



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Facultad de  
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Tesis para optar al Título de Magíster en Psicología y Educación

**Concepciones y estrategias de los docentes de educación física  
de Montevideo ante la presencia de niños con Trastorno del  
Espectro Autista (TEA) en la escuela**

**Autora: Magela Costa Ferrari**

**Licenciada en Educación Física**

**Tutora: Prof. Agda. Dra. Andrea Viera**

**Montevideo, Uruguay**

Noviembre, 2022

**PÁGINA DE APROBACIÓN FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación:  
Concepciones y estrategias de los docentes de educación física de Montevideo ante la  
presencia de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela.

Autora: Magela Costa Ferrari  
Tutora: Prof. Agda. Dra. Andrea Viera  
Carrera: Maestría en Psicología y Educación

Puntaje:  
.....

Tribunal:  
  
Profesor.....(Nombre y firma)  
  
Profesor.....(Nombre y firma)  
  
Profesor.....(Nombre y firma)

Fecha:

## **Agradecimientos**

A Pablo, Lía y Simón quienes fueron un sostén fundamental durante todo el proceso.

A mis padres que me volvieron a recibir en su escritorio, me mimaron y me ofrecieron siempre palabras de aliento.

A los docentes que eligieron formar parte de la investigación por brindar su voz con apertura y confianza.

A mis amigas y amigos, por acompañar este proceso desde distintos lugares, por los momentos compartidos.

A Ceci, Barbi, Vicky y Dani, mis amigas de maestría, tremenda alegría haberlas conocido. Agradezco las oportunidades de trabajo colectivo y los encuentros a lo largo de estos años.

Especialmente a Andrea Viera quién me guió en este proceso con sus consejos, reflexiones y recomendaciones que resultaron muy importantes para poder llegar a este producto final.

A la Facultad de Psicología y sus docentes, por permitirme vivir una nueva experiencia universitaria.

## TABLA DE CONTENIDOS

Concepciones y estrategias de los docentes de educación física de Montevideo ante la presencia de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela.....	1
RESUMEN.....	7
ABSTRACT .....	8
CAPÍTULO 1- INTRODUCCIÓN .....	9
1.1 Fundamentación .....	10
1.2 Delimitación del problema de investigación.....	11
1.3 Objetivos y preguntas de investigación .....	12
1.3.1 Objetivos generales.....	12
1.3.2 Objetivos específicos.....	12
1.3.3 Preguntas de investigación.....	12
1.4 Antecedentes .....	13
1.4.1 Antecedentes nacionales.....	13
1.4.2 Antecedentes internacionales.....	16
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	19
2.1 El camino hacia la educación inclusiva para personas con discapacidad .....	19
2.1.1 Antecedentes históricos de la educación inclusiva. ....	20
2.1.2 Conceptualización y características de la educación inclusiva.....	21
2.1.3 Antecedentes y situación de la educación inclusiva en Uruguay. ....	24
2.2 El camino de la educación física como espacio educativo inclusivo.....	28
2.2.1 Definición, características y objetivos de la educación física. ....	28
2.2.2 Hacia la educación física Inclusiva para niños con discapacidad.....	29
2.2.3 Concepciones docentes en educación inclusiva. ....	31
2.2.4 Estrategias docentes en educación inclusiva.....	33
2.2.5 Una mirada desde el Diseño Universal de Aprendizaje. ....	34
2.2.6 Barreras y estrategias facilitadoras en la educación física inclusiva.	35
2.3 Las personas con TEA, educación inclusiva y educación física .....	38

2.3.1 Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Definición y criterios diagnósticos. ....	39
2.3.2 En referencia a la educación inclusiva en niños con TEA. ....	41
2.3.3 La clase de educación física ante la presencia de niños con TEA en el grupo. ....	42
2.4 Barreras y estrategias en educación física ante la presencia de niños con TEA. ....	44
2.4.1 Barreras-estrategias didácticas. ....	44
2.4.2 Barreras-estrategias sociales. ....	47
2.4.3 Barreras-estrategias en la comunicación. ....	49
2.4.4 Presencia y funciones del Acompañante Terapéutico (AT) en educación física. ....	50
2.5 Formación docente en educación física inclusiva. ....	51
2.5.1 Antecedentes y aspectos relevantes de la formación docente en educación física. ....	51
2.5.2 Formación docente como factor de cambio hacia la educación inclusiva. ....	53
CAPÍTULO 3 - DISEÑO METODOLÓGICO .....	55
3.1 Definiciones metodológicas. ....	55
3.2 Características del contexto de estudio y de los participantes. ....	56
3.3 Procedimiento para la recolección de datos. ....	60
3.3.1 Entrevistas semiestructuradas. ....	60
3.4 Análisis de los datos .....	61
3.5 Descripción de las dimensiones y categorías de análisis empleadas. ....	61
3.5.1 Concepciones docentes. ....	61
3.5.2 Estrategias docentes. ....	63
3.5.3 Formación y experiencia como herramientas. ....	65
3.6 Análisis de la implicación. ....	66
3.7 Consideraciones éticas .....	66
CAPÍTULO 4 - DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	67

4.1 Análisis de las concepciones docentes .....	67
4.1.1 Concepciones de educación inclusiva. ....	67
4.1.2 Concepciones de educación física ante la presencia de niños con TEA en el grupo.....	73
Objetivos de educación física ante la presencia de niños con tea en el grupo. ....	76
4.1.3 Concepciones sobre la enseñanza.....	78
4.2 Análisis de las estrategias docentes .....	80
4.2.1 Estrategias docentes ante la presencia de niños con TEA en el grupo. ....	81
4.2.2 Estrategias compartidas con otros actores dentro del escenario educativo. ....	92
4.3 Formación y experiencia como herramientas .....	97
4.3.1 Formación docente.....	97
4.3.2 Experiencia docente. ....	100
<b>CAPÍTULO 5 - DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONSIDERACIONES</b>	
<b>FINALES.....</b>	<b>103</b>
5.1 Concepciones docentes de educación inclusiva y educación física .....	103
5.2 Estrategias docentes.....	107
5.3 Formación docente y experiencia profesional .....	111
5.4 Consideraciones finales .....	112
5.5 Limitaciones, recomendaciones y perspectivas futuras.....	113
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>120</b>

## RESUMEN

La presente investigación se propuso realizar un estudio de las concepciones y estrategias de los docentes de educación física de escuelas públicas de Montevideo, ante la presencia de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), desde la perspectiva de la educación inclusiva. Se parte de la premisa de que las concepciones que los docentes de educación física poseen sobre la educación inclusiva inciden en la planificación y el desarrollo de las estrategias educativas. Dichas concepciones también están permeadas por la formación de grado, posgrado y cursos a los que los docentes tienen acceso. Las estrategias educativas que informan los docentes de educación física evidencian los elementos que se priorizan en el desarrollo de las clases, y el lugar que ocupan los principios orientadores de la educación inclusiva.

Se utiliza una metodología cualitativa de carácter exploratorio debido a la escasez de producción académica sobre la temática a nivel nacional. A partir de los resultados de la investigación podemos concluir que los docentes reconocen que no es posible aún, desde la escuela, hablar desde el modelo de la educación inclusiva. Una de las barreras que identifican es la escasa participación que tienen en las coordinaciones con la familia, actores educativos del centro y otros profesionales externos a la escuela.

Resulta interesante analizar el posicionamiento desde la perspectiva inclusiva de los docentes al informar las estrategias que implementan en sus clases. Estas aluden a aspectos que consideran que se deben tener en cuenta en relación con las características de los estudiantes de la escuela. Los docentes destacan positivamente la creciente presencia del Acompañante Terapéutico junto al niño con TEA, como un apoyo cuyo horizonte es el desarrollo de la autonomía del niño.

La formación docente surge como una debilidad ya que a lo largo de la carrera, ninguno de los docentes tuvo contenidos obligatorios relacionados con la educación inclusiva ni con la educación física y las personas con discapacidad. Sin embargo, la mayoría informa que ha realizado capacitaciones o cursos sobre estas temáticas luego de recibirse.

**Palabras clave:** concepciones educativas, estrategias educativas, educación física escolar, educación inclusiva, trastorno del espectro autista.

## ABSTRACT

The present investigation proposed to carry out a study of the conceptions and strategies of physical education teachers of public schools in Montevideo, in the presence of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), from the perspective of inclusive education. It starts from the premise that the conceptions that physical education teachers have about inclusive education affect the planning and development of educational strategies. These conceptions are also influenced by undergraduate and postgraduate training and courses to which teachers have access. The educational strategies reported by physical education teachers show the elements that are prioritized in the development of classes, and the place occupied by the guiding principles of inclusive education.

A qualitative methodology of an exploratory nature is used due to the poor of academic production on the subject at the national level. Based on the results of the research, we can conclude that teachers recognize that is still not possible to speak from the model of inclusive education from the school. One of the barriers they identify is the limited participation they have in coordination with the family, educational actors from the center and other professionals from outside the school.

It is interesting to analyze the inclusive perspective from which teachers position themselves to inform the strategies they implement. These refer to aspects that they consider should be taken into account in relation to the characteristics of the students of the school. Teachers positively highlight the growing presence of the Therapeutic Assistant with the child with ASD, as a support whose purpose is the development of the child's autonomy.

Teacher training emerges as a weakness since throughout the career, none of the teachers had mandatory content related to inclusive education or physical education and people with disabilities. However, most report that they have completed training or courses on these topics after graduating.

**Keywords:** educational conceptions, educational strategies, school physical education, inclusive education, autism spectrum disorder.



## CAPÍTULO 1- INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito explorar las concepciones y analizar las estrategias de los docentes de educación física de escuelas públicas de la jurisdicción centro de Montevideo, ante la presencia de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el grupo. Esta investigación encuentra su motivación en la relevancia que presenta la creciente presencia de niños con TEA en un espacio educativo curricular, como es la clase de educación física escolar, y la escasa producción académica que existe en torno a la temática.

La presencia casi generalizada de niños con TEA en la escuela común es reciente y da cuenta de un cambio en el paradigma educativo, que responde al modelo social de abordaje de la discapacidad desarrollado por Palacios (2008). A partir de la educación inclusiva, se considera a la diversidad de los estudiantes como punto de partida. Se reconocen las necesidades educativas y las características de acuerdo a la procedencia desde lo social y cultural. Desde esta concepción, para considerar a la educación como inclusiva, el énfasis debe estar en el desarrollo de una educación que valore y respete esas diferencias, viéndolas como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Blanco, 2005).

En Uruguay este devenir se propicia con leyes como la n° 18.651, de Protección Integral de Personas con Discapacidad, que buscan promover la igualdad de oportunidades para el pleno ejercicio del derecho a la educación en la diversidad a partir de la educación inclusiva. En expresiones de Booth et al. (2006), para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva es preciso identificar y eliminar las principales barreras para el acceso al sistema educativo de las personas con discapacidad. De acuerdo a varios trabajos, entre los principales obstáculos se reconocen los referidos a los docentes y las concepciones de los modelos implícitos, miedos y prejuicios, que pueden actuar como barreras para la participación. También la escasa disposición y formación con la que estos cuentan a la hora de pensar y planificar su tarea docente (Aguilar, 2004; Blanco, 2005; Viera y Zeballos, 2014).

En este trabajo se parte del supuesto de que las concepciones que los docentes de educación física poseen sobre la educación inclusiva inciden en la planificación y el desarrollo de las estrategias educativas. Se analiza también cómo estos consideran que afectan a la formación docente las capacitaciones específicas en torno al TEA y la experiencia acumulada. Se analizarán los resultados en relación con los aspectos que los autores consideran que se deben tener en cuenta en la clase de educación física escolar ante la presencia de un niño con TEA.

La tesis se encuentra dividida en cinco capítulos, además de las referencias bibliográficas y los anexos.

En el primer capítulo se encuentra la introducción, que incluye la fundamentación de la temática investigada, los objetivos generales y específicos que se plantean, las preguntas que estructuran la investigación y los antecedentes encontrados al respecto, tanto nacionales como internacionales.

En el segundo capítulo se presenta el marco conceptual y los fundamentos teóricos que sustentan el trabajo. Este capítulo está organizado en cinco apartados: el camino hacia la educación inclusiva para personas con discapacidad, el camino de la educación física como espacio educativo inclusivo, las personas con TEA/educación inclusiva/educación física, las barreras y estrategias en educación física ante la presencia de niños con TEA y la formación docente en educación física inclusiva.

En el tercer capítulo se desarrolla la metodología, las características del contexto del estudio y los participantes, cuál fue el procedimiento para recolectar los datos, así como se describen las dimensiones y categorías de análisis empleadas.

En el cuarto capítulo se presentan y analizan los resultados de la investigación obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas a los docentes participantes. Se desarrolla a partir del análisis de tres partes: la primera acerca de las concepciones de los docentes, la segunda de las estrategias educativas que informan que se ponen en marcha y en la tercera lo referente a la formación docente.

En el quinto capítulo se presenta la discusión de los resultados y las conclusiones de la investigación relacionadas con las concepciones, estrategias y la formación docente, así como las limitaciones, recomendaciones y perspectivas futuras de esta investigación.

En síntesis, a partir de esta investigación se hacen contribuciones en torno a las concepciones y estrategias de los docentes de educación física que se desempeñan en escuelas de Montevideo. Por ser un tema poco estudiado a nivel nacional, esperamos que la lectura de este trabajo ofrezca oportunidades de reflexión en torno a la temática abordada.

## **1.1 Fundamentación**

El interés por investigar en esta temática surge muchos años atrás, donde en la tesis de grado elaborada para la Licenciatura en educación física, Recreación y Deporte propuse investigar las propuestas educativas que se desarrollaban en Montevideo para personas con trastorno del espectro autista (TEA) en ese momento (2004-2005), si contenían actividades relacionadas con la educación física y qué objetivos se perseguían con las mismas. A partir de la misma, es que recorro un

camino de reconocimiento de un colectivo dentro del terreno de las personas con discapacidad que hasta entonces me resultaba desconocido. Progresivamente y gracias al trabajo de organizaciones, asociaciones civiles y familias de niños con TEA, se implementan en Uruguay campañas de información y sensibilización para evitar prejuicios y etiquetas, así como situaciones de discriminación en los diferentes ámbitos.

También motiva esta investigación las experiencias laborales que he tenido como docente, en relación con la educación física y la creciente presencia de niños con TEA en el ámbito educativo común. Reconozco un nuevo panorama entre lo que había estudiado y la realidad de las prácticas profesionales, donde se evidencia la convivencia de niños con y sin discapacidad en el mismo grupo. Es allí donde este trabajo pretende ser un aporte conociendo las concepciones y analizando las estrategias que los docentes de educación física informan que emplean, ante la presencia de niños con TEA en el espacio educativo escolar.

A nivel nacional, en el censo del Instituto Nacional de Estadística (INE) del 2011, se incluye por primera vez información estadística en torno a la discapacidad, desde el marco conceptual de la Clasificación Internacional de Funcionamiento (CIF). En sus cuestionarios no aparecen preguntas que identifiquen alteraciones en el desarrollo infantil que afecte: al lenguaje, la comunicación, la capacidad de relacionamiento y la variedad de intereses y juegos. Estos aspectos son señalados desde la década del 70 por autores referentes en la definición de Trastorno del Espectro Autista (Wing, 1993 y otros). Se publica un plan de acción para personas con TEA donde mencionan que en Uruguay no hay datos concretos referentes a su prevalencia, pero la misma se estima en 1 cada 88 niños (Pronadis, 2014).

## **1.2 Delimitación del problema de investigación**

Este trabajo plantea como problema de investigación el estudio de las concepciones y estrategias de los docentes de educación física ante la presencia de niños con TEA en el grupo escolar. Se propone describir y analizar las concepciones que tienen acerca de la educación inclusiva y de la educación física ante la realidad de ese grupo, diverso por definición.

Parte de los siguientes supuestos: Las concepciones de los docentes de educación física sobre la educación inclusiva, inciden en la elaboración y puesta en práctica de las estrategias que se informa que se implementan en el espacio curricular cotidiano escolar ante la presencia de niños con TEA. Dichas concepciones también están permeadas por la formación de grado, posgrado y cursos a los que los docentes tienen acceso. Las estrategias educativas que los docentes de educación física

informan, evidencian los elementos que se priorizan en la planificación y desarrollo de las clases, mostrando el lugar que ocupan los principios que orientan la educación inclusiva.

A partir de estos supuestos, en este trabajo se postula que ante el (re)conocimiento de la diversidad presente en los niños, los docentes identifican las características propias de los niños con TEA que participan de la clase. A partir de esta información consiguen implementar estrategias que respetan esas características, favoreciendo los procesos de aprendizaje en torno al juego y las habilidades motrices en las clases de educación física escolares.

### **1.3 Objetivos y preguntas de investigación**

#### **1.3.1 Objetivos generales.**

Conocer y analizar las concepciones de los docentes de educación física de primaria en torno a la educación inclusiva ante la presencia de niños con TEA en sus clases.

Estudiar las estrategias educativas que los docentes informan se pone en juego, ante la presencia de niños con TEA en el grupo en una escuela común.

#### **1.3.2 Objetivos específicos.**

Los objetivos específicos son:

- Describir las concepciones en torno a educación inclusiva de los docentes de educación física que trabajan con niños con TEA en el grupo, en instituciones educativas públicas de nivel primaria.
- Caracterizar las concepciones sobre educación física, describiendo las particularidades que constituyen ese espacio educativo y los objetivos que se plantean cuando en el grupo hay niños con TEA.
- Describir las estrategias educativas que los docentes informan que emplean en las clases de educación física de primaria ante la presencia de niños con TEA en el grupo.
- Indagar la relación entre las concepciones y las estrategias implementadas por los docentes desde el enfoque de educación inclusiva.
- Conocer la formación de los docentes de educación física escolar en torno a personas con TEA y educación inclusiva.

#### **1.3.3 Preguntas de investigación.**

¿Qué concepciones tienen los docentes de educación física de primaria con respecto a la educación inclusiva cuando en el grupo hay un niño con TEA?

¿Qué características le atribuyen los docentes al espacio curricular de educación física que desarrollan en la escuela y qué objetivos se proponen?

¿Cuáles son las estrategias que los docentes de educación física informan que plantean en los grupos donde hay alumnos con TEA?

¿Cuál es la relación entre las concepciones y las estrategias que implementan los docentes de educación física en sus clases ante la presencia de niños con TEA en el grupo?

¿Cómo es la formación de los docentes de educación física de primaria con respecto a personas con TEA y educación inclusiva?

#### **1.4 Antecedentes**

La búsqueda de estudios en torno a las teorías implícitas y concepciones docentes muestra un interés reciente debido a su posible influencia en las estrategias que se despliegan en las prácticas educativas (Zeballos, 2015; Pozo et al., 2006; Rodrigo et al., 1993; Viera, 2012). Se considera que las investigaciones en estos temas son elementos relevantes para promover cambios y mejoras en los sistemas educativos. Sin embargo, no encontramos investigaciones específicas en relación con las concepciones y estrategias de los docentes de educación física, ante la presencia de niños con TEA en los grupos de una institución escolar común a nivel nacional.

En este apartado se presentan los antecedentes temáticos relevados, la búsqueda se organiza mostrando en primer lugar los estudios nacionales y luego los internacionales relacionados con:

- Estudios de concepciones de docentes en relación con infancia con discapacidad y/o educación inclusiva en el nivel escolar.
- Estudios de estrategias o prácticas pedagógicas de docentes de educación física en torno a inclusión educativa o educación inclusiva.

##### **1.4.1 Antecedentes nacionales.**

Se encontraron cinco tesis relacionadas con la temática en el marco del Programa de Maestrías de la Facultad de Psicología de Udelar, las que presento a continuación.

La tesis de Viera (2012) realiza un estudio de las concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en el ámbito de la educación especial pública uruguaya. Se propone como objetivos comprender y caracterizar las concepciones y estrategias educativas de las docentes de la Escuela N° 200, único centro público en Uruguay que atiende a niños y adolescentes con discapacidad motriz. Busca indagar acerca de los propósitos de la educación especial, los criterios y

procedimientos de integración de personas con parálisis cerebral y las estrategias educativas que suelen desplegar tanto en educación especial como en ámbitos integradores. Para recolectar esta información se realiza un relevamiento documental, entrevistas a informantes calificados, así como entrevistas en profundidad y cuestionario a las docentes de esta escuela.

En los resultados se identifican diferentes perspectivas de interpretación de la discapacidad, donde predomina la asociada a concepciones educativas tradicionales, de carácter rehabilitador e integracionista. Estas diferentes concepciones, según la autora, coexisten y guardan relación con la diversidad presente en la población que atiende la escuela, así como a aspectos históricos vinculados a las transformaciones que han sucedido en la escuela especial en Uruguay.

Otro trabajo seleccionado refiere a la tesis de Zeballos (2015), que estudia las concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa de los estudiantes de magisterio del Instituto de formación docente de Lavalleja. Se realizan entrevistas en profundidad a estudiantes de ingreso y egreso de la generación 2014 previamente seleccionados. Se destaca en los resultados que tanto los estudiantes de inicio como de egreso, presentan concepciones de infancia ambivalentes. Aparecen significaciones positivas y académicas en torno a infancia, pero cuando se los consulta por infancia con discapacidad aparecen connotaciones más negativas vinculadas a una concepción de discapacidad desde el paradigma de abordaje de la discapacidad que hace foco en el déficit de las personas. Un hallazgo interesante en palabras de Zeballos (2015) es el encontrado en los estudiantes de egreso que han tenido experiencia con niños con discapacidad en la práctica docente, donde se evidencian concepciones desde una perspectiva más positiva, con un enfoque de derechos. La autora destaca la importancia de la influencia de la formación docente, incluida la práctica, para la construcción de las concepciones de infancia con discapacidad.

En este trabajo también se indaga sobre las competencias que Zeballos (2015) considera tienen que adquirir los docentes para ser agentes de inclusión, surge la importancia de incluir en el currículum espacios de formación acerca de las competencias personales de los docentes, además de las profesionales. El presente estudio deja en evidencia la importancia de transformar la formación docente desde un marco referencial inclusivo, además de identificar las competencias de los futuros docentes como agentes de inclusión.

En la tesis de Barcia (2016) se analizan las concepciones y estrategias educativas de maestras de primer nivel escolar de una escuela pública en el trabajo con alumnos con dificultades de aprendizaje, desde una perspectiva de educación inclusiva. La autora postula que las concepciones docentes sobre atención a la

diversidad e inclusión educativa de los alumnos con dificultades de aprendizaje inciden en la planificación de las estrategias educativas. A partir de un estudio de caso utilizando un enfoque metodológico cualitativo, Barcia (2016) busca describir y comprender el abordaje educativo de la institución y de los docentes del primer nivel escolar. Para recabar la información realiza entrevistas en profundidad con docentes de aula, maestra de apoyo itinerante y maestra directora, así como observaciones de la dinámica de aula. También realiza entrevistas con referentes familiares de modo de considerar su perspectiva sobre el tema.

En los resultados se destaca que el centro educativo seleccionado no cuenta con una política inclusiva sistematizada; sin embargo, se identifican estrategias docentes y algunas institucionales que favorecen los procesos de inclusión. Se reconocen distintas concepciones referentes a la atención a la diversidad y a la inclusión educativa de parte de los docentes entrevistados. Finalmente, se reflexiona sobre la importancia de construir espacios de trabajo colectivo en la institución que promuevan la construcción de una mirada común de los actores educativos, para el desarrollo de prácticas de educación inclusiva consensuadas.

Desde el trabajo de Dávila (2019) se estudian experiencias de inclusiones educativas de niños con TEA y discapacidad intelectual en una escuela común de Montevideo. Plantea como objetivos conocer las concepciones y analizar las prácticas educativas del equipo docente, identificar las estrategias institucionales y exponer las perspectivas de las familias en relación con las trayectorias escolares de sus hijos. En los resultados se destaca que la institución educativa presenta un porcentaje significativo de alumnos con discapacidad, por lo que desarrolla un proyecto institucional enfocado en la diversidad, con varias estrategias beneficiosas para alumnos con TEA y discapacidad intelectual. También se promueve la participación de la comunidad educativa con actividades que fomentan el vínculo entre la familia y la institución escolar. Por otra parte, se identifican elementos que posicionan a la institución educativa desde una perspectiva de integración, de acuerdo a las prácticas pedagógicas que desarrollan, así como a causa de dificultades externas que provienen del sistema educativo general.

En la investigación cualitativa realizada por Farías (2019) el objetivo general es estudiar cómo impacta la inclusión de niños con discapacidad motriz en la convivencia escolar. A partir de un muestreo teórico, conforma cuatro escenarios educativos, tres escuelas comunes y el Programa Verano Educativo desarrollado en la única escuela especial pública uruguaya para niños y adolescentes con discapacidad motriz (Escuela N° 200 "Dr. Ricardo Caritat"). Los mismos tuvieron diferentes características en relación con los procesos inclusivos de niños con discapacidad motriz, se recoge la

información a partir de entrevistas semiestructuradas a docentes, niños y familias. Se busca que cada participante conceptualice los tres ejes temáticos del estudio: convivencia escolar, discapacidad y educación inclusiva.

En los resultados se visualizan tres aspectos centrales para pensar la educación inclusiva: la organización institucional, el impacto que tiene la inclusión de un niño con discapacidad motriz en la comunidad educativa y el rol de la escuela común y especial. Se conceptualiza la educación inclusiva como aquella centrada en una convivencia pacífica, donde se contemplen las singularidades de cada niño (con y sin discapacidad) y se construyan estrategias educativas pensadas en conjunto entre la educación común, la especial y todos los actores de cada comunidad educativa.

#### **1.4.2 Antecedentes internacionales.**

El primer antecedente internacional que se presenta a continuación muestra un acercamiento a la temática del trabajo realizado, es el artículo de Aravena Kenigs et al. (2018) "Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado". En el mismo, se establece como objetivo conocer la percepción del estudiantado que tiene entre 13 y 15 años, acerca de las prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física a través de cuestionarios de valoración. Además, buscaron develar las creencias del profesorado de educación física sobre la inclusión educativa, utilizando entrevistas en profundidad a docentes de dos comunas chilenas.

Los autores identifican como factores obstaculizadores a la homogeneidad de actividades que se plantean, donde no se reconocen las capacidades individuales de los estudiantes y el planteo constante de propuestas competitivas. Sugieren, entonces, una mayor flexibilización y diversificación de las actividades que se proponen, implementando estrategias colaborativas que incentiven la interacción, el reconocimiento y la valoración del otro. También mencionan la necesidad de que los docentes generen más oportunidades para que el estudiantado se implique en la toma de decisiones con respecto a los procesos de aprendizaje y sus evaluaciones. Entre las conclusiones que plantean, se distingue la potencialidad de la clase de educación física como un escenario favorable para el desarrollo de culturas inclusivas, donde se destacan los recursos personales del profesorado como un factor que favorece la configuración de ambientes agradables de trabajo y una procura de participación de todos en la clase. Por otro lado, consideran imprescindible la constante formación a la que debe tener acceso el profesorado y que los centros escolares deben asegurar,



para tener una mirada crítica de las políticas educativas y de las prácticas de gestión de cada centro y de cada aula con el fin de favorecer el aprendizaje de todos.

Otro antecedente relacionado con la educación física desde una perspectiva inclusiva, es la investigación realizada por Durán y Heredia (2013) “Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas”, donde el objetivo es analizar el uso de actividades cooperativas en educación física como estrategia para aumentar la participación de alumnos con TEA. Se realiza un estudio de caso que incluye a un niño de siete años con TEA que concurre a un centro educativo común de una ciudad española y a través de filmaciones, analizan cómo es su participación durante cuatro sesiones de educación física. De las analizadas, dos son de corte cooperativo donde se promueve la colaboración y ayuda entre compañeros y dos de tipo individual o psicomotriz. Concluyen que los métodos cooperativos pueden ser útiles para lograr una mayor participación, teniendo siempre presente algunos aspectos: que las actividades sean atractivas para el niño, que pueda realizarlas con éxito y brindarle apoyos o ayudas de ser necesarias.

Luego de una búsqueda en otro idioma, se selecciona un trabajo de Colombo-Dougovito (2015) cuyo título traducido es: “Estrategias exitosas para el desarrollo de habilidades motoras en educación física de personas con TEA”. El autor, docente de educación física de Norteamérica, explica que, según estudios recientes, los niños con TEA tienen además de la más difundida afectación en la comunicación social: falta de flexibilidad a los cambios, comportamientos repetitivos y significativos déficits motores, que están relacionados directamente con la severidad del trastorno. Reconoce, citando estudios estadísticos, que de los primeros espacios educativos donde los niños con TEA son incluidos, es en la clase de educación física de la escuela. A lo largo de su trabajo describe cuatro métodos ya usados con niños con TEA en los ámbitos educativos, luego incluye estrategias y sugerencias para la implementación de los mismos en las clases de educación física inclusivas. Considera que así se puede favorecer que los niños con TEA participen de actividades físicas, reduzcan sus comportamientos estereotipados, aumenten las respuestas apropiadas y tengan más oportunidades sociales, tomando estos aprendizajes como base para el posterior planteo de otros objetivos.

Finalizando este apartado de antecedentes internacionales, resulta pertinente incluir un estudio realizado por Caus y Santos (2011) que se titula: “Análisis de la labor docente en el proceso de inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física”. El propósito de esta investigación es analizar la realidad de la práctica docente de 44 docentes de dos ciudades españolas a través de la participación de una acción formativa que consta de tres partes. Los docentes

comienzan siendo parte de sesiones formativas teórico-prácticas semipresenciales, luego sigue la puesta en práctica de una unidad didáctica en el centro educativo donde se desempeñan, con asesoramiento y registro en la plataforma Moodle, finalizando con una puesta en común de todo el proceso. En el análisis de las experiencias de los docentes ante la inclusión de alumnos con discapacidad en la clase de educación física, se distinguen las estrategias didácticas empleadas para la inclusión real del alumnado.

Las mismas fueron: la organización de los apoyos, el uso variado de material didáctico, la modificación de tareas, reglas y el realizar actividades previas de sensibilización con todo el grupo. Las dificultades que se desprenden de los datos, están relacionadas sobre todo con la organización escolar: la escasez de docentes efectivos, la falta de formación docente en actividad física adaptada, el alto ratio de alumnos por docente, el acceso a la información previa del alumnado, y la falta de comunicación en la interna de la comunidad educativa. Se identifican dos situaciones problema por parte del 80% de los docentes: los problemas conductuales de los alumnos con discapacidad y las relaciones con la familia. Ambas ameritan un abordaje de Comunidad, según expresan, para repensar la relación con las familias, así como para producir y consolidar cambios.

Se puede observar que los antecedentes internacionales consiguen mayor aproximación temática al presente trabajo, donde nos centraremos en las concepciones y estrategias que tienen los docentes de educación física escolar ante la presencia de niños con TEA en el grupo, desde la perspectiva que brinda la educación inclusiva.

## **CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos que sustentan la investigación. De manera instrumental se organiza en cuatro apartados, que aluden a los ejes que estructuran el trabajo:

2.1 El camino hacia la educación inclusiva para personas con discapacidad: Este apartado comienza describiendo los antecedentes históricos de la educación inclusiva, su conceptualización y características, según diversos autores. Luego se describe la situación de la educación inclusiva en Uruguay.

2.2 El camino de la educación física como espacio educativo inclusivo: En este apartado se define a la educación física como área y disciplina con determinados objetivos y se describe la relación de la educación física con la discapacidad desde la perspectiva de la educación inclusiva. Luego se presentan las conceptualizaciones de concepciones y estrategias de los docentes, para finalizar identificando las barreras y estrategias en la construcción hacia una educación física inclusiva.

2.3 Las personas con TEA, educación inclusiva y educación física: En este apartado se presenta la definición y las características más importantes de las personas con TEA. También aparecen aspectos relevantes en cuanto a la educación inclusiva y a la educación física en relación con las personas con TEA.

2.4 Barreras y estrategias en educación física ante la presencia de niños con TEA. A partir de varios autores se identifican y describen los obstáculos y las iniciativas específicas de la temática. Se finaliza el apartado con lo referente a la presencia y funciones del Acompañante Terapéutico en la clase de educación física.

2.5 Formación docente en educación física inclusiva: En este apartado se muestran los antecedentes de la formación docente en educación física con respecto a las personas con discapacidad. Se finaliza estableciendo la relevancia de la formación docente y la capacitación profesional en la construcción de la educación física inclusiva.

### **2.1 El camino hacia la educación inclusiva para personas con discapacidad**

La educación inclusiva constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia de los últimos años en el campo de la educación y nace de la idea de que la misma es un derecho humano básico que proporciona las bases para conseguir una sociedad más justa. A continuación se exponen los antecedentes que permitieron su surgimiento, luego su conceptualización, así como características que la identifican a nivel internacional para finalizar con un panorama local de la temática.

### **2.1.1 Antecedentes históricos de la educación inclusiva.**

Se celebra en 1994 un evento fundamental referente al derecho a la educación, donde las naciones firmantes se comprometen a brindar una educación de calidad a niños que habían sido excluidos del sistema educativo común. Es el Marco de Acción de la Declaración de Salamanca donde se expresa que la escuela debe acoger a todos los niños más allá de sus condiciones intelectuales, físicas, emocionales, sociales, lingüísticas u otras. Se sientan las bases para la educación inclusiva definida por Aguilar (2004) como un movimiento educativo que se fundamenta en el principio de educación para todos, en clara oposición a cualquier forma de segregación. Desde esta mirada no son los estudiantes quienes deben transformarse para responder al sistema, sino el sistema educativo que debe dar respuestas diversas a los distintos estudiantes con criterios de equidad y calidad. Según la autora, el desafío está en responder a la diversidad sin excluir o segregar a ningún estudiante, como consecuencia de su condición de discapacidad. Se propone abandonar la visión problemática de las diferencias, ya que si son vistas como amenazas, luego pueden ser convertidas en desigualdades.

Ante situaciones de exclusión y discriminación que se mantenían en el mundo entero, desde el colectivo de personas con discapacidad se elabora en 2006 la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Este documento resulta de gran relevancia, ya que sirve como marco de referencia para numerosas leyes en relación con este colectivo. Allí se plantea que los niños con discapacidad deben gozar plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños, dentro del apartado de Educación, en el artículo 24 de la CDPD (ONU, 2006) se establece que: “Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles” (pp. 18-19). A lo largo de toda la CDPD se encuentran las bases que buscan inspirar y activar el espíritu inclusivo frente a situaciones de discriminación que persisten.

Desde esta perspectiva se hace imperioso evaluar la situación singular de cada niño con discapacidad para así poder identificar las barreras, ajustes y apoyos para que haga efectivo su derecho a la educación. Diversos autores profundizan en el análisis y reflexión de las implicancias de esta Convención en las distintas áreas, pero es Palacios (2008) quien, desde la mirada del modelo social de abordaje de la discapacidad que desarrolla, establece que alcanzar un sistema de educación inclusiva debe analizarse desde la complejidad que implica. Reconoce que no es una

cuestión tan simple como la introducción de modificaciones en la organización de la escuela, sino que precisa de cambios más profundos en la ética de la institución escolar. No solo son nuevas habilidades que los docentes deben adquirir, sino que necesita de un compromiso real de los distintos actores educativos, donde se acepte y valore las diferencias presentes en las personas.

### **2.1.2 Conceptualización y características de la educación inclusiva.**

Desde la educación inclusiva, se propone y promueve una sociedad que acepte y comprenda las diferencias como parte esencial de las personas y así generar una escuela que detenga su mirada en las potencialidades de la persona y no en su déficit. Se distinguen algunos puntos que la definen: ubicar al niño como protagonista sobre los programas de estudio, llevar a cabo acciones que sean capaces de educar a todos los estudiantes a partir de estrategias que tengan en cuenta las particularidades de los mismos y evitar generalizaciones (de recursos y estrategias) cuando se identifican estilos de aprendizaje distintos (Falco, 2020).

Al parecer de Blanco (2005) es aquella que implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Por su parte, Marchesi et al. (2014) caracterizan la escuela inclusiva como aquella que evoca todas sus energías, recursos y estrategias en la promoción de la participación, el respeto mutuo y el apoyo a los que tienen mayores dificultades, teniendo siempre altas expectativas de las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos. Se promueve entonces ciudadanos solidarios y justos, ya que vivencian en la institución educativa a la que concurren un fragmento de la sociedad diversa en la que viven.

Para caracterizar la escuela inclusiva, Gutiérrez (2007) hace foco en aquella que puede elaborar respuestas individualizadas desde sus servicios educativos para atender a la diversidad presente. Agrega que debe suceder desde contextos y procesos de aprendizaje comunes a todos los alumnos, con un único currículo, evitando prácticas educativas segregadoras. Se hace referencia a una institución educativa que favorece el vínculo del alumno con su formación, que tiene presente los intereses de todos y que señala las diferencias entre los alumnos, así como las características que los hace seres únicos que enriquecen al grupo desde esa diversidad que invita al encuentro. A continuación aparece un fragmento de una guía que elaboran numerosos autores y es publicada con el apoyo de Unesco que refleja las ideas más importantes con respecto a la educación inclusiva, tema estructurante de este trabajo.

Desde UNESCO (2006):

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (p. 15).

Desde esta misma publicación de UNESCO (2006) se incorporan también pautas de acción para que una institución emprenda de forma decidida el camino hacia la educación inclusiva, donde se distinguen cuatro ideas clave:

1) Asumir que es un *proceso continuo* y no un estado al que se llega, donde se busca continuamente mejores caminos para responder a la diversidad. Se incorpora la idea de aprender a vivir con y desde la diferencia. Desde esta perspectiva, las diferencias pueden ser vistas de manera positiva, así como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. Ante el reconocimiento de que es un proceso, también se debe asumir que el *tiempo* es un factor a tener en cuenta, ya que no hay cambios sustanciales que se puedan implementar inmediatamente. Durante el mismo, se pueden presentar marchas, contramarchas y confusiones que deberán de comprenderse enfocados hacia el objetivo de generar cambios sostenibles.

2) La identificación y eliminación de barreras. Booth et al. (2006) definen las barreras como factores del contexto que, en interacción con el sujeto, obstaculizan el cumplimiento del derecho de los estudiantes a la educación inclusiva. Según los autores, se pueden considerar barreras, en términos generales, a las actitudes y creencias que tienen las personas con respecto a este proceso. Las mismas se convierten en culturas, políticas y prácticas escolares que individualmente tienen y aplican, que al interactuar con las condiciones personales y/o sociales de los estudiantes —en el marco de los recursos educativos existentes a nivel local y de las políticas—, determinan marginación, fracaso y exclusión. Para mejorar esto, resulta imprescindible recolectar, analizar y evaluar información de distintas fuentes para planificar posibles políticas y prácticas que sean respuesta creativa y efectiva a esa realidad educativa.

3) Se debe tener en cuenta la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes. Se analiza aquí dónde los niños son educados, si pueden llegar a los centros educativos de referencia. En cuanto a participación, de qué calidad son las experiencias a las que tienen acceso, incorporando las voces de los estudiantes en cuanto a su bienestar personal y social. Los logros hacen referencia a los aprendizajes

que pueden conseguir los estudiantes a partir de la implementación del currículo y no solo los resultados de pruebas estandarizadas.

4) Requiere pensar mecanismos para prevenir exclusiones, desafiliaciones e invisibilización de aquellos alumnos desde una postura de responsabilidad moral. Hacer énfasis en los denominados “grupos de riesgo” que pueden ver afectada la calidad de su participación en las distintas actividades que se desarrollan en la institución educativa. Según estos autores, las personas con discapacidad configuran parte de los grupos de riesgo junto a otras minorías y la exclusión se hace tangible a nivel educativo. A pesar de diversos avances en políticas públicas y reconocimiento de derechos, no todos acceden y la gran mayoría no completa el segundo ciclo de enseñanza.

Para facilitar el desarrollo de la educación inclusiva en los centros educativos comunes, resulta un aporte la elaboración de ciertas “guías”, como la realizada por Booth et al. (2006) y denominada “Índice de inclusión”, que tiene como objetivo crear comunidades educativas colaborativas que promuevan logros en todos los estudiantes. Esta guía es considerada una herramienta de evaluación de las instituciones educativas como punto de partida y está organizada en tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas inclusivas. La primera dimensión plantea la creación de culturas inclusivas, a partir de vínculos que promuevan una comunidad educativa segura, colaboradora e innovadora, donde todos sus integrantes son considerados valiosos. Estos principios y valores son compartidos por los docentes, estudiantes, equipo de dirección y familias, entre otros. La segunda dimensión refiere a generar políticas inclusivas a partir de los planes del centro educativo. Tiene como objetivo lograr la identificación y posterior eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que puedan presentarse a partir de introducir e implementar los apoyos necesarios que respondan a la diversidad. La tercera dimensión consiste en desarrollar prácticas inclusivas en el centro educativo que, como expresamos antes, tengan en cuenta la presencia, participación y logros de todos los estudiantes en las actividades que se planteen. Se requiere para esto, poder contar con todos los recursos de la institución educativa, así como con el apoyo de la comunidad en la que está inserta.

Según referencias de Echeita y Ainscow (2011), no se identifican actualmente políticas o prácticas educativas que garanticen una presencia, participación y logros de todos los estudiantes. Ante esto sugiere, desde el diálogo igualitario y una colaboración eficaz, decisiones que puedan resolver teniendo en cuenta las diferencias. Las condiciones deben de poder promover un análisis colaborativo que habilite y favorezca una participación plena de las familias en dichas decisiones.

### **2.1.3 Antecedentes y situación de la educación inclusiva en Uruguay.**

Según el artículo 2 de la Ley General de Educación nº 18.437 (Uruguay, 2009) de nuestro país, la educación es un derecho humano fundamental que persigue como fin “el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna” (p. 1). Se reconoce entonces que este derecho debe ser garantizado a todos por igual. Para Meresman (2013), históricamente el derecho a la educación en Uruguay se encuentra ligado a un sistema de enseñanza pública, con principios de universalidad como base, que permitió que la mayoría de los niños con discapacidad (especialmente aquellos con discapacidad leve y moderada) puedan ir a la escuela. Surgen entonces las escuelas especiales, en el primer cuarto del siglo XX, pensadas específicamente para niños con discapacidad que nuclean y segregan: niños con discapacidad motriz, niños con discapacidad visual, niños con discapacidad intelectual, niños con discapacidad auditiva y niños con psicosis y TEA (se utilizan las denominaciones actuales, ya que continúan funcionando). Según publicaciones de Meresman (2013), a partir del surgimiento y desarrollo de las escuelas especiales se destaca una notable expansión de las mismas en la década de los sesenta, cuando se contabilizan 75 establecimientos en todo Uruguay.

Resulta valioso el aporte de Viera y Zeballos (2014) en torno a la educación de las personas con discapacidad en la actualidad. Se analiza que Uruguay mantiene un sistema educativo segregado en términos generales. Es a partir de 1987 que se comienza a poner en práctica el Plan de Integración, donde se propone la progresiva integración de los niños de las escuelas especiales a las comunes. También se promueve el ingreso de los niños con discapacidad directamente al nivel inicial de una escuela común. Este plan se instrumenta con la presencia de una nueva figura: la maestra itinerante, que cuenta con una formación especializada en determinada discapacidad y trabaja en estrecha relación con la escuela especial correspondiente. Este plan propone que estos centros educativos especializados pasen a transformarse en centros de recursos para brindar los insumos que resulten necesarios para la institución educativa común en ese proceso. Se puede reconocer, en estos movimientos, el surgimiento de las primeras tendencias inclusivas en la educación de niños con discapacidad en Uruguay. Esto se constata, según Meresman (2013), en el hecho de que el número de instituciones de educación especial en Uruguay no haya aumentado en los últimos tiempos.

Sin embargo, en un informe realizado de acuerdo a los datos de ANEP, la mayoría de los niños con discapacidad se encuentran todavía matriculados en las escuelas especiales (57%) (Da Rosa y Mas, 2013). Estos resultados revelan la



persistencia de un modelo que segrega a los estudiantes según su discapacidad. Asimismo, se reflexiona en torno a que el restante 43% de niños con discapacidad que concurren a escuelas comunes, no tiene garantizada una educación inclusiva. Concluye el informe, que la presencia debe ser acompañada por políticas públicas que garanticen la disponibilidad de recursos humanos con la formación adecuada, la flexibilización curricular y la accesibilidad tanto física (infraestructuras), como comunicacional (Da Rosa y Mas, 2013).

El sistema educativo uruguayo tiene entre sus desafíos encaminarse hacia una educación inclusiva para las personas con discapacidad, “aprender juntos” es una de las ideas centrales en la educación pública uruguaya y para ello se han desarrollado algunas iniciativas en los últimos tiempos. A través de políticas y programas educativos se realizan instancias de capacitación y formación docente, así como propuestas de mejoramiento educativo y de gestión de espacios donde participan las familias y la comunidad en proyectos institucionales (según lo referido en la página web de DGEIP).

En el año 2016, el Comité de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre los derechos de las personas con discapacidad, difunde recomendaciones al Estado uruguayo. Entre lo publicado referido a la educación destaca la inexistencia de una política integral enfocada en la educación inclusiva y en la formación docente necesaria para la misma. Se plantea entre las sugerencias un camino que incluya, además de la formación específica a docentes, la disposición de apoyos y recursos en relación con la lengua de señas y código braille (como algunas medidas para habilitar la educación inclusiva en todos los niveles). En lo referente a la formación de los profesores, el comité hace hincapié en que se difundan los derechos de las personas con discapacidad y se elabore una política educativa en relación con la admisión de este colectivo en las instituciones educativas comunes, junto a campañas de difusión donde se visibilice y fomente la educación inclusiva.

#### **Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos.**

En 2017, la Comisión de Continuidad Educativa y Socioprofesional para la Discapacidad del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) elabora el Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos (Uruguay, 2017), partiendo de lo establecido en la CDPD (ONU, 2006) y la Ley nº 18.651 de Protección Integral de Personas con Discapacidad. El objetivo de este documento es orientar y brindar un marco de acción que favorezca la educación inclusiva. A partir de proporcionar el apoyo necesario y entendiendo las necesidades de cada persona como plurales y diversas. Su ámbito de aplicación es en los centros

educativos, tanto públicos como privados, de educación formal o no formal. Se incluye en su Artículo 6, la definición de accesibilidad como la condición que deben cumplir los entornos, dispositivos, procesos, productos y servicios para ser comprensibles y utilizables por todas las personas de la forma más autónoma posible.

El mencionado protocolo también promueve los espacios de formación y actualización en educación inclusiva, así como la realización de campañas de sensibilización y convivencia para prevenir situaciones de discriminación y cambiar posibles estereotipos negativos. De esta forma se busca facilitar la participación de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, involucrando en estas actividades a toda la comunidad educativa. El documento incluye en su articulado la definición y ejemplos de “ajustes razonables” para garantizar el goce y ejercicio de la persona con discapacidad de todos los derechos y libertades fundamentales en el ámbito educativo. Se define un ajuste razonable como aquellas modificaciones necesarias que no sean una carga desproporcionada o indebida para la institución educativa. La razonabilidad es explicada como el resultado de una prueba que incluya el análisis de qué tan importante y eficiente puede resultar un ajuste con respecto a la meta esperada, para que esa persona pueda acceder a lo que se le propone. A continuación citaré algunos ejemplos de ajustes que pueden implementarse en las clases y que son especificados en el Protocolo (Uruguay, 2017):

Los ajustes pueden incluir: cambiar la localización de la clase, proporcionar diferentes formas de comunicación dentro del espacio educativo, hacer más grande el material impreso, proporcionar materiales y/o temas en símbolos, prestación de materiales en un formato alternativo, permitir a los estudiantes el uso de tecnología asistida para el aprendizaje y en la evaluación. La prestación de ajustes no materiales, como, proporcionar al estudiante más tiempo, reducción del ruido ambiental, la atención a la sensibilidad a la sobrecarga sensorial, estrategias de enseñanza adaptadas y formas de evaluación alternativas, han de ser considerados (p. 9).

Con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una orientación inclusiva resultan pertinentes los aportes de Echeita (2016) que propone el uso del término “apoyo”. Se entiende que incluye aquellas actividades que mejoran la capacidad del centro escolar en dar respuestas a la diversidad del alumnado, valorando las posibilidades de aprender de todos por igual. También forman parte de este concepto las planificaciones docentes que tienen en cuenta las experiencias e intereses de todos los estudiantes, así como el trabajo colaborativo que ellos pueden desplegar unos con otros. Esto permite en expresiones de Echeita (2016) un contexto que valora los recursos que los estudiantes generan en sus interacciones, donde se apoyan para participar y aprender.

En los últimos puntos del protocolo se plantea que el trabajo se desarrolle a partir de generar redes con instituciones de lo social, la salud, con las familias, así como con la comunidad educativa en general. Se sugiere proporcionar y promover desde el centro educativo espacios de información, participación, reflexión y orientación. Se destaca en el citado documento que se debe proporcionar desde el centro educativo, el apoyo necesario en lo referente a servicios e instalaciones para que estudiantes con discapacidad participen activamente de la propuesta educativa. Se mencionan también los materiales específicos de aprendizaje con los que se debe contar, los medios de comunicación, así como contemplar la presencia de un recurso humano cualificado de apoyo cuando sea necesario.

#### **Ayudas especiales o extraordinarias.**

Desde el Banco de Previsión Social existe un programa de ayudas especiales o extraordinarias que resulta en contribuciones económicas para tratamientos de niños y adultos con discapacidad que tengan como fin favorecer la inserción educativa y social. Las mismas pueden utilizarse en clínicas especializadas para tratamientos de psicomotricidad, fisiatría, psicología o servicios de locomoción, entre otros. Acceden aquellas personas que tengan una pensión por invalidez o discapacidad, así como hijos de funcionarios privados que aportan al Banco de Previsión Social (BPS). Este programa colabora en la posibilidad de acceder a tratamientos o terapias específicas según las características de la persona con discapacidad.

#### **Acompañante Terapéutico.**

En Uruguay, se crea la Ley de Cuidados nº 19.353 (2015) y el Decreto nº 117.016 (2016) que refiere a la creación del programa de Asistentes Personales para la atención de personas con dependencia severa. Se establece una prestación para la contratación de dicha figura para personas que demuestren la necesidad de apoyo en la realización de actividades de la vida cotidiana, como pueden ser: higiene, cuidado personal, alimentación, desplazamientos, participación en instituciones, toma de decisiones, entre otras. De acuerdo a este programa, la familia que lo contrata decide en qué ámbito interviene esta figura (hogar, sanitario, laboral y educativo), lo que debe ser justificado previamente frente a los organismos que adjudican la prestación.

En el ámbito educativo se hace referencia al Acompañante Terapéutico (AT) como la figura que se hace presente de forma más frecuente junto al niño con discapacidad, quien presenta un grado alto de dependencia. Entre sus objetivos está el favorecer el acceso, la permanencia y la participación de la persona con discapacidad en las actividades de la institución educativa. Antes podía encontrarse este tipo de figuras solo en familias que podían costearlo de forma privada, pero a partir del programa implementado, se puede observar una mayor presencia en ámbitos

educativos públicos y privados. En el trabajo de Villar (2020) se hacen referencias a que en nuestro país, esta figura suele acompañar niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que concurren a la escuela común. }

En palabras de Delbono (2021) el AT, a diferencia del asistente personal, forma parte de un equipo multidisciplinario de tratamiento y lleva adelante estrategias en función de objetivos planteados para la persona con discapacidad. Desde el 2008 existe una formación desde el ámbito privado, una tecnicatura y se prevé el inicio de su par desde la Universidad de la República (Udelar) próximamente. Se plantea una capacitación específica y esto le permite a esta figura contar con mayores herramientas que hacen de sus intervenciones más pertinentes para colaborar en el cumplimiento de los objetivos planteados.

## **2.2 El camino de la educación física como espacio educativo inclusivo**

En este apartado se conceptualiza y caracteriza a la educación física como espacio educativo en la escuela, así como los objetivos que persigue. Luego se plantea un recorrido por la historia de esta disciplina y las personas con discapacidad, en el camino hacia una educación física inclusiva. En ese marco se plantean las concepciones y estrategias de los docentes, según diversos autores, para finalizar con las barreras y las estrategias que se identifican en dicho proceso.

### **2.2.1 Definición, características y objetivos de la educación física.**

El área de educación física se presenta en palabras de González (2008) como la pedagogía de las conductas motrices y tiene como finalidad educar a través del movimiento. Implica el desarrollo integral de la personalidad del estudiante a través de contenidos que incluyen el aprendizaje de habilidades y destrezas motoras desde un carácter lúdico. Por otra parte, González (2008) agrega que el compromiso motor que generan las clases de educación física escolar promueve la adquisición de un estilo de vida activo. Se hace referencia al cuidado de la salud y la autonomía que se puede desarrollar en la medida en que se pone en funcionamiento las distintas partes del cuerpo, para la resolución de consignas motrices. Se habilita una búsqueda del conocimiento de uno mismo, así como la mayor adaptación posible al entorno físico y social desde una concepción integral de la persona, que involucra las dimensiones: cognitiva, comunicativa, expresiva, social y afectiva (Gómez et al., 2008).

Según el *Programa de Educación Inicial y Primaria* (2008), la educación física aparece dentro del área de conocimiento corporal, que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y desarrollo de la motricidad y de la personalidad, desde el juego y el movimiento. El juego tomado como metodología y contenido debe

atravesar el período escolar. Hace posible que la persona se muestre, exprese y comunique con autenticidad, ya que pone de manifiesto aspectos culturales, sociales e individuales. A partir de expresiones del citado programa, se identifica como una de las dimensiones humanas la lúdica, que implica el desarrollo psicosocial de los individuos y es fuente generadora de diversas emociones. Resulta ser una actitud frente a la vida y a lo cotidiano, donde la persona participa activa y plazeramente. A nivel escolar, el juego motriz es para el niño la primera herramienta de interacción con el ambiente que le rodea, ayudando también en la construcción de sus relaciones sociales. Según González (2008) es una de las experiencias que promueve el desarrollo de las capacidades físicas y motrices, siendo considerada una práctica que introduce al niño en el mundo de los valores y actitudes, primero en interacción con el entorno, al que luego se suman sus pares.

### **2.2.2 Hacia la educación física Inclusiva para niños con discapacidad.**

En palabras de Caus y Santos (2011), la presencia de niños con discapacidad en las clases de educación física escolar de un centro educativo común es una realidad con más de veinte años. Las directivas propuestas por el sistema educativo han transitado importantes cambios en ese sentido, podría pensarse que en consonancia con los distintos modelos educativos en torno a las personas con discapacidad a lo largo de la historia y las premisas que los acompañan. Según estas autoras, en principio fueron tiempos donde se eximía al niño con discapacidad de participar en el espacio curricular de la educación física. De acuerdo con Sosa (2007), al no entrar en el currículo tampoco puede ser evaluado.

Luego, y a partir de prácticas que corresponden a otro modelo educativo, se comienzan a pensar actividades y propuestas específicas para personas con discapacidad. En el campo de la educación física, las mismas son orientadas a los mismos objetivos normalizadores que persigue la rehabilitación médica. En el período posterior a la segunda guerra mundial surgen actividades físicas que, de acuerdo con Katz (2010), realizadas por personas con discapacidad son siempre consideradas terapéuticas. Esta perspectiva es complementada por Sosa (2007), quien reflexiona — desde un marco rehabilitador que observa que aún persiste en el presente— por qué se dice que cuando un niño con discapacidad juega hace ludoterapia, cuando anda a caballo hace equinoterapia y cuando va a la piscina hace hidroterapia.

Katz (2010) agrega si será necesario que todas las actividades que hacen las personas con discapacidad sean junto a personas con diagnósticos similares, segregadas de las personas sin discapacidad, y con eternos objetivos de rehabilitación. Estas autoras problematizan los entornos y los objetivos que persiguen

estas prácticas. Se incorpora un análisis desde lo temporal y, tomando como referencia la vida de la persona con discapacidad, surge la pregunta: ¿Hasta cuándo, entonces, debe de ser rehabilitada esa persona? (Katz, 2010).

Resulta representativa del ámbito académico la experiencia que como docente universitaria menciona Katz (2010), en ocasión de un seminario para docentes de educación física de diferentes localidades. Cuando se les pregunta si tienen experiencia en el trabajo con personas con discapacidad, en una primera instancia solo se identifican unos pocos que trabajan en escuelas especiales, en colonias de verano para personas con discapacidad o en olimpiadas especiales. El resto de los docentes, según la autora, parecían no tener suficientes elementos para brindar opiniones o experiencias al respecto. En el transcurso del seminario y después de abordar la discapacidad desde el modelo social, aportando a la construcción colectiva de su concepto y con una mirada que valora a la persona desde la diferencia y la diversidad, los relatos comenzaron a cambiar. Se mencionan ahora grupos heterogéneos donde se reconoce la presencia de personas con discapacidad, así como también estrategias empleadas en ese grupo, que ahora los docentes pueden identificar como diverso (Katz, 2010).

Según relataron, en un principio esas experiencias no fueron valoradas para compartir por los docentes participantes porque las iniciativas que tuvieron no provenían de ningún curso de especialización o estudio pormenorizado del diagnóstico de la persona con discapacidad. Las mismas se habían suscitado en el grupo de fútbol del club del barrio o en la clase de karate de la academia y no en el grupo de fútbol o karate adaptado exclusivo para personas con discapacidad. Se finaliza el seminario visibilizando y reconociendo el trabajo de varios docentes desde propuestas que se definen como inclusivas.

La educación física se constituye como campo ideal, según los aportes de Fernández et al. (2002), para atender múltiples objetivos relevantes a partir de la presencia de personas con discapacidad en el grupo. Brinda la oportunidad a estudiantes y docentes, de conocer y comprender cómo se manifiestan personas con diversas características funcionales a lo largo de las propuestas. A partir de comprender que hay diferentes formas de desplazarse, así como de comunicarse, se genera un contexto diverso, privilegiado, para desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diferencia.

En expresiones de DePauw (2000), algunas ventajas de la práctica inclusiva en educación física, son las múltiples y variadas oportunidades que brindan las clases para desarrollar diferentes habilidades sociales. Los estudiantes, en interacción con otros de su misma edad, con o sin discapacidad, participan de las variadas actividades

sociales que se despliegan, lo que colabora en la construcción de vínculos con sus pares. La educación inclusiva presenta una complejidad que puede ser comprendida de mejor manera cuando el docente es reconocido como agente relevante y clave en este proceso de la escuela. Es a partir de sus concepciones y compromiso con la comunidad educativa que se puede comprender la educación física como otro campo de aprendizaje, que reconoce y valora la diversidad de sus participantes.

### **2.2.3 Concepciones docentes en educación inclusiva.**

Las concepciones docentes, en expresiones de Rodrigo et al. (1993), aportan los marcos referenciales tanto epistemológicos como didácticos y pueden entenderse como la síntesis de creencias y conocimientos socioculturales. Las mismas se elaboran históricamente y luego son transmitidas a través de la formación, así como en la práctica pedagógica, poniendo en diálogo los criterios educativos y las características del contexto en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje. Funcionan como parámetros que orientan la reflexión, así como las interpretaciones (Litwin, 1998). Las creencias, conocimientos y formación del docente van permeando en la construcción compleja del ser docente, así como en sus estrategias y prácticas.

Echeita y Ainscow (2011) consideran que el punto de partida para el interminable proceso que significa la educación inclusiva debe ser involucrar a todos los profesionales que se desempeñan en torno a la tarea educativa, desde los distintos niveles, para promover la capacidad reflexiva sobre los logros que podrían alcanzarse. Autores como Granada et al. (2013) realizan investigaciones donde identifican cuatro factores que influyen en la construcción de concepciones y actitudes de los docentes, en relación con la educación inclusiva. Los mismos se presentan a continuación, ya que se considera que cuantos más de estos factores que intervienen en las prácticas pedagógicas sean negativos, pueden constituirse como una barrera y hacen más difícil que ese docente tenga una actitud positiva frente a la educación inclusiva. Los mismos refieren a la experiencia previa de los docentes, características de los estudiantes, el tiempo/los recursos y formación docente/capacitación.

En relación con el primer factor, los autores distinguen que aquellos docentes que tienen muchos años de trabajo, pero sin experiencia en torno a la discapacidad, en general presentan una actitud negativa a las prácticas inclusivas. Esto es algo que se revierte si el docente cuenta con experiencia previa en atención a la diversidad, generando actitudes positivas. Desde el aporte de los autores se considera que dicha experiencia le ayuda al docente a elaborar respuestas ante los requerimientos que se le presentan. Sin miedo a lo desconocido se brinda la oportunidad de replicar y optimizar algo que se hizo anteriormente.

En cuanto a las características de los estudiantes, según expresiones de Ríos (2009), tiene que ver con la vivencia que el alumno ha construido de los efectos de su discapacidad, así como su personalidad. Los alumnos que presentan problemas de automarginación, falta de atención, que tienen dificultades para las relaciones sociales o un bajo nivel de autoaceptación pueden generar actitudes de desmotivación o aislamiento, lo que dificulta una adecuada predisposición a la socialización y al aprendizaje. Granada et al. (2013) distinguen que frente a estudiantes con discapacidad que presentan desafíos en la conducta, se observan actitudes de menor aceptación de parte de los docentes. Conductas disruptivas demandan de parte del profesor una mayor atención y recursos psicopedagógicos específicos para atenderlas, en la búsqueda por mantener un clima adecuado que propicie el aprendizaje de todos los estudiantes. Por otra parte, las necesidades referidas a la discapacidad intelectual leve, discapacidad física y sensorial presentan un menor índice de rechazo por parte de los docentes, así como ante estudiantes con diagnósticos no conocidos. Se puede asociar esto a una menor demanda que siente el profesor en cuanto a las adaptaciones y planteos pedagógicos que debe implementar a lo largo de sus clases (Granada et al. 2013).

Frente a una exigencia externa al docente de cumplir con contenidos preestablecidos, Granada et al. (2013) identifican como constante la falta de tiempo necesario para llevar adelante acciones educativas adecuadas ante un grupo diverso. Agregan que resulta prioritario reconocer que los procesos de aprendizaje de estudiantes con y sin discapacidad, tienen diferentes ritmos y tiempos. Además, para la elaboración de acciones educativas pertinentes, el docente debe poder trabajar en equipo con otros profesionales, así como con la familia. Esto requiere de espacios temporales suficientes de planificación, coordinación y colaboración que deben ser promovidos por la institución educativa. Se considera que solo previendo estos tiempos se pueden brindar respuestas adecuadas a los estudiantes, en cuanto a los recursos materiales y humanos necesarios (Granada et al., 2013).

Aquellos docentes que reciben una capacitación específica manifiestan una actitud más positiva, ya que en general predomina una sensación de estar poco preparados y capacitados para trabajar en torno a personas con discapacidad. Según Ríos (2009), la falta de información, así como la poca sensibilización al respecto, pueden derivar en actitudes negativas cargadas de prejuicios y estereotipos, lo que contribuye a generar determinado ambiente de discriminación. Se profundiza en este punto más adelante, en el punto 2.4.2.



#### **2.2.4 Estrategias docentes en educación inclusiva.**

Las estrategias docentes son consideradas parte de una metodología de trabajo. Los aportes para la conceptualización de Rajadell (2001) hacen referencia a las opciones que el docente realiza para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según el autor, las decisiones del docente se orientan teniendo en cuenta: las características de los alumnos, la lógica interna de la disciplina a enseñar, los objetivos, el programa, los recursos disponibles y su postura profesional. Según Anijovich y Mora (2009):

Definimos las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (p. 23)

En la publicación dedicada a reflexionar sobre enseñar y aprender en la diversidad, realizada por Andújar y Rosoli (2014), se presenta un capítulo dedicado a la figura del docente en la escuela inclusiva y las estrategias para fortalecer el desarrollo profesional colaborativo, aspecto que consideran medular. Las ideas que se desarrollan buscan generar un marco desde donde analizar la perspectiva que puede tener, asimismo, el docente de educación física. Se especifica que el docente verticaliza en sus prácticas las creencias y actitudes que ha adoptado a lo largo de su trayectoria profesional, por lo que la conceptualización que él mismo tenga sobre la noción de diferencia, por ejemplo, orientará dinámicas que pueden ser de inclusión o de exclusión. Si el docente parte de que la educación debe buscar la homogeneización, consideran Andújar y Rosoli (2014), buscará erradicar la diferencia y la percibirá como algo negativo. Si su mirada es de valorar la diversidad, la diferencia podrá ser vista como una oportunidad de enriquecimiento, así como de encontrar nuevas formas de relación que promuevan la convivencia.

Considera Blanco (2005) que para dar respuesta a la diversidad es necesario que los docentes dejen atrás el modelo tradicional de enseñanza en donde se promueve que los estudiantes realicen lo mismo, al mismo tiempo, de una única forma, usando el mismo elemento. El docente es entendido como promotor de aprendizaje en expresiones de Ríos (2009) a partir de la real comprensión de las diferencias individuales de cada uno de sus alumnos.

### **2.2.5 Una mirada desde el Diseño Universal de Aprendizaje.**

Para promover una práctica inclusiva en las clases de educación física, debemos de considerar también lo que propone al respecto la CDPD (ONU, 2006) que, en su artículo 2, define el Diseño Universal (DU):

Se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesite. (p. 5)

Se especifica como el DU posibilita el acceso de las personas con discapacidad a los diferentes ámbitos, anticipándose a las barreras que se les pueden presentar para su participación. Para el DU la diversidad es tomada como punto de partida, por lo que colocar una rampa en un desnivel habilita el acceso para personas usuarias de sillas de ruedas, así como a una persona que lleva a un niño en un cochecito (Falco, 2020).

Echeita (2016) considera que este diseño busca llegar a todos, generando múltiples alternativas para hacer accesible el aprendizaje para todos. En ese sentido y en referencia al currículo, esto no implica reducir contenidos de aprendizaje para algunos estudiantes, ya que se generarían mayores desigualdades educativas. Es a partir de considerar a cada uno de los estudiantes como diverso que podremos entender que cada uno aprende de manera única, distinta a los demás.

Desde la neurociencia se investiga que el cerebro de las personas procede de diversas formas ante una misma situación de aprendizaje (Pastor et al., 2014). En el proceso de aprendizaje se establece una amplia red de conexiones neuronales, donde se pueden identificar tres subredes relacionadas con el procesamiento y ejecución de la información, que tienen funciones específicas.

El funcionamiento de cada una de estas subredes es distinto en cada persona y en cada alumno. Así, hay estudiantes que reconocen y procesan mejor la información por la vía auditiva que por la visual y viceversa. Otros alumnos, por ejemplo, serán buenos al diseñar estrategias, pero no al ejecutarlas o evaluarlas; habrá alumnos que aprenderán mejor mediante ensayo-error, practicando, mientras que otros asimilarán mejor los contenidos de forma vicaria (a través de modelos). Del mismo modo, no todo el alumnado se motivará de igual forma y presentará diferencias en el modo de implicarse en su propio aprendizaje (Pastor et al., 2014, p. 13).

A partir de estos aportes se elabora un marco para la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que, desde las tres subredes, construye principios que

reúnen varias estrategias para fomentar que los currículos sean más flexibles y que diversos estudiantes puedan acceder (Falco, 2020).

El primer principio consiste en proporcionar múltiples formas de representación y refiere a pensar qué información quiero compartir para generar un aprendizaje y de qué forma la voy a presentar. Teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes en cuanto a la captación de la información, el docente debe poder presentar los contenidos desde distintos formatos que pueden complementarse: visuales, táctiles y auditivos para garantizar el acceso a la información. También resulta importante acudir a los saberes previos de los estudiantes para poder establecer conexiones nuevas a partir de las experiencias relacionadas.

El segundo principio es el referente a proporcionar múltiples formas de acción y expresión; responde a cómo expresa el estudiante los conocimientos, así como la forma que tiene de llevar a cabo las tareas de aprendizaje. Desde el entendido de que estas formas pueden ser diversas, se pueden observar diferentes habilidades al respecto (Pastor et al., 2014). En el campo de la educación física, este principio busca minimizar las barreras que pueden presentarse a un estudiante con discapacidad para demostrar sus aprendizajes a través de la ejecución de una técnica determinada (Falco, 2020).

El tercer y último principio es el encargado de proporcionar múltiples formas de implicación, lo que requiere generar distintas y variadas formas de motivación para los estudiantes. Basado en las redes neuronales afectivas, este principio responde a las razones que existen para aprender eso que se le plantea al estudiante. El docente debe presentar una amplia variedad de formas de implicarse, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, destacando el esfuerzo y la iniciativa de cada uno. Las actividades deben poder contemplar distintos niveles de exigencia, así como diferentes distribuciones en cuanto a las agrupaciones, buscando generar en los estudiantes el sentimiento de pertenencia al grupo (Falco, 2020).

El mayor exponente encontrado en esta temática, considera que el DUA se encuentra en evolución y revisión constante. Son escasas las referencias en cuanto a su aplicación en el área de la educación física (Falco, 2020). Ante esto, la identificación de las barreras que se presentan y las estrategias para superarlas representa una dirección hacia donde dirigir los esfuerzos para conseguir una educación física inclusiva.

### **2.2.6 Barreras y estrategias facilitadoras en la educación física inclusiva.**

En este apartado se presentan aportes sobre los obstáculos que pueden afectar la participación y el aprendizaje de alumnos con discapacidad en las clases de

educación física, así como elementos que pueden personalizar las experiencias de aprendizaje, consideradas estrategias facilitadoras para una educación física inclusiva (Blanco, 2005; López Melero, 2011; Ríos, 2009).

En lo referente al docente, el trabajo a partir de un currículum estructurado evidencia una planificación poco flexible que, en expresiones de López Melero (2011), no reconoce las distintas formas de aprender y de expresarse que ponen en juego los estudiantes. Cada propuesta desde su concepción debe de considerar las particularidades que hacen a cada estudiante único. Esto no significa adaptar los contenidos, tampoco reducirlos, sino aceptar las diversas respuestas posibles que ofrecen los estudiantes para que puedan desarrollar sus posibilidades al máximo. En expresiones de Blanco (2005) esto implica evitar armar actividades o contenidos paralelos para aquellos estudiantes que aprenden a distinto ritmo que la mayoría de los compañeros. Es a partir del entendimiento del docente de que hay tantas técnicas como personas que se pueden observar las potencialidades, por encima de las limitaciones.

Una estrategia relevante está en el planteo de aprendizajes significativos; que, al decir de Blanco (2005), es poder incorporar en las clases de educación física, además de las consignas de lo que tiene que hacer, el por qué y el para qué. Esto genera un mayor compromiso de los estudiantes a partir de la información que se le brinda y el entendimiento global de la actividad. En ocasiones, expresa la autora, no alcanzan las explicaciones generales para llegarle a todos, por lo que reforzar la consigna en grupos pequeños, así como de manera individual, puede ser necesario. El docente debe buscar que cada estudiante pueda darle un sentido personal a las experiencias en torno a la clase, relacionando saberes nuevos con los que ya poseen.

Por otro lado Blanco (2005), propone que teniendo en cuenta estudiantes que ya han transitado en varias ocasiones experiencias de fracaso, el docente debe también buscar generar sensaciones de logros en la resolución de las propuestas. Valorar por arriba del resultado el proceso, el esfuerzo y la iniciativa. Ríos (2009) incorpora la enseñanza multinivel, donde a partir de los mismos contenidos se diseñan actividades con varias tareas, que permiten el cumplimiento de objetivos individuales. Así se reconocen varios niveles de complejidad con diferentes modos de ejecución y resolución, a partir de la organización de experiencias de aprendizaje donde todos los estudiantes participan y progresan de acuerdo a sus posibilidades (Blanco, 2005). Se favorece la autogestión de los estudiantes, considera Ríos (2009), ya que eligen la tarea entre lo que saben que pueden hacer y lo nuevo por aprender.

Según López Melero (2011), también pueden configurarse en obstáculos las decisiones del docente en relación con los aspectos organizativos de la clase que

presenten cierta rigidez. El referido autor plantea que si la forma de agrupar a los estudiantes a lo largo de la clase es siempre con otros con características similares, mediante acciones discriminatorias que separan a los estudiantes por niveles de competencia estandarizables, se reducen las oportunidades de convivencia con compañeros que tengan diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

López Melero (2011) considera que promoviendo la conformación de grupos heterogéneos en las actividades, dúos, cuartetos, pequeños grupos y teniendo presente el equilibrio que brinda el conocimiento de los estudiantes en las distintas conformaciones, se promueve que aquellos estudiantes con mayores recursos colaboren con los otros, en un clima de respeto a la diversidad. Generar un ambiente respetuoso entre los estudiantes al decir de Blanco (2005) favorece la valoración del proceso de cada uno, al tiempo que “pertenecen” al grupo. Pasa a ser primordial en el desarrollo de las clases crear una buena cohesión grupal con relaciones vinculares positivas entre estudiantes y docente, ya que esto genera un compromiso compartido que favorece la convivencia.

Cuando el docente percibe actitudes negativas del grupo, como puede ser la discriminación, Ríos (2009) considera importante que se propongan actividades de sensibilización. Así los alumnos pueden comprender las características del compañero con discapacidad en torno a las distintas circunstancias que se pueden presentar en clase. Las mismas se pueden implementar al inicio del año para evitar actitudes segregadoras o de falta de respeto, generando un clima de aceptación de parte del grupo de las adaptaciones que se irán implementando. El docente puede compartir con el grupo que el objetivo es promover la participación activa y efectiva en la clase de educación física. Cuando esta circunstancia le resulta nueva, se puede apoyar a nivel bibliográfico con publicaciones que ofrezcan los recursos necesarios para que los niños con discapacidad puedan participar de los juegos más habituales junto a niños sin discapacidad. Ríos (1994) como autora, incluye actividades sensibilizadoras para que el docente pueda dar a conocer algunas características de las personas con discapacidad al resto del grupo, brindando información y cambiando actitudes del contexto para favorecer procesos inclusivos desde la información.

Otro aspecto que considera López Melero (2011) se puede observar, independientemente del nivel o grado, es cierto clima de competitividad en la mayor parte de las actividades que se proponen en las clases de educación física. Esto puede transformarse en una barrera en la medida que para conseguir ganar o terminar una tarea esto se alcance solamente desde una concepción individualista, venciendo al otro. Si, por el contrario, la resolución de las tareas está pensada desde una

perspectiva colaborativa de resolver junto a otros, se valora la participación de todos en la búsqueda de un objetivo común.

En cuanto al procedimiento de evaluación en las clases de educación física, Blanco (2005) plantea el uso de más de un criterio y procedimiento para llevarla a cabo, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje y las posibilidades de expresión de todos los estudiantes. La autora considera a la evaluación como una importante herramienta del docente para revisar sus prácticas, que le permite hacer los ajustes pertinentes a lo largo del curso.

Finalmente, y con respecto al contexto, aparece cierta infravaloración del área de educación física en la interna de la organización escolar cuando es considerada como totalmente ajena a las áreas instrumentales. Desde Ríos (2009), esto se produce cuando no se reconoce el potencial especificado en sus objetivos y contenidos. Si esto sucede desde la institución educativa, se promueve una visión reduccionista también del docente, que puede ser considerado entonces como un mero “adiestrador de cuerpos”. Esto puede generar un ambiente cargado de tensiones, donde la ausencia de comunicación entre el docente de educación física y los otros actores educativos que intervienen en la institución sea moneda corriente. De esta forma, el trabajo colaborativo entre los docentes de las distintas áreas se hace inviable y deja al docente de educación física “solo” al margen de la información, las decisiones y las estrategias que se compartan entre los otros actores. Para cambiar esa realidad, se debe promover el intercambio entre docentes de otras áreas y así poder compartir las diferentes miradas que les brindan sus formaciones sobre aspectos tales como la planificación, el desarrollo de actividades y el uso de estrategias para establecer metas comunes. Desde ese lugar, el docente de educación física puede aportar elementos de la vivencia que el estudiante tiene en ese espacio educativo que suelen ser muy reveladores para los demás docentes (Falco, 2020).

### **2.3 Las personas con TEA, educación inclusiva y educación física**

En este apartado se describen las características más importantes de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), dado que para este trabajo se seleccionaron, como participantes de la investigación, docentes de educación física que tuvieran entre sus estudiantes a niños con este diagnóstico. Además de la descripción del TEA, se mencionan los criterios que se usan para su diagnóstico, los aspectos a saber desde lo que propone la educación inclusiva y para las personas con TEA, para finalizar con una aproximación a la clase de educación física y la presencia de niños con TEA en el grupo.

### **2.3.1 Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Definición y criterios diagnósticos.**

Desde las primeras descripciones del autismo en 1940, donde se identifican las características comunes a once niños de parte de Kanner, se han realizado innumerables investigaciones acerca de sus causas y definiciones. Con el objetivo de brindar a los profesionales de la salud categorías con descripciones precisas, la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (*American Psychiatric Association*) brinda una clasificación para poder diagnosticar e intercambiar información a partir de un manual, el DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*).

Actualmente, se utiliza la edición del DSM-V (APA, 2013) donde se consolida la conceptualización del autismo como un Trastorno del Espectro Autista (TEA). A partir de estudios realizados a mediados de 1979, se incorpora la idea de que los rasgos autistas pueden estar presentes en un continuo y no como categoría diagnóstica única. Desde el DSM-V se hace referencia a una perturbación grave y generalizada de dos áreas para identificarlo: la que refiere a “los intereses fijos y conductas repetitivas” y la “socio-comunicativa”. También se entiende que existe una diferenciación en cuanto a la gravedad de la afectación de estas áreas, a partir de establecer los apoyos que necesita esa persona del entorno.

Según Garrido y Viola (2006), se pueden identificar un conjunto de alteraciones en el desarrollo infantil que se manifiestan antes de los 36 meses de edad, donde se ve afectado el lenguaje (verbal y paraverbal), la interacción social y la flexibilidad en los juegos e intereses, así como los procesos de simbolización e imaginación, desafíos que permanecen en la persona durante toda su vida. En los últimos años hubo un aumento en la prevalencia de personas con TEA. Se pueden encontrar estudios citados por Dawson (2009) de 1/150 mientras otros estudios más recientes del CDC de EEUU (2014) presentan cifras de 1/68. Los especialistas coinciden en que las posibles causas del aumento de la prevalencia sean una mayor concientización del TEA en los pediatras y familias, la ampliación del espectro, el adelantamiento del diagnóstico y el cambio en las clasificaciones, así como en los criterios diagnósticos.

Respecto a las causas que dan origen al TEA, no están definidas. Se ha investigado sobre factores genéticos determinantes, pero no existe un examen médico que indique su diagnóstico. Este proceso se realiza con la presencia de profesionales que, mediante observaciones, pruebas de habilidades cognitivas y de lenguaje, así como entrevistas con la familia, buscan conocer el desarrollo social, emocional y de comportamiento de la persona. Se lo considera un trastorno del neurodesarrollo que afecta en proporción a cuatro niños por cada niña.

Un especialista referente en el campo del estudio del autismo, Rivière (2002), utiliza investigaciones de Wing sobre el autismo como un continuo y crea el Inventario Del Espectro Autista (I.D.E.A.), donde describe doce dimensiones que se encuentran alteradas en estas personas, agrupándolas en cuatro áreas.

La primera área es denominada “del desarrollo social” e incluye el análisis de las relaciones sociales, donde se reflejan escasas o inadecuadas interacciones sociales. Aquí también se hace referencia a las capacidades intersubjetivas y mentalistas, son las relacionadas con las dificultades que tienen las personas con TEA para atribuir estados mentales a las personas, así como para reconocer sus emociones.

La segunda área es la que refiere a la comunicación y el lenguaje, incluye las funciones comunicativas, el escaso lenguaje funcional, las limitaciones en el lenguaje expresivo o no verbal, la presencia de ecolalias y la alteración en la prosodia, elementos que pueden afectar la comprensión del lenguaje de la persona con TEA.

La tercera refiere a la escasa flexibilidad que presentan ante los cambios y las respuestas inusuales a estímulos sensoriales (sonidos y luces). También incluye lo referente al restringido repertorio de intereses que demuestran, así como a la presencia de actividades y comportamientos repetitivos que se puede observar ante personas con TEA.

La cuarta y última área, refiere a la simbolización, implica las dificultades en la capacidad de ficción, imaginación e imitación asociadas a las personas con TEA.

Dentro del colectivo de personas diagnosticadas con TEA se puede encontrar personas con mayor o menor grado de afectación de las cuatro áreas mencionadas anteriormente, la noción de espectro es asociada entonces a la diversidad de colores presente en un arcoíris. Para algunos autores, resulta de especial relevancia evaluar los niveles de desarrollo de cada área en cada persona. Así se puede dimensionar, según Valdez (2016), la complejidad y la heterogeneidad asociadas al concepto de espectro antes mencionado. Para una mejor comprensión se incluyen ejemplos de aspectos a tener en cuenta que pueden observarse en las personas con TEA. En lo referente al lenguaje podemos encontrar personas que no hablan hasta aquellos que lo hacen de forma enciclopédica, con un vocabulario muy desarrollado con poco o ningún carácter funcional. En el funcionamiento cognitivo: puede haber personas con discapacidad intelectual asociada, así como personas con un coeficiente intelectual superior a la media (Valdez, 2016).

Para finalizar esta parte, se destacan las reflexiones de Valdez (2016) que plantea como fundamental comprender la diversidad presente entre las personas con TEA y la imposibilidad persistente en intentar generalizar la singularidad con una



etiqueta. El autor desafía las definiciones que siguen expresando que es un trastorno profundo o generalizado del desarrollo cuando en ocasiones las alteraciones no son profundas ni generalizadas.

### **2.3.2 En referencia a la educación inclusiva en niños con TEA.**

Así como el acceso a la educación de las personas con discapacidad ha evolucionado con el tiempo, el tipo de escolarización que pueden recibir los niños con TEA varía en relación con diversos factores. Se pueden distinguir los cambios teóricos de enfoque con respecto a este colectivo y el momento histórico, así como el contexto familiar. Desde el siglo XX, autores referentes en la temática como Rivière (1997), destacan que el sistema educativo debe ofrecer dos aspectos que resultan importantes en la educación de los niños con TEA: diversidad y personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje. El autor plantea que sistemas homogéneos con poca individualización no pueden atender a niños diversos, que no siguen el modelo estándar del desarrollo. En referencia a esta premisa, elabora criterios a tener en cuenta en niños con TEA para poder decidir sobre el mejor lugar para su escolarización. Se ilustran las distintas modalidades que podemos observar en la actualidad: centro escolar común siempre que sea posible, aula especial en centro común, centro especial no específico de autismo, centro específico de autismo.

Según Rivière (1997), son varios y variados los aspectos a tener en cuenta para la elección de un tipo de escolarización y esta no tiene por qué ser permanente, pero tampoco aconseja hacer cambios continuamente. Estos aspectos pueden estar relacionados con el niño con TEA o con el centro escolar:

En lo que respecta a las características del niño distingue: conocer el coeficiente intelectual, saber cuál es el nivel comunicativo y lingüístico, cómo se presentan las alteraciones de conducta, saber si hay rabietas incontrolables, conocer el grado de flexibilidad cognitiva-comportamental y el nivel de desarrollo social.

En relación con los factores del centro escolar, Rivière (1997) considera preferibles aquellos de pequeño tamaño y bajo número de estudiantes. Considera que se deben priorizar los centros educativos estructurados, con formas de organización de la jornada escolar “anticipable” y con un compromiso real de todos los profesores y de forma específica de quienes tienen en su grupo niños con TEA. También menciona necesaria la existencia, en el centro escolar, de recursos complementarios (psicopedagogo, psicólogo, etc.).

En investigaciones sobre niños con TEA y participación en centros educativos comunes recogidas en un artículo por Crespo (2001) se establecen los efectos positivos de que concurran junto a niños sin discapacidad. En torno a grupos diversos,

los autores observan que los niños con TEA establecen relaciones que les brindan oportunidades de poner en práctica habilidades sociales y comunicativas, ya que comparten con otras personas que muestran diferentes vías para aprender. Se genera la ocasión de generalizar luego las adquisiciones educativas a otros espacios.

### **2.3.3 La clase de educación física ante la presencia de niños con TEA en el grupo.**

En la actualidad y gracias a los avances hacia una educación inclusiva, es cada vez más frecuente encontrar niños con TEA en la clase de educación física escolar. Sin embargo, esta realidad sigue siendo novedosa para muchos docentes. Anteriormente, se presentaron como las concepciones y actitudes de los docentes en torno a la educación inclusiva, están influidas por múltiples factores. Luego se reflejan las características más importantes de los niños con TEA en relación con los criterios diagnósticos y al ámbito educativo.

A continuación, a partir de aportes de Amigo et al. (2019), Anguiano y Tonatiuh (2017) y Gómez et al. (2008), se plantean las siguientes orientaciones y sugerencias para el docente de educación física desde la perspectiva que brinda la educación inclusiva, ante la presencia de niños con TEA en el grupo. En lo que concierne al ámbito donde se desempeña, el docente debe demandar y comprometerse con la capacitación, para tener un desarrollo profesional acorde a los requerimientos (Anguiano y Tonatiuh, 2017).

Ante la presencia de un niño con TEA varios autores consideran necesario que el docente pueda recoger información y hacer un mapeo a partir de diversas fuentes, primeramente desde un encuentro con la familia. Se sugiere que el docente solicite la participación de esta instancia junto a los otros actores educativos de la institución y el acompañante terapéutico, en el caso de que tenga. Uno de los objetivos será saber, desde la perspectiva de la familia, cómo se desenvuelve el niño ante los diferentes entornos que puede encontrar en la escuela, cómo se comunica, cuáles son sus temas de interés, así como aquellas cosas que no tolera (Anguiano y Tonatiuh, 2017). Observar al niño en diferentes situaciones que se puedan suscitar en la clase resulta otra fuente de información relevante de los aspectos recién mencionados (Amigo et al., 2019).

También resulta pertinente solicitar la participación en instancias de intercambio con otros profesionales en torno al niño con TEA que se desarrollen en la institución educativa, además de la familia. Así se podrá conocer desde las distintas miradas: los objetivos a plantear, el estilo de aprendizaje, las evaluaciones que se han realizado, así como las fortalezas y debilidades que se identifican, para elaborar

estrategias consensuadas entre todos los actores educativos y la familia. También se menciona, que el docente de educación física busque generar encuentros con los docentes de años anteriores (si ha sido otro), para recolectar información de los contenidos trabajados, así como de aprendizajes que aún no se adquirieron y se considera pueden ser beneficiosos para el niño (Anguiano y Tonatiuh, 2017).

En la planificación de unidades didácticas de educación física, donde es parte del grupo un niño con TEA, Gómez et al. (2008) agregan que el docente debe conocer lo que ese alumno sabe hacer y hasta dónde. Las actividades no deberían centrarse solo en el desarrollo de habilidades y capacidades físicas, sino que también abarquen las rutinas, las normas de comportamiento, así como el cuidado de los materiales de trabajo, del propio cuerpo y la utilización de los espacios. De esta forma y en un trabajo coordinado con los otros docentes, se pueden conseguir aprendizajes significativos de forma planificada. Estas orientaciones buscan reconocer al docente de educación física como parte de la comunidad educativa del centro, con determinadas necesidades de capacitación y presencia en el trabajo colectivo junto a otros actores, con el objetivo de promover una educación de calidad para todos los niños de la escuela.

La educación física es referenciada por Durán y Heredia (2013) como una disciplina que, por sus características, resulta ser un entorno que favorece la interacción social y la comunicación en niños con TEA. Los aportes de estos autores reflejan como desde los distintos tipos de actividades que se promueven en las clases de educación física, se brindan numerosas posibilidades para desarrollar los objetivos que se proponen, teniendo en cuenta sus características.

Se pueden distinguir tres tipos de actividades dependiendo del tipo de relaciones sociales que se observan en cada una y los objetivos que proponga desarrollar el docente: las individuales, las grupales y las autogestionadas. Desde las actividades individuales o psicomotrices se facilita la atención del estudiante con TEA en la propuesta, ya que interactúa de forma individual con el medio y los materiales. Estos resultan ser momentos convenientes para introducir aprendizajes nuevos, ya que en esta organización las interrupciones son menos frecuentes (Durán y Heredia, 2013). Con las actividades grupales o sociomotrices se promueve la espera de turnos desde un entorno colectivo donde se comparte con compañeros a los que el niño con TEA puede observar para ver qué hacen y cómo lo realizan. De esta forma, el niño puede apoyarse en lo visual, aspecto que favorece los procesos de aprendizaje (Durán y Heredia, 2013). Cuando el docente sugiere espacios de juego libre lo que predomina es la autogestión, ya que cada niño de forma independiente elige qué hacer, autorregulando su participación. Esto fomenta la autonomía de los niños que pueden

realizar actividades que conocen previamente y el docente puede observar a todo el grupo sin intervenir (no hay consignas, ni tiempos de ejecución).

## **2.4 Barreras y estrategias en educación física ante la presencia de niños con**

### **TEA.**

A partir del reconocimiento de las barreras que se pueden presentar para el desarrollo de la clase de educación física, el docente es capaz de construir apoyos desde una perspectiva de educación inclusiva (Falco, 2020). Los mismos son considerados como las modificaciones que aseguran la plena participación y logros de los estudiantes con discapacidad, en este caso niños con TEA. Para su elaboración se evalúan todos los aspectos a tener en cuenta mencionados en 2.3.3 sabiendo que tal vez por las características propias del estudiante como de los contenidos abordados, haya momentos de la clase en los cuales el niño tendrá una mayor o menor participación. Esto no debe dejar de motivar la búsqueda de estrategias que cumplan los propósitos de la educación inclusiva (Falco, 2020).

Entre otros autores consultados sobre las barreras y estrategias que se identifican en el espacio de educación física donde participan niños con TEA, los aportes de Anguiano y Tonatiuh (2017), Falco (2020), Sotelo (2016) y Manrique (2014), resultan de gran relevancia. En sus publicaciones se plantea la elaboración de apoyos a partir de las características que pueden presentar los niños con TEA y los elementos que conforman la clase de educación física desde una perspectiva de educación inclusiva. Para su lectura se organiza en cuatro secciones: las barreras-estrategias didácticas, las barreras-estrategias sociales, las barreras-estrategias de la comunicación y, por último, la presencia y función del Acompañante Terapéutico (AT).

#### **2.4.1 Barreras-estrategias didácticas.**

Una de las características más frecuentes a tener en cuenta en los niños con TEA, de acuerdo con Falco (2020), es la escasa flexibilidad cognitiva. La misma se explica por cierta necesidad imperiosa de tener o mantener ciertas rutinas o rituales para realizar una tarea. A partir de que el docente constata esta información, se sugiere generar y mantener una rutina propia de la clase de educación física. El autor considera que esto es posible cuando se consigue trabajar en un entorno estable, donde se utilizan los mismos espacios siempre que sea posible, con partes de la clase que se puedan identificar y que cuenten con un inicio y final claros. Algunos ejemplos pueden ser: establecer un lugar del patio donde se deje la botella de agua para luego comenzar siempre todos sentados en una ronda como distribución grupal.

Falco (2020) aclara que no se pretende que la clase deba repetirse permanentemente, sino que se generen momentos estables, que puedan anticiparse de forma verbal o con una imagen de ser necesario. Algunos de los niños con TEA utilizan agendas o paneles con pictogramas como recurso visual, donde se estructuran los momentos de la jornada escolar. Este recurso también se puede implementar para trabajar la estructura de la clase de educación física si también es usado en otros espacios educativos. Para su elaboración se debe tener en cuenta el formato usado en la clase e incorporar imágenes significativas para el niño que evoquen las partes y/o actividades que se van a realizar ese día. Se sugiere mostrar todas las imágenes al comienzo de la clase, e ir señalando de alguna forma aquella que se está transitando (Falco, 2020).

Otro aspecto que resulta importante ante la presencia de niños con TEA en la clase de educación física, en expresiones de Sotelo (2016), es anticipar los posibles cambios en las rutinas. Sean referentes al espacio donde se desarrollará la clase o cambios en las reglas de algún juego, se busca que el docente pueda verbalizar las modificaciones antes de que sucedan, lo que favorece la comprensión de la nueva situación. Ante niños que sean muy apegados a las rutinas puede que no se eviten los momentos de estrés, pero de todas formas se le brindan al niño más elementos para comprender la situación. Algunos ejemplos que pueden derivar en situaciones de crisis del niño con TEA, según Falco (2020), pueden ser los cambios del día de la clase o del docente referente, por lo que es importante comunicar los mismos con anterioridad, explicando los motivos correspondientes a todo el grupo.

Existen también factores que pueden influir en el desarrollo de la clase de educación física que provienen del ambiente exterior, como pueden ser ruidos del tránsito y las condiciones climáticas (viento, sol, lluvia) (Manrique, 2014). Estos elementos, por su alta variabilidad, generan cambios impredecibles en las características del espacio, pudiendo ser un problema ante niños con TEA que tienen hipersensibilidad sonora y/o táctil. En ese caso, para el niño resulta excesiva la percepción de algunos estímulos, lo que genera molestias y desorientación (Manrique, 2014). Ante estas circunstancias se sugiere que el docente mantenga una actitud abierta donde pueda reconocer los efectos de estos cambios impredecibles en el estado anímico del niño, identificando si es pertinente promover su participación o brindar un momento de descanso.

También en relación con la atención y al procesamiento de la información durante la clase de educación física, según expresiones de Amigo et al. (2019), el niño con TEA puede presentar dificultades en diferenciar los estímulos relevantes para llevar a cabo cierta actividad de los que no lo son, mostrando una tendencia en prestar

atención a los detalles. Falco (2020) sugiere que el docente desarrolle la clase evitando, en la medida de lo posible, los elementos distractores, ya sean visuales (luces, movimientos de personas) o auditivos (gritos, ruidos externos a la clase), y que tenga en cuenta las reacciones adversas del niño con TEA ante actividades especiales con múltiples estímulos.

A partir de observaciones de clases de educación física, Falco (2020) identifica frecuentemente conductas que evidencian una baja tolerancia a la frustración en niños con TEA. Esto implica que ante circunstancias como pueden ser “perder” en un juego o no poder resolver acertadamente una tarea, se desencadene una reacción emocional descontrolada. Desde esta perspectiva inclusiva, el autor sugiere que el docente no sobrevalore el éxito ni a los ganadores en las actividades competitivas y que incluya tareas que tengan distintas alternativas en su resolución. En relación con este aspecto, Rivière (1997) desarrolla entre los aspectos metodológicos y estrategias básicas a tener en cuenta en la enseñanza de niños con TEA lo que denomina como “aprendizaje sin errores” que requiere tener presentes algunos aspectos para su implementación.

En primer lugar, asegurar un buen nivel de motivación previo al planteo (despertar interés), luego presentar las tareas de forma clara solo cuando el niño atiende y finalmente que las consignas nuevas seleccionadas para realizar se adapten al nivel evolutivo y se hayan cumplido con los requisitos previos necesarios. En este sentido, otra estrategia sugerida por Anguiano y Tonatiuh (2017) y Amigo et al. (2019) es que se pueda desglosar la tarea que se plantea en varios pasos de ser necesario, para una mejor comprensión. A partir de la guía y orientación del docente en cada etapa, se le sugiere que acompañe cada logro por más pequeño que sea con un reconocimiento verbal, lo que funciona como un reforzamiento positivo para seguir avanzando. Se propone que el inicio de la siguiente vez sea a partir de donde el niño logró hacerlo de forma independiente.

Falco (2020) considera de especial relevancia para el docente de educación física prestar atención a la manifestación de los intereses de los niños con TEA. Los mismos se pueden presentar de manera rígida y/o repetitiva: ganas de jugar siempre con el mismo objeto, así como una preferencia por determinado color de los elementos. Según el autor, el docente debe tener en cuenta estos aspectos al momento de distribuir los materiales, ya que no proporcionarle al niño con TEA el material que necesita puede derivar en que se desencadene un estado de ansiedad con conductas inapropiadas. En alguna ocasión y cuando el docente lo considere conveniente, Falco (2020) sugiere ofrecerle al niño con TEA otro material o un elemento de distinto color para ver qué sucede. Si el docente lo acepta, puede seguir

ampliando paulatinamente la variedad de materiales mientras permanece atento a si el niño prefiere mantener el mismo de siempre. Además de tener estos aspectos en cuenta, al docente se le presenta una ocasión pertinente para explicitar a todo el grupo lo referido a los valores en torno a la diversidad. Se les puede explicar que “X niño” necesita jugar con “ese” material y que esas actitudes no son un capricho, sino una expresión de lo que esa persona necesita en ese momento (Falco, 2020).

Es importante tener en cuenta que en la escuela la clase de educación física se desarrolla, en general, en el patio, es decir, en espacios abiertos, amplios, poco estructurados y sin límites espaciales claros. Además, en el desarrollo de la clase, los niños no tienen una ubicación fija más allá de alguna organización inicial que se repita a lo largo de las clases, como puede ser la ronda. Según Manrique (2014), estos elementos pueden generar ciertas dificultades para que el niño con TEA permanezca en el lugar donde están los compañeros y docente, por lo que pueden alejarse y dispersarse con facilidad, sobre todo al inicio del año.

#### **2.4.2 Barreras-estrategias sociales.**

Durante las clases de educación física se pueden presentar ocasiones donde el niño con TEA, según Sotelo (2016), demuestre una aparente falta de empatía, ante las emociones o necesidades de sus pares o docentes. Esto se puede observar cuando el niño con TEA prefiere jugar solo aunque lo busquen compañeros en momentos libres o cuando observa el juego de otros sin mostrarse interesado en participar. El autor recomienda que, en primera instancia, el docente respete las preferencias del niño en los momentos libres y favorezca el acercamiento a otros compañeros cuando demuestre que quiere jugar con ellos. Para eso se plantea que el docente oficie de “mediador” cuando el niño no pueda o no sepa cómo acercarse a esa situación social.

Sotelo (2016) sugiere preguntarle al niño qué quiere ofreciéndole opciones: si quiere jugar con sus compañeros o si quiere ayuda para ingresar al juego. Desde esa situación se puede ayudar al niño con TEA a buscar la forma para que manifieste a sus compañeros su interés por jugar con ellos y, si no se anima o no sabe cómo hacerlo, que sea el docente quien lo verbalice y se lo haga saber a los compañeros. Para implementar esta estrategia se le debe brindar al niño con TEA tiempo suficiente para que decida qué prefiere hacer ante esa circunstancia (Sotelo, 2016).

Cuando el docente de educación física tiene planificadas tareas en parejas, varios autores aconsejan que se apoye en compañeros clave con los que haya evidenciado afinidad en la conformación de la dupla del niño con TEA. Esa conexión se identifica desde la demostración de preferencias compartidas, también cuando en los juegos se muestran como complementarios, esto resulta pertinente a tener en

cuenta sobre todo en las primeras instancias. Luego de vivenciado esto, el docente puede pasar a incorporar otros compañeros hasta llegar al trabajo en equipo (Amigo et al., 2019; Anguiano y Tonatiuh, 2017).

En referencia también a las relaciones sociales durante las clases de educación física, Falco (2020) distingue ocasiones en que el niño con TEA puede enfrentarse a desafíos para respetar el espacio personal de la otra persona. Esto se puede observar cuando se acerca demasiado a los compañeros o al docente, tocándoles alguna parte del cuerpo y generándoles incomodidad. El autor sugiere que el docente hable con el grupo sobre estas formas de llegar y comunicarse del niño, así como también trabajar con él directamente para buscar otras maneras de acercamiento que no provoquen reacciones indeseadas. Según Amigo et al. (2017), se puede observar en niños con TEA la deambulación: desplazamientos que no tienen en apariencia una determinada finalidad. Ante la persistencia de esta conducta durante la clase de educación física, Sotelo (2016) propone como posibles intervenciones docentes permitirle al niño que se mueva en los momentos de explicación, que negocie cuándo puede volver a hacerlo y que, incluso, combine las actividades funcionales con la deambulación, por ejemplo, proponiéndole que reparta los materiales.

Amigo et al. (2017) explican que, en ocasiones y ante situaciones que le generan un alto grado de tensión al niño con TEA, se puede desencadenar una crisis. La misma es una manifestación del malestar del niño con TEA que se presenta con un aumento de la actividad motora y que puede estar acompañada de llanto, gritos y conductas de auto o heteroagresividad. Falco (2020) y Sotelo (2016) destacan la relevancia de que el docente entienda que estas conductas carecen de una intencionalidad negativa, por lo que no deben ser recriminadas ni asumidas como un capricho.

En ese sentido, otro aspecto que resulta importante es que el docente pueda observar cuáles son los estímulos que preceden a la crisis y así poder evitarlos, ya que siempre existe un factor desencadenante para estas conductas. El reconocimiento brinda la posibilidad de anticiparlo y neutralizarlo, tal vez adaptando previamente el ambiente o la situación (Falco, 2020; Sotelo, 2016). En la entrevista inicial se sugiere registrar aquellos estímulos o circunstancias que la familia y otros profesionales han identificado como posibles detonantes, así como los procedimientos para contener y volver a la calma que les han resultado (Amigo et al., 2019).

Cuando no es posible prevenir la crisis, Amigo et al. (2019) recomiendan varias estrategias para el docente: ponerse a la altura del niño e intentar establecer contacto visual, hablar usando pausas, mantener la calma y, si se identifican estímulos en el



ambiente que pueden haberlo afectado negativamente, ir hacia un espacio alternativo. El conocimiento de las preferencias del niño será relevante para saber si la contención física u otro recurso pueden ser incorporados en esta situación. También desaconsejan el uso de un estímulo que le resulta placentero al niño para calmarlo ante una crisis, ya que las conductas reforzadas tienen más posibilidad de repetirse que las que no lo son. Consideran que los reforzadores positivos (determinada comida, uso de pantallas) deben usarse solo ante conductas apropiadas o positivas.

Finalmente, Amigo et al. (2019) agregan que luego de una crisis o de cambios marcados a nivel anímico en su espacio, es necesario que el docente tenga un encuentro con la familia. Allí se debe buscar si hay sucesos previos relacionados o cambios en la vida cotidiana que puedan haber afectado al niño. La comunicación del docente con la familia, la maestra y el AT debe ser fluida para lograr el intercambio necesario.

### **2.4.3 Barreras-estrategias en la comunicación.**

En cualquier ámbito educativo, lograr una adecuada comunicación entre los estudiantes y el docente es indispensable. A través de la misma se generan procesos de interacción y se construyen vínculos con otras personas. Dado que son tan variadas las formas de comunicación que puede emplear un niño con TEA, es imprescindible que el docente conozca aquella que establece cada niño, para implementar los mismos recursos en las clases de educación física que en otros espacios, posibilitando la generalización de los significados (Falco, 2020).

En palabras de Manrique (2014), un aspecto a destacar, a partir de la observación de las clases de educación física, es que la comunicación en este espacio no se desarrolla en un canal fijo. A lo largo de la clase se suele presentar mucha comunicación grupal, que se da en forma simultánea, así como variada comunicación no verbal. Esto implica un real desafío en cuanto a la captación y la decodificación de los mensajes por parte del niño con TEA, quien puede verse saturado por los múltiples mensajes simultáneos.

En cuanto al lenguaje, Amigo et al. (2019) distinguen aquellos niños que tienen lenguaje verbal y que pueden presentar dificultades en iniciar y mantener conversaciones, así como en esperar turnos para hablar. Otros niños con TEA presentan lenguaje oral, pero sin o con poca intención comunicativa, donde pueden observarse ecolalias (lenguaje repetido de forma inmediata) que no son funcionales. También hay niños con TEA que se comunican sin lenguaje verbal a través de gestos o a partir de un sistema de comunicación alternativa, como pueden ser los pictogramas. Es también importante considerar que la comprensión suele estar

afectada en los niños con TEA, por lo que se sugiere que el docente utilice un lenguaje sencillo, con frases cortas y simples, acompañado de gestos y expresiones faciales claras (Amigo et al. 2019).

También se incorporan sugerencias para este punto relacionadas con la observación de las reacciones de estudiantes con TEA frente al lenguaje simbólico, presente sobre todo en juegos y actividades de los grupos en los primeros años escolares. Propone Falco (2020) que el docente observe qué sucede cuando se emplea este recurso, cuál es la reacción del niño con TEA ante la introducción verbal de un personaje ficticio en una actividad o cuando se propone “saltar el charquito” señalando un aro en el piso. Ante reacciones de miedo o angustia, se le sugiere al docente que sea muy concreto con la presentación de las consignas, buscando identificar cuál ha sido, concretamente, la causa del malestar.

En relación con el lenguaje figurado, la comprensión del niño con TEA de chistes o frases con doble sentido puede estar afectada (Amigo et al. 2019). Resulta importante evitar esas expresiones y como reconoce Falco (2020) que el docente esté atento a situaciones de burlas o bromas por parte de compañeros, que pueden no respetar la forma de hablar (castellano neutro) de niños con TEA.

En lo referente a la comunicación social, es frecuente que en una interacción social no dirija la mirada a su interlocutor, según referencias de Amigo et al. (2019). En relación con este aspecto, Falco (2020) recomienda que el docente busque el contacto visual cuando plantea las consignas, pero sin forzarlo si no surge.

#### **2.4.4 Presencia y funciones del Acompañante Terapéutico (AT) en educación física.**

Como fue expresado en el apartado 2.1.3 la presencia del Acompañante Terapéutico (AT) en la clase de educación física se ha expandido en Uruguay a partir de la implementación de la Ley de Cuidados, según las necesidades de apoyo que tenga el estudiante con TEA. En una publicación de Pronadis (2014) se manifiesta que las familias hagan explícita la exigencia de formación específica en TEA para aquel AT que sea contratado para trabajar en el ámbito educativo.

En textos de otras regiones esta figura aparece con diferentes denominaciones como puede ser “monitor”, “auxiliar de inclusión” o “*shadow*”. Según Anguiano y Tonatiuh (2017), su labor consiste en acompañar al estudiante con TEA durante toda la jornada académica cuando así lo requiere su nivel de autonomía. Villar (2020) aporta que también puede brindar orientaciones en la planificación o en el desarrollo de las actividades al docente de clase, desde las necesidades que logra identificar del niño con TEA con una perspectiva colaborativa.

Las funciones del AT, en expresiones de Falco (2020), están centradas en acompañar, por lo que no se le deben delegar responsabilidades de aprendizajes en el recinto educativo. En ese sentido, se destaca que puede favorecer los procesos de interacción con los pares y docentes, teniendo como objetivo promover la autonomía del niño con TEA. Se propone que las intervenciones del AT sucedan solamente cuando sea necesario y, en cuanto a su rol, no debería ser convertirse en un compañero de juego del niño con TEA durante la clase de educación física. Según aportes de Anguiano y Tonatiuh (2017), las principales tareas que tiene el AT en el espacio educativo en el trabajo con un niño con TEA son auxiliar al alumno a incorporar las rutinas, supervisar el desarrollo de las actividades escolares e intervenir para ayudar al niño a que participe cuando el docente o sus compañeros no lo consigan. También orienta al niño en situaciones que no haya comprendido, propicia y aprovecha oportunidades en las que el niño interactúe con compañeros, para que mejore sus habilidades sociales. Se busca que apoye al niño ante situaciones que lo inquieten o angustien, así como informar a los padres y terapeutas sobre los avances y los desafíos que se presentan en el contexto educativo (Anguiano y Tonatiuh, 2017).

## **2.5 Formación docente en educación física inclusiva**

Son numerosos los autores y trabajos que destacan la relevancia que tiene la formación de grado, así como las capacitaciones de los docentes para poder promover una educación inclusiva. En este apartado se presenta la formación de los docentes de educación física, tomando como antecedentes las referencias que brinda Katz (2010) en cuanto al perfil de egreso y la formación diferenciada para quienes fueran a trabajar en el ámbito de la discapacidad. Luego se plantea la relevancia de una formación docente obligatoria que contemple la diversidad presente en los alumnos durante el grado y la necesaria capacitación que responda a las demandas profesionales de la actualidad.

### **2.5.1 Antecedentes y aspectos relevantes de la formación docente en educación física.**

Reflexionando sobre la formación de los profesores de educación física, Katz (2010) menciona cómo han cambiado los objetivos y contenidos de esta disciplina en torno a la atención de las personas con discapacidad. Explica que en los años 80 era necesaria una formación que conociera de forma pormenorizada las causas y características de las distintas deficiencias, con una capacitación diferenciada, desde una perspectiva dominante en la educación especial.

La autora cuestiona la mirada parcial que ese acercamiento generó en su momento, ya que se partía desde la etiqueta que el diagnóstico produce y los dictámenes de porvenir que proclaman los médicos. Aún en los tiempos que corren es frecuente escuchar que quienes trabajan con personas con discapacidad tienen una “sensibilidad especial”, según Katz (2010), que no cualquiera puede dedicarse a trabajar con esta población y que habiendo un subgrupo dedicado a la atención de esta población en una determinada institución, el resto de los docentes lo que hace es derivarlos.

En palabras de Casal (2018), la formación docente aparece como un aspecto central para favorecer la educación inclusiva, reconociendo dos partes que la componen. La autora hace una distinción entre la educación de aquellos que la están transitando en su carrera de grado y, por otro lado, la de quienes hoy están en servicio y deben capacitarse. En la formación docente aparece naturalizada la educación para los que denomina “los comunes” donde a lo largo de las asignaturas se refieren al colectivo de niños de primaria como un homogéneo. Se constituye así el primer obstáculo para el futuro docente, ya que se promueve una perspectiva acotada sobre las características de los destinatarios de la educación cuando no se incluyen las de los niños con discapacidad.

En el análisis de su trabajo, Casal (2018) considera que la formación docente que promueve la educación inclusiva no solo es la referida a saberes técnicos de las distintas discapacidades, sino aquella que tenga que ver con las concepciones y los posicionamientos personales en torno a la diversidad de los estudiantes. La formación debe propiciar de forma explícita la construcción de actitudes y estrategias para que el docente desarrolle su tarea ante múltiples escenarios posibles, con estudiantes diversos. Además, debe promover espacios de reflexión sobre las prácticas instaladas, con la finalidad de dar cumplimiento a los derechos promovidos por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y de mejorar la calidad de las propuestas (Gallego y Rodríguez, 2012).

La carencia de formación docente en educación física inclusiva puede inducir, en palabras de Ríos (2009), a la inmovilidad que genera el miedo a lo desconocido o a provocar una lesión y preferir que el alumno con discapacidad tenga una participación distinta en la clase. Algunos ejemplos que se pueden distinguir es cuando el niño concurre a la clase, pero solo “hace acto de presencia” o cuando solamente asume roles pasivos de árbitro o llevando el tanteador. También cuando realiza actividades individualizadas y separadas del grupo, así como cuando se abusa de la implementación de trabajos teóricos mientras sus compañeros participan activamente

de la clase. En todas esas situaciones podemos evidenciar como la falta de formación puede favorecer la segregación o provocar, incluso, la exclusión.

### **2.5.2 Formación docente como factor de cambio hacia la educación inclusiva.**

Según Falco (2020), a partir de varias investigaciones realizadas respecto a la formación docente, se ha arribado a que los docentes se perciben a sí mismos con escasa formación sobre las personas con discapacidad, por lo tanto no se consideran preparados para asumir el compromiso de tener en el grupo un estudiante con estas características. En palabras de Gutiérrez (2007) no se desconoce ni desvaloriza la formación para trabajar con personas con discapacidad, sino que se debería problematizar el carácter opcional de la misma.

La autora reconoce que la educación con personas con discapacidad requiere cierta formación, pero que la misma no debería dirigirse a un determinado perfil o persona con la “sensibilidad especial” que antes mencionaba Katz (2010), sino que debe implicar a todos los docentes en conjunto, que teniendo los saberes se comprometan con una educación en y para la diversidad. De esta forma se fortalece la formación profesional, que puede apoyarse en otros profesionales de los ámbitos de la educación especial. Según Gutiérrez (2007), deberán tener su educación cada vez más orientada a la inclusión.

La importancia que tiene la formación docente no es solo desde un punto de vista académico, indispensable para ejercer la profesión, sino que debería ser mirado también como el compromiso y la actitud que debe tener el educador para lograr lo que Falco (2020) denomina “sostenibilidad de la educación inclusiva”. Por eso, agrega el autor, es responsabilidad de los Estados Partes según diferentes artículos de la CDPD el generar acciones a través de los institutos de formación para que los futuros docentes accedan a contenidos relacionados con la educación inclusiva. Algunos autores, como Da Rosa y Mas (2013), identifican como una barrera en la educación inclusiva que la mayoría de los docentes no cuentan con cursos ni seminarios obligatorios, durante la carrera de grado, que incluyan contenidos relacionados. Reconocen los autores que la urgente revisión de esta situación en las carreras de formación resulta prioritaria para que el país pueda avanzar en garantizar las condiciones mínimas para que los niños con discapacidad puedan ejercer adecuadamente su derecho a la educación inclusiva.

Con respecto a la formación de futuros docentes de educación física, el panorama nacional advierte algunos movimientos recientes. Supone un avance que en el plan de estudios del año 2017 de la Licenciatura en educación física de la Udelar

se encuentren unidades curriculares obligatorias, tanto en tronco común como en el trayecto de salud, que abordan el deporte, la discapacidad y las temáticas relacionadas con la educación inclusiva. También los planes de estudio vigentes de las licenciaturas de institutos privados cuentan, desde el 2014, con asignaturas para todos los estudiantes universitarios de grado que incluyen en sus contenidos las características de las personas con discapacidad, desde la actividad física y el deporte, así como desde la educación física. Esta información surge de la lectura de los planes de estudio, del intercambio con colegas y de la experiencia como docente universitaria en dos de los tres centros referidos.

Para finalizar este apartado, resulta de especial relevancia la referencia de López Melero (2011) acerca de la necesaria “reprofesionalización” del profesorado para la comprensión de la diversidad presente en las aulas. Este autor considera a la formación continua como una herramienta fundamental que permite a los docentes sostener las prácticas a través de diferentes marcos teóricos que interactúan, con los que se puede ser más flexible e innovador. Además, agrega que resulta muy enriquecedor generar espacios con otros docentes para compartir las reflexiones, los aprendizajes y las buenas prácticas que surgen de la propia tarea. Esto puede ser considerado, incluso, como un apoyo para emprender juntos los caminos de transformación hacia la educación inclusiva.

## **CAPÍTULO 3 - DISEÑO METODOLÓGICO**

En este capítulo se presenta el diseño metodológico utilizado, se realiza la descripción de los participantes y del contexto de investigación. Se describe como fue el proceso de recolección de datos y el instrumento seleccionado para el trabajo de campo. A continuación, se explicita el procedimiento de análisis con las dimensiones y las categorías correspondientes. Al final del capítulo, se exponen las consideraciones éticas tenidas en cuenta para la presente investigación.

### **3.1 Definiciones metodológicas**

El presente proyecto de investigación utiliza una metodología cualitativa. Según Taylor y Bogdan (1987), esta es aquella metodología donde el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística, sin ser reducidas a variables, sino considerados como un todo, siempre dentro del marco de referencia al que pertenecen, con datos descriptivos. Desde este enfoque cualitativo, las distintas perspectivas son valiosas, no se busca una única verdad. Este tipo de investigación se interesa, primeramente, por los significados que emergen de las prácticas educativas; en este caso, de los docentes de educación física de primaria.

El nivel de investigación es exploratorio. Según Sabino (1986), refiere a este nivel porque busca dar una visión general respecto a determinada realidad. Señala Covarrubias (2011) que las concepciones y representaciones en el ámbito educativo son significativas porque nos muestran información que está allí latente, tal vez no de forma evidente, pero que influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A través de este nivel se investiga qué concepciones tienen los docentes en torno a la educación inclusiva, así como cuáles son las estrategias que emplean ante la presencia de niños con TEA en el grupo. La razón que fundamenta la elección de un estudio de nivel exploratorio está relacionada con la falta de producción científica nacional acerca del problema propuesto. Es por esto que resulta pertinente realizar una exploración de campo a fin de adquirir un mejor conocimiento de la problemática que se pretende abordar para plantear en futuras investigaciones, problemas y objetivos más precisos.

En cuanto al diseño metodológico, se ha seleccionado el fenomenológico. Según Hernández Sampieri et al. (2014), su principal propósito es explorar y describir las experiencias de ciertas personas con respecto a un fenómeno, descubriendo elementos comunes en esas vivencias. Se pretende describir y comprender los fenómenos desde el punto de vista del participante; el universo de análisis está integrado por docentes de educación física de escuelas públicas de Montevideo.

### **3.2 Características del contexto de estudio y de los participantes**

En la ciudad de Montevideo se localizan 86 escuelas urbanas comunes (fueron adicionadas también las de práctica y las habilitadas de práctica), según registros abiertos de DGEIP, donde los niños concurren a un turno matutino o vespertino de cuatro horas. Estas escuelas están distribuidas geográficamente en tres jurisdicciones: “este” tiene 24 escuelas; “oeste”, 28; y “centro”, 34.

A través de consultas con informantes clave, como son las maestras itinerantes que trabajan en atención a niños con TEA en Montevideo, se selecciona, primeramente, la jurisdicción centro, que es la que tiene mayor cantidad de escuelas urbanas comunes y donde, además, funciona la escuela especial N° 231 de atención pedagógica de niños con TEA y psicosis infantil. A partir de la información recabada, en esta jurisdicción existe una mayor concentración de niños con TEA que concurren a escuelas comunes, sea por orientación de las maestras itinerantes como por referencias positivas que se transmiten entre familias que buscan este tipo de escolarización para sus hijos con TEA.

También se consideran informantes clave los inspectores y coordinadores de educación física de la jurisdicción centro de Montevideo, quienes aportan información actualizada de los docentes de educación física que trabajan en los centros educativos de su jurisdicción. Se indaga acerca del tipo de vínculo laboral de los docentes con los centros educativos comunes de la jurisdicción centro (si son efectivos o interinos) para identificar quienes completaron la carrera de grado, accedieron a su cargo por concurso y, desde hace al menos cinco años, desempeñan su labor en el mismo centro escolar con todo su horario. En esas oportunidades también se recolecta información de la demanda de cursos y capacitaciones que los coordinadores y los inspectores han recibido por parte de los docentes de educación física con respecto a la atención pedagógica de niños con TEA en sus clases.

Los criterios para la selección de los participantes fueron los siguientes:

Docentes de educación física efectivos, con al menos 5 años de antigüedad en el mismo centro educativo y que desarrollen sus 20 horas en esa institución, sin compartir el cargo, lo que permite un vasto conocimiento de la institución y su alumnado. Los profesores seleccionados se desempeñan en escuelas de educación primaria común de la jurisdicción centro donde concurren niños con TEA que participan de toda la jornada escolar. Este último criterio resulta relevante para contar con docentes que tengan experiencia con niños con TEA en sus clases de educación física.



Considerando estos criterios, en 2022 se seleccionan diez docentes de educación física que trabajan en la misma cantidad de centros educativos públicos comunes, de la jurisdicción centro de Montevideo. Dichos docentes fueron consultados previamente por los inspectores de la jurisdicción y se mostraron dispuestos e interesados en participar de la investigación.

De los diez docentes de educación física, seis eran varones y cuatro mujeres, todos de escuelas públicas comunes de jurisdicción centro de la ciudad de Montevideo. Los docentes entrevistados finalizaron sus estudios entre 1994 y 2015, lo que da cuenta de un amplio período de tiempo entre unas y otras formaciones académicas de grado. Dos de los participantes hicieron posgrados que están relacionados con la educación inclusiva y siete de ellos han realizado seminarios, talleres o cursos cortos en relación con educación en niños con TEA.

En total, promediaron 15 años de experiencia como docentes de educación física y 12 en la misma escuela, lo que muestra una gran estabilidad de ese recurso docente en cada centro escolar. Todos los docentes entrevistados trabajan con todos los grados de la escuela, ya que no comparten su cargo con otra institución. Por último, ocho de los diez entrevistados han tenido otras experiencias profesionales con niños con TEA en otros ámbitos. Describen que estas provienen de clubes deportivos, colegios e instituciones educativas privadas para personas con discapacidad.

A continuación se plantea el cuadro con las referencias de los participantes de la investigación:

Información Nomenclatura	Género	Año que finalizan la carrera	Especialización o posgrado	Formación específica (en TEA y/o educación inclusiva)	Años en la escuela	Experiencia en otros ámbitos con niños con TEA
D1	Masc.	1998	Neuroeducación	Si, Curso Clínica del Sur	18 años	NO
D2	Fem	2006	Finalizando Maestría en Psicología y Educación	NO	12 años	NO
D3	Masc	2007	Especialización Coaching Deportivo	NO	18 años	En clubes, en la escuela.
D4	Fem.	2015	Tecnicatura en Recreación	Seminario 10 horas	6 años	Un compañero de escuela y liceo.
D5	Masc.	2014	Tecnicatura en Recreación	NO, materia de grado de inclusión optativa y lecturas	10 años.	Instituciones educativas privadas para personas con discapacidad, como A.T. en club
D6	Fem.	2008	Especialización gestión deportiva	SI, cursos de finde, seminarios, charlas, talleres	13 años.	Compañero en el club, en colegios, en club.

D7	Masc.	2008	No	No	15 años	En otras escuelas, en el club.
D8	Fem.	2012	No	Curso de Autismo y de equinoterapia.	6 años.	Sí, en club grupos de instituciones.
D9	Masc	2013	No	Cursos de discapacidad en general, de TDAH	7 años.	Sí, en otras escuelas, en el club.
D10	Masc	1994	Posgrado en Preparación Física	Cursos cortos, seminarios y talleres sobre TEA.	14 años.	Sí, compañero en el liceo.

### **3.3 Procedimiento para la recolección de datos**

La recolección de datos implicó un largo proceso; en una primera instancia se realiza la consulta a informantes calificados, en este caso a maestras itinerantes de educación pública que desarrollan su tarea en relación con los niños con TEA que concurren a las escuelas comunes. La iniciativa del contacto la tiene la escuela, que se contacta con las maestras itinerantes para hacer frente a las necesidades y los desafíos que emergen ante la presencia de niños con TEA en la institución o la sospecha de que se requiere un diagnóstico al respecto, entre otros asuntos. Brindan orientaciones, talleres y tienen espacios semanales donde atienden niños con TEA en aulas de algunas escuelas que seleccionan como punto de encuentro.

A partir de la información brindada, se selecciona la jurisdicción centro, se elabora una lista con las escuelas urbanas de dicha zona que fueron referenciadas, y se realiza el trámite de autorización a DGEIP para llevar adelante la investigación. Después de la obtención del permiso, se hace contacto con los inspectores y coordinadores de educación física de la jurisdicción centro que brindaron información de contacto de la dirección de las instituciones, así como de los docentes de educación física que, cumpliendo con los criterios de selección, acceden a participar de la investigación. Posteriormente, se establece contacto con las direcciones de los centros y los docentes seleccionados, se arma un cronograma para realizar las entrevistas de acuerdo a la disponibilidad de los docentes y con conocimiento de la dirección de cada centro educativo.

#### **3.3.1 Entrevistas semiestructuradas.**

El instrumento seleccionado para recolectar la información es la entrevista semiestructurada, definida por Negrine (1999) como aquella que busca información con base en pautas previamente establecidas, permitiendo al entrevistado disertar sobre el tema preguntado para que, según su opinión, deje claro los aspectos más importantes. La entrevista resulta en un encuentro, previamente arreglado, donde se busca obtener determinada información de forma oral y se establece un vínculo con el entrevistado donde se profundiza en las preguntas que tienen relación con la finalidad de la investigación. De acuerdo con Hernández Sampieri (2014), las entrevistas semiestructuradas se organizan con una guía de preguntas, aunque el entrevistador tiene la posibilidad de introducir nuevas preguntas en el momento para aclarar conceptos, así como para obtener mayor información de algún tema.

De esta manera, se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas a los docentes de educación física de forma presencial, en los centros educativos, y una por la plataforma Zoom. Todos los entrevistados firmaron un consentimiento informado en el que se

explicitaron los objetivos de la investigación y la temática que se abordaría en la entrevista, también se les entregó una hoja de información con los contenidos más relevantes de la investigación y los datos de contacto de la investigadora por cualquier duda que les surgiera sobre la participación de la misma. Las entrevistas se llevaron a cabo entre marzo y junio del 2022, tuvieron un promedio de duración de 40 a 60 minutos, fueron grabadas y desgrabadas.

### 3.4 Análisis de los datos

En esta etapa se trabajó con las entrevistas realizadas a los docentes de educación física, realizando la sistematización de la información obtenida a través de una codificación.

Para la construcción de las dimensiones y las categorías de análisis se tuvieron en cuenta los objetivos y las preguntas de la investigación; se realizó una articulación con el marco teórico, así como con los aportes brindados a lo largo del trabajo de campo a partir de la lectura de las entrevistas realizadas.

A continuación se presenta una descripción de las unidades de análisis sobre las que se trabaja con el material obtenido de las entrevistas.

### 3.5 Descripción de las dimensiones y categorías de análisis empleadas

En esta parte se presentan con cuadros y descripciones referentes, las dimensiones y categorías empleadas para el análisis de los resultados. Aquí aparecen las concepciones docentes, las estrategias educativas que los docentes entrevistados informan que despliegan en sus clases y lo relativo a la formación docente con la que cuentan los docentes entrevistados.

#### 3.5.1 Concepciones docentes.

En el siguiente cuadro se muestran las tres dimensiones que se desprenden de las concepciones docentes, con sus respectivas categorías.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Concepciones sobre educación inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distancia entre percepción actual y el plano conceptual.</li> <li>- Destinatarios y niveles de participación.</li> <li>- Valoración de fortalezas del centro educativo.</li> <li>- Presencia del docente en las reuniones/coordinaciones.</li> </ul>

Concepciones de educación física ante la presencia de niños con TEA en el grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentido y características de la educación física en el contexto escolar.</li> <li>- La clase de educación física ante la presencia de niños con TEA en el grupo.</li> <li>- Objetivos en educación física ante la presencia de niños con TEA en el grupo.</li> </ul>
Concepciones sobre la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterización de la enseñanza ante la presencia de niños con TEA en el grupo.</li> <li>- Caracterización del rol docente.</li> </ul>

### **Concepciones docentes sobre educación inclusiva.**

En esta dimensión se plantea analizar las concepciones que tienen los docentes entrevistados en relación con la educación inclusiva: como la definen, qué características le atribuyen y cuáles son las fortalezas que consideran presenta el centro educativo donde se desempeñan desde esa perspectiva y como es la presencia del docente de educación física en las reuniones/coordinaciones.

**a.** Distancia entre percepción actual y el plano conceptual: en esta categoría los entrevistados brindan una caracterización de la educación inclusiva, relacionando lo que sucede en la escuela y lo que consideran debería conseguirse para alinearse a esta perspectiva.

**b.** Destinatarios y niveles de participación: en esta categoría los docentes identifican hacia quienes consideran que está dirigida la educación inclusiva y cuáles pueden ser los distintos niveles de participación.

**c.** Valoración de fortalezas del centro educativo desde una perspectiva inclusiva: en esta categoría se busca que los docentes caractericen qué aspectos concretos de la institución consideran que constituyen aspectos positivos en relación con la educación inclusiva.

**d.** Presencia del docente en reuniones/coordinaciones: en esta categoría se reúnen las referencias que los docentes hacen de la presencia que tienen en las reuniones y coordinaciones con otros docentes de la escuela, familias y/o profesionales que trabajan con los niños fuera del ámbito escolar.

### **Concepciones sobre educación física ante la presencia de niños con TEA en el grupo.**

Desde esta dimensión se busca que los docentes entrevistados describan las concepciones que tienen sobre la educación física desde tres categorías que se elaboran

para su análisis: el sentido y característica de la educación física en el contexto escolar, la presencia de niños con TEA en la clase de educación física y los objetivos que se plantean en este espacio.

a. Sentido y características de la educación física en el contexto escolar: desde esta categoría se busca que los docentes describan las concepciones y características que definen el espacio educativo: educación física escolar.

b. La clase de educación física ante la presencia de niños con TEA en el grupo: en esta categoría los docentes describen las particularidades que definen este espacio educativo como tal y cómo se constituye la relación del mismo con las características de los niños con TEA que participan de la clase.

c. Objetivos de la clase de educación física ante la presencia de niños con TEA en el grupo: en este ítem se busca que los docentes expongan los objetivos que se plantean en las clases de educación física y si se establecen metas específicas para los niños con TEA.

### **Concepciones sobre la enseñanza.**

En esta dimensión se agrupan elementos que surgen de las entrevistas en torno a qué aspectos destacan de la enseñanza en la clase de educación física y del rol docente ante la presencia de niños con TEA en el grupo.

a. Caracterización de la enseñanza ante la presencia de niños con TEA en el grupo: en esta categoría se agrupan aquellas respuestas de los docentes en relación con la planificación de la enseñanza, identificando acciones que desarrollan a ese nivel.

b. Caracterización del rol docente: en esta categoría se reúnen las respuestas que explicitan aspectos del ser docente que consideran pertinentes destacar ante grupos con niños con TEA.

### **3.5.2 Estrategias docentes.**

Se definieron dos dimensiones para el análisis de las estrategias docentes que comprenden los aspectos considerados más relevantes en el ámbito educativo de este colectivo, según la bibliografía consultada. La primera dimensión refiere a las estrategias que los docentes informan que despliegan en el espacio de educación física ante la presencia de niños con TEA en el grupo. La segunda dimensión refiere a las estrategias compartidas con otros actores dentro del escenario educativo.

Las dimensiones y categorías elaboradas para el estudio de las estrategias docentes se presentan en el siguiente cuadro.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Estrategias docentes ante la presencia de niños con TEA en el grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias relativas a la comunicación.</li> <li>- Estrategias relativas a los aspectos sociales.</li> <li>- Estrategias relativas a los aspectos didácticos.</li> <li>- Estrategias relativas a brindar información a los niños del grupo.</li> </ul>
Estrategias compartidas con otros actores dentro del escenario educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vínculo con la maestra/coordinadora/inspectora.</li> <li>- Figura y Rol del Acompañante Terapéutico en la clase de educación física.</li> </ul>

### **Estrategias docentes en el espacio de educación física ante niños con TEA.**

Esta dimensión está organizada en cuatro categorías y expresan estrategias relativas a la comunicación, la agrupación con pares, los aspectos metodológicos/didácticos y brindar información a pares.

**a.** Estrategias relativas a la comunicación: se busca identificar en las entrevistas realizadas aspectos de la comunicación que los docentes consideran relevantes tener en cuenta ante la presencia de un niño con TEA en el grupo.

**b.** Estrategias relativas a los aspectos sociales: en este punto se busca identificar aquellos aspectos que el docente tiene en cuenta en torno a las instancias grupales de las clases de educación física. Si organiza los subgrupos bajo determinados criterios y como tienen en cuenta las características desde lo social de los niños con TEA.

**c.** Estrategias relativas a aspectos didácticos: en este punto se busca identificar en las entrevistas aquellas estrategias que se mencionen en torno a cómo se desarrolla la clase de educación física en cuanto a su estructura y como se plantean las situaciones de aprendizaje cuando en el grupo hay niños con TEA.

**d.** Estrategias relativas a brindar información a los niños del grupo: En este punto se busca identificar las estrategias que comentan los docentes emplean, en relación con la explicación al grupo de los modos particulares que pueden estar asociados a las características del niño con TEA.

### **Estrategias compartidas con otros actores dentro del escenario educativo.**

La dimensión de análisis que da cuenta de las estrategias compartidas con otros actores dentro del escenario educativo se organiza desde dos categorías: el vínculo del docente con la maestra/coordinadora/inspectora y la figura y rol del Acompañante Terapéutico (AT) en la clase de educación física.



a. Vínculo con maestra/coordinadora/inspectora: en esta categoría se incluyen los aportes que los entrevistados hacen sobre el vínculo con la maestra, coordinadora e inspectora en la construcción de estrategias.

b. Figura y rol del Acompañante Terapéutico en la clase de educación física: en esta categoría se busca identificar desde los aportes de los docentes el lugar y rol que ocupa esta figura en el desarrollo de las clases de educación física.

### 3.5.3 Formación y experiencia como herramientas.

Finalmente, se definen dos dimensiones para el análisis de la formación y la experiencia de los docentes a partir de los resultados de las entrevistas. La primera refiere a las respuestas en torno a la trayectoria formativa de los docentes de educación física y la segunda reúne los aportes en torno a la valoración de las experiencias docentes en relación con la presencia de niños con TEA en el grupo.

Las dimensiones y categorías elaboradas para el estudio de la formación y experiencia docente se presentan en el siguiente cuadro.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Formación docente	- En relación con la formación docente. - Capacitaciones docentes.
Experiencia docente	- El valor de la experiencia

#### Formación docente.

a. En relación con la formación docente, se explora la trayectoria educativa de grado y la formación específica en educación inclusiva y TEA de los docentes de educación física entrevistados.

b. Capacitaciones docentes, se indaga sobre las instancias de formación que han realizado una vez finalizada la carrera de grado, así como características de los cursos que ofrece el organismo donde se desempeñan.

#### Experiencia docente.

a. El valor de la experiencia: En este apartado se indaga acerca de los aportes que significan contar con varios años de docencia escolar en relación con la presencia de niños con TEA en el grupo.

### **3.6 Análisis de la implicación.**

A continuación se realizará el análisis de la implicación que se desprende durante el proceso de investigación. En primer lugar, considero importante señalar que el tema seleccionado se vincula a inquietudes que he tenido durante toda mi vida profesional. Desde la tesis de grado, he buscado información y referencias acerca de la educación física para personas con TEA. Además, desde mis primeros trabajos como estudiante avanzada, transité por ámbitos deportivos donde participan niños con esta condición junto a niños sin discapacidad, así fui conociendo distintos escenarios educativos y deportivos.

Desde mi recorrido profesional no he trabajado en educación primaria pública, pero sí en varios colegios con esta franja etaria; en todos concurren niños con TEA y es cada vez más frecuente encontrar personas con discapacidad en todos los ámbitos educativos. Considerando esto, me acerqué a conocer una realidad educativa que concentra la mayor cantidad de escolares en nuestro país, a sabiendas de que la concurrencia de niños con TEA era tan frecuente como los desafíos y las interrogantes que se nos presentan a los docentes de educación física ante la nula formación de grado que tuvimos al respecto.

### **3.7 Consideraciones éticas**

La investigación se rige dentro del marco normativo ético vigente, se toma en cuenta el Decreto nº 379/008 (2008) sobre la investigación con seres humanos, el artículo Nº 5 de la Ley nº 18.331 sobre la protección de los datos personales. La misma fue evaluada y aprobada por el Comité de Ética de la Facultad de Psicología cumpliendo con los requerimientos para llevar adelante la investigación. Antes de llevar a cabo el trabajo de campo, se les informó a los directores de las escuelas sobre el propósito, el alcance y los fines del estudio, así como también a los docentes participantes a los que se les realizaron las entrevistas.

Los docentes que aceptaron participar de la investigación dejaron asentada su voluntad bajo firma del consentimiento informado que contenía las características y objetivos de la investigación. Se les entregó una copia del mismo luego de ser firmado por ambas partes (investigadora y participante). Asimismo, se les informó a los participantes que no estaban obligados a responder todas las preguntas y podían retirarse de la entrevista en cualquier momento, sin recibir ningún prejuicio como lo plantea el código de ética. La información que surge se utiliza solamente para los fines de esta investigación, los datos de los participantes son confidenciales y se resguarda la identidad de los sujetos entrevistados.

## **CAPÍTULO 4 - DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

En este capítulo se describen y analizan los datos obtenidos, para ello se toman en cuenta los comentarios de los profesores de educación física en las entrevistas realizadas. Cuenta con tres partes: en la primera se desarrolla la interpretación de las concepciones de los docentes, en la segunda se presenta el análisis de las estrategias educativas que informan se ponen en marcha y en la tercera se presenta el análisis referente a la formación de los docentes entrevistados, incluyendo reflexiones sobre las capacitaciones y el aporte de la experiencia en la labor docente.

### **4.1 Análisis de las concepciones docentes**

En esta primera parte se presenta el análisis de las concepciones de los docentes de educación física desde tres dimensiones, que ordenan la lectura. La primera es la referente a las concepciones en torno a la educación inclusiva; la segunda trata de las concepciones sobre el espacio curricular educación física ante la presencia de niños con TEA en el grupo y la tercera aborda las concepciones sobre la enseñanza que tienen los docentes en ese espacio educativo.

#### **4.1.1 Concepciones de educación inclusiva.**

Una de las primeras preguntas que se formulan para el problema de investigación busca conocer las concepciones sobre educación inclusiva que tienen los docentes de educación física participantes de la investigación. A continuación se describen y analizan las respuestas brindadas acerca de la educación inclusiva, la cual se divide en cuatro categorías: la distancia entre la percepción actual y el plano conceptual de la educación inclusiva, destinatarios y niveles de participación, valoración de fortalezas y debilidades de la institución educativa, y presencia del docente en reuniones/coordinaciones.

#### **Distancia entre la percepción actual y el plano conceptual de la educación inclusiva.**

En relación con la primera categoría de análisis, se destaca que todos los docentes de educación física entrevistados parten en sus comentarios desde lugares que refieren a la realidad o presente que viven en los centros educativos. Cuando se les solicita que describan la educación inclusiva, se puede observar, por las primeras expresiones, que varios de los docentes aluden a un escenario lejano, un lugar al que todavía no se ha llegado.

Para definir la educación inclusiva mencionan condiciones de la escuela pública que deben modificarse para contemplar las necesidades de niños que provienen de realidades muy diversas.

Es transformar nuestras instituciones, que no están del todo preparadas para recibir no solo casos de discapacidad..., sino de realidades muy complejas... Más que nada que la institución esté preparada y tenga un formato acorde a las necesidades de niños y niñas. (D9)

Esta distancia entre el escenario ideal y la circunstancia actual hace suponer que en sus comentarios los entrevistados perciben diferencias importantes entre lo que experimentan y conocen de la escuela a la que pertenecen y lo que expresan en relación con las definiciones de educación inclusiva. De acuerdo a las respuestas, se necesitan transformaciones de las instituciones educativas actuales para atender a la diversidad de los estudiantes que allí concurren.

A partir del reconocimiento de la complejidad de las realidades de los niños que van a la escuela, que abarca más que niños con discapacidad, los docentes proponen cambios en la institución educativa que implique una preparación alineada a las necesidades de los niños. A modo de ejemplo, se cita a uno de los docentes que plantea que la educación inclusiva es propia de un mundo ideal, ya que debe contar con mejores condiciones que las actuales para brindarle a todos los niños la atención educativa que corresponde, reconociendo que no todos aprenden de la misma manera.

En un mundo ideal... sería tener los recursos, el tiempo, el personal y todo para atender a todas esas diversidades que se presentan en una misma clase... Eso requiere un montón de cosas que, claramente, hoy con la educación pública, no las tiene. (D7)

Se alude a las distintas condiciones antes mencionadas que hacen a la definición de educación inclusiva como algo utópico que hoy no es posible esperar desde la educación pública. Se refiere a que se requiere la presencia de mayores recursos, tiempos y personal, que se puedan poner a disposición de la diversidad de alumnos que hoy comparten grupo. Se desprende una percepción de carencia en la situación actual en torno a los recursos necesarios para hacer realidad la educación inclusiva en la escuela.

En síntesis, se puede destacar que los docentes coinciden en que la educación inclusiva es propia de un escenario que todavía no es real desde la educación pública. Son precisas transformaciones en cuanto al formato para que la escuela pueda responder a las necesidades de niños diversos, con los recursos adecuados para conseguirlo.

### **Destinatarios y niveles de participación.**

Se distinguen, en los aportes de todos los docentes entrevistados, hacia quiénes consideran que está dirigida la educación inclusiva y cómo es asociada primeramente a aquella que garantiza una participación amplia y generalizada de los niños de la escuela.

Para mí sería una educación que de alguna manera hace que puedan participar todos los alumnos de la escuela, que sea lo más agradable y lo más significativo posible para todos los alumnos de la clase. (D2)

En cuanto a las características de la educación inclusiva, se asevera que implica el reconocimiento de la diversidad presente en el alumnado a partir de la puesta en marcha de instancias donde todos participen. Además, agrega que la educación inclusiva refiere también a aquella que promueva el bienestar, el sentirse confortables, de todos los niños que comparten el escenario educativo, a través de experiencias que les resulten significativas.

A continuación, según varios entrevistados, se hace referencia a que la educación inclusiva implica más que el estar y participar en las actividades del centro educativo. Incorpora la necesidad de comunicación y trabajo en equipo entre los distintos agentes educativos de la escuela, desde un abordaje institucional interdisciplinario que piensa y planifica sus acciones en función de las potencialidades presentes en cada niño.

Tiene que ser una educación que le permita al niño no solo entrar al centro, sino darles las oportunidades para desarrollarse... Para eso el centro se tiene que adaptar... no solo a nivel edilicio, sino a nivel educativo, pedagógico, tiene que haber un trabajo interdisciplinario, una comunicación continua, tiene que haber un plan para que desarrollen todas sus potencialidades, que las tienen. (D9)

La docente reconoce necesarios ciertos ajustes que se deben implementar desde la escuela para brindar además de acceso, reales oportunidades de desarrollo a los niños que allí concurren. Se proponen como necesarias las múltiples miradas que ofrece un equipo interdisciplinario, así como el desarrollo de canales de comunicación que favorezca el planteo de objetivos enfocados en cada niño y sus posibilidades.

Siguiendo con las referencias en torno a la educación inclusiva, en varias oportunidades los docentes mencionan que, en la medida en que se tienen presentes las necesidades y los intereses de los niños, se posibilita una participación sin limitaciones.

Para mí es lograr generar, proporcionar una propuesta donde se pueda atender las distintas necesidades de los gurises. Como que todos puedan formar parte de esa propuesta o de ese espacio sin limitaciones. Es entender que todos tenemos intereses distintos, un poco buscar la manera de atender el interés de cada uno... O

sea, como buscar que cada uno pueda encontrar su lugar en la propuesta educativa, se pueda apropiarse de esa propuesta desde algún lugar. (D5)

Se evidencian relaciones que se tejen entre las concepciones de los docentes y hacia donde apuntan las acciones que despliegan. Se reconoce al alumnado que concurre a esas escuelas como diverso desde sus intereses y características, aspectos que resultan esenciales a tener en cuenta, para generar aprendizajes significativos desde las propuestas que se plantean.

En síntesis, los docentes consideran que los destinatarios de la educación inclusiva son todos los niños de la escuela a los que se les debe garantizar no solo la participación, sino también oportunidades de desarrollo y aprendizajes. Desde esta perspectiva, las propuestas educativas que se implementen deben tener en cuenta los intereses y las posibilidades de cada niño.

#### **Valoración de fortalezas del centro educativo desde una perspectiva inclusiva.**

En cuanto al reconocimiento de las características de la institución y siendo todos docentes efectivos que trabajan hace más de cinco años en el mismo lugar, se considera pertinente el aporte con respecto a las instituciones que habitan y donde desarrollan su labor. Todos los docentes reconocen beneficios asociados a que los niños puedan tener experiencias educativas en entornos diversos, así como el clima de convivencia institucional que se desprende desde algunos comentarios a los adultos referentes.

Fortalezas sin lugar a duda, tener chiquilines con capacidades diferentes en la institución enriquece mucho en cuanto a toda la parte social, valores y de convivencia para el resto de los gurises de manera fluida, normal y muchas veces los gurises conversan con los padres, ¿qué le pasa a ese niño? Nada, mamá, es diferente, no le pasa nada. Eso es una fortaleza mayúscula. (D1)

Se puede identificar en el comentario anterior una expresión que denota un posicionamiento conceptual con respecto a la discapacidad de ese docente que resulta un poco alejado de la perspectiva que brinda la educación inclusiva. Sucede en la medida en que se considera que las personas con discapacidad tienen “capacidades diferentes”, de las que tienen las personas sin discapacidad. Esto puede ser entendido como un eufemismo en el entendido de que se intenta separar, para reconocer desde la diferencia, buscando usar términos que no sean peyorativos, pero que resultan poco precisos.

Sin embargo, a continuación de esa expresión, se puede percibir que la referencia alude a naturalizar las diferentes características que se hacen presentes en un grupo donde conviven niños con y sin discapacidad. Esa vivencia cotidiana en diversidad del alumnado

parece contrastar con la experiencia que han tenido los padres de esos niños, que buscan respuestas a las diferentes conductas que evidencian.

Desde la perspectiva de la mayoría de los docentes resulta un aspecto positivo a nivel institucional contar con varias experiencias en torno a la presencia de niños con TEA en los grupos, así como la concurrencia de Acompañantes Terapéuticos (AT) a la escuela.

Esta es una escuela que por suerte tiene una tradición de tener niños con TEA, con acompañante, los niños están súper acostumbrados a ver un adulto que no es la maestra en la clase. (D9)

El reconocimiento de que no es ocasional la presencia de niños con TEA en la escuela es una fortaleza, lo que va configurando una determinada identidad institucional en torno a la diversidad de alumnos que allí concurren. Otro de los aspectos asociados a la presencia de niños con TEA en la escuela, según menciona el docente, está en entender que algunos de los niños concurren a clase con AT, esto implica incorporar a otro adulto en la clase que cumple un rol distinto al de la maestra.

Desde las respuestas de un docente aparece otra fortaleza institucional mencionada por varios de los entrevistados: la disponibilidad de todos quienes componen la escuela, para que el niño tenga la mejor experiencia posible allí dentro.

El año pasado un niño en la foto del grupo está sentado aúpa mío. Porque cada vez que salía al recreo iba, me agarraba de la mano conmigo y se quedaba, yo daba la clase con él. Para él el recreo era venir a estar un rato conmigo. Entonces a la hora de la foto la maestra me tuvo que venir a buscar porque no quedaba quieto y, bueno, vamos para allá a sacarnos la foto juntos. Me parece que toda la institución en eso tiene una fortaleza interesante. (D7)

Se describen circunstancias donde es necesario aunar esfuerzos de distintos actores institucionales para alcanzar un determinado objetivo a partir del reconocimiento de las características y necesidades de cada niño. Se valora el vínculo previo generado por el docente que, ante un momento de tensión, es convocado para otro espacio que no es el propio y acude mostrando disposición para acompañar a ese niño a ser parte del recuerdo grupal. Se evidencia también una disponibilidad cotidiana del docente, ya que comenta cómo daba clase a otro grupo con el niño a su lado durante el recreo de este.

Como síntesis del análisis de las fortalezas del centro educativo, podemos ver que los planteos de los docentes destacan dos aspectos. Primeramente, el impacto positivo que tiene para los niños el compartir experiencias en entornos diversos (niños con y sin discapacidad), donde puede haber o no otra persona adulta (AT) con un rol diferente a la maestra. Además, se reconoce la relevancia de la disponibilidad de quienes forman parte de

la escuela que estén atentos a las circunstancias cotidianas para que los niños tengan la mejor experiencia posible en la escuela.

### **Presencia del docente en reuniones/coordinaciones.**

Algunos de los docentes consultados valoran positivamente la posibilidad que se brinda en la escuela de participar en reuniones referentes a algún niño junto con maestras y otros profesionales que trabajan fuera de la institución.

En algunas oportunidades he tenido reuniones con los equipos que trabajan con los niños, sobre todo desde la pandemia que favoreció esto de la virtualidad... En principio escuchar cómo vienen trabajando, de las características qué es lo que le gusta y después, con todo eso, elaborar un plan de acción respetando los tiempos de cada niño y cada niña. (D7)

En esas instancias se aporta información de cada niño desde las distintas miradas disciplinares que intervienen en su educación. En la medida en que se generan esos espacios y se convoca al docente de educación física, este puede apropiarse de información relevante para elaborar una planificación que contemple las características de los niños. Sin embargo, se menciona que son muy ocasionales las oportunidades en que se promueve el trabajo en equipo con objetivos consensuados, agregando que la virtualidad ha significado una ayuda para poder estar en esas oportunidades.

En relación con el mismo tema, la gran mayoría de los docentes entrevistados reflexiona en torno a las dificultades que experimentan para encontrar los tiempos o espacios de coordinación. Evidencian también ciertos impedimentos para hacerse de la información relevante que proviene de padres, maestras y especialistas con respecto a los alumnos.

Y estaría bueno también que se hiciera como una costumbre que tanto los padres, como las maestras, compartieran la información con los profesores de educación física porque muchas veces eso no pasa... O, a veces, te comparten cierta información, pero otra que es re importante no la comparten, no está para nada el espacio para hacerlo. Mismo... los padres... está bueno que puedan compartir con todos los docentes eso. (D2)

Los espacios de coordinación en la escuela común no existen, queda a la voluntad del colectivo, a la buena disposición... salvo tener una charla en el recreo mientras estás con 15 ojos. (D8)

A partir de estas menciones, se evidencia que no está instalado el hábito de generar instancias que cuenten con la presencia de los docentes de educación física, ni en las maestras ni en los padres ni es promovido por la escuela. Ocasionalmente se dan breves



intercambios, pero no se visualiza el espacio para compartir información de los niños que los docentes consideran relevante. La única oportunidad que encuentran para algún breve intercambio entre los docentes de la institución puede ocurrir durante el recreo (20 minutos aprox.) mientras los involucrados están observando a todos los niños con atención, en condiciones que distan mucho de ser las apropiadas para generar un espacio de reflexión adecuado.

En cuanto a la presencia de los docentes de educación física en las reuniones y coordinaciones de la escuela, el análisis de los resultados muestra percepciones negativas de la mayoría de los entrevistados. Consideran que no está instalado el espacio de intercambio con maestras, familias y otros actores del escenario educativo, es “a la voluntad del colectivo”, salvo encuentros mínimos en los recreos.

#### **4.1.2 Concepciones de educación física ante la presencia de niños con TEA en el grupo.**

A continuación se analiza la dimensión referida a las concepciones que tienen los docentes sobre la educación física como espacio educativo ante la presencia de niños con TEA en el grupo. Para ello se elaboraron tres categorías: sentido y características del espacio de educación física en el contexto escolar, la clase de educación física y sus objetivos ante la presencia de niños con TEA en el grupo.

##### **Sentido y características de la educación física en el contexto escolar.**

Es preciso incluir a modo informativo que la clase de educación física escolar se desarrolla en otro espacio que no es el salón de clase, en general en el patio de recreo, al aire libre, donde los niños concurren al espacio sin túnica. Se presenta un amplio consenso de los entrevistados en relación con este espacio como uno que promueve conocer a los niños en situaciones naturales, sea por la falta de mobiliario como por los espacios amplios donde se desarrolla. Allí los niños muestran sus características personales, de forma individual y en la interacción con sus pares, en las distintas propuestas, que suelen tener un encuadre lúdico.

La clase de educación física hace que los niños se muestren tal cual son, porque es un espacio grande, porque vienen a jugar, se pueden observar un montón de cosas que muchas veces con la conversación con la maestra se les pierde y después quedan sorprendidas. Es un espacio que es muy enriquecedor, pero que no está tan valorado desde el punto de vista de aportes a la educación en general. (D1)

Se considera que en la clase de educación física los niños se desenvuelven con menos restricciones, cuya prioridad es el juego y todo lo que desde allí se propone. Se describe como un ambiente más natural para observar las conductas o las actitudes de los

niños ante diversas circunstancias. También se desprende la idea de que lo que ocurre en la clase de educación física no ocupa el mismo “lugar” ni es tan valorado como lo relacionado con el salón y la maestra. Sin embargo, ante las oportunidades de diálogo entre el docente de educación física y la maestra, estos intercambios resultan enriquecedores en la medida en que aportan distintas perspectivas de los niños.

Varios docentes sugieren que en función de las características particulares que reúne el espacio de educación física, los niños se comportan una forma distinta que en el salón.

Además, es un ambiente completamente diferente. Entonces, pasan cosas que en otros ambientes no pasan, el niño se desenvuelve totalmente diferente, capaz que tiene pila de conflictos dentro del salón y en el patio no pasa... Hay otras reglas que en el recreo capaz no las entiende, pero en la clase de educación física, que está acompañado y contenido, sí. (D4)

Según esta docente, se observa cómo estas características que definen el espacio de educación física habilitan otras situaciones posibles ante ciertos niños que tienen desafíos de conducta dentro del aula. En este ambiente diferente se promueven otro tipo de actividades que pueden ser del interés del niño que está también acompañado y contenido, con un docente referente que puede mediar ante las necesidades que se presenten. Son frecuentes los comentarios de los docentes que observan a los niños desenvolverse tal cual son en la clase de educación física.

Para mí es auténtico ahí el niño; entonces, todos tendrían que pasar por esa experiencia, vivir y tener la libertad y el derecho de estar ahí. Porque se desenvuelven de manera auténtica. (D4)

En función de esa autenticidad que promueve el espacio, también se reconoce el derecho y la libertad que tienen los niños a ser parte de la clase de educación física y de todo lo que eso genera.

Varios docentes aportan caracterizaciones de la educación física como campo complejo que implica la intervención de múltiples aspectos que se ponen en juego a lo largo de las clases.

El sentido de la educación física es el sentido del movimiento, del juego, del disfrute, de la concientización del cuerpo, el sentido del trabajo individual y grupal, con sus pares, con los adultos, es una ventana tan amplia que abarca la educación física que tiene extremadamente un sentido por sí sola. (D3)

Desde las propuestas se persiguen diversos objetivos entre los que se destaca el promover el conocimiento del cuerpo en movimiento, la posibilidad de vivenciar habilidades

individuales, así como dinámicas grupales, conformando un amplio abanico de posibilidades educativas mediadas por el juego y el disfrute.

Por último, aparecen referencias en cuanto al ambiente que consideran se debe fomentar en el espacio de educación física, para promover las situaciones de aprendizaje.

El espacio de educación física debe de ser un espacio de felicidad... Tiene que ser un espacio de aprendizaje, de vincularse, eso sería para mí lo mejor de todo. Un momento en que el niño disfrute, aprenda y pueda divertirse con sus pares, y quiera venir todo el tiempo a la clase. (D2)

Se considera importante entonces que la clase de educación física brinde momentos de alegría y de disfrute donde se generen vínculos con pares a partir de las distintas interacciones que se promueven. Según la docente, estos aspectos pueden contribuir a que sea un espacio especialmente valorado por los niños y a que concurren motivados.

A modo de síntesis podemos destacar desde los comentarios de todos los docentes las referencias a la clase de educación física como un espacio muy distinto al aula, donde se puede observar a los niños desenvolverse de forma auténtica. Mencionan también que no siempre es reconocida por los otros actores educativos la mirada sobre los niños que aporta la educación física, desde la complejidad que para los docentes representa.

#### **La clase de educación física ante la presencia de niños con TEA en el grupo.**

Todos los docentes mencionan el importante aporte a la socialización que promueve el espacio de educación física para los niños con TEA a partir de las situaciones que allí se desarrollan. También se pueden observar las herramientas de comunicación que se hacen presentes en esas instancias.

El rol de la educación física dentro del autismo es esencial porque ahí es donde vos podés ver cómo se comunica con el resto de los compañeros, hay un contacto corporal que no se da dentro del aula. Cuáles son las herramientas que vos podés tener para trabajar con ellos, la sociabilización con otros... No están quietitos adentro del banco. (D8)

Se distingue que ante la presencia de un niño con TEA en el grupo es en la interacción con compañeros que el docente puede identificar mecanismos de comunicación presentes en un contexto más natural, que puede incluir como responde ante el posible contacto corporal.

Ante la presencia de un niño con TEA en la clase de educación física, varios docentes acuerdan que se ilustra la diversidad presente en cualquier grupo de forma más evidente.

Para mí que estén en la escuela, para mí los grupos que tienen un niño o una niña con TEA... vienen a romper con todo eso de que tenemos que ser todos iguales... para que todos los niños vean que todos somos diferentes, y ellos capaz que lo hacen más visible eso. Uno entiende la diversidad cuando es algo más abrupto, digamos, en esas edades. (D9)

A partir de la vivencia cotidiana de la diversidad es que se puede observar las características de cada niño desde una perspectiva de sociedad heterogénea. En la clase de educación física el ambiente es más abierto y desestructurado, por lo que se pueden observar fácilmente características de los niños con TEA que pueden ser desconocidas por otros compañeros. Algunos docentes destacan en sus comentarios como desde su lugar tienen la oportunidad de poner en palabras lo que todos observan a partir del reconocimiento y respeto de las diferencias en la forma de llevar a cabo las consignas.

Pasa en los niños que cuando vos les explicas que, bueno, este compañero tiene otros tiempos, genera empatía, desarrolla empatía en los otros. (D8)

A medida que se desarrollan las actividades se presentan múltiples instancias donde se pueden observar distintas reacciones de los niños presentes. Orientados con el docente referente se presentan circunstancias propicias para trabajar junto a los niños la empatía, el reconocimiento de los tiempos del otro y el respeto ante la diferencia.

Analizando los aportes que los docentes destacan de la clase de educación física ante la presencia de un niño con TEA en el grupo, observamos cómo se le adjudica un rol importante desde lo social, como espacio promotor de interacciones. Asimismo, resulta ser un contexto que por sus características pone en evidencia rápidamente la diversidad de los niños, aspectos que los docentes orientan para a partir de la empatía mostrar lo heterogéneo de la sociedad.

#### **Objetivos de educación física ante la presencia de niños con tea en el grupo.**

En esta categoría se busca describir las metas que les resultan relevantes y que son más mencionadas por los docentes entrevistados. También se busca distinguir de ser necesario si se establecen objetivos específicos en la clase de educación física para los niños con TEA que forman parte del grupo. En todas las entrevistas, cuando se pregunta por los objetivos, se identifican primeramente aquellos que apuntan a promover la participación, así como el uso compartido de los espacios con otras personas a través de la actividad física.

El primer objetivo es humano, la participación, el que estén bien compartiendo un espacio, que sea un espacio saludable para todos y todas... el disfrutar de los

espacios colectivos y de la actividad física es de los grandes objetivos para cualquier grupo. (D9)

Se hace énfasis en la promoción de los aspectos necesarios para una buena convivencia, reconociendo la relevancia que la participación tiene en el desarrollo social de los niños. Se aspira a poder disfrutar del compartir con otros, así como de realizar actividad física, aportes para la construcción de entornos saludables.

Dada la circunstancia social que se genera en la clase de educación física, todos los docentes valoran las oportunidades de trabajo en y desde la diversidad presente, compartiendo actividades con otros distintos entre sí que son parte del grupo.

La sociabilización me parece que es un punto grande dentro de los objetivos. Él es contigo en este momento para pasarse la pelota, él es contigo para superar este desafío que les voy a plantear. Y, bueno, me parece que es mutuamente enriquecedor para el chiquilín con TEA y para el otro chiquilín, para entender que todos somos distintos y que hay que adecuarse a las realidades de cada uno. El ser tolerante con el otro, el incorporar a todas las personas. También de adaptarse a las distintas situaciones, de acompañar, de acompañarse, como buscar esa mejora a nivel grupal de todos. Estar atento al otro, al niño; es también igualmente enriquecedor para el docente eso de buscar opciones, estar en continuo movimiento. (D5)

Además de volver a valorar el aporte de la socialización como objetivo del espacio de educación física, en las interacciones se reconoce la diversidad entre quienes componen el grupo. Resulta ser un espacio donde quedan más expuestas esas diferencias, circunstancias que el docente conduce para promover la tolerancia y la aceptación de las mismas. El docente busca trabajar la grupalidad desde la diversidad, estando atento al otro y acompañando, lo que resulta un proceso de enriquecimiento tanto para el docente como para los niños en el vínculo que se genera.

Con respecto a si los docentes se proponen objetivos distintos cuando en el grupo hay un niño con TEA, las respuestas de la mayoría indican que los objetivos son los mismos, pero que están alineados a las características que identifican.

En realidad, en principio son los mismos para todos, depende de cada niño poder proponerle objetivos realizables... Es como que, en cada caso, como que uno va reelaborando qué es lo que espera de ese niño o niña. En función de las características específicas que, a la vez, son muy diferentes entre ellos. (D4)

Para mí cada niño es único, entonces sé cuáles son sus niveles, sé hasta dónde ir. (D8)

En este comentario se hace referencia a que el docente debe poder establecer objetivos realizables, conociendo el punto de partida de cada niño y la diversidad de características que pueden presentar. Algunos docentes se refirieron a objetivos que se persiguen con los niños con TEA, que implican tanto generar como permitir momentos de descarga motriz, donde se puedan desplegar distintas habilidades durante las actividades.

Les aporta desde el desarrollo motor de formación como individuo, de descarga a nivel motora que nivela la energía con la que se desenvuelven. (D1)

El espacio de educación física es entendido como aquel que educa a partir del movimiento, con su consecuente gasto de energía lo que favorece cierto equilibrio de la jornada.

En relación con los objetivos que se proponen desde la educación física ante la presencia de un niño con TEA en el grupo, vuelven a aparecer aportes desde lo social. En general, los docentes se proponen favorecer la participación en los espacios colectivos, la construcción de vínculos con sus pares y el disfrute de la actividad física, para promover un estilo de vida saludable. No aparecen objetivos específicos planificados solamente para el niño con TEA, pero sí se destaca la proposición de objetivos realizables que tengan en cuenta las características de los niños.

#### **4.1.3 Concepciones sobre la enseñanza.**

En esta dimensión se describen los aportes realizados por los docentes que refieren a las concepciones sobre enseñanza desde dos categorías: la caracterización de la enseñanza ante la presencia de niños con TEA en el grupo y la caracterización del rol docente.

##### **Caracterización de la enseñanza ante la presencia de niños con TEA en el grupo.**

En el análisis de esta categoría surge información a tener en cuenta que contextualiza la clase de educación física y caracteriza su enseñanza en la escuela pública. Todos los docentes exponen que durante las primeras clases realizan actividades variadas para observar cómo los niños se desenvuelven y así plasmar esa información en la planificación.

Las primeras clases son para ir conociéndolos y para hacer una especie de diagnóstico, con todas las limitaciones que tiene esto del tiempo. (D8)

Se evalúa como escaso el tiempo disponible para construir un panorama que supere aspectos básicos en esas primeras instancias, donde se reúne información para elaborar la planificación. El tiempo que los docentes le pueden dedicar a estas actividades de reconocimiento de los niños en cada grupo está determinado por la relación entre las 20

horas semanales que tiene el docente en la institución, la cantidad de grupos en la escuela (16 aprox.) y de niños por grupo (promedio de 25). Según los comentarios de los docentes entrevistados, en la gran mayoría de las escuelas las clases de educación física son una vez por semana.

Cuando se les pregunta a los docentes si desde el plan de trabajo que elaboran pueden contemplar la diversidad de estudiantes aparece una sola respuesta afirmativa entre los diez entrevistados. Una docente explica que desde su planificación detallada busca incluir a todos.

Soy una obsesiva de planificar e intentar cómo incluir a todos en todo... Entonces, sí, porque me gusta dedicarle tiempo a eso y a buscar soluciones y alternativas. (D6)

Hace referencias a cómo desde la planificación se puede pensar otros posibles caminos, que pueden ser denominados como alternativos, reflejando una inquietud que logra expresar en su plan anual. Se reconoce desde los otros docentes entrevistados que en general no incluyen aspectos específicos en la planificación que representen las necesidades y características de los estudiantes con TEA que forman parte del grupo.

Es uno de los deberes que me parece que tenemos nosotros desde la planificación, que no lo incluimos en la planificación anual... A mí me gustaría poder planificar acorde a las necesidades de lo que puede pasar con algún chiquilín, la realidad es que ese paso no lo hemos dado todavía. (D7)

Se identifica como algo que no se hace y se entiende que debería implementarse para tener en cuenta las necesidades o apoyos que puede requerir un estudiante en instancias previas al desarrollo de los contenidos.

En cuanto a la caracterización de la enseñanza ante la presencia de niños con TEA en el grupo, los docentes aportan que al principio de cada año escolar realizan diferentes actividades para conocer a los niños. Es de destacar que la gran mayoría de los entrevistados no incluyen en sus planificaciones aspectos a tener en cuenta referidos a los niños con TEA que forman parte del grupo.

### **Caracterización del rol docente.**

En esta parte, los entrevistados explicitan aspectos que consideran relevantes a partir de la caracterización sobre el rol que el docente de educación física debe ejercer en el trabajo con los niños y si existen diferencias ante la presencia en el grupo, de un niño con TEA. Todos los docentes destacan en sus comentarios las referencias al contacto emocional necesario que el docente debe tener presente en la construcción del vínculo con los alumnos, para luego posibilitar el aprendizaje.

Darle el lugar, hacer un contacto emocional... Si no hay vínculo no hay aprendizaje, es con todos, pero sobre todo con ellos. (D8)

Se reconoce en este comentario que solo a partir de conectarse y de promover el vínculo, más aún en niños con TEA, se genera el contexto adecuado para cualquier aprendizaje.

Otro aporte hecho por varios entrevistados es sobre las características que consideran que se deben tener presentes en el desarrollo de las propuestas a nivel metodológico.

Si no somos flexibles en esa construcción, podemos quedar encasillados y frustrados porque no conseguimos lo que nos proponemos ... entonces, la propuesta tiene que acompañar. (D1)

Tomo este emergente, esto que fue fomentado por el niño, y veo cómo lo puedo llevar... Capaz es mucho más rico esto que está pasando que el objetivo de la clase, tiramos el objetivo de la clase y nos quedamos con esto y dale, vamos por ahí. (D5)

Se sugiere desde este comentario que la flexibilidad es una cualidad necesaria para ampliar la mirada docente en relación con objetivos y actividades, teniendo en cuenta la circunstancia para desarrollar las distintas propuestas o cambiar lo planificado permitiendo a los emergentes. Uno de los docentes cuenta que recoge lo que los niños “traen” a la clase de educación física y, ante el reconocimiento del aporte que puede significar para ese momento, lo incorpora y cambia lo planificado.

Se reconoce la importancia de que el docente de educación física pueda, en una primera instancia, generar un vínculo con el niño para luego promover instancias de aprendizaje, “conectar” como prioridad en la construcción del rol docente. Además, mencionan que ante grupos diversos la flexibilidad resulta una cualidad necesaria para modificar la propuesta y los objetivos teniendo en cuenta los aportes que puedan hacer los niños.

## **4.2 Análisis de las estrategias docentes**

En esta segunda parte se presenta el análisis de las estrategias educativas que los docentes de educación física informan que implementan en sus clases ante la presencia de un niño con TEA en el grupo. Para el análisis de las estrategias docentes se elaboraron dos dimensiones: la primera refiere a aquellas que los docentes mencionan que ponen en práctica ante la presencia de niños con TEA en la clase de educación física y la segunda describe las estrategias que son compartidas con otros actores dentro del escenario educativo.



#### **4.2.1 Estrategias docentes ante la presencia de niños con TEA en el grupo.**

A continuación se analizan las estrategias que los docentes de educación física informan tienen en cuenta ante la presencia de niños con TEA en sus clases. Estos resultados están organizados en cuatro categorías que incluyen: estrategias relativas a la comunicación, estrategias relativas a la agrupación con pares, estrategias relativas a los aspectos didácticos y estrategias relativas a brindar información a pares.

##### **Estrategias relativas a la comunicación.**

La primera categoría analizada hace referencia a los aspectos de la comunicación que el docente considera relevante tener presente en la clase de educación física ante la presencia de un niño con TEA en el grupo. A continuación se reflexiona a partir de los aportes que los docentes hacen en cuanto a las explicaciones, el uso de pictogramas y la posible presencia de hipersensibilidad a los sonidos de parte del niño con TEA.

Todos los docentes hacen referencia en las entrevistas que lo relativo a la comunicación de las explicaciones de las actividades dirigidas al grupo (donde hay niños con TEA) deben ser generales, con pocos detalles y siempre acompañadas de demostraciones, recursos visuales que ponen en imágenes aquello que se expresa oralmente facilitando la imitación.

La explicación diferenciada en este caso, cuando sé que le cuesta un poquito más que a todos, mi atención de estar presente con él como, mirá, vamos a hacer esto, esto y lo muestro nuevamente, le deja más claro lo que tiene que hacer. (D4)

Aquí los docentes tienen presentes aspectos que intervienen en el aprendizaje de los niños en la clase de educación física, relacionados con la presentación de las actividades cuando se identifican ciertas dificultades en captar la información de las explicaciones. Buscan generar un espacio diferenciado, después de las explicaciones generales, donde se vuelve a presentar la consigna oralmente y acompañada de una demostración, esta vez de forma individualizada.

Se evidencia desde los comentarios que los docentes procuran en los momentos de explicaciones estar cerca del niño con TEA y promover el contacto visual si es posible.

Acercarme, lograr que me mire, no logro que algunos me miren, que realmente hagan contacto visual. Bueno, en el momento parar, que me mire: "Pará, mirá, en este momento vamos a hacer esto, ¿entendiste?" Reafirmar. (D3)

Teniendo en cuenta que el contacto visual colabora en la construcción del vínculo, es que se busca desde la docente promoverlo, con conocimiento de que tal vez no suceda. Sin embargo, se acompaña esa invitación de la mirada con un momento de calma que busca enfocar la atención en el espacio y tiempo de la clase. Además, aparece la consulta al niño

para tener una devolución de cómo fue presentada la información y si se necesita volver a explicar. Surgen otras referencias relacionadas con la atención individualizada posterior a la explicación general, sea para cerciorarse de la comprensión de la consigna como para ofrecer otro recurso que ya utiliza ese niño, como pueden ser los pictogramas.

Se hace una explicación general con demostración y siempre después de terminar voy específicamente a ver lo que entendió, si entendió, o a explicar de nuevo... Hacer una atención un poco más personalizada ya cuando los demás están trabajando, que pueda ver qué es lo que vamos a hacer, a veces apoyándome en pictogramas. (D9)

En referencia al uso de los pictogramas y las agendas en la clase de educación física, todos los docentes responden que los conocen, en general son sugeridos y acercados por el acompañante terapéutico, ya que se usan en otros espacios.

Tienen una especie de libro en el cual hay imágenes significativas de la escuela a la que ellos recurren. Por ejemplo, tengo una niña que no habla... El otro día quería ir al baño y ella trae eso, abre el libro, me muestra y me señala el baño, va al baño. (D2)

Se valora de forma muy positiva la incorporación de pictogramas en el trabajo con niños con TEA que no se expresan a través del lenguaje oral. Se ha difundido su uso en los distintos espacios educativos, haciendo posible que se lleve y utilice también en la clase de educación física.

Un docente hace referencia a que en cuanto al estilo de conducción que considera más apropiado cuando en el grupo hay un niño con TEA, el comando directo es el que le resulta más oportuno.

Es facilitador cuando es bien de comando directo la clase... Sabés que funciona de mejor manera cuando tenés algún chiquilín con TEA, me parece. Como que, me parece, que las órdenes claras y concretas llevan un poquito más a lograr el objetivo. (D3)

Este tipo de conducción tiene en cuenta los aspectos relativos a la comunicación donde desde el lenguaje busca ser lo más concreto posible en el planteo de la tarea. También tiene que ver con cuidar la extensión del mensaje que se quiere dar para llegar al objetivo. Otro aspecto que surge de varios de los entrevistados en torno a la comunicación hacia niños con TEA es lo referente al lenguaje a emplear que entienden debe ser preciso, evitando lo figurado.

En la comunicación tener en cuenta no hacer metáforas ni comentarios irónicos, poder hablar enfocándonos en él. (D7)

Desde este comentario se tiene presente el procesamiento analítico de la información de las personas con TEA y se evidencia que se pueden presentar desafíos en la comunicación cuando se usa un lenguaje figurado o con doble sentido. Depende de la edad del niño con TEA cómo los docentes tienen en cuenta esta información. En los primeros años escolares, es esencial prestar atención a la reacción del niño con TEA cuando se introducen personajes a las clases, sean animales, superhéroes o si se les atribuyen características fantásticas a objetos inanimados (ejemplo, la cuerda es una víbora)

Jugábamos a la mamá gallina y los pollitos... y me pasaba que a esa niña no le gustaba porque estaba el lobo. El personaje del lobo o la loba la ponía mal y, ta, al principio no entendía qué era lo que pasaba con ese juego hasta que empecé a interpretar y a tener una lectura corporal de esa niña cada vez que yo hablaba del lobo o la loba, y ahí interpreté que no le estaba gustando el juego porque había un lobo o una loba. Entonces, bueno, después empecé a modificar el juego, empecé a buscar estructuras en el juego, que el lobo y la loba desaparezcan y aparezcan otros personajes, y ahí empezó a jugar. (D2)

Ante la presentación de propuestas que incluyen personajes con determinados rasgos asociados, el docente observa la reacción de malestar de una niña con TEA. Se explica cómo la mera mención de un personaje puede generar tensión o incluso miedo en esa niña. A partir de ese reconocimiento, el docente cambia los personajes comprobando que era lo único necesario a tener en cuenta para favorecer la participación y el disfrute de la propuesta.

Los docentes también identifican aspectos que pueden afectar la comunicación con los niños. Tienen que ver con la intensidad de los ruidos del ambiente y con la voz del docente.

Un niño que cuando hablo y hay mucho ruido y levanto mucho la voz, enseguida se tapa los oídos. Entonces, poder manejar esos aspectos también que son recontra importantes. (D9)

Estas reacciones frente a los sonidos pueden indicar una posible presencia de hipersensibilidad, que hace que el niño no se sienta bien y, por eso, se tape los oídos. Estos también son aspectos a tener en cuenta en la comunicación durante la clase, puesto que afectan el clima anímico del niño con TEA y seguramente del resto del grupo, así como reconocer y generar las condiciones propicias para brindar las consignas, por ejemplo. En relación con esto, se hace mención a cómo algunos estilos de conducción docente de las actividades a lo largo de la clase también deben ser repensados ante la presencia de niños con TEA.

Había un niño que le molestaban mucho los gritos, entonces tuve que adaptar enormemente mis tonos de voz y la forma de conducir la propuesta, porque obviamente soy una persona muy efervescente cuando doy las clases y me pasaba esto de que si yo subía demasiado la voz para tratar de motivar, este niño la pasaba mal, tuve que adaptarme enormemente. (D3)

Siendo que la clase de educación física se desarrolla en general en espacios abiertos, es frecuente que los docentes, usen tanto un alto volumen, como intensidad a nivel acústico, para llegar de mejor forma con sus explicaciones. En ese sentido, resulta relevante la adaptación que el docente implementa para conducir la clase de otra forma y, así, evitar situaciones de malestar en el niño con TEA por la presencia de sonidos fuertes.

El ruido, estar acá en San Martín, el espacio donde trabajamos, al aire libre, ruido constante, gente pasando, lo puede alterar, ¿se entiende? Y ahí tenemos otra vez que bajar, sentarnos todos, porque somos un grupo, bajar y, bueno, empezar de vuelta. (D8)

En este comentario se reconoce cómo influyen las características sonoras del en una posible alteración de la conducta del niño con TEA. La docente coloca el foco en ese contexto que parece no contemplar las consecuencias que puede generar si no se está atento al respecto. Propone volver a bajar el nivel de intensidad que percibe del grupo o ambiente mediante un cambio en la dinámica de las actividades. No hace referencia a calmar al niño con TEA como protagonista, sino que plantea la búsqueda de un nuevo ambiente, a partir de trabajo con todo el grupo, para luego continuar con la clase.

A modo de síntesis, se evidencian múltiples estrategias docentes relativas a la comunicación ante la presencia de un niño con TEA en el grupo. Se destacan comentarios en los que los docentes plantean que las explicaciones de las actividades deben ser generales, cortas y con demostraciones. También procuran que, cuando puede haber desafíos para captar la información, se promueva el contacto visual y se reafirmen los aspectos más importantes. Aconsejan que se eviten las metáforas, así como el lenguaje figurado, tanto en los comentarios como en la presentación de las propuestas porque puede que no sean comprendidas o que generen reacciones de malestar, incluso miedo, por ejemplo ante personajes ficticios a los que se alude.

Como estrategia ante la presencia de hipersensibilidad a los sonidos por parte de algún niño, reconocen que es esencial controlar el volumen y la intensidad de la voz del propio docente, así como estar atento a los ruidos del ambiente. Todos los docentes entrevistados conocen los pictogramas y, en ocasiones, los han usado, y valoran muy positivamente su incorporación cuando en el grupo hay algún niño con TEA sin lenguaje oral.

### **Estrategias relativas a los aspectos sociales.**

La segunda categoría se refiere a las estrategias que los docentes explican que implementan para llevar a cabo las actividades grupales. Se destacan los aspectos que el docente tiene en cuenta desde el reconocimiento de la clase de educación física como un espacio social por las dinámicas de interacción que posibilita el lugar donde se desarrolla, que incluye un desenvolvimiento motriz de más de 25 niños en simultáneo.

La amplia mayoría de los docentes entrevistados comentan como incide positivamente la intervención docente en la conformación de determinados subgrupos de trabajo para el desarrollo de las consignas en las propuestas colectivas.

Generar grupitos de trabajo donde él se sienta cómodo, ver a quién escucha, a quién sigue y observar que haya disponibilidad del otro también. (D2)

A partir del reconocimiento que el docente tiene de las interacciones que se suceden en las clases, en el momento de agrupar se prioriza elegir compañeros con los que el niño con TEA se sienta cómodo y con quienes haya un vínculo positivo previo.

Siguiendo con el análisis referente a la agrupación con pares, todos los docentes comentan que en general los compañeros se muestran receptivos a colaborar entre ellos para que se desarrollen las actividades. Esto también se fomenta desde la figura docente, que comparte la responsabilidad de incluir y hacer partícipe a los compañeros del niño con TEA.

Intento que los compañeros mismos incluyan, digamos, y se acerquen al niño que tiene autismo, es decir, que lo hagan partícipe. Muchas veces, si yo no puedo estar con él, va alguna que es amiga; yo le pido por favor que se acerque y que le comenten bien cómo hay que hacer. (D2)

En reconocimiento de la situación social que se configura en la clase de educación física, los docentes tienen oportunidad de observar varios aspectos en referencia a la agrupación con pares. Pueden contar con el progresivo conocimiento de las características del niño con TEA y cómo las mismas intervienen en las interacciones, identificar vínculos de afinidad en la interna del grupo que refuercen las consignas, así como promover acercamientos de los compañeros en la conformación del grupo que incluya a todos los niños de la clase.

Se destaca el aporte de una docente que considera que agrupar al niño con TEA con determinados pares como estrategia para el desarrollo de la clase lleva un proceso distinto en cada niño, que implica determinadas condiciones previas adquiridas.

Eso lo está logrando recién ahora, trabajar con otros. Luego puede convertirse en una estrategia, antes no era una estrategia porque no podía correr con un compañero de la mano porque no podía tocar la mano de otro, ahora puede. (D8)

Ya sea porque pueden presentar hipersensibilidad al tacto como en este caso, así como otros desafíos que pueden aparecer en la interacción con sus pares, se observa que los docentes reconocen características del aspecto social en sus alumnos con TEA que tienen en cuenta para promover los espacios de interacción adecuados.

Del análisis de los resultados de las estrategias en relación con la agrupación con pares, podemos señalar que los docentes buscan conformar grupos con compañeros que identifican que el niño con TEA se siente cómodo producto de interacciones previas y que se muestran disponibles a colaborar de ser necesario. Se destaca, asimismo, que la participación del niño con TEA en actividades grupales no debe darse por obvia, ya que si no aparece espontáneamente, puede configurar un objetivo a conseguir a lo largo de las clases de forma gradual.

#### **Estrategias relativas a los aspectos didácticos.**

La tercera categoría se refiere a las estrategias que los docentes describen en relación a cómo tienen en cuenta, desde la forma de proponer las actividades, los aspectos cognitivos de los niños. Aparecen en los comentarios algunas decisiones en torno a la estructura de la clase de educación física, las características de estabilidad que proponen de ese entorno y cómo gestionan las situaciones que pueden generar cambios. También se analiza, en esta categoría, la relevancia que consideran tiene el conocer los intereses del niño para el desarrollo de las propuestas en la clase.

#### **Promoviendo la participación.**

Según los comentarios de la gran mayoría de los docentes entrevistados una estrategia es desarrollar una determinada estructura que organiza los tiempos, niveles de intensidad y objetivos de cada parte de la clase.

Yo lo que intento es estructurar un poco la clase... darle un comienzo, que el chiquilín sepa que ese es el comienzo; desarrollar sí una parte central, que va variando, y realizar un tipo de vuelta a la calma, así sea sentarse y estirar... pero siempre para darle esa estructura de que la clase terminó, de que va a ir a otro lado. (D5)

De esta forma, se van generando rutinas que favorecen la comprensión de la estructura de la clase, asociando cada parte a determinadas dinámicas. Esta estrategia ayuda a reconocer los tiempos y los espacios de la clase de educación física, distinguiendo el comienzo y el final, que incluye un traslado hacia otro lugar.

Otro de los aspectos que varios docentes aseguran que hay que tener en cuenta es el clima de la clase, ya que un buen clima resulta más adecuado para que los niños con TEA identifiquen la consigna.

Me di cuenta que cuanto más tranquila y organizada está la clase es como que captan mucho más, captan la información y mucho más se concentran en lo que tienen que hacer. Entonces... clases que yo tiendo a dar de forma muy masiva, traté de hacerlo un poco más tranqui, en estaciones o cada uno con su material. (D2)

La posibilidad de atender las consignas del niño con TEA está en relación con las características del contexto; según la docente, esto tiene que ver con el control de los estímulos que supone organizar el espacio y que el grupo esté en calma. Ante situaciones más estructuradas, con tiempos establecidos y rotaciones organizadas, se pueden observar mejores resultados en la comprensión y en la participación.

Uno de los docentes menciona que resulta necesario reconocer los tiempos personales de cada niño y respetarlos, ya que así como todos los niños son diferentes, puede que no siempre sea el momento acorde para proponer, emprender o realizar determinada actividad.

Todos son diferentes, hay que tomarse el tiempo y respetar los tiempos... Obligar no lleva a ningún lado, sobre todo en niños con TEA, que muchas veces son bastante inflexibles ante lo que no les gusta; entonces, respetar los momentos, los espacios, respetarlos a ellos. (D9)

Se explica cómo puede ser contraproducente insistir con alguna tarea que puede no haber sido bien recibida, así como con una propuesta que parece generar malestar en ese momento. En la medida en que se comprende la diversidad presente entre los niños del grupo, se deben respetar los tiempos y espacios de cada alumno, no forzando la participación.

Otra estrategia que se menciona, tiene que ver plantear varios niveles de dificultad de las consignas que se plantean para promover la participación sostenida del niño con TEA en la clase de educación física.

Se puede simplificar la consigna para que puedan participar y llegar al objetivo que tiene la clase. Si no participa en algunos queda en eso, hay otros que se frustran y se enojan o se van o tienen una crisis... Entonces, generamos otra opción antes para facilitar la participación y es libre de ir por cualquiera. (D7)

Se evidencia desde estos comentarios que algunos niños con TEA pueden tener baja tolerancia a la frustración ante alguna consigna que se propone y que no pueden hacer. La misma se refleja en conductas de enojo, crisis o huida que se deben atender en el momento.

Ante esto y como estrategia, el docente propone desde el planteo de las tareas varias opciones en cuanto a los niveles de ejecución para que el niño elija, promoviendo además la autonomía en esa decisión.

Por otra parte, la mayoría de los docentes hacen comentarios referentes a lo importante que resulta reconocer los intereses que presentan los niños con TEA. A continuación ejemplos que comparte uno de los entrevistados.

A Carlos le encantaban las pelotas. Entonces yo trataba de incluir las pelotas o la actividad que fuera, él capaz la hacía con pelota, le cambiaba un poco el desafío para que vaya, la haga. Con Mario, que era loco por los mundiales, había mundial en ese momento... siempre le armaba alguna historia con algo de eso para engancharlo y ahí como que captaba la atención y ahí funcionaba. (D5)

De acuerdo a los aportes de este docente, saber sobre los gustos y los intereses del niño con TEA favorece la motivación y participación de estos en las actividades. Se cuenta con determinada información que se busca incluir de alguna forma a lo largo del desarrollo de los distintos contenidos. A partir del reconocimiento de las características de los alumnos con TEA, los docentes se encuentran con que deben evitar algunas propuestas o cambiar la forma en que las hacían anteriormente.

He tenido que modificar ciertas propuestas o evitar hacerlas con esos grupos porque sé que el niño no las disfruta e, inclusive, el grupo no disfruta porque el niño está mal... Si el niño está mal influye en el comportamiento de todos los compañeros. (D3)

A partir de las experiencias previas, se cuenta con información que permite contemplar aspectos de las actividades en clase de educación física que pueden generar efectos negativos en el estado anímico del niño con TEA. Si estos son pasados por alto, pueden derivar en un malestar del niño, que también influye en el grupo, lo que da cuenta del carácter social del espacio que dirige el docente. En sus declaraciones, se observa que a partir de la percepción de las reacciones del niño y de su repercusión en el grupo, cambia o interrumpe ciertas actividades.

Según los comentarios de varios docentes, puede acontecer que en los primeros años de escolarización un niño que se presume tiene TEA, no cuente con el apoyo de un Acompañante Terapéutico (AT) en el ámbito educativo. Ante esa situación, los docentes comentan que suelen acompañarlos para favorecer la participación en la medida de sus posibilidades.

Yo hago las veces de acompañante. Ta, ya está, con todas las limitaciones que tengo, acompañarlo, y si estamos jugando a la mancha... bueno, lo agarro de la mano y si nos manchan, nos manchan. (D2)



A partir del reconocimiento de que ese niño precisa cierto apoyo para participar de la clase de educación física, el docente lo acompaña a sabiendas de las limitaciones que sabe que se presentan cuando asume un rol distinto al previsto. Estos comentarios también aparecen en otras entrevistas a los docentes, quienes incluyen que algunas de las condicionantes para acompañar a un niño en el desarrollo de las actividades giran en torno a la demanda del grupo. Resulta muy difícil la presencia marcada del docente para, por ejemplo, mantener la organización en las distintas partes de la clase; pero sí es posible si se observa cierta autonomía y autogestión del grupo en general en las diferentes propuestas.

También influye la predisposición del niño a ser acompañado por otra persona para la realización de las actividades. Entonces, cuando la circunstancia lo permite, el docente puede favorecer la participación y la resolución de situaciones acompañándolo.

### **Ante lo nuevo y la toma de decisiones.**

Resultan interesantes los comentarios cuando lo que se plantea es un desafío nuevo, algo a resolver que no es conocido por el niño con TEA. Un docente comenta que le ha resultado efectivo acompañar y hacer juntos el desafío para que el niño cuente con esa vivencia cuando aún no ha podido resolverla de forma autónoma.

El otro día fuimos a la pista de atletismo, que tuvimos un encuentro. Estaba un niño con TEA y estaban haciendo salto largo, y él pasaba corriendo por arriba del arenero. Entonces, le pregunté si quería que lo hiciera con él y me dijo que sí. Nos agarramos de la mano y fuimos, después lo solté y le dije que saltara. Y, bueno, logró hacer el salto. (D9)

Ante nuevas experiencias en entornos desconocidos y con consignas que no se están comprendiendo, si el docente referente se acerca y le pregunta al niño si precisa ayuda, está posibilitando la vivencia acompañada, lo que genera un marco de referencia al que luego se puede acudir nombrando la acción que se espera que realice. En este caso, el docente colaboró activamente en la toma de decisiones y en la resolución de esa situación desconocida para luego orientar al niño.

Uno de los docentes comenta que las actividades que implican una toma de decisiones en un entorno muy cambiante son las que presentan más dificultades para los niños con TEA y, por eso, busca evitarlas a lo largo de sus clases.

Por ejemplo, recién estamos haciendo deporte, que es un campo muy abierto, donde hay que tomar muchas decisiones, que con la poca flexibilidad que tienen para situaciones les cuesta mucho. Estábamos haciendo un juego de derribar el cono; había dos defensores y un atacante, el que derribaba el cono pasaba a ser defensor, ¿no? Este tipo de cosas intento evitarlas para que no transiten por todos estos cambios tan bruscos que los desorientan. Entonces, bueno, uno siempre era el

atacante y, cuando yo les decía, cambiaban los roles. Pero no era que cambiaban todo el tiempo. Como brindarles cierta estabilidad en la propuesta, por ejemplo, en los deportes, para que puedan comprender qué es lo que se está haciendo. (D9)

Ante el reconocimiento que el docente hace de las características del niño con TEA en lo referente a la toma de decisiones asociada a determinado rol en una actividad, se prioriza mantener la situación estable durante un tiempo, promoviendo que haya varias oportunidades para cumplir el objetivo propuesto. El cambio de rol y, por lo tanto, de objetivo en la tarea es anunciado por el docente para favorecer la comprensión de lo que ahora el niño debe hacer y para qué.

A modo de síntesis, en esta categoría relativa a las decisiones didácticas que toman los docentes en sus clases, encontramos varias estrategias para promover la participación del niño con TEA en las actividades cotidianas:

- Estructurar la clase, diferenciando con claridad el comienzo y fin de las actividades así como las partes de la misma.
- Generar un contexto tranquilo, de respeto de los tiempos y momentos que puede llevarle al niño realizar una actividad, así como no forzar su participación.
- Plantear varios niveles de dificultad de ejecución de una tarea para que el niño elija cuál desea experimentar, sin frustrarse.
- Conocer los gustos e intereses del niño para introducirlos en las actividades y asegurar la motivación inicial.
- Acompañar al niño ante la falta de AT y en la medida en que el grupo lo permita.

En relación con las actividades especiales, donde puede cambiar el lugar y las personas participantes, distinguen como beneficioso una mayor presencia del docente referente, que pueda acompañar al niño con TEA como apoyo para la toma de decisiones en esas experiencias nuevas.

Por otro lado, en relación con los contenidos del programa de educación física escolar que precisan de mayor toma de decisiones por parte de los niños, como son los deportes, se propone que el docente pueda mantener estable el rol, el objetivo y la tarea que debe realizar el niño con TEA durante el tiempo que sea necesario para la comprensión y la resolución de lo propuesto, antes de introducir cambios.

#### **Estrategias relativas a brindar información a los niños del grupo.**

En la cuarta categoría se analizan las estrategias que usan los docentes para brindar información al grupo acerca de las características del niño con TEA que pueden presentarse u observarse durante las clases de educación física. Todos los entrevistados hacen referencias a que en los momentos en que sucede alguna situación que pueda precisar un

abordaje del docente, se busca que el grupo comprenda las características que tiene esa niña con TEA (en este caso).

Que el grupo entienda que ciertas situaciones de comportamiento, de que ella es así y de a poco va incorporándose a ciertas situaciones diferentes... A ella le cuesta un poco más llegar a esas instancias, como por ejemplo socializar, establecer una conversación. Son esas situaciones que son como más transversales, las vas hablando todos los días, clase a clase. (D3)

Desde este aporte se reconoce que en cada clase se generan instancias para conversar sobre las distintas características que hacen diversas a las personas y a la forma en la que se vinculan, por ejemplo. Que el docente verbalice de forma cotidiana la diversidad en los comportamientos o las actitudes abre un espacio para el intercambio, la consulta y la comprensión entre pares, orientados por el referente del espacio, lo que otorga relevancia a la construcción de valores para la promoción de una mejor convivencia.

Otro aspecto que es preciso señalar, y que también aparece en varias entrevistas, es cómo se posiciona el docente cuando los niños del grupo le comentan que el niño con TEA no está realizando la consigna como ha sido explicada.

En los juegos de pelota... de repente, para él la pelota puede picar. Entonces, empezamos para que el otro la agarre... puede picar en el piso 1 o 2 veces, pero después vamos a tener que sacar el pique y, bueno, para Pedro —y todos lo aceptan— la pelota va a picar porque tiene otros tiempos, porque tiene otras formas de agarrar la pelota, de repente él la sigue embolsando. “Ay, maestra, la embolsa y hay que agarrarla con la mano”. “Bueno, ya va a poder, por ahora la sigue embolsando, listo”. (D8)

Resulta de especial relevancia las respuestas que los docentes brindan a los niños ante esa observación de que alguien está resolviendo de otra forma lo planteado. Las mismas están orientadas hacia el reconocimiento del otro con sus tiempos y niveles de dominio en torno a los contenidos. El docente pone en palabras las distintas formas de resolver esa consigna que el niño tiene aceptando como válida esa forma (no como un problema) y como parte de un proceso más largo que seguirá avanzando.

Sin embargo, según comenta un docente, en ocasiones las expresiones y actitudes de los pares del niño con TEA pueden suponer un desafío en los intentos por generar un ambiente de comprensión de la diversidad antes explicada.

Ha pasado que el colectivo entorpece los procesos. Están trabajando todos con una propuesta, sea propuesta por mí o por ellos con un material. Uno propone que lancemos la pelota hacia arriba y agarramos, resulta que hay un niño con TEA que

no lo está haciendo, le está pegando con el pie... Parte de que ellos puedan entender que hay niños que precisan otras cosas es la explicación. Pero me ha pasado... que no lo pueden aceptar, porque vienen con el discurso de que tenemos que hacer lo mismo, todos somos iguales y si él está haciendo eso, yo también quiero... Hay construcciones alrededor de la igualdad que son complejas de abordar en algunos grupos. (D9)

Se puede observar desde el discurso de algunos niños nociones que están más alineadas a la búsqueda de homogeneidad obligatoria en relación con los pares del grupo. Aunque desde el docente medie la explicación sobre las distintas características de las personas, a ciertos niños les resulta conveniente hacer lo mismo que ese compañero, que cuenta con esa habilitación. En ese contexto, el reconocimiento de la diversidad se identifica como un tema mucho más complejo de abordar, ya que debería de incluir las distintas esferas que pueden estar promoviendo una perspectiva inadecuada.

Desde lo analizado en las estrategias relativas a brindar información al grupo, se destacan los comentarios en torno a la iniciativa que tienen los docentes de brindar explicaciones sobre algunas situaciones que muestran ciertas características de los niños con TEA para que el grupo las tenga en cuenta. Los docentes las consideran como oportunidades cotidianas para explicitar y validar los distintos tiempos y formas que tienen las personas de estar y participar de la clase de educación física. Por otro lado, se evidencian ciertas resistencias de algunos niños que cuando constatan que un niño hace algo distinto de la propuesta, quieren hacer lo mismo en el entendido de: "tenemos que hacer lo mismo, todos somos iguales". Estas posturas pueden hacer más difícil el trabajo del docente desde una perspectiva de diversidad.

#### **4.2.2 Estrategias compartidas con otros actores dentro del escenario educativo.**

En la segunda dimensión de análisis de las estrategias docentes, se muestra como la realidad de los entrevistados está atravesada por otros actores dentro del mismo escenario educativo. Se elaboran dos categorías para organizar la lectura: la primera referente al vínculo con la maestra de grupo, la inspectora y la coordinadora de educación física, la segunda alude a la presencia y rol del Acompañante Terapéutico (AT) en la clase de educación física.

##### **Vínculo con maestra/coordinadora/inspectora.**

En esta categoría se describen aspectos del vínculo que se establece entre el docente de educación física y la maestra, coordinadora e inspectora a lo largo del año de trabajo. Uno de los vínculos más estrechos a los que todos los docentes hacen referencia en

las entrevistas es el que se construye con las maestras de cada grupo que concentran información diversa de los 30 niños aprox. de su grupo. Los docentes buscan establecer determinadas condiciones ante la presencia de un niño con TEA en el grupo para garantizar que se pueda desarrollar la clase de educación física en el patio, por ejemplo.

Pasa que se desborda tener 30 niños en 1ero, capaz tenés uno con TEA, entonces tenés que estar siempre con la mira en ese niño, mirando sobre todo su seguridad física, porque muchas veces se te van del campo visual, entonces yo ahí lo que pido es que la maestra baje conmigo, ese es un requisito cuando tengo un niño con TEA. Yo necesito otros ojos, para él y para el resto. (D8)

A partir de las experiencias, se evidencia como compleja la tarea docente en cuanto a la cantidad de alumnos por clase y a las características que pueden estar presentes en niños con TEA. El desarrollar la clase en el patio (un espacio abierto) requiere del apoyo de otro referente del grupo, que pueda colaborar con los límites físicos que pueden no ser claros para todos en principio. Se establece como prioridad la seguridad que brinda la presencia de la maestra, alguien bien conocido por los niños, para poder llevar adelante las propuestas evitando el trabajo en solitario cuando lo amerita.

Por otro lado, en los comentarios se destaca el aporte de inspectoras y coordinadoras que colaboran con los docentes, orientando acerca de los niños con TEA en la clase de educación física.

Hay una presencia de inspectoras y coordinadoras que, en relación con su formación y a lo que pueden, nos dan una mano o buscan con nosotros estrategias... Sabemos que tienen que participar todos de la clase o que tenemos que intentar que participen de la clase de educación física, por una cuestión de Derecho. (D10)

Se identifica el apoyo de inspectoras y coordinadoras de educación física de Primaria en relación con la formación y conocimientos que tienen para brindar. Desde su rol, promueven una perspectiva de derecho a la participación en la clase de educación física, donde se distingue una disposición para resolver las inquietudes que los docentes les presentan, así como colaboración en la búsqueda de estrategias para tales fines.

#### **Figura y rol del Acompañante Terapéutico (AT) en la clase de educación física.**

En esta categoría se describen los resultados obtenidos dentro de estrategias compartidas con otros actores en el escenario educativo, referidas a la presencia del AT que concurre junto al niño con TEA durante el desarrollo de toda la jornada escolar. En primer lugar, en todas las entrevistas a los docentes se destaca la influencia positiva que tiene, de un tiempo a esta parte, la presencia creciente de la figura del AT en la escuela y en la clase de educación física. Cuando se les pregunta a los docentes si cuentan con varias

experiencias en torno a la presencia del AT durante la clase de educación física, todos responden afirmativamente. Comentan que al contar con esta figura consideran que se facilitan los procesos de interacción social y la participación de los niños con TEA en las actividades.

En la escuela tenemos varias realidades. Aquellos niños con TEA que necesitan y van con acompañante terapéutico son los que más pueden participar y los que más se integran y los que más disfrutan. (D6)

Se reconoce la coexistencia de distintas realidades en relación con los niños con TEA que van a la escuela, algunos concurren con AT y otros no. Se asocia a su presencia una mayor participación en las actividades de la clase junto a compañeros, donde acompañado tiene más oportunidades de disfrutar del espacio.

La mayoría de los docentes entrevistados valora especialmente que haya un referente que conoce y comparte la jornada escolar con el niño con TEA.

Si el niño que ingresa tiene TEA y acompañante, lo primero que hago es hablar con él y ver dónde se siente cómodo, cómo encarar las cosas. Obviamente, ahí el que tiene el *know how* es él. Yo tengo el *know how* de la disciplina, vos de cómo lo recibe él... Vamos viendo e intentamos personalizarlo más, intentamos que se sienta lo más cómodo posible. (D4)

Para el docente, el AT resulta ser una fuente de información muy importante, sobre todo en las primeras instancias para saber gustos y preferencias del niño con TEA, así como prever posibles respuestas y reacciones ante los distintos estímulos propios de la clase de educación física. En el intercambio entre docente y AT se prioriza contemplar los aspectos necesarios para que ese niño con TEA se sienta a gusto en la clase de educación física.

Los encuentros para compartir información con el AT suceden, según los docentes, cuando comienza el año y cuando se requiere por alguna situación particular. Allí buscan explicar el funcionamiento y los objetivos generales que se persiguen en el espacio.

Siempre, a principio de año, cuando hay alguien nuevo, charlamos, le explico cómo funciona, que mi objetivo es de la autonomía, pero que de todas maneras tienen que estar presentes, que no puede ser "lo dejo y me voy". (D9)

A partir de las referencias brindadas por el docente en encuentros iniciales, el AT puede incorporar características particulares de la clase de educación física, así como también puede identificar semejanzas y diferencias en referencia a lo que sucede en el espacio de aula. Que el docente especifique desde el primer momento que se persiguen objetivos relacionados con la adquisición de la autonomía por parte del niño con TEA marca la relevancia que esto tiene. De esta forma, pretende orientar las decisiones en relación con

lo “activo” del acompañamiento del AT, según la circunstancia, donde la presencia es, de todas formas, imprescindible.

Por otra parte, aparecen algunas referencias de parte de los docentes que tienen más años en la misma institución, donde mencionan experiencias negativas en torno a la presencia del AT.

He tenido un par de experiencias que es negativa, porque se metía demasiado con el niño, no lo dejaban ser para nada, le estaban arriba, le estaban arriba, pero aparte como “¡No! Pero tenés que hacer esto ¡No!”. Querían que lograra la actividad, querían que trabajara, pero era como demasiado. (D3)

Se asocia a las insistentes formas de acompañar del AT con un posible efecto de “ahogo”, donde se trata de conducir los comportamientos del niño con TEA todo el tiempo. La docente evidencia las buenas intenciones del AT con respecto a buscar el cumplimiento de actividades y objetivos propuestos, pero no coincide con la forma en que pretende conseguirlo. Se describe una intervención muy marcada, que pone límites desde la negativa, por parte de un adulto que no es el docente referente.

Algunos de los docentes consideran que las experiencias que han tenido en torno a la presencia de AT son tan variadas como diversas son las personas que desarrollan la labor de acompañar.

He tenido acompañantes que me han enseñado un montón y he tenido acompañantes a los que les he tenido que decir “che, esto así no”. Acompañantes que se paran afuera de la clase con los brazos cruzados y el niño a veces participa y a veces no. Otras que me han enseñado muchísimo, que me hacen aportes a la clase que están buenísimos: “¿Cómo esto yo no lo había visto por ningún lado? Y... tenés razón, por acá rinde mucho más”. (D5)

Teniendo en cuenta las distintas experiencias en torno a la presencia del AT en la clase de educación física, los docentes reconocen tanto los aportes brindados por esta figura como aquellos procedimientos que no colaboran en ningún aspecto. Se considera que una actitud pasiva no es la adecuada ante la falta de participación del niño con TEA y también se reconoce el aporte de algunos AT cuando, a partir de comentarios que le hacen al docente, brindan nuevas perspectivas sobre las actividades o las consignas.

En cuanto a la consulta a los docentes sobre la función que consideran debe desempeñar el AT, responden que depende de las necesidades que tenga el niño con TEA y la circunstancia personal que atraviese.

Si yo, acompañante, me pudiera quedar afuera y veo que el niño participa, disfruta, interactúa, me quedo afuera y lo dejo al niño que haga su proceso. Obviamente yo

observando para después tener herramientas para todo lo que sea retroalimentación... Yo creo que el rol del acompañante está totalmente ligado a la necesidad del niño en ese momento. Capaz un día necesites que lo acompañes, y que esto y lo otro, y otro día necesita que des un paso atrás y le des distancia y lo dejes participar a su forma. (D5)

En los comentarios de los docentes sobre el rol del AT aparecen coincidencias importantes. Resaltan como prioritario conocer las características del niño con TEA y los desafíos que se le pueden presentar a lo largo de la clase de educación física. Para esto, los docentes consideran relevante una mirada que sea sensible para identificar los momentos en que el niño requiere una mayor presencia o solo esperar y observar. Las características de ese acompañamiento pueden variar de acuerdo a la circunstancia personal del niño, manteniendo como metas la resolución con autonomía.

Resulta interesante el aporte de una de las docentes que menciona como después de una primera etapa de recolectar información y conocer al niño a partir de intercambios con el AT, implementa como estrategia el brindarle previamente la planificación de la clase.

Yo le pregunto cosas al acompañante... le pregunto cosas que podrían favorecer el trabajo o la interacción... Ahí, con esos piques, yo muchas veces le pasaba la planificación al acompañante. Él veía e iba anticipando al niño, entonces el niño ya estaba más preparado. (D3)

Queda en evidencia un tipo de vínculo entre la docente y el AT que resulta relevante para el intercambio cotidiano de información, a partir del cual se puede favorecer la participación en las actividades, así como estimular interacciones con compañeros. También se destaca la posibilidad de que el AT pueda anticipar al niño lo que sucederá en la clase a partir de que la docente le comparta lo que tiene planificado hacer. Se sugiere que esto colabora en generar una mejor predisposición del niño con TEA a las actividades de educación física que se planteen, ya que cuenta con información previa.

Según comentarios de la mayoría de los docentes en relación con el rol que esperan que asuma el AT, se evidencian diferencias que pueden depender de la edad o el grado de primaria que esté transitando el niño con TEA.

Deberían de trabajar siendo un apoyo nuestro permanentemente... por lo menos al principio tendrían que estar bastante adentro de la clase y luego irse retirando... En primero estoy re a favor de que entren, que entren, en segundo entran, en tercero ya se empiezan a ir de a poco y en cuarto la idea es que no estén. (D3)

Aparece como tarea prioritaria del AT el apoyo continuo al docente. Luego esta docente hace la distinción en función de los distintos grados de primaria que va recorriendo



el niño con TEA: más presente junto al niño en los primeros años y que esa presencia vaya desapareciendo paulatinamente hasta llegar al punto donde la misma no sea necesaria dentro de la clase.

A modo de síntesis de las estrategias compartidas con otros actores dentro del escenario educativo, los resultados muestran que uno de los vínculos más estrechos del docente de educación física es con la maestra del grupo, que suele ser solicitada para que acompañe en el desarrollo de la clase de educación física, garantizando la seguridad ante la presencia de un niño con TEA que puede no respetar los límites espaciales, en presencia de un grupo numeroso. Se destaca, también, el aporte de inspectoras y coordinadoras de educación física de Primaria en cuanto a la disponibilidad y la colaboración en la búsqueda de estrategias que orienten a los docentes, transmitiendo una perspectiva del derecho de todos los niños a participar en ese espacio.

Por otro lado, cabe señalar el positivo reconocimiento que hacen los docentes a la creciente presencia del Acompañante Terapéutico (AT) junto al niño con TEA en la clase de educación física. Consideran que la participación y las interacciones de este niño con sus compañeros mejoran a partir del apoyo y la información que el AT brinda sobre las preferencias y las posibles respuestas o reacciones ante los estímulos que se pueden suscitar en el espacio. Todos los docentes enfatizan que el rol del AT debe promover la autonomía del niño con TEA, analizando las distintas situaciones para identificar, según la circunstancia personal del niño, si se requiere una mayor presencia o solo observar manteniendo cierta distancia. Asimismo, se mencionan tanto experiencias positivas, donde los AT aportan nuevas perspectivas sobre actividades o consignas a los docentes, como experiencias negativas, cuando esta figura aparece únicamente como negativa de las conductas del niño con TEA en clase o como mero espectador por fuera de lo que sucede.

#### **4.3 Formación y experiencia como herramientas**

En este tercer y último apartado se analizan los resultados desde dos dimensiones, la primera es la referente a la formación docente y la segunda abarca la experiencia que los docentes entrevistados comentan que tienen en relación con la temática de la investigación.

##### **4.3.1 Formación docente.**

En esta dimensión se analiza la formación de los docentes entrevistados desde dos categorías; una relacionada con los contenidos que tuvieron a lo largo de la carrera de grado y la otra referente a si realizaron cursos o capacitaciones luego de graduados en relación con personas con TEA y/o a la educación inclusiva.

### **En relación con la formación docente.**

Como datos para enmarcar el análisis de esta categoría se puede mencionar que entre los docentes entrevistados hay dos docentes que finalizan sus estudios antes del 2000, cuatro antes del 2010 y cuatro más posterior a esta fecha, lo que muestra un lapso de 15 años entre el primer y último recibido. La gran mayoría realizó sus estudios en la Udelar, siendo solo dos los que cursaron en un instituto privado.

En cuanto a la formación que los docentes recibieron a lo largo de sus carreras, todos los entrevistados coinciden en un aspecto: no tuvieron asignaturas o materias que abordaran la educación física desde una perspectiva inclusiva o sobre la discapacidad y la educación física, así como tampoco en relación con la actividad física adaptada a la persona con discapacidad.

Entre los contenidos que se les brindaron no distinguen ninguno referente a características que pueden presentar personas con alguna discapacidad en una clase de educación física. En ese sentido, varios expresan que se sintieron desorientados, incluso frustrados cuando percibieron que la carrera de grado no ofrecía formación al respecto, mientras se encontraban con niños con discapacidad en sus prácticas profesionales. A continuación se identifica una situación muy frecuente en la docencia, ya que se comienza a trabajar en el rubro desde que se es estudiante, lo que posibilita ir sumando experiencias mientras se continúa en formación.

Lo que más tenía era el conocimiento de la experiencia y también me frustra, porque mis características hace que yo tenga que tener un marco teórico que me avale. No tuve nada en el ISEF, nada en la carrera. (D8)

Desde estos comentarios se aprecia una valoración positiva de las experiencias profesionales mientras se es estudiante, donde se reconocen aprendizajes que no fueron acompañados por sustentos teóricos en los contenidos de las distintas asignaturas de la Licenciatura en educación física. Por otro lado, se observa la relevancia que la docente le otorga a la formación de grado, de la cual esperaba que le brindara cierta contención teórica para el ejercicio de la profesión a partir del conocimiento y de la que no obtuvo nada en relación con la temática. Solo uno de los entrevistados asegura haber cursado durante su formación una materia semestral, de carácter optativo, sobre la inclusión y la discapacidad en general, que entre sus contenidos abordaba aspectos generales a tener en cuenta en el trabajo con niños y adolescentes con TEA.

Se destaca que estos contenidos no fueron apreciados como obligatorios en los planes de estudio referentes a los entrevistados. Solo aparecen como parte de la obtención de créditos opcionales en la Udelar, que solo se postulaba a partir de la iniciativa de cierto docente y en algunos semestres.

### **Capacitaciones docentes.**

Cuando se les pregunta por cursos, seminarios o capacitaciones referidas específicamente a personas con TEA y/o educación inclusiva, realizadas luego de haberse recibido, seis de los diez entrevistados responden haber realizado por lo menos uno. La mayoría agrega que fueron cursos cortos, conversatorios o seminarios de entre cuatro y diez horas. Solo una de las entrevistadas menciona varias capacitaciones relacionadas con la temática, incluyendo un curso de terapia asistida por animales para personas con TEA que tuvo una duración estimada de 30 horas.

En general, las referencias que traen los docentes acerca de talleres, cursos cortos y conversatorios relacionados con personas con TEA fueron organizados por la DGEIP, sistema al que pertenece la escuela pública. Varias de estas iniciativas han surgido recientemente desde el colectivo docente, que demanda la capacitación sobre temáticas que consideran necesarias, en este caso con respecto a niños con TEA en la clase de educación física escolar.

Se vio como un emergente de que hubo muchos profesores que se ve que planteaban que estaban desbordados ante la situación. (...) Entonces, ante ese planteo de muchos profesores, se hizo un taller que duró unas horas, un día, pero desde la educación física. Era fuera de horario. (D8)

Se valora positivamente la respuesta a la circunstancia y que consistió en brindar una instancia específica de educación física escolar, ante situaciones que varios docentes consideran que no estaban pudiendo resolver. A través de los Coordinadores e Inspectores del área se organizó y convocó a los docentes a participar de un taller que duró “unas horas” y que no coincidía con el horario que los docentes tienen asignado a la escuela, por lo que dependía de varios factores una amplia participación.

Por otro lado, varios docentes expresaron que ante las situaciones de multiempleo que transitan, no cuentan con el tiempo para hacer capacitaciones por fuera del organismo en el que trabajan. Uno de los docentes que no cuenta con capacitación en TEA considera que la oferta del organismo no es abierta o no está pensada para los docentes de educación física accedan.

Los cursos que ofrece Primaria en la temática no son fáciles de acceder o que los profes se inscriban por tema cupos y porque muchas veces son solo para las maestras. (D2)

Se observa un interés del docente en contar con ese tipo de capacitación y la iniciativa de haber intentado anotarse y quedar fuera de los inscriptos, por límites en la cantidad de participantes. También se reconoce que otro factor a tener presente es que la

mayoría de los cursos relacionados con TEA que ofrece la DGEIP en esta temática, están pensados y dirigidos a las maestras en cuanto a contenidos a desarrollar.

Se distingue positivamente la iniciativa en capacitación docente de algún centro educativo concreto que a partir del reconocimiento de los desafíos que se les presentan a la comunidad educativa en torno al TEA se vincula con organizaciones locales referentes para desarrollar instancias de formación.

Gracias al contacto con la escuela, dieron un curso con respecto a características de los niños con TEA y cómo manejarlas en el aula... que había niños que los alteraba más los sonidos, otros desde lo visual y otros desde lo corporal. Cómo ir manejando ciertas estrategias para que se puedan incluir dentro del centro educativo. (D6)

Se desprende de estos comentarios que a partir de la iniciativa del centro escolar, se brinda un espacio de formación que aborda las características de los niños con TEA, aspectos a tener en cuenta en el ámbito educativo y estrategias que favorezcan la inclusión. El contacto que la escuela hace para promover esta instancia resulta relevante, es una iniciativa institucional que refleja inquietudes de ese colectivo.

A modo de síntesis, es de destacar que la formación de los docentes entrevistados, que estudiaron tanto en la Udelar como en institutos privados, no incluyó asignaturas o materias que abordaran la educación física y la discapacidad, así como tampoco la educación inclusiva. La mayoría de los docentes ha realizado al menos un curso, capacitación o seminario de estas temáticas luego de recibirse. Se destacan las iniciativas de capacitación de los coordinadores, los inspectores de educación física y de ciertas escuelas ante la demanda de los docentes por contar con más herramientas referentes a la presencia de niños con TEA en los grupos.

#### **4.3.2 Experiencia docente.**

En esta última dimensión de análisis se reúnen los resultados en torno a lo que significa para el docente, la experiencia de contar con varios años trabajando con grupos donde concurren niños con TEA. La gran mayoría de los entrevistados cuentan con otras vivencias docentes en relación con esto, además de la escuela. Distinguen clubes deportivos y colegios privados donde los niños con y sin discapacidad comparten espacios de juego, deporte, natación y educación física curricular. Solo uno de los docentes ha trabajado en instituciones educativas privadas exclusivas para personas con discapacidad y como acompañante terapéutico de un niño con TEA en un club.

#### **El valor de la experiencia.**

Ante la mencionada falta de formación en la carrera docente de educación física y con pocos cursos de capacitación específicos en relación con personas con TEA todos los

docentes aprecian como significativa la experiencia acumulada en el ejercicio de la profesión. En esa circunstancia se menciona el intercambio con maestras y otros actores educativos como relevante.

Al principio había un desconocimiento total y de a poco fui adquiriendo ciertos conocimientos... He buscado trabajar lo más colectivamente posible tanto con las maestras como con dirección. (D4)

Se percibe un cambio a partir de la experiencia, ya que en un comienzo de su carrera profesional el docente considera que no se conocía de la temática. Luego consigue incorporar ciertos saberes progresivamente, en ese camino, tuvo la intención expresa de priorizar el trabajo colectivo, donde suma a las maestras y la dirección del centro.

Todos los docentes entrevistados dan cuenta de numerosas experiencias en torno a la presencia de niños con TEA en las clases de educación física de la escuela donde trabajan, en promedio, hace 12 años.

Entonces, siempre estamos preparados para que pueda haber ingresos de niños con TEA en alguna clase. Entonces, me parece que la experiencia... eso sin dudas es una fortaleza, que si tuvieras uno un año y no tuvieras más, como que perdés la continuidad en el trabajo, en estar observando. (D9)

Los docentes consideran como una fortaleza la experiencia que brindan las múltiples oportunidades de observar, preparar y aprender en ese entorno. Esto pone en evidencia que es generalizada la presencia de niños con TEA en los distintos contextos laborales donde se desempeñan los docentes entrevistados.

También aparecen referencias de la mayoría de los docentes en reconocer el valor agregado que brinda la experiencia en cuanto a poder identificar las distintas circunstancias por las que transitan los niños en relación con los aprendizajes.

Y eso con la práctica, con la experiencia se va adquiriendo de cuanto hoy no tengo ganas y cuánto en realidad hay algo que no estoy pudiendo, que yo como profesora no pude hacer un proceso antes y le estoy pidiendo algo que es más de lo que puede dar en ese momento. (D8)

La docente comenta cómo a partir de conocer a ese niño, de observar y de repensar la planificación, con el tiempo se consigue identificar cuándo se puede insistir en determinada consigna o reconocer que ese puede no ser el momento para llevarla a cabo. El acumulado de experiencia posibilita la reflexión atenta a lo que sucede en ese espacio educativo que comparten semanalmente.

La experiencia docente sostenida de tener niños con TEA en el grupo es valorada por los docentes como fortaleza, a partir de los conocimientos que se generan en la práctica

donde se prioriza el trabajo colectivo con maestras y Dirección. Por otra parte, con la experiencia acumulada, se consiguen identificar las distintas circunstancias por las que transita un niño con TEA en relación con los aprendizajes que se promueven en educación física.

## **CAPÍTULO 5 - DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONSIDERACIONES FINALES**

En los capítulos anteriores se presentan los resultados del estudio realizado sobre las concepciones y estrategias que tienen los docentes de educación física de escuelas públicas, ante la presencia de niños con TEA en el grupo. En este capítulo se retoman esos resultados y a la luz de lo enunciado en los fundamentos teóricos, se buscará responder a las preguntas que dieron origen a este trabajo. Estas son:

¿Qué concepciones tienen los docentes de educación física de primaria con respecto a la educación inclusiva ante la presencia de un niño con TEA en el grupo?

¿Qué características le atribuyen los docentes al espacio curricular de educación física que desarrollan en la escuela y qué objetivos se proponen en ese contexto?

¿Cuáles son las estrategias que los docentes de educación física informan que proponen en los grupos donde hay alumnos con TEA?

¿Cuál es la relación entre las concepciones y las estrategias que implementan los docentes de educación física en sus clases ante la presencia de niños con TEA en el grupo?

¿Cómo es la formación de los docentes de educación física de primaria con respecto a personas con TEA y educación inclusiva?

Para responder a estas preguntas se realiza el análisis de los resultados a la luz de los fundamentos teóricos y los antecedentes anteriormente presentados, organizado en torno a tres ejes:

- Concepciones docentes de educación inclusiva y educación física.
- Estrategias docentes ante la presencia de niños con TEA en el grupo.
- Formación docente en personas con TEA y educación inclusiva.

Se finaliza el capítulo con las consideraciones finales, así como las limitaciones, recomendaciones y perspectivas futuras de esta investigación.

### **5.1 Concepciones docentes de educación inclusiva y educación física**

Uno de los ejes principales de esta investigación fue indagar acerca de las concepciones que los docentes de educación física de primaria tienen en torno a la educación inclusiva ante la presencia de niños con TEA en los grupos. Es de destacar que los entrevistados coinciden en varios aspectos que pueden resumirse de la siguiente manera:

- a) Todos los docentes consideran a la educación inclusiva como propia de un escenario irreal.
- b) Todos consideran que los destinatarios de la educación inclusiva son “todos los niños de la escuela”.

- c) Todos plantean que requiere de trabajo en torno a un equipo interdisciplinario y con la familia.
- d) La mayoría reconoce que el docente de educación física tiene poca presencia en las coordinaciones organizadas por la escuela.

En cuanto al primer punto, los docentes consideran que son necesarios los cambios en las instituciones educativas públicas uruguayas para que puedan poner en el centro a los alumnos y, a partir del reconocimiento de sus diversas necesidades, intereses y potencialidades, puedan brindar los recursos, los tiempos y el personal adecuados. Los docentes que trabajan en escuelas públicas comunes donde los niños concurren en un turno de cuatro horas identifican realidades muy complejas a tener en cuenta. Evidencian un formato escolar que no es adecuado para acompañar desde lo que entienden que debería promover la educación inclusiva.

Cuando se identifican los destinatarios de la educación inclusiva el marco conceptual se posiciona desde el reconocimiento de la diversidad como norma, ya que no se hace ninguna distinción entre los participantes. En este sentido, una de las fortalezas más mencionada de esos centros educativos es la posibilidad que tienen los niños de compartir experiencias en entornos diversos, junto a personas diferentes, en grupos donde puede haber otro adulto con un rol distinto al docente a cargo en el aula (en referencia al Acompañante Terapéutico), circunstancias a las que están acostumbrados tanto los niños como sus familias.

Otro aspecto positivo que se destaca en los resultados es la disponibilidad de los distintos actores de la escuela para acudir a otro espacio distinto al que se desempeñan, según lo requiera la circunstancia. Esto aparece a partir del relato de un docente del momento en que se pretendía sacar la foto del grupo y un niño no permanecía el tiempo suficiente en el mismo lugar. Se decide llamar al docente de educación física, sabiendo que había una conexión previa entre los dos: “Porque cada vez que salía al recreo iba, me agarraba de la mano conmigo y se quedaba, yo daba la clase con él. Para él el recreo era venir a estar un rato conmigo (D7)”. En esta respuesta se observa la naturalidad con la que el docente describe que daba la clase en el patio a un grupo junto a un niño de otro grado, que durante los recreos lo tomaba de la mano. Como eso fue reconocido y habilitado, el docente fue convocado cuando en ese mismo patio se buscó que el niño fuera parte de la foto grupal, algo que finalmente se consiguió.

El punto c y d es desarrollado de forma conjunta. En primer lugar, los docentes consideran que la educación inclusiva requiere la presencia de un equipo interdisciplinario que, desde un desarrollo profesional colaborativo y con una comunicación continua, promueva el planteo de objetivos comunes enfocados en las posibilidades de cada niño (Andújar y Rosoli, 2014). Esto es problematizado por los docentes a lo largo de las



entrevistas por la realidad que, según describen, transita la educación escolar pública al no contar con los recursos necesarios para brindar las respuestas acordes (Dávila, 2019; Da Rosa y Mas, 2013). En relación con esto, todos los docentes hacen referencias negativas en torno a la poca o nula presencia que tienen en las reuniones y coordinaciones organizadas por la escuela. Consideran que no está instalado el espacio ni se cuenta con los tiempos para participar en esas instancias; ante la presencia de niños con discapacidad en el grupo, en general se desarrollan encuentros con la maestra, la familia y los profesionales externos a la escuela.

Además, enfatizan que una de las consecuencias de la ausencia en los espacios de encuentro de la comunidad educativa es que no acceden a información que es relevante. El único espacio de intercambio cotidiano es el recreo, en el patio y junto a los niños, en un ambiente de bullicio y de atención dividida que no ofrece las condiciones mínimas necesarias. Se pueden apreciar varias causas a este descontento generalizado: los docentes entrevistados no cuentan con horarios semanales destinados a tal fin, los padres no tienen la iniciativa de acercarse al docente para compartir información, todos los docentes tienen otros trabajos, por lo que no cuentan con tiempo distinto al de su turno en la escuela (cuatro horas diarias) para participar en estas instancias.

Los resultados muestran que los docentes consideran necesario tener una mayor presencia en las reuniones y en las coordinaciones para reflexionar y planificar los aspectos referentes a la educación inclusiva. Esto coincide con lo planteado por Farías (2019), quien considera que la construcción de estrategias educativas pensadas en conjunto entre todos los actores de la comunidad educativa es un aspecto fundamental. Por esto, agrega que, desde la organización institucional, la planificación de la convivencia debería promoverse desde un espacio colectivo que contemple la singularidad de cada niño.

A la luz de otras investigaciones también realizadas en escuelas comunes, se puede observar que resulta complejo instrumentar coordinaciones que cuenten con la presencia de todos los actores educativos. Ante esto, podemos decir que la presencia de los docentes de educación física (así como de los otros docentes) en las coordinaciones es relevante en la medida en que puede brindar nuevas perspectivas sobre los estudiantes desde lo que sucede en el trabajo de su disciplina.

Resulta interesante observar lo que propone una de las entrevistadas que afirma que la educación inclusiva debe poder garantizar “oportunidades de desarrollo y aprendizajes”, además de permitir el ingreso al centro. Se plantea, entonces, un segundo nivel de participación asociado a la educación inclusiva; además de estar en la escuela, aprender. Estas ideas coinciden con una de las pautas de acción que se plantean en el camino hacia la educación inclusiva desde la UNESCO (2006). Hacen referencia a que no es suficiente contar con la presencia de todos los estudiantes en el escenario educativo,

sino que también se les debe ofrecer actividades que puedan realizar para poder alcanzar logros personales desde la implementación del currículo.

En relación con la conceptualización que tienen los docentes de la educación física en la escuela, los docentes la describen desde las diferencias que reconocen con lo que sucede en el aula. Observan que los niños se desenvuelven de forma auténtica, con la libertad que les ofrece ese espacio al que asocian con expresiones referentes a: movimiento, juego, concientización del cuerpo, sentido del trabajo individual/grupal y felicidad. Estos elementos resultan trascendentes y reflejan lo que la educación física tiene como potencial: el uso del juego, el cuerpo en movimiento.

Desde el Programa de Educación Física Escolar (DGEIP, 2008) se propone el uso del juego como contenido y metodología, lo que promueve una participación activa y placentera para el desarrollo de las capacidades sociales, motoras, así como el conocimiento y la conciencia corporal. Todos estos aspectos fueron mencionados por los docentes, agregando que perciben, desde los otros actores educativos de la escuela, una mirada que no reconoce el aporte educativo de la educación física. Esto es coincidente a lo desarrollado por Ríos (2009) cuando afirma que la educación física, en general, es un área poco valorada en las instituciones educativas y que, a partir de ciertos prejuicios, puede configurarse en una barrera para la valoración de los aprendizajes que allí se suceden y el trabajo colaborativo antes mencionado.

En referencia a los objetivos que los docentes de educación física se proponen, ante la presencia de niños con TEA en el grupo, se destaca el aporte que buscan hacer en la socialización favoreciendo la construcción de vínculos con pares desde las múltiples instancias de interacción que plantean. Consideran que durante el desarrollo de las clases queda fácilmente en evidencia lo heterogéneo del grupo lo que es tomado como una valiosa oportunidad para desarrollar la empatía y el respeto a las diferencias durante las actividades.

Los docentes no identifican el planteo de metas específicas para los niños con TEA que forman parte del grupo; no obstante, reconocen que es importante partir del conocimiento de las características de cada niño para el planteo de objetivos realizables. Para esto, desarrollan actividades variadas al inicio de cada año. Sin embargo, no incluyen en sus planificaciones información que surja de allí o aspectos a tener en cuenta para el desarrollo de las propuestas. Esto último se contrapone a las sugerencias que plantea Gómez et al. (2008), quien propone incluir en la planificación docente lo que el niño con TEA sabe hacer y hasta dónde. Así, además de promover el desarrollo de habilidades y capacidades físicas, el docente puede abarcar otros contenidos más transversales, como las rutinas y normas de comportamiento en la clase, sabiendo que con un trabajo planificado y en coordinación con otros docentes se tendrá un mayor impacto en los aprendizajes.

En el análisis del rol docente, resulta interesante el aporte que hace una de las docentes en torno a la relevancia que tiene generar un vínculo con el niño para luego promover aprendizajes que le resulten significativos. Este aspecto es especialmente destacado cuando se identifica que el niño tiene dificultades para captar la consigna o participar de las actividades. Entonces, buscan llamarlo por su nombre, buscan su mirada y le repiten las explicaciones de forma individual. En este sentido, otro de los docentes expresa que ante la diversidad grupal, considera pertinente tener en cuenta los aportes que traen los niños al espacio y ser flexibles en relación con lo planificado.

De acuerdo a lo planteado en las entrevistas, puede afirmarse que se aprecian concepciones alineadas a lo que propone la educación inclusiva. Esto contrasta con las concepciones docentes que se desprenden del estudio de Viera (2012) y de Barcia (2016) (presentes en la sección 1.5.1) y se puede explicar desde tres aspectos. En primer lugar, se deben analizar los diferentes escenarios de donde provienen los participantes de las investigaciones. Este trabajo se enmarca en escuelas públicas comunes, en cambio el de Viera (2012) en una escuela especial para niños y jóvenes con discapacidad motriz, y el de Barcia es un estudio de caso de una escuela pública común. En segundo lugar, ambas investigaciones tienen varios años de realizadas, lo que marca importantes cambios en relación con las concepciones en torno a la educación inclusiva. En tercer y último lugar, los trabajos de Barcia (2016) y de Viera (2012) incluyen como participantes a maestras que desempeñan su tarea en la escuela con jornadas de por lo menos cuatro horas con el mismo grupo, mientras que en la presente investigación participan los docentes de educación física, que trabajan entre una y dos veces por semana con todos los grupos de la escuela.

## **5.2 Estrategias docentes.**

El otro eje de esta investigación busca describir y analizar las estrategias que los docentes de educación física informan que emplean en sus clases ante la presencia de niños con TEA en el grupo. En esta dimensión se trabaja con las categorías de análisis donde se identifican y describen aquellas estrategias propias de los docentes en sus clases, así como las compartidas con otros actores dentro del escenario educativo.

En cuanto a las estrategias que los docentes mencionan que implementan en sus clases, las que aparecen con mayor frecuencia fueron agrupadas bajo la categoría: relativas a la comunicación. Se reconoce esta dimensión como una de las que puede implicar mayores desafíos para los docentes, debido a la heterogeneidad de formas para comunicarse que pueden presentarse entre los niños con TEA que participan de las clases de educación física. Recordamos en este sentido las definiciones de TEA encontradas en el DSM-V (APA, 2013), así como en publicaciones de Rivière (2002) donde se hace énfasis en

el concepto de espectro asociado al continuo de los rasgos que podemos observar en estos niños.

En este sentido, algunos aspectos a destacar del análisis de las estrategias docentes relativas a la comunicación, pueden resumirse de la siguiente manera:

- a. Todos los docentes hacen énfasis en que entienden pertinente emplear explicaciones cortas, precisas y acompañadas de demostraciones.
- b. Todos los docentes mencionaron conocer los pictogramas y valoran positivamente su incorporación en las clases ante la presencia de niños con TEA con poco o sin lenguaje oral-
- c. Todos plantean que prestan atención al volumen e intensidad de los sonidos durante la clase (incluida su propia voz) cuando observan reacciones de malestar en algún niño.
- d. Se destaca que en momentos de diálogo o explicaciones se evita usar metáforas o comentarios irónicos.

Se ven reflejados en estos resultados, conocimientos que los docentes poseen sobre aspectos que en los fundamentos teóricos son identificados como barreras y estrategias en torno a la comunicación del niño con TEA (Falco, 2020; Manrique, 2014; Amigo et al., 2019). Estas estrategias se utilizan cotidianamente, ya que lograr una buena comunicación en el ámbito educativo es visto como indispensable.

Dentro de las estrategias relativas a las relaciones sociales que se suceden dentro de la clase de educación física, en particular aquellas que refieren a las interacciones, varios docentes comentan que no debe darse por obvia la participación de los niños con TEA en este escenario educativo. Identifican desafíos que pueden presentarse en ciertas ocasiones. Esto implica, en muchos casos, que los docentes tomen ciertas decisiones orientadas a promover la participación, como primer objetivo. Desde la perspectiva de la educación inclusiva que sugieren Booth et al. (2006) resulta imprescindible que los docentes puedan evidenciar las barreras que se presentan en el contexto escolar para que, a partir de su eliminación, sea posible la participación. Los docentes destacan la necesidad de incidir en la conformación de agrupaciones para las actividades colectivas. Esto significa que dedican tiempo a observar cómo se relacionan los niños entre ellos para poder tener referencias de afinidad o con quienes resultan complementarios para formar parejas en las primeras instancias y luego grupos (Amigo et al., 2019; Anguiano y Tonatiuh, 2017).

A partir del análisis de las estrategias relativas a los aspectos didácticos, los resultados obtenidos indican que:

- a. Todos los docentes consideran que es positivo establecer una estructura de clase donde se identifiquen los distintos momentos, lo que propicia un ambiente tranquilo y organizado, Para este fin se implementan rutinas del espacio.

- b. La mayoría promueve el respeto por los tiempos y espacios de todos los niños, sin obligar o presionar para conseguir una participación constante en las actividades.
- c. Se destaca el planteo de diferentes opciones en las tareas, donde cada niño puede elegir cuál hacer.
- d. La mayoría de los docentes menciona que el conocer e incorporar los intereses favorece la participación en las actividades.

En referencia a la estrategia c, podemos decir que se implementa para invitar a los niños a experimentar de acuerdo a sus posibilidades, reconociendo que son diversas. La fundamentación de la misma consiste en evitar posibles sensaciones de fracaso que pueden desmotivar a los niños, especialmente en aquellos que presentan baja tolerancia a la frustración. Rivière (1997) define esto como el “aprendizaje sin errores” y requiere para su implementación: el conocimiento de los saberes previos, motivarlos ante el nuevo contenido y que lo propuesto respete el nivel evolutivo de todos los participantes.

Varios de los docentes identifican que otra estrategia que se ven en la necesidad de emplear es el acompañamiento al niño que no consigue sumarse a la actividad por sus propios medios y no cuenta con Acompañante Terapéutico (AT). También explicitan las limitaciones, ya que esto puede llevarse a cabo solamente cuando las características del grupo lo permiten y el niño también lo habilita. No es posible generalizar el uso de esta estrategia por las múltiples demandas que se le presentan al docente a lo largo de la clase.

Debemos señalar ciertas estrategias que un docente menciona cuando se propone trabajar en un contenido tan emblemático para la educación física como son los deportes, lo que implica para los niños una mayor toma de decisiones en entornos cambiantes. En este sentido, considera pertinente verbalizar de forma clara el rol de cada participante, las tareas que se asocian al mismo, así como los objetivos que deben de perseguir. También sugiere mantener la misma estructura durante el tiempo necesario para brindarles varias oportunidades a los niños que tienen desafíos en interpretar la información del contexto y las posibles variables que se pueden suceder en esa actividad.

Se explicitan en el análisis de los docentes iniciativas relativas a brindar información a los niños del grupo. Describen cómo brindan explicaciones sobre ciertas características observables en el transcurso de la clase, considerando estas ocasiones como oportunidades para el trabajo de la empatía, así como el respeto por los distintos tiempos y formas de participar que pueden aparecer durante la clase.

En relación con el análisis de las estrategias compartidas con otros actores dentro del escenario educativo, el vínculo del docente con la maestra del grupo es identificado como el más estrecho. Asimismo, todos reconocen la disponibilidad de coordinadoras e inspectoras de educación física ante inquietudes, así como para la búsqueda en conjunto de estrategias que favorezcan la participación de todos los niños.

Por otra parte, todos los docentes destacan como positivo de la realidad en la escuela, la creciente presencia del Acompañante Terapéutico (AT) junto al niño con TEA algo que como fue referenciado en los fundamentos teóricos, fue instrumentado a partir de la ley nº 19.353. Según los docentes, esta figura favorece una mayor participación del niño que acompaña, así como oficia de mediador en interacciones con compañeros. Todos lo consideran como un apoyo, ya que les brinda información sobre gustos y preferencias de ese niño, así como aspectos a tener en cuenta durante las clases de educación física. En cuanto al análisis del rol que consideran debe desempeñar el AT, los docentes coinciden en que debe favorecer la autonomía, reconociendo incluso diferentes niveles de intensidad de este apoyo, según las circunstancias personales del niño con TEA. En este sentido, según los aportes de Borsani (2018), los apoyos proporcionan igualdad de oportunidades y mejoras en la calidad de vida, además de favorecer la autonomía en las personas con discapacidad. La accesibilidad definida en la CDPD procura que todas las personas puedan concurrir a cualquier escuela, independientemente de sus capacidades. Ante la identificación de la barrera en la participación, presente en el contexto escolar, se implementa como apoyo el AT que puede ser temporal (en la trayectoria escolar) o no.

Con respecto a las relaciones que pueden establecerse entre las concepciones y las estrategias docentes, podemos decir que las apreciaciones compartidas se encuentran en sintonía con lo que plantea la educación inclusiva. Ante el reconocimiento de la diversidad presente entre los niños que concurren a la escuela, los docentes proponen estrategias que contemplan las distintas características para el desarrollo de las actividades. Para Borsani (2018), la “personalización de las experiencias comunes de aprendizaje” puede asociarse a los primeros pasos de lo que propone el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) donde se planifica desde la diversidad.

Por otro lado, no se observa a lo largo del análisis de las concepciones y las estrategias docentes la presencia de lo que Borsani (2018) define como “Configuraciones de apoyo”, donde se refiere a los andamiajes planificados por el sistema educativo para hacer posible la educación inclusiva. Las mismas minimizan las barreras que se identifican y tienen como objetivo generar una trayectoria educativa integral. Requieren acuerdos entre la dirección y los docentes de la escuela, así como con profesionales externos, para identificar los obstáculos y diseñar las estrategias que los eliminen, propiciando la participación activa y autónoma del estudiante. La falta de participación de los docentes de educación física en los espacios de acuerdos es una de las barreras que se identifican desde la perspectiva que brinda la educación inclusiva.

### 5.3 Formación docente y experiencia profesional

Uno de los primeros puntos a destacar en relación con la formación docente es que ninguno de los diez docentes entrevistados, que realizaron sus estudios de grado mayoritariamente en la Udelar, pero también en institutos privados, y que culminaron entre 1994 y 2015, tuvo asignaturas que abordaran contenidos en torno a la educación física y a personas con discapacidad, así como tampoco en relación con la educación inclusiva.

Cuando desde ninguna de las asignaturas de la carrera docente en educación física se menciona a las personas con discapacidad, de alguna forma se invisibiliza a este colectivo, negando la posibilidad de que sean parte de los posibles destinatarios en los distintos escenarios donde cada docente se va a desempeñar. La falta de información y de espacios de reflexión en los ámbitos de formación puede tener como consecuencia que se reproduzcan concepciones negativas hacia la diversidad. De esta forma, se pueden reproducir ciertos prejuicios, así como estigmas que luego pueden determinar el rumbo de las prácticas pedagógicas. Estos planteos coinciden con lo evidenciado por Zeballos (2015) sobre la falta de formación en torno al derecho a la educación de las personas con discapacidad en magisterio, que fue propuesto desde la CDPD en 2006, donde se plantea como fundamental la transformación de la formación docente hacia los principios que orienta la educación inclusiva.

Por otra parte, la mayoría de los docentes han realizado al menos un curso o capacitación referido a educación física y niños con TEA y/o educación inclusiva posterior a recibirse, casi siempre organizados por el organismo en donde trabajan (DGEIP). Destacamos en este sentido las iniciativas de algunas escuelas, así como de la coordinación de jurisdicción centro de primaria (que reúne a todos los entrevistados) de brindar instancias de capacitación a partir de demandas de la comunidad educativa.

Todos los docentes reconocen como valiosos los conocimientos que brinda la experiencia de trabajar de forma sostenida con grupos donde concurren niños con TEA. Consideran que así tienen innumerables oportunidades de conocer y reflexionar en torno a las circunstancias que configuran la clase de educación física, así como elaborar estrategias que contemplen las características de sus estudiantes en el desarrollo de los objetivos que se proponen desde esta disciplina. Desde el trabajo de Zeballos (2015) también aparecen valoraciones positivas de los estudiantes de magisterio que tuvieron experiencias con niños con discapacidad, en ese caso en la práctica docente. Salvando las distancias entre ambos participantes (estudiantes de magisterio y docentes de educación física) resulta interesante como ante la falta de formación durante la carrera docente, el contar con experiencia en el trabajo en entornos diversos propicia concepciones positivas.

#### **5.4 Consideraciones finales**

Esta investigación buscó estudiar las concepciones y estrategias educativas que ante la presencia de niños con TEA en el grupo tienen diez docentes efectivos de educación física escolar, que trabajan hace por lo menos cinco años en la misma escuela, pertenecientes a la jurisdicción centro. En términos generales, se cumplieron los objetivos propuestos y se encontraron respuestas a las preguntas de investigación planteadas.

El trabajo docente ante alumnos diversos es un tema desafiante en la educación. Para el docente de educación física, es cada vez más frecuente encontrar personas con discapacidad en la escuela. De acuerdo a los postulados de la educación inclusiva, la actitud del docente ante estas circunstancias, así como las estrategias educativas que desarrolle, constituyen aspectos fundamentales para promover aprendizajes de calidad en el ámbito donde se desempeñe.

A pesar de las políticas y programas educativos que buscan encaminarse hacia la educación inclusiva, los docentes reconocen que desde la escuela todavía no es posible hablar desde ese modelo. Una de las barreras que identifican, además de la falta de recursos materiales, de infraestructura y de personal, es la escasa participación que tienen en reuniones y coordinaciones con familia, actores educativos del centro y otros profesionales de fuera de la escuela. Se presentan, entonces, obstáculos para promover el trabajo colaborativo propio de ese modelo educativo.

Resulta interesante analizar la perspectiva inclusiva desde donde se posicionan los docentes para informar las estrategias que implementan. Las mismas aluden a aspectos a tener en cuenta en relación con las características que observan en los estudiantes de la escuela y fueron organizadas en torno a la comunicación, aspectos sociales, didácticos y de generar espacios donde intercambiar información con el grupo. Consideran a la educación física como un espacio de privilegio para favorecer la participación de todos desde un ámbito que promueve aprender desde el juego y el movimiento, con otros. Los docentes destacan positivamente la creciente presencia del AT junto al niño con TEA, como un apoyo que puede favorecer la participación en las actividades y los procesos de socialización, teniendo como horizonte el desarrollo de la autonomía.

La formación docente surge como una debilidad, ya que ninguno de los docentes tuvo a lo largo de la carrera contenidos obligatorios relacionados con la educación inclusiva, así como tampoco a la educación física y las personas con discapacidad. Sin embargo, la mayoría informa que ha realizado capacitaciones o cursos posteriores en relación con estas temáticas luego de su egreso universitario, organizados por el organismo del que dependen



o el centro educativo donde se desempeñan, instancias que son reconocidas como respuestas a las demandas que surgen desde la comunidad educativa.

### **5.5 Limitaciones, recomendaciones y perspectivas futuras**

Llegado el último apartado de este trabajo, quisiera finalizar con las limitaciones, recomendaciones y perspectivas futuras que se desprenden del mismo.

Sobre las limitaciones, cabe señalar que el estudio presentado no pretende ser un análisis generalizado en relación con las concepciones y las estrategias de los docentes de educación física escolar, ya que participaron diez docentes de escuelas públicas de la jurisdicción centro de Montevideo.

Se trabaja con el material que surge de las entrevistas, en las que los docentes informan las estrategias que implementan, pero no se cuenta con observaciones de dichas estrategias.

En cuanto a las recomendaciones que emergen desde esta investigación, se puede plantear la necesidad de generar espacios de coordinación sistemáticos que reúnan a todos los actores del escenario educativo para favorecer las prácticas propias de la educación inclusiva. Por otra parte, se sugiere que los docentes incluyan en sus planificaciones aquella información relevante que permita analizar y evaluar las estrategias empleadas, así como compartirlas con otros docentes.

Con respecto a las perspectivas futuras, resultaría interesante volver a hacer esta investigación con participantes que se hayan formado con planes de estudio que tienen entre sus contenidos la educación física para personas con discapacidad y la educación inclusiva, con el fin de observar si se reconocen elementos propios del DUA. Asimismo, analizar los planes de formación docente y profundizar en cómo se aborda la atención a la diversidad desde la educación física. En tiempos de construcción hacia la educación inclusiva es preciso brindar espacios formativos que entiendan a la diversidad como una realidad que tiene en cuenta las posibilidades y las necesidades de cada estudiante.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, G. (julio 2004). Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. *V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva*. Universidad Interamericana de Costa Rica.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales: DSM-V*. Masson.
- Amigo, C., Cardozo, C., Casterá, C., Garrido, G., Sosa, E., y Yambei, A. (2019). *Sugerencias para promover experiencias positivas de aprendizaje para niños y niñas con TEA*. Mides. <http://www.aujct.org.uy/sites/default/files/noticias/2019-05/Sugerencias%20para%20promover%20experiencias%20positivas%20de%20aprendizaje%20para%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as%20con%20TEA.pdf>
- Andújar, C., y Rosoli, A. (2014). Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 47- 59). Metas educativas 2021 OEI.
- Anguiano, M. E., y Tonatiuh, I. (2017). *Guías para la educación inclusiva: Escuela inclusiva y Condición del Espectro Autista*. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. [http://cresur.edu.mx/cresur/app\\_guias/guias/3.pdf](http://cresur.edu.mx/cresur/app_guias/guias/3.pdf)
- Anijovich, R., y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique. <https://terras.edu.ar/biblioteca/3/3Como-enseñamos-Las-estrategias-entre-la-teoria-y-la-practica.pdf>
- Aravena Kenigs, O., Canales Núñez, P., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca Tapia, J., y Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos*. (34), 212-217 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736305>
- Barcia, A. (2016). *Concepciones y estrategias educativas en el trabajo con alumnos con dificultades de aprendizaje: estudio de caso en el primer nivel de una escuela de educación común* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9214>
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC*, (1), 174-177. [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART14018/docentes\\_escuela\\_inclusiva.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART14018/docentes_escuela_inclusiva.pdf)
- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing Play, Learning and Participation in Early Years and Childcare*. CSIE.

- Borsani, M. J. (2018). *De la integración educativa a la educación inclusiva: De la opción al derecho*. Homo Sapiens.
- Casal, V. (2018). *Políticas Públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel Primario* [Tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires]. Academia.edu. [https://www.academia.edu/36332918/TESIS\\_DE\\_MAESTRIA?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/36332918/TESIS_DE_MAESTRIA?email_work_card=view-paper)
- Caus, N., y Santos, E. (2011). Análisis de la labor docente en el proceso de inclusión de alumnado con discapacidad en el área de educación física. *Educación y diversidad*, 5(1), 119-130. <http://hdl.handle.net/10045/19311>
- Colombo-Dougovito, A. (2015) Successful intervention strategies for autism spectrum disorder and their use for the development of motor skills in physical education. *Palaestra*, 29(2), 34-41. [https://www.researchgate.net/publication/278242618\\_Successful\\_intervention\\_strategies\\_for\\_autism\\_spectrum\\_disorder\\_and\\_their\\_use\\_for\\_the\\_development\\_of\\_motor\\_skills\\_in\\_physical\\_education](https://www.researchgate.net/publication/278242618_Successful_intervention_strategies_for_autism_spectrum_disorder_and_their_use_for_the_development_of_motor_skills_in_physical_education)
- Crespo, M. (2001). Autismo y Educación. *III Congreso "La atención a la diversidad en el Sistema Educativo"*. Universidad de Salamanca. <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/8.pdf>
- Da Rosa, T., y Mas, M. (2013). *Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay*. CAinfo-FUAP. [http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327\\_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf](http://www.cainfo.org.uy/wp-content/uploads/2013/10/327_Informe-Educacion-Inclusiva-Difusion2013.pdf)
- Delbono, M. (2021). *La inclusión educativa de dos niños con Trastorno del Espectro Autista desde el rol del acompañante terapéutico* [Trabajo final de grado, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/30485>
- DePauw, K. (2000). Social-Cultural Context of Disability: Implications for Scientific Inquiry and Professional Preparation. *Quest*, 52, 358-368. <https://doi.org/10.1080/00336297.2000.10491723>
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Rosgal. S.A.
- Durán, D., y Heredia, J. (2013). Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 25-40. <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/INV%20HEREDIA.pdf>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo* (12), 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>

- Echeita, G. (2016). Educación Inclusiva: De los sueños a la práctica del aula. *Cuaderno de Educación*. N° 75. [https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos\\_educacion\\_75/documentos/Actualidad%20Echeita\\_75%20final.pdf](https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos_educacion_75/documentos/Actualidad%20Echeita_75%20final.pdf)
- Falco, C. (2020). *La educación física: una perspectiva inclusiva*. Espíritu Guerrero.
- Farías Colmán, N. (2019). *Convivencia escolar, discapacidad motriz y educación inclusiva: conceptualizaciones claves presentes en cuatro escenarios educativos de Montevideo* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/27036>
- Fernández, C., Diego, T. Vaquero, J. L. Alonso, G. Barrado, J. M., Añino, S., Cofre, A., García, J. A. y Villagra, A. (2002). *Unidad didáctica para educación secundaria: Deporte sin exclusiones. Libro del alumno*. Consejo Superior de Deportes (CSD). [http://www.edu.xunta.gal/centros/cfrferrol/aulavirtual/file.php/72/FERRAMENTAS\\_DIDACTICAS/SECUNDARIA/Atencion%20Diversidade/ACTIVIDADES%20ADAPTADAS.pdf](http://www.edu.xunta.gal/centros/cfrferrol/aulavirtual/file.php/72/FERRAMENTAS_DIDACTICAS/SECUNDARIA/Atencion%20Diversidade/ACTIVIDADES%20ADAPTADAS.pdf)
- Gallego J., y Rodríguez, A. (2012). ¿Cómo aprenden ahora los estudiantes de magisterio a atender a la diversidad de su alumnado? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(2), 327-342. <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43731/25635>
- Garrido, G., y Viola, L. (2006). Criterios actuales para la clasificación de los trastornos profundos del desarrollo. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 70(2), 140-150. [http://www.spu.org.uy/revista/dic2006/05\\_ps\\_pediat.pdf](http://www.spu.org.uy/revista/dic2006/05_ps_pediat.pdf)
- Gómez, M., Valero, A., Peñalver, I., y Velasco, M. (2008). El trabajo de la motricidad en la clase de educación física con niños autistas a través de la adaptación del lenguaje Benson Schaeffer. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 175-192. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a09.htm>
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., y Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo N° 25. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59. <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>
- González, L. (2008, junio 26). Educación física y autismo: Caso práctico de sesiones de educación física con alumnos con TEA. *Autismo diario*. <https://autismodiario.com/2008/06/26/educacion-fisica-y-autismo/>
- Gutiérrez, M. (2007). Contextos y barreras para la inclusión educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 9(1), 47-56. <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/617/576>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Katz, S. (2010). *Cuando la mirada y sus efectos están más allá (o más acá) de la discapacidad*. *Educación física ArgenMex: temas y posiciones*. <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar/5.-discapacidad-e-inclusion/17.-cuando-la-mirada-y-sus-efectos-estan-mas-alla-o-mas-aca-de-la-discapacidad>
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En De Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté, M., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34). Paidós.
- Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (Coords.) (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Americanos (OEI). <http://www.educacionyculturaaz.com/iberoamerica/avances-y-desafios-de-la-educacion-inclusiva-en-iberoamerica>
- Meresman, S. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay: La oportunidad de la inclusión*. UNICEF; IIDI; Mastergraf.
- Negrine, A. (1999) *Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa: A pesquisa qualitativa na educação física*. Sulina.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.
- Pastor, C., Sánchez Serrano, J.M., y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., y Martín, E. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Programa Nacional de Discapacidad (Pronadis). (2014). *Trastorno del Espectro Autista (TEA)* [http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/41125/1/librotea\\_final.pdf](http://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/41125/1/librotea_final.pdf)
- Rajadell, N. (2001). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza y aprendizaje. En F. Sepulveda y N. Rajadell (Coords.), *Didáctica General para Psicopedagogos*, (pp. 465-525). Eds. de la UNED.
- Ríos, M. (1994). Los juegos sensibilizadores: una herramienta de integración social. Apunts: Educación física y deportes, 38, 93-98. <https://revista-apunts.com/los-juegos-sensibilizadores-una-herramienta-de-integracion-social/>

- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España: análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. [https://www.researchgate.net/publication/28271656\\_La\\_inclusion\\_en\\_el\\_area\\_de\\_educacion\\_Fisica\\_en\\_Espana\\_analisis\\_de\\_las\\_barreras\\_para\\_la\\_participacion\\_y\\_aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/28271656_La_inclusion_en_el_area_de_educacion_Fisica_en_Espana_analisis_de_las_barreras_para_la_participacion_y_aprendizaje)
- Rivière, A. (1997). Desarrollo normal y Autismo: Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo. *Curso de Desarrollo Normal y Autismo*. Santa Cruz de Tenerife, España. [http://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-Desarrollo\\_normal\\_y\\_Autismo.pdf](http://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf)
- Rivière, A. (2002). *IDEA: Inventario De Espectro Autista*. Fundec.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento disciplinar*. Visor.
- Sabino, C. (1986). *El proceso de investigación* (2ª ed.). Humanitas.
- Sotelo, E. (2016, 23 septiembre). Educación física y Síndrome de Asperger. *Autismo Diario*. <https://autismodiario.org/2016/09/23/educacion-fisica-sindrome-asperger/>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Paidós.
- Valdez, D. (2016). *Autismos: Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. Paidós Ibérica.
- Manrique, J. (2014). *Respuesta desde el área de educación física a un alumno con trastorno del espectro del autismo en un aula unitaria de un colegio rural agrupado* [Trabajo Final de Grado, Universidad de Salamanca]. Gredos. [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/125886/TG\\_MANRIQUE%20VECINO%2c%20Jorge\\_Respuesta.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/125886/TG_MANRIQUE%20VECINO%2c%20Jorge_Respuesta.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Viera, A. (2012.). *Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la educación especial pública uruguaya* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/4876>
- Viera, A., y Zeballos, Y. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 237-260. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475847269011>
- Villar, E. (2020). *Las figuras de Asistente Personal, Acompañante Terapéutico y Acompañante Pedagógico en el trabajo con niñas y niños con TEA: análisis de experiencias de educación inclusiva a partir de la clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y de la salud* [Trabajo Final de Grado, Universidad de la República]. Colibrí. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/29342>

- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). (2006). *Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to Education for All*. UNESCO. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines\\_for\\_Inclusion\\_UNESCO\\_2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf)
- Uruguay (2009, enero 16). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. [Ley N° 18437](#)
- Uruguay (2017, marzo 27). Decreto n.º 72/017: Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/72-2017>
- Wing, L. (1993). The definition and prevalence of autism: A review. *European Child & Adolescent Psychiatry* **2**, 61–74. <https://doi.org/10.1007/BF02098832>
- Zeballos, Y. (2015.). *Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa en estudiantes de magisterio de Lavalleja* [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Colibrí. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/5494/1/Zeballos%2c%20Yliana.pdf>

## **ANEXOS**

### **1. MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.**

#### **1.1 Consentimiento informado para docentes.**

Se declara haber leído la hoja de información sobre el proyecto de investigación “Concepciones y estrategias que emplean los docentes de educación física ante la presencia de niños con trastorno del espectro autista (TEA) en grupo de nivel escolar”, llevado a cabo por la Lic. Magela Costa, en el marco de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología - Universidad de la República. En dicho documento se informó sobre los objetivos del estudio, el cual pretende identificar y analizar las concepciones y estrategias que emplean los docentes de educación física frente a la presencia de niños con TEA en grupos de nivel escolar. También lo referente al instrumento que se empleará para recolectar información, una entrevista de una hora máximo de duración. La participación en la investigación es voluntaria pudiendo retirarse de la misma en el momento que lo considere.

El material recabado será manejado en todas las etapas de forma confidencial, asegurando un total resguardo y reserva de la identidad de quienes participen. Sólo la responsable de la investigación y la Dra. Andrea Viera tendrán acceso completo al material. Una vez finalizada la misma, se darán a conocer los resultados, a los cuales tendrá acceso. Si le surge alguna duda con respecto a esta investigación, puede hacer las preguntas que desee. Para esto, le dejo mi correo electrónico: [magelacosta@gmail.com](mailto:magelacosta@gmail.com)

Muchas gracias por su colaboración.

Acepto las condiciones acordadas en el presente documento y otorgo permiso a la investigadora a utilizar el material que surja para la investigación antes descrita.

**Fecha:**

**Firma participante:**

**Aclaración:**

**Lic. Magela Costa Ferrari**



## 2. PAUTA DE ENTREVISTA.

### 2.1 Pauta de entrevista a docente de educación física

A. Datos del entrevistado (información general, trayectoria formativa y de trabajo en la educación)

¿Cuántos años hace que se desempeña como docente? ¿Cuántos años hace que está en esta escuela?

¿Cuál es su formación profesional? Grado y pos grado

¿Ha realizado cursos específicos en temática de TEA?

¿Cuál es su experiencia en el trabajo con niños con TEA?

Si habla sólo de la escuela, preguntar por otros ámbitos:

¿Tiene experiencia previa en el trabajo con personas con TEA en ámbitos distintos a la escuela?

¿En cuáles?

B. Exploración sobre las concepciones:

¿Qué es para usted la Educación Inclusiva? ¿Cómo definiría la atención a la diversidad?

¿Quiénes son los alumnos que considera destinatarios de la educación inclusiva?

¿Hay lineamientos específicos para el desarrollo de la clase de educación física en la escuela?

¿Quién los realiza? Describa en qué consisten.

¿El programa escolar realiza alguna sugerencia o propuesta al respecto?

¿Qué fortalezas y qué debilidades visualiza en relación a la educación inclusiva en este centro escolar?

¿Logra contemplar desde los planes de trabajo las características del alumnado?

¿Cuál considera que es el sentido de la educación física en la escuela?

¿Qué rol cumple este espacio en la escuela?

¿El espacio de educación física cumple un rol específico ante la presencia de niños con TEA en el grupo?

¿Cuáles son los objetivos que persigue con su espacio?

Ante la presencia de niños con TEA en el grupo:

¿Establece objetivos específicos o son los mismos para todos?

¿Participa de las coordinaciones y reuniones con familia/ otros docentes/ profesionales que se realizan en la escuela?

C. Exploración sobre las estrategias educativas.

Describe cómo se desarrolla su trabajo al inicio del año escolar.

¿Cómo piensa la enseñanza de sus alumnos?

¿Cómo contempla las características de los niños con TEA en la planificación de sus clases?

¿Qué medios y recursos pedagógicos emplea?

¿Qué estrategias educativas identifica como facilitadoras del proceso de aprendizaje y participación de los alumnos con TEA?

¿Identifica referentes teóricos que resultan relevantes para planificar y desarrollar estrategias educativas con los alumnos que presentan TEA?

Ante la presencia del Acompañante Terapéutico en la clase de educación física. Cuénteme ¿Cómo es la experiencia?

¿Cuál es el rol que cumple el Acompañante Terapéutico en relación al espacio, es integrado al mismo?

¿Cuál considera que debería ser?

A continuación puede desarrollar otros aspectos que usted considere importantes en el trabajo en educación física en la escuela ante la presencia de niños con TEA en el grupo.