



**Magister En Educación Mención Currículum y Evaluación  
Basados En Competencias**

**Trabajo De Grado II**

**“Medir Competencias de Alumnos con Necesidades Educativas  
Especial, dentro de la clase de Educación Física”.**

**Profesor (a):** Rocio Riffo San Martín

**Alumno:** Andrea Contreras Guerrero.

**Santiago – Chile, diciembre del 2020**

## ÍNDICE

	Página
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO II: MARCO CONTEXTUAL</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO III: DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO V: PROPUESTAS REMEDIALES</b>	<b>35</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>37</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>40</b>

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo, dar a conocer las barreras y/o necesidades que presenta el colegio Altazol del Maipo, en relación al desarrollo de las clases de Educación Física, con niños con NEE permanentes. Se analizan las características que presentan el establecimiento, y sus dificultades para convertirse en una comunidad con cultura inclusiva, la cual aún nos dificulta a todos como sociedad. Continuando con la indagación de las prácticas metodológicas que ocupa el profesorado para promover la inclusión de todos los estudiantes del colegio, nos encontramos, con que el colegio cuenta con el Programa Integración Escolar (PIE), quienes son una estrategia inclusiva del sistema educacional, que tienen el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación, favoreciendo los aprendizajes en las salas de clases y la participación de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Tras lo observado y análisis realizados, se plantea como hipótesis que el colegio Altazol del Maipo, presenta aspectos que de momento no le permiten caracterizarse como una institución que posea una cultura inclusiva, lo cual radica particularmente en la situación que se presenta con los estudiantes que poseen Discapacidad Física y Síndrome de Down, para los cuales los procesos adoptados por el establecimiento aún está en una fase incipiente en lo que dice

El principal hallazgo de este estudio tiene relación con la presencia de barreras que presenta esta el colegio, como la preparación docente en materia de inclusión educativa. Se considera que esta característica no le permite convertirse en una comunidad con enfoque inclusivo, no obstante, se logra observar que están trabajando en una línea de estimulación que apunta hacia la creación de una cultura inclusiva en el ámbito escolar y docente, ya que año tras año se está dando más relevancia a las NEE de los niños.

## INTRODUCCIÓN

Cada día la actividad física se ve más reflejada y con la importancia que esta conlleva, la vida del ser humano está en constante evolución, día a día las personas viven este proceso, lo que hace de interés ir promoviendo esta actividad y que mejor que comenzar en donde nace todo del ser humano, la educación, el colegio.

En dicho escenario, el siguiente trabajo presenta la situación de inclusión de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales Permanentes, dentro de la clase de Educación Física, en un establecimiento educacional de la Región Metropolitana. Estos niños son parte de un grupo de la sociedad conocido actualmente con el constructor de discapacidad intelectual, que por sus diferencias en las características físicas y cognitivas, pueden estar sometidos a una discriminación de parte de los recintos educacionales. Cabe destacar que los datos estadísticos evidencian el aumento en esta población, generando preocupación y toma de decisiones respecto a la educación de dichos niños.

El propósito es analizar las barreras y/o necesidades que presenta el colegio Altazol de Maipo, para la inclusión educativa de niños y niñas con este tipo de necesidades; las cuales nos encontramos Discapacidades Físicas y Síndrome de Down, siendo estas las que se pueden visualizar a primera vista, .

Este trabajo pretende determinar los factores que podrían limitar la inclusión escolar de niños y niñas con estas NEE permanentes, y a su vez las falencias que presentarían las prácticas metodológicas docentes dirigidas a la inclusión de dichos niños y niñas en el sistema escolar regular.

Los instrumentos utilizados corresponden a la experiencia personal al trabajar de manera directa con los estudiantes del colegio, conversaciones aleatorias a los docentes, y a la encargada del Programa de Integración de años anteriores del establecimiento.

La revisión bibliográfica de este estudio expone el concepto de educación, en el cual se abarcan los tipos de sistemas educativos en Chile. En su conjunto, esta investigación se centra especialmente en lo que compete a comprender los conceptos de inclusión educativa, los estudiantes con necesidades educativas especiales en la clase de Educación Física.

## CAPÍTULO I

### MARCO TEÓRICO

En la actualidad, la sociedad chilena se encuentra en un proceso de cambios tras una serie de necesidades que las personas van demandando. Dichas necesidades son sustentadas en el contexto de los Derechos Humanos, quienes promueven un ideal común en donde todos los individuos de un pueblo o nación deben esforzarse para suscitar mediante la enseñanza y la educación, el respeto a los derechos que tiene todo ser humano. Las personas consideran que la educación genera mayor democracia, oportunidades y cohesión social. Por esto, se observa una búsqueda por la igualdad de oportunidades educativas.

#### **1.1 Educación**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2011), define la Educación como un proceso intencional que busca desarrollar y perfeccionar las facultades intelectuales, éticas y morales del niño, niña, joven o adulto. También, se percibe como un proceso de vida, que comprende, no solo conocimientos y habilidades, sino que se relaciona con la idiosincrasia misma del sujeto; sus sentimientos, el sentido y el significado de la vida. Por lo tanto, la educación no debería ser ni estática ni uniforme, porque no todas las personas son iguales, sino que debería atender y ser pertinente a las diferencias que se presentan entre cada ser humano (Corporación Nacional del Desarrollo Indígena & Ministerio de Educación, 2008).

Por su parte, la Ley General de Educación (LGE) promulgada el año 2009, en el artículo 2° presenta a la educación como un “(...) *proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo*

de valores, conocimientos y destrezas”. En consecuencia, esta promulgación es la que rige los temas en materia educativa de tipo formal en Chile.

En Chile, se presentan tres tipos de educación en las prácticas de enseñanza/aprendizaje. Los tipos de educación presentes, están constituidas de acuerdo a lo planteado por López, J. (2001) por la educación formal, inserta en un sistema educativo convencional y escolar, regulado y estructurado jerárquicamente, con exigencias normalizadas para promocionar o acceder a sus diversos niveles y con programación de tiempo completo. El otro tipo de educación, la conforma la educación no formal, quien la define como un conjunto de actividades educativas organizadas y sistemáticas que se realizan fuera del contexto escolar formal, teniendo como objetivo facilitar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto de adultos como de niños, con programas de tiempo parcial que tienen como fin complementar la enseñanza formal o establecer una segunda oportunidad para aquellos que no han podido asistir a la enseñanza formal. Por último, hace referencia a la educación informal, quien la considera como un proceso no organizado y no sistematizado de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y pautas de conducta, que son establecidas a través de las relaciones interpersonales, de la convivencia diaria, la influencia generalizada y los medios de comunicación.

## **1.2 Sistema Educativo en Chile**

Cada país organiza una estructura para regir su educación por medio de una ley que la sostiene. Así, por su parte Martí, I. (2003:393) define un sistema educativo como una “*Organización determinada y organizada por el Estado. Este sistema es variado en cada país y es en función a las necesidades que se requieran, tales como el momento histórico, el cual está condicionado por los factores como la estructura de la sociedad, nivel de desarrollo de la sociedad, ideología, cultura, organización política, social y económica*”. Dicho sistema, permite al estudiante llegar al máximo nivel de preparación, pudiendo cambiar su modalidad, adaptando sus necesidades o

capacidades, para seguir progresando en el campo que el estudiante desea especializarse.

En Chile, el sistema educativo se rige por la Ley General de Educación (LGE), que desarrolla y explicita todos los elementos que intervienen en el ámbito académico. Esta ley manifiesta que la educación formal o regular está organizada en cuatro niveles: pre básica, básica, media y superior, y por modalidades educativas dirigidas a atender a poblaciones específicas.

Son modalidades educativas aquellas opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación. Estas modalidades educativas de acuerdo a lo que establece la LGE son:

- En primer lugar la educación de adultos, dirigida a los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar estudios, de acuerdo a las bases curriculares específicas que se determinen en conformidad a esta ley. Esta modalidad tiene por propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.
- En segundo lugar, la educación especial, impartida tanto en los establecimientos de educación regular, con los proyectos de integración escolar, como también en instituciones que imparten educación especial. Ambos centros educativos proveen un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje.



En Chile las primeras escuelas especiales se crearon a comienzos del siglo pasado, no obstante, fue en la década de los años 60 y 70 cuando se inicia la expansión de cobertura y de mejoramiento de la capacidad técnica para atender a los alumnos con discapacidad. Además se elaboraron los primeros planes y programas de estudios para la población con discapacidad y se desarrollaron instancias de perfeccionamiento para los profesores que trabajaban con alumnos con dificultades de aprendizaje y discapacidad.

Este cambio de perspectiva amplía la concepción de la educación especial, dejando atrás las visiones que consideran a la escuela especial y regular como realidades separadas. A partir de este nuevo enfoque, durante la década de los 80 se inicia la incorporación a la enseñanza regular de alumnos con discapacidad sensorial. Para favorecer su acceso y permanencia en los establecimientos de educación regular, se dictan normativas como la evaluación diferenciada y la exención de una asignatura. Estos primeros pasos hacia la integración estuvieron marcados por una serie de dificultades, como el aislamiento y desvinculación de la educación especial de la regular, la falta de recursos materiales y la insuficiente capacitación de los docentes en estas materias.

A partir de los años 90, Chile inicia el proceso de reforma educacional con el fin de lograr una educación de calidad con equidad. Con este objetivo se emprenden diversas acciones para modernizar el sistema y garantizar respuestas educativas de calidad para todos y cada uno de los niños, niñas, jóvenes y adultos de nuestro país.

En los últimos quince años la educación especial ha experimentado importantes avances, de los cuales cabe destacar:

- Incremento de la subvención de la educación especial en un 330%. En el año 90 era de \$16.46, en la actualidad es de \$74.365 hasta \$93.563, normativa que permitió la integración escolar de los

alumnos con discapacidad al sistema de educación regular (Decretos Supremos de Educación N° 490/90).

- Aumento de cobertura de la integración de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales al sistema de educación regular, de 3.365 alumnos en el año 1997 a 29.473 en el 2005.

Junto con ello, en el año 2005 el sistema educacional, de 129.994 alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales y que reciben apoyos especializados, 100.521 asisten a escuelas especiales y 29.473 son alumnos y alumnas de escuelas y liceos con proyectos de integración, alcanzando el 3,7% del total de la matrícula del país. Además existen 954 escuelas especiales, entre las cuales se dividen en déficit intelectual con 353, déficit visual 8, déficit auditivo 15, déficit motor 3, autismo 8, escuelas y aulas hospitalarias 19 y escuelas especiales de lenguaje 548. Política de Educación Especial, MINEDUC (2005).

En cuanto a la concentración de escuelas regulares con proyecto de integración en la región Metropolitana, según Marfán, J. (2013) en el año 2012 se concentran 881 escuelas, correspondiente a 52,4% del total de escuelas a nivel regional.

A partir de los datos de matrícula reportados por la Coordinación Nacional SEPPIE del MINEDUC, es posible señalar que *“(...) el número de escuelas subvencionadas y estudiantes que participan de los programas de integración escolar (PIE) ha aumentado en forma considerable desde la entrada en vigencia y la aplicación del Decreto Supremo N° 170”* menciona Marfán, J. (2013). Esto queda evidenciado por las cifras mostradas por este mismo autor, es así como en el año 2009 el número total de estudiantes integrados en escuelas subvencionadas era de 68.117, en el año 2012 esa cifra alcanzó los 171.864 alumnos, y en 2013 la cifra preliminar de estudiantes integrados es de 210.332.

### **1.3 Inclusión Educativa**

Actualmente, existe la percepción que la inclusión educativa alude a la participación de niños que presenten discapacidad de cualquier origen en la escuela común y de otros alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Sin embargo, esta acepción corresponde al constructo de integración escolar. El concepto de educación inclusiva parte de un supuesto distinto, puesto que está vinculado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva involucra a todos los niños y niñas de una determinada comunidad escolar para aprender juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidas aquellas que presentan algún tipo de discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Santelices, M. & Pérez, L. (2001).

La educación inclusiva en Chile a cargo del MINEDUC y en conjunto con el programa de Educación Especial, propone asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos, cualesquiera sean sus características o dificultades individuales, con el fin de construir una sociedad más justa.

En este tipo de educación se presentan dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas regulares, y de modo similar se encuentra el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y culturas normales. Para esto, existen reformas educativas inclusivas que suponen supervisar el compromiso y avance de las reformas integradoras previas, tratando de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades especiales de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos.

El reto escolar no es solo reunir un grupo de estudiantes con NEE dentro de una escuela regular, sino que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la gestión institucional de esta diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos. Es aquí donde la sociedad necesita respuesta sobre los variados problemas de los estudiantes que poseen necesidades educativas especiales para el sistema escolar regular. Para cumplir con este objetivo se necesita un trabajo inclusivo.

En relación al trabajo inclusivo, supone un trabajo que se extiende más allá de la integración de estudiantes al aula regular, pues considera la educación desde una perspectiva participativa y una educación de calidad para todos y todas. Por ello, *“(...) la inclusión busca superar barreras de diversa índole que tengan algunos sectores de la sociedad y que estén relacionados con exclusión y desigualdad”*. UNICEF (2001). Junto con ello, la inclusión educativa se centra en necesidades educativas especiales de los niños y además, de las necesidades de toda la comunidad escolar. Marfán, J. (2013). Por ello, involucra cambios en los procesos de las lógicas escolares a la hora de ingresar alumnos con características disímiles, para ello las escuelas deben ser capaces de crear una cultura inclusiva para que se trabajen todos los ámbitos de los alumnos.

Según lo planteado por los autores Dyson, Howes y Roberts (2002), la cultura inclusiva se caracteriza por poseer ciertas prácticas y acciones que responden a la diversidad, facilitando la participación de todos los estudiantes en los currículos y comunidades escolares. Para ello, estos autores han propuesto definir rasgos comunes de las culturas inclusivas. En primer lugar, sugieren que debe existir algún grado de consenso entre los adultos acerca de los valores de respeto por la diferencia y un compromiso de ofrecer a todos los estudiantes acceso a las oportunidades de aprendizaje. En segundo lugar, hacen referencia a los valores y actitudes que debe tener el profesorado incluyendo un nivel considerable de aceptación y celebración de las diferencias, junto con un compromiso de ofrecer oportunidades educativas a todos los estudiantes.

En la misma línea del rol docente, proponen que se debiese encontrar “(...) *mayor evidencias de colaboración entre el profesorado, así como procesos de resolución conjunta de problemas*”. Así también, los valores y compromisos no solo se ven reflejados en el trabajo docente, sino que además se pueden encontrar de igual modo entre los estudiantes, padres y/o madres, y otros miembros de la comunidad educativa que tengan relación a contribuir con el avance de un programa que contribuye a la participación de todos sus estudiantes, con el objeto de estimular todas sus áreas de desarrollo.

En cuanto a la participación del alumnado en la escuela, plantean que se debiesen “(...) *encontrar altos niveles de participación de los estudiantes, pues el aprendizaje cooperativo es entendido como una forma de colaboración entre estudiantes*”. Es así que se debe encontrar en la escuela un trabajo que apunte hacia un compromiso de estimulación mutua entre pares, en donde deberán los propios alumnos contribuir en el aprendizaje del otro.

Por último, Dyson, et al. (2002), plantean que las metodologías pedagógicas deben ser constructivistas o de enfoques centrados en el niño, como parte del desarrollo pedagógico para promover la participación de todos los estudiantes.

### **1.3.1 Organización de las escuelas inclusivas**

Para el establecimiento de procesos educativos inclusivos, las escuelas deben diseñar nuevos procedimientos y prácticas destinadas a responder a las diversas necesidades de sus estudiantes, entre ellas, estudiantes con NEE. El proceso inclusivo según lo que norma Marfán, J. (2013), avanza desde la integración escolar, la cual demanda la adaptación del alumno a las características de la escuela, hacia la inclusión educativa, en donde la escuela se debe ajustar para dar respuesta a las necesidades educativas de diversa índole de los estudiantes. Es así, como los autores investigados por el autor mencionado recientemente (Stainback (1999), Ainscow, (2003), Parrilla (2002) & Moriña, (2008)), sugieren que existen

algunos elementos fundamentales que deben estar presentes para considerar la constitución de una escuela inclusiva. A continuación se muestran:

- Tipo de liderazgo: Debe ser de carácter democrático. Ainscow, (2003) & Moriña, (2008), plantean que el estilo de gestión debe ser colaborativo. Por lo tanto, se debe capacitar a diversos actores educativos de la organización escolar con el objetivo de desarrollar y potenciar habilidades de innovación, colaboración y liderazgo.
- Planificación de Currículo y Recursos: La evolución hacia una escuela inclusiva necesita adaptaciones de currículo, evaluaciones diferenciadas entre otras, manejo de recursos humanos y recursos didácticos. Todas estas herramientas, permitirán planificar de acuerdo a las necesidades particulares de cada escuela, características de los estudiantes y docentes. Además, considera el contexto social y cultural en el que éstos se desenvuelven.
- Participación de la comunidad: Todos los actores de la escuela deben participar constituyendo redes internas que sirvan de apoyo entre los profesores, los estudiantes y los padres de los niños. Asimismo, adherir a redes externas de colaboración con otras organizaciones educativas, de salud, sociales de la comuna, entre otros.
- Formación del Profesorado: Los autores estudiados por Marfán, J. (2013) postulan la idea de constituir grupos de trabajo entre docentes, al interior del colegio con el objetivo de adquirir habilidades respecto a educación inclusiva y “(...) *reflexionar el cómo llevar a la práctica estos aprendizajes*”. Algunas técnicas de trabajo pueden ser: observación de clases y análisis de la realidad del curso, planificación colaborativa de clases y capacitación docente en centros o en la escuela entregada por expertos en la materia.

- Trabajo Colaborativo: El trabajo colaborativo constituye un aspecto relevante en la implementación de una escuela inclusiva. Y esto se relaciona de acuerdo algunos autores, con la creación de grupos de apoyo entre profesores y también formación de grupos entre estudiantes. Asimismo lo manifiesta Gonzales (2003) quien expresa la importancia de establecer redes externas a la escuela, es decir, la colaboración entre colegas de distintos colegios.
- Equipos de Apoyo: Es importante nombrar un coordinador del área de apoyo que conduzca, lidere y guíe el trabajo inclusivo en la escuela (Stainback, 1999).

Por último, otro elemento a considerar en la evolución de un colegio regular con proyecto de integración a uno con un perfil inclusivo, es definir lo que toda la comunidad educativa va a entender como NEE. En este sentido, se requiere contar con descripciones detalladas de niños con necesidades educativas especiales para adecuar la oferta educativa a ellos (Marfán, J. 2013).

### **1.3.2 Índice de Inclusión**

Para el desarrollo de una educación inclusiva, Booth T. y Ainscow M. (2000) han instaurado el índice de inclusión, la cual hoy en día se presenta como una herramienta metodológica que proporciona criterios para orientar. Este es *“(...) un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva”*, con el fin de desarrollar el aprendizaje y participación en la escuela mediante la generación de comunidades escolares colaborativas y evaluando las posibilidades reales que existen en ellas. Para cumplir este objetivo en una educación inclusiva, la comunidad educativa formada por docentes y otros profesionales del área, construyen nuevas iniciativas para desplegar el aprendizaje y participación de todos los estudiantes del modelo inclusivo en que se encuentren. Así también, lo hace con la comunidad educativa quien contempla a las familias en el

análisis de todos los aspectos de la escuela; conjuntamente identifican todos los aspectos que conforman barreras en la educación de los alumnos.

Cabe señalar que el Índice también subraya a la inclusión no sólo como el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino que tiene como propósito eliminar o minimizar las barreras que limitan el derecho a la educación para todos, pudiendo conducir a una exclusión o discriminación hacia dichos afectados. Finalmente indica que la escuela cumple un rol fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y sociales.

Asimismo, el Índice plantea un trabajo colaborativo que las escuelas deben cumplir. Está compuesto por cinco etapas en un proceso de planificación. En la primera etapa se establece un equipo responsable de coordinar el trabajo bajo los parámetros de este Índice; en la segunda etapa se identifican los materiales que se requerirán en el proceso y también las prioridades que se van a desarrollar; en la tercera, se efectúan las modificaciones en el plan de desarrollo de la escuela con los objetivos de inclusión; la cuarta etapa implementa y apoya las prioridades de desarrollo; finalmente en la quinta etapa se evalúa el proceso de desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas del proyecto que realice.

Para enmarcar el trabajo colaborativo, el Índice propone dimensiones para establecer indicadores que orienten los procesos que se quieren llevar a cabo. La primera constituye la creación de culturas inclusivas, la siguiente dimensión hace referencia a la elaboración de políticas inclusivas y finalmente la última dimensión se relaciona con el desarrollo de prácticas inclusivas.

Por otra parte, este índice ha sido traducido a todos los idiomas para constituir un aporte guía a los procesos inclusivos en la educación de cada país. Es así como se ha generado una versión en español realizada por UNESCO y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), para trabajar las desigualdades educativas en función de los



distintos estratos socioeconómicos, culturales y características individuales de los estudiantes como consecuencia del modelo homogeneizador de los sistemas educativos. Cabe destacar que este Índice ha sido acogido por el MINEDUC para constituir un modelo en los procesos educativos de la educación especial en Chile. Por ello, es preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad para acoger a todos los niños independientemente del tipo de necesidades especiales.

#### **1.4 Políticas públicas en educación inclusiva**

Una política pública corresponde a cursos de acción y flujos de información que tienen relación con un objetivo público definido en forma democrática. Son desarrollados por el sector público, con la participación de la comunidad educativa y del sector privado. Estos incluyen orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales y la previsión de sus resultados. Cañón P. (2014).

Las políticas públicas son un proceso decisonal, es decir, un conjunto de decisiones, que es llevado a cabo a lo largo del tiempo, teniendo una secuencia racional. Para que una política sea considerada pública, tiene que haber sido generada en el marco de los procedimientos, instituciones y organizaciones gubernamentales.

Las políticas públicas son acciones de gobierno que buscan la forma de dar respuestas a la demandas de la sociedad según explica Brieba, J. (2008: 22). No se puede dejar de destacar como el fundamento de la educación inclusiva, la política que se construye a partir de la declaración de los derechos humanos en el artículo 26, ofreciendo el derecho a la educación, la cual indica que “(...) *el fin de la educación es el pleno desarrollo de las personas y el fortalecimiento de los demás derechos*” (Unesco, 2012). Bajo este constructo, la UNESCO desarrolla esta política por medio del Programa Mundial de la educación y derechos humanos con el objeto de reforzar la enseñanza de los derechos humanos en los sistemas de educación primaria y secundaria de cada país. Dicha institución junto con otras agencias de las Naciones Unidas,

preparan, recopilan y sistematizan programas y políticas de los temas que convocan a cada ministerio de educación en sus respectivos países.

Por su parte, los artículos 28 y 29 ofrecen el derecho a la educación y sus objetivos en la convención de los derechos del niño el 20 de noviembre de 1989; mientras que en Chile se ratificó dicho decreto el 14 de agosto de 1990. Este precepto se rige por principios fundamentales, siendo estos la no discriminación, el interés superior del niño, la supervivencia, y el desarrollo, protección y participación en decisiones del niño.

En Chile, el Ministerio de Educación es el responsable de diseñar las políticas públicas en materia educativa y en educación inclusiva por parte del programa de educación especial que posee este departamento del gobierno.

Por otro lado, se considera dentro de las políticas públicas la convivencia escolar, la cual pretende ser un marco para las acciones que el Ministerio de Educación realiza en favor del objetivo que se ha propuesto respecto a “ (...) *aprender a vivir juntos en sociedad*” (MINEDUC). Asimismo, esta política tiene como función orientar y articular un conjunto de acciones para que las personas emprendan en favor de la formación en valores de convivencia: respeto por la diversidad, participación activa en la comunidad, colaboración, autonomía y solidaridad. En su conjunto, tiene carácter estratégico puesto que por una parte ofrece un marco de referencia que otorga sentido y coherencia a dichas acciones y, por otra, busca promover y estimular las acciones específicas que vayan teniendo lugar en los distintos sectores.

Por último, de acuerdo a lo planteado anteriormente, el objetivo de la convivencia escolar se muestra como un marco regulador dentro de la escuela, que promueve entre algunas situaciones relevantes la inclusión de la diversidad y crea lazos entre esta área y los profesionales que trabajan en los programas de integración escolar (PIE), concepto que está abarcado en un Proyecto Educativo Institucional, que marca el perfil y enfoque que tiene la escuela para trabajar con sus estudiantes.

## 1.5 Proyecto Educativo Institucional

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) "(...) *es el principio ordenador de las instituciones educativas*" (Barrientos R., 2005), en él está plasmado el marco teórico bajo el cual surgen los objetivos pedagógicos; aquí se presenta la "Visión" de la Institución, es decir, la propuesta a futuro, la mirada hacia el horizonte. También se explicita la "Misión", que es el propósito general del establecimiento educacional. Se definen las funciones de cada estamento y elemento de la institución, organización y procedimientos evaluativos y de convivencia interna, normativa, perfiles de alumnos, apoderados y profesores, talleres, horarios, etc. En general aquí está plasmada la idea de "escuela" que impulsa a cada Institución.

Desde un punto de vista más global el PEI es la carta de presentación de una institución ante la sociedad, como define sus principios y valores tanto morales como académicos, sus metas, objetivos, recursos y acciones para concretarlos. Es un proceso de cambio social y participativo que requiere de decisiones contextualizadas de acuerdo a la institución, en cuanto a su propia dinámica, realidad y entorno.

Dependiendo de su nivel de desarrollo un PEI es un macro proyecto, es decir que involucra a toda la comunidad educativa de un establecimiento; a través de él se pretende crear las bases curriculares. Por tanto, es una herramienta o instrumento de construcción de la identidad propia y particular de cada unidad educativa.

Por su parte, la comunidad educativa es definida por la LGE en el artículo N°9 como una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa. Ese objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos que son miembros de ésta, propendiendo a asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. El propósito compartido de la comunidad

se expresa en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia establecidas en el reglamento interno. Este reglamento debe permitir el ejercicio efectivo de los derechos y deberes señalados en esta ley.

Los miembros que componen la comunidad escolar son: la cultura, los alumnos, el personal docente y directivo del plantel, la familia y la mesa directiva que representa a todos los padres de familia. Todos estos son agentes de cambio y han de jugar un papel del liderazgo en la transformación. Reconocer, valorar, desarrollar y potenciar ese liderazgo múltiple ha de ser la primera función de una dirección para el cambio. Este planteamiento recae como un cambio cultural de la escuela en su conjunto, un cambio cultural fundamentado en conceptos tales como implicación y compromiso, aprendizaje de todos, trabajo en equipo, buen humor, riesgo, respeto; una nueva cultura en la que todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar son responsables del cetro en su conjunto, de su organización y funcionamiento, y de sus resultados. Todos aprenden, se desarrollan profesional y personalmente, hasta convertirse en una verdadera organización de aprendizaje. Con ello, el principal papel del director o directora es hacer realidad este cambio cultural.

El Proyecto de Integración escolar (PIE). Según lo define el MINEDUC es una estrategia del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir en el mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento, favoreciendo la presencia, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de todos y cada uno de las y los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE), sean estas de carácter permanente o transitorio. Este documento de planificación y evaluación, es la herramienta para llevar un registro de las principales actividades del Programa de Integración Escolar como son la planificación, implementación y seguimiento del proceso educativo en el curso, con especial énfasis en la evolución de los aprendizajes de las y los estudiantes.

## 1.6 Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales

La educación Inclusiva, como ha sido manifestado en párrafos anteriores, tiene como objetivo abarcar los problemas de los escolares que integran un sistema educativo, presentando características específicas que deben ser atendidas y apoyadas por un sistema educativo pertinente. Estas características son definidas como Necesidades Educativas Especiales (NEE). Así también, es determinada como una *“Necesidad que se produce cuando un alumno/a necesita una respuesta educativa que va más allá de los modos ordinarios que se emplean con la mayoría de los alumnos”*. Castejón, J. & Navas, L. (2000:33). Por su parte, Cardona, M. & Gómez, P. (2001:66) aluden al concepto como *“(…) aquello que resulta necesario para que el alumno alcance los generales de la educación”*. Según el Decreto 170 (2009) el MINEDUC, un alumno que muestra NEE es aquel que necesita ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para *“(…) conducir su proceso de aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”*.

Las Necesidades Educativas Especiales pueden ser clasificadas de dos formas: transitorias y permanentes.

Respecto a las necesidades educativas especiales de carácter transitorio, estas refieren a los alumnos que necesiten en algún momento de su vida escolar, ayudas y apoyos especializados como consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente, para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización (MINEDUC, Ley Número 20.201, 2007). Por otra parte, la manera de identificar los alumnos que manifiesten necesidades educativas especiales está establecida por el reglamento del MINEDUC, el cual fijará los requisitos, instrumentos o pruebas diagnósticas que valorarán los trastornos presentes. También se incluirán entre otras necesidades transitorias, al déficit atencional con o sin hiperactividad y a los trastornos específicos del lenguaje.

En relación a las necesidades educativas especiales de carácter permanente el Decreto 170 del Ministerio de Educación de Chile (2009), determina que un grupo de alumnos presentan barreras para aprender y participar del currículo regular durante toda su escolaridad como consecuencia de un déficit o trastorno asociado a una discapacidad de cualquier origen. Es entonces que, los niños solicitan del sistema educacional la necesidad de los apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar. Entre las discapacidades que este decreto contempla, se encuentran los trastornos del neurodesarrollo; entre ellos: la discapacidad intelectual, trastornos del espectro autista (DSM V, 2013), discapacidad visual, discapacidad múltiple, sordo ceguera y disfasia. También encontramos la discapacidad motora.

La discapacidad motora se define como la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para manipular objetos o acceder a diferentes espacios, lugares y actividades que realizan todas las personas. Además la sociedad les coloca barrera, las cuales imposibilitan un desarrollo autónomo dentro de sus capacidades en el diario vivir. Las personas con limitaciones en sus extremidades inferiores, requieren de ayuda, debido a que a los lugares que frecuentan no siempre tengan rampas o ascensores adecuados, no podrá usar los servicios higiénicos que no estén habilitados, no podrá acceder a los medios de transporte público, difícilmente podrá practicar deportes si no están adaptados, o simplemente, trasladarse cómodamente por las calles de la ciudad las que están llenas de obstáculos. Así, más allá de sus limitaciones o dificultades físicas efectivas, las barreras de un entorno hecho por y para personas sin discapacidad, condicionarán en el niño o niña, una percepción alterada de sus posibilidades reales, y una dependencia absoluta de los otros u otras. Como se puede apreciar en la definición, la discapacidad motora no depende entonces únicamente de las características físicas o biológicas del niño o niña, sino que se trata más bien de una condición que emerge producto de la interacción de esta dificultad personal con un contexto ambiental desfavorable.

Las personas con discapacidad motora presentan problemas intelectuales. La presencia de discapacidad motora no implica dificultades intelectuales. Es muy importante diferenciar entre estas dos situaciones puesto que asociar la discapacidad motora con dificultades intelectuales, sobre todo en niños y niñas pequeños, equivale a confundir dos déficit de naturaleza muy distinta. Presentar discapacidad motora equivale a tener un problema específico para la movilidad, el desplazamiento, el control postural o la manipulación, situación que nada tiene que ver con el procesamiento cognitivo o intelectual de la información. Regularmente, la discapacidad motora tiene que ver con un daño en el sistema neuro músculo esquelético. La discapacidad motora puede deberse a diferentes causas y se puede originar en diferentes etapas de la vida de un ser humano (pre-natal, peri-natal y post-natal), por alguno de los siguientes factores:

- Factores congénitos: Alteraciones durante el proceso de gestación, como malformaciones congénitas (espinas bífidas, amputaciones, agenesias, tumores, Parálisis Cerebral, etc).
- Factores hereditarios: Transmitidos de padres a hijos, como Distrofia Muscular de Duchenne, Osteogénesis Imperfecta, entre otras.
- Factores adquiridos en la etapa post-natal: Traumatismos, infecciones, anoxia, asfixia, accidentes vasculares, Parálisis Cerebral, etc.

Es importante realizar un diagnóstico temprano, el que debe ser realizado por un equipo de especialistas en donde participen médicos de distintas especialidades: Neurólogo, Médico Fisiatra, Pediatra.

En la evaluación diagnóstica con fines educativos participan otros profesionales especialistas como: Kinesiólogo, Fonoaudiólogo, Psicólogo, Educadores, Terapeuta Ocupacional, etc. Según la especialidad, se aplicarán distintos instrumentos de evaluación. Es importante en el área de educación, la

evaluación del nivel de desarrollo psicomotor del niño o niña, especialmente en los primeros años de vida (0 a 6 años).

El déficit motor más común es la Parálisis Cerebral<sup>18</sup>, la que se puede clasificar según:

### **El compromiso motor**

- Espásticas: Aumento del tono muscular, reflejos primitivos desinhibidos, posturas patológicas con altas posibilidades de deformidades osteoarticulares, como: luxación de caderas, escoliosis, pie equino, etc.
- Disquinéticas: pueden ser del tipo: Coreoatetosis: Movimientos involuntarios, a menudo generalizados, que se hacen más evidentes entre 1 año y los 3 años. Distonías: se caracterizan por mantener una postura anormal fija por tiempo prolongado y/o variabilidad del tono que va de hipo a hipertono.
- Atáxicas: existe una incoordinación del movimiento y alteraciones del equilibrio. Muchas veces se manifiesta en alteraciones de la motricidad fina.
- Mixtas: se mezclan signos de espasticidad, disquinesia y/o signos atáxicos.

### **El compromiso topográfico**

- Hemiparesia: compromiso de un lado del cuerpo.
- Paraparesia: compromiso de extremidades inferiores.
- Hemiparesia Doble: compromiso de las 4 extremidades, pero más intenso en las superiores.



## La severidad del compromiso

- Leve (30% de compromiso funcional): logra caminar solo, logra independencia en las actividades de la vida diaria, lenguaje normal. Coeficiente Intelectual normal o déficit cognitivo en los distintos grados. Se integra a la vida normal sin mayores tratamientos.
- Moderado (entre un 30 y un 50 % de compromiso funcional): Necesita ciertas ayudas técnicas para lograr independencia en marcha y actividades de la vida diaria (AVD). Hay ciertos problemas de comunicación y un CI de normal a déficit cognitivo leve a moderado. Requiere de diferentes tratamientos para integrarse a la vida normal.
- Severo (entre un 50 y un 70 % de compromiso funcional): sus impedimentos motores, intelectuales y/o sensoriales le impiden alcanzar una independencia total en autocuidado. Su integración social es parcial.
- Grave (entre un 70 y un 100% de compromiso funcional): el compromiso es máximo y en todas las áreas de desarrollo, con escasa conexión ambiental y severos problemas asociados. No hay mayores posibilidades de integración a nivel social.

*¿Cuáles son los factores que hay que tomar en consideración para la participación de los niños y niñas con discapacidad motora en los centros educativos?*

Todos los niños y niñas pueden y deben participar junto con otros niños de su edad *“La Educación es para Todos”*. A la hora de plantearse esta situación es necesario considerar los elementos que deben adecuarse a las características de ese niño o niña para otorgarle la respuesta educativa que requiere: *sensibilización de la comunidad educativa, capacitación del personal a cargo de la educación, equipamiento con el material didáctico y las ayudas*

*técnicas que favorezcan su desarrollo, participación y aprendizaje junto a los demás niños y niñas.*

Respecto a la población involucrada en la presente investigación, se considera dentro del grupo de NEE permanentes. Sin embargo, la Ley General de Educación no tiene explicitada la inclusión escolar de estos niños a un colegio regular. No se encuentran evidencias que señalen colegios inclusivos en la Región Metropolitana, que acojan a niños con las necesidades recién planteadas. Consecuentemente, se vulneran los derechos del niño y se observa sesgo en el cumplimiento del Decreto 170.

El presente estudio, considera la dimensión cognitiva de los niños con SD y sus NEE permanentes las que deben ser desarrolladas en un colegio regular, desde la perspectiva de la discapacidad intelectual presente en los niños, en la idea de considerar su inclusión educativa en un colegio regular.

Ladrón, A. et al. (2013) plantean que para hacer un diagnóstico de discapacidad intelectual, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) publicado en el año 2013, considera tres criterios: el criterio A hace referencia a un perfil cualitativo del constructo, dando muestra de un conjunto de debilidades o déficits intelectuales o cognitivos tales como razonamiento, solución de problemas, planificación, pensamiento abstracto, toma de decisiones, aprendizaje académico y aprendizaje a través de la propia experiencia (como ha sido señalado en los antecedentes del presente estudio) los que deben ser confirmados por evaluaciones clínicas a través de test de inteligencia estandarizados aplicados individualmente. En cuanto al criterio B este se relaciona con déficits en el funcionamiento adaptativo que resultan en la no consecución de los estándares sociales y culturales para la independencia personal y la responsabilidad social. Sin el consiguiente apoyo, los déficits adaptativos limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida diaria, tales como la comunicación, la participación social y la vida independiente, a través de múltiples entornos, tales como la casa, la escuela, el trabajo y la comunidad. Por último, el criterio C se refiere a inicio de los déficits intelectuales y adaptativos durante el período de desarrollo.

De igual manera, la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (2002), considera que la discapacidad intelectual *“(...) implica NEE permanentes aunque no inmutables. Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un período prolongado, el funcionamiento en la vida del estudiante con discapacidad intelectual generalmente mejorará”*, por lo que el trabajo multidisciplinario en la escuela para atender tempranamente sus necesidades, contribuirá al progreso del estudiante en su formación educativa.

Debido al aumento de niños nacidos vivos en Chile, con síndrome de Down y la discapacidad intelectual asociada a esta situación, el MINEDUC es quien debe hacerse responsable de implementar nuevas políticas que respalden los avances inclusivos en el sistema educativo regular. Si bien, es cierto que el Gobierno ha implementado proyectos relacionados con la integración escolar (PIE), estos proyectos no se ajustan en la totalidad al perfil de educación inclusiva.

### **1.8 Formación inicial docente**

Como fue señalado anteriormente, los docentes son parte de la comunidad educativa. Son los que tendrán a cargo la formación integral de niños, que son alumnos de alguna escuela regular, independientes de sus características culturales, sociales, económicas, étnicas o intelectuales. Para ello, Santelices, M. & Pérez, L. (2001), manifiestan que *“(...) los enfoques metodológicos y la pedagogía deben estar centrados en el alumno, facilitando la diversificación y flexibilidad de la enseñanza, de modo que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes”*. Aquí, se presenta la dificultad, referente a los pocos conocimientos y preparación en la formación inicial de los docentes, en torno a la atención de las necesidades educativas especiales, de acuerdo a lo planteado por el Ministerio de Educación.

En Chile, a diferencia de otros países, la formación inicial de los profesores de educación especial se realiza preferentemente en carreras

separadas de las de pedagogías, porque se imparten en carreras relacionadas al área de salud con enfoque en distintas deficiencias. Esto destaca desde la formación inicial, la concepción de la educación especial como sistema paralelo a la educación común, generando diferentes culturas entre los docentes que dificultan, a posteriores, el trabajo colaborativo. Es por esto, que “(...) es fundamental renovar los programas de formación inicial docente y de otros especialistas, en servicio a responder a los requerimientos de la educación inclusiva”. Santelices, M. & Pérez, L. (2001). Además, estos mismos autores consideran que es importante que los profesores tengan condiciones laborales adecuadas y una mayor valoración por el trabajo que realizan, con el objeto de alcanzar el éxito en la inclusión escolar, que propiciará finalmente a una inclusión social, y así todos los alumnos con dificultades podrán desenvolverse en la sociedad.

Este cambio de paradigma a nivel de políticas públicas en educación especial que se ejerce en aulas, ha permitido que hoy en día varias universidades e institutos profesionales inicien un cambio en la formación de los profesores en cuanto a la educación especial, básica y parvularia, incorporando en las mallas curriculares temáticas como atención a las necesidades educativas especiales, atención a la diversidad, integración escolar y educación inclusiva. Aun así, falta a nivel nacional un cambio determinante que propicie el aprendizaje significativo de los futuros docentes en esta materia, para avanzar en los objetivos esperados de la educación inclusiva. Para ello, el Ministerio de Educación exigirá que todas las instituciones formadoras asuman la política nacional de educación especial independiente de la carrera que sea impartida, siendo cada facultad de educación quien deberá encargarse de cumplirlos términos que rigen dicha política.

## CAPÍTULO II

### MARCO CONTEXTUAL

El Colegio Altazol de Maipo, se ubica en la localidad de Champa, comuna de Paine; sector rural que se encuentra al sur de la región metropolitana

El colegio se fundó en el año 2011, comenzando con cuatro cursos; Niveles de pre- kinder y kínder, primero y tercero básico. La matrícula fue abierta a todos los cursos, en donde durante ese año, solo se matricularon en los cursos mencionados, no superando los 12 niños por sala.

Al realizar las entrevistas respectivas a los apoderados que ingresaban al colegio, se dieron cuenta que existía un número no mayor, pero si significativo de estudiantes que presentaban Necesidad educativa especial; por ese motivo, además de contar con docentes en diferentes ramos y especialidad, el colegio se destacó por contar con un destacado equipo de profesionales de apoyo hacia las diversas necesidades que pudiesen presentar los estudiantes; fue así que se creó el Proyecto de Integración Escolar; PIE, trabajando con estudiantes que presentaran Trastornos del Lenguaje y Déficit Atencional en una primera instancia. *El proyecto fue adquiriendo mayor relevancia con el paso del año a los apoderados que poseían algún hijo con NEE.*

En el año 2012 se abren las matrículas desde Pre kínder a I Medio, teniendo una gran demanda con el curso que pertenecía a enseñanza media, donde se tuvo que abrir dos Primeros medios. Una de las principales razones que manifestaban los apoderados al momento de la entrevista, era que querían que sus hijos no se fueran a estudiar “fuera” haciendo referencia a ir a Paine o Buin, ya que la gran mayoría de los colegios existentes en el sector llegan hasta Octavo Básico, y sólo existían dos colegios que contaban con enseñanza media, no siendo del gusto de los apoderados, en cuanto a

educación entregada y convivencia dentro del colegio, lo que entregaba al colegio Altazol del Maipo, un mayor desafío en el proyecto educativo

Actualmente el colegio cuenta con una matrícula de 584 alumnos aproximadamente, de los cuales 3 estudiantes presentan NEE Permanente; una alumna de primero básico con Síndrome de Down y dos estudiantes de segundo básico, los cuales presentan discapacidad motora leve; presentan mal formación en sus extremidades inferiores, se desplazan de manera autónoma, aun así muestran dificultad de estabilidad corporal, lo que imposibilita a que realicen ciertos ejercicios o destrezas, combinada con dificultades del lenguaje.

El colegio está situado en una localidad rural, siendo de nivel socio económico medio bajo, en donde la principal fuente de trabajo es la agricultura, siendo la temporada de verano cuando hay un aumento del índice de trabajo, por la gran necesidad que presentan las empresas relacionadas con la agricultura dentro del sector. Actualmente existe un 70% de alumnos prioritarios ( aquellos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo, perteneciendo al 60% más vulnerable de la población) ; el nivel cultural promedio se sitúa bajo la media, siendo la principal dificultad es que los padres de los alumnos que asisten a este establecimiento solo se han quedado con la educación básica y muchas veces sin haberla finalizados, es un escaso porcentaje que culminó la educación obligatoria, es decir, la enseñanza media y un grupo minoritario con estudios superiores.

## CAPITULO III

### DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

En este punto es en donde, como profesora de Educación Física, me realizo la interrogantes ¿Estaré incluyendo a los niños con NEE permanente, de manera correcta a la clase?, ¿OA impuestos por el MINEDUC, servirá de igual manera a estos estudiantes? ¿Los ejercicios que imparto, son los ideales para su situación fisiológica? ¿Cómo verán sus pares a estos niños?, ¿Cómo establecimientos estamos cumpliendo sus necesidades?, frente a todas estos cuestionamientos, las vivencias desarrolladas en mis anteriores trabajos, la situación de pandemia, la cual nos imposibilita aplicar nuevos instrumentos de evaluaciones, he decidido recopilar información de años anteriores y he pedido ayuda a docentes y alumnos cercanos para colocar en práctica dos tipos de evaluación.

#### **3.1 Justificación de la elección del nivel (es) y asignatura.**

Por la situación de pandemia que estamos viviendo como país, se dificulta la realización de un trabajo de aplicación, por lo cual me tuve que ver en la necesidad de aplicar la información obtenida de años anterior, en mi asignatura de Educación Física y Salud, la cual desde el año 2003 llevo desarrollando esta especialidad en diversos establecimientos, dentro de los cuales me desenvolví durante 10 años en Escuelas Especiales, las cuales me permitieron ejercer con niños con discapacidades físicas y cognitivas, además hoy me encuentro trabajando en cursos de pre básica NB1 y NB2.

Es por esta razón que he decidido escoger los niveles de pre básica y NB1, además es donde se encuentran los niños con NEE permanentes; dos estudiantes con NEE permanentes con discapacidad física combinados con dificultad del lenguaje y una estudiante con Síndrome de Down, en base a ellos que he decidido realizar mi trabajo de grado II.

### **3.2 Descripción de los instrumentos**

- **Lista de Cotejo**

Esta herramienta que tiene como misión diagnosticar las habilidades motrices básicas, que poseen y desarrollan los alumnos de 1ro y 2do básico, es decir, nos permite identificar la presencia o ausencia de conocimientos, destrezas o conductas. Se caracterizan por una serie de ítems (criterios de desempeño), que expresan conductas o características. Aquí encontraremos nueve ejercicios, los cuales se dividen en tres criterios; no logrado, medianamente logrado y logrado.

- **Entrevista**

El enfoque que tiene el tipo de entrevista es de profundidad, de manera que el entrevistado dará su definición personal de la situación. La modalidad de la entrevista será de preguntas abiertas, teniendo una cantidad de seis preguntas estipuladas. Por medio de este tipo de entrevista, se buscará la evidencia de datos que se acerquen a los procesos que ha llevado a cabo la escuela para la promoción de la inclusión de niños con NEE permanente.

- **Encuesta**

La encuesta está dirigida a diez estudiantes que desarrollan la clase de Educación Física con los niños de NEE permanentes. Esta constará de nueve preguntas, de las cuales se desprenden cuatro criterios los que están ordenados desde muy en desacuerdo hasta muy de acuerdo.



## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

El trabajo directo con los estudiantes, llevar diez años desempeñando la labor de docente de Educación Física en el establecimiento, permitió observar que el colegio cada año se ha impulsado para recibir, acoger y entregar una inclusión adecuada en la educación, en donde la mayoría de los docentes y encargados de proyecto de integración escolar están trabajando para lograr ser un colegio que potencie el desarrollo integral de todos sus alumnos, independiente de sus capacidades.

Aún existe un déficit en las áreas de capacitación hacia los docentes y asistentes de la educación en materia de inclusión, trabajo multidisciplinario y orientación hacia padres y apoderados para estimular la inclusión, lo cual aún nos mantiene con barreras sociales para una inclusión adecuada.

Los integrantes de la comunidad académica y la infraestructura del establecimiento aún no se encuentran totalmente preparados en relación a las necesidades educativas que poseen los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes; Síndrome de Down, Deficiencia Mental Moderada, Discapacidad Física, Dificultades de Lenguaje, por nombrar algunas, lo cual se ve afectado en la preparación de didácticas inclusivas, hecho que conduce a que los profesores aún no se encuentran preparados para promover aprendizajes significativos en el aula para la totalidad de los estudiantes como consecuencia de las falencias que poseen en la preparación docente.

Asimismo, existen limitaciones en cuanto al trabajo interdisciplinario que deben realizar los docentes para los alumnos con NEE y en especial los permanentes, debido a que están carentes de información, educación y cultura para convivir con ellos, en los cursos que están los estudiantes, no se reflejan discriminaciones, lo que sí, en ocasiones hay interrogantes en relación al comportamiento, aspecto o simplemente la

dificultad que tienen en relación al lenguaje, lo cual no ha sido impedimento para trabajar con ellos, al contrario, muestran interés de poder ayudarlos, si pueden ser el encargado, se sienten responsables del cuidado; siempre hay una que otra alumna (mujer) que son despectivas y se reúsan a trabajar con ellos por su apariencia física, es un porcentaje muy bajo, y eso se ve reflejado en la falta de cultura que tienen los padres y la poca importancia de valores que hoy en día muestra nuestra sociedad.

Los estudiantes se sienten a gusto, seguros, querido y respetados por su entorno académico, disfrutan de las clases de educación física, se sienten libres, a pesar de ser pequeños y tener un pensamiento errado en relación a la asignatura, ven las actividades de manera competitiva, a su vez hemos podido revertir este pensamiento y lo ven como un bienestar a su salud, compañerismos y es en este punto en donde se ayudan y potencia entre ellos y a quienes más lo necesitan.

Es importante que como profesionales de la educación, tengamos presente que existen diferencias en todos los estudiantes, que todos poseen distintas características, y esta condición no es exclusiva de aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Es este nuestro futuro compromiso con la carrera docente, contribuir para que en los espacios laborales se construya una comunidad abierta a ofrecer a los alumnos las mismas oportunidades que le ayuden a desarrollarse íntegramente y mejorar su calidad de vida.

## CAPÍTULO V

### PROPUESTAS REMEDIALES

Tras la información recopilada, la principal propuesta para mejorar el trabajo con los estudiantes con NEE, es capacitar al profesorado y asistentes de la educación, sobre los síndromes que son afectados a los estudiantes, para luego bajo los conocimientos, poder entregar un óptimo desempeño profesional en ayuda a la educación de los niños.

Además no sólo invertir en capacitaciones, sino destinara tiempo y dinero para invertir y así poder ver mejores resultados beneficiosos para los estudiantes,

- ✚ Adquirir material didáctico, con la finalidad de estimular, potenciar y facilitar la entrega de conocimientos y el desarrollo de las diversas habilidades de los estudiantes.
- ✚ Habilitar lugar físico en donde el estudiante se pueda sentir seguro y cómodo para ir potenciando las habilidades sociales, las cuáles serán sus herramientas para el mañana.
- ✚ Crear talleres para padres y alumnos con el propósito de insertarlos en el área de la inclusión, a su vez poder ampliar la cultura en relación a los estudiantes con NEE y además reforzar los valores esenciales para la humanidad, que lamentablemente hoy están olvidados y no son practicados en el diario vivir.
- ✚ Desde el punto de vista de la Educación Física, sería ideal poder trabajar con otro docente a la vez, no con la finalidad de dejar a los niños de lados, sino para trabajar acorde a sus habilidades y así todos van fortaleciendo su propio nivel.
- ✚ Incorporar mayor cantidad de material para la signatura, con la finalidad que cada estudiante pueda estar trabajando con un implemento a la vez, considerando que cada niño debe ir a su ritmo.

- ✚ Adquirir material deportivo o de motricidad especializado para las NEE, más aún si nos vemos enfrentado alguna necesidad física.
- ✚ Para un futuro, implementar talleres, los cuales potencien las habilidades sociales y laborales para los jóvenes en general.

Cabe destacar la importancia de la educación integral, tengamos presente que existen diferencias en todos los estudiantes, que todos poseen distintas características, y esta condición no es exclusiva de aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Es el futuro compromiso con la carrera docente, contribuir para que en los espacios laborales se construya una comunidad abierta a ofrecer a los alumnos las mismas oportunidades que le ayuden a desarrollarse íntegramente y mejorar su calidad de vida.

## BIBLIOGRAFÍA

Arregi, A. (2000). Síndrome de Down: necesidades educativas y desarrollo del lenguaje. 2º Edición. España: Vitoria-Gasteiz.

Bacigalupe, T. (2013). *¿Inclusión o integración?: El derecho a la educación de los niños con necesidades especiales*. Artículo de Educar Chile. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=196628>

Booth T. & et al. (2000). UNESCO y OREALC. "Índice de inclusión"  
Recuperado de  
[http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151256510.Indice\\_de\\_inclusion.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151256510.Indice_de_inclusion.pdf)

Castex, P., Calisto, P., Cortéz, N., González, F., Miranda, M. Muñoz, C. & Negrotti, C. (2006). *Guía de orientaciones pedagógicas para la atención a la diversidad en Educación Parvularia: Niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales*. Santiago de Chile: Editorial Atenas Ltda.

Cardona, M. y Gómez, P. (2001). *Manual de educación especial*. Valencia: Promolibro.

Dyson, A. Howes, A. & Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students (Inclusive Education Review Group for the EPPI Centre, Institute of Education, London. Recuperado de <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=3236>

Escudero, J. & Martínez, B. (2011). *Educación inclusiva y cambio escolar*. Revista Iberoamericana de educación. N°55. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie55a03.pdf>

Ferrari, M., Machado, M. & Ergas, J. (2001). *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Recuperado de [http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151207310.doc\\_Inclusion\\_Unicef.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151207310.doc_Inclusion_Unicef.pdf)

Godoy, M., Meza, M. & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago, Chile. Revisado en [http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc\\_Antecedentes\\_Ed\\_Especial.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf)

Gobierno de Chile. (2005). Ministerio de educación, "Política Nacional de Educación Especial". Santiago de Chile. Recuperado de <file:///C:/Users/vane/Downloads/POLITICAEDUCESP.pdf>

Gobierno de Chile, MINEDUC. (2007). LEY NUM. 20.201. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231459080.Ley20201.pdf>

Gobierno de Chile. MINEDUC. (2009). Programa de integración escolar. Decreto Supremo N° 170. Santiago, Chile.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

López. (2012). *Chile es el país con más casos de Síndrome de Down en Latinoamérica*. Revisado en <http://www.colegiomedico.cl/Default.aspx?tabid=760&selectmoduleid=2494&ArticleID=%201069>

Ladrón, A., Álvarez, M., Sanz, L, Antequera, J., Muñoz Juan & Almendro, M. (2013). *DSM-5: Novedades y criterios de diagnósticos*. España: CEDE.

Marfán, J. (2013). "Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)". Santiago de Chile. Recuperado de

file:///C:/Users/vane/Downloads/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf

MINEDUC y CONADI. (2008) Definición de Educación. Recuperado de [www.abgra.org.ar/.../08\\_Educación%20Intercultural%20presentación.pps](http://www.abgra.org.ar/.../08_Educación%20Intercultural%20presentación.pps)

Navas, P., Verdugo, M. & Gómez, L. (2008). *Diagnóstico y clasificación en discapacidad*. Intelectual Intervención Psicosocial. Vol. 17 N.º 2

Recuperado de

[http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113205592008000200004&script=sci\\_arttext](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S113205592008000200004&script=sci_arttext)

Santelices, M. & Pérez, L. (2011). *Desafíos de la Política Educacional: Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Ciclo de debates.

Recuperado de

[http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/20130151207310.doc\\_Inclusion\\_Unicef.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/20130151207310.doc_Inclusion_Unicef.pdf)

UNESCO (2012). Portal UNESCO, Educación y Derechos Humanos.

Recuperado de

[http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL\\_ID=8111&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=8111&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UNICEF (2012). Educación. Chile. Recuperado de

<http://unicef.cl/web/educacion/#seccion2>

## ANEXO

### Anexo 1: Encuesta a Docentes y Asistentes de la educación

1. ¿Cómo se realiza la integración de los estudiantes con NEE en el colegio?

---

---

2. ¿Qué recursos utilizan los profesores en su didáctica para la integración e inclusión en sus clases de educación física?

---

---

3. Si usted identifica algún tipo de discriminación de los estudiantes hacia los estudiantes con NEE permanente durante la convivencia en las clases de educación física, ¿Podría nombrar cuales identifica?

---

---

4. ¿Cómo se produce la participación de los estudiantes con NEE permanentes en las clases de educación física?

---

---

5. ¿Cómo es la comunicación que se utiliza como profesor de educación física hacia los estudiantes con NEE permanentes en las clases de educación física?

---

---



## Anexo 2: Encuesta Estudiantes

**Instrucciones:** Conteste marcando con una **X** el criterio que más lo represente según el indicador preguntado.

<b>1</b>	<b>Desarrollo de capacidades físicas</b>	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1.a	¿Conoce las Habilidades Motrices Básicas que puede desarrollar durante las clases de educación física?				
1.b	¿Las clases de educación física, le permiten potenciar sus Habilidades Motrices Básicas?				
1.c	¿Considera que a sus compañeros con dificultad física, se les hacen ejercicios más fáciles?				
<b>2</b>	<b>Convivencia en clases de Educación Física</b>	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
2.a	¿Considera que el clima durante las clases de educación física es positivo?				
2.b	¿Cree que la convivencia mejora durante las clases de educación física?				
2.c	¿Consideras que es importante ayudar a los compañeros que le dificulta realizar los ejercicios?				
<b>3</b>	<b>Participación en clases de Educación Física</b>	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
3.a	¿Cree que las clases de educación física fomentan la participación en el curso?				
3.b	¿Considera que sus compañeros participan más durante las clases de educación física que en clases de otras asignaturas?				
3.c	¿Considera que participar de la clase de educación física es importante para nuestro cuerpo?				

### Anexo 3: Lista de Cotejo

<b>1</b>	<b>Indicadores de Locomoción</b>	Logrado	Medianamente logrado	Por lograr
1.a	Camina hacia atrás con seguridad, sin perder la mirada hacia delante, a un ritmo coordinado.			
1.b	Corre de manera coordinada y armónica, superando obstáculos simples.			
1.c	Se desplaza en cuadrúpeda, de manera fluida, sin perder el ritmo.			
<b>2</b>	<b>Indicadores de Estabilidad</b>	Logrado	Medianamente logrado	Por lograr
2.a	Camina sobre línea, sin salir de ella			
2.b	Salta de un extremo a otro en un pie, sin bajarlo y de manera coordinada			
2.c	Se mantiene por 10 segundos apoyado en un solo pie.			
<b>3</b>	<b>Indicadores de Manipulación</b>	Logrado	Medianamente logrado	Por lograr
3.a	Lanza objeto con ambas manos a lugar determinado.			
3.b	Lanza y recibe balón, sin que este caiga al suelo.			
3.c	Traspasa un objeto de una mano a otra, sin que este caiga.			