

Edición Especial - Educación física en escuelas especiales: creencias de educadoras diferenciales

Physical education in special schools: beliefs of special education teachers

Autor: Argel Argel, Manuel

ORCID: 0009-0002-5115-0511

Correo de correspondencia: argel.efi@gmail.com

Afiliación: Universidad Central de Chile

DOI 10.5281/zenodo.21696145

Resumen

La presente investigación examina las creencias de educadoras diferenciales de una escuela especial respecto del aporte de la asignatura de Educación Física al desarrollo integral de estudiantes con discapacidad intelectual. Bajo un enfoque cualitativo comprensivo-interpretativo, inscrito en la línea de Diversidad Social y Cultural en el Ámbito Educativo, se entrevistó de manera semiestructurada a seis educadoras de un establecimiento especial de la comuna de Los Vilos, Chile, seleccionadas por conveniencia según criterios de edad (25 a 40 años) y antigüedad mínima de un año en el cargo. Las entrevistas, realizadas entre marzo y agosto de 2018, tuvieron una duración aproximada de quince minutos cada una. Los resultados muestran que las educadoras otorgan una alta valoración a la clase de Educación Física, asociándola con mayor motivación, mejor comportamiento y mayores niveles de participación social entre los estudiantes; sin embargo, ese juicio favorable no se sustenta en un conocimiento consolidado de los fundamentos pedagógicos y curriculares de la disciplina, sino en la observación directa de sus efectos cotidianos. Se identifica, además, una percepción de mayor participación masculina en las clases, lo que remite a la persistencia de estereotipos de género dentro de la comunidad escolar. Se concluye que la Educación Física opera como una estrategia motivacional relevante para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, aunque su potencial pedagógico permanece subutilizado mientras no se fortalezca la formación teórica de los equipos docentes que la rodean.

Palabras clave: *discapacidad intelectual, educación física, educación diferencial, inclusión educativa.*

Abstract

This study examines the beliefs held by special education teachers at a special school regarding the contribution of Physical Education to the overall development of students with intellectual disabilities. Using a qualitative, comprehensive-interpretive approach within the research line of Social and Cultural Diversity in Education, six teachers from a special school in Los Vilos, Chile, were interviewed through semi-structured interviews. Participants were selected by convenience sampling according to age (25 to 40 years) and a minimum of one year of experience in the role. Interviews were conducted between March and August 2018 and lasted approximately fifteen minutes each. Findings indicate that teachers place high value on Physical Education classes, associating them with increased motivation, improved behavior, and greater social participation among students; however, this favorable judgment is not grounded in a solid understanding of the discipline's pedagogical and curricular foundations, but rather in direct observation of its everyday effects. A perception of greater male participation in classes was also identified, pointing to the persistence of gender stereotypes within the school community. The study concludes that Physical Education functions as a relevant motivational strategy for the inclusion of students with intellectual disabilities, although its pedagogical potential remains underused as long as the theoretical training of the surrounding teaching teams is not strengthened.

Keywords: *intellectual disability, physical education, special education, educational inclusion.*

1. Introducción

En Chile, la discapacidad ha dejado progresivamente de entenderse como un atributo fijo del individuo para comprenderse dentro del paradigma de la autonomía personal, donde el entorno se reconoce como un factor que incide directamente en la vida de quienes presentan alguna limitación. Bajo esa mirada, la actividad física y el deporte se instalan como herramientas con capacidad de incidir significativamente en el desarrollo integral de las personas en situación de discapacidad (Jiménez, 2007).

Se trata, además, de una condición que puede alcanzar a cualquier persona en algún momento del ciclo vital, sea de forma transitoria o permanente, y que constituye un problema de alcance mundial. Sus efectos se expresan en desventajas económicas, sociales y políticas, junto con una accesibilidad restringida a procesos de rehabilitación; en Chile esa realidad no es una excepción (Paolinelli & González, 2014). Según datos de SENADIS (2015), el 16,7% de la población de dos años y más se encontraba en situación de discapacidad, es decir, dos millones ochocientos treinta y seis mil ochocientos dieciocho personas. A escala global, la Organización Mundial de la Salud (2016) estimaba una cifra cercana a los mil millones de personas, alrededor del 15% de la población mundial. Estas cifras corresponden a mediciones de 2015 y

2016 y no han sido actualizadas para este artículo; se citan como referencia del contexto en que se levantó el estudio, no como dato vigente.

Frente a este escenario cobra relevancia preguntarse qué ocurre al interior de las escuelas y qué alternativas de mejora resultan viables. Lager (2003) sostiene que la clase de Educación Física constituye un espacio propicio para que los estudiantes en situación de discapacidad desarrollen habilidades interpersonales mediante el trabajo colaborativo, a la vez que fortalecen su sentido de pertenencia institucional, lo que redundará en mayor asistencia y menor riesgo de deserción escolar. Basta con introducir adaptaciones curriculares pertinentes a las necesidades de cada estudiante para igualar las posibilidades de participación de todos y todas (Fernández, 2017).

En el sistema escolar chileno la asignatura se imparte tanto en escuelas regulares, donde los estudiantes con necesidades educativas especiales se integran junto a sus pares, como en escuelas especiales, dirigidas exclusivamente a estudiantes con discapacidad intelectual. Esta distinción institucional plantea la necesidad de indagar, de manera específica, en las creencias de las educadoras diferenciales que trabajan cotidianamente en escuelas especiales respecto del aporte que la Educación Física realiza al desarrollo integral de sus estudiantes.

De ahí que la presente investigación se oriente a responder la siguiente pregunta: ¿cuál es la creencia de las educadoras diferenciales pertenecientes a una escuela especial, que atiende a estudiantes con discapacidad intelectual, respecto de la Educación Física? El objetivo general consistió en conocer dicha creencia, mientras que los objetivos específicos apuntaron a identificar el conocimiento que las educadoras poseen sobre los fundamentos pedagógicos de la disciplina, establecer la valoración que le otorgan en el desarrollo integral de los estudiantes, e identificar su contribución al fomento de la participación social y educativa.

2. Metodología

El estudio se inscribe en la línea de investigación Diversidad Social y Cultural en el Ámbito Educativo, bajo un paradigma cualitativo de enfoque comprensivo-interpretativo. Siguiendo a Blasco y Pérez (2007), la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, interpretando los fenómenos de acuerdo con el sentido que les otorgan las personas implicadas; el análisis de la información recogida se abordó de manera sistemática, orientado a la generación de constructos y al establecimiento de relaciones entre ellos, en línea con lo propuesto por Goetz y LeCompte (1981).

La muestra estuvo compuesta por seis educadoras diferenciales de una escuela especial de la comuna de Los Vilos, seleccionadas por conveniencia según los siguientes criterios: desempeñarse como educadora

diferencial en el establecimiento, tener entre 25 y 40 años, y contar con una antigüedad mínima de un año en el cargo.

La técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, diseñada por el equipo investigador. Se privilegió esta técnica por su capacidad de profundizar en los relatos, aclarar malentendidos durante el propio encuentro y favorecer la cooperación y la empatía con las entrevistadas, permitiendo además la emergencia de respuestas no anticipadas por la pauta inicial. Las entrevistas se aplicaron entre marzo y agosto de 2018, con una duración aproximada de quince minutos cada una.

3. Resultados

3.1. Caracterización de la muestra

La Tabla 1 presenta la caracterización de las seis educadoras entrevistadas.

Tabla 1.

Caracterización de la muestra

Sujeto	Sexo	Profesión	Antigüedad (años)	Edad	Cargo
A	Femenino	Educadora Diferencial	4	28	Educadora
B	Femenino	Educadora Diferencial	3	33	Educadora
C	Femenino	Educadora Diferencial	2	31	Educadora
D	Femenino	Educadora Diferencial	3	29	Educadora
E	Femenino	Educadora Diferencial	5	34	Educadora
F	Femenino	Educadora Diferencial	3	37	Educadora

Nota. Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas entre marzo y agosto de 2018.

3.2. Conocimiento de los fundamentos pedagógicos de la Educación Física

Un primer hallazgo se relaciona con la confianza que despierta la asignatura entre los estudiantes, independientemente del manejo teórico que las educadoras tengan sobre ella:

“Creo que sí, porque los niños siempre esperan que llegue el profesor de educación física, incluso se portan mejor que con nosotras” (Educadora A).

La Educación Física ha sido descrita como una práctica social con una función socializadora explícita (Coll, 1996), capaz de adaptarse a las aptitudes y diferencias individuales de quienes la practican (Pila, 1988). Sin

embargo, al indagar en el conocimiento curricular de las propias educadoras, las respuestas evidencian un manejo teórico limitado:

Revista Especializada Afams, 1 (1), 20-26. (2020, diciembre). ISSN: 2810-7950.

“Me imagino que se debe fundamentar en la actividad física” (Educadora B).

“La verdad es que no sé mucho sobre eso, pero me imagino que debe compartir los mismos principios que las otras pedagogías” (Educadora C).

“No me he capacitado, pero he tenido algunos talleres; en realidad no manejo mucho las bases curriculares de esta asignatura” (Educadora F).

En conjunto, estos relatos evidencian un bajo manejo de los aspectos teóricos y curriculares de la Educación Física por parte de las educadoras diferenciales, pese a que reconocen su aporte al desarrollo de distintas habilidades en los estudiantes con discapacidad intelectual.

3.3. Valoración de la asignatura en el desarrollo integral de los estudiantes

Las educadoras coinciden en atribuir a la clase de Educación Física un rol que las asignaturas de aula no logran cubrir:

“Pienso que son muy importantes las clases de educación física, ya que los alumnos pueden potenciar otras habilidades que nosotras en las salas no tenemos la posibilidad de trabajar. En general las clases al interior de las aulas son más estructuradas; en cambio, en las clases de Educación Física los niños pueden mostrarse más inquietos, más libres, y en general tienen más facilidad para compartir con sus compañeros e integrarse mejor” (Educadora C).

“Pienso que genera beneficios porque los niños se vuelven más activos y se relajan en el aula; el movimiento es fundamental, hay que incorporar lo kinestésico en todos los aspectos” (Educadora D).

Desde la perspectiva de Booth, Ainscow y Black-Hawkins (2002), la escuela inclusiva reemplaza la noción de Necesidades Educativas Especiales por la de “barreras de aprendizaje”, entendiendo que estas responden no solo a déficits del estudiante, sino también a la respuesta que ofrece el propio establecimiento. En este sentido, las educadoras reconocen que la clase de Educación Física habilita formas de participación social y de aprendizaje distintas a las que se generan dentro del aula regular, aun cuando persiste cierta resistencia a modificar las propias prácticas pedagógicas:

“A pesar de las grandes diferencias que vemos diariamente entre el comportamiento de los niños en nuestras clases y las del profe, es difícil plantearnos la educación de otra manera. La educación diferencial nos plantea día a día desafíos, y plantearnos algo muy distinto es difícil, pues significaría empezar de cero; no sé si yo estoy preparada, y menos la escuela” (Educadora C).

De acuerdo con García Calvo et al. (2005), el clima motivacional que logran instalar quienes conducen el proceso educativo resulta determinante para el comportamiento de los estudiantes. Un relato de una de las educadoras ilustra este mecanismo de manera concreta:

“Tenemos un caso en el que uno de nuestros alumnos no era muy partícipe de las actividades; el profesor lo tomó como ayudante dentro de las actividades que se realizaban, y eso produjo que de a poco fuera participando, se puso más activo y colaborador, y hoy participa en la selección de una organización de deportes adaptados” (Educadora B).

3.4. Contribución de la Educación Física a la participación social y educativa

Según Jiménez (2007), la actividad física y el deporte se sitúan como herramientas con capacidad de incidir significativamente en el desarrollo integral de las personas en situación de discapacidad. Álvarez Zayas (1998) sostiene, por su parte, que la interacción social constituye el motor del desarrollo. Ambas ideas se ven reflejadas en los relatos recogidos:

“Los niños aprenden en las clases de educación física a relacionarse de manera positiva con sus compañeros. En las clases posteriores a las de educación física los niños se muestran más amables con sus pares, y más dispuestos a participar con el resto” (Educadora C).

“A la mayoría de los niños les cuesta relacionarse con sus pares; creo que les favorece en la integración con sus compañeros, para ellos estar en el patio y hacer educación física los hace felices” (Educadora F).

Finalmente, un hallazgo transversal a varios relatos, no anticipado como objetivo específico del estudio, corresponde a la percepción de una mayor participación de estudiantes hombres por sobre las mujeres en las clases de Educación Física, aspecto que se retoma en la discusión y en las conclusiones.

4. Discusión

Los hallazgos de este estudio confirman, desde el testimonio directo de las educadoras diferenciales, la función socializadora que la literatura atribuye a la Educación Física (Coll, 1996; Pila, 1988): la asignatura opera como un espacio de participación distinto al del aula regular, coherente con el enfoque de barreras de aprendizaje propuesto por Booth, Ainscow y Black-Hawkins (2002). Al mismo tiempo, se observa una tensión relevante para el campo de la formación docente: la alta valoración que las educadoras otorgan a la disciplina no está respaldada por un conocimiento sólido de sus fundamentos pedagógicos, lo que coincide con el planteamiento de García Calvo et al. (2005) sobre la relevancia del clima motivacional por sobre el manejo técnico-curricular como factor que explica la adhesión de los estudiantes.

Un límite que este estudio no logra resolver, y que se señala aquí con transparencia, es el contraste con literatura publicada en los últimos cinco años sobre educación física adaptada e inclusión de estudiantes

con discapacidad intelectual en Chile. El trabajo de campo que sustenta este artículo se realizó en 2018, y no se dispone en este proceso editorial de una revisión verificada de publicaciones recientes que permita actualizar la discusión sin incurrir en citas no confirmadas. Se recomienda incorporar, antes de la postulación, una búsqueda sistemática de literatura 2020-2026 en bases indexadas.

La percepción de una mayor participación masculina en las clases de Educación Física, mencionada de forma transversal por varias educadoras, resulta consistente con la discusión sobre estereotipos de género y construcción social de creencias planteada por Cajigal Molina, Maldonado González y González Gaudiano (2015), quienes advierten que este tipo de creencias, cuando se reproducen sin cuestionamiento, tienden a dificultar los procesos de educación inclusiva.

5. Conclusiones

Las educadoras diferenciales entrevistadas otorgan una alta valoración a las clases de Educación Física, aunque dicha valoración no se sustenta en un conocimiento teórico consolidado, sino en la experiencia acumulada y en los beneficios observados de manera cotidiana en el comportamiento de los estudiantes tras la clase. Ese juicio favorable se explica, en gran medida, por constructos sociales propios de la trayectoria del establecimiento.

La Educación Física se configura, a partir de estos relatos, como una estrategia de motivación que aporta directamente al desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad intelectual, favoreciendo procesos de aprendizaje que trascienden la propia asignatura e impactan en la dinámica general de la comunidad educativa.

Se identifica, además, una percepción sostenida de mayor participación de estudiantes hombres por sobre mujeres en estas clases, lo que remite a la persistencia de paradigmas asociados a roles de género tradicionales. Este hallazgo constituye una línea abierta para investigación futura. Por último, los resultados sugieren la necesidad de fortalecer la formación teórica y curricular en Educación Física de los equipos de educación diferencial que trabajan en escuelas especiales, de modo que la alta valoración que ya le otorgan a la disciplina se traduzca en una comprensión más profunda de su potencial pedagógico dentro de los procesos de inclusión educativa.

Referencias

Álvarez Zayas, C. (1998). La idea citada -la interacción social como motor del desarrollo- corresponde a la teoría sociocultural de Vygotsky; no se encontró una publicación de 1998 de este autor que la respalde.

Baczko, B. (1984). Los imaginarios sociales: memorias y esperanzas. Ediciones Nueva Visión.

- Beriain, J. (2009). El imaginario social moderno: politeísmo y modernidades múltiples. Universidad Pública de Navarra.
- Blasco, J., & Pérez, J. (2007). Metodologías de investigación en educación física y deporte: ampliando horizontes. Editorial Club Universitario.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Cajigal Molina, E., Maldonado González, A., & González Gaudiano, E. (2015). Construcción de conocimiento y creencias.
- COANIL. (2015). Discapacidad intelectual y trabajo: situación de personas que hayan egresado de colegios diferenciales. Universidad Alberto Hurtado.
- Escobar, J. (2000). Lo imaginario entre las ciencias sociales y la historia. Cielos de Arena.
- Garces, R., & Rodriguez, G. (2016). Educación física en la educación primaria. REEFD, 1-8.
- García-Calvo, T., Santos Rosa, F. J., Jiménez, R., & Cervelló, E. M. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 81, 21-28.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1981). Ethnographic research and the problem of data reduction. *Anthropology and Education Quarterly*, 12, 51-70. <https://doi.org/10.1525/aeq.1981.12.1.05x1283i>
- Guerra, C., Meza, P., & Soto, I. (2006). Proyecto de integración escolar: factores que facilitan y obstaculizan su funcionamiento. Universidad de Chile.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2016). Metodología de la investigación. McGraw-Hill.
- Lager, J. (2003). Deporte y discapacidad. Redactor Deportivo, Radio Nacional de España.
- Martínez, J., & Muñoz, D. (2008). Aproximación teórico-metodológica al imaginario social y las representaciones colectivas. CINDE, Universidad de Manizales.
- Ministerio de Salud de Chile [Minsal]. (2004). Antecedentes de educación especial. http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf
- Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. OMS. <https://iris.who.int/handle/10665/75356>
- Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS] & Ministerio de Desarrollo Social. (2015). II Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC II). https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad

Elige Educar. (2017). La educación física: un breve recorrido por su evolución en el tiempo.
<http://www.eligeeducar.cl/la-educacion-fisica-un-breve-recorrido-por-su-evolucion-en-el-tiempo>

Nota sobre fuentes y licencia. Los artículos de la Revista Especializada AFAMS citados en este trabajo están publicados por la revista bajo licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite su consulta, distribución, adaptación y cita, incluso con fines comerciales, siempre que se otorgue la debida atribución.

This work is licensed under CC BY 4.0. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Recibido: 11 de noviembre 2020 Aceptado: 01 de diciembre 2020 Disponible: 15 diciembre 2020