es clara, sin embargo no encuentra una fundamentación. Luego la alumna asocia el hecho de asistir al establecimiento como un lugar de aprendizaje y como una forma para salir adelante. Al realizar una pregunta que permitiera ver si la amistad era un punto importante para asistir al establecimiento, la alumna indica que tiene amigos, pero no conversa con ellos. Esto podría indicarnos que ella es una persona introvertida, o que se comunica poco con sus compañeros.</p>
<p>Caso E.5: Sí. E: ¿Por qué? R: Porqueeee.... Porque creo que es importante... E: ¿importante para...? R: Para nosotros, para tener educación, para ser algo, para no andar en la calle.</p>	<p>La alumna tiene una visión clara con respecto a lo que significa para ella el hecho de asistir al colegio. Lo asocia de inmediato como una actividad que le va a permitir surgir en la vida, además de asumir que si no asiste al colegio, sus condiciones de vida no mejorarán. Establece un “nosotros”, apartándose del resto de sus compañeros.</p>

Cuadro N°2, categoría: formar parte del colegio.

<p>2.- ¿te sientes parte del colegio?</p>	<p>Interpretación del discurso</p>
--	---

<p>Caso E.1: Sí poh E: ¿Por qué? R: Porque tengo hartos amigos.</p>	<p>El estudiante ve en sus amigos un pilar fundamental para sentirse parte del colegio.</p>
<p>Caso E.2: R: ¿Cómo es eso? E: ¿Cuando tú vienes al colegio te sientes a gusto, te relacionas bien con tus compañeros, te gustan tus profesores, cómo te tratan? R: Aah sí es buena la atención con todos. E: Y los profesores te tratan bien R: Sí converso con todos los profesores y con los inspectores también. E: ¿Tienes buena relación con todo el colegio? R: Sí.</p>	<p>Se observa una buena relación con los participantes de su comunidad escolar, su principal característica es sociable con el entorno que la rodea.</p>
<p>Caso E. 3: Sí E: ¿Por qué razón es que tú encuentras que te hace parte del colegio? R: Porque acá me aceptan, tengo amigos. E: Al decir que te aceptan ¿a qué te refieres? R: Eeh como yo soy E: ¿Cómo eres tú? R: Con la baja visión.</p>	<p>El entrevistado se siente parte del colegio, pero al mismo tiempo el se define como diferente al resto, al indicar que lo aceptan a pesar de su baja visión.</p>
<p>Caso E.4: R: Sí. E: ¿Por qué? R: Porque partiti... (Risas) participo</p>	<p>Se identifica como parte del establecimiento porque puede participar en lo mismo que realiza sus</p>

<p>en lo que participan mis compañeros... comparto con los demás...</p>	<p>compañeros. Para ella sentirse parte del colegio significa poder realizar lo mismo que sus compañeras. Las relaciones con sus compañeras también la hacen formar parte del colegio.</p>
<p>Caso E.5: Sí. E: Y, esto ¿cómo lo ves? ¿En qué se manifiesta? R: Ya me siento parte, porque puedo participar en las cosas que participan mis compañeros también... dan las posibilidades.</p>	<p>La entrevistada se siente parte del colegio por que puede realizar las mismas actividades que sus compañeros. Al hacer esta acotación se reconoce otro ambiente en que no puede participar de igual forma, como ella lo señala, aquí le dan posibilidades.</p>

Cuadro N°3, categoría: Relación con el Deporte

<p>3.- ¿Qué deportes conoces?</p>	<p>Interpretación del discurso</p>
<p>Caso E.1: R: Ehmm...¿Deportes? El fútbol, básquetbol, voleibol, atletismo eeh... esos. E: y de esos deportes ¿cuál es el que te gusta más a ti? R: El fútbol E: ¿Y por qué te gusta más el fútbol? R: heee... (Ríe) no sé...</p>	<p>Da cuenta de poco conocimiento deportivo, sólo logra nombrar cuatro, para posteriormente elegir su favorito. Sin embargo, al preguntar el por qué de su respuesta, no logra fundamentar la elección y se ríe de manera nerviosa.</p>
<p>Caso E.2: Mmm... es que conozco el goalball nu´ más, que es el deporte para no videntes E: Ese no más conoces. R: Sí E: ¿Y te gusta jugarlo, lo has jugado?</p>	<p>Al realizar esta pregunta, la estudiante señala conocer un solo deporte, en este caso, el goalball. Es curioso que a pesar de participar de las clases de educación física la alumna solo señala este deporte,</p>

<p>R: Sí, yo jugaba antes al goalball E: ¿Y eras seleccionada o no? R: No, pero jugábamos en el colegio E: ¿En cuál colegio? R: En al Ann Sullivan, ahí jugábamos, entrenábamos los días sábados. E: ¿Y qué pasó con ese curso? R: Es que el profesor se fue E: Pero ahora están entrenando en el liceo Armando Robles. R: Sí pero es solo el curso de integración de allá.</p>	<p>que es lo más cercano a ella, además de ser el único deporte en el que ella ha logrado participar en igual de condiciones.</p>
<p>Caso E.3: R: Eeeh, cómo el fútbol, eso E: Sí, deporte, fútbol hándbol. R: A sí, fútbol, básquetbol, atletismo, vóleibol E: ¿Cuál de esos deportes tu prefieres?, ¿Puedes contarme más o menos lo que me dijiste ayer, lo que estuvimos conversando ayer, el deporte que tú practicas? R: Sobre Kenpo. Si po´ sobre las artes marciales que es kenpo karate. E: ¿Por qué te gusta kenpo karate? R: Porque hacen mucho deporte antes de practicar y eso po`.</p>	<p>El entrevistado identifica varios deportes, sin embargo ninguno de éstos se encuentra entre el de su preferencia. El alumno indica un deporte realizado fuera del establecimiento y que no se encuentra inserto dentro de los planes y programas del Ministerio de Educación.</p>
<p>Caso E.4: ¿Qué deportes conozco?... El básquetbol, el fútbol, el tenis... atletismo y el goalball (risas)... natación...</p>	<p>Reconoce varios deportes, sin embargo al momento de escoger elige el goalball, pero las razones solo apuntan a que lo ha podido</p>

<p>E: Y ¿cuál de ellos prefieres? R: mmm...</p> <p>E: ¿Cuál es el que te gusta más? R: Mm... Es que no sé cual me gusta más porque ninguno lo juego, solo goalball pero...</p> <p>E: ¿El que más conoces es el goalball? R: Sí igual.... Natación igual me gusta remo huu... remo sííí igual (risas)</p> <p>E: ¿Por qué prefieres más el remo? R: o sea no sé... no es que prefiero más el goalball, pero el remo igual es entretenido... es que el goalball lo jugamos por eso.</p> <p>E: Ya y el remo ¿Por qué te gusta? R: Por aprender otras cosas.</p>	<p>practicar. Los otros deportes si bien no los ha practicado, los prefiere para aprender otras cosas, nuevas experiencias, nuevos conocimientos.</p>
<p>Caso P.5: El Goalball, obvio, el que hacemos nosotros. El básquetbol, el fútbol pero no lo juego y eso... el tenis.</p> <p>E: ¿Y cuál de ellos prefieres? R: El goalball (risa)</p> <p>E: ¿Y por qué? A: Porque me gusta, y es el que podemos jugar... a lo mejor los otros igual los puedo jugar pero es que habría que practicar.</p>	<p>La alumna nombra como primer deporte el que ha tenido opción de practicar, además lo clasifica inmediatamente como un deporte de ellos, con lo que, vuelve a hacer una diferencia entre los de su grupo y los demás.</p> <p>Luego, al ser consultada por cuál de los nombrados elige, su primera opción es el goalball, pero sólo por ser uno de los deportes que ha logrado practicar. Por, su parte indica que la práctica continúa y constante</p>

	de otro tipo de deportes le permitiría participar de éstos.
--	---

Cuadro N°4, categoría: Percepción de Clase de EF.

4.- ¿te gusta la clase de educación física?	Interpretación del discurso
<p>Caso E.1: R: Sí E: ¿Por qué? R: porque es entretenida.</p>	<p>Esta pregunta tuvo una similar respuesta a la pregunta realizada en primera instancia. El entrevistado solo se limita a contestar un escueto “sí” y lo fundamenta en lo entretenido de la clase. No existe mayores explicaciones entorno al por qué de su respuesta.</p>
<p>Caso E.2: eeeh... Sí, es que trato de entenderla igual, me cuesta entenderla si E: Ya, ¿por qué te cuesta entenderla? R: Porque hay ejercicios que no entiendo mucho.</p>	<p>Al principio de su respuesta duda un poco en qué responder, luego, señala que sí le gusta, aunque está limitado por la incomprensión de los ejercicios que debe realizar.</p>
<p>Caso E.3: R: Sí E: ¿Por qué te gustan las clases de educación física? R: Porque son, eeeh hacen hartas cosas que motivan a uno para hacer ejercicio. E: Y esa motivación ¿tú crees que es por parte del profesor, por parte de tus compañeros? ¿Qué es lo que te motiva a hacer deportes o tu familia?</p>	<p>Ante su respuesta se interpreta que es un alumno que le gusta estar en constate actividad. El estudiante reconoce a su familia y compañeros como los principales motivadores; en este sentido, llama la atención que no indique como fuente de motivación a la profesora.</p>

R: Una parte la familia y mis compañeros igual.	
Caso E.4: R: Sí E: ¿Por qué te gusta? R: No se encuentro que es entretenida.	La alumna asocia la clase de EF a entretención. No entrega mayor información del porqué.
Caso E.5: Sí me gusta. Es entretenida porque eeh no siempre nos tienen haciendo ejercicios o cosas así igual hacen cosas más entretenidas. E: ¿Cómo qué? R: Nos hacen bailar, nos sacan a correr y a parte hacer ejercicios, en vez de estar haciendo abdominales y esas cosas así...	Asocia la clase de educación física rápidamente a entretención, además con su opinión deja entrever la variedad de ejercicio que el docente a cargo de la clase lleva a cabo.

Cuadro N°5, Categoría: Mejoras de la clase de EF.

5.- Si tuvieras la posibilidad de cambiar algo de la clase de educación física ¿Qué sería?	Interpretación del discurso
Caso E.1: R: Cambiaría trotar diez minutos porque no me gusta. E: ¿Y por qué lo cambiarías? ¿Qué harías en su lugar? R: Elongaciones, ejercicios...	En la pregunta anterior señala que si le gusta la clase de educación física, sin embargo hace hincapié en que una parte de la clase podría cambiarse
Caso E.2: Mmmm... ¿cómo? E: Tú me estás diciendo que te gusta más o menos porque hay ejercicios que no entiendes, alguna parte de	La entrevistada a pesar de señalar que no esta del todo conforme con la clase de educación física porque no logra entender algunos ejercicios, no

<p>esa te gustaría cambiarla. R: Es que están bien así E: Pero es que a ti no te gustaría hacer otro tipo de cosas, como bailar u otro tipo de ejercicios. R: En realidad deberían hacer bailes, coreografías.</p>	<p>desea cambiar parte de ésta, sin embargo, al nombrarle algunas actividades cambia inmediatamente de opinión.</p>
<p>Caso E.3: R: Que haya más disciplina.</p>	<p>Según la opinión del estudiante habría carencia de disciplina al interior de la clase de EF.</p>
<p>Caso E.4: R: Los circuitos E: ¿Los circuitos no te gustan? R: No, porque ponen colchonetas y ponen de esas cositas para ir saltando uuuh E: ¿Y te caes? R: Sí el otro día me caí porque había que saltar unas cajas así una sobre otra, y me enrede y caí (Risas).</p>	<p>A pesar que en la pregunta anterior señala que le gusta la clase por lo entretenida, si tuviera la posibilidad de cambiar alguna actividad serían los circuitos que para ella representa riesgo, ya que ha sufrido algún tipo de accidente en actividades de este tipo.</p>
<p>Caso E.5: (Risas). La profesora. Nooo... no sé, yo creo que nada... E: También puede ser la profesora R: No, la profe no es buena onda (entre risas).</p>	<p>La entrevistada se muestra en total acuerdo con lo que se le presenta en la clase de EF, e incluso hace bromas con respecto a la pregunta indicando que la profesora debiese ser el cambio de la clase. A pesar de que es sólo una broma, no podemos dejar de lado esta opinión, quizás la alumna pudiese haberlo dicho en serio, pero por temor, finalmente señala que es una broma.</p>

Cuadro N°6, categoría: Discriminación.

<p>6.- En la clase de educación física ¿te has sentido en algún momento discriminado?</p>	<p>Interpretación del discurso</p>
<p>Caso E.1.- R: No porque no me molestan, nada.</p>	<p>Al señalar la palabra discriminación el estudiante lo asocia rápidamente con el hecho de ser molestado, por lo mismo al preguntar si se siente discriminado su respuesta es no.</p>
<p>Caso E.2: Sí el año pasado, y en la básica también E: ¿Por qué razón te sentiste discriminada? R: Por que cuando salían a trotar, no iba la chica con la que yo trotaba, y los chicos no me ayudaban. E: Y el profesor hacia algo para que otro chico te sirviera de apoyo. R: Sí, pero lo hacían de malas ganas E: No había mucha disposición del grupo R: No. E: Y acá en el curso, en esta clase de educación física R: No, bien, aquí troto con la Caro E: Y si la Caro no viene R: Eeeh... no me ha pasado nunca eso. E: Y ¿qué harías si la Caro no viene, qué pasaría?</p>	<p>La discriminación ha sido parte de su vida escolar, nos indica que en la enseñanza básica al igual que en la enseñanza media se ha sentido discriminada. Relaciona la discriminación con la poca colaboración por parte de sus compañeros al momento de necesitar ayuda para realizar la clase de educación física. Otro punto importante es su alta dependencia del apoyo de uno de sus compañeros para realizar la clase.</p>

<p>R: Hablaría con una de las chicas para que me ayudara.</p>	
<p>Caso E.3: R: No. E: ¿No? R: No, no.</p>	<p>Demuestra gran seguridad al dar respuesta a esta interrogante.</p>
<p>Caso E.4: No no... los circuitos no me dejan hacerlos pero aah... me da lo mismo mejor para mí E: ¿Te da lo mismo? R: Sí, sí hacia todo lo otro, pero eso no. Sí además la profe igual me dice que no porque me puedo accidentar E: ¿Y tu relación con tus compañeros e...? (Responde antes) R: ¡Buena!</p>	<p>A pesar de que no contesta la pregunta inmediatamente con un sí o un no, la alumna indica que en los circuitos se ha sentido discriminada, porque la profesora no se los permite realizar por el riesgo que representa. La alumna señala que dicha le da lo mismo, porque es mejor para ella, con lo cual se excluye sola de la actividad. Al preguntar por posible discriminación por parte de sus compañeras, ella responde inmediatamente que la relación es favorable.</p>
<p>Caso E.5: Eeh. Sí. E: ¿Por qué? R: Porque siempre hay chicas que cuando hacen algo en grupo como los bailes eso, se juntan entre ellas, y uno como que va quedando al lado al lado, o salir a correr a veces ... Yo tengo que decirle ¡Oye puedo correr contigo! Y es un... sí Como un si desesperado... E: ¿Un si obligado?</p>	<p>Su respuesta es clara: ha sufrido de discriminación durante las clases de EF, principalmente por parte de sus compañeros. En esta respuesta se visualiza que sus compañeros aceptan ayudar pero más por obligación que por agrado.</p>

R: sí.	
--------	--

Cuadro N°7, Categoría: Actividades que realiza el EcDV durante la clase de EF.

7.- ¿Qué actividades realiza el profesor en la clase de educación física?	Interpretación del discurso
<p>Caso E.1: R: (...) Ehmm... trotar y ehmm... Ejercicios...circuitos y eso. E: ¿Y trabajo con balón? ¿Hace deportes también o no? R: Sí también hace ehmm... y pal dieciocho hace también clases de cueca... E: ¿Y qué es lo que haces tú en la clase? ¿Realizas todos los ejercicios o solo algunos? R: La mayoría los hago</p>	<p>Antes de responder, existe un instante de silencio y duda, finalmente señala los ejercicios que el profesor realiza, curiosamente lo primero que nombra es lo que no le gusta realizar. Establece que la mayoría los realiza, pero existe un mínimo número que no lo realiza.</p>
<p>Caso E.2: R: Abdominales eeh... (Silencio) trotar, ehmmmm, dorsales. E: ¿Cuál es el ejercicio en el que los chicas gritan? E: Esos son las flexiones y los abdominales.</p>	<p>La entrevistada no logra relacionar la acción de los ejercicios con los nombres, por lo general lo relaciona con una acción realizada por sus compañeros.</p>
<p>Caso E.3: R: Primero partimos con un trote, después con un juego, un juego, eehmm movimientos articulares, elongaciones eeh... de repente algo de fuerza. E: Ya, y al hacer tú esas actividades ¿presentas alguna dificultad para</p>	<p>A pesar de que el alumno dice no presentar dificultades para realizar la clase, al momento de pasar una unidad que tenga relación con el uso de balones presenta mayor complicación.</p>

<p>hacer una de ellas?, ¿qué es lo que más te cuesta hacer?</p> <p>R: De repente trabajar con balones</p> <p>E: ¿Y eso es debido a tu baja visión?</p> <p>R: A la baja visión, sip.</p> <p>E: Tienes menor percepción de la velocidad que toma el balón</p> <p>R: sip</p>	
<p>Caso E.4: Mmmm... (...) Circuitos, éste, abdominales, flexiones, baile eeh... ¿Qué otro?... Resistencia</p> <p>E: Mmmh... Eso no te gusta mucho parece... ya y ¿qué es lo que hacías tú en la clase de educación física?</p> <p>R: Buu... flexiones, abdominales, trote, resistencia excepto el circuito y baile... Igual baile el año pasado pero ahora no.</p>	<p>La alumna no presenta dificultades para realizar las actividades que presenta la profesora durante la clase, sigue indicando los circuitos como una actividad riesgosa por su condición. El baile es algo que ahora no realiza, sin embargo no señala las causas.</p>
<p>Caso E.5: ¿Cómo? ¿Qué nos hacia hacer?</p> <p>E: Sí</p> <p>R: Flexiones, abdominales, trotar... ¿Qué mas? ... Ya no me acuerdo mucho... Esa cuestiones donde te hacen hacer circuitos de no sé qué cosa...</p> <p>E: ¿Y qué es lo que tú hacia en la clase? ¿Hacías todos los ejercicios o algunos?</p> <p>R: No lo hacía todo, los abdominales, las flexiones, salía a correr con ellos</p>	<p>La alumna señala en primera instancia que realiza todas las actividades, luego indica que aquellas en las que exista un obstáculo no son pertinentes. Además, deja a la vista otro dato: ellas no participan de la clase con sus compañeros, por lo tanto no tienen la posibilidad de practicar los deportes en que presenta mayores complicaciones (deportes con balón).</p>

<p>también. Los circuitos no porque ponían bancas y me podía ir de.... (Risas)... me podía tropezar</p> <p>E: Era más peligroso</p> <p>R: Sip</p> <p>E: ¿Los circuitos es lo único que no podías hacer?, ¿y por ejemplo cuándo trabajaban con balones, deportes voleibol, básquetbol?</p> <p>R: No eso no lo hacíamos las mujeres, que nos tienen separados hombres de mujeres no lo hacía hacer eso...</p> <p>E: ¿La profesora no hace deporte entonces?</p> <p>R: No.</p> <p>E: ¿Pero si hubieran hecho deporte hubiese sido más complicado?</p> <p>R: Sip. Ahí no hubiese participado en nada.</p>	
---	--

Cuadro N°8, categoría: Preferencias del EcDV en la clase de EF.

<p>8.- Dentro de las actividades que realiza el profesor ¿Qué es lo que más te gusta hacer y qué es lo que menos te gusta hacer o lo que más te cuesta?</p>	<p>Interpretación del discurso</p>
<p>Caso E.1: R: Lo que más me gusta son no sé... los ejercicios... y too eso</p> <p>E: ¿ Y cuáles son los que más te gustan?</p>	<p>El entrevistado señala que todo lo que represente hacer ejercicio le gusta, sin embargo al preguntar si algo le cuesta dice no presentar</p>

<p>R: Las elongaciones E: ¿Y qué es lo que te cuesta más? R: Ehhh... (...) eeh... nada... E: Y por ejemplo voleibol con el balón ¿no se te complica? R: O sea si poh pero igual lo hago.</p>	<p>dificultad. Sin embargo al momento de consultar si el trabajo con el balón le complicaba responde inmediatamente que sí, pero en su respuesta también se denota un grado de interés por realizar las actividades, porque si bien le cuesta el señala que de igual forma lo realiza.</p>
<p>Caso E.2: ¿Lo qué más me gusta hacer? R: Sí. R: Correr no me gusta mucho. E: ¿Lo qué menos te gusta hacer es correr? Y ¿por qué? R: Porque me cuesta mucho. E: Y lo que más te gusta hacer. R: Eeeh.... me quedo con los abdominales. E: ¿Por qué te gustan los abdominales? R: Eh no sé, siempre me ha gustado, por que cuando la Ivana hacia, yo siempre hacia. E: Y ¿quién es la Ivana? R: Mí hermana.</p>	<p>La estudiante señala que no le gusta correr por que le cuesta realizarlo. En cuanto a la actividad que le gusta realizar son los abdominales, lo que se debe principalmente a una motivación que existe por parte de uno de los miembros de su grupo familiar. Los abdominales son un ejercicio que maneja.</p>
<p>Caso E.3: R: Lo que más me gusta hacer es el calentamiento, y lo que menos me gusta hacer es cuando, cuando hay que esperar en hacer algo.</p>	<p>En relación a la pregunta anterior, a pesar de que las actividades con balón le cuestan en mayor medida, no la considera dentro de las actividades que no le gusten en la</p>

<p>E: Ah ya, ¿mientras que tus compañeros están haciendo algo y a ti te toca esperar?</p> <p>R: Sip.</p> <p>E: ¿No te gustar estar sin hacer nada?</p> <p>R: No.</p>	<p>clase de Educación Física. En su respuesta vuelve a interpretar su motivación por estar en constante actividad.</p>
<p>Caso E.4: Mmm... Las flexiones</p> <p>E: ¿Esas son las que te cuestan más?</p> <p>R: No son las que más me gustan</p> <p>E: Ya y ¿qué es lo que te cuesta más?</p> <p>R: Resistencia, porque me canso... (ríe)</p> <p>E: ¿Te cansas rápido?</p> <p>R: Sí... Es que me duele el pecho... sí, pero la profesora como que el esfuerzo y esas cosas le importan.</p>	<p>La alumna indica los ejercicios que le gusta realizar y los que le cuestan, sin embargo ante su respuesta queda en claro que la baja visión no es un impedimento para realizar las actividades de la clase.</p>
<p>Caso E.5: Lo que más me gusta hacer es salir a correr, y lo que más me cuesta son las flexiones porque llego como a la 10 y después me quedo abajo y después no soy capaz de subir.</p> <p>E: Y con respecto a la baja visión ¿Qué es lo que se te dificulta más?</p> <p>R: Aaah... Igual correr, porque igual cuando vamos corriendo eeh necesito andar con alguien, porque si ando sola lo más probable es que</p>	<p>Al nombrar aquello que más le cuesta lo asimila principalmente a un tema de fuerza, sin embargo al ser consultada sobre las dificultades por su baja visión señala que el correr, pero porque siempre necesita de apoyo para realizarlo y no tener un apoyo se convierte para ella en una situación riesgosa.</p> <p>En esta respuesta se visualiza que su baja visión para ella no es impedimento para hacer deporte o</p>

me caiga o choque con alguien que va al lado o con un poste (risa).	ejercicios durante la clase, es más por un tema de apoyo y disposición de sus compañeros
---	--

Cuadro N°9, categoría: Apoyo

9.- Dentro de la clase de educación física cuando tienes dificultades para realizar una actividad ¿sientes que existe apoyo por parte del profesor o de tus compañeros?	Interpretación del discurso
<p>Caso E.1: R: No E: Por ejemplo, si tú estás en voleibol y te cuesta recibir el balón ¿sientes que tus compañeros te ayudan, se preocupan por ti o el profesor? R: Nooo... de repente no más E: Y ¿cómo lo demuestran? R: Emmm... (Risas) explicándome.</p>	<p>Su primera respuesta es bastante clara, no existe un apoyo por parte de sus compañeros o profesor. A los segundos después se retrae y contesta que a veces es ayudado por sus compañeros. En la siguiente pregunta, al principio no sabe qué responder para luego responder bajo risas un “explicándome”.</p>
<p>Caso E.2: Eeeh... Sí. E: Cómo lo demuestran. R: Es que yo cuando me cuesta eeeh.. No sé, trato de hablarle a la Caro, y la Caro le dice al profe. E: Y ahí el profesor te da las indicaciones para hacerlo. ¿Han existido momentos en que has quedado como en la nada y sin saber qué hacer? R: He quedado colgada, claro, sip...</p>	<p>Nuevamente en su respuesta se observa la dependencia que presenta para poder realizar las actividades, quien la ayuda siempre es la misma compañera. En la misma respuesta se puede interpretar que el apoyo más constante es el de sus compañeros por sobre el profesor.</p>

<p>Y ahí le he preguntado o al que esté más cerca de mí, qué hay que hacer, y ella le dice ¡oiga profe que hay que hacer!</p>	
<p>Caso E.3: R: Sí, cuando jugamos con balones, no tiran balones altos, ni nada de eso E: ¿Eso lo hacen tus compañeros? R: Sip. E: En el caso de la profesora, ¿qué es lo que hace la profesora, te explica, se acerca y te explica qué hacer, o le dice a los demás chicos que no te deben tirar el balón de tal forma? R: O sea eeh, como somos así todos, conversamos y todos entonces ya saben más o menos E: ¿Qué es lo que tienen que hacer R: Y entonces cuando ya hay una cosa con balón, ella dice de tal forma hay que hacerlo, entonces eeeh ahí como advirtiendo que no la tiren así, por si acaso, algún accidente.</p>	<p>El entrevistado señala que existe una conciencia por parte de sus compañeros y de su profesora al momento de realizar trabajos en los que presenta mayor dificultad. Además, indica la buena relación que existe con su grupo curso.</p>
<p>Caso E.4: Sí E: Y ¿Cómo lo demuestran? R: Eeeh conversando, me explican cuando no entiendo o dicen ¡dale Edith! ¡Dale tu puedes! (risas).</p>	<p>En su respuesta se puede apreciar que existe un apoyo por parte de sus compañeros y profesora, quienes motivan su participación.</p>
<p>Caso E.5: Eeeh...De la profesora sip. E: ¿De tus compañeros?</p>	<p>Nuevamente señala que no existe disposición por parte de sus</p>

<p>R: No, porque tenía que decirle oye me podí ayudar en esto, y era como un sí obligado, pero a veces cuando no podía hacer algo lo hacía en conjunto con la profesora.</p> <p>E: ¿Y cómo demostraba la preocupación la profesora?</p> <p>R: Por que cuando veía que nadie estaba conmigo decía corramos juntas o hagamos esto juntas, hacíamos todo juntas.</p>	<p>compañeros, que la profesora es la más dispuesta a ayudarla.</p>
---	---

Cuadro N°10, categoría: Relación docente- estudiante.

<p>10.- ¿Cuál es tu relación con el profesor de educación física, cercana o distante? ¿Cómo te llevas con él?</p>	<p>Interpretación del discurso</p>
<p>Caso E.1: Bien... pero es solo como profesor, no es cercana.</p>	<p>En esta respuesta el estudiante realiza una clara diferencia, se puede interpretar que la relación con el profesor es sólo cercana en lo que respecta al ámbito escolar, pero nada más.</p>
<p>Caso E.2: Con el que había antes, no sé es que hablábamos hartó.</p> <p>E: ¿Con él hablabas más?</p> <p>R: Sip.</p> <p>E: ¿Lo conocías de antes?</p> <p>R: Sí, del año pasado.</p> <p>E: ¿Y cómo que cosas conversabas con el profesor?</p>	<p>La alumna no se refiere a la relación que tiene con el profesor actual de la clase de educación física, con el profesor anterior al parecer la relación era bastante cercana.</p>

<p>R: Ahh, es que siempre lo molestaba. E: ¿Lo molestabas tú? R: No él a mí E: ¿Y con qué te molestaba? R: Me hacía reír, me molestaba con un chico, con él...., siempre me había molestado con él.</p>	
<p>Caso E.3: Nooo bien, cercana, cercana porque tengo confianza en ella y ella también en mí y nunca le falló en las clases. E: ¿No eres de faltar a clase? R: No E: ¿Tampoco eres desordenado en sus clases? R: No.</p>	<p>El entrevistado reconoce una relación cercana con la docente basada principalmente en la responsabilidad del estudiante.</p>
<p>Caso E.4: Mmm... cercana E: Y ¿por qué es cercana? ¿Hablas mucho con ella? R: Sí hablo mucho con ella, pero igual hay personas que son mas amigas pero... me da lo mismo. E: ¿Te da lo mismo? R: Sí porque yo creo que no es para ir hacer amistad con los profesores...</p>	<p>La alumna dice tener una cercanía con la profesora, sin embargo en su respuesta se visualiza que no es su prioridad, no desea ser amiga de la profesora, en sus palabras ella impone una barrera en la que solo se permite una relación profesor alumno.</p>
<p>Caso E.5: No, no era tan cercana, era más distante. E: Y ¿por qué consideras tú que era distante? R: No era tan cercana, porque yo sentía que había más personas que</p>	<p>La entrevistada reconoce que la relación con la profesora es sólo alumna y profesora. Manifiesta cierto grado de favoritismo de la profesora. A pesar de que es quien la apoya en los momentos de la clase según lo</p>

eran más cercanas que yo, era como... esto y... Era como más relación profesor alumno...	que presenta la alumna no se logra una relación más cercana con ella.
--	---

Cuadro N°11, categoría: Compromiso del profesor con los EcDV.

11.- dentro de la clase ¿el profesor genera actividades en las que tú puedas participar?	Interpretación del discurso
<p>Caso E.1: Sí.</p> <p>E: ¿Y siempre participas?</p> <p>R: No porque de repente me da flojera y no participo en nada.</p> <p>E: ¿Pero es por flojera no más o por qué te cuesta?</p> <p>R: No, no es porque me cueste, porque me da flojera no más...</p>	<p>En esta respuesta el alumno deja en claro que también existen otros puntos para que él no participe activamente de la clase, no es solo por presentar DV, sino que además por un tema de motivación.</p>
<p>Caso E.2: ¿Cómo?</p> <p>E: Por ejemplo: Hacen alguna actividad y tú no puedes hacer esa actividad, ¿el profesor cambia o adecua esa actividad para que tú participes?</p> <p>R: No, es que los chicos juegan a la pelota en realidad.</p> <p>E: Pero tú no juegas a la pelota</p> <p>R: No, ahí no me meto.</p> <p>E: ¿A ti te gustaría que por ejemplo que aquí se haga goalball?</p> <p>R: Aaaa. Si sería bacán.</p> <p>E: ¿Qué tus compañeros hicieran goalball?</p>	<p>La estudiante no reconoce ninguna actividad en la que el profesor intervenga para poder participar de ésta. Cuando se le presenta una actividad en la que tiene conocimiento para ser incorporada en la clase de educación física, se muestra efusivamente de acuerdo.</p>

<p>E: Sí (muy efusivo) E: ¿Y qué tú les enseñaras? R: ¿Yo? E: Sí, tú dentro de tus compañeros eres la experta en goalball. R: Más o menos E: Sí. Sí tú entrenaste, participaste de un equipo, tienes un conocimiento R: Sí poh, si tengo un conocimiento. E: ¿Te gustaría qué se hiciera eso? R: Sí sería bacán, sí bacán.</p>	
<p>Caso E.3: Eeh sí E: ¿Hacen trabajos individuales donde tú tomes protagonismo dentro del curso y puedas hacer algunas actividades? R: Sí igual, sí han hecho E: ¿Cómo que actividades? R: Así como uno dirige el curso. E: Claro R: Ah ya sí, eeh teníamos que hacer un trabajo de dirigir al curso, y yo elegí un calentamiento e hice un trote unos juegos y algo de elongación. E: Eso sería la entrevista, muchas gracias por tu tiempo.</p>	<p>El alumno no presenta dificultades para participar de igual forma que sus compañeros, además el docente genera instancia para que éste logre intervenir de manera autónoma en las actividades de la clase.</p>
<p>Caso E.4: E s que va de acuerdo a lo que ellos tienen que ir haciendo no más... E: ¿De acuerdo a lo que han</p>	<p>No existe una modificación metodológica por parte de la profesora, sin embargo la alumna señala que ella logra participar casi</p>

<p>planificado o a las unidades? R: Sí poh, pero igual en casi todas participo</p>	<p>en todas las actividades que se realizan. Ella responde a lo que ellos deben ir haciendo, no se incluye dentro del grupo que debe ir realizando la actividad, no se indica como parte del grupo.</p>
<p>Caso E.5: Sí</p>	<p>En la última pregunta si bien la alumna responde de manera positiva, no entrega detalles al respecto.</p>



Universidad Austral de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación

Consentimiento informado

Estimada(o) Estudiante:

Junto con saludarle, nos dirigimos a usted para solicitar su participación en el desarrollo de nuestra tesis de final de carrera, que lleva por nombre: “Inclusión del Estudiante con Discapacidad Visual en la clase de Educación Física”.

A partir de este documento se le darán a conocer los puntos relevantes de nuestra investigación, de tal forma que usted tenga un conocimiento integro y transparente de cada uno de ellos.

Los objetivos generales de esta investigación son:

- Examinar cómo la falta de formación específica en el área de discapacidad visual, de los profesores de Educación Física, afecta en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con NEE.
- Analizar la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual en su proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase de Educación Física, estableciendo las convergencias y divergencias que se generan entre los distintos establecimientos educacionales, que cuentan con un Proyecto de Integración.

De los objetivos generales se desprenden 3 objetivos específicos:

1. Describir las metodologías utilizadas por el profesor de Educación Física, al enfrentar a estudiantes con discapacidad visual, analizando críticamente las metodologías.
2. Establecer divergencias y convergencias entre las metodologías que se llevan a cabo en los distintos establecimientos educacionales de la ciudad de Valdivia (Liceo Técnico, Escuela N°39 Las Animas, Liceo Polivalente Los Avellanos, Liceo Rector Armando Robles Rivera).
3. Identificar problemas que se presenten en el desarrollo de la clase de Educación Física, al momento de incluir a personas con NEE.

Inclusión del Estudiante con Discapacidad Visual en la Clase de Educación Física.

Este proceso investigativo se llevará a cabo a través de la aplicación de pautas de observación durante la clase de Educación Física, en la que participen estudiantes con discapacidad visual. Además del desarrollo de entrevistas semiestructuradas, que tienen directa relación con el tema en cuestión.

Esta investigación se llevará a cabo durante los meses de septiembre y octubre en el horario correspondiente a la clase de Educación Física.

En conocimiento de cada uno de los puntos anteriores:

- a) Accedo a que los estudiantes observen cada una de las clases de Educación Física, en las que participo.
- b) Acepto responder cada una de las entrevistas con relación al tema que los estudiantes de Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación realicen.
- c) Tengo derecho a no responder aquellas preguntas que considere poco aptas al tema de investigación.
- d) Asumo que la información que se recopile será utilizada de manera correcta y con resguardo de mi identidad.
- e) Me puedo retirar de este proceso cuando lo estime conveniente. (incomodidad, no cumple con mis intereses, los investigadores no cumplen con lo acordado)
- f) Comprendo que esta es una investigación sin fines de lucros.
- g) Puedo acceder a los resultados de esta investigación.
- h) En conocimiento de lo anterior, acepto participar de ésta investigación de forma voluntaria.

En conocimiento de lo antes descrito, acepto participar de los procedimientos de investigación que se requieran:

Nombre Rut y firma.

Sebastián Elvira

19249389-7

Seba E.



Universidad Austral de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Escuela de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación

Consentimiento informado

Estimado (a) Profesor (a):

Junto con saludarle, nos dirigimos a usted para solicitar su participación en el desarrollo de nuestra tesis de final de carrera, que lleva por nombre: “Inclusión del Estudiante con Discapacidad Visual en la clase de Educación Física”.

A partir de este documento se le darán a conocer los puntos relevantes de nuestra investigación, de tal forma que usted tenga un conocimiento íntegro y transparente de cada uno de ellos.

Los objetivos generales de esta investigación son:

- Examinar cómo la falta de formación específica en el área de discapacidad visual, de los profesores de Educación Física, afecta en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con NEE.
- Analizar la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual en su proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase de Educación Física, estableciendo las convergencias y divergencias que se generan entre los distintos establecimientos educacionales, que cuentan con un Proyecto de Integración.

De los objetivos generales se desprenden 3 objetivos específicos:

1. Describir las metodologías utilizadas por el profesor de Educación Física, al enfrentar a estudiantes con discapacidad visual, analizando críticamente las metodologías.
2. Establecer divergencias y convergencias entre las metodologías que se llevan a cabo en los distintos establecimientos educacionales de la ciudad de Valdivia (Liceo Técnico, Escuela N°39 Las Animas, Liceo Polivalente Los Avellanos, Liceo Rector Armando Robles Rivera).
3. Identificar problemas que se presenten en el desarrollo de la clase de Educación Física, al momento de incluir a personas con NEE.

Inclusión del Estudiante con Discapacidad Visual en la Clase de Educación Física.

Este proceso investigativo se llevará a cabo a través de la aplicación de pautas de observación durante la clase de Educación Física, en la que participen estudiantes con discapacidad visual. Además del desarrollo de entrevistas semiestructuradas, que tienen directa relación con el tema en cuestión.

Esta investigación se llevará a cabo durante los meses de septiembre y octubre en el horario correspondiente a la clase de Educación Física.

En conocimiento de cada uno de los puntos anteriores:

- a) Accedo a que los estudiantes observen cada una de las clases de Educación Física, en las que participen el o los estudiantes con Discapacidad Visual.
- b) Acepto responder cada una de las entrevistas con relación al tema que los estudiantes de Pedagogía en Educación Física, Deporte y Recreación realicen.
- c) Tengo derecho a no responder aquellas preguntas que considere poco aptas al tema de investigación.
- d) Asumo que la información que se recopile será utilizada de manera correcta y con resguardo de mi identidad.
- e) Me puedo retirar de este proceso cuando lo estime conveniente. (incomodidad, no cumple con mis intereses, los investigadores no cumplen con lo acordado)
- f) Comprendo que esta es una investigación sin fines de lucros.
- g) Puedo acceder a los resultados de esta investigación.
- h) En conocimiento de lo anterior, acepto participar de ésta investigación de forma voluntaria.

En conocimiento de lo antes descrito, acepto participar de los procedimientos de investigación que se requieran:

Elisabetta Reyna A.
7569.115-7
Nombre Rut y firma.





Universidad Austral de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Instituto de Filosofía y Estudios Educativos
Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación

Directora escuela
Profesora Luisa Poblete.
Presente

Estimada Directora:

Junto con saludarle, nos dirigimos a usted para solicitar la colaboración en nuestra tesis de final de carrera “Inclusión del Estudiante con Discapacidad Visual en la clase de Educación Física.”. Ésta consistiría en validar las entrevistas que serán aplicadas en los establecimientos educacionales que formarán parte del estudio.

La investigación será realizada por las estudiantes de la Universidad Austral de Chile, que cursan el último semestre de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación, ANA JOSEFA GANGAS GATICA RUT: 17.216.575-3 y DANIELA ALEJANDRA JILES JARAMILLO, RUT: 17513379-8.

Teniendo como objetivos generales:

- Examinar cómo la falta de formación específica en el área de discapacidad visual, de los profesores de Educación Física, afecta a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con NEE. Posibilitar la generación de metodologías inclusivas que puedan ser usadas por todos los estudiantes.

- Analizar la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual en su proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase de Educación Física, estableciendo las convergencias y divergencias que se generan entre los distintos establecimientos educacionales, que cuentan con un Proyecto de Integración.

De los objetivos generales se desprenden 3 objetivos específicos:

1. Describir las metodologías utilizadas por el profesor de Educación Física, al enfrentar a estudiantes con discapacidad visual, analizando críticamente las metodologías.

2. Establecer divergencias y convergencias entre las metodologías que se llevan a cabo en algunos establecimientos educacionales de la ciudad de Valdivia (Liceo Técnico, Escuela N°39 Las Animas, Liceo Polivalente Los Avellanos, Liceo Rector Armando Robles Rivera).

3. Identificar problemas que se presenten en el desarrollo de la clase de Educación Física, al momento de incluir a personas con NEE.

Su experiencia y competencias en el área nos motiva a solicitar que evalúe como experto nuestros instrumentos de recogida de datos.

Desde ya agradecemos su colaboración, si surge alguna duda en relación al procedimiento antes señalado no dude en contactarnos.

Se despiden atentamente:

Daniela Jiles Jaramillo

Ana Gangas Gatica

Estudiantes de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación

Universidad Austral de Chile.

Marcela Hurtado.

María Luisa Poblete.

Profesora patrocinante.

Profesora Informante.

1.- Entrevistas Semiestructuradas.

Frente a las siguientes preguntas determine, según su criterio, si estas cumplen con los objetivos anteriormente planteados.

Para la evaluación existen tres criterios:

Muy de acuerdo: La pregunta tiene relación con los objetivos, está planteada de forma correcta y su redacción es apropiada.

De acuerdo: La pregunta cumple con lo anterior, pero sin embargo es necesario agregar o cambiar algunos aspectos.

En desacuerdo: La pregunta no tiene relación con los objetivos propuestos, existen falencias en su redacción y es necesario establecer cambios en su estructura.

Entrevista estudiante.

1.- ¿Te gusta venir al colegio? ¿Por qué?

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Sugerencias:

2.- ¿Te sientes parte del colegio?, ¿En qué ocasiones?

Muy de Acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Sugerencias:

3.- ¿Qué deportes conoces? ¿Cuál de ellos prefieres? ¿Por qué?

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Sugerencias:

4.- ¿Te gusta la clase de Educación Física? ¿Por qué?

Muy de acuerdo **De acuerdo** **En desacuerdo**

Sugerencias:

5.- Si tuvieras la posibilidad de cambiar algo de la clase de Educación Física. ¿Qué sería?

Muy de acuerdo **De acuerdo** **En desacuerdo**

Sugerencias:

6.- Durante las clases de educación de Educación Física, en algún momento, ¿Te has sentido discriminada(o)? ¿Por qué?

Muy de Acuerdo **De acuerdo** **En desacuerdo**

Sugerencias:

7.- ¿Qué actividades realiza el profesor en la clase de Educación Física? ¿Qué es lo que haces tú, en las clases de Educación Física?

Muy de acuerdo **De acuerdo** **En desacuerdo**

Sugerencias:

8.-Dentro de las actividades que realiza el profesor de Educación Física, ¿Qué es lo que más te gusta hacer y qué es lo que te cuesta más?

Muy de acuerdo **De acuerdo** **En desacuerdo**

Sugerencias:

9.- Dentro de la clase de Educación Física, cuando tienes dificultades para realizar una actividad, ¿Sientes que existe apoyo o preocupación por parte del profesor o tus compañeros? ¿Cómo lo demuestran?

Muy de Acuerdo **De acuerdo** **En desacuerdo**

Sugerencias:

10.- ¿Cuál es tu relación con el profesor de Educación Física?, ¿Cercana o distante?

Muy de Acuerdo **De acuerdo** **En desacuerdo**

Sugerencias:

11.- ¿Dentro de la clase de Educación Física, el profesor realiza actividades en las que puedas participar?

Muy de Acuerdo **De acuerdo** **En desacuerdo**

Sugerencias:

Entrevista a docentes:

1.- ¿Cuál es su opinión sobre la inclusión de los estudiantes con Discapacidad Visual?

Muy de acuerdo **De acuerdo** **En desacuerdo**

Sugerencias:

2.- ¿Siente usted qué cuenta con las herramientas necesarias, para guiar a un grupo con estas características?

Muy de acuerdo **De acuerdo** **En desacuerdo**

Sugerencias:

3.- ¿Dentro de su formación inicial docente se impartió alguna actividad pedagógica que tuviera relación con la Discapacidad Visual?

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Sugerencias:

4.- ¿Durante su desarrollo profesional ha participado de capacitaciones respecto al tema?

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Sugerencias:

5.- ¿Cómo se desenvuelven los estudiantes con Discapacidad Visual durante la clase de Educación Física?

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Sugerencias:

6.- ¿Según lo que usted observa en el desarrollo de la clase de Educación Física, los estudiantes con Discapacidad Visual muestran tener motivación por participar de ésta?, ¿a qué cree usted que se deba esto?

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Sugerencias:

7.- ¿Durante sus años de docencia ha aplicado nuevas metodologías para incluir a estudiantes con discapacidad visual? En el caso de que la respuesta sea Si ¿Cuáles? Y si fuese No ¿A qué se debe?

Muy de acuerdo

De acuerdo

En desacuerdo

Sugerencias:

8.- ¿Existe apoyo constante por parte de la comunidad escolar, para potenciar las capacidades de los jóvenes y niños con Discapacidad Visual? (padres/apoderados, docentes, directivos, entre otros)

Muy de acuerdo **De acuerdo** **En desacuerdo**

Sugerencias

9.- ¿Según su impresión que tan común o frecuente es trabajar con personas con Discapacidad Visual en los establecimientos educacionales? ¿Qué importancia profesional tiene para usted trabajar con estudiantes con estas características?

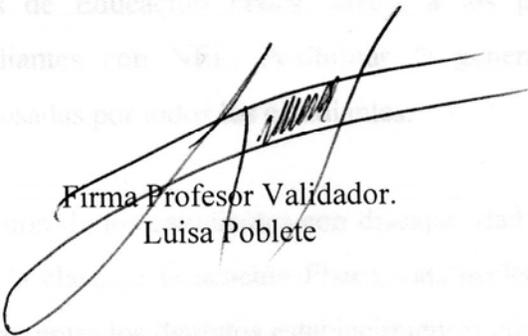
Muy de acuerdo **De acuerdo** **En desacuerdo**

Sugerencias:

10.- ¿Considera usted que a través de los proyectos de integración se logra la inclusión pedagógica que el Ministerio de Educación promueve?

Muy de acuerdo **De acuerdo** **En desacuerdo**

Sugerencias:


Firma Profesor Validador.
Luisa Poblete

Septiembre 2010. Valdivia- Chile