



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

ACTIVIDADES Y ORGANIZACIÓN DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRESENCIA DE UN ALUMNO EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Andrés Eduardo Zegers Reinoso.

Benjamín Andrés Bustamante Vilches.

Erickson Guillermo Alvares Jeldes.

Maiten Carolina Mahan Varas.

Paula Iris Moena Peñaloza.

Alda Marysol Reyno Freundt.

aldareyno@gmail.com

Profesores de Educación Física. Universidad de Playa Ancha. Chile.

RESUMEN

La presente investigación de carácter exploratoria descriptiva de tipo no experimental ex post facto, analiza desde las respuestas de profesores en relación a los contenidos, actividades y organización de sus clases de Educación Física en presencia de un alumno en situación de discapacidad motriz.

Se aplicó un cuestionario de preguntas cerradas excluyentes, de carácter dicotómicas, a profesores de Educación Física que realizaron al menos una clase a alumnos con Espina Bífida en colegios de la comuna de Quilpué, Viña del Mar y Valparaíso.

El objetivo central de esta investigación es analizar los contenidos, actividades y organización de las clases realizadas frente a la presencia de un alumno con Mielomeningocele

Se concluye que los profesores imparten todos los contenidos con sus respectivas actividades sin mayores diferencias, permitiendo que el alumno en situación de discapacidad participe según sus posibilidades. En relación a la organización, los profesores buscaron estrategias para lograr la participación, denotando aspectos integradores por sobre los inclusivos.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad motora; Profesores; Clases de Educación Física.

1. INTRODUCCIÓN.

Hoy en día, en Chile, es una realidad la desigualdad en torno a los ámbitos educativos, culturales y económicos, existiendo una brecha importante respecto a las oportunidades que se dan en la sociedad para las personas en situación de discapacidad.

El 7,6% de la población presenta al menos una discapacidad (Infante, 2007) siendo las más frecuentes las de dificultad física y/o de movilidad con un 35,2% (Ministerio de Planificación, 2009). En materia de educación el 58,6% de las personas en situación de discapacidad tienen educación básica completa o menos y sólo el 6,1% han completado educación superior.

Para mejorar la calidad y equidad de la educación, el Gobierno de Chile en 1994 promulga la ley N°19.284, sobre la integración Social de las Personas con Discapacidad. Posteriormente el 10 de Febrero del 2010, es modificada por la ley N° 20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, teniendo como primer objetivo asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad.

La Educación Física y Salud no está ajena a estos cambios, por lo que no es poco frecuente encontrar alumnos en situación de discapacidad en clases. Por este motivo surge la interrogante en relación a que hacen los profesores de EF, en presencia de un alumno en situación de discapacidad motriz, en el entendido, que debiesen ser inclusivas como todas las otras asignaturas.

- **Objetivo General.**

- Analizar los contenidos, actividades y la organización de las clases de Educación Física en presencia de un alumno en situación de discapacidad.

- **Objetivos Específicos.**

- Describir los conocimientos de los profesores de EF encuestados, en relación a la inclusión, integración y leyes chilenas asociadas a la situación de discapacidad.
- Identificar los contenidos y las actividades realizadas en clases de EF, en presencia de un alumno en situación de discapacidad en sus clases.
- Analizar la organización de las clases en presencia de un alumno en situación de discapacidad.

2. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

2.1. INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN ESCOLAR

La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001) define discapacidad: "Un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre el individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (ambientales y personales)" (p.12).

La educación toma un papel primordial en esta materia, siendo la inclusión un proceso, en el que se debe aprender a vivir con la diferencia y a "aprender desde la diferencia" (Echeita, 2006, p.13-14). Significa participar en la comunidad de todos, en términos que se garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa, política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, entre otros.

El Gobierno de Chile a través de la ley 20.422, establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas en situación de discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación.

Semánticamente, incluir e integrar tienen significados muy parecidos, lo que hace que muchas personas utilicen estos verbos indistintamente. En los movimientos sociales, inclusión e integración representan filosofías totalmente diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales. Según Rubio (2009) las principales diferencias entre integración e inclusión son las siguientes:

Tabla 1. Diferencias entre inclusión e integración

Inclusión	Integración
La inserción es total e incondicional (niños con discapacidad no necesitan "prepararse" para la escuela regular).	La inserción es parcial y condicionada (se "preparan" en escuelas o clases especiales para poder asistir a escuelas o aulas regulares).
Exige transformaciones profundas en: infraestructura, cambios curriculares, metodologías de enseñanza, entre otros.	Se contenta con transformaciones superficiales tanto en infraestructura, cambios curriculares, metodologías de enseñanza, entre otros.
La sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad y con esto, se vuelve más atenta a las necesidades de TODOS.	Las personas con discapacidad se adaptan a las necesidades de los modelos que ya existen en la sociedad, que hace solamente ajustes.
Defiende el derecho de todas las personas.	Defiende el derecho de las personas con discapacidad.
A partir de la certeza que TODOS somos diferentes, no existen los "especiales", "normales", los "excepcionales". Lo que existen son personas con discapacidad.	Incentiva a las personas con discapacidad a seguir modelos, no valorizados, por ejemplo otras formas de comunicación como la de las señas. Serían un bloque mayoritario y homogéneo de personas sin discapacidad rodeadas por los que presentan discapacidad.

2.2. DISCAPACIDAD MOTRIZ – MIELOMENINGOCELE

En la sociedad la discapacidad motora es entendida como la dificultad presente en algunas personas para realizar y practicar actividades cotidianas, debido al déficit que presentan para manipular objetos y acceder a lugares o espacios superando todos los días barreras presentes en el contexto que se desenvuelve la persona. Más allá de sus limitaciones físicas efectivas, las barreras que se encuentran presentes en un entorno hecho para personas sin discapacidad, condicionarán en el niño o niña una percepción mal formada y alterada de sus posibilidades reales, y una dependencia absoluta de los demás sujetos, por lo tanto la discapacidad motora ya no depende solo de las características físicas o biológicas del niño o niña, también está involucrado el contexto ambiental desfavorable (Basil, Rosell y Soro, 2010). Es por ello que desde el punto de vista bio-psico- social, se entiende la discapacidad, como “situación de discapacidad”, dado que corresponde a un conjunto de situaciones, muchas veces creadas por el propio ambiente sociocultural, el cual puede generar barreras o facilitadores, que al estar presentes mejoran el funcionamiento o reducen la discapacidad.

La Espina Bífida (EB) es una malformación congénita del tubo neural, que ocurre en el primer mes de gestación y que se caracteriza por el cierre incompleto del tubo neural y de los arcos vertebrales posteriores, de manera que la médula espinal queda en ese lugar sin protección, lo cual hace que las membranas que recubren a la médula protruyan por la espalda del niño (Ricard y Martínez, 2005).

Mielomeningocele, es la forma más grave de Espina Bífida (EB), en la cual una porción de la médula espinal sobresale a través de la espalda. En este caso además de líquido cefalorraquídeo, el abultamiento contiene médula espinal y raíces raquídeas, comporta múltiples secuelas en los aparatos locomotor, urinario y digestivo. Cuanto más cerca de la cabeza se encuentra la lesión, más graves son sus efectos. Comúnmente viene acompañada de hidrocefalia. Requiere intervención quirúrgica en los primeros días de vida, con el fin de evitar la infección y el deterioro de la médula y del tejido nervioso.

Las necesidades específicas de los niños portadores de EB pueden variar según el nivel de lesión medular, pues es ésta la que determina el compromiso neurológico y, por consiguiente, las necesidades que puedan manifestar, a nivel de la movilidad necesitando de medios auxiliares de marcha (silla de ruedas, muletas y/o prótesis), neurosensorial (ausencia de sensibilidad en los miembros inferiores), en el aparato genitourinario precisan sondarse (vejiga neurogénica) e intestinal por incontinencia de esfínter anal (uso de pañales o educación intestinal).

Independiente de lo físico, no se debe olvidar que cada alumno tiene sus capacidades, intereses, ilusiones, miedos, motivaciones, entre otros, que deben ser satisfechos, lo cual permitirá el aumento o disminución del nivel de autoestima, aspecto que influirá directamente en la capacidad de socialización.

2.3. EL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS CLASES

En relación a los contenidos a desarrollar, es en las bases curriculares de EF y Salud (Mineduc, 2012) donde aparece una propuesta de distribución de las mismas para todos los niveles de enseñanza. Es así como en la enseñanza básica (primaria) el eje principal son las Habilidades Motrices Básicas:

a) en 1° y 2° básico: “correr, saltar, caminar, entre otros, en diferentes juegos y actividades físicas lúdicas” (Mineduc, 2012, 35).

b) desde 4° básico y potenciándolas en 8° básico: Las capacidades físicas. En el caso del deporte: inicialmente a través de juegos pre deportivos dividiéndolos posteriormente en individuales y grupales.

c) en 1°, 2°, 3° básico la sociabilización es un contenido implícito dentro de las unidades de juegos y recreación al aire libre; en 3° y 4° básico, se debe demostrar respeto entre compañeros y su entorno y a partir de 5° básico, se trabaja implícitamente en las unidades de juegos pre deportivos, deportes y vida en la naturaleza.

El profesor es quien está a cargo de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje por lo tanto dentro de sus tareas debe planificar, organizar, regular, controlar y corregir el aprendizaje del alumno y su propia actividad, para esto, es importante la constante interacción y comunicación con ellos, sus colegas y con el resto de la comunidad escolar.

El quehacer educativo consiste en los procedimientos o actividades realizadas por el docente, relacionándose directamente con la “eficiencia” y con las estrategias para el aprendizaje en búsqueda del aprendizaje significativo (Díaz y Hernández, 2002). Enseñar, significa motivar e involucrar a los estudiantes en un proceso de construcción y reconstrucción de sus propios conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, formas de comportamiento y valores (Vidal, 2013). Así mismo Nérci (1973) citado por Moreno, Rodríguez, Mera, Beltrán (2007) señala que los recursos técnicos que se utilicen “tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarlo a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable (p.138)”.

Para abordar la enseñanza, el profesor de EF utiliza diversos recursos didácticos, facilitándole así la comunicación de lo que pretende enseñar, adaptándolos al repertorio y edad de los estudiantes (Sicilia y Delgado, 2002, 23-24). Es así como puede utilizar diferentes materiales, abarcando desde los tradicionales y los no tradicionales, así como también recursos tecnológicos (video).

Otro de los aspectos importantes, es la Organización Docente, es decir: la forma en que el profesor distribuye el material, espacio, voz y otros. Hopkins, Ainscow y otros, (1994), citado por Sarto y Velásquez (2010), indican la importancia de generar un ambiente de confianza, tranquilidad para un aprendizaje seguro y respeto mutuo. Díaz (1994), citado por Trujillo (2010) plantea, que el grupo se debe organizar según diversas variables como por ejemplo: ganar tiempo, enseñanza más eficaz, garantizar la seguridad y la participación, valorando el número de

componentes pretendiendo que realicen la tarea propuesta. Por otro lado Sicillia y Delgado (2002) señalan que, la organización del grupo va a depender del estilo de enseñanza utilizado por el docente, pudiendo utilizar estilos tradicionales, individualizadores, participativos, socializadores, cognitivos o creativos. La organización de la clase condiciona e influye en la comunicación establecida entre el profesor y los alumnos, en las interacciones socio-afectivas que se puedan producir y en el grado de motivación, en definitiva, contribuye a una mejor consecución de los objetivos de enseñanza-aprendizaje.

3. MÉTODO.

- Tipo de investigación

La presente investigación, ex post facto, tiene alcances exploratorio-descriptivo. De diseño no experimental, transaccional.

- Muestra

Corresponde a una muestra intencionada, compuesta por quince docentes que en sus clases de EF, tuvieron a uno o más alumnos con espina bífida, todos pertenecientes a las comunas de Quilpué, Viña del Mar y Valparaíso.

- Instrumento

Se utilizó un cuestionario, que consta de preguntas cerradas excluyentes, con dos posibilidades de respuesta "SI - NO" (dicotómicas), siendo definidas a priori por el investigador, de acuerdo al problema a investigar (Gómez, 2006). Este instrumento se inicia con nueve preguntas demográficas neutrales y setenta y cuatro preguntas comprensibles y fáciles de codificar para el análisis, requiriendo un menor esfuerzo por parte de los encuestados. Los enunciados surgieron de frases emitidas por otros profesores de EF que tuvieron en sus clases a un alumno en situación de discapacidad motora y que participaron de una entrevista semiestructurada. Esas frases, fueron analizadas y agrupadas para ser utilizadas en el cuestionario creado por los investigadores. Una vez confeccionado, se sometió a los procedimientos de validación.

- Validación.

Para la validación del instrumento se buscó seis especialistas, tres para validación de constructo y tres para validación de contenido. Los validadores de constructo correspondieron a: una doctora especialista en evaluación de la Educación, una Kinesióloga, magister en neurorehabilitación y a una profesora Magister en lenguaje y comunicación.

La validación de contenido fue realizada por dos doctores especialistas en didáctica de La Educación Física.

El instrumento fue sometido a los estándares de Kuder Richardson, eliminando aquellos enunciados que tenían una fiabilidad entre 0,0 y 0,5.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

La presentación de los resultados está basada en las respuestas entregadas por los profesores de EF, que tuvieron al menos un alumno en situación de discapacidad motriz (Espina Bífida - Mielomeningocele) en sus clases. La muestra está compuesta por un total de 15 profesores de EF, 12 varones (80,0%) y 3 damas (20,0%). De los entrevistados solo un profesor respondió tener un pariente con algún tipo de discapacidad motriz y otro profesor declara haber tenido un curso de perfeccionamiento relacionado con la discapacidad motriz.

En relación a los alumnos de los profesores entrevistados: tres de ellos, no utilizaban ayuda para desplazarse; dos utilizan un bastón; cuatro alumnos utilizan dos bastones; seis alumnos utilizan silla de ruedas en forma independiente y uno en forma asistida.

- Datos relacionados con el Conocimiento teórico práctico en relación a la discapacidad.

En la Tabla 1., se presentan los enunciados correspondientes al "Conocimiento teórico práctico en relación a la discapacidad", el 85,7% de los profesores contestaron que la Carrera de EF en la cual estudiaban, no les proporcionó las herramientas para trabajar con alumnos en situación de discapacidad. El 86,7% declara no haber cursado alguna asignatura relacionada con la temática. El 60% declara no conocer el "mielomeningocele".

Tabla 1. Conocimiento teórico práctico en relación a la discapacidad

	Si
Estoy informado sobre el desarrollo motor del alumno en SDM. (n = 15)	53,3%
Cursé una asignatura obligatoria en la universidad que me preparó para trabajar con el alumno en SDM. (n = 15)	13,3%
Participo en alguna asociación o club relacionada con el alumno en SDM. (n = 15)	6,7%
La universidad me proporcionó las herramientas para trabajar con el alumno en SDM. (n =14)	14,3%
Poseo conocimiento acerca de la enfermedad llamada mielomeningocele. (n =15)	40,0%

- Actividades que deben realizar los alumnos en situación de discapacidad.

En la Tabla 2., se presentan los enunciados correspondientes las "Actividades que deben realizar los alumnos en situación de discapacidad". El 93,3% señala que el alumno debe ejecutar actividades de habilidades motoras según sus posibilidades; el 92,9% señala que deben realizar las actividades de flexibilidad en relación a sus posibilidades.

Tabla 2. Actividades que deben realizar alumnos en situación de discapacidad

	Si
Permito que el alumno en SDM realice los juegos de habilidades locomotoras según sus posibilidades. (n = 15)	86,7%
El alumno en SDM debe ejecutar habilidades básicas fundamentales, tales como: correr, saltar, durante el desarrollo de la clase, junto a sus compañeros, según sus posibilidades.	53,3%
El alumno en SDM debe ejecutar habilidades básicas fundamentales, tales como: trepar, reptar; durante el desarrollo de la clase, junto a sus compañeros, según sus posibilidades. (n = 15)	73,3%
El alumno en SDM debe ejecutar habilidades básicas fundamentales, tales como: lanzar y recibir; durante el desarrollo de la clase, junto a sus compañeros, según sus posibilidades. (n = 15)	93,3%
El alumno en SDM debe realizar ejercicios de flexibilidad, con sus compañeros, según sus posibilidades. (n= 14)	92,9%
Mientras el curso, juega un deporte, dejo que el alumno en SDM, participe con los alumnos. (n =15)	53,3%
Incluyo al alumno en SDM para realizar trabajos de expresión motriz: Ej.: Ejecutar una coreografía de folklor. (n = 14)	57,1%
El alumno en SDM, debe tratar de hacer todo lo que los demás realizan en clases. (n = 13)	61,5%

En la Tabla 3, se presentan los enunciados correspondientes a las actividades asistidas o modificadas en relación a los alumnos en situación de discapacidad. El 93,3% recurren a los compañeros de curso para que ayuden al alumno en situación de discapacidad. El 78,6% señala incorporarse como un alumno más en la actividad, para apoyar al alumno, el 60% señala modificar algunas actividades.

Tabla 3 Actividades asistidas o modificadas en relación a los alumnos en situación de discapacidad

	Si
Me incorporo "como otro jugador" para apoyar al alumno en SDM, en las clases. Ej. Le doy "pases". (n= 14)	78,6%
Mientras el curso, juega un deporte, dejo que el alumno en SDM, participe con los alumnos. (n =15)	53,3%
Incluyo al alumno en SDM para realizar trabajos de expresión motriz: Ej.: Ejecutar una coreografía de folklor. (n = 14)	57,1%
Busco apoyo en los compañeros, por medio de trabajos grupales, como "creación de coreografías", para lograr la inclusión del alumno en SDM. (n = 15)	53,3%
Recorro a los compañeros de curso, para que ayuden al alumno en SDM. (n= 15)	93,3%
Voy modificando mis actividades al ritmo del alumno en SDM. (n= 15)	60,0%
Mientras el curso, juega un deporte, el alumno en SDM debe asumir el rol de árbitro. (n = 15)	33,3%
Mientras el curso, juega un deporte, el alumno en SDM debe asumir el rol de técnico. (n =15)	26,7%
Cuando enseño folklor, soy la "pareja" del alumno en SDM. (n =14)	21,4%

En la Tabla 4., se presentan los enunciados correspondientes a la Organización. El 73,3% de los profesores encuestados responden entregar ejercicios específicos que el alumno en situación de discapacidad necesita, mientras se desarrolla la clase. Por otro lado el enunciado "Utilizo circuitos porque me facilita el trabajo con el alumno en situación de discapacidad" fue contestado positivamente por un 64,3% de los profesores encuestados.

Tabla 4. Organización

Organización	Si
Entrego ejercicios específicos, "que el alumno en SDM necesita", mientras se desarrolla la clase de Educación Física. (n =15)	73,3%
Utilizo "estaciones", porque me facilita el trabajo con el alumno en SDM. (n = 14)	57,1%
Utilizo "circuitos" porque me facilita el trabajo con el alumno en SDM. (n= 14)	64,3%

5. ANALISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En relación al conocimiento teórico práctico referido a la situación de discapacidad por parte de los profesores de EF señalan que las Carreras de EF no contemplan en sus planes de estudios asignaturas relacionadas a la temática, indicando que les faltan herramientas para trabajar con alumnos en situación de discapacidad motriz. En algunos casos existía un electivo, que como tal, no necesariamente asistieron. Sólo un profesor señaló haber participado en un curso de perfeccionamiento. Es importante señalar, que el 8 de junio del 2015 se promulga en Chile la Ley N° 20.845, la cual regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohibición del lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Es deber del Estado asegurar que todos los estudiantes con necesidades educativas especiales y en situación de discapacidad tengan una educación inclusiva de calidad en establecimientos regulares o especiales, sea cual fuere su opción. Por lo mismo, actualmente las universidades deben realizar adecuaciones en la infraestructura de las mismas, así como la creación de proyectos educativos con sentido de inclusión, implementando servicios de apoyo y asesoramiento que contribuyan a mejorar la calidad de los procesos de inclusión y aprendizaje para todos los alumnos.

En relación a los conceptos de inclusión, integración y las leyes relacionadas, se puede señalar que los profesores encuestados demuestran dominio del concepto de Inclusión, sin embargo, se aprecia cierta incongruencia al responder negativamente al enunciado: "mientras el curso juega un deporte dejo que el alumno en situación de discapacidad participe con sus compañeros".

Solo un tercio de los profesores encuestados respondieron el enunciado sobre la Ley 20.422 "que hace referencia a la norma de igualdad de oportunidades e inclusión social" y de ellos el 40% no conoce la ley. En consecuencia existe un desconocimiento en relación a las políticas públicas actuales. Es importante destacar, que todo profesional, debe estar informado y no olvidar que su formación es un continuum que comienza antes, durante la formación inicial y que permanece abierto durante toda la vida (Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre y Pestana, 1996).

En relación a las “actividades que deben realizar los alumnos en situación de discapacidad” en clases de EF, se observa que todos concuerdan que deben realizar todas las actividades sugeridas en las bases curriculares chilenas, tales como: habilidades motoras básicas, fundamentales, deportes, flexibilidad y otros sugeridos, según las posibilidades de los niños. Al responder estos enunciados positivamente, se podría deducir que los profesores permiten que los alumnos en situación de discapacidad realicen la clase, queriendo eliminar las barreras que no dan la oportunidad de expresar sus habilidades. Si fuera así, podríamos entender que los profesores encuestados incluyen a los alumnos en situación de discapacidad. Sin embargo, al responder positivamente al enunciado “Voy modificando mis actividades al ritmo del alumno en situación de discapacidad” genera controversia. Se detectan además muchas actividades en las cuales el profesor asiste al alumno, con el propósito de que participe, ya sea incorporándose él en la clase o recurriendo a los compañeros.

Al analizar las respuestas entregadas en relación a la organización de la clase, se observa que los profesores tienden a buscar estrategias en las que promueven la participación del alumno en situación de discapacidad. Sin embargo, la respuesta “entrego ejercicios específicos que el alumno en situación de discapacidad necesita mientras se desarrolla la clase de EF” pone de manifiesto la tendencia a la integración por sobre la inclusión.

6. CONCLUSIONES

Los profesores señalan realizar todas las actividades sugeridas por las Bases Curriculares chilenas, sin hacer diferenciación. Destacando que permiten que el alumno en situación de discapacidad las realice según sus posibilidades.

Sin embargo, al referirse a la organización de la clase se observa que los profesores de EF, trabajan de manera diferenciada con el alumno en situación de discapacidad, en simultáneo al desarrollo de la clase. Si bien es cierto el alumno participa activamente, se deja entre ver que se favorece más la integración que la inclusión.

Con respecto a los conocimientos de los profesores en relación a las leyes chilenas y a los concepto de inclusión – integración, se observa que los profesores encuestados, desconocen las leyes vigentes. Por otro lado, identifican teóricamente los conceptos de inclusión e integración y declaran que sus clases son inclusivas, siendo que al momento de señalar como organizan la clase, se denota integración.

El instrumento aplicado fue elaborado utilizando enunciados que se obtuvieron de una entrevista abierta aplicada a otros profesores de EF, que tuvieron en sus clases a un alumno en situación de discapacidad motora. Sin embargo, a pesar de extraer aquellos más significativos, es necesario disponer de más instancias de acercamiento con los profesores. Consideramos que un solo instrumento no es suficiente y que es necesario además considerar la opinión de los mismos alumnos.

7. BIBLIOGRAFÍA

Basil, C., Rosell, C., y Soro, E. (2010). *Alumnado con discapacidad motriz*. Barcelona, Editorial GRAÓ.

Carreiro Da Costa, F., Carvalho, L.M., Onofre, J.A. y Pestana, J. (1996). Formación de profesores: Objetivos. Contenidos y Estrategias. Investigación. Práctica. Cruz Quebrada, Facultad de motricidad Humana – Servicio de edición: 9-36.

Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, (2001). *Organización Mundial de la Salud. España, Madrid*. Recuperado de: <http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>

Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. McGraw Hill.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Barcelona. Narcea Ediciones.

Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba. Editorial Brujas.

Infante, M. (septiembre, 2007). *Inclusión educativa en el cono sur: Chile*. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/chile_inclusion_07.pdfTaller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. De UNESCO.

Ley 19.284. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, 10 de enero de 2010.

Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Valparaíso, 10 de Febrero de 2010.

Ministerio de Educación. (2012). Bases curriculares en Educación Física. Recuperado de: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyname-550.html>

Ministero de Planificación. (2009). Discapacidad. Encuesta CASEN. Recuperado de: <http://www.caccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Casen-Discapacidad-2009.pdf>

Moreno, J., Rodríguez, G., Mera, E., Beltrán L. (2007). Estrategias didácticas desarrolladas por los docentes para orientar el trabajo integrador en la facultad de psicología. *Psychologia. Avances de la disciplina*, vol. 1, núm. 1, pp. 133-162. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224869005>

Ricard, F., Martínez, E. (2005). *Osteopatía y Pediatría*. Buenos Aires. Editorial Médica Panamericana S.A.

Rubio, F. (Junio, 2009). Principios de normalización, integración e inclusión. (N°19), Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/FRANCISCO_RUBIO_JURADO02.pdf

Sarto, M., y Velázquez, E. (2010). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusiva*. (Tesis doctoral), Universidad de Salamanca, Castilla y León.

Sicilia, A., y Delgado, M. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona. Editorial INDE.

Trujillo, F. (Enero- Febrero, 2010). *La organización del grupo-clase y de las tareas en la clase de Educación Física*. EmásF Revista Digital de Educación Física. Volumen 1. (N°2), pág. 2-10. Recuperado de: <file:///C:/Users/Poly/Downloads/DialnetLaOrganizacionDelGrupoclaseYDeLasTareasEnLaClaseDe-3175419.pdf>

Vidal, G. (2013). *La actividad del profesor*. Recuperado de: <http://www.educar.org/articulos/LaActividaddelProfesor.asp>

Fecha de recepción: 4/3/2016
Fecha de aceptación: 24/5/2016