

PRÁCTICAS ESCOLARES INCLUSIVAS: UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Inclusive School Practices: A look from the Physical Education

ARTICULO ORIGINAL

Braulio Vásquez Espinoza¹, Ninoska Muñoz Lira¹

¹ Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.

RESUMEN

La educación chilena en el último tiempo ha sufrido importantes modificaciones en busca de la equidad, calidad e inclusión planteadas en la Ley General de Educación, sin embargo, siguen existiendo prácticas que redundan en exclusiones. Es así como, en un contexto de nuevas demandas, se evidencia escasas documental y teórica respecto de cómo enfrentar el desafío de la inclusión escolar, lo cual justifica la importancia de analizar las prácticas que actúan como barreras y facilitadores para procesos inclusivos exitosos en las diversas asignaturas. En este sentido, la investigación se enfocó en las clases de educación física, se desarrolló bajo un paradigma positivista con enfoque cuantitativo, cuyos datos se obtuvieron mediante observación directa. Se concluyó la existencia de una mayor cantidad de prácticas que facilitan la inclusión, en contraste con aquellas que limitan el aprendizaje y participación de las y los estudiantes.

ABSTRACT

Chilean education in the last time has suffered important modifications in search of equity, quality and inclusion raised in the General Law of Education, nevertheless, there are still practices that make exclusions. This is how, in a context of new demands, it is evident a lack of documents and a theoretical one on how to affront the school inclusion challenge, which justifies the importance of analysing practices that act as barriers and facilitators for successful inclusive processes in the various subjects. With this in mind, this research focused on the physical education classes, developed under a positivist paradigm with a quantitative approach, whose data were obtained by direct observation. It was concluded that there is a greater number of practices that facilitate inclusion, in contrast to those that limit the learning and participation of students.

PALABRAS CLAVE

Prácticas
Educación física
Inclusión
Barreras
Facilitadores.

KEYWORDS

Practices
Physical Education
Inclusion
Barriers
Facilitators.

Recibido:

Diciembre, 2018

Aceptado:

Marzo, 2019

Dirección para correspondencia:

Braulio Vásquez Espinoza.

Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.

Correo: braulio.vasquez.espinoza@gmail.com

Cita: Vásquez Espinoza, B., Muñoz Lira, N. Prácticas Escolares Inclusivas: Una mirada desde la Educación Física. Rev. horiz. cienc act fís. 2018; (9)2: 1-16

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, diversas organizaciones han ratificado que es deber de los Estados garantizar la educación como un derecho⁽¹⁾. Lo anterior se sustenta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual indica que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”⁽²⁾. En la misma línea, en el artículo 26 se explicita que el derecho universal a la educación es un elemento fundamental para el pleno desarrollo de la persona. Por otro lado, la Declaración de Incheon⁽³⁾ considera que la educación es un factor de cambio decisivo en el desarrollo de las sociedades, sin embargo el panorama mundial demuestra que las exigencias de la sociedad moderna limita la óptima inclusión de los/as niños/as. Esta realidad se reduce a una crisis del aprendizaje complejizada por la escasa atención de la calidad educativa, la cual no ha sido posible extender hacia los sectores más vulnerables del mundo⁽⁴⁾.

En este contexto, la educación se ha establecido como eje central de desarrollo en una sociedad que busca ser inclusiva. En efecto, han surgido una serie de documentos que estructuran el escenario internacional respecto al desarrollo de procesos inclusivos en la educación, tales como la Declaración de los derechos del niño⁽⁵⁾, en la cual se indica que la sociedad y las autoridades públicas deben asegurar que todos los niños y niñas reciban

educación. De igual forma, la proclamación de diversos tratados internacionales en torno a una educación inclusiva marcaron pauta en las agendas políticas, tales como la Declaración de Jomtien⁽⁶⁾ y el Marco de Acción de Dakar⁽⁷⁾. La primera, señala que se debe proporcionar a cada persona las condiciones necesarias para que pueda aprovechar las oportunidades educativas. La segunda, determina que es importante desarrollar de manera efectiva la educación básica para que se constituya como un motor de cambio. En este sentido, la experiencia educativa internacional orienta sus procesos inclusivos en torno a la eliminación de obstáculos de participación en el aprendizaje, focalizándose en los derechos fundamentales de cada individuo⁽⁸⁾.

En virtud de lo anterior, hay que destacar que América Latina como sociedad es muy diversa, lo que conlleva a generar niveles de exclusión elevados⁽⁹⁾. Asimismo, aún persisten desigualdades que coartan el acceso, calidad y equidad de la educación, en donde la escuela no logra romper el círculo de pobreza ni apuntar a ser un medio de movilidad social. Los aspectos anteriores, dejan ver la necesidad de valorar la diversidad en el aula y eliminar barreras de ingreso para promover la igualdad de oportunidades y participación del alumnado⁽¹⁰⁾. Atendiendo estas consideraciones, el Índice de

pág. 2

Inclusión (desde ahora Índice) ofrece apoyo a las instituciones educativas para orientarlas hacia una educación inclusiva, para ello considera tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas inclusivas. Este material concibe la inclusión como un “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”⁽¹⁰⁾.

Bajo estas consideraciones, hay que destacar que las limitantes de los procesos educativos inclusivos se pueden encontrar en la sociedad, la escuela, el aula y el profesorado que imparte la educación⁽¹¹⁾. A este respecto, se considera una serie de elementos relevantes para lograr una educación inclusiva en los establecimientos escolares, entre ellos se destaca el rol que juegan los equipos directivos, la importancia de la participación de toda la comunidad educativa, la atención a la diversidad y los enfoques metodológicos⁽¹²⁾.

En consecuencia, favorecer un cambio profundo en la cultura de las políticas nacionales e institucionales, prestar atención en las prácticas pedagógicas y adentrarse en las preconcepciones de los entes educativos, emergen como desafíos para desarrollar establecimientos inclusivos⁽¹³⁾. Por su parte, el panorama legislativo chileno se ha visto marcado por la implementación de diversas políticas públicas orientadas a

generar contextos inclusivos (Ley 20.609, Ley 20.422, Ley 20.248, Ley 20.845, Ley 20.911, Ley 21.015, Decreto 170 y el Decreto 83). Aun así, se vislumbran metas que debe concretar el sistema educativo, entre ellas avanzar hacia una educación pública pluralista e integradora⁽¹⁴⁾. Así mismo, la Ley General de Educación (Ley 20.370) evidencia la necesidad de que los individuos se desarrollen personal y socialmente en los ámbitos moral, afectivo, espiritual, intelectual y físico⁽¹⁵⁾.

En este sentido, la educación física se reconoce como una disciplina que convierte a los/as estudiantes en ciudadanos/as con cultura corporal, con hábitos de vida saludable y activa, posibilitándolos de nuevas habilidades cognitivas, personales y sociales⁽¹⁶⁾. De igual forma, se plantea que dicha asignatura se puede establecer como una herramienta eficaz para la inclusión educativa, la cual desarrolla diversas aristas de la personalidad humana⁽¹⁷⁾. Esta situación hace urgente proporcionar una educación física de calidad, que esté orientada a metodologías inclusivas que garanticen la participación de todas y todos⁽¹⁷⁾.

Aun cuando la evidencia teórica señala que la educación física es una herramienta efectiva de inclusión social, los contextos educativos manifiestan limitantes en el desarrollo de procesos inclusivos en esta disciplina, tanto a nivel

de perfeccionamiento docente, de evaluación y del clima en el aula⁽¹⁸⁾. A la vez, es necesario realizar más investigaciones que logren posicionarla en su rol de promotora de valores, capaz de otorgar bienestar físico, mental y social⁽¹⁷⁾.

Atendiendo estas consideraciones, la presente investigación analizará la frecuencia de las prácticas que actúan como facilitadores o barreras de procesos inclusivos exitosos en educación física. Para ello, se identificó la frecuencia en que se presentan las prácticas inclusivas en clases, con el fin de interpretarlas como facilitadores o barreras del aprendizaje y participación.

METODOLOGÍA

Este estudio se enmarcó en la Práctica de Síntesis Profesional correspondiente a la carrera de pedagogía en educación física de la Universidad Católica del Maule. En este contexto, se desarrolló una investigación con un paradigma positivista, el cual busca describir de manera objetiva lo estudiado⁽¹⁹⁾. Su enfoque es cuantitativo y tiene un alcance descriptivo, lo que detalla la manifestación del fenómeno. El diseño es no experimental de corte transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un momento determinado y pretende entregar una descripción de la situación estudiada⁽²⁰⁾.

El muestreo utilizado es no probabilístico disponible, puesto que los investigadores trabajaron con grupos conformados previamente⁽²⁰⁾. Para determinar esta muestra se utilizaron los siguientes criterios de inclusión: clases de educación física realizadas en primer ciclo básico, impartidas por profesores/as titulados/as, al interior de establecimientos educativos en que los investigadores realizaron sus prácticas profesionales. En base a lo anterior, la unidad de análisis quedó constituida por cuatro clases de educación física de segundo y tercero básico correspondientes a dos instituciones educativas de Talca. Cabe destacar que, cada establecimiento firmó un consentimiento informado entregado por los investigadores en el cual se indicaron las características del estudio y la opcionalidad de su participación.

Por otro lado, la técnica utilizada para la recolección de datos fue la observación. Para ello, se utilizó una pauta de observación que divide la clase en tres momentos (inicio, desarrollo, cierre) y se constituye por 11 indicadores extraídos de la dimensión C del Índice de Inclusión, cuyo rigor y crítica se encuentran insertos en el planteamiento teórico del mismo. Además, para resguardar la calidad de los datos y la rigurosidad científica se consideraron factores por cada indicador, siendo estos últimos clasificados mediante un escalamiento Likert según las siguientes

categorías: nunca, significa que en ningún momento de la clase se observó algún factor; escasamente, denota que a lo menos un factor se dio en algún momento de la clase; frecuentemente, se da cuando en dos momentos de la sesión fueron observados uno o más factores; siempre, es atribuido al observar uno o más factores en todos los momentos de la clase. Es relevante mencionar que, la pauta descrita fue utilizada en una investigación previa⁽²¹⁾, cuya validez estuvo dada por el cumplimiento de los criterios éticos requeridos por la institución patrocinadora.

Para simplificar el trabajo analítico de la información se construyeron tres apartados. El primero, se estructuró en base a las secciones de la dimensión C del Índice [“*Orquestar el Aprendizaje*” (C1) y “*Movilizar Recursos*” (C2)], cuyos indicadores se trabajaron a través de tablas de porcentajes. En el segundo, se elaboraron tablas de frecuencia para los indicadores, los cuales previamente se clasificaron en los siguientes grupos: *docentes*, constituido por los indicadores I1, I2, I3, I4, I7 e I8; *estudiantes*, conformado por los indicadores I5 e I11; y *establecimiento*, compuesto por los indicadores I6, I9 e I10. En efecto, los grupos aludidos corresponden a los estamentos que presentan mayor incidencia en los indicadores empleados. El tercero, consistió en interpretar las prácticas derivadas de los indicadores como

facilitadoras o barreras de los procesos inclusivos en las clases de educación física. Para ello, se utilizó como referencia los análisis anteriores; las prácticas que se encontraban en el descriptor siempre se consideraron como facilitadoras, contrario a esto, las prácticas con descriptor nunca se interpretaron como barreras. Finalmente, aquellas posicionadas en los descriptores frecuentemente y escasamente se consideraron tendientes a institucionalizarse como facilitadoras o barreras respectivamente a partir de su frecuencia.

RESULTADOS

Prácticas según secciones del Índice de inclusión que inciden en los procesos inclusivos exitosos.

Este apartado, se orienta a identificar las prácticas relativas a la inclusión en base a las dos secciones que componen la dimensión C del Índice.

Orquestar el Aprendizaje (Tabla 1).

Es posible identificar que las prácticas de la sección C1 del Índice, se encuadran entre los descriptores frecuentemente y siempre. Lo anterior da cuenta de que, los establecimientos poseen una alta tendencia hacia la inclusión respecto de integrar la

enseñanza y apoyos para minimizar las barreras de aprendizaje y participación.

De acuerdo a la información obtenida, se observa que las prácticas relacionadas con atender la diversidad y comprender las diferencias de cada estudiante (I1 e I3) son las que se presentan en menor porcentaje en las clases de educación física, posicionándose en el descriptor frecuentemente. Por lo tanto, dichas prácticas no logran presentarse como establecidas en favor de la inclusión, sin embargo poseen una fuerte inclinación a institucionalizarse como ejes rectores de ello. Por otro lado, los indicadores I2, I4, I5, I6, I7 e I8 que se vinculan con la accesibilidad de las clases hacia todo el alumnado, el fomento de la autonomía en el aprendizaje, el trabajo colaborativo, la disciplina basada en el respeto y el apoyo hacia la participación de todos, respectivamente, tienen una alta presencia en las sesiones observadas. De lo anterior, destacan las prácticas relativas al I6, puesto que el porcentaje en que se exhiben es del 100% lo que indica que ya están institucionalizadas en los respectivos establecimientos. Además, a partir de la alta frecuencia obtenida por cada indicador, se puede considerar que el resto de las prácticas están establecidas. Esto, en relación a los procesos inclusivos y a la articulación del aprendizaje, lo que denota que las prácticas aludidas están altamente arraigadas en las comunidades educativas.

Tabla 1. Porcentajes de los indicadores de la sección 1 del Índice presentes en las clases de educación física.

Indicadores	Porcentaje	Descriptor
Clase responde a la diversidad (I1)	81,3%	Frecuentemente
Clase es accesible para todos/as (I2)	87,5%	Siempre
Comprenden las diferencias de cada estudiante (I3)	62,5%	Frecuentemente
Fomento del propio aprendizaje del estudiantado (I4)	93,8%	Siempre
Estudiantes aprenden de forma cooperativa (I5)	87,5%	Siempre
Respeto mutuo (I6)	100%	Siempre
Docentes revisan y enseñan en colaboración (I7)	93,8%	Siempre
Docente apoya el aprendizaje (I8)	87,5%	Siempre

Mobilizar Recursos (Tabla 2).

En cuanto a las prácticas relativas a la sección C2 del Índice, los indicadores I10 e I11 se encuentran en el descriptor frecuentemente. En este caso, tener en cuenta el conocimiento de los miembros de la comunidad e implicarlos en el aula son acciones que tienden a lograr procesos inclusivos exitosos. De la misma manera, brindar oportunidades de participación a todos los/as estudiantes y utilizar la diversidad del alumnado como recurso de aprendizaje, ayudan a establecer la inclusión en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, la labor de

la comunidad educativa es acentuar las acciones antes expuestas, con el fin de que se institucionalicen en las clases de educación física.

Por otro lado, en torno a la distribución de los recursos dentro de las instituciones educativas y propiamente tal en la clase de educación física, se tiende a limitar prácticas inclusivas. Otra tarea prioritaria es utilizar los recursos de apoyo como minimizadores de barreras del aprendizaje y participación del alumnado, para así disminuir el etiquetaje y clasificación que se les transfiere a los/as estudiantes. En efecto, los procesos inclusivos se construyen escasamente por las acciones referentes al indicador I9.

Finalmente, llama la atención que en esta sección no existan prácticas inclusivas establecidas en las clases de educación física. Es por ello que, el personal debiese realzar acciones que conlleven a movilizar recursos de los centros educativos y de las instituciones de la comunidad, para lograr el mejoramiento y la mantención del aprendizaje activo de todas y todos los estudiantes.

Tabla 2. Porcentajes de los indicadores de la sección 2 del Índice presentes en las clases de educación física.

Indicadores	Porcentaje	Descriptor
Distribución justa de recursos (I9)	56,3%	Escasamente
Se aprovechan recursos de la comunidad (I10)	62,5%	Frecuentemente
Diversidad como recurso (I11)	62,5%	Frecuentemente

Prácticas según los grupos educativos que inciden en los procesos inclusivos exitosos.

Este apartado, se orienta a identificar las prácticas relativas a la inclusión en torno a tres grupos influyentes en las comunidades educativas: *docentes, estudiantes* y el propio *establecimiento*.

Grupo Docentes (Tabla 3).

El indicador *Desarrollo de la clase responde a la diversidad del alumnado* (II) se observó en un 50% de las sesiones en el descriptor siempre, mientras que el porcentaje restante se dividió en un 25% entre los descriptores frecuentemente y escasamente, contrario a esto el descriptor nunca no posee relevancia, ya que obtuvo un 0%. Lo anterior hace referencia al trabajo docente sobre la planificación y elaboración de las clases según la diversidad del curso. También, esto indica

la adaptación de la metodología utilizada con relación al contexto del grupo intervenido, lo que conlleva a dar respuesta a los distintos estilos de aprendizajes pertenecientes a los/as estudiantes.

De la misma manera, el indicador *Clase realizada es accesible para todos los estudiantes* (I2) se observó en un 75% siempre y el otro 25% se ubicó en el descriptor escasamente. En este sentido, se considera que el/la docente explica el lenguaje técnico utilizado dentro de la clase, el cual es combinado además con un lenguaje coloquial al momento de intervenir con los/as estudiantes. Al mismo tiempo, el reconocimiento del esfuerzo físico del alumnado con dificultades motrices o con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y la estructuración del tiempo de la sesión según las dificultades presentadas por los/as estudiantes se hace evidente en las clases de educación física.

Contrario a lo anterior, en el indicador *Clase contribuye a una mayor comprensión de la diferencia de cada estudiante* (I3) se observó una división sin preponderancia entre todos los descriptores. Esto quiere decir que, el conocer opiniones diferentes, el trabajo con compañeros/as de distintas procedencias, el respeto frente a otras opiniones, la realización de actividades que fomenten el desarrollo de la empatía y el

considerar las lenguas de origen, solo en un 25% de las clases observadas siempre se encontraron presentes.

Por su parte, el indicador *Dentro de la clase, se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje* (I4) la mayor frecuencia se ubica en siempre (75%). Dando a entender que los/as profesores/as favorecen, enseñan y motivan al estudiantado sobre la importancia de involucrarse responsablemente en su aprendizaje. En donde, los/as docentes contribuyen con un ambiente organizado dentro del aula para el apoyo de la autonomía de los/as estudiantes. De la misma manera, el profesorado valora las preconcepciones de los/as alumnos y las toman en cuenta para los nuevos aprendizajes.

Asimismo, el indicador *Docentes revisan y enseñan en colaboración* (I7) se dio siempre en un 75% de las observaciones. Esto se refiere a que docentes y profesionales de apoyo trabajan constantemente de manera mutua para enseñar de distintas formas, ya sea individual, grupal o con la totalidad del grupo curso. Asimismo, el personal que trabaja en colaboración tiene la responsabilidad de que el aprendizaje sea para todos los/as estudiantes que participan de la sesión. Por otro lado, los/as docentes se encuentran expectantes y abiertos a

comentarios de otros colegas sobre cuestiones educacionales respecto a sus clases.

Por otra parte, siempre (50%) y frecuentemente (50%) se pudo observar el indicador *Docente se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado* (I8). En consecuencia, los/as profesores/as por lo general comprueban el progreso de todo el alumnado, prestan atención a la equidad de la clase y hacen sentir a los/as estudiantes que son tratados de manera justa. Igualmente, la presencia de otros adultos es tomada como una oportunidad para reflexionar sobre las bases teóricas y empíricas de la clase. En este sentido, se considera que la eliminación de barreras del aprendizaje y participación de un alumno/a es una oportunidad de lograr nuevas experiencias en el/la estudiante al momento de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, los aspectos relacionados con los/as *docentes* sobre responder a la diversidad, hacer una clase accesible, implicar a los/as estudiantes en el aprendizaje y la colaboración en los procesos de enseñanza-aprendizaje, son prácticas que obtuvieron una mayor frecuencia en el descriptor siempre. Asimismo, el apoyo del aprendizaje es tomado como una práctica ambigua, ya que solo se da la mitad del tiempo. Llama la atención que, lo conducente a comprender las diferencias de los/as estudiantes es aún incipiente en el desarrollo de las clases de educación física. Por lo anterior, se puede evidenciar que las prácticas inclusivas correspondientes al profesorado se realizan la mayoría del tiempo, lo que propicia la minimización de barreras del aprendizaje y participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 3. Frecuencia de los descriptores para los indicadores relativos a docentes.

Descriptores	Clase responde a la diversidad (I1)	Clase es accesible para todos/as (I2)	Comprenden diferencias de cada estudiante (I3)	Propio aprendizaje del estudiantado (I4)	Docentes revisan y enseñan en colaboración (I7)	Docente apoya el aprendizaje (I8)
Siempre	2	3	1	3	3	2
Frecuentemente	1	0	1	1	1	2
Escasamente	1	1	1	0	0	0
Nunca	0	0	1	0	0	0

Grupo Estudiantes (Tabla 4).

En el indicador *Estudiantes aprenden de forma cooperativa* (I5), no aparecen los descriptores nunca y escasamente. En

efecto, la mitad de clases observadas presentan frecuentemente el indicador mencionado, mientras que la otra mitad lo hace siempre. Lo anterior, da cuenta de que el alumnado la mayor parte del tiempo

comparte sus habilidades, trabaja en equipo respetando las reglas de participación y es capaz de resolver conflictos que se produzcan internamente. Esto demuestra que los/as estudiantes son conscientes de la importancia que posee la ayuda entre pares. Además, implica que los/as profesores/as enseñan a través de estrategias que fomentan el aprendizaje cooperativo entre alumnos/as y se aprecia que todos/as son importantes frente a los/as docentes.

Respecto del indicador *La diversidad se utiliza como recurso* (I11), los descriptores siempre y escasamente no aparecen, mientras que el descriptor nunca se evidencia solo en una clase. Por otro lado, se observa que la mayor frecuencia de clases se ubica en frecuentemente. Este panorama, permite inferir que dentro las clases de educación física predominan acciones en las que se utilizan las características de los/as estudiantes para

apoyar el aprendizaje. De lo anterior, es posible reconocer que se dan prácticas asociadas a emplear otros idiomas, potenciar oportunidades para que los/as estudiantes se apoyen y compartan sus conocimientos, además de que aprendan en base a otras realidades y experiencias. En síntesis, es posible constatar que referente al grupo *estudiantes* los indicadores observados se presentan en su mayoría frecuentemente y siempre. Por ende, este tipo de prácticas orientadas a que los/as alumnos/as aprendan cooperativamente y a utilizar las particularidades de cada individuo para apoyar el aprendizaje, se realizan constantemente al interior de las clases. Como resultado, el trabajo colaborativo, el traspaso de conocimientos entre pares, la resolución de conflictos y el aprendizaje a partir de otras realidades son prácticas que posibilitan procesos inclusivos exitosos.

Tabla 4: Frecuencia de los descriptores para los indicadores relativos a estudiantes.

Descriptor	Estudiantes aprenden de forma cooperativa (I5)	Diversidad como recurso (I11)
Siempre	2	0
Frecuentemente	2	3
Escasamente	0	0
Nunca	0	1

Grupo Establecimiento (Tabla 5).

El indicador *La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo* (I6), siempre se presenta en las clases de educación física observadas. Este antecedente, indica que en la totalidad de las sesiones se comprobó la existencia de normas consistentes y claras sobre el comportamiento que deben demostrar los/as estudiantes, lo que además conlleva a la autodisciplina. También, estos datos dan cuenta de que el personal de los establecimientos conoce y comparte los procedimientos que se deben emplear frente a situaciones adversas, en este sentido se involucra a los/as estudiantes en la elaboración de normas, demostrando un ambiente disciplinado que se sustenta en el respeto y la colaboración. En el total de los casos hubo más de un adulto en algún momento de la clase y se demostró que las responsabilidades se comparten para que la lección se lleve a cabo de manera fluida y sin dificultades.

Cabe destacar que los descriptores nunca y siempre no aparecen en el indicador *Los recursos de la clase se distribuyen de forma justa para todos los estudiantes* (I9). Por consiguiente, este se presenta frecuentemente en una de las clases, mientras que la mayor frecuencia de sesiones se posiciona en escasamente. Lo anterior, expresa dificultades de los establecimientos para distribuir de manera equitativa y pertinente los recursos hacia el

alumnado, con el fin de fomentar el aprendizaje autónomo y evitar el desarrollo de barreras de participación. En este sentido, el personal de las escuelas no demuestra conocer los recursos que poseen las instituciones educativas para utilizarlos en beneficio de los/as estudiantes.

En lo que confiere a *Se conocen y aprovechan los recursos de la comunidad* (I10), los descriptores frecuentemente y escasamente no se aprecian, lo que constituye un panorama dicotómico en el cual los resultados se dividen de forma equitativa en los descriptores de los extremos (siempre y nunca). Al respecto, un 50% de las clases tiende a incorporar a diversos miembros de la comunidad para apoyar el aprendizaje en las aulas, además de que el personal de las escuelas que trabaja en torno a las NEE apoya a los/as estudiantes que evidencian dificultades. Asimismo, los recursos que posee la comunidad educativa son conocidos y utilizados por los establecimientos para potenciar la participación y aprendizaje de todos los educandos.

Por último, en lo que respecta a *establecimiento basar la disciplina en el respeto mutuo* se presenta como una constante en las clases observadas, lo que indica que al interior de los colegios existen normas de comportamiento claras y consistentes, conocidas por todo el personal. Por otro lado, conocer y aprovechar los recursos se traduce en una

práctica ambigua debido a que se presenta solo la mitad del tiempo sin constituirse como una acción recurrente. Sin embargo, la distribución de recursos de forma justa

se constituye como una práctica débil frente a la eliminación de barreras de la inclusión.

Tabla 5. Frecuencia de los descriptores para los indicadores relativos a los establecimientos.

Descriptor	Respeto mutuo (I6)	Distribución justa de recursos (I9)	Se aprovechan recursos de la comunidad (I10)
Siempre	4	0	2
Frecuentemente	0	1	0
Escasamente	0	3	0
Nunca	0	0	2

Facilitadores y Barreras de la inclusión

Las prácticas observadas se pueden dividir en facilitadores y barreras de la inclusión. En este sentido, los facilitadores son acciones que guían a concretar procesos inclusivos exitosos. Por otra parte, las barreras son aquellas que limitan la participación y aprendizaje de todas y todos los/as estudiantes.

Relacionado a lo anterior, las prácticas relativas a 6 de los 11 indicadores (I2, I4, I5, I6, I7 e I8) se traducen en facilitadores de la inclusión, todos pertenecientes a la sección Orquestar el aprendizaje. En efecto, existen prácticas referentes al actuar *docente*, a los *estudiantes* y al *establecimiento* que propician la inclusión en las clases de educación física. En el primer ámbito destacan prácticas alusivas a desarrollar clases accesibles para todos/as, implicar a los/as alumnos/as dentro de su propia

formación, coordinar el trabajo colaborativo entre profesores/as y apoyar el aprendizaje de cada estudiante. Asimismo, se encontraron prácticas vinculadas a los/as *estudiantes*, las cuales se orientan a que estos aprendan de forma cooperativa. Finalmente, respecto al *establecimiento* se destacan acciones sobre basar la disciplina del aula en el respeto mutuo.

Por otro lado, se identifican dos indicadores (I1 e I11) cuyas prácticas tienden a institucionalizarse como facilitadoras de la inclusión. Dichas acciones se asocian a los grupos *docentes* y *estudiantes*, refiriéndose a realizar actividades que atiendan la diversidad del alumnado y a utilizar sus características como un recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde otra línea, se observaron prácticas que tienden a limitar los procesos inclusivos exitosos, las que pertenecen únicamente al indicador 9 de la sección

Mobilizar Recursos. Bajo esta perspectiva se evidencia el poco conocimiento de los/as integrantes de las comunidades educativas en cuanto a los recursos que se poseen, en efecto la distribución justa y equitativa de los mismos se ve dificultada dentro de las instituciones.

Llama la atención que del total de indicadores observados, se presenten dos que no logran constituirse como un facilitador o barrera del aprendizaje, puesto que, la frecuencia de los descriptores no consiguen marcar una tendencia clara. Estas prácticas ambiguas apuntan a que se conozcan y aprovechen los recursos de la comunidad (I10) y que la clase contribuya a la comprensión de la diferencia (I3).

DISCUSIÓN

Al interior de las clases de educación física las diferencias de los/as estudiantes son atendidas pero no comprendidas. En esta línea, Muntaner⁽²²⁾ expone la importancia de la forma en que las diferencias sean interpretadas, puesto que ello es el punto de partida para establecer las prácticas que se desarrollarán en torno a los procesos inclusivos en los establecimientos educacionales. Por otro lado, las prácticas relativas a que las clases sean accesibles para todos/as, involucrar a los/as estudiantes en su aprendizaje, fomentar el trabajo cooperativo y apoyar el proceso educativo se observaron constantemente

como facilitadores de la inclusión en los establecimientos. Lo anterior, concuerda con las condiciones propuestas por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF-⁽²³⁾ asociadas a una educación de calidad que propenda a ofrecer igualdad de oportunidades y que considere las experiencias y conocimientos de los/as estudiantes. En este sentido, se distinguen acciones proclives hacia la constitución de escuelas inclusivas⁽²⁴⁾. En la misma línea, responder a la diversidad del alumnado y hacer uso de ella como recurso educativo, son prácticas que se evidencian en las clases de educación física, sin embargo aún se requiere que se institucionalicen al interior de los establecimientos. Lo anterior resulta importante en virtud de lo que expone la teoría sobre la necesidad de potenciar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, puesto que estos aspectos son esenciales para el desarrollo de acciones inclusivas que propendan hacia una educación de calidad^(13, 17). De igual forma, uno de los desafíos de la educación en Chile es la calidad educativa⁽²⁵⁾. Frente a ello, es primordial contar con entornos que propicien el aprendizaje, en los que se haga uso de los recursos disponibles y se involucre tanto a las familias como a la comunidad educativa⁽¹²⁾. Contrario a esto, los resultados indican que las prácticas relativas a conocer y aprovechar los recursos son ambiguas, puesto que su

presencia en las clases de educación física no logra establecer una tendencia hacia constituirse como facilitador o barrera de la inclusión. En este mismo marco, la distribución de los recursos se presenta como una limitante del aprendizaje y participación de los/as estudiantes, lo que en conjunto con las dificultades ya presentadas conforman un foco de acción que se debiese replantear al interior de los centros educativos. Por último, es pertinente plasmar que el desarrollo de prácticas inclusivas en las clases de educación física permite que todos/as los/as estudiantes tengan la oportunidad de aprender y participar de la asignatura. Este escenario es propicio para que los/as alumnos/as adquieran habilidades y conocimientos enriquecedores para su vida cotidiana. Además, es una puerta de entrada para que los/as niños/as desplieguen sus potencialidades y contribuyan en su formación ciudadana⁽¹⁶⁾.

CONCLUSIONES

Se concluye que, la mayoría de las prácticas observadas relativas a los/as *docentes*, se establecen como facilitadores de la inclusión. En la misma línea, las clases accesibles para todo el alumnado y el fomento de la autonomía dentro de las sesiones, son prácticas establecidas que posibilitan procesos inclusivos exitosos, esto denota que las acciones antes

expuestas se encuentran arraigadas dentro de las comunidades educativas. Por otra parte, la atención a la diversidad y la comprensión de la diferencia de cada estudiante, son prácticas que aún no están institucionalizadas. Asimismo, existen prácticas tendientes a establecerse como barreras, relacionadas a que los recursos (materiales, humanos, pedagógicos y de aprendizaje) de los establecimientos no se distribuyen de forma equitativa para apoyar la inclusión. Lo anterior, pudo verse afectado por el desconocimiento que se tiene sobre los recursos pertenecientes a las instituciones y cómo pueden ser utilizados para la minimización de barreras del aprendizaje y la participación. Finalmente, se evidencia que en las clases de educación física de enseñanza básica existe una mayor cantidad de prácticas facilitadoras y orientadas a propiciar la inclusión, que a constituirse como barreras del aprendizaje y participación de todo el alumnado. Lo anterior da cuenta de los esfuerzos que se realizan en los establecimientos educativos observados, con el fin de ofrecer igualdad de oportunidades y de participación a todos/as sus estudiantes. Además, permite aclarar el panorama respecto de aquellas tareas que quedan pendientes en las escuelas para el desarrollo de procesos inclusivos exitosos.

LINEAMIENTOS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Se sugiere efectuar estudios conducentes a la cultura de las comunidades educativas, puesto que, las creencias orientan las prácticas inclusivas. De la misma forma, es necesario indagar sobre las políticas inclusivas que poseen las instituciones.

CONFLICTOS DE INTERESES

Los autores expresan que no hay conflictos de interés al redactar el artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. UNESCO. Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Paris: UNESCO; 2015.
2. ONU. Declaración universal de los derechos humanos. 1948.
3. UNESCO, UNICEF, Banco Mundial. Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. 2015.
4. UNESCO. Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/2014. 2014.
5. ONU. Declaración de los derechos del niño. 1959.
6. UNESCO. Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. 1990.
7. UNESCO. Foro mundial sobre la educación. 2000.
8. UNESCO. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia internacional de educación. 2008.
9. Marchesi Á, Blanco, R. y Hernández L. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid: OEI; 2014.
10. Ainscow M, Booth T. Índice de Inclusión. Bristol. 2002.
11. Teresa R, Falabella, A. y Alarcón P. Inclusión social en las escuelas: Estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar. Santiago: Universidad Alberto Hurtado, 2016.
12. Solla C. Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva. Madrid: Save the Children; 2013.
13. Albornoz N, López M, Silva N. Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. . Estudios Pedagógicos. 2015;41(Especial):81-96.
14. Quiroga V. La reforma educacional está en marcha. Tu sueño, nuestro propósito. In: Educación Md, editor. Santiago: MINEDUC; 2016. p. 20.
15. Ley general de educación, 20.370 (2009).

16. Araya E. ¿Qué es educación física para la escuela de hoy? *Pensamiento educativo*. 2006;38(1):172-85.
17. McLennan N, Thompson J. *Educación Física de Calidad: Guía para los Responsables políticos*. París: UNESCO; 2015.
18. Canales P, Omar, A., Carcamo, J., Lorca, J. y Martínez, C. *Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. 2018 (34):6.
19. Aravena M, Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. *Investigación educativa I*. Chile: Universidad ARCIS; 2006.
20. Hernández R, Fernández C, Baptista P. *Metodología de la investigación*. Sexta edición ed. México: McGraw-Hill.; 2014.
21. Arenas S, Muñoz, N. y Vásquez, B. *Barreras y facilitadores de la inclusión en dos establecimientos de Talca: la realidad de la Educación Física*. [Tesis de licenciatura]. Talca: Universidad Católica del Maule; 2016.
22. Muntaner J. *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. 25 años de integración escolar en España: tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo; 2010. p. 1-24.
23. UNICEF. *Educación de buena calidad para todos: desde la perspectiva de las niñas*. 2002.
24. Sarto M. y Venegas M. *Aspectos claves de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO); 2009.
25. *Educación 2020. La reforma Educativa que Chile necesita. Calidad, equidad, inclusión y educación pública. Hoja de ruta 2014-2020, una invitación para la discusión nacional* 2013.