

Volumen Especial - Julio/Septiembre 2016

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

*Homenaje a
Luiz Alberto David Araujo*

MIEMBRO DE HONOR COMITE INTERNACIONAL
REVISTA INCLUSIONES



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
CAMPUS SANTIAGO

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectora

Lic. Débora Gálvez Fuentes
Universidad de Los Lagos, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Universidad de Los Lagos, Chile

Secretario Ejecutivo y Enlace Investigativo

Héctor Garate Wamparo
Universidad de Los Lagos, Chile

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés – Francés

Lic. Ilia Zamora Peña
Asesorías 221 B, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Asesorías 221 B, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Asesorías 221 B, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero
Asesorías 221 B, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Carolina Aroca Toloza

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Lic. Juan Donayre Córdova

Universidad Alas Peruanas, Perú

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor

Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Lic. Rebeca Yáñez Fuentes

Universidad de la Santísima Concepción, Chile

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia

Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Antonio Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Adalberto Santana Hernández

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México
Director Revista Cuadernos Americanos, México*

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dr. Iván Balic Norambuena

*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile
Universidad de Los Lagos, Chile*

Dra. Ana Bénard da Costa

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidad Católica de Angola, Angola

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y
el Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Instituto Federal Sul-rio-grandense, Brasil

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Miguel Ángel de Marco

*Universidad de Buenos Aires, Argentina
Universidad del Salvador, Argentina*

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Dr. Sergio Diez de Medina Roldán

*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile
Universidad de Los Lagos, Chile*

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez

*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Carmen González y González de Mesa
Universidad de Oviedo, España

Dra. Andrea Minte Münzenmayer
Universidad de Bio Bio, Chile

Mg. Luis Oporto Ordóñez
Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga
Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Juan Carlos Ríos Quezada
Universidad Nacional Andrés Bello, Chile
Universidad de Los Lagos, Chile

Dr. Gino Ríos Patio
Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza
Universidad Estatal a Distancia UNED, Costa Rica

Dra. Vivian Romeu
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad de Varsovia, Polonia

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:
CEPU – ICAT

Centro de Estudios y Perfeccionamiento
Universitario en Investigación
de Ciencia Aplicada y Tecnológica
Santiago – Chile

Indización

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



ISSN 0719-4706 - Volumen 3 / Número Especial Julio – Septiembre 2016 pp. 130-149

**EL CONCEPTO DE INCLUSIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO:
RECOMENDACIONES PARA EL DESARROLLO DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS
DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL**

**THE CONCEPT OF INCLUSION IN EDUCATION: RECOMMENDATIONS FOR THE DEVELOPMENT
OF INCLUSIVE PROPOSALS OF PHYSICAL EDUCATION IN CONTEXTS OF SOCIAL VULNERABILITY**

Mt. Eimmy Noemí Gálvez Contreras

Universidad Adventista de Chile, Chile

eimmygalvez@unach.cl

Fecha de Recepción: 09 de junio de 2016 – **Fecha de Aceptación:** 21 de junio de 2016

Resumen

El presente trabajo pone de manifiesto referentes teóricos respecto a la inclusión educativa y la vulnerabilidad social, para luego dar a conocer antecedentes y estado de la cuestión respecto a estudios y experiencias prácticas de inclusión en el área de la Educación Física, se concluye con una serie de recomendaciones para el desarrollo de propuestas didácticas de la Educación Física en dichos contextos. Es importante mencionar que las recomendaciones establecidas, son fruto de un estudio de casos realizado en un contexto de vulnerabilidad social, considerando el escenario de la clase de Educación Física y sus protagonistas: el profesorado y el alumnado.

Palabras Claves

Inclusión – Educación Física – Vulnerabilidad social

Abstract

The present work lay bared theoretical referents regarding educational inclusion and social vulnerability, to then publish a precedent and state of the art regarding studies and practical experiences of inclusion in the area of Physical Education, concludes with a series recommendations for the development of educational proposals of Physical Education in such contexts. It is important to mention that the established recommendations are the result of a case study conducted in a context of social vulnerability, considering the stage of Physical Education class and its protagonists: teachers and students.

Keywords

Inclusion – Physical Education – Social vulnerability

Introducción

El concepto de inclusión tiene sus orígenes en la generación de una nueva conciencia social, que se compromete a luchar contra las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos y de las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación, esta conciencia llevó a promover una “educación para todos”¹, teniendo como foco atención específico a la Educación Especial, sin embargo esta idea se proyecta como el surgimiento de la esencia de la inclusión.

Posteriormente, esta idea de inclusión se fortalece, asentándose como un principio y como una política educativa que desean promover los sistemas educativos tanto de países desarrollados, como aquellos en vías de desarrollo de acuerdo a sus posibilidades². Esto generó el surgimiento del denominado “movimiento inclusivo”³, tendencia que emana de esta orientación inclusiva, plasmada en el siguiente principio de la declaración de Salamanca:

“Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades. Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos: además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficacia y, en definitiva, la relación coste/eficacia del sistema educativo”⁴

Es importante aclarar que el beneficio de una educación inclusiva no está relegado solo a aquellos que tienen necesidades educativas especiales, refiriéndonos en mayor medida a los colectivos con algún tipo de discapacidad. Por consiguiente, todas las personas que estén en situación de desventaja de acuerdo a las posibilidades de participación social han de beneficiarse de propuestas que favorezcan su inclusión e inserción en la sociedad.

La inclusión educativa ha de favorecer a distintos colectivos de acuerdo a su situación y circunstancia en el ámbito social, considerando entre los de mayor necesidad grupos inmigrantes, jóvenes desfavorecidos y personas con discapacidad entre otros, quienes deben ejercer los mismos derechos que cualquier persona, recibir una educación de calidad que atienda a sus necesidades, puesto que la educación inclusiva se basa en el reconocimiento de la educación como un derecho humano que sirve de fundamento a una visión más amplia y una estrategia más comprensiva de la educación para todos⁵.

¹ Declaración mundial sobre la educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, Jomtien-Tailandia, 1990, UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

² Declaración y marco de acción de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad, Salamanca-España, 1994, UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

³ H. Daniels y P. Gartner. *Inclusive Education* (Londres: Kogan Page, 2001)

⁴ Declaración y marco de acción de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales...2

⁵ C. Acedo, Educación inclusiva: superando los límites. Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada, Dossier 145 Educación Inclusiva Vol: XXXVIII, n° 1 (2008) 5-16.

Existen colectivos que se presentan como prioritarios al momento de direccionar los esfuerzos con miras hacia una educación inclusiva. En esta línea, tras diversas investigaciones, se presentan cinco acepciones respecto al término inclusión⁶, entendiéndola como:

1. Relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales
2. Respuesta a las exclusiones disciplinarias
3. Grupos vulnerables a la exclusión
4. Promoción de una escuela para todos
5. Educación para todos.

Desde cada una de estas perspectivas se da un enfoque diferente al concepto de inclusión, pese a ello el objetivo siempre es el mismo: lograr que todos puedan alcanzar una educación digna y de calidad. Entre estas perspectivas destacamos la inclusión referida a grupos vulnerables a la exclusión, siendo este colectivo objeto de estudio en nuestra investigación. Algunas características de sus formas de conceptualizar la educación inclusiva son⁷:

1. La inclusión se refiere a todos los niños y jóvenes de las escuelas.
2. Se concentra en la presencia, la participación y los resultados.
3. La inclusión y la exclusión están vinculadas, de tal modo que la inclusión se considera un proceso que no tiene fin.

En relación al panorama en Chile, se puede señalar que las políticas educacionales, han dado avances en la equidad permitiendo el acceso hacia el sistema educativo de todos los niños, niñas y jóvenes. Ahora bien, los esfuerzos deben estar centrados en el alcance de la calidad, es ahí donde surgen la interrogante: ¿Cómo logramos la calidad educativa en Chile?

“Una educación no puede ser de calidad si no logra que todos los alumnos, y no sólo parte de ellos, adquieran las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida en relación con los otros”⁸

Por consiguiente la calidad debe estar sujeta a la equidad, puesto que la calidad educativa debe estar al alcance de todos los estudiantes, permitiendo que puedan alcanzar los objetivos de la educación. Para que esto sea una realidad debe haber seguimiento y evaluación constante, ya que la inclusión es un proceso que demanda vigilancia continua⁹.

⁶ M. Ainscow et al., *Improving schools, developing inclusion* (London: Routledge, 2006).

⁷ M. Ainscow y S. Miles, *Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? Perspectivas*: Revista trimestral de educación comparada, Dossier 145 Educación Inclusiva Vol: XXXVIII, n° 1 (2008) 17-44.

⁸ R. Blanco, *La Equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación Vol: 4 N°3 (2006) 9.

⁹ M. Ainscow y S. Miles, *Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?...*

Inclusión Educativa: Un cambio en nuestras formas de concebir la educación

Una educación eficaz y de alta calidad para todos los niños y jóvenes- constituye el mayor reto que deben enfrentar los sistemas educativos del mundo entero, ya se trate de los países en desarrollo o de los países desarrollados¹⁰.

Se requiere un cambio al momento de concebir una educación desde la perspectiva inclusiva, debido a que su conceptualización basada en la participación igualitaria de todos los niños, niñas y jóvenes requiere una forma diferente de plantearse el proceso educativo, sobre todo si se evalúan las necesidades de cada persona y/o contexto, puesto que es primordial centrar la atención en las barreras de participación y aprendizaje que poseen los estudiantes dentro del sistema educativo¹¹, entendiendo por barreras de aprendizaje la falta de recursos o competencias de los docentes, métodos de enseñanza inadecuados, y en algunos casos, el currículo que a veces se presenta de manera inflexible.

Se entiende por tanto que al referirse a las barreras de aprendizaje, es necesario centrar la atención en las dificultades de aprendizaje del alumnado, para hacer énfasis en lo que debe mejorar el profesorado y la escuela¹². Dado este escenario, se requiere que el profesorado pueda reflexionar constantemente sobre sus prácticas pedagógicas y educativas, a fin de que estas puedan flexibilizarse y adecuarse, con el propósito de derribar las barreras que impiden la participación y el aprendizaje del alumnado.

Las estrategias a utilizar por el profesorado, las formas de concretar el currículo y los criterios formulados para el desarrollo de los procesos educativos inclusivos, requieren un análisis de las concepciones de aprendizaje y del alumnado en cada contexto, respecto a ello, es importante mencionar que lo que distingue a la pedagogía inclusiva es la forma en que los docentes conceptualizan las ideas de la diferencia¹³, las cuales deben ser libre de prejuicios, discriminación y exclusión, con miras hacia la erradicación de la segregación educativa que se visualiza en las aulas de integración, “*espacio aislado de rendimiento académico*”¹⁴, carente de toda significación social de los procesos de aprendizaje, alejada del compartir y del aprender juntos, no importando las diferencias.

La relación con otros seres humanos es fundamental para desarrollar la humanidad, es por ello que se hace indispensable que el profesorado se esmere por fomentar la participación de todo el alumnado, propiciando procesos de aprendizaje compartidos que resultan de la interacción social entre los diferentes protagonistas del proceso educativo¹⁵. Uno de los elementos fundamentales y distintivos de la educación inclusiva, es la

¹⁰ C. Acedo, Educación inclusiva: superando los límites...7

¹¹ T. Booth y M. Ainscow, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas, Consorcio universitario para la educación inclusiva. Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf (2002) consultado el 30 de abril de 2016.

¹² I. Puigdemívol, La Educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad (Barcelona: Graó, 1998).

¹³ M. Ainscow y S. Miles, Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?...

¹⁴ Expresión de la autora del texto para referirse a la falta de entendimiento del concepto de inclusión en la escuela.

¹⁵ F. Savater, Fabricar Humanidad. Revista PRELAC N°2 (2006) 26- 29

“pertinencia”¹⁶, concepto que hace referencia a una educación promotora de aprendizajes significativos, no solo para algunos, sino para todos, no importando clase social, cultura o nivel de competencia.

Una educación pertinente es aquella que tiene al alumno como centro, adecuando la enseñanza a sus características y necesidades, partiendo de lo que “es” “sabe” y “siente”, lo cual esta mediatizado por su contexto sociocultural, y promoviendo el desarrollo de sus distintas capacidades, potencialidades e intereses¹⁷.

La educación debe dar respuesta a la diversidad del alumnado, y estas respuestas deben ser coherentes y adecuadas a sus necesidades, por tanto se requiere un ajuste constante de la enseñanza, para que todo el alumnado se sienta motivado a aprender a través de contenidos y estrategias que sean pertinentes respecto a su situación, circunstancias y estilos de vida.

Una conciencia social y política que fomente la valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social, podrá dar avances en la generación de políticas educativas y marcos legales que promuevan la inclusión en todas sus etapas educativas. Por consiguiente, esto tendrá un impacto en los currículos educativos, los cuales podrán ampliarse y diversificarse en función de la atención a la heterogeneidad de los estudiantes¹⁸.

Así también, a nivel de escuela la inclusión ha de presentarse a través de su proyecto educativo institucional, contemplando la diversidad y un compromiso real con el cambio, no siendo el esfuerzo de actores aislados, sino un compromiso unánime de la unidad completa. Por su parte el profesorado, especialistas y los padres también tienen un rol trascendental en el logro de una educación inclusiva, puesto que cada uno aporta desde su posición, considerando sus valiosas experiencias, conocimientos y formación¹⁹. Entre estos actores, el profesorado cumple uno de los roles protagónicos y de mayor impacto en el aula, siendo el agente que tiene mayor implicancia en los procesos educativos dentro de la escuela.

El rol de los docentes en la promoción de una educación inclusiva

El profesorado debe responder de manera eficiente a la diversidad y personalizar las experiencias de aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas, requieren ser capaces de²⁰:

- Diversificar y adaptar los contenidos y las actividades, brindando múltiples oportunidades.
- Evaluar el progreso de sus alumnos y alumnas en relación a su punto de partida y no en comparación con otros.
- Innovar a través de la creación y puesta en práctica de nuevas estrategias.
- Estar dispuesto a aprender de sus alumnos y alumnas

¹⁶ R. Blanco, La Equidad y la inclusión social...

¹⁷ R. Blanco, La Equidad y la inclusión social...9

¹⁸ R. Blanco, La Equidad y la inclusión social...

¹⁹ R. Blanco, Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín del proyecto principal de Educación para América Latina y el Caribe N°48 (1999) 55-72.

²⁰ R. Blanco, Hacia una escuela para todos y con todos...

El concepto de inclusión en el ámbito educativo: recomendaciones para el desarrollo de propuestas didácticas de la... pág. 135

- Valorar las diferencias como un elemento de enriquecimiento personal y no como un obstáculo.
- Conocer y aprovechar las potencialidades de sus alumnos y alumnas
- Ser consciente de sus conocimientos pedagógicos y de sus actitudes.
- Reflexionar sobre su práctica.
- Aprovechar los recursos y trabajar colaborativamente con otros especialistas cuando sea necesario.

El profesorado tiene la responsabilidad de organizar las experiencias de aprendizaje de sus alumnos y alumnas, de tal modo que todos puedan participar y progresar de acuerdo a sus propias posibilidades. Esta organización de las experiencias de aprendizaje, requiere la aplicación de procesos innovadores adaptados las características y contextos de aprendizaje del alumnado.

La creación de un clima de aprendizaje propicio también se presenta como un rol del profesorado, no se debe olvidar que el aprendizaje está muy relacionado con el autoconcepto y la autoestima, por consiguiente si el alumnado tiene un alto nivel de autoestima conseguirá mejores resultados²¹.

Es importante además, que el profesorado establezca un clima de respeto y valoración de las diferencias entre los alumnos y alumnas, esto permitirá afianzar los vínculos afectivos entre ellos, pudiéndose trabajar el aprendizaje colaborativo, siendo esta una estrategia útil, que abre otras vías para fomentar aprendizajes significativos.

Necesidades de inclusión de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social

Antes de analizar las necesidades de inclusión que poseen niños y niñas en situación de vulnerabilidad social, es necesario aclarar qué se entiende por vulnerabilidad social, ya que teniendo una visión clara de la realidad de este colectivo, se podrá definir sus necesidades. Por otro lado, es importante recordar que la inclusión de grupos vulnerables o en exclusión, pertenece a una de las cinco concepciones y/o foco de atención de la inclusión que definen Ainscow y otros²². Esto pone en la palestra la necesidad de avanzar hacia la inclusión de niños y niñas que estén en esta situación.

¿Qué es la vulnerabilidad social?

Existen diferentes formas de referirse a los colectivos que se encuentran en esta desventajada situación tales como: personas socialmente desfavorecidas, en riesgo social o en situación de vulnerabilidad social. Por nuestra parte, hemos acuñado el concepto de “vulnerabilidad social”, puesto que tal como ya lo hemos señalado, es la terminología utilizada en nuestra cultura Latinoamérica, tanto a nivel político, como a nivel social y gubernamental. En el caso de Chile, la terminología adoptada en este estudio, se utiliza con frecuencia para hacer alusión a personas que se encuentran en riesgo de exclusión social.

La vulnerabilidad social es entendida como: Un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo o comunidad de ser herido, lesionado o

²¹ R. Blanco, Hacia una escuela para todos y con todos...

²² M. Ainscow et al., Improving schools, developing inclusion...

dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas²³. Aunque esta definición no centra su atención en puntos específicos de riesgo que puedan padecer las personas, si contempla ideas claves que deben ser atendidas, tales como: la *fragilidad* que poseen estas personas ante los cambios del entorno y la *debilidad* para afrontarlos, debido a la inseguridad a la que están sometidos, lo que implica una situación en que las oportunidades son escasas y/o inalcanzables desde su condición.

La intención de este trabajo no es hacer una revisión desde el punto de vista sociológico del concepto de vulnerabilidad, pero si aclarar algunas ideas centrales que nos ayuden a comprender el concepto, para luego abordarlo desde la perspectiva educativa. De acuerdo a ello es relevante considerar que la “vulnerabilidad no es exactamente lo mismo que pobreza, si bien la incluye”²⁴, pero va más allá, al focalizarse en las consecuencias y/o las posibilidades que estas carencias afecten al bienestar y a las condiciones de vida, tanto en el presente como en el futuro.

Esta condición de riesgo implica una diversidad de situaciones en las que pueden verse involucradas las personas, tales como la falta de oportunidades de mejores niveles de vida, debido a la ausencia de inserción laboral, la carencia de recursos para cubrir las necesidades básicas, aspecto que puede tener un fuerte impacto en su vida social, afectando la participación en igualdad de condiciones con el resto de la sociedad. En este sentido, la precariedad de esta situación imposibilita a las personas el acceso a mejores servicios, entre ellos la educación.

¿Cómo abordar la vulnerabilidad social desde la Educación?

El abordar la vulnerabilidad social a través de la educación es una tarea compleja, que requiere en primera instancia un análisis de los contextos socio-culturales a quien van dirigidos los procesos educativos. A partir de esta tarea, se podrán generar propuestas inclusivas que se establezcan como políticas educacionales y que puedan ser concretadas en el trabajo del aula, mejorando de esta manera la atención de estos colectivos, posibilitando su inserción en la sociedad.

Al hacer una revisión de la legislación educativa en Chile y de las diversas iniciativas que se han desarrollado en pro de una educación que pueda atender de manera igualitaria a todos los estudiantes del país, se puede ver que se ha atendido a la equidad, ya que la educación es un derecho de todos los niños y niñas. Sin embargo, esta equidad no se ha conseguido en relación a la calidad, puesto que sigue siendo un objetivo primordial del sistema educativo, Se puede observar una gran brecha social, donde las clases sociales de mayor poder adquisitivo, acceden a una mejor educación en detrimento de aquellas más vulnerables; siendo esta situación una de las tendencias fuertes de la nueva economía, es

²³ G. Busso, Vulnerabilidad social: nociones e implicancias e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. Seminario Internacional: Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/8283/GBusso.pdf> (2001), 1-39. consultado el 30 de abril 2016.

²⁴ N. Perona et al., Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de condiciones de vida en los hogares. Revista Kairos N°8 (2001) recuperado de: <http://www.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k08-08.htm> consultado el 25 de abril de 2016.

el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y por consiguiente de la fragmentación cultural de la población²⁵.

Es posible declarar entonces, que la calidad con equidad es uno de los mayores retos del sistema educacional chileno. En estos últimos años el Ministerio de Educación ha invertido en iniciativas tales como la subvención preferencial (SEP)²⁶ que beneficia principalmente a los niños y niñas que estén cursando la enseñanza básica y media, otorgándole mayores recursos que posibiliten aprendizajes de calidad, para los alumnos y alumnas más vulnerables del país, los cuales han sido catalogados como prioritarios al momento de obtener el beneficio de estas nuevas políticas educacionales²⁷.

Dentro de otras cuestiones que van enfocadas al cómo abordar de manera eficiente la vulnerabilidad social desde la perspectiva de la educación, Falconi²⁸ hace referencia a los nuevos modos de habitar en la escuela, refiriéndose a la pertinencia que deben tener los aprendizajes en un clima de vulnerabilidad social. Calvo²⁹ por su parte, focaliza la atención en la flexibilización pedagógica, aspecto que debe articularse con la pertinencia para mejorar la formación académica de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad y así lograr su inserción en la comunidad.

Si bien es cierto que el Estado, a través de Gobierno y el Ministerio de Educación, tienen un mayor compromiso y responsabilidad en el tema de la inclusión de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad, es importante destacar que es un deber de todos los implicados en el proceso educativo aunar esfuerzos y avanzar de manera conjunta hacia una educación inclusiva. Así también, el tema de la inclusión social a través de la educación debería tener un carácter preventivo, anticipándose a situaciones que podrían dificultar la participación y el aprendizaje de los niños y niñas que estén en situación de vulnerabilidad social.

La Educación Física en contextos de vulnerabilidad social: posibilidades para avanzar hacia la inclusión

La Educación Física ha de considerar el modelo educativo vigente de la educación inclusiva para avanzar en el desarrollo de propuestas que puedan atender de manera eficiente distintos colectivos de niños y niñas, favoreciendo la participación y el logro de los

²⁵ J. Tedesco, Igualdad de oportunidades y política educativa, Cuadernos de pesquisa Vol.34 N°123 (2004) 555-572.

²⁶ La Subvención Escolar Preferencial es una iniciativa que entrega recursos adicionales, por cada alumno prioritario, y también por su concentración, a los sostenedores de establecimientos educacionales que han firmado con el Ministerio de Educación un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa; para la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo.

²⁷ Subvención escolar preferencial, 26 de Junio de 2013, ayuda MINEDUC atención ciudadana. Recuperado de: https://www.ayudameduc.cl/Estatico/docs/informacion/info_guia/guia_sep.pdf consultado el 27 de abril de 2016.

²⁸ O. Falconi, Las silenciosas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? Revista Kairos N° 14 (2004). Recuperado de: <http://www.revistakairos.org/k14-archivos/Octavio%20falconi.pdf> consultado el 30 de abril de 2016.

²⁹ G. Calvo, La inclusión social de jóvenes a través de la educación. Tendencias en Foco N°11 RetEtis (2009). Recuperado en: <http://www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2013/03/tendenciasenfoco11.pdf> consultado el 30 de abril de 2016.

aprendizajes de todos y todas; por consiguiente si se desea avanzar hacia contextos escolares inclusivos, hemos que tener en cuenta que:

La enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física tienen un lugar en el mundo real, no es una isla y los intereses cotidianos de la Educación Física, reflejan en formas concretas y específicas, las amplias fuerzas que gobiernan los acontecimientos de la sociedad³⁰.

Al indagar en la Educación Física y lo que se ha hecho en relación a la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad social, se observa que la bibliografía existente no proporciona muchos referentes específicos para la formulación de propuestas inclusivas en esta materia, sin embargo ofrece claves sobre las bondades que tiene la actividad física y el deporte en estos colectivos.

Balibrea, Santos y Lerna³¹ señalan que el deporte es de gran interés para los jóvenes socialmente desfavorecidos, por lo cual se ven motivados a participar y beneficiarse de su práctica. Por otro lado, Santos³² afirma que los colectivos con un mayor riesgo de exclusión social mantienen niveles más bajos de práctica de actividad física y deporte que otros sectores socio-económicos. Estas cuestiones apuntan hacia la importancia y la necesidad de avanzar hacia una Educación Física inclusiva, que pueda a través de sus objetivos y contenidos educativos estar al servicio de las necesidades de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social, propiciando su inclusión y, por qué no, una mejora en la calidad de vida y bienestar.

Para desarrollar procesos educativos pertinentes y eficientes, dirigidos para estos colectivos, es primordial conocer las barreras de aprendizaje que impiden el logro de los propósitos de una educación digna y de calidad para todos. A partir de ello, se podrá dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Qué estrategias se deben utilizar para propiciar la inclusión de los niños y niñas vulnerables a través de la Educación Física?

Desde la teoría, encontramos estrategias inclusivas para el desarrollo de las clases de Educación Física, considerando al alumnado con discapacidad³³; así como también, para el alumnado inmigrante en contextos multiculturales³⁴. Sin embargo, al indagar en estrategias para abordar la inclusión a través de la Educación Física de niños y niñas vulnerables, no encontramos aportes consistentes. Frente a tal escenario, creemos pertinente dar pequeños pasos que nos permitan ofrecer una orientación más definida de cómo abordar la Educación Física, considerando las necesidades del alumnado inmerso en aquella situación.

³⁰ D. Kirk, Educación Física y Currículum (Valencia: Universidad de Valencia, 1990), 19.

³¹ E. Balibrea; J. Santos e I. Lerna, Un Estudio exploratorio: Actividad física, deporte e inserción social de jóvenes en barrios desfavorecidos. Apunts N°69 (2002) 106-111.

³² A. Santos, El deporte y la mejora de la ciudadanía: puesta en marcha de un deporte educativo e integrador, en Deporte en barrios: ¿integración o control social?, eds. K. Balibrea y A. Santos (Valencia: Universidad de Valencia, 2010), 35-49.

³³ M. Ríos, La inclusión en el área de educación física en España. análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. Agora para la EF y el Deporte N° 9 (2009) 83-114.

³⁴ T. Lleixà et al., Multiculturalismo y Educación Física (Barcelona: Paidotribo, 2002).

Antecedentes y estado de la cuestión

Desde la perspectiva educativa el concepto de inclusión, ha sido ampliamente desarrollado desde un punto de vista ideológico, cuestión que ha impactado las prácticas pedagógicas, demandando crear en todo momento, procesos educativos que permitan atender de manera efectiva la diversidad del alumnado a fin de alcanzar el máximo desarrollo sus capacidades.

En el área de la Educación Física el concepto de inclusión también ha tenido impacto, y ha sido abordado desde la teoría a la práctica, encontrándose con aportaciones tales como las de la profesora Ríos³⁵, quien analiza las barreras para la participación y el aprendizaje del alumnado en la asignatura de Educación Física. Su trabajo se centra en concretar una propuesta de estrategias facilitadoras de la inclusión, que puedan ser utilizadas por los docentes en el ejercicio de sus acciones pedagógicas. Aunque, si bien es cierto, la mayoría de las propuestas y experiencias de Ríos³⁶ se centran en el alumnado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales.

Por su parte, García³⁷, a través de estudios y experiencias prácticas de investigación-acción, ha querido demostrar que la Educación Física es una de las mejores herramientas para la inclusión educativa, basándose en su propia experiencia como investigador, señala que:

La actividad física dirigida con una intención educativa bien planeada mejora la adaptación de sujetos inadaptados, ya sean inadaptados sociales, como inmigrantes recién llegados que apenas conocen el idioma, como alumnos con necesidades educativas especiales de tipo intelectual o físico³⁸.

Otros autores³⁹, han centrado su atención en conocer las actitudes de profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa, poniendo en evidencia que las actitudes del profesorado dependen de su preparación académica, de la percepción de competencia que tengan sobre sus capacidades y habilidades en el ejercicio docente, como también de sus edades y experiencias previas en cuanto a procesos de enseñanza y aprendizaje con niños y niñas que poseen necesidades educativas especiales.

Teniendo como soporte la idea que de que la Educación Física y el deporte como contenido de esta, debe favorecer la socialización y la integración de las personas en el

³⁵ M. Ríos, La inclusión en el área de educación física en España...

³⁶ Otras publicaciones de M. Ríos, Una propuesta para la integración de los alumnos con discapacidad en actividades competitivas: la compensación de la desventaja. Eds P, Saéz; J. Tierra y M. Díaz (Huelva: Universidad de Huelva, 1990), 937-974.

M. Ríos, Manual de Educación Física para el alumno con discapacidad (Barcelona: Paidotribo, 2003).

M. Ríos, La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa primaria (Tesis Doctoral en Universidad de Barcelona, 2005).

³⁷ J. García, Investigación acción: Inclusión mediante la Educación Física. Revista digital: Innovación y experiencias Educativas N° 18 (2009). Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_18/JOSE_E_GARCIA_2.pdf consultado el 28 de abril de 2016.

³⁸ J. García, Investigación acción: Inclusión mediante la Educación Física...4

³⁹ F. Hernández et al. Las actitudes del profesorado en Educación Física hacia la inclusión educativa: Revisión, Revista Apunts N° 103 (2011) 24-30.

seno de la sociedad, Lleixá⁴⁰ ha tratado conocer y analizar los factores que determinan la práctica de actividad física y deporte del alumnado recién llegado y con riesgo de exclusión social. Los resultados obtenidos de estos estudios, han permitido la elaboración de directrices que favorezcan una Educación Física inclusiva en contextos multiculturales, elementos que han sido plasmados en la obra “Multiculturalismo y Educación Física”, de Lleixá et al.⁴¹, texto que hace referencia a la atención a la diversidad desde diferentes enfoques del currículo.

Hasta el momento, se podría decir que la inclusión en Educación Física no abarca un solo campo de acción, sino que pretende alcanzar e impactar distintos colectivos en función de sus necesidades. Entre ellos se destaca al alumnado con necesidades educativas especiales, con discapacidad, proveniente de una cultura diferente y vulnerable socialmente, estos grupos emergentes han llamado la atención de investigadores y docentes, quienes tienen por objetivo buscar estrategias y propuestas que favorezcan su inclusión.

Respecto a la vulnerabilidad social y las aportaciones que hay desde la perspectiva de la Educación Física hacia la inclusión, se puede hacer referencia a las experiencias de Donald Hellison, norteamericano que en la década de los setenta creó un programa de responsabilidad personal y social (PRPS), con el objetivo de que adolescentes y jóvenes de riesgo tuvieran experiencias de éxito que les permitieran tener la oportunidad de desarrollar sus capacidades personales y sociales, y su responsabilidad social, tanto en el deporte como en la vida cotidiana⁴².

Existen muchas experiencias de la utilización del PRPS con adolescentes y jóvenes vulnerables, tanto en Norteamérica, como en España⁴³. Entre ellas se evidencia el trabajo de Escartí et al.⁴⁴, quienes han desarrollado varias investigaciones teniendo como base el PRSP. Uno de los últimos estudios de esta línea, es el de Pardo⁴⁵, quien ha trabajado el PRSP en tres contextos diferentes (España, Italia y Estados Unidos), atendiendo a adolescentes de escuelas de segunda oportunidad, con el fin de conocer el impacto que provoca un programa de actividad física en estos colectivos.

⁴⁰ T. Lleixá, Un espacio de inclusión multicultural, Universidad de Barcelona (s.f) recuperado de http://juancarlos.webcindario.com/EF_%20UN%20ESPACIO_DE_INCLUSION_MULTICULTURA.pdf consultado 25 de abril de 2016.

⁴¹ T. Lleixá et al., Multiculturalismo y Educación Física...

⁴² A. Escartí; C. Pascual y M. Gutiérrez, Responsabilidad Personal y Social a través de la Educación Física y el deporte (Barcelona: Paidotribo, 2005).

⁴³ Experiencias de utilización del PRPS se destacan entre ellas a: M, DeBusk y D, Hellison, Implementing a physical education self-responsability model for delinquency-prone youth, Journal of teaching in physical education N°8 (1989) 104-112.

J. Kallusky, In-school programs, en Youth development and physical activity: Linking universities and communities, eds. D. Hellison et al., (Champaign: Human Kinetics, 2000) 87-114.

T. Martinek; T. Shilling y D. Johnson, Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom, The Urban Review N°33 (2001) 29-45.

T. Shilling, An investigation of commitment among participants in an extended day physical activity program, Research quarterly for exercise and sport N°72 (2001): 335-365.

⁴⁴ A. Escartí; C. Pascual y M. Gutiérrez, Responsabilidad Personal y Social...

⁴⁵ R. Pardo, La trasmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L' Aquilla y los Ángeles (tesis doctorado en Universidad Politécnica de Madrid, 2008).

Las experiencias desarrolladas con el PRSP, se han llevado a efecto con adolescentes vulnerables socialmente, tanto en las clases de Educación Física, como también a nivel extraescolar, en talleres de actividad física y deporte, fomentando el desarrollo de valores tales como el respeto, la participación, la autonomía y la cooperación, para luego poder hacer la transferencia de estos a la vida cotidiana.

Respecto a los trabajos realizados en Chile, no hay evidencia de investigaciones o experiencias prácticas que traten el tema de inclusión en contextos sociales vulnerables desde la perspectiva de la Educación Física; sin embargo desde el área de deporte y recreación, podemos hacer referencia a las experiencias de “Fútbol Calle”⁴⁶, y “EDUGoL”⁴⁷, programas que se focalizan en la reinserción y participación social de niños, adolescentes y jóvenes de barrios desfavorecidos a través del alcance de valores morales y éticos a través de la práctica deportiva.

Las diversas experiencias, trabajos e investigaciones citadas dan cuenta de las aportaciones que se han hecho en esta materia, la mayoría de ellas centran su atención en la actividad física y el deporte, como promotores y facilitadores de la inclusión, a través del desarrollo de valores universales que puedan ser aprendidos en estas instancias, para luego ser transferidos a la vida en sociedad, entendiendo que ésta es una de las mayores necesidades de los colectivos en situación de vulnerabilidad social.

Una propuesta de mejora: Recomendaciones para el desarrollo de propuestas inclusivas en Educación Física en contextos de vulnerabilidad social

Antes de definir algunos criterios que podrían servir como fundamento de propuestas didácticas inclusivas de en la asignatura de Educación Física a nivel escolar, surgen las siguientes interrogantes ¿Por qué es necesario generar estrategias que faciliten la inclusión de los colectivos vulnerables socialmente a través de la Educación Física? La respuesta a este interrogante, parece ser fácil, asumiendo que es una responsabilidad que debe asumir el sistema educativo, sin embargo en el momento de llevar a la práctica pedagógica los ideales educativos que sustentan la inclusión, la tarea parece ser muy compleja y ardua.

El abordar las necesidades educativas desde un análisis en profundidad de los contextos en los cuales se desea propiciar cambios, permitirá avanzar hacia soluciones reales, donde pueda evidenciarse un cambio social que contribuya al bienestar de todas las personas. Así también, se requerirá hacer un análisis de los contenidos educativos de la

⁴⁶ Fútbol Calle es un proyecto social que, a través del deporte, busca entregarle oportunidades de desarrollo psico-social a hombres y mujeres desde Arica a Punta Arenas, basado en un enfoque participativo y de inclusión de los participantes en situación de vulnerabilidad, teniendo al fútbol como una plataforma de formación deportiva y valórica. Recuperado de <http://www.redfutbolcalle.cl/programa-futbol-calle/> consultado el 01 de abril de 2016.

⁴⁷ EDUGoL es un programa que lleva seis años de experiencia acompañando jóvenes en alto riesgo social de distintas poblaciones del país. A nivel mundial, el fútbol callejero se utiliza como una herramienta poderosa para generar un cambio social, basada en el diálogo y en el respeto entre jugadores de ambos sexos. A través de la Metodología del Tercer Tiempo, los jóvenes son invitados a expresar ideas, sentimientos y a establecer acuerdos. En este espacio se les propone reconocerse como actores sociales líderes en sus barrios. Recuperado de: <http://www.edugol.cl/> consultado el: 01 de abril de 2016.

Educación Física bajo la perspectiva de la vulnerabilidad social, a modo de adecuarlos, para que respondan a fines de la inclusión.

Por consiguiente, la Educación Física debe ser repensada bajo condiciones de vulnerabilidad social, considerando sus posibilidades inclusivas, dando una real importancia a la socialización a través de la actividad física y el deporte, para así luchar contra las desigualdades sociales y hacer hincapié en valores y actitudes que permitan mayores aprendizajes y participación de los niños y niñas inmersos en esta situación.

A continuación se presentan una serie de recomendaciones que podrían facilitar los procesos educativos de la Educación Física en contextos de vulnerabilidad social⁴⁸.

1. Establecer un sistema de reglas: derechos y deberes del alumnado en la clase.
2. Diversificar la oferta de contenidos.
3. Utilizar permanentemente el recurso del juego.
4. Desarrollar instancias de razonamiento moral.
5. Derribar estereotipos que propician exclusión femenina.
6. Afianzar hábitos de higiene y salud.

1. Establecer un sistema de reglas: derechos y deberes del alumnado en la clase
Si se desea cumplir con los objetivos propuestos en la clase, es necesario contar con un clima grato y adecuado para el alcance de dichos objetivos, además en el caso de este tipo de contextos, se considera necesario establecer límites básicos, claros y sencillos que permitan reforzar valores tales como el respeto y la empatía.

Estas normas o reglas han de ser consensuadas por el grupo, con la intención de que sean aprobadas y respetadas por todos. También, deben establecerse sanciones y aplicarse cuando no se esté cumpliendo con lo acordado. Por otro lado, cuando se observe respeto por parte del alumnado a este sistema de reglas, debe dárseles refuerzo positivo con el propósito de destacar su desempeño, además de motivarles a que sigan manteniendo actitudes de respeto a lo acordado.

Las situaciones reales de aplicación de este reglamento, podrán servir para generar espacios de reflexión, donde el profesorado deberá motivar al alumnado a exponer su punto de vista respecto a las actitudes positivas y negativas que se generan en la clase de Educación Física.

2. Diversificar la oferta de contenidos

Tal como se ha señalado en otros apartados de este trabajo, la Educación Física ha de ser repensada, a fin de responder de manera pertinente a las necesidades evidenciadas en contextos desfavorecidos. Por tanto, los contenidos seleccionados deben ser adecuados al nivel de desarrollo motor del alumnado y de sus capacidades físicas y psicológicas. Entre otras cosas, ha de mantenerse el carácter “educativo” de la Educación Física,

⁴⁸ Las recomendaciones establecidas para el desarrollo de propuestas didácticas inclusivas son fruto de un estudio de casos realizado en el contexto escolar ubicado en un barrio de altos índices de vulnerabilidad social en la comuna de Chillan, VIII región de Chile, titulado la Educación Física en un contexto de vulnerabilidad social: Un estudio de casos en la comuna de Chillán-Chile (no publicado).

fomentándose un clima de aprendizaje y sana convivencia, enmarcado en una perspectiva de meta orientada a la tarea, en detrimento de una con orientación al rendimiento⁴⁹.

Debido a las características de los grupos vulnerables, se recomienda abordar en mayor proporción, deportes colectivos, aprovechando el valor inclusivo que estos podrían alcanzar bajo un tratamiento educativo. De acuerdo se debe poner énfasis en las siguientes cuestiones:

- Apropriación de roles en el juego. Esto podría favorecer la autoestima del alumnado al saber que tiene una posición en el grupo y que su participación es importante.
- Respeto a reglas. Si desea participar debe estar dispuesto a respetar las reglas del juego y/o deporte, respetar a sus compañeros y a los adversarios.
- Cohesión grupal y social. Es necesario aunar esfuerzos en pro de metas comunes para el grupo, lo que favorecerá el desarrollo de habilidades sociales.

Un aspecto relevante que provoca la exclusión del alumnado más desventajado en la clase, es la práctica de actividades físicas y deportes de mayor dominio por los más hábiles del grupo, tal situación podría erradicarse escogiendo actividades y deportes desconocidos, a fin de que todos puedan partir del mismo nivel y punto de partida. Esto a su vez podría favorecer la cohesión grupal entre ellos, debido a la necesidad de aunar esfuerzos para conseguir las metas comunes.

El trabajar en actividades de carácter colectivo, crea un espacio propicio para el desarrollo de estrategias cooperativas, donde el énfasis está en aportar hacia el grupo, permitiendo una mayor implicación del alumnado en las tareas propuestas y maximizando las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de valores y actitudes sociales positivas.

El componente competitivo del deporte y de otras actividades de carácter grupal, debe ser tratado con especial cuidado, fomentándose el desarrollo de la competencia, desde la perspectiva educativa, en búsqueda de la superación personal y grupal, y no en la de eliminar al rival. Por otro lado, es necesario que el profesorado haga esfuerzos por generar aprendizajes hacia el “saber ganar y saber perder”, para erradicar actitudes negativas, peleas y disturbios, provocadas por las frustraciones de los competidores al perder el juego.

3. Utilizar permanentemente el recurso del juego

El juego como recurso educativo, posee elementos que podrían servir como base de propuestas inclusivas en contextos desfavorecidos. Según Omeñaca y Ruiz⁵⁰, los juegos en Educación Física son portadores de muchas propiedades deseables entre las que destacan:

- Ser actividades que con frecuencia resultan motivantes.
- Ofrece un marco contextualizado de acción motriz.
- Hace posible un alto grado de interacción entre los alumnos y alumnas.

⁴⁹ J. Duda, Ejercicio físico, motivación y salud: aportaciones de la teoría de las perspectivas de meta, en *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, eds. J. Devis (Alicante: Marfil, 2001), 271-279.

⁵⁰ R. Omeñaca y V. Ruiz, *La enseñanza en educación física: un proceso de toma de decisiones*, en *Explorar, Jugar y cooperar*, eds. R. Omeñaca, E. Puyuelo y J. Ruiz (Barcelona: Paidotribo, 2001), 11-18.

- Proporciona situaciones motrices de naturaleza variada.
- Crea condiciones necesarias para que los alumnos y alumnas inicien un proceso de búsqueda de soluciones.
- Puede ser fuente de aprendizajes significativos.

A través del juego es posible desarrollar una serie de situaciones en las que pueden reforzarse actitudes y valores que favorezcan la cohesión social, propiciando el disfrute de los alumnos y alumnas, y a la vez fomentando el respeto a las reglas, como también, a sí mismos y hacia los compañeros. Por otro lado, el juego ofrece una diversidad de situaciones en las que el alumnado debe asumir roles y responsabilidades, para luego trabajar arduamente en ellas y alcanzar las metas propuestas. Por otro lado, las conductas generadas en el juego deben ser analizadas por el profesorado y por el alumnado a través de la creación de instancias de reflexión, haciendo énfasis en las actitudes y valores sociales positivos, pudiéndose establecer un nexo entre las vivencias obtenidas a través del juego y las diversas situaciones de la vida real.

4. Desarrollar instancias de razonamiento moral

Las diversas situaciones vividas en la clase de Educación Física, podrían ser útiles para la creación de instancias donde el alumnado pueda reflexionar sobre sus propias prácticas y las de sus compañeros, analizando temas coherentes con las necesidades educativas propias del contexto. Entre ellas se destacan:

- El trato entre los compañeros, las palabras ofensivas y groseras
- La participación de todos, no importando su nivel de habilidad y competencia.
- La participación femenina en las actividades de la clase
- Las normas establecidas en la clase de Educación Física.
- El respeto por las reglas de los juegos.
- Las sanciones a los comportamientos y conductas negativas.
- Los hábitos higiénicos y la salud.

Todos estos temas y otros, pueden ser abordados y guiados por el profesorado, exponiendo situaciones reales y cercanas al alumnado en función de que estos razonen y desarrollen un sentido crítico y moral. De esta manera cada uno de ellos, podrá extraer lecciones para su propia vida.

5. Derribar estereotipos que propician exclusión femenina

La participación femenina en el desarrollo de las clases de Educación Física, puede verse disminuida por la falta de motivación hacia las actividades propuestas y/o por la falta de estrategias que promuevan una adecuación de las actividades en función de los gustos y preferencias de las niñas. Por otro lado, los niños pueden incrementar las posibilidades de exclusión de las niñas, si impiden o descalifican la participación e implicación de ellas en el desarrollo de las tareas. Este tipo de situaciones podrían generarse en mayor medida, debido a las diferencias en cuanto al desarrollo de habilidades físicas entre niños y niñas.

Consiguientemente, si el objetivo es lograr una participación igualitaria de todo el alumnado, ha de trabajarse arduamente en el establecimiento de estrategias que derriben las barreras que propician la exclusión, principalmente por parte del género femenino. A

continuación se propone una serie de recomendaciones que podrían mermar aquellas barreras de exclusión:

- Proponer actividades físicas y/o deportes que se adecuen a las posibilidades de ambos grupos, motivando la participación de niñas y niños de forma igualitaria, sin que se observe una mayor competencia por parte de unos sobre otros.
- Ofrecer al alumnado una amplia oferta de contenidos de la Educación Física, a fin de que ellos puedan llegar a consenso y elegir lo que desean trabajar en las sesiones de clase, partiendo siempre de la premisa que debe favorecer la participación e implicación de todos.
- Aplicar variantes en el desarrollo de los contenidos de la Educación Física, teniendo espacios en los que puedan participar niños y niñas de manera conjunta, y otros en los que puedan trabajarse de manera alternada en actividades de preferencia según género.

Al disminuir las diferencias de género, se estará dando avances hacia el compartir y aprender en igualdad de condiciones. Así también, se posibilitará la creación de espacios en los que pueda desarrollarse la empatía, la tolerancia y el respeto entre chicos y chicas.

6. Afianzar hábitos de higiene y salud

Conforme a las bases curriculares, los objetivos y contenidos de la Educación Física promueven el desarrollo de hábitos de higiene y salud⁵¹. Sin embargo, dadas las características de los contextos vulnerables es necesario hacer mayor hincapié en el desarrollo de estos, para producir un cambio significativo de las conductas y comportamientos relacionados con la salud. A continuación se ofrecen algunas orientaciones:

- Recomendar al alumnado la indumentaria adecuada para la práctica de actividad física.
- Velar por el desarrollo de actitudes seguras que disminuyan las posibilidades de riesgo para la salud física del alumnado en el desarrollo de las actividades de la sesión de Educación Física.
- Fomentar el aseo personal posterior a la práctica de actividad física.
- Orientar al alumnado respecto a una nutrición adecuada.
- Motivar al alumnado a mantener su entorno limpio y ordenado, antes del desarrollo de cualquier actividad de la asignatura.

Consideraciones finales

Hasta aquí, se ha intentado sintetizar posibles estrategias y recomendaciones para el desarrollo de la Educación Física en contextos de vulnerabilidad social. Pues de acuerdo a las consideraciones teóricas de la inclusión, sólo a través de un conocimiento profundo de la realidad de los contextos vulnerables se podrá llegar a concretar procesos educativos pertinentes, que respondan a las necesidades de educativas de los alumnos y alumnas.

⁵¹ Ministerio de Educación, Santiago de Chile, Bases curriculares de la educación chilena, (MINEDUC). 2013, Recuperado de: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-channel.html> consultado el: 30/04/2016.

A través del establecimiento de relaciones de empatía con el alumnado, se conseguirá avanzar hacia la creación de un clima de confianza y respeto, elementos fundamentales para favorecer la participación y el aprendizaje; estas cuestiones podrían ser útiles al momento de reflexionar respecto al rol del profesorado en el desarrollo de una Educación Física inclusiva, puesto que su forma de concebir y abordar los procesos de enseñanza- aprendizaje determinará en gran medida el avance hacia la inclusión.

Por otro lado, creemos fehacientemente que la Educación Física es una potente herramienta para erradicar las posibilidades de exclusión que sufren algunos colectivos, puesto que desde el planteamiento de sus objetivos posee cualidades inclusivas, las que han de ser tratadas de manera intencionada y contextualizada a las necesidades del alumnado, persistiendo día a día con paciencia y valorando los pequeños logros obtenidos.

Finalmente queremos hacer hincapié en que la inclusión es una tarea ardua y difícil, que sólo será posible conseguir, si ponemos todo nuestro esfuerzo y constancia en alcanzarla. De esta manera estaremos progresando y avanzando hacia una educación que transforme la sociedad, teniendo como meta principal disfrutar de un mundo más justo, donde todos tengan las posibilidades de ejercer su libertad para decidir lo que quieren ser, saber y hacer.

Bibliografía

Acedo, C. Educación inclusiva: superando los límites. Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada, Dossier 145 Educación Inclusiva Vol: XXXVIII, n° 1 (2008): 5-16.

Ainscow, M.; Booth, T.; Dyson, A; Farrel, P.; Frakham, J.; Gallannaugh, F. y otros. Improving schools, developing inclusion. London: Routledge, 2006.

Ainscow, M. y Miles, S. Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada, Dossier 145 Educación Inclusiva Vol: XXXVIII, n° 1 (2008): 17-44.

Balibrea, E.; Santos, J. y Lerna, I. Un Estudio exploratorio: Actividad física, deporte e inserción social de jóvenes en barrios desfavorecidos. Apunts N°69 (2002): 106-111.

Blanco, R. Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín del proyecto principal de Educación para América Latina y el Caribe N°48 (1999): 55-72.

Blanco, R. La Equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación Vol: 4 N°3 (2006): 1-15.

Booth, T. y Ainscow, M. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas. Consorcio universitario para la educación inclusiva (2002). Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf Consultado el: 30/04/2016.

Busso, G. Vulnerabilidad social: nociones e implicancias e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. Seminario Internacional: Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. (2001): 1-39. Recuperado de: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/8283/GBusso.pdf> Consultado el: 30/04/2016.

Calvo, G. La inclusión social de jóvenes a través de la educación. Tendencias en Foco N°11 RetEtis (2009). Recuperado de: <http://www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2013/03/tendenciasenfoco11.pdf> Consultado el: 30/04/2016.

Daniels, H. y Gartner, P. Inclusive Education. Londres: Kogan Page, 2001.

DeBusk, M. y Hellison, D. Implementing a physical education self-responsability model for delinquency-prone youth. Journal of teaching in physical education N°8 (1989): 104-112.

Duda, J. Ejercicio físico, motivación y salud: aportaciones de la teoría de las perspectivas de meta. En La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI, editado por J, Devis. Alicante: Marfil, 2001, 271-279.

EDUGoL. Recuperado de: <http://www.edugol.cl/> consultado el: 01/04/2016.

Escartí, A.; Pascual, C. y Gutiérrez, M. Responsabilidad Personal y Social a través de la Educación Física y el deporte. Barcelona: Paidotribo, 2005.

Falconi, O. Las silenciosas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? Revista Kairos N° 14 (2004). Recuperado de: <http://www.revistakairos.org/k14-archivos/Octavio%20falconi.pdf> Consultado el: 30/04/2016.

Fútbol Calle. Recuperado de: <http://www.redfutbolcalle.cl/programa-futbol-calle/> consultado el: 01/04/2016.

García, J. Investigación acción: Inclusión mediante la Educación Física. Revista digital: Innovación y experiencias Educativas N°18 (2009). Recuperado de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_18/JOSE_E_GARCIA_2.pdf consultado el: 28/04/2016.

Hernández, F.; Casamort, J.; A., Bofill; Niort, J. y Blázquez, D. Las actitudes del profesorado en Educación Física hacia la inclusión educativa: Revisión. Revista Apunts N°103 (2011): 24-30.

Kallusky, J. In-school programs. En Youth development and physical activity: Linking universities and communities, editado por D, Hellison; N; Cutforth; J, Kallusky; M, Parker y J, Stiehl. Champaign: Human Kinetics, 2000, 87-114.

Kirk, D. Educación Física y Curriculum. Valencia: Universidad de Valencia, 1990.

Lleixá, T. Un espacio de inclusión multicultural, Universidad de Barcelona (S.F) recuperado de: http://juancarlos.webcindario.com/EF_%20UN%20ESPACIO_DE_INCLUSION_MULTICULTURA.pdf consultado el: 25/04/2016.

Lleixá, T.; Flecha, R.; Puigvert, L.; Contreras, O.; Torrealba, M. y Bandulá, J. Multiculturalismo y Educación Física. Barcelona: Paidotribo, 2002.

Martinek, T.; Schilling, T. y Johnson, D. Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review* N°33 (2001): 29-45

Ministerio de Educación (MINEDUC), Santiago- Chile. Bases curriculares de la Educación Chilena. Recuperado de: <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-channel.html> consultado el: 30/04/2016.

Omeñaca, R. y Ruiz, V. La enseñanza en educación física: un proceso de toma de decisiones. En *Explorar, Jugar y cooperar*. Editado por R., Omeñaca; E., Puyuelo y J., Ruiz. Barcelona: Paidotribo, 2001, 11-18.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Jomtien -Tailandia 1990. Conferencia mundial sobre la educación para todos: Declaración mundial sobre la educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Salamanca - España 1994. Declaración y marco de acción de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad.

Pardo, R. La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L' Aquilla y los Ángeles. Tesis doctorado en Universidad Politécnica de Madrid, 2008.

Perona, N.; Crucella, C.; Rocchi, G. y Robin, S. Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de condiciones de vida en los hogares. *Revista Kairos* N°8 (2001). Recuperado de: <http://www.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k08-08.htm> Consultado el: 30/04/2016.

Puigdemívol, I. La Educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Graó, 1998.

Ríos, M. Una propuesta para la integración de los alumnos con discapacidad en actividades competitivas: la compensación de la desventaja. En *Actas del XVII congreso nacional de educación física*, editado por P. Sáez; J. Tierra y M. Díaz. Huelva: Universidad de Huelva, 1990, 937-974.

Ríos, M. *Manual de Educación Física para el alumno con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo, 2003.

Ríos, M. La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa primaria. Tesis Doctorado en Universidad de Barcelona, 2005.

Ríos, M. La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte* N° 9 (2009): 83-114.

El concepto de inclusión en el ámbito educativo: recomendaciones para el desarrollo de propuestas didácticas de la... pág. 149

Santos, A. El deporte y la mejora de la ciudadanía: puesta en marcha de un deporte educativo e integrador. En Deporte en barrios: ¿integración o control social?, editado por K. Balibrea y A. Santos. Valencia: Universidad de Valencia, 2010, 35-49.

Savater, F. Fabricar Humanidad. Revista PRELAC N°2 (2006): 26- 29.

Shilling, T. An investigation of commitment among participants in an extended day physical activity program. Research quarterly for exercise and sport N°72 (2001): 335-365.

Subvención Escolar Preferencial (SEP), Santiago-Chile 2013. Ayuda MINEDUC atención ciudadana. Recuperado de:
https://www.ayudamineduc.cl/Estatico/docs/informacion/info_guia/guia_sep.pdf
Consultado el: 27/04/2016.

Tedesco, J. Igualdad de oportunidades y política educativa. Cuadernos de pesquisa Vol 34 N°123 (2004): 555-572.

Para Citar este Artículo:

Gálvez Contreras, Eimmy Noemí. El concepto de inclusión en el ámbito educativo: recomendaciones para el desarrollo de propuestas didácticas de la Educación Física en contextos de vulnerabilidad social. Rev. Incl. Vol. 3. Num. Especial, Julio-Septiembre (2016), ISSN 0719-4706, pp. 130-149.

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.