

Número 3 - Julio/Diciembre 2016

# REVISTA PASAJES

ISSN 2448-5659



RED INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES Y PARTICIPANTES SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Portada: Crispim Antonio Campos



MÉXICO

Crispim Antonio Campos  
Kreli 2016





**REVISTA PASAJES**  
RIE - UICSE - FESI - UNAM



**CEPU - ICAT**

## CUERPO DIRECTIVO

### Directora

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

### Subdirectora

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

### Editor

**Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

### Editor Adjunto

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de  
Puebla, México*

### Enlace Internacional

**Drdo. Silvia Laura Vargas López**

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos,  
México*

**Lic. Héctor Garate Wamparo**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

## Cuerpo Asistente

### Traductora: Inglés – Francés

**Lic. Iliá 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 para este Número

**Crispim Antonio Campos, Brasil**

## COMITÉ EDITORIAL

**Mg. Emilia Adame Chávez**

*SEP Quintana Roo, México*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo,  
Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

**Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla**

*Universidad Mondragón-UCO, México*

**Dra. Gabriela Croda Borges**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de  
Puebla, México*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**

*Universidad Popular Autónoma del Estado de  
Puebla, México*

**Mg. Mabel Farfán**

*Universidad de Tolima, Colombia*

**Dra. Elizabeth Guglielmino**

*Universidad Nacional de la Patagonia,  
Argentina*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

**Lic. Sandra Katz**

*Universidad Nacional de La Plata, Argentina*

**Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín**

*Universidad de Santander, Colombia*

**Dra. María Noel Míguez**

*Universidad de La República, Uruguay*

**Dr. Joan Jordi Montaner**

*Universitat de les Illes Balears, España*



**REVISTA PASAJES**  
RIIE - UIICSE - FESI - UNAM



**CEPU-ICAT**

**Dra. Lyda Pérez Acevedo**

*Universidad Nacional de Colombia, Colombia*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Mg. Claudia Peña Testa**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos,  
México*

**Dr. Sebastía Verger Gelabert**

*Universitat de les Illes Balears, España*

#### **COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

**Dra. Valdelúcia Alves da Costa**

*Universidad Fluminense, Brasil*

**Mg. Araceli Bechara**

*Asesora Consultora Independiente, Argentina*

**Dr. Gildas Brégain**

*Université de Rennes 2, Francia*

**Dr. Nicola Coumo**

*Università degli Studi di Bologna, Italia*

**Mg. Alfredo Flores**

*METONIMIA Chiapas, México*

**Ph. D. Alice Imola**

*Università degli Studi di Bologna, Italia*

**Dr. Alfredo Jerusalinsky**

*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,  
Brasil*

**Mg. Juan David Lopera**

*Universidad de Antioquia, Colombia*

**Dr. Benjamía Mayer**

*Estudios 17, México*

**Dra. Lady Meléndez**

*Universidad Nacional de Educación a  
Distancia, Costa Rica*

**Dr. Martial Meziani**

*INS HEA, Francia*

**Dr. Pedro Ortega**

*Universidad de Murcia, España*

**Mg. Wilson Rojas Arevalo**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

**Mg. Valeria Rey**

*Universidad Metropolitana de Ciencias de la  
Educación, Chile*

**Mg. Graciela Ricci**

*ADDEI, Argentina*

**Lic. Marcela Santos**

*Universidad de Casa Grande, Ecuador*

**Dr. Carlos Skliar**

*FLACSO, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar paulino e Silva**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Norelly Soto**

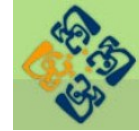
*Universidad de Medellín, Colombia*

**Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez**

*Universidad de Los Lagos, Chile*



**REVISTA PASAJES**  
RIIE - UIICSE - FESI - UNAM



**CEPU-ICAT**

### Indización

Revista Pasajes, se encuentra indizada en:



Información enviada a Latindex para su evaluación e indización.



**REVISTA PASAJES**  
RIIE – UIICSE – FESI - UNAM



**CEPU-ICAT**

ISSN 2448-5659 – Publicación Semestral / Número 3 / Julio – Diciembre 2016 pp. 69-85

**LA EDUCACIÓN FÍSICA EN UN CONTEXTO DE VULNERABILIDAD SOCIAL.  
ESTUDIOS DE CASO EN LA ESCUELA AURORAS DE CHILE DE LA COMUNA DE CHILLÁN**

**PHYSICAL EDUCATION IN A CONTEXT OF SOCIAL VULNERABILITY.  
A CASE STUDY OF THE SCHOOL AURORAS DE CHILE, CHILLÁN**

**Mg. Eimmy Noemí Gálvez Contreras**  
Universidad Adventista de Chile, Chile  
eimmygalvez@unach.cl

**Fecha de Recepción:** 30 de mayo 2016 – **Fecha de Aceptación:** 30 de julio de 2016

**Resumen**

El presente trabajo se desarrolla en una escuela ubicada en un barrio vulnerable de la comuna de Chillán, VIII Región. Este estudio surge a partir de la necesidad de conocer y comprender el papel de la Educación Física en la enseñanza básica, a fin de valorar cuales son las necesidades de inclusión de los niños y niñas sumidos en situación de vulnerabilidad social. Con el propósito de generar un acercamiento profundo a esta realidad, se emplearon distintas fuentes de información: documentos, entrevistas y observaciones de la realidad, a fin de recopilar y aprehender el significado que los protagonistas tienen de su realidad. Los principales resultados encontrados ponen de manifiesto la importancia de generar actuaciones didácticas coherentes con las necesidades contextuales presentes en la asignatura de Educación Física, como alternativa para favorecer la inclusión.

**Palabras Claves**

Vulnerabilidad social – Inclusión – Igualdad de oportunidades – Orientaciones didácticas – Educación Física

**Abstract**

This work takes place in a school located in a vulnerable district of the commune of Chillán, VIII Region. This study arises from the need to know and understand the role of physical education in elementary education, in order to assess which are the needs of inclusion of children mired in a situation of social vulnerability. In order to generate a deep approach to this reality, different information sources were explored: documents, interviews and observations of reality, to collect and grasp the meaning these characters have of their reality. The results show the importance of generating activities that are coherent with the contextual needs present in the subject of Physical Education, as an alternative to promote inclusion.

**Keywords**

Social vulnerability – Inclusion – Equal opportunities – Teaching guidelines – physical Education

## Introducción

En la actualidad el concepto de “inclusión” ha sido ampliamente abordado provocando un impacto no sólo en el ámbito político y social, sino también en la educación. A partir de la generación de políticas públicas se pueden visualizar los esfuerzos que han hecho las entidades gubernamentales de distintos sectores para favorecer la democracia y la igualdad de oportunidades como una vía de escape o solución a la gran brecha social existente. Desde la perspectiva educativa, la inclusión “indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas” (Ainscow, 2001, p.202). Por consiguiente, uno de los grandes desafíos de la educación es atender las distintas necesidades del alumnado en función de que todos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y un pleno desarrollo de sus capacidades.

Esta forma de concebir la educación de manera más igualitaria y equitativa respecto a las necesidades de cada persona y/o contexto, ha de ser un desafío en todas las etapas de la enseñanza formal. Para que esto sea una realidad debe haber un cambio en las formas de concebir y llevar a la práctica procesos de enseñanza- aprendizaje, con el propósito de mantener la pertinencia del proceso educativo considerando la situación y circunstancia del alumnado y de su entorno más cercano.

Si se aplica este enfoque a la educación básica, será necesario que cada asignatura del currículo esté alineada con los planteamientos de la educación inclusiva, favoreciendo desde su perspectiva la atención a la diversidad del alumnado de manera que todos puedan alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades. En relación a ello, Arnaiz (2003) señala que las escuelas deben estar preparadas para acoger y educar a todos los alumnos y no solamente a los considerados como educables.

La Educación Física como asignatura integrante del currículo en la etapa de enseñanza básica debe acoger y hacer frente a estos desafíos de la educación, favoreciendo desde su campo de acción el desarrollo integral de todos los niños y niñas sin exclusión alguna. Así también, como lo indica Kirk (1990) se debe tener presente 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 sociedad. (p.19)

Frente a este panorama se considera que la Educación Física puede hacer mucho por favorecer la inclusión, siendo un instrumento poderoso que propicie cambios positivos en las personas, permitiendo a través de ella avanzar hacia una educación que atienda las necesidades de todos los niños y niñas, considerando su realidad en pro del cumplimiento de las metas educativas que se orientan a la igualdad de oportunidades favorecedoras de la participación social. A partir de estas ideas, Ríos (2006) afirma que:

Cuando hablamos de una educación física inclusiva, todo el alumnado comparte el mismo espacio, sin diferencias, reconsiderando la enseñanza y su organización con el apoyo pedagógico y social que sea necesario, y manteniendo las más altas expectativas para el aprendizaje de todas y todos (p. 86).

En consecuencia, se requiere avanzar hacia una Educación Física que atienda pertinentemente a las necesidades de cada persona, colectivo y/o grupo emergente,

favoreciendo a través de su práctica la inclusión. Para que esto pueda ser una realidad se tendrá que hacer un análisis en profundidad de los contextos educativos, puesto que sólo desde esta comprensión es viable por pasos significativos hacia la mejora de las prácticas pedagógicas e intervenciones en el aula de clases.

El planteamiento de nuevas propuestas que atiendan las necesidades propias de cada contexto, favorece un aprendizaje significativo de los niños y niñas, además de avanzar hacia una Educación Física innovadora que atienda a las demandas reales de estos colectivos emergentes. En este sentido, Booth (2000) afirma que las barreras de aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

Pues bien, con el fin de tener una comprensión y aproximación más profunda del objeto de estudio de la presente investigación presentaremos algunas experiencias prácticas de intervención y/o estudios en contextos desfavorecidos que se orientan y sustentan en la línea de la inclusión social a través de la actividad física, principalmente en la clase de Educación Física.

En concreto, se puede afirmar que en el área de la Educación Física el concepto de inclusión ha sido abordado desde la teoría a la práctica, encontrándose con aportaciones tales como las de la profesora Ríos (2009), 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 Ríos (1999, 2003, 2004, 2005) se centran en el alumnado con discapacidad y/o necesidades educativas especiales.

Por su parte García (2009) 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 físico (p.4).

Otros autores, tales como: Hernández, Casamort, Bofill, Niort y Blázquez (2011) 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 seno de la sociedad, Lleixa (s.f) 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 Lleixa, Flecha, Puigvert, Contreras, Torralba y Bantulá (2002), 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 comprende 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 cotidiana (Escartí, Pascual y Gútierrez, 2005).

Existen muchas experiencias de la utilización del PRPS con adolescentes y jóvenes vulnerables (DeBusk y Hellison, 1989; Kallusky, 2000; Martinek, Schilling y Johnson, 2001; Schilling, 2001), tanto en Norteamérica, como en España. Entre ellas se evidencia el trabajo de Escartí, Pascual y Gútierrez, quienes han desarrollado varias investigaciones teniendo como base el PRSP. Uno de los últimos estudios de esta línea, es el de Pardo (2008), 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.

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, a modo de fomentar el desarrollo de valores tales como el respeto, la participación, la autonomía y la cooperación, para luego poder hacer la transferencia de estos valores a la vida cotidiana.

Así también, Fernández (2007), tras un análisis de las conductas violentas de la población de riesgo, presenta experiencias de inclusión social a través del deporte con delincuentes en una prisión de Córdoba y con menores de edad en riesgo, pertenecientes a un instituto del Polígono del polígono sur de la ciudad de Sevilla en España. Los objetivos a trabajar a través del deporte pretendieron el desarrollo de valores educativos, una buena utilización del tiempo de ocio, mejorar la salud física y psíquica, la aceptación personal para aumentar la autoestima y la sana interacción social. Aunque no se presentan resultados acabados de estas experiencias, sí se pone de manifiesto que los resultados obtenidos serán fruto de futuras investigaciones.

Las diversas experiencias, trabajos e investigaciones citadas dan cuenta de las aportaciones que se han realizado 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.

## Metodología del estudio

El estudio se abordó desde un enfoque cualitativo, desde un diseño de estudio de casos. En este sentido, Yin (1994) señala que el motor para realizar estudios de casos proviene del deseo de entender fenómenos sociales complejos, por esta razón se ha seleccionado para efectos de la realización del proceso de investigación este diseño. Desde la perspectiva del investigador, se manifiesta el deseo de adentrarse en una realidad educativa caracterizada por una evidente situación de vulnerabilidad social, tratando de comprender y describir el cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la clase de Educación Física en este contexto en particular.

## Contexto de estudio

El contexto de investigación del presente estudio, es un establecimiento educacional de enseñanza básica llamado “Auroras de Chile<sup>1</sup>”, perteneciente al sector oriente de la ciudad de Chillán; este alberga a 307 niños y niñas, de primero a octavo básico. Se sitúa en un radio urbano con un alto índice de vulnerabilidad, evidenciando grandes carencias socioeconómicas y culturales, con serios problemas de desempleo, falta de seguridad, drogadicción y alcoholismo, vagancia, violencia intrafamiliar y social, promiscuidad y delincuencia. Las niñas y niños de esta escuela, en su mayoría provienen de hogares monoparentales de bajo nivel educacional y diversos credos religiosos.

Un dato relevante para el presente estudio, es que el 78% del alumnado de este centro es “prioritario”, clasificación dada por la municipalidad de la comuna de Chillán, de acuerdo a la alta puntuación obtenida por la familia en la ficha de protección social. Al ser considerado vulnerable, el alumnado goza de algunos beneficios otorgados por el Ministerio de Educación (MINEDUC)<sup>2</sup>, tales como libros, cuadernos y otros materiales de estudios. Así también, la Junta Nacional de Auxilio y Becas (JUNAEB)<sup>3</sup> otorga becas alimenticias a cada niño y niña de la escuela, pudiendo acceder a desayuno y almuerzo todos los días de la semana.

En el área de Educación Física, la escuela cuenta con una profesora especialista, quien desarrolla las clases de primero a octavo básico, teniendo cada curso dos horas pedagógicas de cuarenta y cinco minutos de esta asignatura a la semana. Para el desarrollo de las clases, la escuela cuenta con una amplia gama de material deportivo, debido a que continuamente se adjudican proyectos del MINEDUC, por ser escuela municipal, así como también, por el alto porcentaje de alumnos prioritarios y con necesidades educativas especiales que tienen en sus aulas.

---

<sup>1</sup> Con el fin de preservar el anonimato el nombre empleado es ficticio.

<sup>2</sup> Sigla utilizada en Chile para referirse al Ministerio de Educación

<sup>3</sup> Sigla utilizada para referirse a la Junta Nacional de Auxilio y Becas, organismo que tiene por misión favorecer la mantención y el éxito en el sistema educacional de niños, niñas y jóvenes en condición de desventaja social, económica, psicológica y/o biológica, entregando para ello productos y servicios integrales de calidad, que contribuyan a hacer efectiva la igualdad de oportunidades, el desarrollo humano y la movilidad social.

La composición de la muestra fue de carácter intencionada, siendo la representatividad determinada por la investigadora, tomando en cuenta los elementos característicos esenciales de la población objeto de estudio. En este sentido, se ha procurado tener proximidad con los informantes claves para tener acceso al contexto y recabar información suficiente para la investigación.

En concreto, la muestra del estudio comprende a los alumnos y alumnas de sexto, séptimo y octavo curso de enseñanza básica (cursos donde se evidencio mayor porcentaje de alumnado en situación de prioritario) y la profesora de especialidad.

### **Técnicas de recolección, análisis e interpretación de datos**

En relación a las técnicas de recolección de datos utilizadas para la concreción de los propósitos, estas fueron el análisis documental de la Ley General de Educación vigente (LGE), Proyecto Educativo institucional del establecimiento (PEI) y planificaciones de clase (PC). También se desarrollaron grupos focales con estudiantes de sexto, séptimo y octavo básico (GF), entrevistas al profesorado de Educación Física (EP), notas de campo de las observaciones de las clases de Educación Física (NC) y Diarios de Investigación generados por la investigadora (DI).

El análisis e interpretación de los datos obtenidos se realizó específicamente a través del análisis de contenidos, el cual permitió elaborar y procesar los datos a través de categorías para organizar, sintetizar y relacionar la información sobre las condiciones mismas en que fueron producidos los discursos. El rescate de las ideas fuerza de los textos hizo que los conceptos y contenidos de éstos pudieran ser agrupados en torno al conjunto del discurso estudiado. Las etapas de este tipo de análisis corresponden a:

a.- Codificación de la información obtenida en base a la entrevista, grupo focal y observaciones. A partir de ello, fueron seleccionados los temas considerados importantes para los objetivos de la investigación, lo que sumado a la información bibliográfica recolectada, dio los indicios para la construcción de la pauta de análisis.

b.- Vaciado de la información clasificada para una tematización de ésta, donde las ideas fuerzas rescatadas a partir de los datos recolectados, fueron agrupados en temas que facilitaron la construcción de un texto de análisis.

c.- Clasificación y conceptualización de la información implicó una triangulación de toda la información recolectada, donde fueron vinculándose las referencias teóricas, los contenidos y discursos presentes en los entrevistados a fin de dar forma al discurso emergente.

Considerando que este estudio se sustenta en un paradigma cualitativo, se seleccionaron unos criterios de rigor científico afines con dicho enfoque. Siguiendo los planteamientos de Guba (2008) y contextualizándolos al proceso investigativo que se llevó a efecto; estos criterios son la credibilidad, la dependencia y la confirmabilidad.

## **Resultados del proceso de investigación: Orientación y fundamentación de los procesos educativos en contextos de vulnerabilidad social**

La atención a la diversidad y la promoción del valor del respeto son elementos que se orientan a favorecer la igualdad de oportunidades. En este sentido, el centro “Auroras de Chile” señala:

Desde ahora nuestra escuela se propone educar con alegría, con capacidad de reconocer en todas las personas su dignidad de ser seres humanos, sus talentos, sus sueños y hacer de su entorno una sociedad igualitaria, justa y más solidaria (PEI, p.3).

Por otro lado, la consideración del “todos” se orienta a un planteamiento igualitario, puesto que todos los alumnos y alumnas tienen el derecho de una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral y en el caso de tener necesidades educativas especiales no deben ser discriminados, puesto que el ambiente de aprendizaje debe ser tolerante y de respeto mutuo, permitiendo el ejercicio de la libre expresión y de conciencia, dentro de un marco de responsabilidad, sin dañar a ninguna persona (LGE, art n°10, 2009).

La igualdad de oportunidades ha de concretarse en la generación de estrategias que tengan por fin último “contribuir al diseño de enseñanza que propicie el aprendizaje de todos los niños y niñas” y “crear condiciones para el aprendizaje de todos y todas” (PEI, p.12), considerando que uno de deberes primordiales del estado Chileno es velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras (LGE, 2009, art n°4).

La legislación educativa en Chile pone especial énfasis en el respecto a la atención de la diversidad del alumnado y a los esfuerzos que se deben hacer por concretar los objetivos de la educación, no importando la realidad de cada contexto y de las características del alumnado. La LGE (2009) señala que: “la Educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas independiente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley” (Art n°4).

Por su parte, el PEI de la escuela “Auroras de Chile” destaca como principio el ofrecimiento de un espacio de participación donde los alumnos y alumnas tengan un rol protagónico de sus aprendizajes, a través de la utilización de métodos interactivos, innovadores y eficientes que propicien aprendizajes significativos y de calidad. Todo aquello ha de darse en un clima escolar favorable para las relaciones interpersonales y de respeto por las necesidades educativas especiales: “Valoramos y respetamos la diversidad tanto en el proceso de enseñanza, como en la convivencia escolar” (PEI, p.11).

Avanzando un poco más en la concreción del currículo, se observa que no todas las planificaciones de clase de la Educación Física consideran la heterogeneidad del alumnado, puesto que no existe flexibilidad en cuanto a los objetivos, contenidos y evaluación. Sin embargo, en las unidades didácticas que donde se trabaja el acondicionamiento físico, la planificación considera el esfuerzo personal y la evaluación de los resultados de manera individual, teniendo como indicadores de evaluación el trabajo en clases y la superación personal (PC, 6to básico).

El plan de acción de la escuela contempla desafíos que han de materializarse en la concreción de planes de mejora que se orienten al logro de los objetivos educacionales de la escuela, entre ellos uno de los que tiene directa relación con los procesos educativos de la Educación Física es “elevar la autoestima de los niños y niñas a través de la participación en diversas actividades académicas y/o recreativas” (PEI, p.10). Consiguientemente, las actividades propuestas para lograr esta meta suponen la participación del alumnado en campeonatos deportivos, realización de eventos artístico-gimnásticos y la generación de espacios de tiempo para la realización de actividad física recreativa.

### **La realidad de clase de educación física en un contexto vulnerable**

Respecto a la realidad de la escuela, el profesorado de Educación Física en ciertas ocasiones manifiesta una respuesta educativa a favor de la igualdad de oportunidades a través de pequeñas actitudes que intentan incentivar al alumnado a participar de las actividades de la clase, permitiéndose con ello la inclusión alumnos y alumnas que presentan mayor dificultad para el desarrollo de las tareas (NC, n°6).

En relación a la igualdad de condiciones en cuanto a infraestructura y materiales, la escuela cuenta con gran variedad de material deportivo y un espacio amplio que permite la realización de las distintas actividades de las clases de Educación Física. Sin embargo, se observa un mal uso del material y de las instalaciones en algunos momentos, tales como azotar las raquetas contra el suelo (NC, n°3), chutear las raquetas (NC, n°4), y lanzar piedras en el patio (NC, n°9).

En este sentido, la falta de cuidado que tiene el alumnado por los materiales y por las instalaciones de la escuela, hace que estos disminuyan en cantidad y calidad, no prestando la utilidad para la que fueron diseñados y adquiridos. Esta situación provoca que las posibilidades de contar con los elementos propicios para la generación de diversas experiencias de aprendizaje se vean disminuidas.

### **El rol del profesorado: orientaciones y objetivos de la clase**

El énfasis en el desarrollo de las sesiones de clase de Educación Física está puesto en la participación del alumnado, más allá que el alcance de un aprendizaje específico que involucre aspectos técnicos y/o tácticos en el caso de los contenidos deportivos o sistematización en el desarrollo del trabajo de las habilidades motoras y físicas.

Las preferencias y gustos del alumnado son consideradas en función de favorecer una mayor implicancia en las actividades de la clase:

Hay que buscar flexibilizar lo más posible, incluso hay alumnos que no quieren trabajar, lo que yo estoy haciendo y tengo que ofrecerles otro tipo de contenido que a lo mejor viene más adelante o no le corresponde para su nivel, pero lo importante es que hagan actividad física, yo no concibo que un niño se siente en una banca y diga no quiero trabajar, le buscamos lo que sea para que él trabaje, a lo mejor en otra cosa, pero que trabaje (EP, n°7).

En la mayoría de las clases esta “flexibilidad curricular” entendida por el profesorado, se ve reflejada en la forma en que aborda la clase de Educación Física, puesto que el

material es entregado a los alumnos y alumnas, se les da un par de instrucciones y después ellos juegan libremente (NC, n°2, n°3, n°4, n°5, n°7, n°8, n°10).

El énfasis que da el profesorado a la clase de Educación Física está orientado a la participación, limitándose a fomentar la implicación del alumnado en las actividades, sin hacer mayores intervenciones que propicien un aprendizaje intencionado. Sin embargo, al llevar a cabo procesos de evaluación, los docentes definen criterios que se orientan al logro de aprendizajes actitudinales, tal como lo expresa la profesora:

“[...] yo con la calificación y la evaluación premio la intención, el trabajo en la clase, el esfuerzo, porque si me pongo a evaluar la técnica y la táctica de algo, no tendría ningún aprobado” (EP, n°5).

Respecto a otras cuestiones del rol del profesorado, es posible afirmar existe una mayor implicación del alumnado en la clase cuando el profesorado dirige, supervisa y se involucra en el desarrollo de las actividades con los alumnos, así quedó demostrado en el desarrollo de algunas tareas y juegos en el transcurso de las observaciones realizadas durante las sesiones de clases, entre las cuales podemos recordar:

Al llegar la profesora les da la responsabilidad de liderar la coreografía a un par de damas, en conjunto con la profesora van diseñando una rutina, todas las niñas participan activamente en ese momento (NC, n°3).

La participación del profesorado en las actividades de la clase hace que los alumnos y alumnas se mantengan trabajando en las tareas propuestas y que se sientan motivados y acompañados, la profesora manifiesta que esta medida se adopta como una estrategia para incentivar al alumnado hacia las actividades de la clase, ella expresa:

“[...] es que yo trabajo con ellos, si hay que saltar, salto con ellos si hay que correr, corro con ellos, si hay que demostrar algo [...]”. Mientras que los alumnos pueden decir que: “es muy difícil y la profesora lo hace ¿Cómo no lo voy a hacer yo?” (EP, n°5).

La concepción que posee el profesorado de la clase de Educación Física radica principalmente en la práctica de actividad física de manera que el alumnado disfrute y se recree, no en esfuerzos físicos y en desarrollo de esquemas de movimiento que requieren un mayor dominio motor y/o cognitivo, puesto que no desea que el alumnado se frustre por no alcanzar los objetivos propuestos y abandone la actividad.

El fin último de la clase de Educación Física, ¿cuál es? Que el niño se recree que haga actividad física, que busque la salud integral, tanto mental como física y si tú te encasillas en que el niño tiene que jugar voleibol en esa unidad y el niño no quiere porque no puede y se frustra el niño se va a sentar y no va a hacer nada y la idea es que el chiquillo se mueva, se motive, y quiera hacer actividad física, por lo tanto yo flexibilizo mucho (EP, n°7).

Dadas las características de los alumnos y alumnas de este contexto, el profesorado manifiesta que el trabajar con ellos requiere de paciencia, de mucha tolerancia y dedicación, cada logro que obtengan debe valorarse y destacarse mediante un refuerzo positivo. La profesora a través de la entrevista manifiesta: “Tengo que lograr algo con estos chicos, lo mínimo se valora, con esfuerzo se logra” (EP, n°8).



## La participación e implicación del alumnado en la clase de Educación Física

Cada vez que llega el momento de la clase de Educación Física el alumnado muestra una actitud favorable, puesto que:

“[...] a ellos les encanta la Educación Física, más a los niños que a las niñas, entre más mayores las niñas menos motivadas están, mientras más pequeñas andan ahí a la par con los niños; pero la participación es buena, ellos esperan la clase de Educación Física en la semana, como la mejor clase, lo que más les gusta, yo entro en la sala y me aplauden, por lo tanto la participación es buena” (EP, n°2).

El alumnado manifiesta que la clase de Educación Física es entretenida, puesto que se crean espacios para compartir con los compañeros. Sin embargo, en algunas ocasiones no se genera un buen ambiente de clase, puesto que algunos no desean participar de las actividades o también porque están molestos y enojados unos con otros (GF, n°2).

Existe un reconocimiento por parte del alumnado hacia el profesorado, pues sus intervenciones propician una buena participación en la clase, ellos a su vez, manifiestan que constantemente el profesorado muestra preocupación por los alumnos y alumnas, al acercarse cuando no están trabajando; además señalan que la calificación es de acuerdo a la participación, ya que en el caso de que ellos no participen, tendrán una mala calificación, así también expresan que las experiencias de aprendizaje se generan “haciendo deporte y compartiendo con los compañeros y no ser solitario” (GF, n°13).

La participación de las niñas en la clase es menor a la de los niños, de acuerdo a lo expuesto por la profesora, esto se debe a que las niñas en estas edades están viviendo cambios hormonales, lo que hace que sus cuerpos tengan un cambio que van aceptando poco a poco con timidez.

Debido a su condición de vulnerabilidad, no tienen los recursos para adquirir indumentaria deportiva adecuada; por consiguiente, ellas utilizan ropa ajustada y pequeña, cuestión que les incomoda para practicar ejercicios y/o participar en juegos, instancia en la que se exponen a las burlas de sus compañeros por ropa que llevan (EP, n°3).

Los niños comentan que las niñas se quejan mucho y que el juego no es adecuado para ellas, debido que al no estar alerta, pierden los balones con facilidad y tienden a accidentarse. Sin embargo, estas respuestas se oponen a los comentarios de las niñas, quienes se defienden diciendo que no todas son así, pero reconocen que a la gran mayoría no les motiva a participar de la clase y prefieren no hacer nada (GF, n°25).

El trato que tienen los niños y niñas entre sí es brusco y agresivo, no necesariamente deben estar peleándose para tener un trato poco respetuoso entre sí, sino en la cotidianidad de las distintas actividades y juegos que realizan en la clase; así lo demuestran en la siguiente situación:

“[...] en la cancha Yessenia y Miguel se dan de manotazos, él grita: Ah! Me duele que me tires los vellos de las piernas [...] Elsa juguetea con Martin, le pega y él le devuelve también golpeándola, ambos se ríen, posteriormente Elsa le rasguña la espalda por debajo de la camiseta, Martin se queja de dolor y se quita la camiseta, dejando ver las marcas rojas de las uñas de Elsa en su espalda (NC, n°9)

Existen actitudes que para el alumnado parecen ser naturales, pero que son una falta de respeto tanto para los compañeros, como también para sus profesores. De hecho, en un par de oportunidades, el profesorado reprendió a unos niños que escupieron al suelo, en momento que se estaban dando las instrucciones de la clase (NC, n°2, n°9).

Las palabras groseras e impropiedades son parte del lenguaje común del alumnado. En el desarrollo de todas las actividades, siempre se escuchan groserías y descalificaciones varias (NC, n°1, n°2, n°3, n°4, n°5, n°6, n°7, n°8, n°9 y n°10). Sin embargo, en momentos en que el profesorado está cerca intentan mejorar el lenguaje (DI, n°7).

La falta de autonomía en la realización de tareas es evidente en estos niños y niñas, ya que cuando no se les está supervisando o dirigiendo el trabajo de la clase, tienden a abandonar la actividad e incluso pueden llegar a exponerse a grandes riesgos, tales como subirse al techo de la escuela a buscar la pelota de tenis (NC, n°4).

Finalmente en relación a las preferencias de los alumnos en la clase de Educación Física, ellos se sienten más motivados por jugar fútbol (GF, n°23). La facilidad con que tienden a organizarse para esta actividad es sorprendente, rápidamente seleccionan jugadores para cada equipo y comienza el juego, pueden permanecer jugando toda la hora de clases sin presentar mayores inconvenientes (DI, n°7).

## Discusiones

La legislación educativa vigente en Chile promueve una educación que se podría considerar inclusiva según la conceptualización establecida por Ainscow y Miles (2008), puesto que la LGE (2009) considera la educación como derecho de todas las personas a lo largo de su vida favoreciendo el desarrollo integral de todas sus capacidades no importando su situación y circunstancia.

El PEI de la escuela “Auroras de Chile” posee características de una “educación inclusiva”, debido a que promueve la igualdad de oportunidades y la equidad, favoreciendo la atención a la diversidad en un clima de respeto y valoración por las diferencias; en este mismo documento se considera como desafío elevar la autoestima del alumnado para alcanzar más y mejores aprendizajes. Respecto a ello, Blanco (1999) señala que el alumnado con un alto nivel de autoestima conseguirá mejores resultados, lo que nos hace pensar que los objetivos del PEI de la escuela, se orientan a que todos los alumnos y alumnas alcancen aprendizajes significativos y de calidad.

Aunque las condiciones de infraestructura, instalaciones y materiales de apoyo a la docencia, son adecuados tanto en cantidad como en calidad en “Auroras de Chile”; la realidad educativa difiere de los ideales de la legislación educativa y de su propio PEI, debido a que el profesorado no promueve a través de su rol una educación inclusiva. Según Blanco (1999) el profesorado debe adaptar los contenidos y actividades, brindando múltiples oportunidades a los alumnos y alumnas. Si bien, el profesorado del centro favorece la participación del alumnado en el desarrollo de distintas actividades, tratando de atender a las preferencias del alumnado, aunque no se observan procesos educativos intencionales, ya que sólo se limitan a promover la práctica de actividad física, sin que haya una intervención que propicie aprendizajes y/o que atienda a las necesidades de niños y niñas.

Las PC de la Educación Física y la intervención del profesorado en las sesiones de clase, no consideran las necesidades reales del contexto tales como respeto, la responsabilidad, hábitos higiénicos, entre otros. En este contexto la flexibilización curricular es entendida como la promoción permanente de la práctica de actividad física. Es decir, se incentiva al alumnado a una mayor implicancia motriz durante las sesiones de clase, descuidando el sentido de “pertinencia” que deberían tener los procesos educativos, los cuales debieran adecuarse a las necesidades y características de niños y niñas, partiendo de lo saben y sienten (Blanco, 2006).

Tal como ya se ha mencionado, la Educación Física en la escuela “Auroras de Chile” no presenta una sistematización, ni intencionalidad educativa, puesto que sólo se centra en fomentar la participación del alumnado en la clase, no dirigiéndose el proceso educativo hacia objetivos claros y definidos. Sin embargo, al plantearse procesos de evaluación de los aprendizajes alcanzados, los instrumentos utilizados consideran criterios referidos a contenidos actitudinales tales como: trabajo en clase, esfuerzo, juego limpio, compañerismo y respeto. En tal escenario, es complicado realizar un proceso de evaluación coherente, que responda al alcance de aprendizajes que jamás han sido trabajados en la práctica pedagógica; quizá sería importante considerar los planteamientos de García (2009), quien señala que la Educación Física es una excelente herramienta para favorecer la inclusión educativa, siempre y cuando la actividad física tenga una intencionalidad educativa.

Una de las estrategias que emplea el profesorado de la escuela “Auroras de Chile”, en el desarrollo de las sesiones de Educación Física, es la de trabajar alternadamente con niñas y niños en sitios distintos. Se ha adoptado esta forma de trabajo pues existen dificultades para coincidir entre los gustos y preferencias de estos grupos y por la existencia de ciertas diferencias entre ellos; continuamente se manifiestan tratos agresivos y violentos entre ambas partes. Frente a tal situación, podrían desarrollarse estrategias que fomenten la tolerancia y el respeto entre ambos sexos, propiciando procesos de aprendizaje compartidos que resulten de la interacción social entre los diferentes protagonistas del proceso educativo (Savater, 2005).

Las distintas situaciones originadas en el desarrollo de las sesiones de clase dan clara evidencia de la falta de responsabilidad y autonomía del alumnado para asumir las tareas propuestas en la clase y otras tales como: cuidar y velar por el buen uso del material deportivo y de las instalaciones e infraestructura del centro. Tanto la responsabilidad y la autonomía han sido objetivos a desarrollar en las diferentes experiencias de aplicación del programa de Responsabilidad Personal y Social de Hellison en aplicados contextos desfavorecidos por distintos autores (DeBusk y Hellison, 1989; Jimenez, 2000; Pardo, 2008).

El lenguaje del alumnado no es apropiado para el desarrollo de los procesos educativos de cualquier índole, por lo cual es necesario poner especial atención en este aspecto y generar estrategias que permitan desarrollar el respeto hacia sí mismos; como también, hacia los demás, tal como ya se ha hecho con las experiencias de “EDUGoL”<sup>4</sup> en

---

<sup>4</sup> 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. URL: <http://www.edugol.cl>

Chile, en las cuales el no decir palabras groseras es una regla que deben cumplir los niños para poder participar del juego.

La Clase de Educación Física es valorada por el alumnado del centro “Auroras de Chile”, puesto que la consideran como una instancia en la que pueden compartir unos con otros y recrearse, esto a su vez se condice con lo señalado por Balibrea, Santos y Lerna (2002), quienes afirman que el deporte es de gran interés para los jóvenes socialmente desfavorecidos. En el caso del contexto estudiado, uno de los deportes que más motiva principalmente a los niños es el fútbol, sin embargo debido a que su motivación es alta, podrían integrarse otros contenidos para ampliar el espectro de conocimientos, experiencias y gustos, considerando que las posibilidades de práctica de actividad física y deporte son limitadas, debido a las escasas oportunidades que tienen estos chicos y chicas fuera del contexto escolar.

De acuerdo a los datos obtenidos de las diferentes fuentes de información, se puede declarar que la Educación Física en la escuela “Auroras de Chile” posee un carácter eminentemente recreativo, en detrimento del componente educativo que debiera tener en esencia. Se cree por tanto, que la Educación Física no debería perder su componente lúdico, puesto que debe motivar continuamente al alumnado, aunque se deba trabajar en función de metas educativas ambiciosas, concretando unos objetivos que vayan más allá de la mera práctica e implicación del alumnado en una actividad motriz y/o deporte.

### **Consideraciones finales**

Tras el estudio realizado, es posible señalar que en la escuela “Auroras de Chile” las necesidades educativas de los alumnos y alumnas se consideran escasamente, puesto que por una parte, se evidencia falta de congruencia entre los ideales educativos y la realidad de los procesos educativos que se desarrollan cotidianamente y, por otra parte, no se visualiza con certeza la pertinencia en la puesta en práctica de las acciones del profesorado, siendo este uno de los elementos trascendentales que caracteriza una educación inclusiva.

La flexibilidad curricular y la atención a las preferencias del alumnado bajo este escenario se contextualizan de una forma ajena a la legislación educativa, elemento que podría conducir a un detrimento de las posibilidades de aprendizajes y experiencias educativas que debe poseer el alumnado en cada etapa de enseñanza escolar.

Respecto a los procesos evaluativos que se aplican en la clase de Educación Física, se puede afirmar que estos se presentan de forma ambigua, no guardando coherencia con lo manifestado en la práctica del quehacer del profesorado; dado que se pretende evaluar las actitudes y los valores alcanzados a través de las distintas actividades físicas, juegos y/o deportes, sin embargo estos no son tratados en la clase bajo una perspectiva que ponga énfasis en el alcance de dichos valores; es decir, no se manifiesta intencionalidad educativa al momento de plantear las distintas actividades en la clase y por consiguiente la evaluación no posee sustento ni direccionalidad.

Dado las condiciones de este contexto y de las características que posee el alumnado en relación a los vínculos que establece con sus pares y la forma de disponerse frente a la clase de Educación Física, se hace complicado el alcance de los propósitos educativos por parte del profesorado; no obstante, podría aprovecharse de mejor manera

la actitud positiva que tiene el alumnado hacia la clase en función de desarrollar procesos educativos sistemáticos, atingentes y coherentes con las necesidades del alumnado.

Bajo estas condiciones, insistimos en que la mera implicación y participación de los alumnos y alumnas en el desarrollo de actividades no garantiza el alcance de aprendizajes, ni de los ideales que promueven la legislación educativa, en términos de la formación integral que se pretende alcanzar a través de la educación. En concreto, el enfoque que posee la clase de Educación Física en este contexto, no garantiza que los alumnos y alumnas sean capaces de insertarse en la sociedad y a partir de ello aportar hacia la consecución de sociedades construidas sobre la base de la igualdad y la atención a la diversidad, favoreciendo el acceso de mayores y mejores oportunidades de acceso y desarrollo personal en distintos escenarios de la vida.

Finalmente, creemos oportuno señalar que a partir del análisis profundo de este escenario, la clase de Educación Física debería abordar estrategias que favorezcan el logro de aspectos relacionados con la salud, higiene, respeto, responsabilidad y autonomía; así también, se requiere dar mayor énfasis al desarrollo de habilidades sociales, permitiendo la generación de espacios en los cuales niños y niñas puedan compartir unos con otros, desarrollar trabajos grupales, colaborar entre sí para alcanzar metas comunes y desempeñar diversos roles en el grupo, aspectos que podrían favorecer el establecimiento de relaciones sociales positivas y una mejora de la autoestima personal de cada niño y niña.



## Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia donde vamos ahora? *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada. Dossier Educación Inclusiva*, 17-44.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Ed. Aljibe.
- Balibrea, E., Santos, J., y Lerna, I. (2002). Un estudio exploratorio: Actividad física, deporte e inserción social de jóvenes en barrios desfavorecidos. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 106-111.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del proyecto principal de Educación para América Latina y el Caribe, n°48*, 55-72 UNESCO/OREALC.
- Blanco, R. (2006). *La Equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. Recuperado el 10 de Enero de 2013, de Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, N°3: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Booth, T. (2000). Progreso en la educación inclusiva. *Estudio Temático para la evaluación de educación para todos*. Paris: UNESCO.
- DeBusk, M., y Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self-responsability model for delinquency-prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 104-112.
- Escartí, A., Pascual, C., y Gutierrez, M. (2005). Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte. Barcelona: Graó.
- Fernández, J. (2007). La inclusión social a través del deporte. *Escuela Abierta*, n°10, 253-271.
- García, J. (2009). Investigación Acción: Inclusión mediante la Educación Física. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 1-14.
- Guba, E. (2008). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno, y A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (págs. 148-165). Madrid: Akal.
- Hernández, F., Casamort, J., Bofill, A., Niort, J., y Blázquez, D. (2011). Las actitudes del profesorado en Educación Física hacia la inclusión educativa: revisión. *Apunts. Educación Física y Deportes*. n°103, 24-30.
- Jimenez, P. (2000). *Modelo de intervención para educar en valores a jóvenes en riesgo a través de la actividad física y el deporte*. Tesis doctoral inédita: Universidad Politécnica de Madrid.
- Kallusky, J. (2000). In-school programs. En D. Hellison, N. Cutforth, J. M. Kallusky, M. Parker, y J. Stiehl, *Youth development and physical activity: Linking universities and communities* (págs. 87-114). Champaign, IL: Human Kinetics.

La educación física en un contexto de vulnerabilidad social. Estudio de caso en la escuela Auroras de Chile de la comuna... pág. 84

- Kirk, D. (1990). *Educación Física y Curriculum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- LGE. (2009). *Ley General de educación (Boletín n° 4970-04)*. Valparaíso: Chile.
- Lleixá, T. (s.f.). *Educación Física: Un espacio de inclusión multicultural*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Lleixá, T., Flecha, R., Puigvert, L., Contreras, O., Torralba, M., y Bantulá, J. (2002). *Multiculturalismo y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Martinek, T., Schilling, T., y Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33 (1), 29-45.
- Pardo, R. (2008). *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 Angeles*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Ríos, M. (1999). Una propuesta para la integración de los alumnos con discapacidad en actividades competitivas: la compensación de la desventaja. En P. Saéz, J. Tierra, y M. Díaz, *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (págs. 937-947). Huelva: Universidad de Huelva.
- Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumno con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Ríos, M. (2004). *La Educación Física y la Inclusión del alumnado con discapacidad*. En *Actas del III Congreso Vasco del Deporte*. Vitoria: Diputación Foral de Álava (en prensa).
- Ríos, M. (2005). *La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ríos, M. (2006). Estrategias inclusivas en el área de educación física. *Tándem*, 21, 81-91.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y el aprendizaje. *Ágora para la EF y el Deporte*, n°9, 83-114.
- Savater, F. (2005). Fabricar humanidad. *Revista PRELAC*, 26- 30.
- Schilling, T. (2001). An investigation of commitment among participants in an extended day physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72 (4), 335-365.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

La educación física en un contexto de vulnerabilidad social. Estudio de caso en la escuela Auroras de Chile de la comuna... pág. 85

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods (2da Edición)*. Newbury Park: CA: Sage Publications.

**Para Citar este Artículo:**

Gálvez Contreras, Eimmy Noemí. La educación física en un contexto de vulnerabilidad social. Estudio de caso en la escuela Auroras de Chile de la comuna de Chillán. Rev. Pas. Num. 3. Julio-Diciembre (2016), ISSN 2448-5659, pp. 69-85.

# REVISTA PASAJES

**RIIE – UIICSE – FESI - UNAM**

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

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