

Necesidades Educativas Especiales y Educación Física: un análisis desde la propuesta curricular ministerial de Chile

Special Educational Needs and Physical Education: an analysis from the Chilean ministerial curricular proposal

Franklin Castillo-Retamal, Bastián Cárcamo Garrido, Héctor Aravena Calderón, Alfonso Valenzuela Zakuda, Tomás Pérez Farías, Claudio Medel Tapia, Juan Quezada Alcaino
Universidad Católica del Maule (Chile)

Resumen. El artículo tiene como objetivo analizar las Bases Curriculares (BC) de la asignatura de Educación Física y Salud (EFS) en relación con la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Se utilizó una metodología cualitativa de tipo descriptiva que tiene como procedimiento el análisis bibliográfico y documental. Los resultados indican que las BC no están diseñadas en lo específico para trabajar con estudiantes con NEE puesto que no existen orientaciones puntuales para ello, sino que el enfoque está en el trabajo general con estudiantes que no tienen dificultad para conseguir los objetivos y habilidades establecidas por el currículo nacional chileno. Se concluye que las BC están orientadas a la homogeneidad del alumnado y presenta poca o nula utilidad en el abordaje de la EFS propiamente tal en este grupo.

Palabras clave: Bases Curriculares, Necesidades Educativas Especiales, Educación Física y Salud.

Abstract. The article aims to analyze the Curricular Bases (BC) of the Physical Education and Health (EFS) subject in relation to the attention of students with Special Educational Needs (SEN). A qualitative descriptive methodology was used that has as a procedure the bibliographic and documentary analysis. The results indicate that the BC are not specifically designed to work with students with SEN since there are no specific guidelines for it, but rather that the focus is on general work with students who do not have difficulty in achieving the objectives and skills established by the national curriculum. It is concluded that the BC are oriented to the homogeneity of the students and that their usefulness does not contribute to the approach of the SAI itself in this group.

Key words: Curricular Bases, Special Educational Needs, Physical Education and Health.

Introducción

El derecho a la educación es algo primordial para cualquier niño en Chile, independiente de sus características, él tiene derecho de ser educado para lograr su desarrollo y mejorar sus habilidades que más tarde le permitirán elegir el rumbo adecuado de su vida, su autonomía e integración a la sociedad (Chile, 2009b). Para ello, existen políticas educativas que las instituciones deben seguir, dentro de estas tenemos las BC, documento que busca responder a los objetivos mínimos de aprendizaje, es decir, definen los desempeños mínimos que se espera logren los estudiantes en cada asignatura y nivel de enseñanza, estos objetivos integran habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para niños, niñas y jóvenes para que alcancen un desarrollo integral y armónico, con el fin de adquirir las herramientas necesarias para enfrentar su futuro dentro de la sociedad.

En las BC se hace alusión a la diversidad, acercando esta al término de inclusión educativa, la que según la Booth & Ainscow (1998, p.9) se definen como

«el proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables, vale decir, aquellos procesos que llevan a incrementar la participación y el aprendizaje de los estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad».

En este sentido, las BC corresponden al primer currículum nacional formulado por la Ley General de Educación ([LGE] Chile, 2009b). Estas establecen Objetivos de Aprendizaje (OA) que definen los desempeños mínimos que se espera que los estudiantes logren en cada asignatura y nivel de enseñanza. Estos reemplazan los objetivos fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que proponía la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza ([LOCE] Chile, 1990) y se centra en los OA por curso y asignatura, que deben ser ajustados a la edad de los estudiantes. Los OF corresponden a las competencias que los alumnos deben

lograr en los distintos períodos de su escolarización, para cumplir con los fines, objetivos generales y requisitos al finalizar los distintos niveles de enseñanza de educación básica y media. Por su parte, los CMO, son los conocimientos específicos y prácticos para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel (Chile, 1999a).

En el año 2013, el Ministerio de Educación (MINEDUC), incorpora a las BC la asignatura de Educación Física y Salud (EFS) junto con otras materias, indicando que la Educación Física (EF) es una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas, niños y adolescentes al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad (Guerra & Arias, 2018). Es por ello que la EF, a través de sus estrategias didácticas, es un excelente medio para promover la inclusión de aquellos alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Se considera que un estudiante presenta NEE cuando por una amplia variedad de razones muestra dificultades mayores en comparación al resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponden de acuerdo a su edad o curso y requiere para compensar dichas dificultades, apoyos extraordinarios y especializados que, de no ser proporcionados, limitan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Por tanto, las NEE cubren un rango de necesidades que incluyen discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, así como dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales (UNESCO, 2013).

La escolarización de la población con NEE se ha incrementado en el tiempo (López, Dávila & Naya, 2009; López & Valenzuela, 2015), posiblemente en función de diversos factores: la tendencia fuertemente inclusiva de las sociedades modernas, con la idea central de *que nadie quede afuera*; el mayor conocimiento y reconocimiento de condiciones transitorias o permanentes que potencialmente afectan el aprendizaje; las mayores expectativas y demandas sociales por educación y especialización para la vida laboral y productiva; y la mayor complejidad de los aprendizajes a adquirir, entre otros. En Chile, en el año 2018, la matrícula nacional de alumnos con NEE fue representada con un 5,12% que correspondió a 183.373 estudiantes (Holz, 2018), es por esto que los planes curriculares han tenido que modificarse o ajustarse para que cumplan con las necesidades de cada estudiante de los establecimientos y así otorgarles una educación y formación integral de calidad.

Metodología

Para efectos de este estudio, se ha trazado el objetivo de analizar las BC de EFS en relación con la atención de estudiantes con NEE, utilizando un procedimiento descriptivo a partir de la revisión bibliográfica y documental, que según Silva & Muszkat (2005), es aquella elaborada partir de material sin tratamiento analítico y de aquella información ya publicada. Los documentos y textos seleccionados para el análisis fueron extraídos de bases de datos en la plataforma WOS, Scopus, Scielo, Google Académico y Latindex principalmente, además de textos, Decretos, Leyes, revistas, libros impresos y digitales. Los criterios de búsqueda se basaron en la relevancia de los documentos para el estudio, la naturaleza del contenido (legales, históricos, estadísticos) y su propósito (académico).

Aproximaciones al proceso de Inclusión en Chile

El proceso de la inclusión e integración de la población con NEE se fomenta a través de la educación, proporcionando y favoreciendo la igualdad de oportunidades. Las personas con diferentes discapacidades ven la actividad física como un instrumento para alcanzar diversos objetivos: salud, rendimiento, ocio, integración social, inclusión, educación, etc.

En Chile, el MINEDUC ha incorporado importantes avances en el área de la educación especial, impulsados por los acuerdos en el ámbito de los derechos humanos, sociales, económicos y culturales de las personas, lo que ha implicado una nueva política y decretos que permiten mejoras sustanciales en términos de acceso y participación en el sistema escolar de estudiantes que presentan alguna discapacidad (Tenorio, 2011).

Un ejemplo de lo anterior fue la promulgación de la Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad (Chile, 1994), la que no sólo entregaba oportunidades de acceder a una mejor educación, sino también a una mejor salud, recreación y trabajo, mejorando así la calidad de vida de niños y jóvenes. Ese año, el MINEDUC junto a representantes de organizaciones y entidades sostenedoras de establecimientos educacionales suscribieron el *Acta de Compromiso por la Integración de Niños Niñas y Jóvenes con NEE* (Tenorio, 2005).

Para cumplir con lo estipulado en la Ley N.º 19.284 referido al ámbito educativo, se promulgó en el año 1998 el Decreto N.º 01 (Chile, 1998) *Integración escolar de alumnos y alumnas con NEE* (Cap, 1) y en el año 1999,

el Decreto N° 374 (Chile, 1999b). En ellos se establecen alternativas educativas para brindar opciones que permiten y facilitan el acceso, permanencia y progreso en el sistema escolar común, indicando la necesidad de efectuar adecuaciones curriculares. Así mismo, posibilita a través de la creación de Programas de Integración Escolar (PIE), obtener recursos para implementar esta iniciativa.

El año 2007 se promulga la Ley N.º 20.201 (Chile, 2007), que incrementa los recursos financieros de la educación especial y con ello, a los estudiantes con NEE más severas y complejas, ampliándose además a los estudiantes con déficit atencional y con dificultades de aprendizaje. El año 2009, a través del Decreto N.º 170 (Chile, 2009a), se fijan las normas para determinar a los alumnos con NEE que serán beneficiarios de las subvenciones establecidas en la Ley antes mencionada.

Cabe señalar que la antigua LOCE no hacía referencia a la educación especial, a diferencia de la LGE que precisa que ésta es una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción en los distintos niveles del sistema escolar, tanto de establecimientos de educación común como especial (Chile, 2009b).

La EFS, en relación a lo señalado anteriormente, es una asignatura fundamental para la formación integral de los estudiantes, ya que incluye aprendizajes necesarios para desenvolverse como personas físicamente activas, responsables, reflexivas y críticas en múltiples ámbitos de la vida, teniendo como principal propósito proporcionar oportunidades para que adquieran conocimientos, desarrollen habilidades y actitudes mediante la actividad física (Chile, 2013).

En este sentido la EF interviene pedagógicamente en los escolares con NEE, demandando a los docentes de esta área a tener ciertas consideraciones, para así asegurar el éxito respecto de las expectativas en cuanto a capacidades, intereses y funcionalidad del educando. Con esto nos referimos a:

- Permitir un espacio de tolerancia, respeto y solidaridad para los estudiantes, sin excluir a ninguno.
- Proceder pedagógicamente con espíritu innovador, facilitador, formador, guía y de creador.

En la última década, el Gobierno de Chile ha tratado a través de distintos decretos y reformas avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad, siendo el año 2010 cuando se publica el Decreto 170 (Chile, 2010a), el cual fija normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. A partir de este Decreto (Peña, 2013, p.95), expone que «el documento sólo regula los aspectos

diagnósticos para la selección de los estudiantes que recibirán el financiamiento, pero no da indicaciones acerca de los procesos de integración propiamente tales». En otras palabras, es parte de una política pública que tiene por finalidad la integración de los individuos a través de pequeñas tácticas que cada escuela genere, poniendo énfasis en la identificación del individuo con discapacidad.

Dentro del marco legislativo chileno, también se encuentra la Ley 20.442 (Chile, 2010b) que establece normas de igualdad y oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad, para esto, los establecimientos de enseñanza regular y las escuelas especiales, con el propósito de asegurar el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades para todos los educandos, han incorporado innovaciones y adecuaciones curriculares, permitiendo y facilitando a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional. Dichas adecuaciones aseguran el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema regular o educación especial que reciban subvenciones o aportes del Estado, en donde estos establecimientos en todos sus niveles deben contemplar planes para los estudiantes con NEE (Chile, 2010b).

Por otra parte, los docentes especializados en inclusión expresan que aún se encuentran presentes las barreras que perjudican el desempeño de los estudiantes con discapacidad, distinguiéndose las barreras de accesibilidad en la educación, pese a que Ley 20.422, (Chile, 2010b), establece que deben ser eliminadas para que se lleve a cabo el enfoque inclusivo, ya que concuerdan con las medidas consideradas propuestas por dicha Ley tales como ayudas técnicas, recursos humanos, eliminación de barreras y adecuación curricular, pero demandan insuficiencia en la aplicación total de esta (Inostroza, Acuña, & Silva, 2017).

Cinco años más tarde, en el año 2015, se promulga la nueva Ley de Inclusión N° 20.845 (Chile, 2015a) en donde se señala que el sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes, eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el

aprendizaje y la participación de los y las estudiantes (Chile, 2015a). Posterior a investigaciones realizadas después de promulgada la Ley, Muena & Benavides (2019), indican que queda en evidencia la necesidad de una evaluación a largo plazo para esta política pública con datos duros y confiables y no solo con una campaña publicitaria, pareciendo una respuesta a intereses ideológicos o económicos más que a una real evaluación. En base a la misma investigación, el autor deja en evidencia la necesidad de mejorar la gestión en los colegios, los directivos y sostenedores no dominan herramientas de gestión, lo que les imposibilita generar proyectos de mejora o de integración de estudiantes (Muena & Benavides, 2019).

Ortega (2019), por su parte indica que es importante considerar que cada escuela vive una realidad diversa, la que es necesario analizar tomando en consideración la complejidad del proceso de avance hacia una mejora en la que se incorporan aspectos culturales, políticos y prácticas inclusivas, las que deben ser incorporadas y/o consideradas para una medición más integrada y justa.

Para el mismo año de promulgación de la nueva Ley de Inclusión se presenta el Decreto N°83 (Chile, 2015b) que responde a la LGE, en donde se busca dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, promoviendo y valorando las diferencias culturales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar. A partir de estos criterios y orientaciones, se garantiza la flexibilidad de las medidas curriculares para estos estudiantes, con el propósito de asegurar sus aprendizajes y desarrollo a través de la participación en propuestas educativas pertinentes y de calidad (Chile, 2015). A partir de las investigaciones relacionadas a este decreto, se puede evidenciar según Alarcón et al. (2019), que en algunos contextos se desarrolla, pero en un nivel insuficiente, es decir, se cumplen los puntos identificados, mas no en su totalidad. En varios casos, la metodología de trabajo para el desarrollo de las planificaciones diversificadas se realiza de manera irregular, en donde además trabajan con tiempos muy acotados. Esta situación perjudica a los estudiantes, lo cual dificulta que todos los estudiantes aprendan y se les brinde todo el apoyo que necesitan, considerando los diversos estilos de aprendizaje.

En la misma línea del decreto N°83, Hernández & Rojas (2017), afirman que, si pretendemos cumplir con lo que estipula este Decreto, se debe tener el conocimiento necesario respecto a este, para así ponerlo en práctica en el aula. A mismo tiempo, debe existir un

trabajo colaborativo que involucre el aprendizaje de los estudiantes, elaborando diversas estrategias como respuesta a la diversidad, dando las oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes considerando la pluralidad de habilidades y estilos de aprendizaje que existen dentro del aula (Muñoz, Smith & Matos, 2020).

Junto a este Decreto, se establece el uso del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), a fin de flexibilizar el currículo hacia uno común y sin exclusión (Núñez, 2019). Asimismo, Alba et al. (2014, p.9), define el DUA como «un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo, es decir, da cuenta de los objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje».

Bases Curriculares, Inclusión y Educación Física

Por medio de la lectura y análisis de la documentación existente, se puede evidenciar que las BC entregan una cantidad limitada de información en relación al trabajo con NEE. No obstante, pese a esto, existen puntos en los que podría hacerse una mención a estos:

- a. Una oportunidad para la integración.
- b. Atención a la diversidad.
- c. Orientaciones para planificar el aprendizaje.

Sin embargo, existe una ligera desproporción en cuanto a la utilización de las palabras y el enfoque que se le da a cada subtítulo.

A. En cuanto al primer punto, el enfoque que dan las BC está ligado al abordaje que tiene la asignatura con otras materias y cómo el conocimiento o el contenido se puede extrapolar, por ejemplo: los entornos naturales con ciencias naturales o naturaleza, la descripción verbal con lenguaje o la visual con el arte. Además, menciona el respeto a la diversidad y a compartir con otros.

B. Este es el punto que más cerca está de nuestro análisis, ya que se enfoca en el respeto por cada estudiante (evitando la discriminación), desarrollar el aprendizaje según el contexto, los ritmos y estilos de aprendizaje, generar un ambiente de inclusividad y proveer igualdad de oportunidades.

C. Este punto tiene una ligera relación con el anterior, puesto que para organizar y planificar nuestras clases lo primero que debemos tener en cuenta es la conducta de entrada de nuestros estudiantes, sus habilidades e intereses y la diversidad de niveles de aprendizaje.

A continuación, se presenta el contenido curricular de enseñanza básica y enseñanza media, de acuerdo a la política educativa vigente:

Tabla 1.
Representación de contenido curricular según el Ministerio de Educación (2013).

Ciclos	Cursos	Ejes
1° Ciclo Básico	1° a 4° año básico	Habilidades motrices (locomotrices, manipulativas, estabilidad)
		Vida activa saludable Seguridad juego limpio y liderazgo
2° Ciclo Básico	5° a 8° año básico	Habilidades motrices (locomotrices, manipulativas, estabilidad)
		Vida activa saludable Seguridad juego limpio y liderazgo
Enseñanza Secundaria	1° a 4° año	Habilidades motrices. Vida activa y saludable. Responsabilidad personal y social en el deporte y la actividad física. Comunidades activas saludables. Aprendizajes basados en proyectos y resolución de problemas. Ciudadanía digital.

Fuente: elaboración de los autores.

Primer ciclo básico: 1° - 4° Básico

A través del análisis realizado en el documento de las BC para primer ciclo básico (1° a 4° básico), se observó que los contenidos a tratar están generalizados respecto a la formación de los estudiantes, es decir, hacen referencia a que todos los estudiantes, sin excepción, deben lograr desarrollar los énfasis temáticos (la importancia del movimiento, desarrollo de la condición física, cualidades expresivas, iniciación deportiva, conjunción de factores para una vida saludable, seguir las reglas del juego, cooperación, trabajo en equipo y concepción amplia del liderazgo), todos estos desarrollados con el fin de lograr y mejorar la vida de todos los estudiantes. Sin embargo, en cuanto a especificaciones para el desarrollo de estudiantes con NEE, no se logra apreciar alguna referencia específica al trabajo con estos.

Más adelante, los objetivos de la asignatura de EFS han sido organizados en 3 ejes temáticos, siendo estos:

1. Habilidades motrices.
 - Habilidades locomotrices.
 - Habilidades manipulativas.
 - Habilidades de estabilidad.
2. Vida activa y saludable.
3. Seguridad, juego limpio y liderazgo.

Todos estos hacen referencia a cumplir con los objetivos de educar de manera igualitaria a todos los estudiantes, siendo el eje central de esta asignatura el desarrollo de las habilidades motrices, el cual «está encargado del desarrollo y perfeccionamiento de las destrezas coordinativas» (Chile, 2013a, p.110).

Segundo ciclo básico: 5° - 8°

La asignatura de EFS constituye un eje central dentro de la educación escolar y la formación integral del

ser humano (Chile, 2013a). Su práctica regular permitirá desarrollar la condición física, habilidades motrices, cualidades expresivas, actitudes, entre otros, para fomentar un estilo de vida activo y saludable. Dentro de esta materia es posible atender diversos grupos etarios y la diversidad en cuanto a personas con discapacidad y NEE.

En relación con el contenido curricular de las BC del segundo ciclo básico, se pueden observar algunas congruencias en cuanto al planteamiento de los ejes temáticos con respecto a los del primer ciclo, donde se separan en:

1. Habilidades motrices.
2. Vida activa y saludable.
3. Seguridad, juego limpio y liderazgo.

Los ejes temáticos señalados van en progresión en función del nivel de conocimiento, habilidades y destrezas de los estudiantes. Estos contenidos u objetivos están hechos para un trabajo general y global, es decir, para estudiantes con distinto aspecto, cultura, etnias, religión, etc. En el que sus objetivos, organizados en base a los ejes, están más ligados al movimiento, al desarrollo de las cualidades físicas, coordinativas y expresivas.

Para el desarrollo de los ejes temáticos en personas con NEE, el MINEDUC entrega el documento Programa de Estudio (Chile, 2013a) para cada nivel, en donde entrega sugerencias u orientaciones para el cumplimiento de los objetivos, dentro de los cuales podemos encontrar:

- Centrar la enseñanza en lo que el alumno puede hacer, en lugar de enfocarse en su discapacidad o en su necesidad educativa especial.
- Consultar al estudiante sus necesidades e intereses y, sobre esa base, seleccionar estrategias que le ayuden a sentirse cómodo e incluido durante la clase.
 - Enfrentar cada situación de manera individual, consultando al profesor de educación diferencial.
 - Hacer ajustes durante las actividades solo cuando sea necesario y permita cierta fluidez.
 - Potenciar el desarrollo de nuevas habilidades de manera estructurada y progresiva.
 - Evitar llamar la atención a las modificaciones que se hicieron para los alumnos con necesidades educativas especiales, siendo justos con los demás estudiantes.
 - Asegurar el equipo adecuado para los estudiantes con necesidades educativas especiales, como tamaño de pelotas, tipos de colores, adecuados pesos y/o texturas.
 - Ajustar las reglas de las actividades para aumen-

tar las probabilidades de éxito del alumno, manteniendo un nivel adecuado de complejidad; por ejemplo: aumentar el número de intentos permitidos, hacer un blanco más grande o acercarlo al alumno, ajustar el tamaño del área de juego, variar el tiempo de la música, alargar o acortar el tiempo de juego, entre otros.

- Tener un compañero que le brinde apoyo y le sirva de guía en algunas ocasiones.

- Ajustar protocolos para asistir a los alumnos con necesidades educativas especiales de forma más rápida y efectiva, como códigos de conducta en diferentes espacios, práctica de hábitos de higiene, transiciones entre actividades, entre otras.

- Ajustar los procesos de evaluación, permitiéndole que demuestre su aprendizaje; por ejemplo: darle más tiempo para completar un ejercicio, disminuir la dificultad del movimiento, asignarle un compañero como guía, permitirle respuestas orales, entre otras.

- Considerar posibles cambios en la utilización del gimnasio, la cancha y/o ambiente escolar que requiera un alumno con necesidades especiales, como su comodidad en el espacio o respecto de la oscuridad o la claridad, entre otros.

Si bien los textos presentan las ya mencionadas observaciones, estas no tienen un enfoque netamente de inclusión o de atención a alumnos con NEE, ya que varias de las sugerencias que se entregan son las mismas que deben tenerse en cuenta al momento de realizar una planificación, buscando que todos los alumnos cumplan con los objetivos de aprendizaje, vale decir, presenta una mirada homogeneizadora del fenómeno (Canales et al., 2018).

De acuerdo a Cortés & Cortés (2017), existen falencias entre los docentes, en cuanto al desarrollo de las competencias laborales al enfrentarse a situaciones como trabajar con estudiantes con NEE, pudiendo esto deberse según Tenorio (2011) y Solís & Borja (2021), a la falta de comprensión del concepto o el trato de las NEE cuyo conocimiento teórico y/o práctico es precario, debido a la débil formación inicial que imparten las carreras de pedagogía para atender la diversidad y la atención de las NEE.

De cualquier forma, el MINEDUC presenta ajustes curriculares que brindan apoyo al docente basados en estrategias metodológicas con el objetivo de integrar a todos los alumnos a las actividades educativas, ya que son muchos los docentes que no se sienten preparados para trabajar con estudiantes que presentan NEE (Tenorio, 2011).

Flores-Ferro & Maureira-Cid (2020), indican que

solo dos universidades de Chile poseen carga académica que entreguen a los profesores de EF conocimientos necesarios para desarrollar actividades de índole inclusiva. Junto con esto, sostienen que siete de las veintiséis universidades investigadas no tienen ninguna asignatura relacionada a la educación inclusiva o el trato con personas con NEE, coincidiendo de alguna manera con los resultados presentados por Núñez (2013), donde se evidencia que un elevado porcentaje de profesores de EF no atiende a la diversidad tal y como indica la Ley. No obstante, existe evidencia de lo contrario, donde Campos et al. (2021), han demostrado que al menos se está trabajando en mejorar el abordaje de las NEE en la formación de profesores de EF.

Las políticas públicas (Chile, 2013b), plantean que el apoyo a estos estudiantes debe ser realizado principalmente en las asignaturas de lenguaje y matemáticas, suponiendo que, si se logra llevar a estos estudiantes a cumplir los objetivos mínimos obligatorios en las áreas mencionadas, se estará dando respuesta y cumpliendo con su inclusión dentro de su proceso educativo. Esto deja excluidas a las demás asignaturas y reduce el campo de desarrollo de los niños y jóvenes, entendiendo que para potenciar las capacidades se requiere de la estimulación de la totalidad de las áreas (cognitivas, sociales y físicas) dentro de todas estas, la Educación Física. Por tanto, resulta dificultosa la labor práctica de los docentes, a la hora de aplicar un enfoque inclusivo en el día a día, dentro del contexto educativo (Cortés & Cortés, 2017).

Vásquez (2015), destaca los cambios educativos en Chile en relación con la reforma desarrollada en la década de los años 80' y 90', la que se caracterizó por la descentralización y privatización de la educación, indicando específicamente el círculo regulatorio en función de la evaluación del aprendizaje con respecto al currículum y como este restringe la participación de los estudiantes con NEE.

En esa misma línea Vásquez (2015, p.56), sostiene que «las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Chile enfrentan el reto de incluir estudiantes con necesidades educativas especiales de forma aislada y principalmente con una finalidad compensatoria». Dicho de otra forma, los estudiantes con NEE se incluyen en un sistema especial al margen o aislados del sistema educativo regular. Sin embargo, es deber del Estado asegurar una educación de calidad en sus distintos niveles, siendo la Ley N°20.529 (Chile, 2011) la encargada de regular el cumplimiento de esta. Asimismo, el sistema tendrá por objeto, asegurar la equidad, entendida

como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad.

Por otro lado Hurtado, Mendoza & Viejo (2019), presentan una comparación entre las políticas de Ecuador, Colombia, Chile, Argentina y México, donde se observa que los retos dentro del contexto latinoamericano para lograr la educación inclusiva son muchos, en donde una de las principales características es la inequidad entre sus pobladores debido a factores sociales, económicos y culturales, en donde si bien se han aplicado normas para la educación inclusiva no siempre se ejecutan en la práctica educativa.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003), realizó un informe en el que se aprecia que los países europeos tuvieron cambios en sus sistemas educativos e implementaron un sistema educativo dual, es decir, un sistema educativo especial y otro regular o «normal», intentando dejar en el pasado el modelo basado en el déficit, es decir, sistema que se centra más en el déficit de las personas que en sus habilidades o destrezas. No obstante, en el texto destacan que no son pocos los obstáculos que hay que atravesar para responder a la diversidad del alumnado, dentro de los que se destaca: Falta de formación de los profesores; Actitudes negativas hacia la inclusión; Escasez de recursos o financiamiento y; Preocupación por lograr estándares y competir con otras escuelas

Por otra parte, Chiner (2011), puntualiza como obstáculos para la inclusión lo siguiente: falta de un marco realmente inclusivo; existencia de escuelas y aulas especiales; escasa o nula participación de las personas con discapacidad; sistema educativo basado en logros; especialización profesional y; poca implicación por parte de los profesores.

En cuanto a la utilidad de las BC en relación al desarrollo de los estudiantes con NEE, podemos mencionar que existe cierta relación entre el enfoque de las BC de EF y un Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH), donde según Oliva & Beltrán (2020), hay una intersección entre Derechos Humanos y Educación Física Escolar, basada en algunos elementos comunes y, dentro de los más relevantes, se encuentra el Principio de igualdad; Defensa de la dignidad humana; Desarrollo pleno de la personalidad; Calidad de la enseñanza y; Respeto por la diversidad.

De acuerdo a estos elementos, se reafirma que la dignidad humana es un aspecto directamente relacionado con los derechos humanos, donde la educación tiene por objetivo contribuir al desarrollo integral de todas las personas en sus dimensiones espiritual, ética, moral

intelectual, artística y física. No obstante, las BC para la Educación Física Escolar no se fundamentan directamente en un EBDH, sino más bien en la Política Nacional de Actividad Física y Deporte vigente, los cuales si están relacionados en un EBDH.

En cuanto a las BC, se evidencia cómo el eje habilidades motrices (locomotrices, manipulativas y de estabilidad), plantea su relevancia para el desarrollo de procesos cognitivos y, a su paso, las actitudes integradas a conocimientos y habilidades de la asignatura. El eje vida activa y saludable, considera de máxima importancia que toda la población acceda a una práctica física deportiva; el juego es un vehículo de socialización, construcción de lazos, respeto a las reglas, cooperación y autonomía, aspectos relacionados con los Derechos Humanos. Finalmente, el eje de seguridad, juego limpio y liderazgo, destaca las normas de seguridad fundamentales para la prevención de accidentes en la práctica de actividades físicas y/o deportivas, considerando necesario la atención transversal a la diversidad y empatía que reconoce el carácter único de cada ser humano (Castillo et. al, 2015; Oliva, 2017).

Conclusión

De acuerdo con los antecedentes, es posible indicar que las BC para EF no están diseñadas para trabajar principalmente o de manera inclusiva con los alumnos con NEE. Esto se debe a que la información de ejes y objetivos de aprendizajes de las BC tienen como protagonista a alumnos *comunes*, de distinto color, religión, cultura, etnia u otro, que no presentan dificultad para conseguir los objetivos planteados, dejando de lado a los alumnos que presenten alguna NEE. Por otra parte, en donde podemos encontrar un intento de inclusión, es en los ejes y objetivos de carácter actitudinal pero aun así estos no están enfocados directamente a las NEE, sino a la integración y respeto entre alumnos.

Es posible indicar entonces que las BC de EFS están orientadas a la homogeneidad, en donde no hay cobertura alguna para los alumnos con NEE e incluso encontramos que no hay cobertura en la asignatura como tal. Como se ha evidenciado, existe documentación que aborda el tema de la inclusión, pero de manera muy general y otorgándole completamente el deber al docente, que en su mayoría no se encuentra preparado para la atención a alumnos con NEE y termina integrándolos a través de actividades adaptadas. Esto se debe a que los planes curriculares utilizados por las instituciones de educación superior que buscan abarcar la edu-

cación especial en personas con NEE no han podido entregar las competencias necesarias para la atención a la diversidad, alejándose del enfoque inclusivo que se requiere en la educación actual. Es por estas razones que se hace necesario centrar el trabajo en los docentes que día a día están en la labor de educar en la asignatura de EFS, puesto que saber trabajar con los materiales y lineamientos a disposición es de suma importancia para que este trabajo contribuya a para resolver parte de la problemática existente. En definitiva, se hace necesario hacer un quiebre paradigmático y de nomenclatura donde la atención a la diversidad deje de ser tal y pase a ser una garantía social y estatal, que permee la inclusión de manera efectiva atendiendo a su vez al ejercicio de los DDHH a los que todos tenemos acceso.

En relación con la utilidad de las BC, se destaca que la educación debe ser un derecho para todos, donde además se relaciona la actividad física con los derechos humanos por ciertas características que ambos poseen. Asimismo, señalan los beneficios que la actividad física entrega y la importancia que los estudiantes con NEE desarrollen sus habilidades al igual que el resto de los estudiantes. No obstante, podemos llegar a la conclusión de que las actuales BC no son de utilidad para la mejora de las habilidades en los alumnos con NEE, puesto que, al no estar presentes en el currículum, quedan al margen del programa y sus habilidades o destrezas no son desarrolladas, si bien dentro de las BC están incorporados puntos que tratan sobre integración o diversidad, estos no se relacionan directamente con el significado o no se profundiza la intención

Referencias

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. (2003). *Educación especial en Europa*. Retrieved from <https://www.european-agency.org/resources/publications/special-education-across-europe-2003>

Alarcón, V., Leñam, M. P., Méndez, C., Solís, J. & Valenzuela, F. (2019). *Implementación del decreto 83/2015 y la percepción de los actores involucrados*. (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Retrieved from <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/4649/TPDF%2083.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Alba, C., Sánchez, J. M. & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*. Pautas para su introducción en el currículum. España: Ministerio de Economía y Competitividad. Retrieved from https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE. Retrieved from http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf

Canales Nuñez, P., Aravena Kenigs, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca Tapia, J., & Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado (Students' and teachers' perspective on pedagogical practices promoting or holding up educational incl. *Retos*, (34), 212-217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>

Campos Granell, J., Llopis Goig, R., Gimeno Raga, M., & Maher, A. (2021). Percepción de competencia para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Física: la voz de estudiantes universitarios de España y Reino Unido (Perceived competence to teach students with special educational needs in Physic. *Retos*, (39), 372-378. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.79498>

Castillo, F., Andrade, S., Arias, N., Cabrales, F. & Díaz, J. (2015). Necesidades educativas especiales y Educación Física: Las actividades en la naturaleza como instrumento socializador. *Revista Licere*, 18 (4), 71-93. <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2015.1157>

Chile. (1990). *Ley 19.862, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)*. Santiago: Ministerio de Educación Pública. Retrieved from <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>

Chile. (1994). *Ley 19.284 que Establece normas para la Integración Social de personas con Discapacidad*. Santiago: Ministerio de Educación. Retrieved from <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=120356>

Chile. (1998). *Decreto 01, que Reglamenta capítulo II, título IV de la Ley 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad*. Santiago: Ministerio de Educación. Retrieved from https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-1_11-FEB-2000.pdf

Chile. (1999a). *Decreto 240, que Aprueba los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para Enseñanza Básica, a través del Decreto Supremo de Educación n° 40 de 1996*. Santiago: Ministerio de Educación. Retrieved from <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=139392>

Chile. (1999b). *Decreto 374, que Complementa el Decreto Supremo 01 de 1998*. Santiago: Ministerio de Educación. Retrieved from <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231731590.DecretoN374.pdf>

- Chile. (2007). *Ley 20.201*, que modifica el DFL N°2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. Santiago: Ministerio de Educación. Retrieved from <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=263059>
- Chile. (2009). *Ley 20.370*, que Establece la Ley General de Educación. Santiago: Ministerio de Educación. Retrieved from <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Chile. (2010a). *Decreto 170*, que Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago: Ministerio de Educación. Retrieved from https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- Chile. (2010b). *Ley 20.422*, que Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Santiago: Ministerio de Planificación. Retrieved from <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idVersion=2020-07-07&idParte=>
- Chile. (2011). *Ley 20.529*, del Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Santiago: Ministerio de Educación. Retrieved from <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
- Chile. (2013a). *Las bases curriculares: una visión general*. Retrieved from <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/12/DOC-Las-Bases-Curriculares.pdf>
- Chile. (2013b). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. Santiago: Ministerio de Educación. Retrieved from <https://especial.mineduc.cl/implementacion-dcto-supr-no170/orientaciones/>
- Chile. (2015a). *Ley 20.845*, de Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Santiago: Ministerio de Educación. Retrieved from <http://bcn.cl/1uv1u>
- Chile. (2015b). *Decreto 83*, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Santiago: Ministerio de Educación. Retrieved from <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis Doctoral. Alicante: Universidad de Alicante. Retrieved from https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf
- Cortés, M. & Cortés, B. (2017). *Análisis de la formación inicial docente en torno a las Necesidades Educativas Especiales en la carrera Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación para educación básica y media de la Universidad Mayor*. Tesis de Magister. Santiago: Universidad Mayor. Retrieved from <http://repositorio.umayor.cl/xmlui/bitstream/handle/sibum/5954/13924667-5%20MPUVsag.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flores-Ferro, E. & Maureira-Cid, F. (2020). Formación pedagógica en la carrera de educación física: Falta de conocimientos para un profesional del siglo XXI. *EmásF: revista digital de educación física*, 62, 118-126. Retrieved from http://emasf2.webcindario.com/EmasF_62.pdf
- Guerra, J. & Arias, K. (2018). *Estrategias educativas y sociales para la inclusión de la discapacidad*. Ecuador: Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador. Retrieved from <http://repositorio.cidecuador.org/jspui/bitstream/123456789/43/1/Estrategias%20Educativas%20y%20Sociales%20para%20la%20Inclusion%20de%20la%20Discapacidad.pdf#page=13>
- Hernández, C. & Rojas, C. (2017). *La percepción de los profesionales de la educación de un establecimiento municipal en torno al decreto N° 83, con estudiantes de necesidades educativas especiales de carácter transitorio*. (Doctoral dissertation, Universidad Andrés Bello). Retrieved from http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/4238/a119384_Hernandez_C_La_percepcion_de_los_profesionales_2017_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Holz, M (2018). *Datos de la modalidad de educación especial en Chile*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN. Asesoría Técnica Parlamentaria. Retrieved from https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26781/2/BCN_datos_de_EE_y_estudiantes_con_NEE_Final.pdf
- Hurtado, Y., Mendoza, R. & Viejo, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Inostroza, F., Acuña, I. & Silva, S. (2017). Opinión de profesores de educación diferencial sobre la accesibilidad en educación implementada por la ley 20.422 en escuelas especiales de la comuna de Los Ángeles. *Innovare, Revista Electrónica de Educación Superior*, 1(2), 90-108. Retrieved from <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2017/01/0719-7500.2016.10.pdf>

- López, I., Dávila, P. & Naya, L. (2009). Historia reciente del alumnado con NEE a través de los informes del consejo escolar de Navarra (1990-2008). En Berrueto, M. & Conejero, S. (2009), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (485-494). Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962721>
- López, I. & Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.02.004>
- Muena, J. & Benavides, N. (2019). *Las opiniones de docentes de establecimientos privados subvencionados respecto de la implementación de la Ley de Inclusión (20.845) en la comuna de Constitución*. (Doctoral dissertation, Universidad de Talca, Chile). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Retrieved from <http://dspace.otalca.cl/bitstream/1950/12004/5/20190089.pdf>
- Muñoz Moreno, A., Smith, E., & Matos Duarte, M. (2020). Una Experiencia de Inclusión Educativa en el Aula de Expresión Corporal con Alumnado Universitario (An Educational Inclusion Experience in a Body Expression course with undergraduate students). *Retos*, 37(37), 702-705. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.68438>
- Núñez, R. (2013). Educación Física y Necesidades Educativas Especiales. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 18 (181). Retrieved from <https://www.efdeportes.com/efd181/educacion-fisica-y-necesidades-educativas-especiales.htm>
- Núñez, E. (2019). Implementación de diseño universal de aprendizaje en escuela particular-subvencionada sin programa de integración escolar: un estudio de caso. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 44, 1-19. Retrieved from <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1515/1574>
- Oliva, M. (2017). Arquitectura de la Política Educativa Chilena (1990-2014): el currículum, lugar de la metáfora. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 405-428. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226921>
- Oliva, M. & Beltrán, H. (2020). Sentido y alcance práctico de la Educación Física Escolar como Derecho Humano Análisis en las Bases Curriculares Chilenas de la Educación Básica. *Revista Brasileña de Ciencias del Deporte*, 42, e2050. <https://doi.org/10.1590/rbce.42.2019.285>
- Ortega, M. (2019). Correlación entre la inclusión y el Simce. Correlación entre la inclusión y el Simce: (Caso: Escuelas municipales Comuna en Chile). *Revista Científica*, 4(Ed. Esp.), 18-37. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.1.18-37>
- Peña, M. (2013). Análisis crítico del discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103. Retrieved from <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/252/286>
- Richardson, R. (2011). *Pesquisa social: métodos e técnicas* 3° ed. São Paulo: Atlas.
- Silva, E. & Muszkat, E. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado de https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf
- Solís García, P., & Borja González, V. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad (Physical Education teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities). *Retos*, (39), 7-12. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.77841>
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y calidad en educación (Reice)*, 3(1), 823-831. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130176.pdf>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 249-265. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Unesco. (2013). Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED, 2011). Retrieved from <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf>
- Vásquez, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: Una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.3>

