

Universidad de la República
Instituto Superior de Educación Física
Licenciatura en Educación Física
Tesina

**Inclusión de un niño con Síndrome Down desde la mirada de la
Educación Física en el ámbito de la educación primaria**

Andrés Arhancet

Andrés Cantou

Martin Ottón

Javier Tais

Profesor orientador:

Ana Torrón

Cecilia Ruegger

Montevideo, Uruguay, agosto, 2016

ÍNDICE

1. Introducción	pág. 3
2. Fundamentación	pág. 4
3. Marco Teórico	pág. 6
3.1 La escuela y la educación física	pág. 6
3.1.1 <i>Escuela primaria</i>	pág. 6
3.1.2 <i>Educación física como asignatura</i>	pág. 8
3.2.1 <i>Discapacidad</i>	pág. 10
3.2.2 <i>Accesibilidad cognitiva</i>	pág. 11
3.2.3 <i>Síndrome de Down</i>	pág. 13
3.3 Inclusión e integración	pág. 16
3.4.1 <i>Enseñanza</i>	pág. 19
3.4.2 <i>Estilos de enseñanza</i>	pág. 20
4. Problema de investigación	pág. 25
5. Objetivos generales y específicos	pág. 26
6. Pregunta de investigación	pág. 27
7. Diseño Metodológico	pág. 28
8. Análisis	pág. 30
8.1. Análisis de la enseñanza en cada uno de los contenidos trabajados	pág. 30
8.2. Inclusión e integración	pág. 52
9. Conclusiones	pág. 56
10. Referencias bibliográficas	pág. 59
Anexo 1: Entrevista a la directora	pág. 63
Anexo 2: Primer entrevista a la docente de educación física	pág. 66
Anexo 3: Segunda entrevista a la docente de educación física	pág. 74
Anexo 4: Tercer entrevista a la docente de educación física	pág. 82
Anexo 5: Grilla de observación de Accesibilidad Cognitiva	pág. 96
Anexo 6: Cronograma de contenidos	pág. 99
Anexo 7: Proyecto de enseñanza de natación	pág. 100

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente Proyecto de Seminario Tesina se enmarca dentro de las exigencias curriculares del Curso de Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física, para la obtención del título. Se inscribe dentro de la línea de investigación Educación Física Escolar, la cual guía el Proyecto y delimita los lineamientos que esta propone.

El tema central que decidimos investigar es cómo afecta a la propuesta de enseñanza de un docente de Educación Física la presencia de un niño con síndrome de Down en clase, en la etapa de escolar.

Nos centraremos en un caso de la Escuela n°141 de Solymar en la que asiste un niño con dicha discapacidad, perteneciente al segundo nivel¹ (Tercer año). Consideramos que es importante aportar, a partir de esta investigación, una experiencia de un docente que afronta esta situación en una escuela pública.

¹ Tomando en cuenta el programa escolar de ANEP (2008) tercer año de enseñanza primaria corresponde al segundo nivel de dicho programa.

2. FUNDAMENTACIÓN

Nos parece pertinente profundizar sobre ésta temática, pues consideramos que los docentes de educación física estamos poco formados en este tipo de situaciones. La única materia que durante la carrera aporta los conocimientos y herramientas para poder trabajar sobre esta discapacidad no se encuentra dentro de las asignaturas del tronco común.

Esta investigación entendemos que aportará un antecedente sobre esta temática al campo de la educación física, abriendo el debate y contribuyendo a futuras investigaciones relacionadas.

En particular seleccionamos este tema debido a que las estadísticas reflejan que medio millón de habitantes de nuestro país poseen una discapacidad, en las que según los datos aportados por UNICEF la mayoría de las discapacidades en la niñez de nuestro país son intelectuales.

Los datos brindados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) sostienen que en diciembre de 2014 un 15% de la población mundial, o sea, más de mil millones de personas padecen alguna forma de discapacidad. Según esta misma organización esto se debe principalmente al envejecimiento de la población y el aumento de las enfermedades crónicas, entre otras causas.

Considerando lo expresado anteriormente, en Uruguay, según los datos brindados por el último censo realizado en el año 2011 y analizados por Núñez, (2014), de la Asesoría General en seguridad social, el 15,8% de la población posee algún tipo de discapacidad. Similar porcentaje al que brinda la OMS a nivel mundial. De ese porcentaje, a nivel nacional el 40,3% pertenece a personas de sexo masculino, mientras que el restante 59,7% se refiere a personas de sexo femenino.

En cuanto a la ubicación geográfica de dicha población el 64,1% se encuentra en el interior del país, mientras que el restante 35,9% se hallan en la capital. El departamento con mayor número de personas con discapacidad es el de Canelones con 16,8% del total. Departamento en el cual se encuentra nuestro caso de investigación.

Con respecto a la educación, según los datos del último censo el 51,2% lograron completar la educación primaria, un 3,3% logró completar la primaria especial y un 4,2% nunca obtuvieron o completaron un ciclo educativo. El porcentaje restante se

reparte entre los que completaron estudios secundarios, UTU y/o terciarios.

En lo que refiere a las personas con síndrome de Down no hemos podido encontrar muchos datos fiables, el único acercamiento es el realizado por la Asociación Down del Uruguay en su página web oficial, que sostiene que el 40% de las personas con síndrome de Down viven en Montevideo y el resto en el interior, siendo una vez más Canelones el departamento en el que viven la mayor cantidad de personas que poseen dicha discapacidad con un 12% del total. En cuanto a la relación entre hombres y mujeres se invierten las tendencias del censo del 2011 arrojando que del total, 54% son hombres frente a un 46% que son del sexo femenino.

Por último un aspecto no menor, es que las personas con discapacidad tienen menos acceso a los servicios de asistencia sanitaria y, por lo tanto, necesidades insatisfechas respecto a eso. Es por esto que con esta investigación nos gustaría generar un antecedente al campo de la educación física ya que encontramos pocas tesis que hayan tratado el tema de la discapacidad y el Síndrome de Down específicamente en el ámbito de la educación física escolar.

Por otra parte, nos parece interesante dicha temática ya que desde la asignatura de Práctica Docente I es posible encontrarnos con casos de personas con discapacidad en la escuela y más precisamente en la clase de educación física.

En último lugar, al cursar la asignatura Educación Física adaptada, para personas con discapacidad es posible identificar aspectos o herramientas que influyen a la hora de planificar la clase de Educación Física que hasta el momento ninguna otra materia de la carrera nos había otorgado.

Al ser un tema tan actual y que abarca a más de mil millones de personas a nivel mundial nos surgieron varias interrogantes, a partir de esta investigación intentaremos dejar planteado el tema hacia futuras investigaciones, generando un antecedente y contribuyendo a nuestra formación personal.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 La Escuela y la Educación Física

3.1.1 Escuela Primaria

Analizando los conceptos aportados por Varela y Álvarez-Uría (1991) en “Arqueología de la escuela” pudimos acercarnos a una definición de escuela pertinente para esta investigación. En primer lugar según dichos autores, la escuela primaria como forma de socialización privilegiada y de carácter obligatorio para todas las clases sociales es relativamente reciente, en las que las bases legislativas y administrativas, datan de poco más de un siglo, y en donde además establecen ciertas características que desarrollaremos a continuación,

- La definición de un estatuto de la infancia. Igual que la escuela el niño como institución social es un concepto reciente, que se encuentra ligado a su modo de educación, prácticas familiares y clases sociales.
- Espacio cerrado. La institución escolar se establece como un espacio cerrado en el que el niño se lo separa del mundo adulto para ser escolarizado y luego ser depositado en el entorno al que pertenece, con los conocimientos necesarios.
- Cuerpo especializado. Figura de un maestro como autoridad moral donde además de poseer el conocimiento, cuenta con la clave para transmitirlo con la correcta interpretación de la infancia y programas correspondientes a su condición y edad.
- La escuela en tanto como institución social, se enfrenta a otras formas de transmisión de saberes y socialización, habiéndose relegado a un segundo plano.
- Posee un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario, donde el adulto es la autoridad moral y el niño la minoría.

Existe una gran relación entre el concepto de niño y el de escuela ya que en la actualidad, el niño ocupa un lugar central donde el punto fundamental es que el niño debe concurrir a las instituciones escolares para convertirse en el adulto que la sociedad espera.

Desde la modernidad, la escuela es la institución en la cual se trata de garantizar la igualdad a todos con la premisa de “enseñar todo a todos” como sugiere Comenio en su

didáctica Magna. Siguiendo con esta idea de garantizar la igualdad en la educación, en nuestro país el principal exponente fue José Pedro Varela con los principios de la escuela laica, gratuita y obligatoria².

Creemos importante establecer un concepto de la tradición normalizadora de la escuela, ya que la entendemos como una de las funciones aún vigentes en los establecimientos escolares,

“La tradición de la escuela “normalizadora”, (siglo XIX), aún vigente en muchos sentidos a nuestro entender, cumple el papel de “instruir al pueblo y formar ciudadanos, y cuanto más de buenos sentimientos, pulcro, ordenado, sumiso sea el alumno, mejor futuro trabajador será. (...) si bien es para todos, universal, en acuerdo con la filosofía positivista que la inspira, esta homogeneización deja de lado las individualidades del sujeto ajenas a la escuela.” (Calzoni, s/d, p. 2).

A nuestro entender esta tradición sigue aún vigente y vale la pena la mención ya que la escuela trata de normalizar y conseguir los mismos objetivos para todo el alumnado inclusive en casos de discapacidad como los que trata la presente investigación. Es a partir de este concepto que podemos relacionar a la escuela con la alegoría de Procusto de la mitología griega.³

De acuerdo a Torrón (2011),

“...el corte de Procusto es parte de ese juego, si todos son iguales, tienen las mismas demandas que pueden ser satisfechas completamente de la misma forma. Sobre esta ilusión, la fantasía didáctica de se pierde como fantasía y se convierte en “verdad”. “El niño” pasa a desdibujarse para conformarse “los niños” como una unidad estática y completa. Desaparece aquí (...) la imposibilidad de enseñanza que siempre está presente.” (Torrón. 2011, en Rodríguez et al. 2011, p. 33).

Creemos que existe una relación entre la escuela tradicional y la alegoría de Procusto por el intento de normalizar todos los niños, es por esto y debido a que la investigación trata sobre un caso de discapacidad, y más precisamente sobre el síndrome de Down, que consideramos pertinente establecer dicha relación.

² José Pedro Varela, fue un ferviente luchador por la igualdad entre todos los niños, garantizada por la escuela pública, laica, gratuita y obligatoria. Estos tres principios se apoyan en el estandarte de la igualdad” (Torrón, A. 2011, p. 26).

³ Procusto era un bandido que vivía cerca de la ciudad de Ática y tenía dos camas en la ofrecía alojamiento a los viajeros que por allí pasaban. A los viajeros de alta talla los acostaba en el lecho corto y por lo tanto les mutilaba los pies para que encajaran perfectamente en la cama y a las personas de baja estatura los estiraba para que cumplieran el mismo cometido. En la actualidad, dicha alegoría, suele ser tomada en cuenta cuando se trata de igualar a dos o más personas que son diferentes. (Torrón. 2011)

3.1.2. La Educación Física como asignatura

Creemos importante intentar establecer una conceptualización de educación física, pese a la dificultad que presenta. En este caso tomaremos las definiciones que aportan varios autores para lograr dicho acercamiento, una de las propuestas que apunta a la “cultura corporal” y “el cuerpo en movimiento con un significado”, y otra que hace foco en la educación física como medio para educar. Consideramos que ambos coexisten en el campo de la educación física y son importantes para la presente investigación.

Valter Bracht plantea que en su sentido más “restringido” la educación física “...abarca las actividades pedagógicas, que tienen como tema el movimiento corporal y que toma lugar en la institución educacional.” (Bracht, 1992, p. 15)

Según Bracht, el término Educación Física ha sido inadecuadamente utilizado para designar a todo tipo de manifestaciones culturales relacionadas con la motricidad humana, las cuales en su conjunto considera que sería mejor denominarlas como cultura corporal o cultura del movimiento. (Bracht, 1992).

En referencia a lo antedicho, un aspecto que consideramos importante refiere al planteo de la educación física a través del cuerpo en movimiento en “Educación Física y Aprendizaje Social” (1992), donde el autor aporta que la educación física es el movimiento corporal, lo que atribuye especificidad en el ámbito de la escuela. Pero el movimiento corporal no es cualquier movimiento, sino que es el movimiento humano con determinado significado, el cual es producto de determinado contexto social y cultural. La educación física se apoderó de determinadas actividades corporales intentando pedagogizarlas. Creemos importante mencionar esta visión de educación física, y resaltar que en relación a la presente investigación, dicho contexto social y cultural, parece olvidar al diferente, en este caso a la persona con discapacidad, dejándolos de lado en este movimiento perfecto, relegándolos de esa cultura corporal.

La educación física, como campo del saber, está constantemente buscando un saber que le sea propio. Muchos autores plantean que la educación física se ha desarrollado a expensas de dos grandes instituciones como son la militar y la médica. La otra institución que toma especial importancia es la escuela en la cual, debido al ingreso de la educación física, se comienza a atender el cuerpo de los niños de dichas instituciones. En Torrón y Ruegger (2012),

“...en términos de Chevallard (1998) podemos definir que la educación física se presenta como disciplina casi únicamente desde el “texto del saber”. Los “saberes” o “contenidos” que la componen se presentan a nivel de enseñanza, son puras “transposiciones”. El saber científico en educación física es difícil de rastrear”. (Chevallard (1991) en Torrón y Ruedger, 2012, p.59)

Sin dudas, que la educación física como campo disciplinar posee un problema de identidad, pero lo que sí podemos mencionar es que, desde una de las perspectivas, la educación física ingresa en el medio escolar como la asignatura encargada de “pedagogizar” a los cuerpos. Decimos con esto que si bien la escuela no se ha olvidado del cuerpo, ya que existen diferentes manifestaciones que implican al mismo, como formar una fila para ingresar a clase o el comportamiento y postura en clase, creemos que el docente de educación física ingresa a la escuela encargado de dicha función.

José A. Vidar (2001) que deja un poco de lado este problema sobre la identidad de la disciplina y plantea otra definición de educación física, la cual “refiere al estudio de las conductas motrices susceptibles de poseer contenido educativo; es decir, se aprovecha el contenido de las actividades físicas para educar. Se busca en definitiva el desarrollo integral del individuo.” (José A. Vidar, 2001, p. 16-17)

Apoyándonos en el planteo de Vidar (2001) los contenidos de la misma radican en el movimiento corporal y el ejercicio físico, operando a través del movimiento como medio. Se trata de la educación de lo físico por medio de la motricidad. Entendiendo además al movimiento consciente no como una mera movilización mecánica de los segmentos corporales, sino como la expresión de percepciones y sentimientos. Por lo tanto la educación física se ocupa de sistematizar dichas conductas motrices con el fin de conseguir objetivos educativos.

Otro autor que investigó sobre esta temática fue Jorge Gómez (2002) que define la Educación Física diciendo,

“...es un proceso pedagógico tendiente a considerar y crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad en su dimensión global y compleja, en particular de la motricidad como aspecto constitutivo y cualificado, capaz de dar respuesta a los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante e inestable, con importantes diferencias de clase y sustratos culturales”. (GÓMEZ, 2002, p.23).

Esta definición nos parece importante tomarla en cuenta, por más que deja de lado el sentido integral expresado por Vidar (2001), debido a que se encuentra como uno de los autores de referencia de la ANEP en su programa de enseñanza de educación física. En este caso la docente con la que hemos llevado adelante nuestra investigación se

apoya en dicho programa haciendo sus planificaciones en base al mismo.

Si bien no nos afiliamos a un autor de forma puntual, creemos pertinente tomar las concepciones de estos tres autores ya que cada uno de ellos nos aportan conceptos que pensamos son relevantes a la investigación, y que de una forma u otra están vinculados con la educación física escolar.

3.2.1 Discapacidad

Creemos pertinente comenzar este apartado con una conceptualización genérica del término discapacidad aportada por la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.) entendiendo este concepto como,

“(...) un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.” (Recuperado de O.M.S 29/01/2016)

La selección del siguiente concepto nos parece pertinente dado que define a una persona con discapacidad en referencia a las limitaciones en la actividad y la relación con el entorno que lo rodea. Dicho concepto fue extraído de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (2001) en el que en un primer momento refiere a discapacidad para luego mutar al concepto de limitaciones en la actividad haciendo referencia a lo antes mencionado. El CIF (2001) entiende discapacidad como, “...un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales).” (CIF, 2001, p. 206)

Como mencionamos anteriormente a partir de 1980 fue reconfigurado el concepto de discapacidad al concepto de limitaciones en la actividad. Este renovado concepto ha de tomar en cuenta al individuo dentro de su ámbito social, es decir el contexto en el que vive, el cual influye directamente en su desempeño y en su salud, y refiere a:

“...las dificultades que un individuo puede tener para realizar actividades. Una “limitación en la actividad” abarca desde una desviación leve hasta una grave actividad, comparándola con la manera, extensión o intensidad en términos de cantidad o calidad, en la realización de la en que se espera que la realizaría una persona sin esa condición de salud. “(CIF, 2001

En función de lo antes expresado vale aclarar que los conceptos extraídos tanto de la OMS (2016) como del CIF (2001) pertenecen al ámbito de la salud y no del ámbito de la educación primaria, ya que dicho organismo no posee una definición al respecto. Es por ello que nos basamos en ambas organizaciones.

Analizando lo manifestado por el CIF (2001), pensamos que es importante aclarar que seguiremos mencionando el término discapacidad ya que creemos que lo que modificó a partir de 1980 es la concepción que se tenía anteriormente de discapacidad.

En base a esto podemos coincidir con el modelo social propuesto por Palacios y Bariffi, 2007, donde manifiesta que no son las limitaciones individuales las que determinan a la discapacidad, en cambio las limitaciones se encuentran en la sociedad, y añade, “...no son las limitaciones individuales las raíces del fenómeno, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social” (Palacios y Bariffi, 2007 en Alonso et al, 2010, p. 31).

La idea expresada por estos autores se ve reflejada en nuestra investigación, al considerar que la discapacidad queda de manifiesta por la sociedad por no brindar los servicios necesarios para que la persona con discapacidad se desempeñe de forma adecuada en el entorno que habita. Por otra parte relacionamos este planteo con los conceptos de accesibilidad cognitiva, que desarrollaremos a continuación, como aspectos importantes para afirmar o no que en la escuela en cuestión hablamos de inclusión o integración, vinculándose además con uno de los objetivos centrales de la presente investigación.

3.2.2. Accesibilidad cognitiva

Para definir el concepto accesibilidad cognitiva nos apoyaremos en Belinchón et al (2014) que la entienden como, “...la propiedad que tienen aquellos entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos que resultan inteligibles o de fácil comprensión.” (Belinchón et al., 2014, p. 11). Mientras que cuando hagamos mención al concepto accesibilidad física nos referimos a “...que las personas pueden desplazarse, llegar a los sitios, entrar y estar fácilmente en ellos,

coger y manipular cómodamente los objetos, herramientas, etc.” (Belinchón et al., 2014, p. 11).

Tomando en cuenta lo expresado por Belinchón et al (2014) referirse a accesibilidad cognitiva implica que los individuos puedan entender fácilmente el significado de los entornos y objetos mismos que los rodean. Por ejemplo entender en ¿qué consiste entorno u objeto con los que la persona tiene que interactuar?; ¿qué tiene en común y de distinto cada entorno u objeto con respecto a los que ya conoce y usa?; ¿cuál es su uso o funcionalidad?; ¿qué valores o normas se les asocia?

En palabras de los mismos autores para poder actuar como seres intencionales necesitamos de capacidades cognitivas que nos permitan orientarnos en el tiempo y espacio, entender lo que otros hacen y dicen, saber el por qué o el para qué hacemos las cosas. Por lo tanto un ser que no pueda comprender o desenvolverse activamente en el mundo que lo rodea se encuentra de alguna forma excluido del mismo.

Un entorno que sea ininteligible o difícil de entender para la persona le genera una gran incertidumbre, ansiedad, dependencia y pasividad disminuyendo la creatividad y la capacidad de tomar iniciativas, afectando claramente en la vida social de dichas personas.

En consecuencia la accesibilidad cognitiva se convierte así en una condición psicológica indispensable para que todas las personas puedan desenvolverse en el entorno que los rodea de una manera autónoma y natural.

En palabras de los autores Belinchón et al (2014) si se generan contextos y espacios comprensibles para todos se propicia entonces un espacio inclusivo favoreciendo el desarrollo de ciudadanos activos.

Por lo tanto consideramos a la idea de accesibilidad cognitiva como un aspecto muy importante a la hora de hablar de inclusión. Creemos que, para decir que un niño con síndrome de Down está incluido en la escuela no podemos analizar únicamente la propuesta del docente y el desempeño del niño en clase, sino que también incluimos al entorno como otra característica a tener en cuenta.

Para eso entendemos que es necesario analizar el centro educativo en el cual el chico está inserto y analizar la mirada hacia algunos elementos concretos de la organización y funcionamiento habitual del centro. En tanto los autores Belinchón et al., 2014 expresan tres clases de elementos que son importantes de analizar dentro de centro: primero la

claridad de los escenarios más importantes para el normal desarrollo de distintas actividades del centro; segundo la organización temporal de las diferentes actividades; y por último las conductas y roles más significativos de los diversos actores del centro.

Los autores para lograr dicha accesibilidad enumeran en su texto diversos recursos los cuales permitirían aproximarse a la institución hacia la posibilidad de ser accesible para todos. Entre los principales recursos se destacan la utilización de señales externas, los mapas, planos, flechas con indicadores, pictogramas con los diferentes lugares, recursos tecnológicos, control de factores ambientales, entre otros. Todos estos recursos son de suma relevancia para poder generar un entorno mayormente favorable para la comprensión de los diferentes actores del mismo, destacando nuevamente el concepto de que si un entorno es incomprensible para alguien entonces esa persona comienza a estar excluida del mismo.

Este concepto se relaciona con el ámbito escolar, ya que es un objetivo compartido por quienes desean una inclusión educativa de todos los niños, que pueden desarrollar su espíritu crítico y que puedan moverse con total autonomía dentro del mismo. Este pensamiento se vincula directamente al caso que investigamos, dado que si el niño no comprende el espacio que lo rodea, ya sea la independencia para poder identificar los baños, el salón de clase, la entrada al patio, etc. jamás podríamos afirmar que el niño se encuentra incluido en la escuela.

3.2.3. Síndrome de Down

Al momento de definir esta problemática tomaremos conceptos aportados por una organización de nuestro país que trabaja con personas con síndrome de Down, además de otros conceptos aportados por otros autores, el cual consideramos acordes a la investigación.

Según la Asociación Down del Uruguay,

“...es una alteración genética que se produce en el mismo momento de la concepción, al unirse el óvulo con el espermatozoide. La causa que la provoca es, hasta este momento, desconocida. Cualquier persona puede tener un hijo con Síndrome de Down, no importa la raza, credo o condición social.” (Recuperado de Asociación Down del Uruguay, 15/01/2016)

Continuando con esta fuente encontramos otra definición con respecto al Síndrome de Down la cual aporta que,

“Se define como una alteración genética en el número de cromosomas del par 21 que se produce en el mismo momento de la concepción. El error cromosómico consiste en la tercera copia del par 21 en todas las células del organismo. La causa que la provoca es hasta este momento desconocida.” (Recuperado de Asociación Down del Uruguay, 15/01/2016)

Según Viera et al. (2012), el síndrome de Down es una enfermedad genética de causa incierta. Los primeros estudios demuestran que es producida por una trisomía del cromosoma 21. Otras investigaciones, aunque con menor frecuencia, dejan establecido que puede deberse a traslocaciones o mosaiquismo. El Síndrome de Down se manifiesta en todas las razas, clases socioeconómicas y nacionalidades. Y por otra parte afecta ligeramente más al sexo masculino.

Apoyándonos en estos autores, las características fenotípicas que pensamos que son importantes tener en cuenta en una clase de educación física son la discapacidad intelectual, la baja talla con tendencia a la obesidad, manos y pies pequeñas, hiperlaxitud articular y trastornos en el neurodesarrollo. También nos parece relevante destacar que existen algunos casos de personas con Síndrome de Down que pueden presentar cardiopatías congénitas, anomalías del tubo digestivo y del aparato respiratorio, como así también deficiencias fonoaudiológicas o de la visión como cataratas.

En síntesis creemos importante conocer cada una de las particularidades que posee el síndrome de Down, pero como futuros licenciados de Educación Física consideramos más importante aún, tener en cuenta aquellas características que debemos de prestar mayor atención en al momento de planificación y ejecución de nuestra tarea docente como un factor importante para la inclusión de niños con síndrome de Down en clase de educación física.

Conforme a nuestra investigación podemos afirmar que el síndrome de Down se encuentra dentro de la discapacidad intelectual y creemos importante definir desde las cinco dimensiones propuestas por La Asociación Americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo (AAIDD) y la Asociación Internacional para el Estudio Científico de la Discapacidad Intelectual (IASSID), ya que consideramos a la escuela como uno de los entornos en los que se encuentran presentes las siguientes dimensiones. Para conseguir el máximo funcionamiento individual, desde esta perspectiva, sostenemos que la discapacidad intelectual no puede ser definida por un único elemento.

Para ello recabamos datos de diversas fuentes con el fin de esclarecer estas cinco dimensiones.

- Capacidad intelectual, para Antequera et al (s/d) es considerada como la capacidad mental general en donde se incluye al razonamiento, resolución de problemas, la planificación, la comprensión de ideas complejas, al pensamiento abstracto, rápido aprendizaje y aprender de la experiencia. Se trata de la capacidad para comprender el entorno que nos rodea e interactuar con él.
- La Conducta Adaptativa, la entendemos como el conjunto de habilidades conceptuales (como el lenguaje, lectoescritura, etc.), sociales (como el autoestima, las responsabilidades, cumplimiento de normas, etc.) y prácticas aprendidas para funcionar en su vida diaria, en donde incluimos la higiene, la alimentación, la vestimenta, etc. Las limitaciones en esta área afectan en la vida diaria como así en la capacidad para adaptarse a los cambios vitales y ambientales. (Antequera et al, s/d)
- Participación, interacción, y roles sociales, según Trejo (s/d) dicha dimensión trata de evaluar las interacciones sociales del individuo con los demás y el rol social que desempeña dentro de una comunidad. Al hablar de rol social, este se ajusta en función de las actividades consideradas normales para un grupo específico de edad.
- Salud física, salud mental y etiología, la discapacidad intelectual puede acompañarse de una alteración en la salud; aún cuando no se trata de eso la preocupación se focaliza en la dificultad para reconocer problemas físicos o salud mental, comunicar síntomas y sentimientos, dificultad para comprender planes de tratamientos y seguimientos, gestionar su atención en servicios comunitarios de salud. (Trejo, s/d)
- El contexto: los ambientes y la cultura, contempla las condiciones interrelacionadas en las cuales las personas viven diariamente y en sus entornos más próximos, para ello se plantean tres niveles:
 - a) el microsistema: familia, personas más próximas
 - b) el mesosistema: vecindario, barrio, servicios educativos, laborales, etc.
 - c) el macrosistema: los patrones generales de una cultura, la sociedad, la población.

3.3 Inclusión e integración

Estos términos se han utilizado a lo largo de la historia como sinónimos. En el presente trabajo intentaremos establecer la concepción de inclusión social como superación de integración social el cual consideramos caducado hablando de políticas educativas. Para esto tomaremos las palabras de Mike Oliver (2010) en “Discapacidad, tercer sector e inclusión social” donde alude a “...la vieja visión de integración entiende que aquellas personas que son diferentes tienen que ser aceptadas y toleradas por todos los demás.” (Alonso et al, 2010, p. 34).

Si nos apoyamos en la ciencias de la sociología, según el Diccionario Enciclopédico de Sociología Hillman, K.H. (2005) citado en Alonso, M. J. et al, (2010) la integración es la,

“...denominación con que se conocen en sociología los procesos de incorporación y asimilación, en la conciencia y en la práctica, de las estructuras de valor y las pautas de conducta llevadas a cabo: a) por las personas individuales en relación con determinados grupos u organizaciones, o sectores de la sociedad relevantes para ellos; b) entre distintos grupos, clases o etnias de una sociedad; c) entre distintas sociedades, en beneficio de la constitución de estructuras y órdenes sociales culturales comunes, nuevos”. (Alonso et al, 2010, p. 28).

Muchas veces este concepto está comúnmente utilizado como sinónimo de la palabra inserción. Según el Dictionnaire du Handicap Zribi, G. y Poupée-Fontaine, (2000) referenciado en Alonso, et al, (2010). El concepto de inserción es en algunas ocasiones preferido al de integración, ya que el primer término respeta, para algunos, las características personales mientras que para otros, el segundo concepto resulta más cercano en relación al derecho de las personas con discapacidad a vivir como cualquier otra persona. Para estos mismos autores, “...la inserción social puede definirse en oposición a la marginación o la segregación social. En la medida en que los vínculos de pertenencia a una comunidad adoptan formas diversas y diversos grados de implicación, la integración social no implica que exista una sola forma de adaptación, uniforme y estática”. (Alonso et al, 2010, p. 29).

Según García Viso (1997) referenciado en Alonso et al (2010) a menudo, en el mundo de la discapacidad, el término de integración se ha igualado con el principio de normalización y que en ciertas ocasiones resulta difícil diferenciar un concepto del otro.

Como señala el mismo autor, “...los conceptos de normalización y de integración son parcialmente superponibles. La integración se puede tener por una condición necesaria para conseguir la normalización, o viceversa” (Alonso, et al, 2010, p. 29). Efectivamente, “...el principio de normalización constituye la base filosófica de la integración” (Renzaglia et al., 2003, en Alonso et al, 2010, p. 29).

Por otra parte la “...inclusión está sostenida por una filosofía enteramente diferente, que puede ser denominada la política de la identidad personal. Desde esta visión se entiende que la diferencia no tiene que ser meramente tolerada y aceptada, sino que tiene que ser valorada positivamente” (Alonso, et al, 2010, p. 34).

En este sentido la concepción de inclusión pretende, no tanto que las personas con discapacidad se adapten a la norma social, sino que por el contrario persigue adaptar a la sociedad a las características y necesidades particulares de todos sus miembros.

Apoyándonos en lo expresado por la autora Alonso et al, (2010) el concepto de inclusión e integración quedan bien diferenciados por medio de una metáfora donde se interpreta lo siguiente, “...la integración podría equipararse, metafóricamente, a encajar una pieza en un molde predeterminado y predefinido, la inclusión habría de equipararse con la creación de moldes lo suficientemente flexibles como para poder adaptarse a las características de piezas muy diversas.” (Alonso et al, 2010, p. 34).

El profesor Porter citado en Ardanaz (2004), enumera una cierta cantidad de aspectos para una exitosa inclusión, en donde la meta se corresponda con “...conseguir que el sistema escolar garantice el que toda persona; con discapacidad o no, tenga acceso a una escuela de calidad, entienda sus necesidades de aprendizaje en el entorno menos restrictivo posible.” (Ardanaz, 2004, p. 68)

- “La implicación de todos los estamentos con responsabilidad;
- la voluntad decidida de los educadores y de las familias (de personas con discapacidad y sin ella) para superar los problemas que irán surgiendo;
- los recursos empleados (personales, materiales y sociales);
- el compromiso de las máximas instancias gubernamentales;
- la toma de conciencia por parte de todos de que la inclusión no es una receta ni programa a corto plazo con éxito garantizado: es una actitud mental ante los problemas planteados en relación con la enseñanza para personas con discapacidad.” (Ardanaz, 2004, p. 67).

Según Alonso et al (2010), en el ámbito de la educación la diferencia entre inclusión e integración es donde se hace más evidente. Según los mencionados autores, “...hay que

modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él.”(Alonso et al, 2010, p. 32). En el ámbito de la Pedagogía, el término inclusión hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad.

Entendemos que aunque los ámbitos donde se educan a los niños, ya sea la escuela o el núcleo familiar, busquen perpetuar los ideales de la sociedad y del ciudadano ideal, es necesario un tinte de transformación pudiendo generar espacios o ámbitos en donde se adapten a las necesidades de cada individuo y llegar a un equilibrio entre la reproducción y la renovación.

A continuación planteamos algunas diferencias entre ambos términos, que según la autora hacen mayor mella en el ámbito educativo. La integración se basa en la normalización de la vida del alumnado con necesidades educativas especiales mientras que la inclusión plantea el reconocimiento y la valoración de la diversidad como una realidad y como un derecho humano, esto hace que sus objetivos sean prioritarios siempre.

La integración propone adaptaciones curriculares como medio de superación de las diferencias de los alumnos con necesidades especiales mientras que la inclusión propone un currículo inclusivo, común para todo el alumnado, en el que implícitamente se vayan incorporando esas adaptaciones.

El primer concepto supone, teóricamente, la existencia de una anterior separación o segregación mientras que el segundo supone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, metodologías, infraestructura del sistema de enseñanza de tal forma que se adapten a la diversidad del alumnado del centro educativo.

A modo de conclusión, para que la inclusión educativa sea una realidad en sí misma nos parece pertinente citar un fragmento de Alonso et al (2010) que,

“...supone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional de tal modo que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar que el sistema atiende.” (Alonso et al, 2010, p. 33).

Entendemos que es un concepto un tanto difícil de alcanzar pero creemos que es importante pensar los sistemas de enseñanza desde una mirada inclusiva intentando adaptarse a todas las posibilidades que sean posibles o abarcables por el centro educativo.

3.4.1 Enseñanza

Al momento de conceptualizar el concepto enseñanza coincidimos con lo expuesto por Behares (2011) en donde para hablar de enseñanza debe existir un saber. Es decir la enseñanza es posible en relación a un saber o en función de la relación saber-conocimiento.

Otro aspecto que nos parece relevante nombrar es en Behares (2011) que aparte de definir la enseñanza nombra cuatro dimensiones que posee la enseñanza y desde las cuales puede ser abordada.

- Nivel político, incluye cuáles son o han sido los sentidos que los diversos proyectos políticos que han dado referencia a la enseñanza incluyendo las políticas de inclusión, la jerarquización de la enseñanza profesional entre otras.
- Nivel epistémico, se refiere a los saberes que están presentes en el proceso de enseñanza. Incluyendo también, a parte de las diversas dimensiones de lo curricular, la concepción del saber que se presenta ya sea como recopilación y conservación o como problematización de la producción de conocimiento original.
- Nivel de sujeto, por el cual buscamos entender las concepciones referidas al sujeto de enseñanza (enseñante) y a los sujetos del aprendizaje (aprendientes) así como también las relaciones existentes entre ambos o sea los vínculos de enseñanza.
- Nivel didáctico, está determinado en gran parte por las nociones anteriores y hace referencia desde las propuestas tecnológicas acerca del cómo enseñar hasta la naturaleza de los saberes que participan en el proceso de enseñanza, al rol docente con su doble función de productores y transpositores de conocimiento así como el rol propuesto para el aprendiente.

Consideramos que cualquiera de las cuatro dimensiones son sumamente importantes en la enseñanza y es donde los docentes así como los alumnos poseen sus funciones definidas. Es a partir de las tres primeras nociones que se teje el nivel didáctico haciendo énfasis en las formas, la naturaleza y las propuestas del enseñante para con su

aprendiente. Entendemos necesarios contemplar todos los niveles de enseñanza para así poder acercarnos un poco más al proceso de enseñanza y no analizarlo desde una sola noción si no teniendo en cuenta desde el nivel político hasta el didáctico.

En el caso de nuestra investigación, en donde se trata de incluir a un niño que posee síndrome de Down a la escuela, podemos ver ejemplificadas todas las dimensiones que nombra Behares (2011). A nivel político, si bien hay una definición por parte del gobierno de la educación, de prestar especial atención a los niños con discapacidad y modificar una política que tendía a segregarlos, podemos ver que aún es, en tanto estrategia, escasa y poco articulada. Esto queda en evidencia cuando llega un chico con discapacidad a la escuela, como es el caso que atraviesa nuestra investigación. Las palabras de la directora de la escuela al referirse a la problemática en cuestión son elocuentes: “Pero el problema que presenta la escuela pública es que no tenemos profesores que nos acompañen, nos orienten o a veces los medios para poder atender como realmente necesita el niño.” (Anexo 1) En otra parte lo mencionado por la directora lo pudimos corroborar al realizar observaciones para verificar la accesibilidad cognitiva del centro.

A nivel epistémico depende de la enseñanza en torno al saber, es decir que para que haya enseñanza debe haber un saber presente, en el caso de nuestra investigación la currícula de primaria para niños de segundo nivel (tercer año), da cuenta de cierto saber transpuesto que sería necesario. En cuanto al nivel del sujeto lo podemos ver en la presencia tanto del niño como del docente y como es el proceso de enseñanza llevado adelante por el docente, así como también el proceso de aprendizaje por el que transcurre el alumno. Por último se encuentra el nivel didáctico donde el docente tiene la doble función de tomar el conocimiento haciendo su recorte para luego enseñarlo, es decir que aquí se encuentran las adaptaciones, ayudas, etc. que el docente realiza para transponer el saber al niño.

3.4.2. Estilos de enseñanza

Haciendo un relevamiento teórico a nivel de los estilos de enseñanza, nos parece pertinente citar a Muska Mosston (1993), quien investigó acerca de cuáles son los

estilos de enseñanza mayormente utilizados en las clases de educación física por sus docentes.

Creemos importante basarnos en dicho autor aunque la concepción que posee sobre enseñanza sea diferente a la que venimos manejando en nuestra investigación. Según el autor,

“...la enseñanza se basa en continuas relaciones entre el profesor y el alumno, que ayudaran a este a desarrollarse tanto personalmente como participante hábil en la actividad física. A groso modo, se pueda afirmar que la experiencia del alumno en las sesiones de educación física refleja directamente que el profesor hace y dice durante su interacción.” (Mosston, 1993, p. 17)

Dicho autor, se refiere a un estilo de enseñanza como una interacción entre los protagonistas de la enseñanza, docente y alumno, denotando en cada uno de ellos una interacción diferente entre ellos en el proceso de toma de decisiones quedando definido así, un rol de cada uno en este proceso.

Aunque la definición del autor que desarrolla de enseñanza es diferente a la nuestra, lo consideramos valioso ya que nos trae aspectos importantes a nivel didáctico que nos facilitarán nuestra investigación.

La utilización de un estilo por parte del docente genera una determinada forma de aprendizaje y una forma de concebirlo como tal. Cada estilo tiene una relación docente-alumno específica que aumenta o disminuye las posibilidades de desarrollo de las capacidades del alumno y del docente.

Cada estilo de enseñanza posee, según Mosston (1993), tres fases que determinan las formas en que se da cualquier acto enseñanza-aprendizaje.

La primera fase la llamé pre impacto y hace referencia a las decisiones tomadas con anterioridad al contacto del docente con el alumno. En esta fase se deciden aspectos tales como objetivos de una actividad, selección del estilo de enseñanza, contenido, etc.

El Impacto es la segunda fase e incluye las decisiones que se toman durante la ejecución de la tarea en relación con lo estipulado en la fase anterior.

Finalmente el post impacto se centra en las decisiones en cuanto a la evaluación de la ejecución y el feedback o retroalimentación que posee el alumno así como el docente.

El autor Mosston (1993) separa los estilos de enseñanza en dos grandes grupos, los que cumplen los objetivos de reproducción, por parte del alumno, y por otra parte están los estilos que cumplen los objetivos de producción, también por parte del que aprende. La línea que divide ambos grupos, el autor la denominó umbral del descubrimiento. Una

vez superada esta barrera cognitiva docente y alumno entran en los estilos de producción dejando atrás los de reproducción.

Los estilos que plantean son los siguientes:

Mando directo: Se caracteriza por el protagonismo total del profesor en la toma de decisiones en sus tres fases de la enseñanza (pre impacto, impacto y post impacto). El rol del alumno, por ende, consiste en ejecutar, obedecer y seguir las decisiones tomadas por el docente. El eje central de dicho estilo está dado en la relación directa e inmediata entre el estímulo dado por el docente y la respuesta del alumno. Consideramos que uno de los estilos más utilizados pero es de los más conductistas a nivel del aprendizaje del alumno.

Enseñanza basada en la tarea: Se establece una nueva relación entre el docente y el alumno. El docente sigue tomando las decisiones en las fases de pre impacto y post impacto pero se le otorga ciertas decisiones específicas al alumno en la fase de impacto. Aquí comienzan, de forma paulatina, a aparecer las decisiones por parte del alumno.

Enseñanza recíproca: Dicho estilo se basa principalmente en las relaciones entre los compañeros y las condiciones para obtener un feedback inmediato. Se agrega, del estilo anterior, que las decisiones en la fase de post- impacto pasan a ser tomadas por el alumno en ayuda de sus compañeros. En este estilo cobra un valor importante la participación del alumno junto con sus compañeros.

Auto-evaluación: En este estilo de enseñanza se traspasa más decisiones hacia el alumno llevándolo a una mayor responsabilidad por parte del mismo. El rol del profesor consiste en tomar las decisiones de la fase de pre impacto y el alumno toma decisiones en la parte de impacto y de post impacto, siendo esta última por sí mismo.

Inclusión: Es el último estilo de enseñanza de producción; el docente toma las decisiones en fase de pre impacto, mientras que el alumno toma decisiones en las fase de impacto, como por ejemplo su punto de partida en base a sus posibilidades. En la fase de post impacto el alumnos realiza su feedback y decide cómo proseguir en su proceso de aprendizaje.

Descubrimiento guiado: En este estilo de enseñanza el aprendiz cruzó la barrera cognitiva y se encuentra en los estilos de producción. En el descubrimiento el docente realiza una secuencia de preguntas en las que se espera que el alumno pueda descubrir las respuestas. Se trata incentivar, mediante preguntas, el descubrimiento del saber por

el alumno. El docente oficia como facilitador y el aprendiz es el que se encarga de las demás fases del aprendizaje tomando las decisiones necesarias para que se aproxime al saber.

Resolución de problemas: El alumno es el que toma decisiones e inicia su descubrimiento acerca del contenido elegido, por lo tanto es el aprendiz el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. El docente oficia de reforzador de las respuestas de sus alumnos buscando el feedback constante del mismo.

Luego de enumerados los estilos de enseñanza que plantea Mosston (1993) y por más que posean una mirada un tanto simplificada del acto de enseñanza nos parece que nos arroja ciertos insumos que son valiosos para poder analizar nuestro problema de investigación.

Para ello consideramos importante, traer a colación el concepto de las adaptaciones curriculares, ya que ocupan un lugar preponderante en la planificación y en la ejecución de la tarea del docente de educación física, tomando para ello lo aportado por Rodrigues (2003), coincidiendo con lo dicho sobre todo en las estrategias que utiliza el docente para desplazarse de una zona de desarrollo actual a una zona de desarrollo próximo con objetivos que se centren en formar la personalidad del individuo, respecto a esto nos aporta:

“...las adaptaciones curriculares no son más que respuestas a la necesidad de aprendizaje de los alumnos expresadas a través de estrategias educativas que deben ser desarrolladas por el educador. La adaptación curricular nos permite movernos desde la zona de desarrollo actual hasta la zona de desarrollo próximo y sobre todo preparar al individuo para alcanzar nuevas metas y adquirir nuevos aprendizajes que estimulen el desarrollo de la personalidad”. (Rodrigues, 2003, en Leites et al. 2013-2014, p.68).

El nivel de adaptación, según el autor está dado en función de las necesidades del alumno. En algunos casos es suficiente una simple adaptación, por parte del docente, mientras que en otros casos se realizan adaptaciones más profundas en el currículum y diferenciadas de los demás.

Para lograr dichos cometidos el autor enfatiza en dos tipos de adaptaciones curriculares (significativas y no significativas), las cuales consideramos acordes a la hora de trabajar en casos como el de la presente investigación.

El primer tipo son las adaptaciones no significativas que según Rodrigues (2003) refieren a:

“...modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos del aula o del ciclo, para responder a las diferencias individuales,

pero que no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del currículo oficial. Suponen sobre todo diferencias respecto a los planteamientos curriculares establecidos por el centro para todos alumnos, pero no implican eliminaciones en los aprendizajes considerados básicos o esenciales del currículo oficial”. (Rodrigues, 2003, en Leites et al. 2013-2014, p.68)

Mientras que el segundo tipo corresponde, según Rodrigues 2003, a las adaptaciones significativas que refieren a:

“...modificaciones que se realizan desde la programación, previa caracterización psicopedagógica, y que afectan los elementos prescriptivos del currículo oficial por modificar objetivos, contenidos básicos y criterios de evaluación. Estas adaptaciones pueden realizarse en todos o en algunos elementos del currículo, debiendo procederse desde los menos significativos como la metodología, los tiempos, las actividades, los agrupamientos, etc., hasta llegar a los prescriptivos”. (Rodrigues, 2003, en Leites et al. 2013-2014, p.69)

4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Identificar como afecta la propuesta de enseñanza la presencia de un niño con síndrome de Down en la clase de educación física. Indagaremos el proceso por el que transcurre el docente, desde que toma contacto con el caso, pasando por el momento de planificación y ejecución de las clases.

Buscaremos acercarnos al proceso de enseñanza en cada uno de los contenidos que fueron trabajados por la docente a lo largo del año, identificando qué contenidos fueron trabajados y de qué manera haciendo foco en las metodologías seleccionadas, adaptaciones y estilos de enseñanza.

Por otra parte, a partir de los datos brindados por la profesora, nos proponemos analizar si las propuestas utilizadas promueven la inclusión o la integración del niño en la escuela, sin perder de vista el entorno que rodea al niño y sus características de accesibilidad para los niños que acceden al centro.

5. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Objetivos generales:

- Indagar cómo afecta la enseñanza de educación física la presencia de un niño con síndrome de Down.

Objetivos específicos

- Determinar el proceso por el cual transcurre el docente en las instancias de planificación y selección de las metodologías, analizando las adaptaciones y los estilos de enseñanza utilizados para promover la enseñanza en la clase de educación física.
- Comprobar cómo afecta la relación de un niño con síndrome de Down al entorno escolar y viceversa.
- Analizar el modo en que se promueve la inclusión, para que un niño con síndrome de Down pueda relacionarse con los diferentes actores de la escuela.

6. PRINCIPALES PREGUNTAS QUE SE INTENTARÁN RESPONDER

¿Cómo afecta el caso de Síndrome de Down en el proceso de enseñanza en la clase de educación física?

¿De qué manera se trabaja la inclusión en la escuela por parte de los diferentes actores?

¿Cómo es el proceso de un docente de educación física al momento de enterarse que uno de sus alumnos posee síndrome de Down?

¿Qué tipos de adaptaciones podemos ver en las clases de educación física?

¿De qué forma la docente realiza la planificación anual al tener un grupo con un niño con síndrome de Down en su clase?

¿En qué contenidos pertenecientes a tercer año la docente tuvo mayores dificultades para con la enseñanza de los contenidos con respecto al niño con Síndrome de Down?

¿En qué contenidos pertenecientes a tercer año la docente tuvo mayores facilidades para con la enseñanza de los contenidos con respecto al niño con Síndrome de Down?

7. DISEÑO METODOLÓGICO.

Antes que nada nos parece pertinente aclarar que dicha investigación será un estudio de caso en donde en base a entrevistas y a documentos aportados por la docente, investigaremos la propuesta de enseñanza desarrollada por la misma para con su clase de educación física.

Vale la pena aclarar que en la fuente de recolección de datos contamos con documentos otorgados por la docente de educación física como ser, un diagnóstico grupal e individual efectuado a principios del año 2015, un análisis FODA de la escuela, cronograma de contenidos trabajados en clase, un proyecto de enseñanza de natación, la lista de los alumnos de tercer año, como así también la planificación anual, semanal y diaria de los contenidos trabajados.

También es necesario conceptualizar de que será un estudio de caso de corte exploratorio y de carácter cualitativo ya que no ahondaremos mucho en el proceso de la docente y del chico si no que iremos analizando cada contenido dictado por la docente y cuál fue la propuesta de enseñanza desarrollada por la misma así como una breve apreciación sobre cómo fue el aprendizaje del grupo y específicamente del niño que posee síndrome de Down.

En base a la delimitación del objeto de estudio y al ser un estudio de caso de corte exploratorio, surge la necesidad de seleccionar cuales van a ser las formas de investigar; por lo que nos parece pertinente aclarar que el presente proyecto tiene una estrecha vinculación con las ciencias sociales, de hecho Minayo (2002) nos aporta:

“En las Ciencias Sociales, teniendo como referencia la investigación cualitativa, el trabajo de campo se presenta como una posibilidad de conseguir no sólo una aproximación con aquello que deseamos conocer y estudiar, sino también de crear un conocimiento, partiendo de la realidad presente en el campo” (Minayo, 2002, P.41).

De este modo, nuestra investigación va a ser de corte cualitativo, la cual consideramos más pertinente y coherente para este proyecto, ya que el campo en el que nos introducimos es de carácter social, y entendemos a la discapacidad dentro de una sociedad con un fuerte vínculo con los demás.

Una de las principales herramientas para nuestra investigación es la entrevista la cual la entendemos como:

“...un término bastante genérico, está siendo entendida por nosotros como una conversación entre dos con propósitos bien definidos. En un primer nivel, esta técnica se caracteriza por una comunicación verbal que refuerza la importancia del lenguaje y del significado del

habla. Pero en otro nivel, sirve como un medio de recolección de informaciones sobre un determinado tema científico (Minayo, 2002, p.45).

En cuanto al tipo de entrevista a utilizar, según M. García Ferrendo basándose en Maynta y colaboradores (1975), se pueden apreciar tres criterios de clasificación, entrevistas no estructuradas, entrevistas estructuradas y entrevistas semi-estructuradas.

En este caso utilizaremos entrevistas semi estructuradas, porque creemos pertinente en esta oportunidad mantener una guía de preguntas para no desenfocarse del tema, pero también pueden ser de gran utilidad aquellos comentarios e interrogantes que surjan en la entrevista.

Según Hernández, Fernández y Baptista dicho tipo de entrevista, "...se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener información sobre temas deseados" (Hernández, Fernández y Baptista, 2010 cap. 14).

Dentro de las personas a entrevistar, consideramos de gran relevancia a la directora de la escuela ya que la podremos interrogar directamente sobre la discapacidad y cómo es abordada en el centro educativo. También se le realizaron varias entrevistas a la docente de educación física para poder preguntarle de qué forma lleva adelante su práctica docente en la clase de educación física donde hay presencia de un niño con discapacidad. Finalmente y a modo de consulta por alguna duda o por mayor información nos hemos acercado a docentes referentes del ISEF en dichas temáticas para que nos puedan brindar sus opiniones, sugerencias, etc. sobre algunos puntos claves.

Por último describiremos cómo los datos serán organizados y analizados, esto es a lo que Ferreira llama y define: organización y análisis de datos. Para ello utilizaremos en lo que una investigación social se llama y define como:

"Una propuesta dialéctica para el análisis de los datos (...) En este método el habla de los actores sociales está situada en su propio contexto para ser mejor comprendida. Esa comprensión tiene, como punto de partida, el interior del habla. Y, como punto de llegada, el campo de la especificidad histórica y totalizadora que produce el habla" (Minayo, 2002, p.60).

A su vez de la información que obtengamos de las entrevistas analizaremos diversas fuentes como ser artículos y libros que nos acerquen a la temática que estamos investigando.

8. ANÁLISIS

8.1 Análisis de la enseñanza en cada uno de los contenidos trabajados

En esta categoría describiremos cada uno de los contenidos que la docente trabajó en el correr del año, seguido de un breve análisis de cada uno de ellos culminando con una comparación entre los contenidos. También intentaremos establecer un cuadro de referencia por cada contenido para que sean más fáciles de interpretar los resultados por parte del lector. Para ello contamos con entrevistas realizadas a la docente de educación física y documentos otorgados por la misma, como ser el diagnóstico de grupo, cronograma de contenidos y planificación anual de la clase.

Comenzaremos a tomar en cuenta desde el momento de planificación de dichos contenidos para así poder llegar a conclusiones puntuales sobre cómo se desarrolló la enseñanza a lo largo del año.

Cabe destacar que contamos con la planificación anual de la docente donde detalla la sucesión de los contenidos durante el año y cuanto tiempo fueron trabajados cada uno (ver anexo 6). Se tendrá en cuenta los contenidos en los cuales se tenga mayores insumos, como ser una planificación detallada de las clases y así como también los contenidos en los cuales la tensión entre la inclusión y la integración se dan en mayor medida, tema tratado en gran medida en nuestro marco teórico.

Otro aspecto a tener en cuenta que nos parece importante analizar, dada la relevancia que la docente le dio por el desempeño del niño en este medio, es el proyecto de natación en el cual los chicos concurren una vez por semana a un club de la zona para realizar actividades acuáticas (ver anexo 7). Consideramos que es un espacio que también vale la pena destacar y analizar su enseñanza.

Diagnóstico

Duración: Marzo

Lo primero que realiza la docente en el año es un diagnóstico general de la escuela, luego un diagnóstico grupal así como también el control de fichas médicas de cada alumno y los vencimientos de cada una. Según lo detectado en el diagnóstico grupal, la docente comienza con la planificación.

Al ser una docente con varios años de experiencia en la misma institución “...me había dado cuenta que toda la parte de manipulación, todo el tema de lanzamientos, de pase recepción costaba pila este año digamos que le di un poquito más de énfasis, más que el año pasado.” (Anexo 4).

A nivel de la coordinación general, es buena en la mayoría de los niños, detectando solo una niña con mayores dificultades que el resto. En cuanto a las habilidades de giros y volteretas, la realización de esta hacia adelante es buena, mientras que la voltereta atrás la ejecución es mala en general.

Un dato recabado por la docente revela textualmente que, “...hay un niño con Síndrome de Down que no se integra a las actividades”, este dato fue recabado de la entrevista a la docente manifestando el primer contacto con el niño,

“...él estaba como al principio “boyando”, no se quedaba en su clase, entonces digamos que tome contacto con él en el patio (...) le costó como quince días poder ocupar su lugar en la clase y participar, la clase de Educación Física le llamaba más la atención que de repente quedarse adentro...” (Anexo 3)

Es a partir de este dato es que intentaremos esclarecer las estrategia y metodologías empleadas por la profesora para promover la inclusión en clase.

Para ordenar nuestro análisis iremos detallando contenido por contenido con el orden que fueron planificados y dictados por la docente.

Gimnasia

Duración: Abril a Diciembre

Subcontenidos: Conciencia corporal, alineación de diferentes posiciones, saltos, giros, trepa, balanceo, equilibrio, rol adelante y atrás, posiciones invertidas y series gimnásticas.

Luego de realizado el diagnóstico general de grupo en el mes de marzo, del presente contenido la docente detectó una carencia la ejecución de la destreza voltereta atrás.

El contenido gimnasia fue trabajado por la profesora durante todo el año desarrollando diferentes sub contenidos a lo largo del mismo. En los meses de abril y mayo trabajó juegos grupales, conciencia postural y alineación de diferentes posturas. Luego, en los meses de junio y julio se trabajaron los saltos y los giros por separado y en combinación. En el mes de setiembre fueron desarrolladas las habilidades de trepas y

balanceos, así como también la habilidad de equilibrio. En octubre la docente seleccionó los rolidos tanto hacia adelante como hacia atrás para trabajar con el grupo. Los objetivos de dichas clases fueron desarrollar la enseñanza de la voltereta atrás en condiciones facilitadas y normales, hacer énfasis en el apoyo de manos así como también afianzar el conocimiento de la voltereta adelante.

Las actividades seleccionadas por la docente para el desarrollo de la enseñanza de dichas destrezas fueron hamaquitas, trabajos en parejas con ayudas al realizar las diferentes destrezas, voltereta atrás en condiciones facilitadas y normales, juegos y trabajos en estaciones entre otras.

Con respecto a la participación de Lucas en las diferentes actividades de giros se hizo necesaria la ayuda constante de la docente,

“...todo lo que es girar le generaba temor, le genera como cierto miedo, yo creo que pierde la noción de dónde está y también lo que le cuesta mucho es como pasar de un estado de contracción a un estado de descontracturado, relajación...” (Anexo 4).

Dicha dificultad, según la docente, fue la que más le costó en el año, aunque no estamos en condiciones de afirmar que esta dificultad está relacionada con la discapacidad en cuestión, lo que sí podemos analizar es que debido a la hiperlaxitud existente entre las dos primeras vértebras cervicales, como ya mencionamos en una de las características a tener en cuenta en clase de educación física, resulta una maniobra peligrosa para el niño con esta discapacidad, por ende consideramos oportuna la adaptación realizada por la docente, en caso de comprobada en el niño dicha anomalía en la columna vertebral o cualquier tipo de duda al respecto, no solo por las posibilidades que posee el niño en su ejecución, sino también por su integridad física.

Como forma de que Lucas pudiera realizar las actividades en algunos casos cuando la docente trabajaba la voltereta, ponía las colchonetas y los niños tenían que pasar pero él sabía que podía hacer un tronquito en vez de hacer una voltereta. Sin dudas que la voltereta le costó realizarla tanto al frente como para atrás. Aquí podemos apreciar cómo la docente realiza una adaptación curricular no significativa ya que enseñó el contenido voltereta adelante e integró a Lucas a la propuesta buscándole una variante para él (realizar tronquito) sin dejar de enseñar la voltereta al resto. Si fuera una adaptación significativa, según nuestro marco teórico manejado, la docente no hubiera enseñado la voltereta adelante y hubiera buscado otro contenido para que todos pudieran realizarlo; lo que a nuestro entender hubiese dejado al grupo sin aprender dicho

movimiento. Por esto estimamos que la adaptación no significativa implementada por la docente es apropiada para dicho contenido.

Si bien no indagamos acerca de las posibilidades del alumno para efectuar este tipo de maniobras, afirmamos que, ante la duda del docente acerca de los peligros que pueden acarrear este tipo de movimientos en esta población, debido a la hiperlaxitud ya descripta anteriormente, la adaptación no significativa implementada por la docente es oportuna.

Entendemos que al momento de realizar una actividad es importante la creatividad y el conocimiento de la docente para no poner en riesgo al alumno y a su vez no privar del aprendizaje de un elemento nuevo al resto del grupo. Es por esto que si analizamos la adaptación no significativa que realiza la docente al pedirle al niño que realice tronquito en lugar de la voltereta, sería oportuno desarrollar la habilidad tronquito (rol longitudinal) de una forma más específica, es decir agregando detalles técnicos de postura y elementos de tensión-relajación, no solo para él sino para todo el grupo y así incluirlo en la clase.

En el mes de noviembre fueron trabajadas las posiciones invertidas (paro de manos, tripedias, elevaciones de cadera). Mientras que en el último mes del año el sub contenido seleccionado fueron las series gimnásticas en combinación con diferentes habilidades y destrezas adquiridas en el año.

El objetivo de dicho contenido fue que los chicos logren elaborar diferentes series gimnásticas coreografiadas. Como principal actividad la docente trabajó en subgrupos de cinco o seis niños, donde se les asignan papeles con distintas posturas acrobáticas y las tienen que incorporar a diferentes pasos de danzas y habilidades ya aprendidas para poder después mostrarles a los demás compañeros. Al final del análisis de datos, en el contenido actividades expresivas, vemos cómo se entremezclan y son trabajados de forma conjunta ambos contenidos por la docente.

En cuanto a los estilos de enseñanza utilizados por la docente para desarrollar la enseñanza de dicho contenido, partiendo de nuestro marco teórico, durante el año fue variando según los diferentes sub contenidos pero podemos decir que en algunos momentos utilizó principalmente el descubrimiento guiado de las diferentes destrezas; pero con los contenidos finales como las posiciones invertidas y paro de mano, donde también estuvo el tema de las ayudas, se utilizó el estilo de asignación de tareas.

Consideramos que ambos estilos son apropiados para la enseñanza de la gimnasia y sus diferentes técnicas.

Con respecto al aprendizaje del niño, según la docente, fue positivo ya que en todos los contenidos logró una cierta mejora, pero sin dudas fue el contenido que más dificultades le presentó y donde la diferencia con los demás compañeros fue más notoria ya que los demás lograron realizar destrezas que él no.

La gran pregunta que nos surge aquí y que la manejamos en el momento que hicimos referencia a la enseñanza de la voltereta adelante es ¿qué hacer con un chico el cual no puede realizar una técnica por razones propias de su conformación corporal y de su coordinación? Nosotros consideramos, y así se referencia en nuestro marco teórico, hacer uso de las adaptaciones tanto sean significativas como no significativas para lograr que el niño pueda acercarse lo más posible a la técnica a enseñar pero que los demás puedan tener la oportunidad de aprender dicho contenido.

Otro ejemplo, sin ser el de la voltereta adelante ya mencionado anteriormente, podría ser que en el sub contenido series gimnásticas donde la docente propone trabajos en pequeños grupos asignándole distintas posturas acrobáticas para luego incorporarlos a una serie. Una posibilidad para poder incluir a Lucas sería proponer, como consigna, que cada uno no tiene porque realizar todas las técnicas, si no que las que más cómodos se sientan pudiendo así, en el caso de este niño, realizar tronquitos u otras habilidades y evitar de realizar volteretas o posiciones invertidas mientras que los demás si lo pueden hacer.

En fin nos parece que el ejercicio para este contenido consta de pensar adaptaciones las cuales Lucas pueda realizarlas, pero sin evitar que sus compañeros puedan experimentar otros movimientos. Con esto no estamos diciendo de pensar una clase diferente si no planificar y llevar a cabo tareas acordes a cada grupo de niños.

En lo que respecta al paradigma de la inclusión y la integración, trabajado en nuestro marco teórico, podemos decir que Lucas fue integrado a las propuestas ya que no en todos los momentos pudo realizar las mismas consignas que fueron dadas para los compañeros. En algunos casos puede realizar las mismas tareas y por lo tanto de alguna forma está incluido a la propuesta pero por otro lado cuando nos encontramos con que la docente realiza variantes para que el niño pueda participar de la clase, en ese caso no se lo incluye sino que se lo integra a la clase pero realizando una tarea diferente a los

demás.

CONTENIDO: GIMNASIA			
	SI	NO	PARCIALMENTE
Adaptación significativa		X	
Adaptación no significativa	X		
Consigna	X		
Tarea	X		
Materiales		X	
Ayudas externas		X	
OBSERVACIONES	La docente modifico las consignas y las tareas para que Lucas pueda participar en las actividades.		

Habilidades Motrices Básicas

Duración: Junio a agosto

Subcontenidos: Manipulaciones, lanzamientos, pase y recepción, dribling.

El contenido, habilidades motrices básicas, fue trabajado por la docente entre los meses de junio y agosto.

En las entrevistas que le realizamos a la docente nos cuenta que este contenido lo fue trabajando al principio de una manera más libre, donde se le entregaba a cada niño un material y este experimentaba las diferentes posibilidades del mismo así como también las diferentes formas de lanzarlo, conducirlo, pasarlo, recepcionarlo, etc.

A medida que va transcurriendo el tiempo la docente los va guiando hacia el objetivo de la clase o hacia la técnica que quiere enseñar. Podríamos decir que en estos casos la docente utiliza un estilo de enseñanza de descubrimiento guiado según maneja el autor Mosston (1993).

La profesora plantea su enseñanza de una manera más global al comienzo y luego lo va conduciendo hacia lo específico que ella quiere trabajar.

“...por ejemplo con el tema de los lanzamientos, estaba todo el tema de cada uno experimentar, bueno como cada uno lanzaría, como le hago un pase a un compañero, como lanzo contra una pared, como lanzo contra un arco armado y después ahí si cuando estamos trabajando el tema de los pases, bueno, pase de pecho y mostrarlo como es (...). Al principio como experimentando y después guiándolos a lo que es el movimiento correcto.” (Anexo 4)

Si analizamos la siguiente cita, se ejemplifica la forma de trabajo de la docente,

finalizando en una única forma que es “el movimiento correcto” que la docente quiere enseñar. Si nos basamos en Mosston (1993), el estilo de enseñanza utilizado en este contenido sería el descubrimiento guiado.

En la siguiente cita podemos apreciar mejor la conjugación de ambos estilos de enseñanza:

“Primero les doy el material un ratito experimentan, bueno yo les voy diciendo vamos haciéndonos pases con el compañero, pases en posición o trasladándose y veo como lo hacen, y después si les voy diciendo bueno a ver ahora lo mismo pero vamos a hacerlo con una mano, la mano por encima del hombro” (Anexo 4).

Se comienza de una manera más libre, donde los chicos experimentan las diferentes posibilidades del material y se culmina de una forma más específica. Consideramos que aquí es el momento crucial en que la docente debe cuestionarse ¿todos los alumnos pueden realizar el movimiento correcto? ¿Qué hacer con aquel que no lo puede?

Para ello nos parece pertinente hacer referencia al concepto de adaptaciones curriculares hacia el contenido a enseñar. La docente sostiene, en la entrevista, que no planificó ninguna adaptación en especial, sino que en el momento las realizaba, en función de las dificultades que el niño presentaba.

En las clases, se trabajó mucho de manera grupal, en duplas, tríos y pequeños grupos y nos planteó que cuando Lucas trabajaba en grupos reducidos lograba entender la propuesta y la realizaba, pero cuando lo colocaba en grupos más grandes y le adjudicaba tareas más complejas como por ejemplo, pasar y moverse, le costaba entenderlo. Sin lugar a dudas que la forma en la que se deben incursionar en la enseñanza de Lucas es de manera individualizada o en pequeños grupos pudiendo así ser más claras las consignas a realizar.

Teniendo como referencia nuestro marco teórico, consideramos que la dificultad que demostró Lucas a la hora de trabajar en pequeños grupos es asociada a la discapacidad intelectual, y si bien creemos que dicha discapacidad no es manifestada desde un solo punto de vista, entendemos que la dimensión participación, interacción y roles sociales queda al descubierto al momento de realizar actividades con estas características. Por este motivo hallamos importante insistir en el trabajo grupal de manera progresiva para alcanzar socializar, lograr encontrar un rol social dentro del grupo, etc.

Suprimir esta forma de trabajo creemos que actuaría de forma negativa en Lucas, ya que

como antes mencionamos la cantidad y calidad de estímulos que reciba el niño van a ser determinantes en su futuro, pensar las actividades a largo plazo y de manera progresiva entendemos puede ser una opción para que el niño no pierda los beneficios de trabajar de esta manera.

No tenemos datos, ni en la entrevista ni en la planificación de la docente, de que hacía en los momentos que planteaba una propuesta con pequeños grupos con Lucas para que pudiera entender la propuesta pero suponemos que la posibilidad de trabajar en grupos reducidos le facilita mucho la posibilidad de atender.

Otro dato importante a destacar es que para la enseñanza de dicho contenido fue muy importante la ayuda del maestro ya que al principio el niño quería jugar solo, no le quería pasar la pelota a los compañeros pero con la ayuda del maestro cada vez que había que trabajar en parejas o tríos el maestro se colocaba con Lucas y así de a poco fue logrando que luego interactuara con los compañeros.

Un aspecto de gran motivación para el niño fueron los lanzamientos al aro de basquetbol donde "...lograba hacer un buen lanzamiento y muchas veces embocar en el tablero y se ponía objetivo de embocar..." (Anexo 4)

Según la docente, Lucas tuvo muchos logros en este contenido y fue uno de los que más disfrutó junto con el de habilidades acuáticas; "...se notaba pila la diferencia cuando empezó a cuando terminó." (Anexo 4). La profesora atribuye también el gusto por el contenido la presencia de la pelota como material, ya que es un gran estimulante para los niños y aunque Lucas al principio no le gustaba mucho, luego fue jugando cada vez más con el material.

A modo de cierre, consideramos que hubo un proceso de enseñanza de dicho contenido, ya que la docente hizo un recorte del programa, seleccionó los contenidos adecuados para su grupo y los intentó transmitir. Consideramos que no hubo adaptaciones significativas sino que las tareas que Lucas no podía cumplir le buscaba una variante apoyándose mucho en la figura del maestro que la ayudó mucho con la enseñanza de dicho contenido. En este caso la presencia del maestro la entendemos como una ayuda o un facilitador para que Lucas pueda cumplir con las actividades propuestas por la docente.

Entendemos también que el niño fue integrado a la clase y a la propuesta funcionando el maestro como mayor vínculo entre el niño y las tareas designadas por la docente. Para

que haya podido ser incluido hubiera sido necesario que el maestro participara activamente de la clase y sea como un alumno más pudiendo así hacer partícipe a Lucas de la dinámica de la clase y no que sea un trabajo constante entre el niño y el adulto mientras que los demás realizan otro tipo de actividades.

Consideramos que fue muy acertado el trabajo en pequeños subgrupos pero al momento de trabajar con grupos más grandes el niño quedó excluido de la propuesta, en esos casos se debería buscar la forma de que no suceda por ejemplo haciendo que el maestro lo ayude con las consignas que no entienda pero que pueda realizar las actividades que hacen sus compañeros (sean adaptadas o no).

CONTENIDO: HABILIDADES MOTRICES BASICAS			
	SI	NO	PARCIALMENTE
Adaptación significativa		X	
Adaptación no significativa			X
Consigna		X	
Tarea	X		
Materiales		X	
Ayudas externas	X		
OBSERVACIONES	La docente estableció adaptaciones en el momento según lo que Lucas no podía hacer. En este contenido trabajo con la ayuda del maestro.		

Juegos

Duración: Abril a octubre

Sub contenidos: Juegos de persecución, reglados, tradicionales y cooperativos.

Este contenido fue trabajado por la docente durante los meses de abril hasta octubre seleccionando diferentes tipos de juegos en el año. Comenzó en los primeros meses por los juegos de persecución, pasando por los juegos reglados, los juegos tradicionales para terminar en los meses de setiembre y octubre con juegos cooperativos estimulando diferentes estrategias para intentar resolver los problemas presentados.

Según podemos analizar, de la entrevista realizada a la docente, sostenemos que Lucas no tuvo grandes dificultades para poder participar de los diferentes tipos de juegos

presentados durante el transcurso del año.

No fue necesario realizar ningún tipo de adaptaciones de manera planificada, lo que más le generó dificultad fueron los juegos reglados pero nunca se realizó una adaptación sino que se intentó que participe, integrarlo al juego.

La forma que encontró la docente fue adjudicándole roles específicos dentro del juego. Con eso logró que pueda participar del juego evitando que tenga tiempos largos de juego y de espera evitando que al estar mucho tiempo realizando una misma actividad se distraiga.

Es posible ver aquí una característica a tener en cuenta a la hora de trabajar con esta población, como ser la discapacidad intelectual y dificultad para captar y mantener la atención del niño, es por esto que coincidimos con la docente en asignar funciones o tareas concretas al niño para estimular la motivación. Roles específicos podrían ser manchador o librador en una mancha; capitán en el juego pelota al capitán, rey en el manchado, etc.

Al preguntarle a la docente por el respeto y la aceptación de las reglas, ella nos comentó que Lucas entiende las reglas básicas pero que los juegos reglados complejos y con cancha dividida fueron los que más le costaron mientras que los juegos cooperativos (donde los compañeros lo ayudaron mucho) o los juegos de persecución fueron los que más le gustaban ya que eran los más fáciles para él. Aquí vemos claramente como los tipos de juegos más sencillos o los de reglas más claras Lucas puede participar sin problemas mientras que los juegos más complejos o con mayor cantidad de reglas no le es tan fácil de identificar su rol.

Si analizamos la propuesta de enseñanza desarrollada por la docente y los estilos de enseñanza utilizados en algunos casos realizó un descubrimiento guiado y en otros casos la asignación de tareas donde ella enseña y adjudica las consignas al presentar un juego concreto como el seis pases o pelota al capitán.

Un actor clave en este contenido, de la misma forma que ayudó el maestro en la enseñanza del contenido de habilidades motrices básicas, fueron los compañeros de la clase "...los compañeros tienen pila de paciencia y fue muy bueno si no fuera por el juego él no disfrutaría tanto todas estas actividades, en esto fue bárbaro. Juegos cooperativos también lo ayudaban los compañeros, en grupo." (Anexo 4).

En conclusión, según lo que sostiene la docente Lucas, en dicho contenido, participó de

manera activa y estuvo incluido en las propuestas planificadas no siendo necesario establecer ningún tipo de adaptación curricular para que pueda participar. En el caso de los juegos reglados o más complejos se le buscó, por parte de la docente, un lugar donde el niño se sintiera cómodo como ser un rol específico y que juegue momentos cortos evitando que se distraiga. En esos momentos nuestro paradigma sobre inclusión e integración manejado en el marco teórico se pone en duda sin ser tan fácil dilucidar si Lucas es integrado o incluido en la propuesta.

Se hace difícil dicha separación en los momentos en que la docente trabaja los juegos más complejos donde el numero de reglas aumenta así como los roles, en estos casos para que el niño pueda estar incluido una adaptación sería adjudicarle un rol específico o una tarea como por ejemplo en el manchado ser el rey o en un juego de 5 pases armar un grupo más reducido para él donde pueda jugar en un 2 x 2 siendo claro a quién debe pasarle la pelota. Se ve reducido el juego de 5 pases a realizar pases únicamente a una persona pudiendo, después que entiende la consigna, agregar nuevos conceptos como la búsqueda de espacios vacíos, marca individual, etc.

En el caso de los juegos simples la inclusión es posible ya que logra comprender el juego así como los roles a desempeñar; en el caso de los juegos cooperativos también creemos que lo es ya que son sus compañeros los que lo ayudan (aquí hay que tener en cuenta el número de integrantes para el grupo de trabajo, siendo lo ideal que sea reducido). Mientras que en los juegos complejos para que haya inclusión hay que buscar otras estrategias y adaptaciones como las mencionamos anteriormente a modo de ejemplo.

CONTENIDO: JUEGOS			
	SI	NO	PARCIALMENTE
Adaptación significativa		X	
Adaptación no significativa		X	
Consigna		X	
Tarea	X		
Materiales		X	
Ayudas externas			X
OBSERVACIONES	Se le adjudican roles específicos al niño para que pueda participar. La ayuda en este contenido es por parte de sus compañeros de clase.		

Deporte individual

Duración: Abril y mayo.

Subcontenidos: Atletismo: carreras de velocidad, lanzamientos de bala y jabalina y salto largo

En la entrevista que le realizamos a la docente nos plantea que no recuerda a Lucas participando de dicho contenido ya que según se nos comentó el niño en esos meses estaba en otra clase (puede ser con la de inicial) producto de que a principio de año le costó adaptarse a la escuela por lo que iba de una clase a otra. Sin duda que el primer contenido del año que fue atletismo no asistió.

Podría destacarse eso como una estrategia para incluir al niño, hasta que logró permanecer el tiempo completo con su grupo.

Deporte Colectivo

Duración: Mayo a agosto.

Subcontenidos: Juegos de iniciación deportiva, juegos de invasión ataque y defensa, pases, recepciones, piques, lanzamientos, quite, marcación e intercepción.

El contenido, deportes colectivos fue enseñado a lo largo de los meses de mayo hasta agosto. La selección de subcontenidos fue en base al recorte que realiza el programa de ANEP destinando para dicho nivel los juegos de iniciación deportiva, juegos de ataque y defensa, enseñanza de elementos técnicos básicos aplicables a diferentes deportes, etc. sin especificar en un deporte en particular.

Tampoco en este contenido encontramos datos sobre la selección de actividades para la enseñanza pero sí podemos leer en la entrevista algunos datos importantes a destacar.

Según la docente los deportes colectivos entran dentro de los juegos que más le cuestan a Lucas. Ella atribuye dicha dificultad al cumplimiento de las reglas y el poder entenderlas por parte del niño.

En los deportes colectivos se dio que al estar presente la competencia a los compañeros les cuesta más ayudarlo y tenerle paciencia a Lucas, por lo tanto se genera un momento

de tensión.

A nivel de adaptaciones metodológicas la docente no realiza ninguna en particular considerando que las propuestas planificadas para el grupo, Lucas también las puede realizar.

En este contenido, al igual que con los juegos, Lucas

“...se enganchaba y metía en los juegos, todos los que proponemos se metía y lo elegían, y quedaba en el equipo digamos, formaba parte del equipo. Bueno eso es lo más importante y lo que sí, lo que yo te decía que el maestro siempre estaba como apoyando mucho, no sé si a lo que le tocó maestro hombre, que le gusta el deporte y juega al fútbol el maestro, siempre estaba ahí “dale Lucas vamos”, “dale Lucas me pongo contigo...” (Anexo 4).

Una vez más y al igual que en el contenido de juegos analizado anteriormente la figura del maestro para Lucas fue de motivador y facilitador para que pueda la docente enseñar el deporte.

En este caso, según nuestro marco teórico estudiado, consideramos que no hubo una inclusión como tal sino más bien una integración; donde el principal agente de integración es el maestro oficiando de motivador, de facilitador y de compañero para las diferentes tareas que Lucas se propone realizar. Haciéndose más fácil la tarea de la docente a la hora de enseñar ya que el adulto que acompaña a Lucas oficia de intermediario en la enseñanza así como de compañero de equipo preocupándose constantemente del proceso de aprendizaje de Lucas.

En este caso en particular es un tanto difícil pensar en los niveles de los estilos de enseñanza, según Mosston (1993), pero entendemos que se utilizan los primeros que plantea el autor que son los que el enseñante toma casi todas las decisiones. Estos serían asignación de tareas y enseñanza recíproca principalmente; ya que son seleccionados por parte de la docente cuáles son los juegos a jugar y de qué forma habiendo reglas que ella las dictamina.

Probablemente, al igual que en el contenido de juegos, este fue un contenido difícil de enseñar para la docente y complejo para el niño; ya que como venimos sosteniendo anteriormente la cantidad de reglas y la complejidad de las mismas hace que sea difícil de entender para chicos con estas características. Sin dudas que la figura del maestro para este proceso de aprendizaje fue muy importante ya que ofició como un motivador y facilitador de los juegos pudiendo, de ser necesario, explicarle una y otra vez las reglas. Con esto no estamos sosteniendo que él sea el que enseña si no que sería un

intermediario entre ambas personas.

A nivel de adaptaciones, la docente no especifica ninguna en particular pero creemos que es el propio maestro el que las realiza de una forma tan natural como diciéndole “Lucas vamos para acá”, “la pelota hay que llevarla para este lugar”, “debo picar y luego pasar el balón”, etc. Este tipo de reglas o tareas son de gran importancia ya que se le adjudican tareas claras y concretas al niño para que pueda integrarse al juego. Por ende una vez más afirmamos que para que sea una inclusión debería participar activamente del deporte entendiendo los roles, las reglas, etc.

CONTENIDO: DEPORTE COLECTIVO			
	SI	NO	PARCIALMENTE
Adaptación significativa		X	
Adaptación no significativa			X
Consigna		X	
Tarea		X	
Materiales		X	
Ayudas externas	X		
OBSERVACIONES	En este contenido trabajo con la ayuda del maestro, él es el motivador y facilitador de los contenidos.		

Actividades expresivas

Duración: Julio a diciembre

Subcontenidos: Sensopercepción, actividades circenses, pasos básicos de diferentes danzas, coreografías, pulso y acento.

El contenido actividades expresivas comenzó a ser trabajado en el mes de julio y finalizó en el último mes del año. Según la planificación anual de la docente se comenzó con todo lo relacionado a la sensopercepción y a las nociones de tensión y relajación muscular. Pasando después por las actividades circenses y la manipulación de diferentes elementos para finalizar con algunas danzas, pasos básicos, coreografías, etc.

Como podemos ver fue un contenido bastante trabajado por la docente y con una amplia gama de actividades pasando desde el conocimiento corporal hasta la manipulación de elementos de circo y las danzas.

Contamos también, para poder analizar este contenido, con la planificación semanal de algunos de las actividades pensadas para la enseñanza de dicho contenido.

En el caso de la manipulación de elementos de circo la docente escogió como una de las actividades el trabajo en estaciones y que los niños experimenten en cada estación un elemento diferente de circo.

Otra dinámica seleccionada por la docente fue la de trabajar de forma conjunta la gimnasia y la coreografía. En la primera parte de la clase practican diferentes tipos de rolidos y en la última parte de la clase arman una serie donde, en algún momento, deban realizar la habilidad enseñada.

También para la parte final del año se utilizaron actividades donde en diferentes subgrupos resolvían las consignas como ser realizar una coreografía en tiempos de ocho con diferentes tareas como la inclusión de volteretas, acrobacias y bailes.

En cuanto al transcurso de Lucas por cada uno de los contenidos enseñados por la docente, ella nos plantea en la entrevista que no fue nada fácil poder lograr algunos cometidos. En el momento de trabajar la sensopercepción y más precisamente en lo que respecta a la tensión y a la relajación muscular, el niño se encontró con ciertas dificultades ya que “...él tiene una tendencia a tener mucha tensión muscular y le cuesta mucho la relajación, entonces esto le costó.” (Anexo 4). Otro aspecto que le generó cierta dificultad fue cómo lograr expresarse a través del movimiento, aspecto que no le fue nada fácil a Lucas.

Luego se trabajó todo lo relacionado con las actividades circenses donde el tema de malabares le encantaba, pero con las telas le tenía cierto temor sobre todo al estar en posición invertida. Igualmente logró realizar hamacas y todo lo que tiene que ver con balanceos y suspensiones. Aquí podemos ver cómo la docente realiza una adaptación a su propuesta buscándole una variante a lo que Lucas no puede hacer porque le da miedo.

Teniendo como referencia nuestro marco teórico, la docente implementó adaptaciones no significativas, para llevar adelante las actividades que seleccionó en este contenido, en donde dada las dificultades y posibilidades que posee el niño realizó modificaciones sin suprimir el contenido a enseñar a la clase.

En la parte de acrobacias tampoco trabajó muy cómodo, le costaba. En el momento de las coreografías se enganchó en algunos momentos pero en otros no. Cuando la docente

propone trabajar en subgrupos logra participar y cumplir con las tareas. Esto lo podemos entender ya que en los otros contenidos le sucedió lo mismo, en los grupos reducidos funciona mejor que en los grupos con mayor cantidad de compañeros.

Sin dudas lo que más le costó fue el tema de la relajación muscular y el hacer coreografías en un grupo en particular producto de la forma de trabajo ya que "...como trabajamos en subgrupos y yo les daba algunas pautas y ellos armaban la coreografía el grupo que estaba claro había nenas, varones, todo entreverado y todos aportaban cosas pero a él le costaba como seguir lo que ellos aportaban." (Anexo 4)

Aquí consideramos nosotros que la forma de trabajo seleccionado por la docente no fue la apropiada para que Lucas se sintiera cómodo y pudiera participar, hubiera sido necesario una atención más personalizada como sucedió en los juegos y en los deportes colectivos.

Observamos aquí un aspecto ya mencionado que debe tenerse en cuenta para incluir a niños con síndrome de Down en clase, como ser la hipotonía muscular, si bien consideramos a todos los casos de síndrome de Down distintos entre sí, en el caso de este niño, la dificultad radica en su hipertonia muscular, "él tiene una tendencia a tener mucha tensión muscular y le cuesta mucho la relajación" (Anexo 4) (escapando de las características fenotípicas más comunes en esta población), lo cual le implicó a la docente diversas ayudas y adaptaciones en las actividades para poder incluir al niño en clase.

Como posibles variantes a realizar para facilitarle al niño la enseñanza nosotros propondríamos, en el subcontenido coreografía, un trabajo en pequeños grupos (siendo el de Lucas siempre el mismo o con cambio de un compañero durante todas las clases) y que deben elegir entre todos cual serían los movimientos que puede realizar cada uno para así poder mostrárselo a los demás. En el caso de las actividades que impliquen un estado de relajación determinado ya mencionamos que Lucas le dificulta realizarlo por lo tanto sería necesario ayudarlo utilizando diferentes técnicas como ser sujetarle la cabeza, darle seguridad, etc. buscar el contacto corporal para que él sea capaz de concientizar dicha parte del cuerpo para así poder lograr el fin.

En cuanto a los estilos de enseñanza, podemos decir que la docente seleccionó varios tipos para poder desarrollar su enseñanza. En algunos es asignación de tareas donde se le pide a los alumnos que realicen las tareas propuestas por la docente, en otros

momentos se trabaja de una forma más libre y en diferentes subgrupos y estaríamos haciendo referencia a un estilo de enseñanza de tipo descubrimiento guiado donde el chico recorre diferentes materiales, posibilidades y experimenta con el mismo.

Nos parece pertinente destacar también que fue un contenido en el cual los chicos trabajan de forma más autónoma por lo que también en algunos momentos podríamos estar dentro de estilos de enseñanza más autónomos como la resolución de problemas o el trabajo en pequeños grupos. En dichos casos la docente les da las consignas y ellos crean, toman decisiones, ejecutan lo más parecido a la consigna inicial.

Creemos que en los estilos de enseñanza más autónomos a Lucas le cuesta mucho más participar porque no está clara la figura del enseñante y las tareas no están estipuladas concretamente. Por lo tanto el niño se siente más cómodo con estilos de enseñanza dirigido activamente por parte de la docente como la asignación de tareas, mando directo, descubrimiento guiado, etc. donde son más claras las tareas, más concretas y está bien definida la figura del enseñante. Esto se ve ejemplificado en varios contenidos donde si, al niño, se le adjudican tareas concretas o roles específicos puede participar activamente de la actividad pero en el momento de trabajar en grupos o de crear propuestas se le es más difícil la participación. En estos momentos la inclusión no es posible y se hace necesario buscar otras herramientas para que así sea. Algunas de ellas podrían ser reducir el número de chicos en el grupo, personalizar la atención por parte del docente para con el niño, pensar propuestas alternativas, etc.

En cuanto al aprendizaje de Lucas la docente nos comentó que pese a sus dificultades fue muy positivo “...le costó mucho el tema de que él pudiera relajarse o de también capaz de entender un poco, el objetivo y para qué estábamos trabajando eso, creo que lo vivía más como un pasatiempo de repente (...) le gustaba los pajaritos y le gustaba los malabares, iba corriendo y digamos que jugaba con eso” (Anexo 4). Sin dudas que el aprendizaje del niño se vio comprometido por la distancia entre la enseñanza y su situación como alumno pero igualmente estuvo integrado a la clase y se cumplió el objetivo que tiene la docente para con ese niño en particular.

Otra posibilidad de trabajo hubiera sido partir de los intereses de los niños, pensando que capaz Lucas puede llegar a involucrarse más con la propuesta pudiendo indagar en sus gustos e intereses particulares.

CONTENIDO: ACTIVIDADES EXPRESIVAS

	SI	NO	PARCIALMENTE
Adaptación significativa		X	
Adaptación no significativa	X		
Consigna	X		
Tarea	X		
Materiales		X	
Ayudas externas		X	
OBSERVACIONES	La docente propone adaptaciones no significativas en algunos subcontenidos.		

Habilidades Acuáticas

Duración: Mayo a noviembre

Subcontenidos: Adaptación al agua, flotación, propulsión, inmersión y respiración.

Dicho contenido se enmarca dentro de un proyecto de natación implementado por la docente de la escuela junto con otra docente de la escuela 229 de Lagomar, coordinadores regionales y las directoras de las escuelas participantes.

Este proyecto, según se puede leer en el mismo, vincula dos escuelas (ver anexo 7) e intenta contribuir a la construcción de la autoconfianza por parte de sus alumnos para poder desenvolverse en el medio acuático. Así como también ofrecer la posibilidad de ampliar la experiencia motriz de los niños enriqueciendo el trabajo de las capacidades perceptivo motrices desarrollado en tierra durante el año.

A su vez le consultamos a la docente en las entrevistas acerca de cómo se mostraba el niño en el medio acuático y nos comentó que Lucas disfruta mucho del medio, no tiene miedo. Un aspecto que vale la pena aclarar es que él realizó matronatación, por lo tanto ya cuenta con una experiencia motriz en el medio.

Con respecto al primer contacto en la piscina con el grupo, lo que realizaron las docentes fue establecer los niveles de enseñanza, donde Lucas se quedó en el nivel de principiantes con la profesora de la otra escuela.

El primer contacto de Lucas con la piscina como ya mencionamos fue en la matronatación que realizó cuando era pequeño, pero en la escuela la primer clase fue con la ayuda de su madre. Al principio la madre entraba al agua con el niño y trabajaba con él realizando desplazamientos, pero más adelante la madre no entraba más con él,

ya que Lucas tenía experiencia en el agua y se desplazaba en forma independiente con un flotador, no necesitaba de una ayuda por parte de la docente. En el momento que la madre comenzó a tomar más distancia del niño, según afirma la docente se empezó a sentir más cómodo en el medio acuático. De todas formas la madre acompañó durante todo el año el proceso, a tal punto que cuando terminó el proyecto las profesoras le pidieron que siga yendo con el otro grupo también, porque según ellas “fue tan positivo” la presencia de esa madre en la piscina y de ayuda para ambas profesoras. La presencia de la madre en el agua acompañando a Lucas fue fundamental para lograr la inclusión del niño en la clase de natación, ya que entró con él al agua, lo ayudó y de a poco fue dejándolo trabajar solo, al igual que el resto del grupo sin la ayuda directa de su madre.

Una figura que vale la pena analizar es el rol de la madre, sin dudas que fue de vital importancia para que el niño pueda participar del medio acuático. La madre, al igual que el maestro cuando ayudaba a la docente en los contenidos de deportes, oficia de facilitador y de motivador para el niño y le da seguridad para que pueda realizar las consignas marcadas por las docentes. Este caso en particular llama la atención ya que no es común que las madres de los chicos puedan concurrir a la piscina y meterse al agua con su niño. Sin dudas que estamos ante la presencia de un caso especial el cual fue evaluado como positivo la presencia de esa madre en el agua.

Otro aspecto relevante es que la madre fue capaz, junto con el niño, de irse separando y a medida que Lucas progresaba en el medio acuático su madre se iba separando de él pudiendo llegar a estar fuera del agua. Es en este momento que las docentes destacan la comodidad del niño en este momento que para otros podría llegar a ser frustrante. Como conclusión decimos que fue la presencia personalizada la que logro que el chico progresara tanto en el medio así como también su experiencia de recién nacido en el agua. Una vez más observamos cómo se hace necesaria la ayuda personalizada para que el niño pueda ser incluido en la propuesta y que no siempre es posible. Lucas tuvo la ventaja que su madre pudo acompañarlo todo el año.

En cuanto a las adaptaciones a los contenidos parten de la observación de la docente a cargo del grupo, porque no hay una planificación de adaptaciones; en el caso de que el niño no pueda realizar la actividad se le plantea algo diferente. En este caso las adaptaciones son pensadas por la docente y no por la madre, seguramente la madre lo

ayuda a su hijo a realizarlas pero vemos claramente como es la docente quien las determina.

Con respecto al aprendizaje, según los datos arrojados en las entrevistas a la docente, esta sostiene que fue muy positivo y que si el proyecto seguía o era más extenso, el niño podría estar avanzando al nivel intermedio.

Como grandes logros de Lucas llegó a lanzarse del cubo y del borde, no pudo realizarlo de cabeza, pero sí lo hizo parado, y también logró trabajar sin flotador. Según la docente el contenido que le presenta más dificultades fue el nado inmerso, ya que "...a veces estaba con el tema de los ojos, yo le había pedido a la madre que de repente le trajera lentes, pero él mete la cabeza en el agua, mete la cara en el agua, se sumerge, flota, yo creo que si tuviera que elegir uno [contenido con más dificultad] es avanzar en nado inmerso, pero después todo lo demás lo logró." (Anexo 4)

A modo de conclusión podemos afirmar que según los datos arrojados por los documentos analizados es que en el medio acuático "...es donde se sintió menos la diferencia con los demás compañeros, porque por ejemplo en el agua él tenía menos miedo que otros que tenían más miedo y de repente el logró andar solito sin flotador y otros no..." (Anexo 4).

Al igual que en el contenido deporte, donde la ayuda provino del maestro, las ayudas de agentes externos dieron buen resultado. Es por ello que concluimos que las ayudas cercanas y personalizadas en Lucas fueron positivas, e incluso en este caso llegando a desempeñarse de mejor forma que muchos de sus compañeros.

CONTENIDO: HABILIDADES ACUATICAS			
	SI	NO	PARCIALMENTE
Adaptación significativa		X	
Adaptación no significativa			X
Consigna		X	
Tarea			X
Materiales		X	
Ayudas externas	X		
OBSERVACIONES	La docente estableció adaptaciones en el momento según lo que Lucas no podía hacer. En este contenido trabajo con la ayuda de su madre.		

Resumen y comparación entre contenidos:

Luego de analizar todos los contenidos tratados por la docente en el año, podemos llegar a sacar breves conclusiones sobre cómo fue la enseñanza y como fue el transcurso de Lucas en el año.

A nivel de estilos de enseñanza podemos afirmar que la docente utiliza mayormente los estilos de asignación de tareas y descubrimiento guiado. Lucas en dichos estilos de enseñanza se siente más seguro ya que sabe quien da las órdenes y son claras las consignas. En el contenido donde no fueron utilizados dichos estilos fue en el de actividades expresivas donde se utilizaron estilos de enseñanza de resolución de problemas y Lucas se sintió un poco confuso porque no pudo seguir las consignas y las decisiones que tomaron sus compañeros.

Siguiendo con este breve resumen podemos decir que en cuanto a las adaptaciones curriculares, no llegan a realizarse de manera significativa sino que son de orden no significativa o en algunos casos inexistentes ya que al momento de que el niño se encuentra con una dificultad la docente varía la propuesta a él para que pueda realizarla. Si bien en todos los contenidos, trabajados por la docente, encontramos facilidades y dificultades presentadas por el niño, y que además requirieron la necesidad de realizar adaptaciones y ayudas por parte de la docente, podemos dilucidar que en alguno de ellos, debido a sus características resultaron más complejos. Tal es el caso de los contenidos donde prima el trabajo en grandes grupos como ser gimnasia y actividades expresivas, o contenidos donde predominen grandes cantidades de reglas, como los juegos reglados y deportes colectivos. En contenidos en los que aparecieron destrezas como posiciones invertidas o volteretas, presentaron otra dificultad como ser el caso de gimnasia y actividades expresivas. Por último, debido a la contracción muscular general que presenta el niño, en los contenidos donde impliquen una mayor relajación muscular como por ejemplo gimnasia y actividades expresivas dificultaron la participación de Lucas implicándole a la docente diversas estrategias para la participación del niño. En algunos caso fue con la ayuda del maestro, en otros casos fue mediante la ayuda de sus compañeros y en otros fue la propia docente la que se tuvo que encargar de buscar adaptaciones o diferentes formas de enseñar los contenidos en los cuales el niño tuvo mayor dificultad. Respecto a esto destacamos la importancia de las ayudas externas en

los contenidos propuestos, en donde podemos concluir que la enseñanza individualizada en el niño resultó de forma exitosa.

En otra parte entendemos que hubo contenidos en donde las diferencias con los demás compañeros de clases se hicieron menos notorias e incluso llegando a desempeñarse mejor que muchos de ellos. En estos contenidos creemos que presentaron mayores posibilidades para la participación y el desempeño del niño son síndrome de Down, con las características de Lucas, entre los que destacamos en primer lugar a las actividades acuáticas, ya sea por una adaptación previa o facilidad para desenvolverse en el medio. Otro contenido que debido a la diversidad de materiales, (pelotas, aros, etc.), generaron una motivación en Lucas en donde además lo inspiraban a superarse fueron las habilidades motrices básicas. Fue capaz de participar activamente del mismo teniendo la ayuda del maestro que lo estimulaba y motivaba a seguir trabajando. Y en último lugar dentro del contenido juegos encontramos que aquellos en los que predomina la cooperación, y la persecución, es decir aquellos donde no se caracterizan por un gran número de reglas, el niño demostró un buen desempeño. Este éxito lo relacionamos con la claridad de las reglas propuestas y que son simples de entender para el chico.

Finalmente y a modo de conclusión podemos decir que Lucas estuvo integrado en la enseñanza de los contenidos pero no incluido. El esfuerzo por la docente para que sea incluido se nota pero desde nuestra línea teórica no estamos en condiciones de afirmar que esto haya sucedido. Para que el niño esté incluido debe planificarse las clases y el año teniendo en cuenta sus características y en algunos casos plantearse adaptaciones significativas.

Luego de cada sub contenido fuimos proponiendo diversas ideas, sugerencias y demás aspectos a tener en cuenta para lograr una propuesta de enseñanza acorde a las posibilidades de este chico. Sin dudas que la inclusión abarca mucho más que solo adaptaciones o propuestas alternativas, es por ello que daremos pasó a la siguiente categoría en la cual intentaremos analizar todas las perspectivas a tener en cuenta al momento de hablar de inclusión.

8.2 Inclusión educativa

En esta categoría intentaremos establecer la concepción que maneja la escuela acerca del concepto de inclusión e integración, así como también definir si en la escuela en cuestión existe una política respecto a este tema. Para esto creemos importante analizar las palabras de los actores de la escuela, como lo son la docente de educación física y la directora del centro educativo, además de indagar la accesibilidad cognitiva del establecimiento, para el cual nos basamos en observaciones personales utilizando como guía un manual sobre la accesibilidad cognitiva procedente de España, ya que creemos que la inclusión depende de todos en la escuela.

En una primera instancia se realizaron entrevistas a los diferentes actores donde se debió aclarar previamente las concepciones de inclusión e integración, dado que las diferencias entre estas no eran conocidas ni por la directora de la escuela ni por la docente de educación física. Luego de explicitadas dichas diferencias entre ambas concepciones los actores dieron cuenta de cuál de ellas se hace presente en la escuela y de qué manera es trabajada.

Más adelante se realizaron observaciones en el centro educativo con el objetivo de verificar la accesibilidad cognitiva con la que cuenta el establecimiento, en donde se puso énfasis en distintas dimensiones que consideramos importantes, como ser los escenarios y desplazamientos, la organización del tiempo, las conductas y los roles y por último los recursos. Utilizando este dato como una herramienta más para llegar a una conclusión al hablar de inclusión o integración en dicha escuela.

En palabras de la directora encontramos el siguiente comentario, “nosotros somos inclusores, no discriminamos y aceptamos a todos (...) en realidad integramos pero no incluimos porque no tenemos los medios.” (Anexo 1)

Desde el punto de vista del enfoque moderno de inclusión al que hacemos referencia, aceptar a todos los casos de discapacidad no es precisamente incluir. Tal es el caso de la presente investigación, en la que por más que la escuela posee una política integradora, no existe una educación pensada y planificada para todos “...acá lo que hacemos con él, es que el niño se vincule socialmente, y lo que puede aprender es desde un maestro común y no de un maestro especializado.” (Anexo 1)

A nuestro entender y afirmando las palabras de la directora, una vez explicitada la

diferencia entre integración e inclusión, dicha política educativa se inclina hacia la concepción de integración, vinculando además el principio de normalización donde las características individuales de cada uno, en este caso un niño con síndrome de Down, son dejadas de lado para adaptarse él a las características de un maestro convencional.

En la clase de educación física puntualmente, si bien no podemos apoyarnos únicamente en la propuesta de la docente para establecer la presencia de una política inclusiva en la escuela, encontramos a partir del testimonio de la docente y los documentos de la planificación anual, la presencia de un currículum inclusivo común para todo el alumnado y que de forma implícita se van incorporando las adaptaciones necesarias a las que hacemos referencia en el marco teórico, como manifiesta la docente, “Yo sé que él puede hacerlo, lo hace y no hay problema, y de repente le puedo poner algo para facilitarle más lo que estoy haciendo...” (Anexo 2)

Por otra parte no encontramos una planificación paralela para el caso del niño con síndrome de Down, sino una única planificación en la que se van haciendo adaptaciones especiales en clase y dadas las circunstancias para que el niño con síndrome de Down pueda participar de la misma, reafirmando lo antedicho sobre currículum inclusivo.

El ejemplo más elocuente lo encontramos en el contenido actividades acuáticas, en el cual una de las adaptaciones más evidentes fue la participación de la madre del niño en la piscina. En otro de los contenidos en dónde también se identificó que eran necesarias adaptaciones implícitas en el currículum fue en el contenido gimnasia al momento de la enseñanza de las volteretas y posiciones invertidas, en donde se desarrollaron adaptaciones a las necesidades propias del niño.

Podemos identificar en las entrevistas, que ambas personas piensan los conceptos de inclusión e integración desde una mirada clásica donde ambos términos serían sinónimos y se entremezclan al dialogar. Es decir que no se establece la diferencia que propone el enfoque moderno que mencionamos en nuestro marco teórico de inclusión como superación de la integración con presencia de un sistema único de enseñanza,

“...sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional de tal modo que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar que el sistema atiende.” (Alonso et al, 2010, p. 33).

A modo de ejemplo nos parece pertinente citar dos conceptos expresados tanto por la directora como por la docente donde esta idea que venimos sosteniendo queda al

descubierto. En palabras de la directora de la escuela podemos leer: “...en el caso de este nene Down que tenemos quisimos ver con una organización privada porque desde la educación pública no te mandan nada para poder integrar niños, incluir sería la palabra” (Anexo 1). Mientras que en palabras de la docente encontramos la siguiente cita: “...yo no hace tanto que estoy en esta escuela y tampoco desde que estoy en la escuela no hay niños con discapacidad como para que yo haya visto una política de inclusión en lo que viene a ser todo el tema de la discapacidad (...) la escuela siempre trata de integrarlo, trabaja en la clase con el resto de los niños” (Anexo 2). Como podemos apreciar ambos términos tanto inclusión como integración son utilizados como sinónimos.

En último lugar cabe resaltar que las herramientas que posee la escuela para brindar una inclusión, a la que aludimos en la presente investigación como uno de los aspectos para una exitosa inclusión, no son suficientes según las palabras de la directora de dicha institución,

“...el problema que presenta la escuela pública es que no tenemos profesores que nos acompañen, nos orienten o a veces los medios para poder atender como realmente necesita el niño. En realidad integramos pero no incluimos porque no tenemos los medios. (...) Lo trabaja el maestro preparándose, estudiando él lo que pueda por su lado y haciendo redes con otras organizaciones (...) no es el apoyo que necesitamos de todos los días o más contundente para él, para que aprenda mejor”. (Anexo 1)

Por otra parte utilizando las observaciones realizadas en el mismo establecimiento, dimos cuenta de que lo que expresa la directora, y que es difícil incluir a niños que llegan a la escuela con algún tipo de discapacidad. Esto se hizo evidente una vez visitado el establecimiento al observar que como punto de partida no cuenta con una rampa, siguiendo por otra carencia en la dimensión del escenario. En las otras dimensiones (organización del tiempo, conductas y roles) pudimos apreciar diferentes aspectos que propician a la inclusión pero igualmente vimos varias ausencias en cuanto a la primera dimensión. (Ver anexo 5)

A modo de conclusión de la presente categoría entendemos que no llega a darse una inclusión porque no se le brinda a la escuela las herramientas necesarias como manejamos en uno de los últimos párrafos donde la directora menciona que la escuela pública no recibe mucho apoyo, sino que son los propios docentes los que se forman y tienden redes con organizaciones externas. Sumado a esto, se observan carencias en cuanto a la accesibilidad, seguimos manteniendo nuestra apreciación de que no hay inclusión en la escuela, en todo caso sería una integración. Sin embargo, aunque en la

clase de educación física a partir de las planificaciones, observaciones de clase y el testimonio de la docente a cargo, se trabaje de forma integradora, no basta con dicha propuesta y ejecución de la docente para que el niño esté incluido en un entorno que para nada le es favorable a sus características personales, en donde se pueda desempeñar con total libertad al igual que los demás niños. Con respeto a esto afirmamos que hablamos de que el niño se encuentra integrado en la escuela y que como dijimos anteriormente no alcanza con la propuesta del docente para incluirlo en la clase, sino que también debe ponerse mayor énfasis en aspectos que rodean al niño y su accesibilidad para así en conjunto incluir a chicos con discapacidad, en este caso síndrome de Down.

Como forma de cierre nos parece pertinente destacar que no está del todo definida la diferenciación entre integración e inclusión, ya que como vimos al analizar las palabras de los actores los dos sostienen de una manera un tanto confusa ambos términos, identificándose como similares.

9. CONCLUSIONES

A modo de conclusión expresaremos las respuestas que pudimos acceder en base a nuestras interrogantes planteadas al comienzo de la investigación. Para ello fue necesario transcurrir por un camino de recopilación de datos y documentos, consulta de diversa bibliografía, entrevistas a diferentes actores y observaciones de la escuela en la cual se realizó, acompañado posteriormente del análisis de datos para llegar al cumplimiento de los objetivos estipulados al inicio del proyecto.

En lo que respecta a los contenidos trabajados por la docente donde el niño con síndrome de Down se halló con mayores facilidades al momento del aprendizaje del mismo fueron las actividades acuáticas, las habilidades motrices básicas y los juegos simples (persecución y cooperativos). En cuanto al primer contenido el niño se adaptó y logro participar de la enseñanza del mismo debido a que hubo muchos factores positivos como ser su adaptación previa (matronatacion), las ayudas dispuestas por la docente (presencia de la madre en el medio) y un gusto del niño por el medio acuático. Con respecto a las habilidades motrices básicas el niño encontró ciertas facilidades gracias a la ayuda del maestro para con la enseñanza de dicho contenido así como su motivación interna por la utilización de los diversos materiales (pelotas, aros, etc.). Mientras que para el último contenido, los juegos, entendemos que la claridad de las reglas así como la simplicidad de las mismas le permitió al niño desenvolverse adecuadamente sabiendo que hacer y cómo, sumado a la ayuda de sus compañeros en algunos juegos (cooperativos).

Por otro lado los contenidos en los cuales Lucas se vio enfrentado a diversas dificultades fueron el primer lugar y por varios motivos la gimnasia y las actividades expresivas en donde las metodologías empleadas (grupos numerosos) sumado al temor por las posiciones invertidas, a la hipertonía a nivel muscular y su discapacidad intelectual que provocó ciertas limitantes para participar activamente de la enseñanza de dicho contenido. En el caso de la gimnasia la opción que encontró la docente fue la de modificar algunas habilidades por otra más acorde a las posibilidades del niño para que este las pueda ejecutar, en otras palabras hizo uso de adaptaciones no significativas para integrar al niño a su proceso.

En otro sentido los contenidos en los cuales estaban en juego varias reglas y de diversa

complejidad encontramos que el niño tampoco pudo participar activamente del mismo debido a su discapacidad intelectual que lo limita en su nivel de comprensión de dichas reglas y adaptación a las mismas.

Vale la pena aclarar que la discapacidad intelectual estuvo presente como factor limitante en todos los contenidos en los cuales Lucas presentó ciertas dificultades, mientras que en los otros no fue tan notoria dicha limitación.

Al momento de dar cuenta de las adaptaciones utilizadas por parte de la docente podemos decir que las adaptaciones significativas no fueron utilizadas. En cuanto al otro tipo de adaptaciones, no significativas, hubo varias que entendemos fueron exitosas y vale la pena mencionarlas. Entre ellas destacamos la presencia de la madre en todo el transcurso del contenido actividades acuáticas, primero dentro del agua y luego fuera de la misma; la ayuda constante del maestro durante el contenido habilidades motrices básicas; variantes de actividades como en el caso de la voltereta adelante destacándose una vez más la utilización de adaptaciones no significativas. Por lo tanto entendemos que las adaptaciones las cuales implicaban una mayor atención personalizada hacia el niño lograron el éxito deseado por la docente.

En lo que respecta a los estilos de enseñanza utilizados por la docente, los que lograron un mejor proceso de enseñanza con respecto al niño fue la asignación de tareas por el hecho en que las consignas son estipuladas de forma precisa y se denota claramente la figura del enseñante y la del aprendiz. Por lo tanto los estilos de enseñanza donde no se cumplen dichas condiciones generaron ciertas dificultades y confusiones en el niño.

Al hacer mención de los términos inclusión e integración llegamos a la conclusión de que en la escuela el niño se encuentra integrado y no incluido. Para ello nos basamos en el análisis de la enseñanza de todos los contenidos trabajados por la docente de educación física y en las observaciones realizadas al entorno que rodea al niño con discapacidad y su accesibilidad. Encontramos varias carencias en las dimensiones que se refieren a la infraestructura así como contenidos en los cuales Lucas no se desempeñó como la docente esperaba por lo que nos da cuenta de que la inclusión no fue posible y el niño estuvo integrado en la escuela.

Igualmente nos parece importante destacar que existe un gran esfuerzo por parte de los diferentes actores de la escuela para lograr que Lucas sea incluido en el medio ya sea mediante la utilización de adaptaciones, ayudas externas, explicaciones detalladas, etc.

pero para afirmar que el niño se encuentre incluido debemos considerar al entorno en su totalidad incluyendo desde las condiciones edilicias hasta las propuestas docentes. Es por ello que llegamos a la conclusión de que Lucas está integrado pero no incluido en el ámbito escolar.

Culminada esta investigación dimos cuenta que lograr la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito escolar es un trabajo que depende de todos y hay que tener en cuenta muchos factores incluyendo desde las políticas del centro educativo hasta la tarea de los docentes y funcionarios para poder generar un entorno en el que el niño pueda convivir con independencia y participar activamente de las propuestas de enseñanza.

En fin creemos que esta investigación a parte de resolver nuestras interrogantes fue de gran ayuda a la formación de futuros licenciados de educación física al haber podido conocer y analizar una realidad de un caso puntual en una escuela dada y que esta situación pueda aparecerse en cualquier momento de nuestro recorrido laboral como profesionales.

Nos hubiera gustado profundizar aun más en los actores que rodean al niño como ser la familia y haber podido observar el transcurso de Lucas en cada uno de los contenidos pero creemos que quedara para futuras ocasiones. En esta tesina se intentó con todos los datos que pudimos recabar reconstruir y analizar el proceso de enseñanza llevado adelante en dicha escuela por una profesora determinada con un grupo de alumnos de tercer año.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, María José “Discapacidad, tercer sector e inclusión social”, Madrid, editorial CINCA S.A., 2010.
- ANEP (2008). “Programa de educación inicial y primaria”. Tercera edición 2013.
- ANTEQUERA, Mercedes et al (s/d), “Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual 10”. España, Andalucía, edita Junta de Andalucía.
- ARDANAZ, Leonor, (2004) “La Escuela Inclusiva: Prácticas y Reflexiones”, España, Editorial Laboratorio Educativo.
- Asociación Down Uruguay (2000). “Primer relevamiento nacional de personas con Síndrome de Down”. Fuente:
<http://www.downuruguay.org/noticias/relevamiento.htm> (Fecha de acceso a la fuente: 10/06/2016)
- Asociación Down Uruguay (s/d). “Que es el síndrome de Down” Fuente:
http://www.downuruguay.org/noticias/que_es_down.htm (fecha de acceso a la fuente: 15/01/2016)
- Asociación Down Uruguay (s/d). “Información a los papas” Fuente:
<http://downuruguay.org/bienvenidos-bebes/nuevos-papas/>
(Fecha de acceso a la fuente: 15/01/2016)
- BEHARES, Luis Ernesto. (2004) “Enseñanza-Aprendizaje revistados. Un análisis de la fantasía didáctica. En BEHARES, Luis Ernesto. Didáctica Mínima. Los acontecimientos del Saber. Montevideo. Psicolibros Waslala, 2004, pp. 11-30.
- BEHARES, Luis Ernesto. (2011) “Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias” UdelaR, Montevideo.
- BOOTH Tony y AINSCOW Mel, “Índice de inclusión”, UNESCO, ed. CSIE, 2000.
- BELINCHÓN, Mercedes et al (2014). “Accesibilidad cognitiva en los

centros educativos. Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa.” Ministerio de educación, cultura y deporte de España.

- BRACHT, Valter (1992). “Educación Física y Aprendizaje Social”, Argentina: Córdoba, Editorial Vélez Sarsfield, 1996.
- CALDEVILLA AZOY, Lázaro et al (2010). “Los estilos de enseñanza, su utilización en la clase de Educación Física contemporánea” Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana. Fuente: <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - N° 141 - Febrero de 2010. (fecha de acceso a la fuente: 27/10/2015).
- CALZONI, LORENA (s/d) “El Concepto De “Tradición” en la formación docente”. Estudiante CeRP.
- FERNÁNDEZ, Ana María y RODRÍGUEZ Raumar (2011). “Evocar la falta, la angustia y el deseo del enseñante”, Montevideo, Uruguay, editorial Psicolibros y Waslala.
- FERRANDO, Manuel García (s/d) “La Encuesta”.
- GÓMEZ, Jorge. (2002). “La Educación Física en el patio”. Ed. Stadium, Buenos Aires.
- HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, María Del Pilar (2010) “Metodología de la Investigación” 5ta. Edición. Editorial Paidós.
- MOSSTON, Muska & ASHWORTH, Sara (1993). “La enseñanza de la Educación Física, la reforma de los estilos de enseñanza”. Barcelona, España, Editorial Hispano Europea.
- MERESMAN, Sergio (2013). “La Situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión” UNICEF Fuente: <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/discapacidad-en-uruguay-web.pdf.pdf> (fecha de acceso a la fuente: 09/11/2015)
- NUÑEZ, Inés (2014). “Personas con discapacidad en Uruguay: Algunas cifras del censo 2011.” Asesoría general en seguridad social.
- Organización Mundial de la Salud, Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF versión abreviada), IMSERSO, 2000.
- Organización Mundial de la Salud (2014, diciembre). “Discapacidad y

salud”. Nota descriptiva N°352. Fuente:

<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/nte>. (fecha de acceso a la fuente: 27/10/2015).

- Organización Mundial de la Salud (2015). “Discapacidad y salud” Fuente: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/> (fecha de acceso a la fuente: 06/11/2015)
- Organización Mundial de la Salud (s/d). “Concepto de discapacidad” Fuente: <http://www.who.int/topics/disabilities/es/> (fecha de acceso a la fuente: 29/01/2016)
- PÊCHEUX, Michel (1988). “O discurso. Estructura o acontecimiento”. Campinas, Ed. Pontes.
- RODRIGUES, David (2003). “A educacao Física perante a Educacao Inclusiva: reflexoes conceptuais e metodologicas. En LEITES, Ema y VIERA, Andrea (2013-2014). “Accesibilidad, inclusión y discapacidad.”, Montevideo, Uruguay, Udelar.
- SOUZA MINAYO, María Cecilia. (2002) “Investigación social: teoría, método y creatividad”. Buenos Aires, Lugar Editorial S.A.
- TORRON, Ana. (2011) “La marca de la Procusto en la escuela”. En FERNÁNDEZ, Ana María y RODRÍGUEZ Raumar (2011). “Evocar la falta, la angustia y el deseo del enseñante”, Montevideo, Uruguay, editorial Psicolibros y Waslala.
- TORRÓN, Ana y RUEGGER, Cecilia. (2012). La educación física como objeto matemizable, artículo publicado en diciembre de 2012 en revista Didaskomai.
- TREJO, Oscar, (s/d) “La Educación de los Niños con Síndrome de Down”, Fundación Iberoamericana Canal Down 21.
- VARELA, Julia y ÁLVAREZ-URÍA, Fernando (1991). “Arqueología de la escuela”. Madrid, La Piqueta.
- VIDAR, José (2001) “Manual de Educación Física y Deportes: Técnicas y actividades prácticas”, España: Barcelona, Editorial Océano.
- VIERA, Annalet y et al. (2012) “Discapacidad en la Niñez y la Adolescencia: una visión desde el cuidado de enfermería.”, Montevideo,

Uruguay, Udelar.

Trabajos Consultados

- MADRIGAL, Ana (s/d). El Síndrome de Down”.
- MORATORIO, Ignacio y OTTON, Martin (2013) “La Educación Física en el proceso de rehabilitación de personas adictas a las drogas ilegales en el Centro Nacional de Información y Referencia de la Red Drogas Portal Amarillo”.
- FERNANDEZ, Florencia, MARTINEZ, Valeria y ROSA, Florencia (2012). “Prevalencia de Malnutrición por Exceso y Riesgo de Malnutrición por EXCESO y la Presencia de Factores Asociados a las Mismas en Niños con Síndrome de Down”. Tesis de grado de la Licenciatura en nutrición en la Universidad Católica del Uruguay.

ANEXO 1: ENTREVISTA 1

Entrevista directora escuela Australia Solymar 141

- Presentación del entrevistado, función, tarea y experiencia

Soy maestra directora de esta escuela hace 5 años y como maestra tengo 25 años

- ¿Que nos puedes decir de la escuela? ¿Y del barrio?

La escuela está en un nivel socio cultural medio y medio bajo, y la escuela bueno es el reflejo de esa sociedad, de ese nivel pero se trabaja bien, se trabaja lindo, hay padres muy colaboradores Y la parte cultural es media.

- ¿Qué concepción posee la escuela con respecto a la discapacidad?

Es muy inclusora en general. Puede haber una opinión muy personal de algún padre de discriminación, pero no es la generalidad. Es muy inclusora.

- ¿Qué concepción posee la escuela sobre inclusión y sobre la integración? ¿Con cuál de estas concepciones se trabaja en la escuela?

Nosotros somos inclusores, no discriminamos y aceptamos a todos. Pero el problema que presenta la escuela pública es que no tenemos profesores que nos acompañen, nos orienten o a veces lo medios para poder atender como realmente necesita el niño. En realidad integramos pero no incluimos porque no tenemos los medios. En el caso de este nene Down que tenemos quisimos ver con una organización privada porque desde la educación pública no te mandan nada para poder integrar niños, incluir sería la palabra. Para poder tenerlo en las condiciones que el niño aprenda, porque acá lo que hacemos con él es que el niño se vincule socialmente, y lo que puede aprender es desde un maestro común y no de un maestro especializado.

- Claro no hay una capacitación

No hay capacitación, no hay acompañante terapéutico. No están las condiciones bien como para dar una verdadera inclusión.

- ¿Cómo se trabaja la inclusión o integración con esos niños?

Lo trabaja el maestro preparándose, estudiando él lo que pueda por su lado y haciendo redes con otras organizaciones, en este caso tenemos la red con la Asociación Down de la Costa que nos queda cerca y ya han venido los psicólogos, han hecho talleres con padres, han dado material al maestro, lo han apoyado también desde la teoría pero es lo que ellos pueden ofrecernos. Es una red, es un vínculo, no es el apoyo que necesitamos

de todos los días o más contundente para él para que aprenda mejor. Pero nos han dado una buena mano.

- Existen casos de niños con síndrome de Down en la escuela y que nos puedes aportar sobre su procesos en la escuela

Existe si, este año tenemos un nene. Ha logrado integrarse más al grupo, conocer al maestro, tiene una relación muy afectiva importante con el maestro, se siente cómodo pero en lo que es aprendizaje no evoluciona.

- ¿En qué año esta?

Tercero, tercero por la edad porque tiene ocho años. En lo que es mismo los procesos de enseñanza aprendizaje para que el niño aprenda el está muy descendido. Habla muy mal, no se le entiendo, el maestro logro entenderle entonces se puede comunicar verbalmente con el maestro, yo por ejemplo no lo entiendo. Los lazos afectivos fueron bastante importantes.

Nos habíamos puesto una meta de que el empezara a escribir, aunque sea el nombre, reconocer los números pero no se logro.

- ¿Qué beneficios tiene dicha inclusión o integración para el niño en la escuela?

Bueno para él lo bueno es la parte social, puede vincularse con otros niños y ve como otros niños trabajan y por imitación puede lograr algo mas o para sentirse parte de.

Y para el resto de la clase también, que aprendan que hay niños diferentes, que aprendan a no discriminar. Para que aprendan a conocer, no discriminar, para que aprendan a tratar a niños diferentes. A respetar y a querer y de hecho es lo que ha pasado en la clase lo quieren muchísimo. Ningún niño le da por decirle nada, ni burlarse, nada. Es aprender a vivir con la diferencia. A nosotros nos parece muy valioso eso también.

- Con respecto al espacio de educación física que beneficios genera en el chico con síndrome de Down?

Eso más te lo puede decir la profesora. Lo que yo te puedo decir es, en tercer año tenemos un proyecto de actividades acuáticas, de natación y justamente lo hace tercer año, y a él le ha servido muchísimo la natación, ha aprendido mucho, porque el niño Down le cuesta mucho flotar, le cuesta mucho las actividades físicas, todo lo que es coordinación, eso te lo dice mejor la profesora. Pero en la pileta el desplazarse, disfrutar

del agua, el poder nadar es como muy necesario para ellos, lo disfrutaban muchísimo y el proyecto era seis meses con cada tercero la clase de el termino y el siguió en natación con el otro tercero porque justamente le decían que el natación tenía que hacer desde el pediatra hasta la asociación Down y la verdad que si

Lo que no se, eso te lo puede decir la profesora, si logro desplazarse o logro flotar yo cuando fui al club lo veía chapotear y nadar siempre con ayuda en este caso la mama era su ayudante terapéutico, iba con la mama a la piscina.

- ¿Y a la clase de educación física asiste con la madre?

No, solo a la pileta porque el club nos pide que haya un acompañante porque no flota, pero acá en educación física el está solo. No sé cómo es en educación física si responde.

ANEXO 2:

Primer entrevista docente de Educación Física Escuela Australia Solymar N° 141

- Presentación del entrevistado, función, tarea y experiencia

Me llamo rosario Perera soy profesora de educación física hace años que me dedico más que nada a la educación física en la parte escolar, tengo experiencia también en la parte preescolar, trabajo también en el área del deporte, pero dentro de escolares, trabajo en primaria publica y también en primaria privado y también este año eh tenido la experiencia de trabajar en secundaria, pero solo en el ámbito privado, en el ámbito público este año.

- ¿Qué nos puedes decir sobre la escuela y sobre el barrio?

Esta escuela está inserta en lo que es el barrio Solymar, es una escuela con un buen nivel, cuando te hablo de un buen nivel, niveles de aprendizaje son muy buenos, no es una escuela de contexto, es una escuela muy buscada, los niños que vienen acá son de la zona y algunos que se ha ampliado un poco la matricula, porque muchos niños de la zona han optado por colegios privados, y vienen chicos que de repente les convendría ir a otra escuela pero sabiendo que esta es buena y muy querida, muchos niños cruzan Giannastasio y vienen para este lado y como habían pocos alumnos la inscripción permitió que se abriera la matricula para que llegaran de otros lados, o sea vienen niños que no son de la zona.

Es una escuela donde los padres colaboran mucho, hay mucho apoyo de las familias, hay una buena comisión fomento y para todo lo que quieras, en mi caso tengo un proyecto de natación los niños tienen que pagar una parte y fue un proyecto muy bien aceptado por la dirección y también por los padres y están al fírmelos padres pagan lo que tienen que pagar, son 370 pesos por mes, a los niños que de repente no puedan pagar la comisión fomento cubre, y tienen la opción de hacer natación que es súper importante, es una linda experiencia, este año estamos probando con un grupo nomas de tercero, perdón con un nivel, tercero en dos grupos la mitad de año 3ro. A y la otra mitad de año 3ro. B pero realmente ha sido súper enriquecedor para todos.

- ¿Qué concepción posee la escuela sobre la inclusión y sobre la integración? ¿y con cuál de estas concepciones trabaja la escuela?

Yo no hace tanto que estoy en esta escuela y tampoco desde que estoy en la escuela no

hay niños con discapacidad como para que yo haya visto una política de inclusión en lo que viene a ser todo el tema de la discapacidad, pero si en tercero tenemos un chico que tiene síndrome de Down que se llama Lucas y que es bienvenido, la escuela siempre trata de integrarlo, trabaja en la clase con el resto de los niños, también es muy querido por los compañeros y también por las familias. En este caso la familia del niño es súper colaboradora, y bueno es uno de los chicos que va a natación, nosotros lo que pedimos cuando armamos el proyecto de natación sabiendo que íbamos a tener un chico con esas características, que la mama apoyara en el club, la mama encantada fue siempre todas las clases apoyando y nos ayudo incluso con los otros niños.

- Existen casos de niños con síndrome de Down en la escuela me dijiste que si, ¿Qué nos puedes aportar sobre su proceso en la escuela?

Yo te puedo hablar desde lo que es la educación física, Lucas es nuevo, entro a la escuela en el 2015, entonces era todo una expectativa a ver que podía pasar con este niño ¿no? Al principio de año le costó la integración en su grupo digamos, porque él se sentía más cómodo con niños mas chiquitos, entonces lo que se trato de hacer para que él se fuera adaptando es que valla unas horas con su grupo, hasta el recreo, y después si quería iba un poquito con otro grupo, iba a primero o a veces iba al grupo de preescolares, pero esos tiempos cada vez se fueron acortando y empezó a estar más en su grupo y ahora está todo el horario en su grupo, es un niño que cumple el horario completo. Ha mejorado pila, en lo que es la parte de educación física le encanta todo lo que es trabajar con pelotas se integra a todo lo que es circo, actividades recreativas, le cuesta todo lo que tiene que ver con reglas un poco difíciles, de repente ahí no se integra a esas actividades, no se integra específicamente pero nosotros lo integramos y sigue integrado en el grupo, de repente está haciendo otra cosa pero está dentro del grupo, todos los compañeros lo llaman, le dicen Lucas aquello lo otro, de repente es inconstante no quiere trabajar en algo específico, estamos trabajando paro de mano y le genera cierto temor , todo lo que sea posiciones invertidas a él le genera temor, pero ya sabemos que es así, entonces cuando estamos haciendo eso el de repente está en una colchoneta hace voltereta, le pongo una cuerda y hace voltereta por encima de la cuerda, todo eso le gusta y si no hace como tronquitos, después si trabajamos con pelota le encanta y bueno se integra, trabaja bien, ha mejorado.

- ¿Qué características poseen estos niños con síndrome de Down?

Los tiempos de atención son cortitos, existe cierta inestabilidad emocional, por ejemplo algo que de repente para nosotros puede ser una pavada para él puede ser un gran drama; por ejemplo que falte el maestro. El tiene un maestro y de repente que falte a otros niños no le pasa nada porque acá en la escuela siempre hay suplentes, como te venía diciendo es una escuela linda, siempre hay suplentes pero a él eso ya le genera todo un trastorno, le genera toda una inestabilidad que de repente puede llegar a estar llorando o de repente puede ser otra cosa un cambio, un cambio lo afecta de otra manera que a un niño que no tiene esas características no le pasa.

- ¿Tiene algún grado autista?

No, el se vincula con todos, con la madre tiene varios hermanitos que vienen también al colegio. Y no tiene por lo menos que yo sepa no y no demuestra que tenga porque el si te ve es cariñoso, viene y te saluda te da besos y con los compañeros también. Con el maestro, tiene maestro hombre, genero un vínculo muy lindo.

- Maestro de clases, que poseen los demás niños ¿No posee un maestro como acompañante?

No, no posee un acompañante terapéutico, o sea el tiene un maestro que es el mismo que poseen los demás niños.

- ¿Cómo afecta la clase de educación física la presencia de Lucas?

No afecta, lo que te podría decir, el se integra de forma normal o sea ya estamos acostumbrados y lo único que yo tengo que ver es por ejemplo cuando planteo un tema cuales son las facilidades que él tiene. Yo se que él puede hacerlo, lo hace y no hay problema y de repente le puedo poner algo para facilitarle más lo que estoy haciendo, como por ejemplo te digo eso lo de posiciones invertidas o por ejemplo si estamos haciendo algún juego que sea con reglas que le cuestan entender el igual participa, entendés o sea no queda afuera del juego y como está integrado forma parte de la actividad digamos que no afecta para mal

- ¿Y el entorno?

No, para nada, para los compañeros nada, para nada

- ¿Cómo se desenvuelve el niño con Síndrome de Down en la clase de educación física?

Mira yo he tenido síndrome de Down en otros lados y lo que me doy cuenta es como que son diferentes, cada niño es como un mundo y este es un niño que con mucho apoyo familiar, la familia esta mucho en la escuela, le brindan mucha atención, es un niño súper cuidado. Yo por ejemplo trabaje en otra escuela, en la escuela de pinar norte y tuve una nena con síndrome de Down en cuarto de escuela y era una nena que le costaba mucho integrarse, no quería salir a las clases de educación física muchas veces para que saliera para que pudiera hacer yo le planteaba una actividad totalmente diferente a la del grupo porque no quería y pasaba lo mismo con la maestra, lo hablaba con ella y esa niña por ejemplo hacia cosas diferentes a las del grupo. Lucas a veces hace cosas diferentes a las del grupo que el maestro le pone actividades diferenciadas; en educación física no pasa tanto como que se integra más que lo que es en la clase pero en algunas ocasiones hay que ponerle una actividad diferenciada. El va a piscina, la piscina le encanta, disfruta pila del agua, se traslada, flota, hace volteretas, se sumerge, no tiene miedo y ya tuvo una experiencia previa en España de matronatacion. O sea que él no arrancó de cero. El ya venía con algo, ya había nadado con la mama.

- ¿Cómo afecta el entorno? ¿no afecta no?

No, no, si afecta es algo positivo, porque en los demás compañeros pueden integrar a un niño que tenga síndrome de Down me parece que esta buenísimo y aparte los enriquece como personas a todos, no porque es aceptado, de repente un día está llorando y todos los ayudan. Por ejemplo un día falta el maestro y el está llorando y le dicen Lucas no llores, te vas conmigo a cuarto, te vas conmigo al otro tercero. Poseen los niños un sentimiento de solidaridad, de respeto me parece que eso lo afecta pero en realidad los afecta para bien, los enriquece a todos no, al maestro también. El maestro tenía muchas dudas antes de empezar, ya que uno no tiene formación específica y a mí también como

docente, yo lo tengo un rato, el maestro que lo tiene que tener cuatro horas todos los días era todo un desafío y ahora lo adora en este caso no, yo soy consciente de que cada caso es muy particular.

- ¿Las clases de educación física se adapta a los chicos con síndrome de Down o ellas a la clase?

No, es imposible o sea en este caso no se adapta él a la clase de educación física, vos tener que adaptar la clase de educación física a él. O sea lo más importante de la clase de educación física es el niño, porque vos pensas síndrome de Down en este caso. Yo tengo por ejemplo niños que tienen problemas renales, tengo otro niño que tiene enanismo, ahora por ejemplo tengo una nena que tiene leucemia, tienes que ver son todos casos particulares, entonces o sea no podes decir yo planteo la clase así y bueno si tú la podes hacer bien y si no bueno lo lamento; tienes que adaptar. La nena que tiene leucemia también, trabajamos, vemos que es lo que el médico le permite hacer; la idea es que pueda integrarse y que haga todo lo que pueda.

- ¿Esas adaptaciones son específicamente para él o hay algún cambio de clase porque sabes que esa actividad no la va a poder hacer?

A mí lo que me paso a principio de año es que por ejemplo cuando venían a educación física el al principio de año no quería hacer educación física con los niños de su clase y muchas veces cuando los iba a buscar a su clase él no estaba porque estaba en esa transición que yo te decía de la otra clase y muchas veces iba a buscar a esa otra clase y ahí en preescolares me encontraba con él, entonces el salía con el grupo que estaba y era con preescolares, entonces bueno salía con preescolares. Yo lo que no tengo, lo que no hago, nunca lo hice, nunca lo hablamos en la jurisdicción, de la zona con los coordinadores, no hay una planificación diferente para él, o sea yo hago mi planificación y no incluyo en mi planificación algo diferente para él o sea yo hago la planificación y lo que se genera que es diferente es desde la observación que veo en el momento. Planteo algo y veo que no lo puede hacer y entonces no lo va a poder hacer, le voy a poner tal cosa, entonces estoy trabajando en estaciones y de repente el no pasa

por todas las estaciones se queda más en una. Por ejemplo también le da vértigo las telas, el trabajar con telas en lo que es toda la parte de circo y eso le da como miedo. Yo no tengo una cosa planificada, capaz que habría que hacerlo digo no se nunca nos cuestionamos eso pero si lo planteamos.

- ¿Qué tipos de adaptaciones metodológicas podemos ver en la clase de educación física?

Es un poco lo que te decía, en realidad las adaptaciones parten de la observación, porque no hay una planificación, o sea yo planifico y con respecto a lo que planifico el niño se adapta y si nosotros vemos que si no se adapta le planteamos algo diferente. Cuando digo nosotros es porque cuando vamos a natación trabajamos con otra profesora y en este caso por ejemplo se llama Verónica que es profesora de la escuela de Lagomar que nosotros hacemos juntos; ella se queda para darle clase a mi escuela y yo le doy clase a su escuela, entonces somos dos para darle a los dos grupos. Este año estuvo con Verónica, al principio le costó un poco pero que ahora todas las cosas que ha logrado, tampoco en la natación se ha planificado algo aparte.

- ¿O sea que es en base a la experiencia?

Es en base a la experiencia, en base a la observación, a lo que vemos. Vos planteas y decís bueno esto no lo va a poder hacer. Incluso cuando planteas, cuando planificas ya sabes que van a haber cosas que no las va a poder hacer, pero ya sabes que en el momento vos le vas a plantear una cosa diferente dentro de la temática que estás dando, se le realiza alguna facilitación de alguna manera.

- ¿Qué estilos de enseñanza son utilizados mayormente en las clases donde hay niños con discapacidad?

Se podría decir que se trabaja de una manera más global, con un trabajo más global si vos estas con un niño de estas características tenes como que medir las consignas porque se puede frustrar, o sea se puede frustrar cualquier niño de repente él se puede poner a llorar, puede no querer hacer la actividad, entonces bueno se le plantea un

movimiento un movimiento global donde el pueda observarlo y a partir de ahí el va sacando lo que él puede, lo que él puede dar.

- ¿Entonces estamos hablando de un descubrimiento guiado?

Ahí va podría ser sí.

- ¿En la planificación anual del docente se ve afectada por la presencia de una persona con discapacidad?

Bueno un poco lo que yo te decía, si claro. Al principio te genera duda ¿qué voy a hacer?, pero después otra cosa que he tratado de que no pase es que de repente me han dicho hoy no está bien, lo mejor sería que no vaya a la clase de educación física, a veces pasa eso. Pero con Lucas no me pasa eso porque está integrado, pero por ejemplo con la nena Down que tenía en la otra escuela la maestra me decía déjala que ni vaya, si no hace nada no quiere y entonces me parece que a veces falta como ese impulso o sea como que todos para el mismo lado es decir, Mariana se llamaba, dale Mariana vamos. El síndrome de Down que ella tenía era como más severo entonces le costaba mucho más todo y a su vez era de un contexto social muy complicado entonces no tenía como Lucas que tiene ayuda de médicos, psicopedagogos, ella no era una escuela de contexto, comía en la escuela o sea a veces tenía momentos de agresividad que ella se ponía nerviosa, podía llegar a romper algo. En ese caso era como más difícil, pero con Lucas no.

- ¿Con respecto al espacio de educación física que beneficios genera para el chico con síndrome de Down?

Me parece que es el tema de ser solidario, el tema de la diversidad, de aceptar la diversidad, lo que es lo diferente, la individualidad, el trabajar en grupo, poder ayudar al otro, la integración, el tema de los valores. Eso es lo que yo veo, pero me parece que no es solo de la clase de educación física, me parece que es de todo. Capaz que para nosotros es diferente, ya que una persona que tiene síndrome de Down lo que es la clase con el maestro, se siente más diferente pero en lo que es la clase de educación física se

encuentran mil posibilidades, por ejemplo tirar al tablero, con la pelota de basquetbol y hace lo mismo que los otros, de repente en la clase no y están en sumando o dividiendo para el no es lo mismo, le cuesta, no puede. Y de repente acá en educación física no notas esa diferencia, es como más fácil para nosotros y en la piscina hay menos diferencias todavía, es uno más.

- Se da una retroalimentación con el entorno entonces.

Sin duda y aparte cuando te digo en el entorno, es en todo en el maestro, en los demás porque realmente. Primero que al ser sumamente cariñoso, es una característica de los que tienen Síndrome de Down. He trabajado también, hace muchos años, en natación con discapacitados pero eran intelectuales y ahí teníamos todo tipo de discapacidades intelectuales y con características diferentes cada uno, pero como evaluación final de todas las veces que he tenido siempre es así también con autistas, también tengo autistas en un colegio siempre son así. Una sola vez, me paso en un colegio que trabajaba que tenía un niño que era autista y a él se le complicaba mucho la integración, todo el tiempo pegaba o sea fue la vez que más me costó trabajar así con estos niños, me costó pila, ya no sabía de qué manera trabajar porque era una discapacidad importante, entonces muchas veces tenía que llamar a alguien que me apoyara y de repente se lo terminaban llevando. En este caso con Lucas no pasa porque no es nada agresivo, lo encuentras en el recreo y te saluda. Incluso de la experiencia negativa también, porque más allá vos decís bueno que difícil pasar por esta experiencia tener que hablar con los padres y de repente decirles que ya no se qué hacer en la clase y que el padre te diga que están desesperados y vos ves al padre.

- ¿En el caso de Lucas es así?

En el caso de Lucas no, los padres de Lucas son espectaculares, están al tanto de todo, conversan mucho con el maestro, con los docentes, lo acompañan. El caso de Lucas es bien fácil de trabajar, es un caso especial pero fácil.

ANEXO 3:

Segunda entrevista docente de Educación Física Escuela Australia Solymar N° 141

- ¿en qué momento te enteraste que en tercero había un niño con Síndrome de Down?

Me entere a principio de año, ó sea cuando las clases recién comenzaron, sabía que había un niño con Síndrome de Down y bueno, en realidad el estaba como al principio “bollando”, no se quedaba en su clase, entonces digamos que tome contacto con él en el patio, antes de que me toque ir a su clase ya lo conocí. Bueno le pregunte como se llamaba, el contestaba, este me decía que se llamaba Lucas, interactuaba y bueno después cuando fui a la clase ya estaba, y ponele que le costó como 15 días poder ocupar su lugar en la clase y este participar, la clase de Educación Física le llamaba más la atención que de repente quedarse adentro, porque bueno con todo el tema de los materiales, pelotas, aros todo eso le llamaba la atención, no se integraba mucho con los demás, eso fue todo un proceso, como que el al principio participaba de la clase mas autónomo digamos, mas independiente de los demás. Pero bueno tome contacto enseguida cuando las clases empezaron, primero en el patio y después como alumno en su clase.

- ¿y te enteraste antes de que llegue esa clase ya sabias que tenias un chico con Síndrome de Down? ¿o fue en el momento?

No, yo vi un niño con Síndrome de Down en el patio y no sabía de qué clase era, fui preguntando y después me entere que era de tercero.

- alumno tuyo

Si, o sea nadie vino a decirme que iba a tener un niño con Síndrome de Down ¿no?, no hubo eso digamos esa comunicación. Me entere viéndolo en el patio.

- ¿ya tenias alguna experiencia con dicha discapacidad? me decías que si

Si.

- ¿hubo alguna reunión o conversación entre docentes antes de recibir al chico con Síndrome de Down o fue una decisión de la dirección?

No, no hubo ninguna reunión lo que si cuando yo pregunte que se sabía del niño ¿no? porque yo había tenido antes la experiencia de trabajar con mariana, una nena con Síndrome de Down de la otra escuela, y la experiencia era que por ejemplo ella no tenia papas, este, vivía con una hermana mayor, le costaba mucho integrarse y acá quería saber un poco como era la historia.

y bueno es un niño que vino de España, es una familia que creo que en el 2002 con el tema de la crisis se fueron para España y ahora se volvieron, son varios hermanitos, el es único que tienen Síndrome de Down, este y es una familia que lo apoya mucho ¿no? este y el en España ya había tenido experiencia, se había escolarizado, ya tenía también experiencia de trabajar en el agua, macro natación todo eso, yo fui preguntando, le pregunte a los maestros, le pregunte a la directora y ta, me contaron un poco la historia esa ¿no? o sea después que ya lo tuve en la clase que tome contacto, digamos que me fui enterando como era la historia después.

- ¿sobre la marcha digamos?

sobre la marcha una vez arrancado el curso, y después bueno también tome contacto con la mama, porque la mama, siempre lo trae la madre, este y, también la madre repartía a los otros hermanos en las clases entonces en algún omento le pedí para hablar con ella, que me contara un poco, yo le dije que era la profesora de Educación Física, que quería ver bueno como se podía trabajar con él, y la madre me dijo que se estaba integrando, que en general no tenia problema de integración, que le gustaban las actividades físicas, que era muy mimoso, bueno, que le afectaban los cambios, que de repente estaba así toda esta etapa porque era una escuela nueva, con niños nuevos, este la madre re bien, espectacular. Y bueno más adelante fue más grande el contacto ¿no? porque empezó el tema de la natación, el integraba el proyecto de natación, fue como el camino del conocimiento sobre él, sobre su vida.

- ¿recibiste algún apoyo o asesoramiento al respecto de cómo trabajar con dicha población?

no no no, no recibí específico no.

- ¿Cómo fue la comunicación entre los diferentes referentes de la escuela como ser maestros, directores y profesores con respecto a Lucas?

En realidad todo se fue dando sobre la marcha de una manera muy informal ¿no? o sea no hubo una reunión, no hubo un encuentro como para decir tenemos un nene con estas características no paso. Me encuentro con el niño en el patio, después de que va a ser alumno mío, después me lo encuentro en la clase, después yo me acerco al maestro para ver que sabía, el maestro no sabía demasiado, después le pido a la directora que me cuente un poco, la directora y la secretaria que fue la que lo inscribió sabían un poco más. Hubo mucha resistencia de parte al principio del maestro de tener un niño con Síndrome de Down. Porque que pasa el segundo del año anterior era un segundo muy complicado, entonces a ese maestro le toco un tercero con niños muy complicados de conducta entonces como era tan complicado ese grupo le habían prometido al maestro que no le iban a inscribir ni un niño mas, y le inscribieron un niño con Síndrome de Down, entonces el maestro al principio estaba enojado, este, no quería tener a este niño en la clase ¿no? entonces como que hubieron muchas resistencias. después que el maestro conoció a Lucas se encariño pila con él, vistes, y hubo como al principio el estaba mucho afuera de la clase que coincidía con esa resistencia del maestro, y cuando el maestro se dio cuenta que era un niño que aportaba mucho al grupo, y que se podía trabajar tranquilo, que podía trabajar bien y que podía asimilar pila de cosas más allá de la dificultad que él tuviera, ahí como que el maestro lo acepto, entonces él se empezó a quedar siempre adentro de la clase, no salió mas, no salió mas, se quedo con su grupo. Al principio ya te digo, estuvo como un mes que iba un ratito a su clase y después se iba a preescolares por ejemplo. Este entonces toda la información fue de a poquito ¿no?

- ¿fue parte de la adaptación?

Claro, y llevo más de un mes.

- ¿sí?

Si.

- ¿hasta que se quedo en su clase?

Si más de un mes, no se si no me animo a decirte dos, dos meses.

- ¿Qué relación existe entre la asociación Down de la costa y la escuela?
¿Recibiste algún asesoramiento de parte de ellos?

No, no en realidad se que esta la asociación esa, la eh visto de pasada, no creo que la escuela haya hecho, nosotros nunca tomamos contacto con ellos, el maestro creo que tampoco y creo que por parte de la escuela tampoco. Como que no hay una relación, estaría bueno pero bueno no hay. No eh recibido tampoco porque no eh buscado. ¿No?, no eh ido ahí a buscar información.

- ¿Qué aspectos considera que son más importantes a la hora de trabajar con dicha discapacidad?

Uno importante es el tema de los vínculos, porque él es como selectivo en los vínculos, el es como muy cariñoso y de repente con algunas personas no quiere estar entonces primero tenes que ganarte la confianza, generar un vínculo entonces ahí cuando generas ese vínculo el participa. ¿Entendes? Si no generas ese vínculo él como que se aísla de repente participa pero de una forma más independiente, como que vos tenes que estar todo el tiempo atendiéndolo.

- ¿Motivándolo?

Motivándolo y saber cómo que vos estas ahí presente ¿no? como que el siempre está

buscando el vínculo y a partir del vínculo él hace, sino no hace, o hace pero no integrado ¿no? De la otra forma también te puedo decir viene le doy una pelota y yo trabajo voltereta al frente y él está picando la pelota y no es la idea ¿no?, la idea es que se integre y para que se integre tenes que andar diciéndole “veni Lucas mira qué bueno ¿te gusta esto? vamos a armar un grupo veni! ¿Con quien querés estar?, ¿con este amigo? ¿Con este amigo?” Cosas así, entonces él ahí si todo el tiempo le estoy diciendo “que bien Lucas” “choque los cinco” Esas cosas ¿viste?

- Lo motivan.

Ahí hace y le encanta que le digan aparte.

- ¿Hubo alguna estrategia de inclusión por parte de la escuela? Digo, por ahí lo que me contabas.

Si hubo al principio cuando veían que a él le costaba mucho quedarse en la clase la propuesta que se hizo fue que estuviera en unas clases más chicas así que estuvo por primeros y hasta por pre-escolares. Incluso en educación física llegó a salir con otras clases porque yo, por ejemplo, iba a buscar a pre-escolares 5 años y estaba Lucas y ahí él salía.

- ¿Entonces podía participar de más de una clase de educación física al día?

Si claro ja ja ja. Este tenía más clases en la semana que los demás, este en esa etapa ¿no?, o sea fue esa etapa después no.

- ¿Después de esos dos meses logro integrarse a su clase y todo el horario?

Si todo el horario.

- ¿Cómo fue el primer contacto con el niño? ¿Cómo fue el primer contacto con sus compañeros? ¿que recordas de ese primer día? Algo me decías pero...

Si yo te decía que en realidad la primera vez que tome contacto con él fue en el patio y

el estaba sentado ¿Viste que hay como un cantero? Y él estaba sentado ahí en el cantero y yo lo había visto y al principio estaba jugando con unas niñas, después el se había enojado y se había puesto sentado en el cantero pero de espaldas al pateo y con su cara frente a la pared ¿No?

- Claro

No estaba llorando pero estaba como...

- Aislado

Aislado y aparte como triste y como nervioso y miedoso era como todo eso ¿No? Entonces yo me acerque le pregunte de que clase era, me dijo que era de “esa” señalo la clase y le dije si quería que lo llevara, como se llamaba, me dijo que se llamaba Lucas, y al principio no quería, o sea quería quedarse, estaba como en una posición fetal. ¿Me entiendes? Abrazado de sus rodillas sentado en el cantero de frente, contra la pared, de espaldas a todo el patio, para que te hagas una idea de cómo él se sentía al principio ¿No? Este bueno ese fue el primer contacto que tuve y ahí y fui a buscar al Maestro a la clase le pregunte si era verdad que....dijo que sí, que le estaba costando entrar a la clase, que ahora iba a ir a hablar con la Directora. Después se acerco otra maestra de otro tercero y se puso a hablar con él también y después vino la Directora y entre todos bueno lo convencieron. No me acuerdo bien ese día si lo llevaron para su clase o lo llevaron para otra, no me acuerdo, porque él tiene hermanitos en varias clases también. Cuando te decía que él iba a los pre-escolares es porque también ahí hay una hermanita de él. No me acuerdo ese día, se que después si iba a las demás clases, pero ese día no sé. Bueno ese fue el primer contacto y la primera vez que lo tuve, después lo tuve en la clase. ¿No? Pero ya como ya cuando lo tuve en la clase este...ya le decía “Lucas ¿Cómo te va?” Bien decía ¿No? Ya estaba más contento.

- Claro. Y con los compañeros, con el entorno. ¿Cómo era este primer contacto?

La primera vez que yo lo vi como que estaba aislado y después se fue integrando, pero siempre lo que noto es que los compañeros, ¿viste que te dijo que era un grupo muy

difícil? Los compañeros todos lo buscaban, o sea nadie lo aislaba, ellos lo buscaban lo consideraban ¿entendes? Y creo que eso ayudo pila para que él se abra y pueda relacionarse con los demás bien, este puedo decir ahora más que se relacionan que lo adoran ¿No? Se genero todo un vínculo afectivo, lo quieren mucho, es muy querido.

- Bien, y en la piscina ¿Ese primer contacto?

A no, en la piscina fue espectacular porque el ya venía con todo, el ya estaba enloquecido que iba a ir a la piscina, o sea ya lo veníamos hablando desde tiempo antes ya habíamos tenido reuniones, ya venían preparando cosas, este...digamos que las ultimas clases de educación física decían: “Ay tengo para la piscina esto”, y el también. Y el primer contacto en la piscina lo que armamos con la otra Profe fueron los niveles, entonces bueno a mi me toco el nivel avanzado, o sea que yo tuve que poner a la Profesora que iba a tener al tanto que iba a tener a un niño con Síndrome de Down. A una cosa que yo te quería contar, cuando salió el proyecto de piscina y salió para tercero y ese tercero iba a ir primero ¿Ta? Entonces lo que yo le propuse a la madre es que me interesaría que ella fuera a la piscina, porque nosotras éramos dos Profes con todo un grupo y solamente dos niveles, no teníamos tres niveles ¿No? Y no sabíamos mucho como él iba a estar en el agua, entonces nosotros le pedimos a la madre si podía acompañarnos a la piscina, si ella podía meterse al agua, si podía trabajar con nosotros con el ¿No? Y la madre dijo que sí, que le parecía bárbara entonces la verdad la madre fue a todas las clases, pero nosotros al principio así como le pedimos que se meta después le pedimos que no se meta. ¿Qué pasa? Como es mujer en realidad al vestuario de varones no podía entrar, entonces la madre nos daba una mano con todas las demás nenas, ayudaba pila la madre espectacular. Al principio se metía al agua y trabajaba con él, paseos, después nos dimos cuenta que en realidad el ya tenía experiencia en el agua, andaba independiente.

- Estaba en un nivel principiantes se podría decir...

Estaba en un nivel principiante sí, pero era autónomo, con un flotador andaba solo, no había que agarrarle la mano, había otros niños que sí, que nunca habían entrado a una

piscina, que tenían miedo, que a pesar que tenían flotador tenias que agarrarle la mano o usar un pancho, y con el no. Entonces le dijimos a la madre que fuera a acompañar pero ya tomando cierta distancia ¿No? Y ahí se empezó como a soltar más entonces ta, empezó a trabajar la Profe más con él, y la madre más por fuera. Entonces la madre en realidad iba a acompañar y ta. Este...todo el proceso acompaño la madre.

- ¿Y se quedo entonces Lucas los dos semestres me contabas la otra vez?

Si y después lo invitamos al otro, se termino su grupo, la mamá dijo que si porque nos parecía como que estaba buena la experiencia para él, había avanzado pila, aparte le fascinaba, el esperaba ansioso la piscina ¿Viste? También llegaba la hora de irse y no quería, entonces la madre acompaño. Estuvo unos días enfermo en esta segunda etapa y ahí estuvo faltando, pero nada como cualquier otro niño, no sé si tuvo gripe o que o los oídos estuvo faltando y ta, pero ya te digo en el agua mucho mejor que...

- En tierra...

Si mucho mejor.

- Ya tenía una adaptación me decías desde España...

El ya venía de España con una experiencia previa y eso importo ¿No? El hacia macro natación de bebe.

- Claro

Y eso ta, se noto.

ANEXO 4:

Tercera entrevista docente de Educación Física Escuela Australia Solymar N° 141

- ¿Cual fue el objetivo principal del año en la clase de Educación Física del grupo en el que participa Lucas?

¿Objetivo principal?

- si, los objetivos principales, generales de la clase de Lucas

lo que pasa que nosotros te digo, yo lo que hice fue, arme el plan ¿ta? y ese plan lo dividí en temas, entonces hay trabajo las habilidades motrices básicas, y ahí dentro de las habilidades motrices básicas esta todo el tema de manipulaciones y lanzamientos que es a lo que más le di importancia, y bueno, planificaba semanal, según la semana era el objetivo ¿no? o sea la idea era brindarles la cantidad mayor de estímulos posibles y dentro de las posibilidades que hay en la escuela, todo lo que uno puede hacer ¿no?

Trabaje habilidades motrices básicas, trabaje manipulaciones lanzamientos, trabaje toda la parte de puntería también, pique, conducciones eso todo habilidades motrices básicas que es a lo que más le di importancia. después en la gimnasia esta todo el tema de la alineación postural, que fue una cosa importante que trabajamos, porque después vinieron toda la parte de saltos y giros, después las trepas los balanceos, los equilibrios estáticos simples, este, y ahí en adelante tomamos los rolidos, rol adelante, rol atrás, y terminamos con series gimnásticas. Dentro de la gimnasia hicimos un poco también de toda la parte de pirámides, armado de pirámides. Después juegos, trabajamos todo el año, juegos de persecución, cuando di manipulaciones y lanzamientos enganche con juegos más reglados, con reglas más complejas. Después cuando dimos toda la parte de actividades circenses ahí mecha más juegos cooperativos. Después actividades expresivas esta toda la parte de malabares, pasos básicos de diferentes danzas. Como deporte individual atletismo y como deporte colectivo en realidad llegamos a un pre deporte.

- bien, ¿o sea que cada contenido tenía un objetivo?

No hay un gran objetivo.

- ¿y estos mismos objetivos que tenias en cada contenido son los mismos que tenia Lucas no?

Los mismos sí.

- después que contenidos fueron trabajados a lo largo del año me decías. ¿Cómo realizaste la planificación anual y la planificación diaria?

bueno primero hago un diagnostico general de la escuela y después hago un diagnostico grupal, que eso no te lo mostré lo tengo acá, hago un diagnostico grupal ¿ta? por ejemplo es este el diagnóstico primero A, primero B, ves que tengo la lista de todos los niños y el control de las fichas medicas y bueno según el diagnostico grupal ahí arranco la planificación, por ejemplo yo me había dado cuenta, yo trabaje en esta escuela el año pasado y me había dado cuenta que toda la parte de manipulación, todo el tema de lanzamientos vistes, de pase recepción costaba pila este año digamos que le di un poquito más de énfasis, más que el año pasado.

- ¿había un déficit?

Había un déficit y trate de trabajar un poco más en eso, este acá esta lo del diagnostico vistes. y después del diagnostico arranque la planificación anual, después de la planificación anual lo que yo te decía es que yo trabaje en planificación semanal ¿ta? se hacia la planificación semanal y se trabajaba así, pero con el correr de los meses vistes y de acuerdo a algunos encuentros que tuvimos los profesores acá de la costa lo bueno que vimos es hacer la planificación así como yo te decía que era por unidades ¿me entiendes? que era el desarrollo de las unidades, entonces tenía por ejemplo la unidad de gimnasia ¿no? entonces tenias el macro-contenido, el contenido, el objetivo por ejemplo agarrabas lo que era el rol atrás y tenias clase uno, clase dos, clase tres.

- bien, después para comentarte un poco nosotros consideramos, para hablar un poco de cada contenido, a las adaptaciones significativas como aquellas que

perjudican el curriculum ¿no? cuando tenes un chico discapacitado, entonces la planificación se ve afectada y es mas se puede llegar a cambiar. y a las poco significativas las que se hacen adaptaciones sin modificar el curriculum, por ejemplo no cambias algún contenido que pensabas trabajarlo por la presencia de Lucas en este caso.

En base al primer contenidos que me comentabas que era habilidades motrices ¿Qué adaptaciones fueron necesarias de hacer si las hubo?

si, en realidad o sea nunca se escribió nada ni fue nada formal en cuando a las adaptaciones, lo que pasa que hay cosas que había que adaptarlas justamente por las características de él ¿no? por ejemplo cuando trabajamos en manipulaciones todo el tema de algunos trabajos que yo hacía que eran grupales y que de repente si yo lo ponía a él en el medio no iba a salir el trabajo porque por ejemplo el trabajo era paso y cruzo para el otro lado ¿entendes? eso no entonces agarraba y ponía en parejas separados por todo el espacio, de repente cuando sacaba al otro tercero si podía hacer ese tipo de trabajo como la “estrella” ¿entendes?

- claro, son tipo adaptaciones especificas

Para eso, por ejemplo el andaba bárbaro trabajando en parejas, andaba bárbaro trabajando en tríos, pero ya si tenía que hacer algo en grupos más grandes ahí ya se le complicaba un poquito más.

- después, en este contenido que estamos hablando, habilidades motrices, ¿Cual fue el estilo de enseñanza utilizado para trabajar?

y en realidad siempre fue de lo global a lo especifico, no sé qué estilo le llaman ustedes pero, este, siempre mostrando el movimiento global y después llevándolo a lo especifico, por ejemplo con el tema de los lanzamiento, estaba todo el tema de cada uno experimentar bueno como cada uno lanzaría, como le hago un pase a un compañero, como lanzo contra una pared, como lanzo contra un arco armado ¿no? y después ahí si

cuando estamos trabajando el tema de los pases, bueno, pase de pecho y mostrarlo como es, después por ejemplo un pase directo de hándbol, y bueno mostrarle como es con un brazo con un ángulo de noventa grados, después la pelota por encima del hombro. Este el otro brazo equilibrando. Y después también, bueno pase con pique, donde hago el pique, si lo hago cerca del compañero que va a recibir, si lo hago lejos, si lo hago en el medio. Al principio como experimentando y después guiándolos a lo que es el movimiento correcto.

- ¿estaríamos hablando por así decirlo de un descubrimiento guiado a veces algunas actividades mando directo?

Si podría ser un descubrimiento guiado porque primero es como dejar, en realidad es como mi forma de trabajar, primero les doy el material un ratito experimentan, bueno yo les voy diciendo vamos haciéndonos pases con el compañero, pases en posición o trasladándonos y veo como lo hacen y después si les voy “bueno a ver ahora lo mismo pero vamos a hacerlo con una mano, la mano por encima del hombro”.

- bien.

Como guiándolos ¿no?

- ¿Cómo definirías el aprendizaje de Lucas en dicho contenido?

Este (habilidades motrices básicas) y la natación es de lo que más le gusto creo que es por el tema de lo que es pelota, aros, porque el tema de manipulaciones no es solo pelotas ¿no? este es el contenido que más le gusto. En este contenido mejoro muchísimo, al principio cuando yo empecé a trabajar esto él, lo tengo así bien clarito, él no quería pasar la pelota a los compañeros, por ejemplo quería jugar el solo con la pelota o por ejemplo contra la pared y el que más me ayudo en este contenido fue el maestro, porque el maestro empezó a venir a la clase de Educación Física, entonces cuando se armaban parejas o tríos, al principio él se ponía con Lucas, después ya no ¿no? Lucas se empezó a integrar, bueno lo que pasa que Lucas ya se fue integrando en

la clase con el maestro y en Educación Física fue igual. Este me ayudo pila y mejoro pila Lucas, mejoro, mejoro pila. El entendió las consignas, este puede hacer buenos pases, hace lanzamientos fuertes, pusimos un aro pasando la mitad del año, un tablero donde le motivo pila el tema del tablero, este y lograba hacer un buen lanzamiento y muchas veces embocar en el tablero y se ponía objetivo este embocar, y tuvo muchos logros en esto, y se notaba pila la diferencia cuando empezó a cuando termino. Esto y la natación es lo que tuvo más logro,

- entonces hablamos de adaptaciones y ayudas pero no hubo un cambio curricular.

No hubo un cambio curricular y él se adapto bastante bien a toda la propuesta.

- muy bien, ¿el segundo contenido me decías era?

Después nosotros lo que trabajamos con ellos es el tema de la gimnasia, es lo que más le costó, esto es lo que más le costó.

- ¿Qué adaptaciones fueron necesarias de hacer?

y bueno, por ejemplo con el tema de la gimnasia, lo que tiene Lucas que hay tenes que estar siempre con él, entonces yo por ejemplo trabajaba todo el tema de los giros ¿viste? y bueno había que estar ayudándolo, él me daba cuenta que todo lo que es girar le generaba temor, le genera como cierto miedo ¿viste? yo creo que el pierde la noción de donde esta ¿entendes? y también lo que le cuesta mucho es como pasar de un estado de contracción a un estado de descontracturado, relajación, contraccion-relajacion eso le cuesta pila. Eso es lo que más le costó en el año, este y lo hemos trabajado y a avanzado y por ejemplo en algunos casos cuando trabajamos la voltereta y de repente yo ponía las colchonetas y ellos tenían que pasar como si fuera un camino, cuando, él sabía que podía hacer un tronquito en vez de hacer una voltereta ¿entendes? la voltereta le costó, le costó pila para adelante y para atrás.

- si hablamos de estilos de enseñanza ¿seguimos siempre con lo mismo no? ¿descubrimiento guiado?

Si descubrimiento guiado y acá con más ayuda ¿no? en realidad más ayuda para todo, porque nosotros en gimnasia terminamos con toda la parte de posiciones invertidas y paro de mano, estaba todo el tema de las ayudas, entonces ahí, esa parte no era tanto el descubrimiento, era más como...

- ¿mando directo?

Si, más un mando directo.

- bien, ¿cómo definirías el aprendizaje de Lucas en dicho contenido?

O sea fue positivo, porque en todos los contenidos mejoro, pero este fue el contenido que más le costó, y digamos que es el que menos mejoro, porque si yo te digo que logra hacer, pararse en una colchoneta hacer una voltereta al frente o un paro de mano no lo logra, y otros compañeros si, o sea a diferencia de otros...

- ¿que no se notaban tanto por ahí?

En manipulaciones no se notaba tanto, acá sí.

- bien, ¿tercer contenido me decías que era juegos?

Si.

- lo mismo, ¿adaptaciones que fueron necesarias?

bueno, en realidad acá no hice ningún tipo de adaptaciones , el trabajo todo, cuando nosotros hacíamos por ejemplo seis pases, o sea lo que más le costó, entre comillas ¿no?, fueron los juegos más reglados, pero nunca se hizo ningún tipo de adaptación y él hizo todo. Este, a veces le gustaba estar de arquero por ejemplo, este, y ta lo que él no podía yo me daba cuenta es un tiempo largo ¿no? pero como nunca lo trabaje así con

tiempos largos, porque por ejemplo hacia tres “grupitos” cuando hacíamos juegos reglados tipo hándbol o pelota al capitán entonces este, metía un gol y ese grupo salía y entraba el que estaba esperando, entonces jugaban esos, metía el gol salía el que estaba esperando.

- era muy dinámico.

Entonces el no tenía tiempos largos, que es lo que a él le cuesta, por ejemplo mucho tiempo algo se distrae.

- ¿le cuesta mantener la atención?

Le cuesta mantener la atención en tiempos largos.

- ¿y con las reglas?

no, el las reglas este, o sea el está en el juego hay reglas que entiende y reglas que no, el sabe, por ejemplo, para donde tiene que atacar sabe y sabe por ejemplo a quien le tiene que pasar la pelota también, de repente hay una regla por ejemplo doble dribbling de repente no.

- ¿más compleja más dificultad?

Claro.

- muy bien, después ¿hablando de estilos de enseñanza?

Ahí fue descubrimiento guiado y también mando directo bueno porque era un juego concreto, por ejemplo pelota al capitán, seis pases u otro tipo de juegos que tienen que ver con puntería y bueno ta había que enseñarlo.

- bien, ¿cómo definirías al aprendizaje de Lucas en dicho contenido?

Fue bueno, me parece que el tema del juego lo que permitió es el tema de la aceptación de él, los compañeros tienen pila de paciencia y fue muy bueno si no fuera por el juego él no disfrutaría tanto todas estas actividades, en esto fue bárbaro. Juegos cooperativos también lo ayudaban los compañeros, en grupo.

- dentro de juegos ¿hubo alguno que presento más facilidad y más dificultad?

Y si los juegos reglados con cancha dividida por ejemplo, esos son los que más le costaba.

- bien.

Por ejemplo en algunos momentos hicimos tipo tenis con red y todo eso y ahí no, le cuesta, eso es lo que más le costó.

- ¿más facilidad en cooperativos?

Cooperativos, los juegos por ejemplo de persecución, esos ta son los que más le gustaba y los más fáciles para él.

- muy bien, te pregunte el aprendizaje de Lucas, me habías dicho que bien. ¿cuarto contenidos actividades expresivas?

Si

- ta lo mismo, hablar de adaptaciones que fueron necesarias de hacer.

Si, en realidad, o sea cuando yo trabaje actividades expresivas dentro de todo lo que es actividades expresivas, con ello trabaje el tema de la sensopercepción, la tensión muscular, él tiene una tendencia a tener mucha tención muscular y le cuesta mucho la relajación, entonces esto le costó y a su vez también hasta que punto a través del movimiento puede llegar a expresar cosas ¿no? este se han logrado cosas pero a él le

costaba, le costaba. Después trabajamos en actividades circenses todo el tema de malabares, los malabares le encantaban, por ejemplo las telas le tenían cierto temor, trate de ayudarlo y lo que logramos fue que hiciera tipo hamaca, pero nada que fuera posición invertida, o sea cabeza para abajo no porque la da miedo.

Ta y en construcción de pirámides tampoco se engancho y después cuando trabajamos en coreografía en algunas partes de algunas coreografías se engancho cuando trabajamos divididos en sub-grupos si, en algunas se mete. Lo que más le costo fue ya te digo el tema de la relajación y el tema de hacer por ejemplo una coreografía en un grupo porque como trabajamos en sub-grupos y yo les daba algunas pautas y ellos armaban la coreografía el grupo que estaba claro había nenas, varones, todo entreverado y todos aportaban cosas pero a él le costaba como seguir lo que ellos aportaban.

- después, estilos de enseñanza ¿no sé si me puedes decir algo en este contenido?

También sería eso, un descubrimiento guiado.

- ¿y el aprendizaje de Lucas en este contenido?

Si yo creo que es todo positivo, acá este le costó, costó mucho el tema de que él pudiera relajarse o de también capaz de entender un poco ¿no? el objetivo y para que estábamos trabajando eso, creo que lo vivía mas como un pasatiempo de repente, cuando yo armaba las actividades circenses por ejemplo, le gustaba los pajaritos y le gustaba los malabares, iba corriendo y digamos que jugaba con eso ¿no?

- claro.

Esta, no es que hubo un gran aprendizaje, pero yo igual considero que todo es positivo.

- después, ¿próximo contenido?

Después acá tengo el deporte individual y el deporte colectivo, en deporte individual trabajamos atletismo, vos sabes que yo no me acuerdo mucho de Lucas en atletismo,

estoy casi segura porque yo no me acuerdo nada de Lucas en atletismo y a mí me parece que cuando nosotros dimos atletismo que fue todo abril y mayo, estaba viniendo de repente con otros grupos, porque él no hizo atletismo. No me acuerdo nada que él haya hecho atletismo.

Y en el deporte colectivo, que bueno es lo que yo te decía que en realidad no llegamos a ningún deporte, trabajamos juegos de iniciación deportiva, adaptados a la edad ¿no? este y bueno dentro de lo que te nombre, más que deporte colectivo dentro de lo que te nombre de los juegos, y bueno son justo lo que más le cuesta a él.

- ¿por las reglas?

claro por el cumplimiento de las reglas y poder entenderlas ¿no? y a su vez como se genera cierta competencia, en otras actividades los compañeros por ahí le tienen mucha más paciencia, que en estas que se genera un momento de tensión y un momento de competencia, entonces le tienen menos paciencia, este pero no dimos mucho tampoco esto.

- ¿hiciste adaptaciones puntuales?

No.

- y en este contenido si bien fue uno de los más difíciles para Lucas ¿fue positivo también no?

Si si, es un poco el tema que te decía con los juegos, que el igual se enganchaba y metía en los juegos, todos los que proponíamos se metía y lo elegían, y quedaba en el equipo digamos, formaba parte del equipo. Bueno eso es lo más importante y lo que sí, lo que yo te decía que el maestro siempre estaba como apoyando mucho, no sé si a lo que le toco maestro hombre, que le gusta el deporte y juega al futbol el maestro, siempre estaba ahí “dale Lucas vamos”, “dale Lucas me pongo contigo”...

- ¿una motivación?

Si lo estimulaba pila.

- bien, ¿y hay algún contenido mas o hablamos de piscina?

No, porque después es toda la parte de actividades acuáticas.

- bien un poco más de lo mismo ¿Qué tipo de adaptaciones fueron necesarias hacer en este contenido?

Bueno yo como te contaba, Lucas no trabajo conmigo directo en la piscina, sino que trabajo con vero que es la otra profesora, él estaba en lo que es el nivel de principiantes y sé que trabajo muy bien, al principio las primeras clases estuvimos todos juntos, dos o tres, y la mama acompaño, se metió en la piscina con él, nosotros le pedimos, eso sí es una adaptación si quieres verla así...

- o una ayuda por ahí...

nosotros cuando salió todo el tema de la piscina, este obviamente pensamos llevarlo ¿no? como nosotros somos dos nomas, o sea no tenemos tres niveles, principiantes, intermedio, avanzados, éramos nosotras dos, era un proyecto que recién se hacía, o sea Verónica que es la profesora de la escuela de Lagomar iba a la piscina, se encontraba con nosotros, en vez de ir a su escuela iba a la piscina, le daba clase a mis niños, a mi grupo este de tercero y después mi grupo se venía y yo en vez de venirme con mi grupo, me quedaba y llegaba el grupo de Verónica y yo le daba al grupo de Verónica, fue un acuerdo que hicimos y después cada una volvía corriendo a su escuela a terminar de dar clase en la escuela ¿no? este y entonces ahí éramos nosotras dos nomas, entonces cuando surgió el tema de Lucas, yo pedí para hablar con la mama y le pedí si ella podía ir a la piscina, porque yo no sabía cómo él se iba a manejar en el agua, la madre me dijo que él ya tenía una experiencia en macro-natación, y le dijimos que era re importante que fuera que estuviera, la madre apoyo pila, este la madre se metió en el agua con él, todas las primeras clases, después cuando vimos que ya estaba bárbaro le pedimos que

no, que ya esta, le pedimos que acompañara si quería pero que estuviera afuera, acompañó todo el año la madre, y cuando termino el proyecto le pedimos que siga yendo con el otro grupo también, porque como fue tan positivo. El trabajo siempre en la parte de adaptación, empezó con flotador y tabla o pancho que iba variando según lo que la profe le indicara, después ya estaba independiente en el agua, terminó de manera independiente.

- ¿cómo definirías el aprendizaje de Lucas en dicho contenido?

Súper positivo, lástima que el proyecto terminaba ahí, el estaría por ejemplo para pasar a un intermedio ¿entendes?

- para seguir creciendo en natación.

Seguir trabajando. Yo hable con la mama para ver qué posibilidades tenia ella de seguir mandándolo, que intente conseguir una beca en el club, por son varios hermanitos, este bueno, y la mama quedo muy contenta y aparte ella noto ¿vistes? el avance, noto pila el avance, a parte la alegría ¿no? el avance, la alegría con que él iba. En el agua es donde se sintió menos la diferencia con los demás compañeros, porque por ejemplo en el agua él tenía menos miedo que otros que tenían más miedo y de repente el logro andar solito sin flotador y otros no...

- se igualaba un poco más.

Si, si en el agua es donde más sentí eso.

- ¿mas contenidos no fueron trabajados?

No.

- ¿en qué contenido presento mayor dificultad y en que contenido presento mayores facilidades?

por lo que pude ver y hablar con vero, yo estaba todo el tiempo hablando con vero, porque también ella era una profe de otra escuela y ella iba a tener a este nene, yo le di para elegir qué nivel ella quería y ella prefería, se sentía más cómoda con este nivel de principiantes, y yo siempre le estaba preguntando y ella me decía que era divino, trabajaba precioso, llegaron a generar un vinculo excelente y mira se que logro lanzarse del cubo, del borde y del cubo, no de cabeza pero parado, logro trabajar sin flotador y yo creo que lo que más le costo es la parte de nado inmerso, esa es la parte que más le costaba, porque a veces estaba con el tema de los ojos, yo le había pedido a la madre que de repente le trajera lentes, pero el mete la cabeza en el agua, mete la cara en el agua, se sumerge, flota, yo creo que si tuviera que elegir uno es avanzar en nado inmerso, pero después todo lo demás logro.

- ¿pero en piscina sin duda fue el contenido que más facilidades presentaba Lucas?

Totalmente.

- ¿y más dificultades?

¿En piscina?

- no no, en todos los contenidos.

De todos los contenidos, mas dificultad en gimnasia, porque el queda todo duro, le cuesta mucho aflojarse ¿entendes? después el miedo, le da miedo girar, hacer un paro de mano, una posición invertida, gimnasia en primer lugar. Y en segundo es el tema del deporte ¿no? deporte más por un tema de las reglas lo otro es mas por un tema físico que a él le genera, queda durito entonces le tenes que decir “aflojate” y a él, capas que otro le decís aflojate y entiende pero a él es como que hay que enseñarle lo que es aflojarse ¿no?

- Claro

Yo lo agarraba, y hasta como que le hacíamos masajes así ¿vistes? pero le cuesta pila. Y ta y tercero actividades circenses, toda la parte de telas es lo que más le costaba, que está muy relacionado con la gimnasia también.

- ¿por el tema de las alturas y todo?

Si, le da miedo las alturas y después lo ultimo las series ¿no? generar coreografías. Eso es lo que más le costó, gimnasia y el deporte.

- por último ¿en alguno de los contenidos mencionados afecto la presencia de Lucas a la hora de la planificación?

no, o sea no no, porque yo no cambien mi planificación, logre todos los objetivos, se cumplió todo lo que nosotros teníamos pensado, o sea no altero a los demás, si esa es la pregunta que haya alterado a los demás compañeros, no, o a la planificación en general no. se hicieron adaptaciones pero por sus características nada mas o por ejemplo adaptaciones que si involucraron a todo el grupo, pero como te decía de qué forma trabajar los pases pero justamente para no dejarlo a él en una situación de desequilibrio frente a los demás ¿no?

- bien, más allá de adaptaciones o ayudas ¿no hubo un cambio de curriculum o un cambio de planificación entera por la presencia de Lucas?

No.

- no sé si esta bueno hacerlo, el año que viene el va a estar en la escuela de nuevo, y bueno veremos.

ANEXO 5: Grilla de observación Accesibilidad Cognitiva. Escenarios y desplazamientos

ESPACIO	PREGUNTA	SI	NO	OBSERVACIONES
TRAYECTO	Está señalizado el recorrido de llegar al centro desde lugares significativos del entorno	X		Sobre la avenida Giannatasio un cartel de escuela
	Existe un plano en el entorno que permita localizar el centro		X	
	La escuela se identifica fácilmente desde el exterior	X		
ENTRADA	Se identifica fácilmente la puerta principal	X		Solo posee una puerta el centro
	Esta señalizada la entrada con la distribución de los diferentes pasillos y puertas		X	
	Existe un lugar o personas para dirigirse al ingresar a la escuela	X		La dirección se encuentra al lado de la puerta principal
BAÑOS	Hay señales que ayuden a encontrar los baños		X	
	Están debidamente diferenciados	X		
	Es fácil de entender cómo se utilizan los diferentes elementos (canillas de agua fría, caliente)		X	Existe solo un cartel donde dice RESIDUOS
COMEDOR	Está señalizado como llegar desde diferentes lugares		X	
	Son visibles las normas de utilización de este escenario		X	
PATIO	Hay personas identificadas para la vigilancia del patio	X		El maestro
	Se anuncia el inicio y el final del recreo de forma clara	X		
	El material de juego, está accesible o hay que pedirlo		X	No se da material de juego
AULA	Está señalizada de cómo llegar a cada aula		X	
	Está identificada cada clase y su acceso		X	
	Están delimitados los espacios en que se sienta cada alumno	X		
	Hay un horario claro de las actividades que se realizan dentro de la jornada de clase		X	Esta establecido el horario de las actividades extracurriculares
	Están expuestas las normas de la clase (prohibiciones, permisos, roles)	X		

BIBLIOTECA	Es fácil de identificar	X		
	Están los espacios de los libros identificados por zonas o criterios	X		
	Son visibles las normas de utilización de este escenario	X		
	Son visibles los cronogramas del espacio	X		Hay un cronograma con el horario que le toca a cada clase concurrir

Organización del tiempo

	PREGUNTA	SI	NO	OBSERVACIONES
	Conocen los alumnos la estructura de la semana	X		
	Saben el horario del recreo	X		
	Les llega de manera eficiente la información sobre eventos puntuales	X		Mediante un comunicado que debe ser firmado por los padres
	Conocen los alumnos la estructura de cada día	X		
	Conocen los alumnos la estructura de cada actividad	X		
	Saben los roles a desempeñar en cada actividad	X		
	Saben claramente las normas de cada actividad	X		

Conductas y roles

	PREGUNTA	SI	NO	OBSERVACIONES
	Saben a quién acudir si hay un problema en el recreo	X		Acuden a las maestras de su grupo o de otras clases
	Saben qué hacer si pierden alguna de sus pertenencias	X		Acuden a las auxiliares de servicio
	Conocen la estructura jerárquica de la escuela	X		
	Es fácil de localizar la directora, secretaria	X		

Recursos

RECURSOS	PREGUNTA	SI	NO	OBSERVACIONES
----------	----------	----	----	---------------

PERSONAS COMO FACILITADORES	Todas las personas contribuyen de forma espontanea a identificar los aspectos que pueden resultar de más difícil comprensión	X		
	Se proponen vías para mejorar la comprensión	X		
	Se ofrece apoyo o guía a quien los necesita	X		Equipo directivo y equipo multidisciplinario de primaria
SEÑALES	Existen mapas, planos y señales externas	X		Se trabajan de manera didáctica en cada clase
	Existen encaminamientos (flechas en el piso)		X	
	Pictogramas claros y universales	X		
AMBIENTE	Control de factores ambientales de temperatura y luminosidad	X		

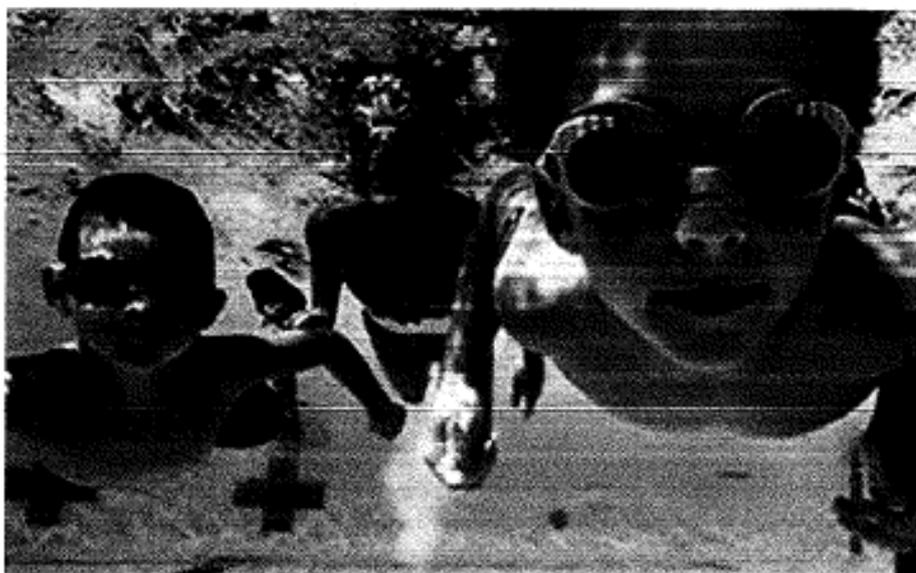
ANEXO 6: CRONOGRAMA DE CONTENIDOS

PLAN ANUAL EDUCACIÓN FÍSICA - SEGUNDO NIVEL (3° Y 4° AÑO) R.PERERA 2015										
TEMAS	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SETIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS	DIAGNÓSTICO			Manipulaciones y lanzamientos. (De diferentes formas, controlando el gesto. Con distancia, dirección y precisión. Combinado con desplazamientos, a blancos fijos grandes y pequeños, a blancos móviles grandes. Combinando pases y recepciones en parejas y pequeños grupos. Golpes con diferentes partes del cuerpo y con materiales. Piques. Conducciones. Encadenamientos						
GIMNASIA	DIAGNÓSTICO	Juegos grupales de conciencia postural. Alineación en diferentes posiciones.		Saltos y giros. En extensión, agrupados, con giros, con apoyos, a bajas alturas.			Trepas y balanceos. (Con cuerdas, con aparatos en pequeñas alturas. Equilibrios estáticos Simples. (Alineación segmentaria. Individual y	Ro lAdelante y atrás, en condiciones facilitadas, en condiciones normales)	Posiciones invertidas. (Tripedias, elevaciones de cadera en diferentes planos). Ayudas.	Series gimnásticas con combinación de destrezas y habilidades.
JUEGOS		Juegos de persecución.		Juegos reglados con reglas más complejas. Juegos tradicionales (En ronda, con cancha dividida, en diferentes espacios, cantados, con palmas y elementos)			Juegos cooperativos (Diferentes estrategias para la resolución de un problema)			
ACTIVIDADES EXPRESIVAS				Sensopercepción (Conocimiento del movimiento en relación a los apoyos y posturas); Tensión muscular.			Actividades Circenses. Malabares, manipulaciones de diferentes elementos, construcción de pirámides.		Pasos básicos de diferentes danzas. Coreografías. Interpretaciones musicales. Ritmo corporal. Ostinatos. Pulso y acento.	
DEPORTE INDIVIDUAL	DIAGNÓSTICO	Atletismo. Carreras de velocidad (técnica de carrera, salida baja). Salto largo (Técnica natural, carrera, pique y caída) Lanzamientos (de bala y jabalina) Relevos. MINI ATLETISMO								
DEPORTE COLECTIVO	DIAGNÓSTICO		Juegos de iniciación deportiva. Situaciones de juego adaptadas a la edad.	Juegos de invasión. Ataque y defensa. Pases, recepciones, piques, lanzamientos, quite, interceptación, marcación.						

ANEXO 7: Proyecto de enseñanza de natación

PROYECTO DE ENSEÑANZA DE NATACIÓN

ESCUELAS 141 DE SOLYMAR Y 229 DE LAGOMAR



DOCENTES: *Prof. Verónica D'Andrea; Prof. Rosarito Perera.*

COORDINADORES: *Prof. Jorge Dematté; Prof. Iriana Carrea.*

DIRECTORAS: *Mtra. Olga Villalba; Mtra Verónica Caba.*

JUSTIFICACIÓN

En nuestro país desde hace muchísimos años la natación se ha incorporado al currículo escolar principalmente en Instituciones educativas del ámbito privado, pero es desde hace poco tiempo una experiencia singular en diversas escuelas públicas.

El programa de Educación Inicial y Primaria prevé dentro del área de educación Física, el desarrollo de las habilidades motrices acuáticas, reconociendo la importancia de su implementación en un territorio de extensas costas e innumerable cantidad de ríos, arroyos y lagunas.

En la Ciudad de la Costa varias Escuelas Públicas han implementado un proyecto de natación con excelentes resultados.

Este proyecto intenta contribuir a la construcción de la autoconfianza de nuestros alumnos para desenvolverse en un medio diferente al habitual pero que es a la vez parte de su hábitat. Buscaremos además, la incorporación de aspectos preventivos y de seguridad en este medio.

Finalmente consideramos altamente positiva la vivencia de asistir al club en grupo ya que implica la adquisición de diversos aprendizajes y maduración tanto en el alumnado como en el colectivo docente.

FUNDAMENTACIÓN

El medio acuático ofrece al niño la posibilidad de ampliar su experiencia motriz. El trabajo sobre las capacidades perceptivo motrices desarrollado durante el año en las clases de educación física, se verá enriquecido en sus posibilidades y complejidad en este medio.

A propósito, nos referiremos al autor *Rafael Guerrero Luque*, quien nos dice *"En torno al niño se generan toda una serie de estímulos intencionales desencadenados por procesos educativos situados fuera del marco escolar formal. Entre ellos se sitúa la actividad acuática que genera en el niño una serie de estímulos de supervivencia, otros educativos, todos ellos para la adquisición de una serie de beneficios para su desarrollo global. En base a ello podemos decir que se podrá situar como un complemento a su educación corporal."*

El niño deberá readaptarse a un medio inusual lo cual implica un importante aporte para su desarrollo neuro-motriz. Las coordenadas que naturalmente se manejan en el suelo varían en el agua, ya que al adoptar la posición de nado, horizontal e hidrodinámica, los conceptos de adelante, atrás, arriba y abajo, se ven alterados.

En el agua la gravedad es distinta. Por lo que las actividades tienen un bajo impacto sobre las distintas partes de nuestro cuerpo, reduciendo al máximo la tensión en los huesos y articulaciones

Podemos mencionar algunos de los beneficios de la práctica de la natación en la edad escolar.

- Contribuye al desarrollo multilateral del niño.
- Permite una correcta evolución de las cualidades físicas básicas (resistencia, fuerza, velocidad y flexibilidad),
- Favorece el desarrollo y la evolución de la coordinación motriz y del equilibrio, debido al dominio que se requiere para hacer cualquier tipo de actividad en el medio acuático (Aplicación del gesto motriz más adecuado en cada momento y con la fuerza necesaria, así como la reacción ante estímulos con rapidez conservando la estabilidad del cuerpo en todo momento)
- Incrementa la capacidad de adaptación del niño.
- Aumenta la autonomía y la autoestima.
- Contribuye al crecimiento de huesos y músculos,
- Contribuye a la correcta alineación vertebral y por tanto a la reeducación postural.
- Permite el aprendizaje de hábitos relacionados con la seguridad y la higiene personal.

OBJETIVOS GENERALES

- Generar un proyecto de actividades acuáticas que perdure en el tiempo formando parte del currículo escolar.
- Contribuir al desarrollo de una escuela consciente de su contexto, que brinde herramientas para el desenvolvimiento de los niños en él.
- Colaborar con la salud general de nuestros alumnos fomentando hábitos de vida saludables.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Brindar a los niños la posibilidad de conocer y desenvolverse en el medio acuático, disfrutando de sus posibilidades.
- Desarrollar las habilidades motrices acuáticas respetando los tiempos y procesos de cada niño/a.
Aportar a la construcción de su corporeidad facilitando una variabilidad de propuestas y estímulos motivadores.
- Aportar al crecimiento y maduración personal en lo que respecta al desenvolvimiento autónomo y responsable.
- Conseguir una autonomía de movimiento en el medio acuático, desarrollando actividades en las que se trabajen desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos, coordinaciones y equilibrios, mediante formas jugadas.
- Trabajar aspectos básicos de la natación como: familiarización, flotación, propulsión, inmersiones y respiración.
- Potenciar la adquisición de hábitos de higiene antes y después de este tipo de actividad física, (ducha previa al baño, uso del gorro de baño, etc.)

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

La etapa previa al club comprende una concientización del equipo de trabajo que será encargado de dicha tarea, en lo que refiere a la responsabilidad y a las normas establecidas válidas para cualquier salida fuera de la institución. A su vez, implicará el comienzo de un proceso familiar que acompañe al niño en esta nueva experiencia; como ser la adquisición de los elementos necesarios para la realización de la actividad, indumentaria, elementos para la higiene personal, etc.

Podemos diferenciar la actividad en dos instancias; el vestuario y la piscina. En el vestuario trabajaremos en el desarrollo de la independencia de cada niño con respecto al cuidado de sí, de sus pertenencias y el orden. Se fomentará la higiene personal a la entrada y salida de la piscina así como su autonomía a la hora de cambiarse y guardar sus cosas, ajustándose a los tiempos institucionales. La instancia de la piscina referirá a las clases de educación física propiamente dichas, al desarrollo de los contenidos de los que se hablará a continuación y a los logros obtenidos por parte de los niños.

Como última etapa nombraremos la llegada a la escuela luego de realizar la actividad, en la que será importante educar en lo respectivo a la alimentación e hidratación luego de la actividad física.

Este proyecto será llevado a cabo por las escuelas mencionadas que trabajarán en colaboración, ya que ambas docentes compartirán los grupos de las dos escuelas. Esto permite abaratar el costo para los padres ya que con un solo docente no se podría llevar adelante el proyecto y necesariamente se debería contratar un docente externo a la institución.

Hemos establecido contacto con Olímpic, institución deportiva dentro de la zona y que tiene la disponibilidad horaria que necesitamos.

La idea es establecer una frecuencia semanal, que será los días lunes. Comenzaremos el proyecto el lunes 11 de mayo y continuaremos hasta el último lunes de noviembre.

La escuela 141 llevará a los dos grupos de tercer año A y B en dos tandas diferenciadas. En la primer tanda irá el 3ero A y comenzará la actividad desde el primer día y hasta la mitad

Todo lo que hace a la actividad en el medio acuático es formativo y contribuye a la educación del niño. Es por ello que es importante su integración total en la medida de lo posible a la dinámica de la escolarización. Dicha actividad es generadora de hábitos y promotora de variadas experiencias sociales y motrices que contribuyen al crecimiento personal de cada niño, a su ser autónomo y a la construcción de su identidad.

RECURSOS HUMANOS

Las dos docentes de educación física de cada escuela serán las encargadas de llevar adelante esta propuesta principalmente en lo que respecta a la enseñanza misma de la natación.

Ambas estarán acompañadas en todo momento por los maestros respectivos de cada grupo.

El proyecto en su globalidad será supervisado por los coordinadores de zona y por las maestras directoras de las escuelas mencionadas.

RECURSOS FINANCIEROS

Este proyecto se financiará en parte con recursos provenientes de las familias de los niños y en parte con la partida designada por el CEIP para estos proyectos.

El Club Olímpic nos cobra \$90 por niño cada vez que asistimos a la institución. Lo que implica que cada familia deba desembolsar \$360 en concepto de asistencia al club, por mes. Cada escuela determinará la manera más conveniente de recaudar este dinero.

La partida por parte del CEIP será para financiar los gastos de traslado.

del proyecto (12 sesiones aprox.) y en la segunda tanda irá el Bero B, desde la mitad del proyecto hasta su finalización (12 sesiones aprox.)

La Escuela 229 asistirá con los grupos de 4to año A y B intercalándolos cada dos clases, durante todo el proceso.

ESCUELA 141		
13:30 – 13:45 hs	Vestuario de entrada	
13:45 – 14:30 hs	Natación	
14:30 – 14:45 hs	Vestuario de salida	

ESCUELA 229		
14:15 - 14:30 hs	Vestuario de entrada	
14:30 – 15:15 hs	Natación	
15:15 – 15:30 hs	Vestuario de salida	

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y CLASIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos de enseñanza de la natación se nuclean en la adaptación al medio (entradas al agua, giros y respiración), flotación (equilibrios), propulsión (desplazamientos), inmersiones y progresión a la enseñanza de estilos. Los contenidos se ordenan cronológicamente siendo que el docente, no procederá a la enseñanza de estilos si aún sus alumnos no flotan y menos aun si no están familiarizados y adaptados al medio.

La adaptación al medio acuático integra la enseñanza de dinámicas sencillas que prioricen la adaptación al medio acuático especialmente de los órganos faciales promoviendo además, la sensación de seguridad. Para esto será fundamental en esta etapa que los niños logren sumergirse en el agua realizando la dinámica respiratoria correspondiente (tomar aire fuera del agua y sacarlo por la nariz y por la boca debajo del agua).

Una vez que adquieran cierta seguridad, se plantearán dinámicas de flotación; con ayuda en un principio y de manera más autónoma luego.

La propulsión (con y sin elementos) generará el traslado y un dominio mayor en lo que respecta a las habilidades acuáticas ya que implicará el movimiento consciente y premeditado por parte del alumno de un lugar hacia otro. Se introducirán en esta etapa distintas y variadas actividades que integren los diferentes contenidos trabajados hasta el momento (por ejemplo: circuitos, estaciones, juegos). Estas dinámicas, habilitarán el trabajo sobre la percepción del propio cuerpo, sus dimensiones y posibilidades en dicho medio.

En lo que respecta a la progresión en la enseñanza de los estilos, diremos que se desarrollará en el marco de los ejes que se vienen priorizando hasta el momento: confianza, seguridad y disfrute. La enseñanza de cada estilo particular desplegará técnicas y ejercicios propios aunque la metodología general comenzará con el trabajo de la posición del cuerpo en el agua. En este caso, pretendemos que el niño logre la horizontalidad del cuerpo para, poco a poco lograr una buena posición hidrodinámica. Luego se lo estimulará para la realización de un nado global. Apuntaremos a una patada propulsiva que favorezca la estabilidad del niño así como el desplazamiento. La enseñanza de la brazada comenzará con ejercicios y juegos de "palmoteos", en los que experimenten la búsqueda de "aguas quietas" en las que encuentren el apoyo para avanzar y deslizarse. Finalmente, el trabajo sobre la coordinación general, que tendrá como objetivo un estilo armónico y placentero para quien lo ejecuta.