

**Universidad Nacional Experimental  
de los Llanos Occidentales  
"EZEQUIEL ZAMORA"**



**LA UNIVERSIDAD QUE SIEMBR**

**VICERRECTORADO**

**DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL**

**COORDINACIÓN DE POSTGRADO**

**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

**MANUAL DE ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ATENCIÓN DE  
EDUCANDOS CON DISCAPACIDAD MOTORA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA,  
ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE DEL NIVEL PRIMARIA.**

Autor: Ángela Paola García

Tutor: Dra. Elsy Moreno

**Barinas, julio de 2016**

**Universidad Nacional Experimental  
de los Llanos Occidentales  
"EZEQUIEL ZAMORA"**



**Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social  
Coordinación de Área de Postgrado  
Postgrado en Pedagogía de la Educación Física**

**La Universidad que siembra**

**MANUAL DE ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ATENCIÓN  
DE EDUCANDOS CON DISCAPACIDAD MOTORA EN LA EDUCACIÓN  
FÍSICA, ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE DEL NIVEL PRIMARIA**

***Requisito parcial para optar al grado de Magister Scientiarum en  
Ciencias de la Educación Superior Mención: Pedagogía de la Educación  
Física.***

**Autor:**

Ángela Paola García

**C.I:** 18.191.184

**Tutor (a):**

Dra. Elsy Moreno

**BARINAS, JULIO DE 2016**



**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL  
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES  
EZEQUIEL ZAMORA  
UNELLEZ  
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL  
COORDINACIÓN DE ÁREA DE POSTGRADO  
POSTGRADO EN PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

**APROBACIÓN DEL TUTOR**

Yo, Dra. Elsy del C Moreno C, portadora de la cédula de identidad N° V-13.501.200, en mi carácter de tutor (a) del trabajo de grado, titulado: **MANUAL DE ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ATENCIÓN DE EDUCANDOS CON DISCAPACIDAD MOTORA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA, ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE DEL NIVEL PRIMARIA;** presentado por la ciudadana: Licda. Ángela Paola García, portadora de la cedula de identidad N° 18.191.184, para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación Superior Mención Pedagogía de la Educación Física. Por medio de la presente certifico que he leído el trabajo y considero que reúne las condiciones necesarias para ser defendido y evaluado por el jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Barinas, a los 10 días del mes de julio del año 2016.

Nombre y apellido del tutor(a): Dra. Elsy del C Moreno C

Firma de aprobación del tutor: \_\_\_\_\_

Fecha de entrega: \_\_\_\_\_

## DEDICATORIA

A Dios por haberme guiado y ayudado en el proceso del desarrollo del trabajo de investigación.

A mis padres por haberme forjado como la persona que soy en la actualidad; muchos de mis logros se lo debo a ustedes entre los que se incluye este.

A mi hijo HENRY JESUS, mi principal motivación.

A mi esposo, tu ayuda fue fundamental, estuviste conmigo en los momentos turbulentos, motivándome a salir adelante.

A mi madre, a quien le agradezco no solo por la ayuda brindada durante la maestría, sino por los buenos momentos en los que convivimos y el apoyo incondicional brindado.

A mi tutora Elsy Moreno, por su ayuda y apoyo durante la realización de mi proyecto, usted fue mi mano derecha y quien me guió en el complicado proceso de la investigación.

**La autora.**

## **AGRADECIMIENTOS**

A muchos debo agradecer la consolidación de esta meta:

Primeramente a Dios por ayudarme y guiarme a cada momento del desarrollo de mi maestría y en especial en la elaboración de este trabajo de investigación.

A mis padres, por su apoyo incondicional.

A mi hijo, por cederme parte de su tiempo para dedicarle a mis estudios.

A mi esposo, por su paciencia y comprensión.

De manera significativa le agradezco a la Dra. Elsy Moreno, por ayudarme con sus sabios consejos y animándome a no abandonar en los momentos de flaqueza.

Mi especial agradecimiento a mis queridos compañeros y amigos, por su ayuda.: Personas de las que he aprendido mucho.

A los profesores de Postgrado de la UNELLEZ, que participaron en mi formación, a todos mis agradecimientos.

¡Muchas gracias ¡

**La autora.**

## ÍNDICE GENERAL

|   | pp.           |
|---|---------------|
| <b>RESUMEN.....</b>   | <b>xii</b>    |
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b>  | <b>1</b>      |
| <br><b>CAPITULO</b>   |               |
| <b>I EL PROBLEMA .....</b>  | <b>3</b>      |
| Planteamiento del problema .....  | 3             |
| Objetivos de la investigación.....  | 10            |
| Objetivo general.....   | 10            |
| Objetivos específicos.....  | 10            |
| Justificación de la investigación.....  | 11            |
| <br><b>II MARCO TEÓRICO .....</b>   | <br><b>14</b> |
| Antecedentes de la investigación.....   | 14            |
| Bases teóricas.....   | 18            |
| Orientaciones metodológica.....   | 18            |
| Metodologías para la enseñanza de la educación física .....                                       | 34            |
| El docente de educación física y los modelos de enseñanza –<br>aprendizaje.....                   | 35            |
| La educación física, actividad física y deporte en la educación primaria..                        | 48            |
| La discapacidad motora.....   | 52            |
| Causas de la discapacidad motora .....  | 54            |
| La educación física, actividad física y deporte en niños - niñas con<br>discapacidad motora ..... | 57            |
| Teoría que fundamenta el estudio .....  | 64            |
| Bases legales .....   | 65            |
| Definición de términos básicos.....   | 68            |

|   |            |
|---|------------|
| Sistema de variables.....                                   | 71         |
| <b>III MARCO METODOLÓGICO</b>                               | <b>73</b>  |
| Naturaleza de la investigación.....                         | 73         |
| Tipo y diseño de la investigación .....                     | 74         |
| Población y muestra .....                                   | 77         |
| Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....       | 78         |
| Validez del instrumento.....                                | 80         |
| Confiabilidad del instrumento .....                         | 81         |
| <b>IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b> | <b>69</b>  |
| <b>V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>               | <b>106</b> |
| Conclusiones .....  | 106        |
| Recomendaciones .....                                       | 110        |
| <b>VI LA PROPUESTA .....</b>                                | <b>112</b> |
| Presentación de la propuesta .....                          | 113        |
| Objetivos de la propuesta .....                             | 114        |
| Justificación de la propuesta .....                         | 114        |
| Desarrollo de la propuesta .....                            | 116        |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                      | <b>129</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>139</b> |

| <b>ÍNDICE DE CUADROS</b> |  | <b>pp.</b> |
|--------------------------|--|------------|
| 1                        | Operacionalización de las variables .....  | 72         |
| 2                        | Metodología ajustada a la discapacidad motora.....   | 84         |
| 3                        | Integración espontanea del educando con discapacidad motora a las<br>clases liberadoras.....                                   | 85         |
| 4                        | Dificultad en adecuar la metodología a los educandos con<br>discapacidad motora.....   | 86         |
| 5                        | Adaptación de los contenidos de Educación física, actividad física y<br>deporte a los estudiantes con discapacidad motora..... | 87         |
| 6                        | Riesgo en unir educando con discapacidad y sin ella en una clase<br>participativa.....   | 88         |
| 7                        | Dificultad para enseñar a educando con discapacidad motora.....  | 89         |
| 8                        | Adecuación de las técnicas de enseñanzas a educandos con<br>discapacidad motora.....   | 90         |
| 9                        | Necesidad de orientaciones metodológicas para integrar educandos<br>con discapacidad motora.....                               | 91         |
| 10                       | Construcción de aprendizaje por parte de educandos con<br>discapacidad motora. ....  | 92         |
| 11                       | Desarrollo de actividades propuestas por educandos con<br>discapacidad motora.....   | 93         |
| 12                       | División del grupo de educandos según limitaciones.....  | 94         |
| 13                       | Recursos materiales especiales para trabajar con educandos con<br>discapacidad motora.....                                     | 95         |
| 14                       | Integración de los educandos con discapacidad motora al inicio de la<br>clase.....   | 96         |
| 15                       | Integración de los educandos con discapacidad motora al desarrollo<br>de la clase.....   | 97         |



|    |  |     |
|----|--|-----|
| 16 | Integración de los educandos con discapacidad motora al final de la clase.....                         | 98  |
| 17 | Aprendizajes cooperativos.....   | 99  |
| 18 | Formación profesional por parte del MPPE.....  | 100 |
| 19 | Manual de orientaciones metodológicas dirigido a la atención de educandos con discapacidad motora..... | 101 |
| 20 | Atención a orientaciones metodológicas para trabajar educandos con discapacidad motora.....            | 102 |
| 21 | Orientaciones metodológicas por parte del MPPE.....  | 103 |
| 22 | Planificación según las condiciones físicas de los educandos.....                                      | 104 |
| 23 | Orientaciones metodológicas recibidas durante la formación universitaria.....                          | 105 |

| <b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> |   | <b>pp.</b> |
|---------------------------|---|------------|
| 1                         | Metodología ajustada a la discapacidad motora.....  | 84         |
| 2                         | Integración espontanea del educando con discapacidad motora a las clases liberadoras.....                                   | 85         |
| 3                         | Dificultad en adecuar la metodología a los educandos con discapacidad motora.....   | 86         |
| 4                         | Adaptación de los contenidos de Educación física, actividad física y deporte a los estudiantes con discapacidad motora..... | 87         |
| 5                         | Riesgo en unir educando con discapacidad y sin ella en una clase participativa.....   | 88         |
| 6                         | Dificultad para enseñar a educando con discapacidad motora.....   | 89         |
| 7                         | Adecuación de las técnicas de enseñanzas a educandos con discapacidad motora.....   | 90         |
| 8                         | Necesidad de orientaciones metodológicas para integrar educandos con discapacidad motora.....                               | 91         |
| 9                         | Construcción de aprendizaje por parte de educandos con discapacidad motora .....  | 92         |
| 10                        | Desarrollo de actividades propuestas por educandos con discapacidad motora.....   | 93         |
| 11                        | División del grupo de educandos según limitaciones.....   | 94         |
| 12                        | Recursos materiales especiales para trabajar con educandos con discapacidad motora.....                                     | 95         |
| 13                        | Integración de los educandos con discapacidad motora al inicio de la clase.....   | 96         |
| 14                        | Integración de los educandos con discapacidad motora al desarrollo de la clase.....   | 97         |

|    |  |     |
|----|--|-----|
| 15 | Integración de los educandos con discapacidad motora al final de la clase.....                         | 98  |
| 16 | Aprendizajes cooperativos.....   | 99  |
| 17 | Formación profesional por parte del MPPE.....  | 100 |
| 18 | Manual de orientaciones metodológicas dirigido a la atención de educandos con discapacidad motora..... | 101 |
| 19 | Atención a orientaciones metodológicas para trabajar educandos con discapacidad motora.....            | 102 |
| 20 | Orientaciones metodológicas por parte del MPPE.....  | 103 |
| 21 | Planificación según las condiciones físicas de los educandos.....                                      | 104 |
| 22 | Orientaciones metodológicas recibidas durante la formación universitaria.....                          | 105 |



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL  
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES  
EZEQUIEL ZAMORA  
UNELLEZ

VICERRECTORADO DE PLANIFICACION Y DESARROLLO SOCIAL  
POSTGRADO EN PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

**MANUAL DE ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ATENCIÓN  
DE EDUCANDOS CON DISCAPACIDAD MOTORA EN LA EDUCACIÓN  
FÍSICA, ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE DEL NIVEL PRIMARIA**

**Autor (a):** Ángela García

**Tutor (a):** Dra. Elsy Moreno

Abril 2016

**RESUMEN**

La presente investigación tuvo como objetivo principal proponer un manual de orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en la educación física, actividad física y deporte del nivel primaria, parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas. El estudio se enmarcó en el paradigma cuantitativo, específicamente en una investigación de campo, apoyada en la modalidad proyecto factible, con nivel descriptivo; el diseño asumido fue el propio de proyecto factible en sus tres primeras fases. La población estuvo conformada seis docentes de educación física, actividad física y deporte, que atienden a educandos con discapacidad motora en sus aulas regulares del nivel primaria, de la parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas. Por ser la población diminuta el estudio quedó sin muestra. Como técnica de recolección de información se usó la encuesta y como instrumento un cuestionario validado a través de la técnica juicio de experto y determinada su confiabilidad al aplicar una prueba piloto tratada con Alpha de Crombach y el SPSS, arrojando como rango 0,84 que indica muy alta confiabilidad. Analizado e interpretado los datos recabados del instrumento se pudo evidenciar la necesidad de presentar un manual con orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en el contexto de estudio.

**Palabras claves:** manual, orientaciones metodológicas, discapacidad motora, educación física, actividad física y deporte, nivel primaria.

## INTRODUCCIÓN

En América Latina la atención de estudiantes con discapacidad ha tenido avances significativos a partir de la Declaración de Salamanca (1994), sobre todo en el ámbito de la Educación Primaria, permitiendo inicialmente la integración y luego la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidades a las escuelas regulares, tendencia educativa que se extendió en diversos países por medio de políticas educativas, cumpliéndose de esta manera el derecho que poseen estos ciudadanos de recibir una educación con igualdad de oportunidades, así establecido en estamentos legales.

No obstante, la incorporación de educandos con discapacidades motoras a escuelas regulares ha traído fuerte impacto en los profesionales de la docencia del nivel educativo primario, en especial al de educación física, actividad física y deporte, quien debe formar al hombre del hoy y mañana desarrollando contenidos propios del área de aprendizaje a través de la motricidad; aspecto visualizado por el educador como mayor demanda a su accionar pedagógico.

En correspondencia a lo planteado, y en virtud de que la formación académica que la mayoría de estos profesionales poseen sobre educación especial se debe a un sub proyecto cursado en el pregrado, surge el interés de la autora en coadyuvar a tal situación con la propuesta de un manual de orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en la educación física, actividad física y deporte del

nivel primaria, parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas.

En correspondencia a lo expuesto, se desarrolló un trabajo de investigación para tal fin, estando el mismo conformado por seis capítulos los cuales se detallan a continuación:

*Capítulo I*, denominado el problema, contenido del planteamiento del problema, objetivos de la investigación y la justificación de la investigación.

*Capítulo II*, titulado marco teórico compuesto por los antecedentes de la investigación, bases teóricas, bases legales, definición de términos básicos, sistema de variables y la operacionalización de las variables.

*Capítulo III*, identificado como marco metodológico contenido de la naturaleza de la investigación, tipo y diseño de la investigación, población, muestra, técnica e instrumento de recolección de información, validez del instrumento y confiabilidad del instrumento.

*Capítulo IV*, reconocido como análisis e interpretación de los resultados.

*Capítulo V*, correspondiente a las conclusiones y recomendaciones.

*Capítulo VI*, titulado la propuesta, que contiene el producto final del trabajo de investigación.

Por último, se presentan las referencias bibliográficas y los anexos.

## **CAPÍTULO I**

### **EL PROBLEMA**

#### **Planteamiento del problema**

El término educación, como se conoce en la actualidad, se ha constituido en la fuente de las expectativas y proyecciones acerca del desarrollo social en el marco del fenómeno de la globalización. De esta manera, se empieza a hablar acerca de la sociedad del conocimiento y de cómo esta se constituye en el vehículo de la transformación social a través de las herramientas que hacen posible el acceso masivo a la información e indirectamente a la formación.

En correspondencia a lo planteado, empiezan a difundirse términos como inclusión, integración, multiculturalismo y diversidad en espacios formales e informales de educación, trayendo consigo, reformas en leyes y nuevas concepciones acerca del umbral de la educación, entre ellas el proponer la incorporación de las personas con discapacidad a aulas regulares, aspecto que fue asumido como modelo educativo en diversos países del mundo como España, Argentina, Alemania, Brasil, Costa Rica, Canadá, Puerto Rico, entre otros; superando los patrones tradicionales sobre los que se ha basado la educación de las personas con discapacidad.

El término discapacidad es definido por Hegarty (2012), como “una condición de vida de una persona, adquirida durante su gestación, nacimiento o infancia o cualquier otra etapa de la vida, que se manifiesta por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, motora, sensorial y en la conducta adaptativa” (p.45). Es decir, tiene que ver con la manera en

que se relacionan estos en el hogar, la escuela y la comunidad, respetando las formas de convivencia de cada ámbito.

Para la Organización Mundial de la Salud (2010), la discapacidad es:

Un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características en la sociedad en la que viven. (p.56)

Según lo enunciado, cualquier persona que presente una limitación en sus facultades motrices, sensoriales o cognitivas se considera discapacitado; aunque se debe destacar que la sociedad actual según sus características, puede enriquecer experiencias en el hombre o bien puede discapacitarlo, requiriendo a tal efecto su inclusión e integración en el medio donde se desenvuelve para garantizarle de esta manera los derechos emanados en estamentos jurídico nacionales e internacionales.

Lo antes señalado, dio paso a la denominada educación inclusiva que precisamente representa un cambio en el concepto y las prácticas en torno al derecho a la educación. Sin embargo, Moriña (2014), expone que “Distintos países se enfrentan y entienden la educación inclusiva de una forma peculiar dependiendo de su contexto social, político, económico” (p.24). Es decir, que la interpretación de la educación inclusiva depende del contexto en el cual se practica la misma; lo cual hace inferir que la reorientación del término integración hacia el de inclusión, parece ser una discusión no acabada.

Por tanto, para efectos del presente trabajo, se empleara el término inclusión refiriéndose al proceso de igualdad de oportunidades de las personas con necesidades especiales permanentes; pues, el fin último del estudio es



promover la garantía de los derechos como ciudadanos a este grupo de personas, en especial a los niños con discapacidad motora dentro de las clases de educación física del nivel primaria.

La inclusión de personas con discapacidad a las aulas regulares le exige a las escuelas abrirse a la heterogeneidad de estudiantes, sin segregación ni discriminación, estructurada en base a la diversidad; situando su conocimiento y trabajo al servicio - beneficio de todos los educandos sin distinción alguna, facilitándole a esta población especial la interrelación con sus semejantes al ser autor y actor de sus aprendizaje como el resto de estudiantes.

En efecto, es de reconocerse la valiosa intención de unificar las educaciones ordinaria y especial; sin embargo, el éxito de dicha educación se ha visto limitado por la continuidad de prácticas pedagógicas segregadas a las que muchos niños con discapacidad han sido tratados, propiciando escasas oportunidades de participar y desempeñarse activamente en su ámbito escolar; aseveraciones que son reafirmadas por posturas como las de Gallardo (2013), quien señala:

No se puede hablar de inclusión educativa cuando en la hora de clase se separan los estudiantes con discapacidad de aquellos sin discapacidad, y la interacción entre todos los estudiantes con discapacidad y sin discapacidad, se limita a las horas de descanso, almuerzo, entrada y salida del colegio (p.65).

En este sentido, autores como Aramayo (2012), aluden a que la inclusión educativa persiste como utopía ya que “los docentes aún se sienten muy limitados frente a los niños con discapacidad motivada al cambio que origina en su metodología de trabajo” (p.56). De igual manera manifiesta Durcudoy (2014) “mientras las capacitaciones y el seguimiento a los métodos

y prácticas que utilizan los docentes de aulas no sea una constante, no se puede hablar de un proceso de integración” (p.82).

Lo referido por los autores, da indicio de una deficiente atención por parte del profesional de la docencia hacia los educandos con discapacidad, interfiriendo tal actuación en que este niño, niña o adolescente pueda compartir un mismo entorno y conjunto de experiencias con otros estudiantes sin discapacidad o con otros tipos de discapacidad, en todo momento, dentro y fuera del aula de clases; estableciéndose entonces barrera para que puedan ser estudiantes activos dentro del aula.

Actualmente, la educación de un niño con discapacidad en una escuela regular es probablemente una de las experiencias más complejas y desafiantes que puede experimentar un docente; para Ainscow, (2013), “las necesidades educativas de estos alumnos deberían vivirse como un desafío cotidiano más que como un obstáculo, responder a ellas impone revisar las estrategias de intervención pedagógicas que empleamos cotidianamente para mejorarlas día a día en el aula” (p.123).

Lo expuesto por el autor, vislumbra el papel relevante que posee el docente en la integración de personas con discapacidad a las aulas regulares y obtener con ello lo anhelado a través de su accionar pedagógico; pues, como indica Ávila (2014), “el hecho de que niños con algún tipo de discapacidad asistan a la escuela regular no asegura necesariamente que estén participando en igualdad de condiciones en las actividades escolares” (p.123).

Al respecto, Navarrete, (2011) señala que “se ha hecho un camino en el tema de la inclusión, pero aún quedan problemas por resolver como es el apoyo y ayuda de los docentes para trabajar poblaciones estudiantiles con cierta discapacidad” (p.57). A esta idea, se suma la de Blanco (2013), quien

expresa: “el docente de los niveles de educación inicial y de primaria no es formado en las instituciones de educación superior para trabajar con poblaciones escolares que presenten discapacidad, por ello la prevalencia de una praxis lejana a la integración” (p.112)

El docente de Educación Física no está exento a esta responsabilidad de atender a niños con discapacidades en sus horas de clase, donde no solo debe promover el ejercicio o la práctica de algún deporte, sino conducir al educando al conocimiento y a la educación integral construida con su propio cuerpo a través del movimiento. Su objetivo es desarrollar habilidades que le permita al educando ubicarse en el tiempo y el espacio; además de mejorar su salud física, equilibrio psicosocial y con esto alcanzar una adecuada calidad de vida.

Sin embargo, varios autores, entre ellos Lewis (2012), dejan ver las dificultades que le representa al profesor de la mencionada área académica, el trabajo con niños que tienen alguna discapacidad motora, reseñando lo siguiente: “El docente de Educación Física solo permite que los niños con discapacidad motora observen las clases por temor a que se lesionen” (p.59); quizás sea por la condición del estudiante vinculada a un mal funcionamiento del sistema óseo articular, muscular y/o nervioso y que, en grado variable, supone limitaciones a la hora de enfrentar ciertas actividades de la vida cotidiana que implican movilidad.

Sobre lo tratado, en Venezuela desde que se inició el proceso de inclusión de niños con discapacidad a las aulas regulares, a partir del año 1996 bajo el amparo legal de la Resolución N° 2005, se habló de no solo la inserción del alumno con condiciones, sino también consideraciones sobre la formación de docentes, optimización de las actividades, apoyo de diversos organismos tanto internos como externos al plantel, para cubrir todas las necesidades de

esta población estudiantil y del docente para su adaptación curricular y acción pedagógica significativa. No obstante, Palacio (2014), señala:

Los profesores no están preparados para una adecuada atención e integración a la clase de educación física por los niños con discapacidad motora, debido en parte a una falta de preparación en el campo de la educación especial así como a la ausencia de herramientas de trabajo a emplear. (p.61).

Lo enunciado avizora una situación problemática que puede estar afectando a un grupo relevante de la sociedad como son los escolares con discapacidad motora que asisten a las aulas regulares, los cuales son considerados diferentes pero tienen los mismos derechos que las demás personas a recibir la estimulación de aprendizajes que les permitan una vida funcional, productiva y satisfactoria, situación que se encuentra distante en el ser, por falta de orientación, ayuda y apoyo a los docentes de educación física para la atención pedagógica de estos estudiantes.

Las afirmaciones anteriores se sustentan en lo expuesto por González (2012) quien puntualiza: “los docentes de educación física carecen de lineamientos u orientaciones para incorporar a los escolares con discapacidad motora en sus clases participativas,” (p.83). Sobre todo, cuando la problemática metodológica en la enseñanza de la mencionada área curricular es diferente a la del aula y presenta unos niveles mayores de complejidad en lo que se refiere al aspecto organizativo de la clase.

La situación antecedida, se está visualizando en el estado Barinas, específicamente en el municipio Ezequiel Zamora, donde el coordinador municipal de deporte manifestó en entrevista informal aplicada por la investigadora que: la capacitación y ayuda a los docentes de educación física para incluir a niños con discapacidad a sus clases ha sido nula, los

profesionales en los acompañamientos manifiestan constantemente carecer de herramientas metodológicas de cómo abordar los contenidos con esta población estudiantil, que a pesar de ser poca, se debe atender”.

Desde esta mirada, se hace necesario ayudar a los profesionales antes descrito a mejorar su acción pedagógica para un acorde proceso de enseñanza y de aprendizaje, por medio de una organización y adecuación de actividades para los educandos que presentan discapacidad motora, específicamente en las clases de educación física, actividad física y deporte; contribuyendo así el especialista a la inclusión de esta población y el alcance de las múltiples ventajas que ello genera.

Por todas las razones antes expuestas, se plantearon una serie de interrogantes que más adelante se convirtieron en los objetivos de la investigación, siendo estas: ¿Existen la necesidad de un manual de orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en la Educación física, actividad física y deporte del nivel Primaria, parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado?, ¿Posee factibilidad técnica, financiera y de mercado, la propuesta de un manual de orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en la Educación física, actividad física y deporte del nivel Primaria, parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas? Y por último, ¿Cómo puede ser el diseño de un manual de orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en la Educación física, actividad física y deporte del nivel Primaria, parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas?

## **Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general:**

Proponer un manual de orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en la educación física, actividad física y deporte del nivel primaria, parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas.

### **Objetivos específicos:**

- Diagnosticar la necesidad de un manual de orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en la educación física, actividad física y deporte del nivel primaria, parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas.
- Determinar la factibilidad técnica, financiera y de mercado que posee un manual de orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en la educación física, actividad física y deporte del nivel primaria, parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas.
- Diseñar un manual de orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en la educación física, actividad física y deporte del nivel primaria, parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas.

## **Justificación de la investigación**

En el país, se espera lograr los objetivos propuestos por el Sistema Educativo Bolivariano (SEB), vinculados con la calidad y la equidad en los diferentes subsistemas de educación. Entendiendo por equidad la igualdad de oportunidades que tiene todo ciudadano de recibir una educación integral independientemente de sus costumbres, tradiciones, religión, credo, estatus social, y de las discapacidades que posea. Por tal razón, el presente estudio se justifica en relación a que permitirá dar cumplimiento a lo establecido en documentos normativos como el currículo y diseños curriculares, sin soslayar las leyes.

En pro de lo mencionado, el presente estudio se justifica ya que pretende dotar al docente de educación física, actividad física y deporte, de un manual de orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en su área de aprendizaje, específicamente del nivel Primaria, parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas, y con esto ayudarlo en la elección de metodologías para abordar a la mencionada población escolar.

En este sentido, el trabajo de investigación ayuda a los docentes de la parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas, a asumir el reto de incluir educandos con discapacidad motoras en sus clases liberadoras diarias y con ello ayudarlos en su desarrollo personal; esto al modificar sus métodos de enseñanza para hacerlos pertinentes a las limitaciones, necesidades e intereses de este grupo de escolares.

Como se dejó ver en párrafos anteriores, con el referido manual, se pretende contribuir al cumplimiento de la obligatoriedad de la educación física, actividad física y deporte en todo niño, niña y adolescente sin discriminación

alguna, pues aunque el área de aprendizaje mencionada desarrolla habilidades motrices en los educandos, y esta sea la limitación de los escolares, ellos tienen derecho a cursarla y construir aprendizaje a través de actividades acordemente planificadas.

Es evidente que los beneficios tanto teóricos como prácticos, que puede tener el desarrollo de la investigación son de utilidad para el educando - docente – padre representante y hasta comunidad en general, al proporcionar orientaciones para una eficiente atención pedagógica que permita familiarizar al docente con educandos que presentan discapacidad motora, ayudando a la inclusión de esta población estudiantil al mundo tan complejo y llenos de cambios como es la sociedad contemporánea donde convive; siendo necesario proporcionarles asistencia educativa organizada para que logren su más alto desarrollo personal.

De igual manera, el desarrollo de la investigación, se convierte en referente teórico – metodológico para futuras investigaciones con la intención de mejorar los procesos educativos de los estudiantes con discapacidad motora; sirviendo como antecedente de investigación y/o despertando nuevos temas de investigación vinculados al actual, debido a que el mismo posee diversas aristas que pueden ser abordadas en otros estudios científicos.

Para culminar este apartado, se exhibe la línea de investigación donde se enmarca el presente estudio, siendo esta la educación física e innovaciones, ajustándose específicamente a: problemas pedagógico – metodológicos de la práctica del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Educación Física en estudiantes con discapacidad motora dentro de una aula regular.



## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

A continuación se desglosa el marco teórico o referencial de la investigación, el cual tiene como propósito dar un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el problema en estudio. Para Martins y Parlella (2012), el marco teórico referencial es:

El espacio del informe o del proyecto de investigación destinado a ilustrar al lector en investigaciones ya realizadas sobre la problemática a estudiar, el contexto histórico en el cual se enmarca el problema y los parámetros teóricos desde los cuales comprendemos nuestro problema de investigación en sus múltiples facetas y dimensiones. (p. 82).

En este sentido, es aquí donde se definen las variables de estudio para una comprensión más compleja de los mismos, cuya estructuración debe estar cotejada con el conocimiento previamente elaborado, lo que brinda fundamentación teórica a la investigación. El punto de partida para construir este apartado lo constituye el conocimiento previo de los fenómenos que se abordan, denominado antecedentes de la investigación que conlleva a revisiones de estudios elaborados con anterioridad, vinculados en tema o metodología al actual. A continuación se presenta los seleccionados para este trabajo:

#### **Antecedentes de la investigación**

Primeramente se señala a Hernández (2015), en su trabajo titulado: Actitudes hacia la discapacidad de los maestros de educación física de la provincia de Castilla, España. Estudio para el cual se diseñaron y aplicaron

dos cuestionarios a 46 docentes de educación física; comparándose los resultados en función del género y de la experiencia con estudiantes con discapacidad. Los resultados dejaron ver que los docentes muestran actitud muy positiva hacia la atención de educandos con discapacidad. Además dejaron ver los informantes que el contacto con esta población escolar les ayudo crecer personal y profesionalmente, aun cuando la metodología de trabajo para ello, requiere de más dedicación y creatividad.

El referido trabajo exhibe la importancia de atender pedagógicamente a los educandos con discapacidad en las clases de educación física, actividad física y deporte; exaltando a su vez el requerimiento de una metodología de trabajo distinta que queda a merced del profesional especialista llevarla a cabo. En tanto, si se le otorga un manual con orientaciones metodológicas para ello, se puede facilitar la acción educativa.

También, García, y Romero (2015), en su estudio denominado: Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. Investigación que se llevó a cabo a través de un estudio descriptivo transversal, donde la población igual a muestra estuvo conformada por 32 docentes seleccionados de manera no probabilística. Como técnica se implementó la observación y como instrumento se usó una guía de evaluación. Los resultados arrojaron que los docentes de servicios de educación especial tienen más prácticas inclusivas que sus pares, lo cual parece explicarse por sus condiciones de trabajo además de experiencia en el diseño y puesta en práctica de adecuaciones curriculares y sus conocimientos sobre discapacidad. Así mismo, se destacó que los docentes de educación regular no siempre planean considerando las limitaciones de los alumnos con discapacidad.

El estudio señalado anteriormente, muestra como en las aulas regulares la atención de educandos con discapacidad se ejecuta con deficiencias, puesto que la planificación y metodología usada es generalizada para el grupo y no adaptada a sus necesidades. Acción que interfiere en la verdadera integración de esta población estudiantil. Por ende, la contribución de la autora del actual estudio en aportar una serie de orientaciones metodológicas para cambiar esa realidad que afecta directamente al educando con discapacidad motora.

Seguidamente se alude el trabajo de Ávila (2014), que llevo por título: La discapacidad en el aula de clases: un reto para el docente. Investigación que se basó en estudio bajo el paradigma cualitativo, específicamente en el enfoque fenomenológico, usándose como instrumento las entrevista semi estructuradas y estructurada, aplicada a 27 docentes de aulas regulares del municipio San Genaro de Boconoito, estado portuguesa; aportando tales instrumentos información alusiva a que los el maestro, debe capacitarse y alcanzar un estado de concienciación que ayude a transformar la estructura de valores fundados en la discriminación - la segregación y, en su defecto, basados en la integración, aceptación y el reconocimiento de la diversidad; ya que la aceptación de educandos con discapacidad en sus aulas regulares es considerada como barrera para consolidar sus objetivos académicos.

Lo planteado, permite vislumbrar la necesidad de formación y reflexión del docente sobre el proceso de integración escolar, así como la necesidad de desarrollar la pedagogía de la diversidad basada en la igualdad de oportunidades; la cual se puede alcanzar si se le ayuda al profesional en como emprender metodológicamente acciones para tal fin.

Finalmente, se presenta la investigación realizada por Cruz y Cruz (2013), titulada: La actuación del profesor de educación física en la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad motora, cuyo objetivo consistió en analizar la actuación docente del profesor de educación física en la integración educativa de niños con Necesidades Educativas Especiales asociados a discapacidad motora a partir de los planes y programas de 1993 y los estilos de enseñanza propios de la educación física.

El trabajo se desarrolló bajo el paradigma cualitativo dentro de su enfoque etnográfico. Como técnica utilizaron la observación y el instrumento fue una guía de observación. La población fue de tipo intencionada, conformada por los docentes de la asignatura de educación física de 3 escuelas públicas, una del municipio de Colima y dos del municipio Villa de Álvarez. Recabada la información suficiente, permitió concluir que los profesores no están preparados para una adecuada atención e inclusión a la clase de educación física por los niños con discapacidad motora, debido en parte a una falta de preparación en el campo de la educación especial así como a la ausencia de un programa definido para su intervención.

Como se puede apreciar, el antecedente referido resalta la necesidad que posee el docente de educación física, actividad física y deporte, de contar con orientaciones metodológicas para trabajar con educandos que presenten discapacidad motora. Solución que se pretende dar a los que laboran en la parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas por medio del estudio que se desarrolla.

En vista a lo descrito, se puede afirmar que la actual investigación posee fundamentación teorice, al ser abordado el tema desde diferentes

perspectivas pero centrada en la atención a los educandos con discapacidad en las aulas regulares.

## **Bases teóricas**

### **Orientaciones metodológicas**

Hablar de orientaciones metodológicas en educación, es hacer referencia a un conjunto de pasos o acciones a seguir por parte del profesor a fin de generar modificaciones en los educandos en función a los objetivos propuestos. Así pues, la metodología se caracteriza por ser una variable manipulable por el profesor, a partir de un conocimiento teórico y práctico contrastado.

Ahora bien, según Marchesi y Martín (2012), para que se dé un acorde proceso de enseñanza y aprendizaje, se debe llevar a cabo pasos metodológicos activos donde el alumno debe ser el protagonista de su propio aprendizaje y el profesor, un facilitador de este proceso” (p.92); de esta manera, se consolidaran aprendizajes significativos necesarios para alcanzar los objetivos establecidos.

En este sentido, atender orientaciones metodológicas acordes no solo persigue que el tiempo de clase sea un espacio de aprendizajes significativos (Ausubel 1979) y construcción social / externa e individual / interna (Vygotsky, 1986) de conocimientos, sino que permiten el desarrollo de esas actitudes y habilidades que la enseñanza pasiva y sin orden – adecuación correcta no promueve.

Lo antes señalado exalta la obligación del docente de contar con una metodología de enseñanza adecuada, y muchas en esa elección, prima el

área y el tipo de contenido a enseñar; de manera que la metodología a usar permite no solo llegar al docente de manera clara sino que ayuda al educando a construir sus propios aprendizajes de manera constructiva.

En este particular, las orientaciones metodológicas se refieren entonces al uso que se haga de los métodos, técnicas, estrategias y estilos de enseñanza, que a su vez, son las herramientas de las que dispone el docente para construir el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Es importante tener presente que no existe un solo método, estrategia y estilo de enseñanza universal, su selección y aplicación dependen de las condiciones existentes para el aprendizaje, de las exigencias que se plantean y de las especificidades del contenido.

Por lo antes reseñado, se ahondará primeramente sobre los métodos de enseñanza, los cuales en perspectiva de Yadarola (2013), los concibe como “el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos” (p.23). Delgado (2011), se suma a la misma interpretación cuando dice: “los métodos de enseñanza o didácticos son caminos que nos llevan a conseguir el aprendizaje en los alumnos, es decir, a alcanzar los objetivos de enseñanza” (p.123).

Por consiguiente, un método de enseñanza es la materialización de las oportunas medidas que un docente pone en marcha para adecuar su acción docente a la manera como aprenden los estudiantes. Estos, deben estar en función de los objetivos y las características de las actividades. En este orden de ideas, Mosston (2012), afirma que en educación física como en las demás áreas de aprendizaje, existen dos métodos, siendo estos:

Primeramente, el método de reproducción de modelos, instrucción directa o enseñanza por recepción de información, que aunque se utilice

cualquier denominación la esencia consiste en transmitir información al alumno y procurar que repita modelos por imitación. Este método viene determinado por la necesidad de conseguir un rápido rendimiento en el aprendizaje del alumno y su utilización incide prioritariamente en el mecanismo de ejecución de las tareas motrices.

Según Baena (2015), el método de recepción de información busca fundamentalmente los siguientes objetivos: rendimiento óptimo en las ejecuciones, evitar errores en movimientos complejos y específicos, por último, rentabilizar al máximo el tiempo de enseñanza

Continuando con los métodos de enseñanza se prosigue a describir el denominado basado en el descubrimiento, búsqueda o resolución de problemas, donde el alumno desarrolla, crea, participa y elabora respuestas motrices ante situaciones que plantea el profesor. En palabras de Contreras, (2013), se caracteriza por trata de plantear problemas a los alumnos fomentando la búsqueda, con mayor o menor ayuda por parte del profesor sin que aporte la solución.

Es decir, ese tipo de método establece una relación entre la actividad física y la intelectual o cognitiva (memoria y razonamiento), justificando a su vez que la educación física no es sólo trabajo corporal. Concediendo además al educando, cierta independencia y una capacidad de decisión significativa sin soslayar que Individualiza la enseñanza. Aquí según Díaz (2012), “los problemas y soluciones han de tener un carácter puramente motor y pueden-deben existir múltiple soluciones” (p.65).

En último lugar, se reseña que los métodos de enseñanza se corresponderán con los objetivos que se pretendan en cada clase liberadora. Ello no quiere decir que en cada una se utilice un método único, sino que, por

el contrario, normalmente se combinarán, siendo los objetivos didácticos propuestos los que determinen la conveniencia de que predomine la utilización de uno u otro método.

Continuando con el uso de las orientaciones metodológica, se prosigue a detallar sobre las técnicas que al igual que el método, se refiere a procedimientos para hacer o lograr algo, es decir, son medios orientados hacia un fin; sin embargo difieren en que un método es un procedimiento general orientado hacia un fin, mientras que las técnicas son diferentes maneras de aplicar el método y, por lo tanto, es un procedimiento más específico que un método.

Para Sacristán (2014), las técnica son “procedimientos que buscan obtener eficazmente, a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos, uno o varios productos precisos” (p.99). Es decir, las técnicas determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso, sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos como es orientar el aprendizaje del alumno.

Partiendo de lo esbozado, una técnica es un procedimiento didáctico que se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia. Mientras que la estrategia abarca aspectos más generales del curso o de un proceso de formación completo, la técnica se enfoca a la orientación del aprendizaje en áreas delimitadas del curso. Dicho de otra manera, la técnica es el recurso particular de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia.

En relación a lo planteado, se habla de que las técnicas matizan la práctica docente ya que se encuentran en constante relación con las



características personales y habilidades profesionales del mismo, sin dejar de lado otros elementos como las características del grupo, las condiciones físicas del aula, el contenido a trabajar y el tiempo. De este modo, ocupan un lugar medular en el proceso de enseñanza aprendizaje, motivado a que se enfocan a la orientación del aprendizaje en áreas delimitadas, en un sector específico o tema que se imparte, como la presentación al inicio del curso, el análisis de contenidos, la síntesis o la crítica del mismo.

Ahora bien, especificado lo que son las técnicas, se procede a comentar sobre las estrategias, que abarcan aspectos más generales de un proceso de formación completo. Estas hacen referencia a la forma de enseñanza, tal como se enseña, a los caminos que sigue el maestro para conseguir que los estudiantes aprendan, a las vías que orientan la enseñanza para el logro de los objetivos planeados.

En perspectiva de Sánchez (2014), “una estrategia es un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida” (p.212). Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente.

La estrategia es, por lo tanto, un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. La estrategia debe estar fundamentada en un método pero a diferencia de éste, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue.

Como se puede vislumbrar, las estrategias están relacionadas con la actividad, y para Martín (2014), existen estrategias globales (invención de figuras) junto a estrategias analíticas (posiciones correctas y conceptos de seguridad). Mientras Pila (1998), plantea estrategias mixtas (global, analítica, global); todas de gran interés e importancia de ser usada por el docente para una exitosa y significativa praxis pedagógica.

En último lugar, se hace alusión a los estilos de enseñanza, relacionado con la forma en la que el profesor enseña, el modo de interactuar con su grupo de educandos en los procesos de enseñanza – aprendizaje, es la forma en que enseña. En los términos de Delgado (2011), el estilo de enseñanza es “el carácter especial que un profesor le confiere a sus clases, en cuanto al modo de expresar su concepción de la enseñanza y de la educación, y que actúa como un sello de su personalidad” (p.67).

Lo antes citado, muestra el estilo de enseñanza como la forma en que el profesor desarrolla los procesos de enseñanzas y la manera de relacionarse y comunicarse con sus educandos. En este elemento, se descubre el papel de protagonista u orientador que asume el docente en la enseñanza, e igualmente, el papel activo o pasivo concedido a los estudiantes en el aprendizaje, manifestándose en la forma en que el profesor enseña.

En ideas de Pardo (2011), “el significado de estilo de enseñanza es la forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar su programación, aplicar el método, organizar las clases y relacionarse con estudiantes” (p.223); siendo esquematizada tal postura de la siguiente manera:



**Grafico N°1.** Estilos de enseñanzas

Los estilos a utilizarse en Educación Física pueden ser variados y dependerán de la actividad a desarrollar; en tanto, es posible utilizar el tradicional o de enseñanza masiva que se encuentra representada por tres estilos como son: mando directo o “comando”, asignación de una única tarea y asignación de tareas. Además, se tiene estilos individualizados, participativos o cognitivos.

Finalmente, se avizora la relación entre el método y estilo de enseñanza, siendo esta que el primero como procedimiento organizado de enseñanza contiene los estilos, al ser la forma peculiar de aplicar el método por parte del profesor. Además, se puede establecer que entre los estilos y los métodos no sólo hay una relación de pertenencia sino también diferenciación como es: en todo estilo el profesor dispone de una información y la presenta al estudiante en forma de modelo visual, descripción, u otro, y el educando deberá reproducirla, repetirla o realizar la tarea que se le presenta. Es decir, la organización sería el estilo y la transmisión de la información la esencia del método.

A partir de estos referentes, definir la metodología que se va a aplicar en la práctica educativa exige concretar una serie de aspectos ya dilucidados, que inciden en la definición de las acciones educativas a llevar a cabo con su grupo de alumnos para hacer realidad todo lo planificado. Esto implicará concretar ejercicios, actividades y tareas motivadores, concibiendo los dos

primeros como pasos para la realización de tareas competenciales, siendo estas según Pereira (2012), “el elemento estructurador de la actuación didáctica por su relación con el saber hacer y el saber ser y por desarrollar las competencias claves.

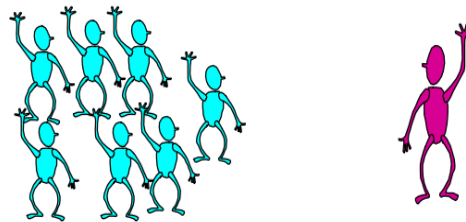
En síntesis, el docente debe tomar una serie de decisiones en relación a diversos aspectos como lo son los métodos, técnicas de enseñanzas, clima de aula, selección de estrategia y recursos a utilizar para alcanzar los objetivos previstos tanto para el grupo, como para el docente, el área de aprendizaje y la institución escolar; así como fijar una organización-control (de los educandos, de las propias tareas, del espacio y del tiempo).

La organización es un recurso metodológico que permite distribuir o disponer adecuadamente todos los elementos que configuran la acción docente del profesional de Educación Física, pues constituye un recurso didáctico que facilita la consecución de los objetivos propuestos y que favorece las actuaciones del profesional y de los estudiantes. Al respecto, Tardío (2011), habla de varios tipos de organizaciones en una clase de Educación Física, como son:

**-Organización y control del espacio:** La ubicación del alumnado en el espacio debe permitir un buen control de los mismos, intentando el profesor que todos estén en su campo de visión. Además hay que tener en cuenta la ubicación de los estudiantes en el espacio para evitar accidentes, choques, golpes, entre otros. Igualmente, es de atenderse que la distribución del espacio y la organización de los educandos, irá en relación a las actividades prevista por el docente, como pueden ser las Formaciones (filas, hileras, círculos, disperso); no obstante, la utilización de una u otra estará en correspondencia con las actividades a realizar.

También, ayudan a desarrollar la organización espacial:

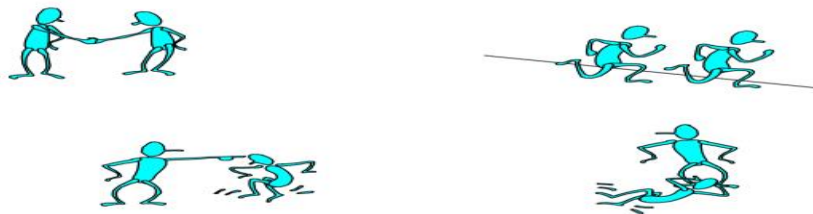
*Trabajo Frontal:* Se realiza con el grupo completo. Es el procedimiento en el cual todos los alumnos realizan simultáneamente el mismo ejercicio. No se recomienda, para actividades donde se requieran implementos, a menos que se cuente con uno para cada alumno.



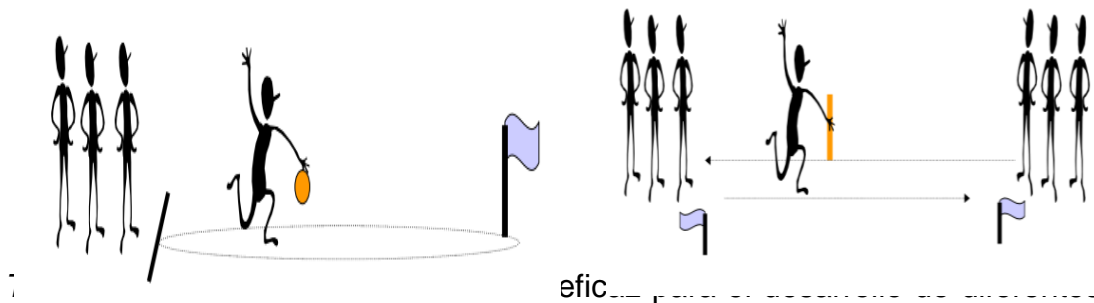
*Trabajo en Secciones:* Consiste en dividir el grupo en sub grupos, con la finalidad de homogeneizar los grupos de trabajo, según algunas características. Cuando se introduzca un nuevo elemento de enseñanza, o se realice un ejercicio de difícil ejecución el profesor deberá atender directamente a una sección.



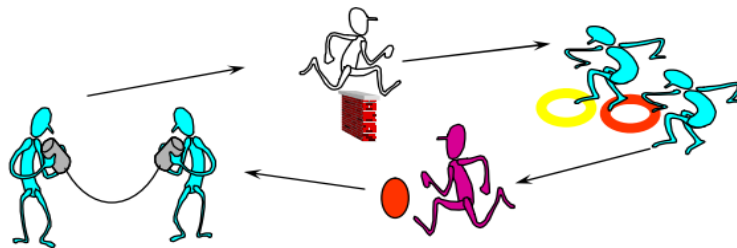
*Trabajo en Parejas:* Este procedimiento se basa en agrupar a los alumnos de acuerdo con su sexo, peso, talla, nivel de desarrollo físico o motor. De esta forma puede haber mayor dosificación y mayor número de repeticiones facilitándose la observación.



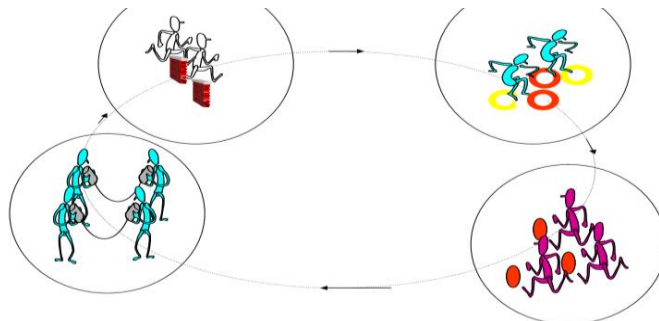
*Trabajo en Ondas:* Este procedimiento consiste en la realización de ejercicios de forma alterna. Con este se proporciona, así mismo el uso más adecuado del material, regulación de la carga y la relación trabajo descanso.



ejercicios o tareas alternas que permiten una amplia variedad de estimulaciones.



*Trabajo en Estaciones:* Se caracteriza por la realización simultánea y alterna de diferentes ejercicios o actividades por estaciones. Cada sub-grupo comienza a realizar su actividad para luego cambiar, dependiendo de: tiempo de ejecución y



Los ejercicios de organización y control, contribuyen a la formación de una correcta postura y al desarrollo de hábitos positivos y de acción colectiva; permiten organizar y distribuir de forma racional y rápida a los alumnos, se pueden utilizar en cualquier parte de la clase siempre que sea necesario, no obstante se debe evitar el uso indiscriminado de estos y con ello caer en la monotonía.

**-Organización y control del tiempo:** En Venezuela el tiempo destinado para el desarrollo de los contenidos de cada área de aprendizaje, aparece especificado en el Diseño Curricular del respectivo subsistema, siendo en este caso particular el siguiente:

| Áreas de contenidos                       | Grados    |           |           |           |           |           |            |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
|   | 1º        | 2º        | 3º        | 4º        | 5º        | 6º        | Total      |
| Lenguaje, Comunicación y Cultura          | 6         | 6         | 6         | 6         | 6         | 6         | 36         |
| Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad | 5         | 5         | 5         | 6         | 6         | 6         | 36         |
| Matemática, Ciencias Naturales y Sociedad | 6         | 6         | 6         | 6         | 6         | 6         | 36         |
| Educación Física, Deportes y Recreación   | 1         | 1         | 1         | 3         | 3         | 3         | 12         |
| <b>Total General</b>                      | <b>18</b> | <b>18</b> | <b>18</b> | <b>21</b> | <b>21</b> | <b>21</b> | <b>111</b> |

El tiempo establecido debe ser aprovechado al máximo tanto por los docentes para propiciar aprendizajes significativos, como por los educandos en la construcción de dichos aprendizajes que le conduzcan a la transformación esperada para alcanzar los fines de la educación en el país. Es de apuntarse que durante el primer trimestre del año escolar, se debe realizar un diagnóstico situacional de los educandos para determinar sus

habilidades y condiciones en pro de ajustar la planificación de cada clase liberadora a estas.

**-Organización de los aprendizajes:** Luego de ahondar en las diferentes organizaciones que se deben dar en una clase de educación física, es preciso puntualizar en la organización de los aprendizajes que tiene relación con las formas como se organizan y estructuran los diferentes elementos que condicionan el proceso de aprendizaje, tales como: la clase, el proyecto y el plan integral. A continuación, se describen brevemente estas formas de organización de los aprendizajes expuestas en el Currículo Nacional Bolivariano (2007):

La clase es una forma de organización de los procesos de aprendizaje en la que interactúan maestros, maestras y estudiantes, y éstos últimos entre sí, tomando en cuenta los siguientes momentos:

**Inicio:** es el momento donde se exploran los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores previos que poseen los y las estudiantes, permitiendo activar en éstos y éstas la disposición afectiva y actitudinal hacia las actividades a realizar. Las experiencias a utilizar en este momento deben estar relacionadas con la edad, características de los y las estudiantes y de los componentes a desarrollar, pudiéndose utilizar: clarificación de los objetivos, uso de analogías, lluvias de ideas, canciones, cuentos, palabras de reflexiones, entre otros.

**Desarrollo:** durante este momento se pueden utilizar diferentes tipos de estrategias y situaciones de aprendizajes que permitan potenciar las zonas de desarrollo próximo y las reales. Se deben utilizar experiencias que permitan la integración de los aprendizajes, la formación en valores, la reflexión crítica, la identidad venezolana, la creatividad y el trabajo liberador. Se recomienda al



maestro y la maestra variar la pauta de instrucción, desarrollar actividades prácticas y en ambientes naturales, usar el humor y la tecnología, información y comunicación (TIC), para hacer el proceso ameno.

**Cierre:** es el momento en el cual el maestro y la maestra aprovechan para conocer los logros alcanzados en función del objetivo establecido, potenciar valores, virtudes y actitudes hacia el aprendizaje. En relación con esta forma de organización del aprendizaje, resulta importante destacar la clase participativa, en la cual se logra potenciar el desarrollo de las distintas esferas de la personalidad de los y las estudiantes, en una interacción dinámica de los actores del proceso educativo.

**-Organización y control de las tareas:** Al principio del año escolar, según sugerencia de Escurra y Molina (2013), las tareas a ejecutar los educandos, tienen que ser de carácter general y único para todos los estudiantes. De esta manera, se ejerce un mayor control sobre la actividad de clase y se evitan conductas disruptivas. Conforme vaya avanzando el curso se irán planteando tareas que permitan una mayor atención a la diversidad: tareas en pareja, secciones, equipos, y demás.

De igual manera, se debe atender sugerencias como las expuestas por Calero (2014), en cuanto a las actividades recomendadas para trabajar las cualidades físicas primarias del movimiento:

La rapidez se debe trabajar con ejercicios variados, cambiando las posiciones y los medios visuales, auditivos y propioceptivos, las distancias, los tiempos; empleando principalmente los métodos de repetición variable, juego y competencia; la distancia óptima de cada tipo de rapidez es la siguiente: rapidez de reacción (5-10 m), rapidez de traslación (10- 60m), y

resistencia a la rapidez (75-400 m) según las condiciones de las áreas de cada escuela.

En tanto, la fuerza se debe trabajar mediante ejercicios superando el peso corporal, con implementos livianos y pesados, con oposición del compañero o un implemento y en aparatos gimnásticos; así como los juegos pequeños; dosificar la carga por tiempo o por repeticiones; combinando el régimen de trabajo estático y el dinámico. Hacer ejercicios de estiramientos al final de su ejecución.

Así mismo, la fuerza rápida se debe trabajar entre 5 y 15 segundos, y la resistencia a la fuerza entre 15 y 60 segundos. Los métodos más utilizados son la repetición estándar y variable, intervalo intensivo y extensivo (cuando se controla por tiempo), el juego, la competencia y hasta el rechazo o sin pausa (resistencia).

Mientras que la resistencia se debe trabajar a través de ejercicios aeróbicos (marchas, trotes, carreras, gimnasia musical, y otros), y anaeróbicos (recorridos, circuitos, fartleks, y otros); así como juegos pequeños y deportivos, por el carácter educativo, motivador y variable. Los métodos fundamentales para su desarrollo son juego didáctico, competitivo, intervalo extensivo, repetición variable, continuo, hasta el rechazo o sin pausa (resistencia).

Por su parte, la flexibilidad es necesario tratarla de manera combinada, es decir, los ejercicios para la flexibilidad activa con los de flexibilidad pasiva, empleando cintas, clavos, bastones, cuerdas (suizas), de forma individual y en parejas. Los métodos fundamentales para su desarrollo son: repetición variable e intervalo extensivo. Se debe trabajar después del calentamiento, antes de la habilidad por su influencia favorable para la asimilación de la

técnica correcta de los ejercicios, la fluidez, belleza, elegancia y amplitud de los movimientos.

En lo respecta a la agilidad, acoplamiento (coordinación motora), el equilibrio y la orientación son capacidades físicas coordinativas y deben trabajarse integralmente, en sistemas de ejercicios multi potentes, es decir, que en una actividad se pongan de manifiesto al menos dos o tres de ellas. Los métodos más efectivos son: repetición variable, el juego y la competencia (elemental y desarrollada).

En fin, la utilización de variados medios, desde implementos e instrumentos hasta aparatos gimnásticos (bancos, vigas, colchones, cajones suecos, vallas, y otros) va depender de la actividad que planifique el docente. Así como, la aplicación de estímulos acústicos, táctiles y visuales. Los ejercicios y juegos siempre se trabajan después del calentamiento, por la influencia del sistema neuromuscular, ya que existe una predisposición favorable de los procesos psíquicos (predomina la excitación sobre la inhibición).

**-Organización y control de los recursos e instalaciones:** Deben ajustarse al currículo planificado y a las características de los educandos. Se puede utilizar recursos variados, no solo con aquellos existentes en el plantel, sino también de la comunidad, y no sólo de carácter convencional, sino también reciclado o construido. En cualquier caso la disponibilidad de material no deberá ser el factor que recorte el tiempo de compromiso motor.

Las instalaciones a usar en el caso de contar con una cancha múltiple en el plantel o cerca de él, sería lo recomendable. Aunque también se puede dar uso a la sala de informática para el trabajo de la tecnología, información y

comunicación (TIC), las instalaciones y recursos del entorno (parques, plazas, parajes naturales, entre otros).

**Clima de aula:** El clima de aula debe ser positivo, de forma que el estudiantado se sienta en un ambiente de afecto y confianza. Igualmente, los escolares deben comprender que las clases de Educación Física, para que funcionen, deben estar sujetas a unas normas que se han de cumplir. Por ende, se debe insistir en el fortalecimiento de los valores.

En acepción de Colección Integración Escolar (2013):

No se debe coartar la actuación de ningún alumno o alumna, sino todo lo contrario, para lo cual el docente deberá tener expectativas de éxito en todo momento y convertirse en dinamizador de la clase, procurando atender a todos, dando conocimiento de resultados de tipo positivo, dialogando con el alumnado y favoreciendo las relaciones sociales entre los alumnos y alumnas. (p.191)

Lo antes mencionado vislumbra las clases de Educación Física como aquella que por naturaleza conlleva a aprendizajes cooperativos; no obstante, los mismos están condicionados por la metodología que utilice el profesional. Quien además, según García y Medina (2013), “debe crear lazos afectivos y de ayuda (trabajar juntos alumnos/as diferentes)” (p.54); de forma que el educando entenderá que es necesario aprender a colaborar y es imprescindible colaborar para aprender. Entendiendo el aprendizaje cooperativo como la mejor metodología para atender a la diversidad.

### **Metodologías para la enseñanza de la educación física**

De acuerdo a la psicología de la educación, la metodología didáctica ha superado la concepción tradicional de los métodos estandarizados. Al analizar los hechos esenciales del proceso de aprendizaje, se pone de

manifiesto un variado número de procedimientos, criterios, recursos, técnicas y normas prácticas que el profesor puede utilizar en cada caso.

Lo antes plasmado, exhibe a la metodología como aquella que más que exponer y sistematizar métodos, se esfuerza en proporcionar al profesor los criterios que le permitan justificar y construirlo, de manera tal que responda a las expectativas educativas que se le plantea. En consecuencia, Sikula (2011), señala ciertos principios que debe tener la metodología electa para la Educación Física, como son: el alumno debe ser el principal protagonista del proceso de enseñanza – aprendizaje.

También, los centros de interés y necesidades de los alumnos orientarán en todo momento la secuencia de los objetivos educativos que se proponga el docente. Además hay que tener en cuenta sus capacidades para que las tareas que se programen sean acordes con la realidad de cada uno, valorando no el resultado sino el proceso de la actividad motora misma.

Igualmente, no deben existir diferencias por el sexo, por actitudes o por capacidades, y estarán adaptadas a las condiciones y peculiaridades de los alumnos. Tener en cuenta aquellos alumnos con problemas de salud o discapacidades como la motora, haciendo entonces adaptaciones oportunas del currículo en lo referente a objetivos, metodología, contenidos, actividades de enseñanza - aprendizaje y evaluación.

De igual manera, las actividades que se desarrollen con los educandos, favorecerán la socialización, participación y cooperación. Además, hay que conseguir estimular en los alumnos la creatividad, dejando atrás actividades estereotipadas o fijas; finalmente, el conocimiento y práctica de juegos populares, tradicionales y alternativos, contribuirán a enriquecer la identidad

cultural de los alumnos, de allí su incorporación en las clases de Educación Física.

### **El docente de educación física y los modelos de enseñanza – aprendizajes**

Como todas las facetas de la historia, la educativa no ha transcurrido siempre por la misma senda. Los enfoques han variado tanto como sociedades han existido. Ni que decir hay de los radicales cambios sociales que se han sucedido hasta nuestros días. Esta evolución histórica es la que ha creado diferentes, y a veces contradictorios métodos de enseñanza - aprendizaje. Para Calzado (2014), “Los modelos de enseñanza son tan variados como las escuelas” (p.92).

El docente de educación física como todo profesional de la docencia, debe llevar a la práctica modelos de enseñanza, entendiéndose por modelos, los planes estructurados que garantizan la coherencia interna entre principios, estrategias, procedimientos y acciones, dotando de sistematicidad al proceso de enseñanza y aprendizaje. En tanto, los modelos de enseñanzas son en rigor, modelos de aprendizajes

En ideas de Cortes (2012), “un modelo de enseñanza es un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículo, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanzas en las aulas” (p.52). Puesto que no existe ningún modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje, según Blázquez (2011), “el docente no debe limitar sus métodos a un modelo único por atractivo que sea a primera vista” (p.351).

Por esta razón, según el estudioso Galera (2011), existen principalmente tres modelos de enseñanza-aprendizaje generales: la

transmisión, el condicionamiento y el constructivismo. Tres contenedores pedagógicos donde se instalan la mayoría de estrategias y técnicas educativas que se utilizan en las escuelas.

En primer lugar se describirá el modelo de transmisión, siendo este el más clásico de los tres, responde a la idea más tradicional de la escuela. Esta concibe al alumno como un vaso vacío, un papel sobre el que escribir. Desde esta perspectiva la educación se convierte en el traslado de información desde el educador al educando. El reto consiste en que se pierda el mínimo de información en el trasvase.

Para Ruiz y otros (2015), “la dinámica de emisor / receptor que el modelo de transmisión implica da como resultado un alumno pasivo, que se limita a recoger información” (p.90). Es decir, en este modelo se hace hincapié en la atención, la memorización, la fuerza de voluntad o la comprensión. Es la imagen que aun dan a conocer ciertas escuelas, una clase magistral en la que el profesor expone los contenidos, los explica, y deja que los alumnos los anoten. Los contenidos se ofrecen de manera progresiva, ejemplificando claramente y pautando toda la secuencia didáctica.

El modelo de transmisión también es asociado comúnmente a las medidas disciplinarias, que buscan la normalización del clima del aula. Y entre sus principales desventajas están: los alumnos pueden desmotivarse fácilmente y perder atención, el trato del profesor con los alumnos suele ser algo impersonal y poco individualizado, la capacidad creativa y de abstracción de los alumnos puede verse adormecida por una planificación didáctica excesivamente pautada, además que el alumno puede no desarrollar nunca competencias investigadoras.

Por su parte, el modelo de condicionamiento concibe al alumno como una caja opaca, cuya actividad mental no podemos observar directamente. Por lo tanto, el educador debe basarse en los comportamientos del alumno para establecer lo qué ha de ser aprendido y qué efectos está teniendo. De esta manera habrá un comportamiento observable determinado según el modo en que el alumno responda.

El carácter científicista del conductismo donde se enmarca el modelo de condicionamiento, y su fijación solo en el comportamiento, le han ocasionado sendas críticas a lo largo de los años. Concebir un aula como un centro de reeducación de cerebros es un planteamiento muy tajante, como también lo es de alguna manera reducir lo que el alumno es a lo que hace.

Entre las desventajas de este modelo se puede mencionar minimizar el componente personal; el alumno es un individuo pasivo que es influido por el ambiente. Es un modelo limitado en su entendimiento del ser humano, ya que lo aborda mediante una metodología positivista. Deja a un lado pensamientos, emociones y sentimientos, los cuales son factores que condicionan enormemente la conducta humana. Además, el reducir la conducta a relaciones más o menos complejas de estímulo - respuesta es una concepción reduccionista.

No obstante, pese a sus criticadas limitaciones, el conductismo ha hecho aportaciones interesantes a la enseñanza. Entre ellos están la enseñanza programada, la pedagogía por objetivos (PPO) y la educación asistida por ordenador (EAO). Es lógico que el rastro del conductismo se encuentre a menudo en la evaluación, ya que la parte evaluativa es la que contempla el comportamiento del sujeto.



Finalmente, el último gran modelo que describe Galera (2011), es el constructivismo. Este no proviene de una evolución del conductismo, tiene una raíz diferente, aunque relacionada con el cognitismo. El modelo constructivista vuelve a hacer hincapié en los procesos mentales, se interesa por las actitudes y motivaciones internas del alumno. En ese sentido desplaza al behaviorismo conductista.

El constructivismo nace a partir de un conglomerado de los estudios de Piaget, Vigotsky, Watzlawick, Krieg o Bruner entre muchos otros. En definitiva participa de una concepción diferente del aprendizaje. Rompe con el modelo de transmisión, de traslado de informaciones. La interpretación de la realidad ha ido cambiando y actualmente consideramos que el conocimiento no está en alguna parte esperando ser recogido, sino que el hombre tiene que edificarlo.

Lo referido, deja ver que el aprendizaje lo construye cada cual. Esta es la idea base del modelo constructivista. Todo el aprendizaje del conocimiento se va construyendo sobre y en relación con el anterior. Así, el alumno relaciona los nuevos aprendizajes con sus conocimientos ya adquiridos, los mezcla e inicia un proceso de selección de información relevante. Integra la información relevante en su memoria y va perfeccionando su saber, aún a costa de modificar relativamente la información anterior. De esta manera el aprendizaje será diferente en todos los individuos, aunque los contenidos y los objetivos pedagógicos sean idénticos en todos los casos.

El constructivismo no se queda solo en constatar una respuesta determinada para concluir si se ha aprendido o no, trata de comprender los procesos mentales e intervenir en ellos. Este modelo considera que actitudes, motivación, afectos y pensamientos tienen mucho que ver con la consistencia

y facilidad del aprendizaje. Los principios fundamentales del constructivismo se resumen de la siguiente manera, según Valdés y col. (2013):

- La adquisición de conocimientos destrezas y valores es un proceso activo en el que el educando utiliza sus sentidos e información previa para construir significados.
- Los educandos aprenden a aprender en la medida en que aprenden. El desarrollo de conocimientos consiste en construir significados y construir sistemas para generar significados. Cada significado que se construye mejora la habilidad para dar significados a otras experiencias que pueden adaptarse en un patrón similar.
- La acción mental es esencial en la construcción de significados; sin embargo, la acción física podría ser necesaria para la adquisición de conocimientos, especialmente en niños. En el proceso educativo hay que proveer actividades que involucren tanto la mente como el cuerpo. El desarrollo de conocimientos involucra el lenguaje. La investigación evidencia que el uso del lenguaje hablado aumenta las ganancias en el proceso educativo. Lenguaje y desarrollo cognoscitivo están entrelazados.
- El desarrollo cognoscitivo es una actividad social. Se aprende a través de la interacción con otras personas.
- La adquisición de conocimientos es contextual. No se aprenden teorías y datos aislados de lo que es pertinente a las vidas de los seres humanos. Las experiencias previas sirven de referencia para la construcción de conocimientos.

- Se necesita conocimiento para aprender. No es posible asimilar conocimientos nuevos sin tener una estructura previa que permita construir nuevos conocimientos. Entre más conocemos más capacidad de aprendizaje se tiene.
- Aprender toma tiempo. No se construyen conocimientos de forma instantánea. Se necesita repetir, reflexionar y practicar lo aprendido. De esta manera los conocimientos se harán más permanentes.
- La motivación es un elemento esencial en el proceso educativo. Los componentes cognoscitivo y afectivo se complementan en el proceso educativo.

Hay diferentes modelos relacionados con los tres contenedores metodológicos antes descritos, a continuación se muestran algunos:

*Conductuales*:- Control del refuerzo y autocontrol de B. F. Skinner, el de entrenamiento de Robert Gagné, el de reducción de estrés propio de Rimm, el de descensibilización de Rimm y Master y por último el entrenamiento afirmativo - Joseph Wolpe y Arnold Lazarus.

*Sociales*: en este grupo se encuentran el trabajo de grupo de H. Thelen y John Dewey, juego de roles de Shaftel y Shaftel, investigación jurídica de Oliver y Shaver, aprendizaje de laboratorio de Kurt Lewin, simulación social proveniente de la Psicología Cibernética, investigación social de B. Massialas & B. Cox, y la pedagogía del oprimido de Pablo Freire.

*Cognitivos*: aquí se ubican la formación de conceptos de Jerome Brunner, el pensamiento inductivo de Hilda Taba, el de descubrimiento de Richard Suchman, los organizadores previos de David Ausubel, la memorización de Harry Lorayne y Jerry Lucas y el desarrollo intelectual de Jean Piaget.

Hay modelos de enseñanzas que se ponen de moda en un momento dado y son ejemplo para las demás instituciones educativas. Actualmente, el modelo de enseñanza usualmente empleado es el de la ejercitación de las inteligencias múltiples, aun cuando su creador Gardner no propuso nada nuevo, pero supo postular formalmente una idea que ya se suponía desde antaño: todos ser humano tiene diferente capacidad al hacer las mismas cosas, o lo que es igual, hay cosas que se les da mejor a unas personas y otras peor.

Como ya se ha mencionado, en la acción docente se aprecia diversidad de modelos de enseñanzas. Sin embargo, para Gil (2011), son especialmente recomendables los modelos sociales, los cognitivos o de procesamiento, de la información y los personales, aunque también en ocasiones es conveniente la inclusión de modelos conductuales.

Dada la complejidad de la tarea de concretar los modelos, de forma que se logre un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad, es necesario realizar un esfuerzo de integración. Para Luretti y Romero (2015), “sólo desde la diversidad de aportaciones se puede lograr adecuar la metodología a todo lo que se requiere de ella” (p.63), de allí que propone cinco adecuaciones:

- *Adecuación a la finalidad*: La finalidad del proceso didáctico es el desarrollo integral de la persona abarcado aspectos cognitivos o intelectuales pero también socioafectivos y psicomotores. Habrá que proporcionar distintas opciones de percepción y expresión, estimulando las diferentes inteligencias y talentos, creando condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación.

- *Adecuación al alumno*: La acción didáctica debe adecuarse a la situación real del alumno, a sus capacidades, a sus intereses y a sus necesidades. No se conoce ningún método que tenga éxito con todos los alumnos, pero sí hay investigaciones en las que se recogen actuaciones de éxito que identifican estrategias educativas que contribuyen a prevenir el fracaso escolar y el abandono escolar, a superar las desigualdades, la atención a la diversidad y la inclusión. Y todo lo anterior, teniendo en cuenta la importancia que tiene la parte emocional en el proceso de aprendizaje.

- *Adecuación al currículo*: Se deben tener en cuenta las exigencias propias del currículo del área junto con las relaciones que las disciplinas mantienen entre sí y las posibilidades de transferencia. Además del análisis interno del área (perfil de área), se debe reflexionar sobre la aportación al desarrollo de las competencias clave (perfil competencial). Las competencias reclaman modelos más relacionados con el descubrimiento y la aplicación que lo aprendido sin negar que estos aprendizajes requieren también un esfuerzo de memorización. Asimismo, es necesario combinar la sistematicidad del método científico con las propuestas abiertas que favorezcan la creatividad.

- *Adecuación al contexto*: En la elaboración de una programación didáctica se debe tener en cuenta las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje. Para ello, hay que conocer el entorno natural, sociocultural y familiar del alumno y desde este hacer más significativo el aprendizaje. El aprendizaje se concibe como una interacción entre el sujeto y su medio. Es necesario establecer puentes entre la familia, la escuela y el contexto donde crecen los alumnos.

- *Adecuación a las nuevas necesidades sociales*: Los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continua y reflexiva adecuación de las prácticas docentes a las emergentes demandas de

aprendizaje: formación de personas activas, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de trabajar en equipo y de crear valor individual y colectivo.

El papel del docente se encuentra en un proceso de transformación profunda e irrefrenable dados los cambios en la sociedad actual. Gracias al desarrollo de la tecnología, cada vez se reduce más la necesidad de transmitir conocimientos junto a ofrecer soluciones, ampliando el facilitar y orientar el aprendizaje activo a estudiantes que buscan y avanzan por sí mismos hacia soluciones que, en muchos casos, son nuevas. Los docentes son cada vez más formadores y menos informadores y esto debe plasmarse en la metodología aplicada en el aula.

Para concluir, estas adecuaciones, junto con las específicas de cada una de las áreas, desarrollan las orientaciones metodológicas a emprender, aproximándolos a la realidad educativa, con el fin de que sirvan de guía para la toma de decisiones en los centros educativos regulares que cuenten con la presencia de educandos con discapacidad motora. Al profesorado le corresponde relacionar estas orientaciones con los demás elementos curriculares en la realidad del aula y determinar las actuaciones más adecuadas.

En otro orden de ideas, es de resaltar el aporte de Navarro (2012), quien manifiesta que “el proceso docente educativo es aquel mediante el cual se forma sistemáticamente a las generaciones de un país y el mismo está formado por los siguientes componentes: Problema, profesor, alumno, objetivo, contenido, método, medios, evaluación y formas organizativas” (p.76). A continuación se especifica cada uno de estos elementos:

*Problema:* Responde a las interrogantes ¿Por qué enseñar? ¿Por qué educar?, siendo el componente de estado que posee el proceso docente educativo como resultado de la configuración que adopta el mismo sobre la base de la relación proceso-contexto social y que se manifiesta en el estado inicial del objeto que se selecciona, como proceso, que no satisface la necesidad de dicho contexto social. En su desarrollo, se transforma y alcanza el objetivo, lo que implica la solución de dicho problema

*Objetivos:* Responde a las interrogantes ¿Para qué enseñar? ¿Para qué educar?. Este componente según Álvarez (2014), “ocupa un lugar destacado dentro del proceso educativo, llamado también proceso de enseñanza. Su papel rector está dado en que determina al resto de los componentes no personales del proceso” (p.90). Es decir, al contenido, método, medios, evaluación y forma de organización, al expresar la transformación de forma planificada que se desea lograr en el estudiante en función de la formación del hombre que aspira la sociedad.

*Contenidos:* Responde a las interrogantes ¿Qué enseñar? ¿Qué educar?. Para Lus (2014), este componente del proceso docente educativo

Comprende de todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación, en cualquier área o fuera de ellas para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento, además de conocimientos. (p.62)

*Métodos:* Responde a las interrogantes ¿Cómo enseñar? ¿Cómo educar?, En postura de Noguera (2012), “es el componente que expresa la configuración interna del proceso, para que transformando el contenido se alcance el objetivo, que se manifiesta a través de la vía, el camino que escoge el sujeto para desarrollarlo” (p.91)

*Medios:* Responde a la interrogante ¿Con qué enseño y educo?, siendo el componente del proceso docente educativo que según Rivera (2012), “permite crear las condiciones materiales favorables para cumplir con las exigencias científicas del mundo contemporáneo durante el proceso docente educativo, permitiendo hacer más objetivos los contenidos de cada materia” (p.232). Por tanto, logran mayor eficacia en el proceso de asimilación del conocimiento de los alumnos creando las condiciones para el desarrollo de capacidades, hábitos, habilidades y la formación de convicciones.

*Evaluación:* Responde a la interrogante ¿En qué medida se lograron los objetivos propuestos?, siendo el componente del proceso docente educativo que permite en idea de Zuhrt (2013), “la comprobación de la validez de las estrategias didácticas configuradas a las opciones que se han tomado en las numerosas dimensiones de los elementos didácticos en orden a la consecución de los objetivos propuestos” (p.282)

*Formas organizativas:* Responde a la interrogante ¿Cómo organizo el proceso de enseñanza y educación?, siendo en palabras de González (2013), “el componente del proceso, que expresa la configuración externa del mismo como consecuencia de la relación entre el proceso como totalidad y su ubicación espacio-temporal durante su ejecución, a partir de los recursos humano y materiales que se posea” (p.54). Es decir, la forma es la estructura externa del proceso, que adquiere como resultado de su organización para alcanzar el objetivo.

Estos componentes del proceso docente educativo funcionan en forma de sistema puesto que todos se relacionan entre sí con el objeto de cumplir un determinado fin y a su vez ese sistema es abierto y flexible puesto está sujeto a cambios ya que la educación es un proceso social de teoría y práctica



que evoluciona constantemente. Los componentes presentados, se sugiere que deben interactuar a partir de las necesidades de la sociedad (problema), el profesor y los alumnos, estos dos últimos son los que determinan el éxito o el fracaso del proceso docente educativo.

En resumen, se concluye con las relaciones entre los componentes del proceso docente educativo y las orientaciones metodológicas a atender el profesional de Educación Física:

Problema – Objetivos  
 Problema – Contenidos  
 Objetivos – Contenidos  
 Contenidos - Métodos  
 Métodos - Medios  
 Medios - Evaluación  
 Objetivos – Contenidos – Métodos  
 Contenidos – Métodos – Medios  
 Métodos – Medios – Evaluación  
 Objetivos – Métodos

Lo antecedido metodológicas de un contenido de Educación Física se relaciona con los componentes del proceso docente educativo de forma directa (contenidos) e indirecta (problema, métodos, medios, evolución, formas organizativas, educando, educador, grupo). La relación directa de las orientaciones metodológicas con el contenido se deduce simplemente porque éstas sugieren las formas más efectivas para el tratamiento de estos en el programa.

En cuanto a la relación indirecta de las orientaciones metodológicas con los demás componentes está dada porque al trabajar los contenidos hay que tener presente que estos se subordinan a los objetivos, para trabajar los contenidos hay que seleccionar métodos y medios que posibiliten la

apropiación de los mismos, lo que nos hace utilizar las formas organizativas necesarias a emplear y de cómo evaluar los contenidos impartidos, componente que trata tanto el profesor/a y el alumno/a.

Como se deja ver, las orientaciones metodológicas son un componente determinante para la Educación Física, sobre todo en la actualidad venezolana donde se incorporaron a educandos con discapacidad motora en las aulas regulares, ya que a través de ellas se explican las diferentes formas más efectivas para el desarrollo de los contenidos, siendo este aspecto de gran importancia ya que con ello se facilita la función docente metodológica del profesor/a.

Igualmente, las orientaciones metodológicas poseen relaciones directas e indirectas con los componentes del proceso docente educativo, las cuales son de gran utilidad ya que facilita la dirección de ese proceso para quien lo dirige, permitiendo a su vez alcanzar los objetivos propuestos en su área de conocimiento.

### **La educación física, actividad física y deporte en la educación primaria**

La educación primaria es el nivel educativo que garantiza la formación integral de los niños y las niñas desde los seis (6) hasta los doce (12) años de edad, o hasta su ingreso al subsistema siguiente. Su finalidad es formar niños y niñas con actitud reflexiva, crítica e independiente, con elevado interés por la actividad científica, humanista y artística; con una conciencia que les permita comprender, confrontar y verificar su realidad por sí mismos y sí mismas; que aprendan desde el entorno, para que sean cada vez más participativos, protagónicos y corresponsables de su actuación en la escuela, familia y comunidad.

En este subsistema educativo, también denominado así a la educación primaria, se encuentra la obligatoriedad de cursar ciertas áreas del conocimiento las cuales constituyen un conjunto de saberes y conocimientos que, conjuntamente con los fines educativos de la Educación Bolivariana, permiten contextualizar, describir, interpretar, explicar, reflexionar y aprehender la realidad.

Las áreas del conocimiento comprenden grupos de referentes teórico-prácticos, que tienen afinidad en los contenidos, en los campos específicos del conocimiento (las disciplina), pueden agruparse integrando los distintos enfoques conocimiento académico y del saber popular, favoreciendo el análisis de los problemas de la sociedad a partir de los diversos aportes de la ciencia y la cultura popular.

Entre las áreas de conocimiento a cursar un educando de la educación primaria, se encuentra la Educación Física, Actividad Física y Deporte, definida en el Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana (2007) como aquella área de aprendizaje que ofrece un desarrollo importante en todas las dimensiones que conforma al ser humano.

La misma, ofrece a la niña y el niño el mayor número de experiencias motrices posibles, en relación con posturas, segmentos corporales y la necesidad de sus movimientos, de acuerdo a las características propias de la cultura y la edad, propiciando un estado de completo bienestar físico, mental y social, en tanto que la actividad física estructurada desde temprana edad mejora la concentración, el rendimiento académico y la calidad de vida.

La Educación Física, Actividad Física y Deporte, abarca en la totalidad del Sistema Educativo Bolivariano, el trabajo consciente, organizado, pedagógico, didáctico, físico, deportivo y recreativo en el contexto multiétnico

y pluricultural de las poblaciones del territorio nacional, fomentando la práctica de actividades autóctonas, además de los deportes básicos desarrollados en las instituciones educativas.

El desarrollo de la actividad física, el deporte y la recreación posee un carácter consciente que permite a los niños y las niñas crearse en un primer momento una representación en el plano mental de las acciones motrices que debe ejecutar, para luego, mediante un proceso de análisis, manifestar a través de respuestas motoras el resultado de dicho proceso reflexivo.

Dentro de la didáctica de la Educación física, actividad física y deporte y el logro de la reflexión, lo lúdico es el elemento fundamental que permite la integración, asistencia y cooperación dentro de la clase, fomentando y fortaleciendo la participación de los niños y las niñas en las diversas actividades que se desarrollan. Las actividades orientadas por el maestro y la maestra de ésta área, deben llevar implícitos elementos, contextos, situaciones problemáticas, donde los niños y las niñas puedan de manera espontánea y libre, crear respuestas motrices que satisfagan sus necesidades de movimiento e imaginación.

Además, el contexto familiar, estudiantil y comunitario se encuentra ampliamente fomentado dentro de la práctica de la Educación Física, Actividad Física y Deporte, en tanto que a medida que el maestro y la maestra proporciona experiencias para la adquisición e interrelación entre los diferentes ambientes en los cuales el niño y la niña se desarrollan, éstos y éstas se reconocen a sí mismos y sí mismas, la familia, la comunidad, los coetáneos, los valores morales, patrios y ambientalistas de su entorno, con una conciencia que les permite adquirir y fortalecer el sentido de pertenencia e importancia que tiene una conducta social en su desenvolvimiento cotidiano.

En función de lo antes expuesto, es preciso referir que el área de aprendizaje ya mencionada en el actual Sistema Educativo Bolivariano ha retomado su papel de velar y garantizar a la población venezolana un nivel de calidad de vida en el desarrollo de sus potencialidades socioculturales, tanto individuales como colectivas.

Aunado a lo planteado, cabe mencionar que la Educación Física, Actividad Física y Deporte, cuenta con propósitos generales, como es el mejorar la capacidad coordinativa basada en las posibilidades, dominio y manifestaciones del movimiento que repercute en la resolución de problemas en los ámbitos cognoscitivo, motora, afectivo y social. Así como estimular, desarrollar y conservar la condición física del educando a través de la ejercitación sistemática de las capacidades físicas, atendiendo a las características individuales del educando.

Igualmente, propiciar la manifestación de habilidades motrices a partir de la práctica de actividades físico - deportivas y recreativas, que le permitan interactuar con los demás. También, propiciar en el educando la confianza y seguridad en sí mismo mediante la realización de actividades físicas, que permitan la posibilidad de control y manejo del cuerpo en diferentes situaciones.

Aunado a promover la formación y estimular la adquisición de hábitos de ejercitación diaria: higiene, alimentación, descanso y conservación del medio ambiente, con la práctica de actividades complementarias que condicionen su efectiva repercusión en la salud individual y colectiva. Junto a fomentar la manifestación de actitudes positivas individuales y grupales, así como la adquisición de valores a partir de aquellas actividades que utilicen al movimiento como una forma de expresión.

Sin soslayar, el incrementar las actitudes sociales favorables de respeto, cooperación y confianza en los demás, mediante las actividades físicas grupales que promuevan su integración al medio y su relación interpersonal. Además de fortalecer la identidad nacional al practicar actividades físicas, recreativas, tradicionales y regionales, que faciliten el fomento de valores culturales relacionados con todo tipo de manifestación motora.

### **La discapacidad motora**

La discapacidad en los términos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad debe entenderse como aquellas deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir la participación plena y efectiva de esta población en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Para las personas con discapacidad, las deficiencias o dificultades son mucho más profundas y por diferentes causas son permanentes o tienen un efecto de largo plazo. Según Gallardo y Salvador (2014), “las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales” (p.93).

En esta oportunidad el trabajo se encuentra vinculado con la discapacidad motora; no obstante, para incursionar en la concepción de la discapacidad motora consiste en explicar qué es la motricidad y su importancia en el desarrollo de todo ser humano. La motricidad es todo aquello relativo al movimiento corporal; todos los actos que realiza una persona tienen

como base el movimiento del cuerpo: caminar, comer, hablar, cortar leña, saludar a alguien o echar tortillas.

Aunado a esto, cuando se trata de movimientos que tienen una finalidad, por lo general se emplea el término psicomotricidad, que articula lo cognitivo, lo afectivo y lo sensorial que siempre está ligado a cada acción y expresión humana. Bajo estas premisas, Vain (2013), define a la discapacidad motora como:

La alteración del aparato motor que dificulta o imposibilita el desarrollo de capacidades que permitan participar en actividades propias de la vida cotidiana como estar de pie, caminar, desplazarse, tomar y manipular objetos con las manos, hablar, hacer gestos, entre otras acciones que requieren movimiento y control de la postura corporal.

Por esta razón, la alteración motora es causada por un funcionamiento deficiente del sistema nervioso, del sistema muscular y de los sistemas óseo-articular o de una interrelación de los tres sistemas, lo cual dificulta o imposibilita la movilidad funcional de algunas de las partes del cuerpo. La discapacidad motora puede ser de tipo transitoria o permanente, se da en grados variables y, en algunos casos, puede presentar otros trastornos asociados.

Ahora bien, desde una perspectiva social y cultural, es posible afirmar que la discapacidad motora no sólo es consecuencia de las características físicas o biológicas de las personas. Desde el modelo social de la discapacidad, esta es una condición que se genera a partir de la interacción de las dificultades personales en un contexto sociocultural desfavorable. En consecuencia y de acuerdo con este modelo, la discapacidad motora es definida por Aramayo (2015), como:

Las dificultades que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana y surgen como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para manipular objetos o acceder a diferentes espacios, lugares y actividades que realizan todas las personas y las barreras presentes en los contextos en el que despliegan su proyecto de vida.

Lo expuesto por el autor, permite reseñar más allá de las limitaciones o dificultades físicas efectivas de un sujeto, las barreras de un entorno hecho por y para personas sin discapacidad condicionarán en las personas una percepción alterada de sus posibilidades reales y una dependencia absoluta de los demás.

En tanto, la discapacidad motora no depende únicamente de las características físicas o biológicas, sino de las condiciones que emergen como producto de la interacción de esta dificultad personal con un contexto ambiental desfavorable, que hace de la discapacidad más prominente y recalable por las limitaciones que también ofrece el contexto..

### ***Causas de la discapacidad motora***

En el movimiento del cuerpo humano intervienen los huesos y las articulaciones que dan soporte a nuestro cuerpo y permiten que algunas partes giren o se extiendan, mientras otras quedan fijas, tal es el caso del hombro, que permite que el brazo suba, baje o rote. También intervienen los músculos, ellos son el motor del movimiento al contraerse y relajarse, tal como sucede cuando se cierra o abre la mano para agarrar o soltar un objeto.

Finalmente, el sistema nervioso central interviene dando las órdenes a través de breves impulsos eléctricos para que los músculos realicen una acción, por lo que, cuando éste muestra alteraciones para la realización de



movimientos voluntarios, ya sean éstas generales o específicas, la actividad física de una persona se encontrará limitada.

La discapacidad motora y las alteraciones que desencadena pueden organizarse en dos grandes grupos, según sus características y las causas que las originan como son los trastornos motores que son aquellas alteraciones que provocan en el individuo dificultades para realizar total o parcialmente movimientos como caminar, correr, jugar o escribir debido a un mal funcionamiento del sistema óseo, articular y/o muscular. Y, los trastornos neuromotores causadas por daño en el sistema nervioso central antes de que éste concluya su desarrollo, caracterizado principalmente por la inhabilidad de controlar completamente las funciones del sistema motor.

Cuando el trastorno es completo no hay función ni sensibilidad por debajo del nivel de la lesión; y cuando es incompleta, se conservan algunos movimientos y funciones y se preserva la sensibilidad por debajo del nivel de la lesión.



Como se ha dejado notar, la discapacidad motora puede originarse a causa de diferentes aspectos y en distintas etapas de la vida de un ser humano, siendo algunos factores los siguientes:

|   |  |
|---|--|
| Factores congénitos                         | Se definen como las alteraciones que se producen durante el proceso de gestación. Ejemplo: malformaciones congénitas (espina bífida, amputaciones, agenesias, tumores, parálisis cerebral, entre otras). |
| Factores hereditarios                       | Son aquellos que se transmiten de padres a hijos, tales como la distrofia muscular de duchenne o la osteogénesis imperfecta.   |
| Factores adquiridos en la etapa post-natal: | Son los traumatismos, infecciones, anoxia, asfixia, parálisis cerebral o accidentes vasculares, entre otros, que se adquieren durante el desarrollo.   |

Vista la discapacidad motora como una condición de vida que afecta el desarrollo personal y social de quien la padece; esta puede ocasionar mayor dependencia del niño o la niña con discapacidad motora respecto de los adultos, aunado a la sensación de no poder realizar aquello que desea. Asimismo, las dificultades de comunicación que probablemente experimente pueden constituirse en limitaciones para su interacción con otras personas.

Lo anterior suele traducirse en una actitud pasiva y expresiones de ansiedad. Por estas características distintivas, esta población infantil tiende a presentar trastornos de la personalidad y de conducta, manifestados en agresividad, enojo, cambios de humor, risas y llantos injustificados. En ocasiones, es posible que manifiesten dificultad para el manejo de reglas y límites, así como poca voluntad para realizar ciertas tareas, lo cual sería natural debido al esfuerzo que les representa.

En otro campo de construcción personal, los niños y las niñas con discapacidad motora suelen presentar dificultades en la elaboración de los esquemas perceptivos: esquema corporal, orientación, estructuración espacio temporal y lateralidad, entre otros. De igual manera, debido a que presentan movimientos lentos e incoordinados, es posible que su aprendizaje tenga un ritmo vital distinto al cual hay que atender. Por lo tanto se deben realizar

actividades que favorezcan la sensibilización de todo el cuerpo y de sus partes.

Anexo a lo planteado, es de destacarse que la discapacidad motora por implicar la limitación del desplazamiento físico del ser humano, este en ocasiones requiere para moverse de aditamentos como son muletas, bastón, andaderas o sillas de ruedas dependiendo de la complejidad de la condición. Los cuales deben permanecer cerca de quien las usa para su mayor comodidad y desplazamiento, evitando la dependencia de tercero e incrementando con esto su autonomía.

### **La educación física, actividad física y deporte en niños - niñas con discapacidad motora**

Todo ciudadano venezolano tiene derecho a la educación sin menoscabo alguno, acepción que será explicitada más adelante en su debido apartado del trabajo; sin embargo, se hace alusión motivado a que las personas con discapacidad motora gozan de igual derecho, de allí que deban recibir la misma oportunidad de construir aprendizajes significativos en el área Educación Física, sobre todo si se ubican en aulas regulares.

Ante esta consideración, es imprescindible colocar la atención a la diversidad como un elemento potencialmente pedagógico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, aprenden de la apropiación y resignificación de su cultura, del uso social del lenguaje, del conocimiento y prácticas de su comunidad. En suma, del conocimiento del mundo y de sí mismo.

Desde esta perspectiva, las pautas a seguir para la atención educativa de los estudiantes con discapacidad motora en aulas regulares, se inscriben

en el desarrollo de espacios donde observen, escuchen, toquen, sientan, exploren y manipulen objetos, en situaciones que promuevan la capacidad de atención y concentración del mismo, en el diseño de situaciones donde descubran y se relacionen con los demás. Asimismo, se nutren en la puesta en marcha de acciones que estimulen el control de la postura corporal, el equilibrio y el desplazamiento, así como en momentos que propicien el conocimiento y la confianza en sí mismos.

Es imprescindible resaltar que muchas de las dificultades que presentan las niñas y niños con discapacidad motora para aprender o alcanzar su autonomía, no son inherentes a su condición de discapacidad sino, como se ha expresado, de las dificultades que emergen del proceso interactivo del niño o la niña con el medio. En consecuencia y con el fin de facilitar el aprendizaje de las niñas y niños con discapacidad motora, Coll y Sole (2010), sugiere poner atención en las siguientes pautas de trabajo:

- Reconocer que toda niña y niño posee un ritmo de aprendizaje diferente. Los procesos de aprendizaje no son homogéneos, cada persona aprende de manera distinta y a diferente ritmo. En algunos casos será necesario brindar apoyos adicionales o focalizar aspectos específicos, como en el caso de la población infantil con discapacidad motora que requieren trabajar con mayor énfasis la atención y concentración, la exploración y manipulación, el descubrimiento y las relaciones con su entorno.

-Aceptar a la persona tal como es. Comprender que cada quien posee características diferentes es sustancial, puesto que se reconoce en ello un nivel de desarrollo, experiencias y vivencias que facilitan la construcción de nuevos conocimientos. Resulta trascendental reconocer que en el caso de las niñas y niños con discapacidad motora puede haber alteraciones que influyen

en su desarrollo sensorio-perceptivo, de pensamiento, de lenguaje y socio-emocional, pero más aún, resulta vital reconocer que los procesos de enseñanza deben partir de sus capacidades o recursos particulares (cognitivos, comunicativos, emocionales y físicos).

-Ayudar a los y las estudiantes a ser autosuficientes. Como parte de los propósitos medulares de la educación integral existe la búsqueda de la autonomía; en ocasiones, la sobreprotección en la escuela o en el hogar se antepone a este objetivo. Esta tendencia a hacer las cosas por ellos/ellas en lugar de acompañarlos a resolver las situaciones para hacerlas, conlleva a perder de vista el propósito fundamental de preparar al estudiante para alcanzar una vida plena e independiente.

-Enseñar y evaluar a partir del nivel de desarrollo del estudiante. El progreso académico de cada educando presenta progresos propios que se generan de acuerdo con el ritmo y estilo de aprendizaje.

-Proporcionar la posibilidad de tener éxito y dominar los contenidos curriculares. Los procesos de enseñanza han de ser flexibles y en el marco del nivel cognitivo, la condición motora, la sensibilidad, el lenguaje, la estabilidad emocional y los centros de interés de los estudiantes. Recuperar estas características puede generar en la población con discapacidad motora un sentimiento de triunfo en el manejo y dominio de los contenidos, puesto que él mismo percibe su desarrollo.

A través de estas líneas de trabajo es posible establecer algunas acciones concretas que ponen a las niñas y los niños con discapacidad motora en mejores condiciones para la construcción de aprendizajes, situación que aporta un beneficio evidente para su desarrollo integral y por ende a sus

padres – representantes junto a la sociedad en general, quienes mediante la motivación y apoyo, ayudaran a la superación e integración del educando.

Por lo antes planteado, el profesor necesita generar las condiciones para que el aula y la comunidad se constituyan en espacios formativos donde las alumnas y los alumnos aprendan del otro y con el otro, y que, al mismo tiempo, permita a este tipo de población resolver las posibles dificultades que pudiera presentar en su desplazamiento o en su comunicación, para favorecer su participación en actividades tanto escolares como de su vida cotidiana.

Las alteraciones propias de la discapacidad motora no implican una discapacidad intelectual, salvo en algunos contados casos; sin embargo, es importante tener presente en todo momento las necesidades particulares de esta población infantil con respecto a su desarrollo sensorceptivo, de pensamiento, de lenguaje y socioemocional, para construir experiencias enriquecedoras que promuevan el logro de los aprendizajes esperados planteados en los estamentos legales vinculados a la educación especial.

Específicamente, en el área Educación Física, Actividad Física y Deporte, el profesional debe incrementar el número de actividades que favorezcan el desarrollo y dominio del esquema corporal, del control postural, el control tónico, el equilibrio, la lateralidad, la estructuración temporal y ubicación espacial. No impedir su participación en actividades deportivas y recreativas en espacios abiertos y cerrados.

Así mismo, de propiciar la expresión corporal y la apreciación artística, desarrollando la capacidad sensorial y las destrezas manipulativas que faciliten la expresión artística (gráfico-plástica, corporal, musical y teatral) del estudiante, brindándole las mismas oportunidades de interacción que al resto del grupo, el conocimiento de las bellas artes y el desarrollo de la sensibilidad.

Para alcanzar lo anhelado en esta población estudiantil ya descrita, los docentes deben ser promotores para la realización de ajustes razonables a fin de modificar y adecuar el entorno, los bienes y los servicios, a las necesidades particulares de sus educandos con discapacidad motora. Será indispensable ser conscientes de que habrá algunos que no podrán utilizar un producto o un servicio determinado o que, para hacerlo, requerirán de una modificación física o una adaptación en el modo de realizar una tarea o de recibir una información.

En correspondencia a lo aludido, González (2012), propone una serie de aspectos a focalizar para favorecer el aprendizaje y la participación de niños y niñas con discapacidad motora, siendo presentadas en el cuadro que antecede a las ideas expuestas:

| Aspecto a focalizar  | Ejemplos de actividades  |
|--|--|
| Estimular el máximo desarrollo y conocimiento de sus posibilidades motrices. | Identificar su esquema corporal y reconocer su capacidad de movimiento. Ayudarlo a realizar movimientos que le resulten complicados, primero con apoyo y después de manera independiente.  |
| Facilitar la adopción de posturas adecuadas                                  | Apoyarlo en el control y dominio de las diversas posiciones de su cuerpo. Siempre que sea necesario, utilizar el equipo o los aditamentos necesarios tales como sillas con respaldo alto o con descansa brazos, plumilla de escritura para muñeca, etcétera.   |
| Apoyar la adquisición de destrezas motrices básicas                          | Realizar ejercicios de estimulación o actividades lúdicas en las que se estimulen destrezas como caminar, correr, saltar, deslizarse, gatear, rodar, subir, bajar, trepar o esquivar, de acuerdo con las posibilidades físicas de cada niño o niña y de los logros que se espere alcanzar con cada uno de ellos. Involucrar a sus compañeros/compañeras en los apoyos para el alumno/alumna con discapacidad motriz.   |
| Desarrollo de hábitos de higiene, alimentación y cuidado personal            | Estimular en todo momento y siempre que sea posible, la independencia personal para la realización de actividades tales como ir al baño por sí mismo, comer solo, lavarse los dientes, bañarse y peinarse, etcétera.<br>El nivel de independencia personal que pretenda alcanzar en el niño o la niña dependerá de su capacidad motriz, de su edad y de su nivel de maduración; en función de estos tres aspectos es posible apoyarlos realizando la acción junto con ellos, tomando las partes de su cuerpo involucradas o proporcionándole los apoyos o equipo necesarios. |
| Estimular su autoestima  | Reconocer todos sus logros y motivarlo a que realice actividades cada vez más complejas. Proponer actividades con un grado de complejidad que representen un reto y que, al mismo tiempo, sea factible o alcanzable. Construir en el aula un clima de respeto y afecto en el que maestros/maestras y compañeros/compañeras reconozcan el esfuerzo y los logros.  |

|  |   |
|--|---|
| <b>Motivar y promover su socialización</b>                       | <p>Incluir al niño o a la niña con discapacidad motriz en todas las actividades de juego y de trabajo y fomentar el apoyo entre pares.</p> <p>Definir junto con el grupo las formas en que sus compañeros y compañeras pueden apoyarlo, evitando en todo momento promover la sobreprotección o realizar las actividades por ellos.</p> <p>Reconocer públicamente a los compañeros y compañeras que lo apoyen.</p> |
| <b>Fomentar su comunicación</b>                                  | <p>Estimularlo para que exprese sus emociones, sentimientos e ideas, respetando el tiempo requerido para ello y reconociendo sus capacidades.</p> <p>Utilizar alternativas como los tableros de comunicación que permiten al alumno o la alumna expresar sus necesidades y pensamientos por medio de imágenes y letras.</p>   |
| <b>Promover que use el movimiento como recurso expresivo</b>     | <p>Cuando la comunicación se encuentre limitada es importante promover que utilice el lenguaje no verbal para expresar sus estados de ánimo, necesidades, preferencias, etc. Esto se puede lograr a partir de definir junto con ellos movimientos corporales específicos, posturas, gestos o expresiones faciales que harán referencia a una idea o necesidad concreta.</p>                                       |
| <b>Impulsar la capacidad de apreciación y expresión estética</b> | <p>Proporcionarle los recursos cognitivos y materiales para que exprese emociones a través de creaciones artísticas con diversas técnicas y a partir de sus capacidades de movimiento (con la mano, con el pie o con la boca).</p>  |

**Fuente:** González, E. (2012).

Por todo lo abordado hasta estas líneas, aparece el término de integración social para las personas con discapacidad, ajustado a la población estudiantil como integración escolar, proceso que e ideas de López y Moreno (2015), “requiere de la participación de todos los miembros de la sociedad” (p.92). Para que esto se cumpla con efectividad, se debe garantizar el respeto y la aceptación a la diversidad, y en los docentes, más que en otros profesionales recae la responsabilidad, pues tienen el compromiso de formar a los ciudadanos en general.

La integración constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación. Su origen en



la década de los 60 en los países desarrollados se suscitó en los movimientos a favor del derecho de las minorías a no ser discriminadas y en la conciencia de las condiciones en que vivían las personas con discapacidad, entre otros colectivos. A partir de estos cambios, los principios de actuación en educación especial fueron transformados apostando por unas metas similares a las del resto de las personas.

Estos planteamientos integradores en educación se han adoptado en los países del hemisferio norte apoyados en las políticas educativas, presentando experiencias exitosas en la práctica pedagógica, asumiendo el reto y modificando los elementos curriculares (Barton, 2002; Daane, Beirne-Smith y Latham, 2000; McLeskey y Waldron, 2002; McNeela, 2002; Rasmussen, 2002; Timmons, 2002; Wolfe, Hall y Tracey, 2003). En los países iberoamericanos, España encabeza el grupo propulsor de este cambio en el sistema educativo, descartando a la educación especial como la educación de un determinado grupo de alumnos, dejando en desuso el antiguo modelo médico y psicológico.

Hasta ahora, la integración escolar ha puesto de manifiesto que la atención a la diversidad es un proceso complejo, que a pesar de sus esfuerzos no ha cubierto la totalidad de sus objetivos, sin embargo, ha representado un cambio importante en el panorama educativo. Por ello se atraviesa actualmente por un cambio ideológico que transforma la integración en la inclusión de las minorías, basados en los principios propuestos por la UNESCO (2003b).

Para lograr la verdadera integración social de las personas con discapacidad, proceso continuo y progresivo, se debe partir desde el grupo familiar con la finalidad de incorporar al individuo con discapacidad a la vida

escolar, social y laboral de la generalidad. La integración educacional es entonces válida, satisfaciendo las necesidades generales de las personas con discapacidad en un aula regular y las específicas en su interacción con el docente especialista. Estas ideas constituyen una visión universal sobre la integración, pero esta generalidad ha sido observada desde diversas perspectivas según las experiencias e investigaciones regionales.

### **Teoría que fundamenta el estudio**

#### ***Teoría pedagógica para la diversidad***

Potenciar la diversidad desde las instancias educativas constituye una exigencia ineludible en sociedades multiculturales y pluriétnicas. Esta aseveración hace necesario la puesta en práctica de una pedagogía que tome en cuenta las características particulares de cada individuo y el contexto socio-cultural donde se desenvuelve; en virtud de que el desarrollo humano es producto de la interacción permanente entre elementos orgánicos y factores sociales, argumentos sustentados por autores Vigotsky (1986) y Bruner (1991).

Los planteamientos hechos, permiten entonces determinar que el desarrollo de los sujetos no es igual para todos, ya que éste dependerá tanto de sus condiciones y capacidades biológicas como de las socio-culturales, razones que deben prevalecer en una educación orientada a atender la diversidad, dado que la misma presenta diferentes tipologías de manifestaciones, ya sea las inherentes a condiciones orgánicas (diferencias motoras, visuales, auditivas, intelectuales) como las concernientes a las diversidades de carácter cultural, social, familiar y étnica.

En tal sentido, es el sistema educativo el responsable de contribuir al respeto de la diversidad personal y cultural del individuo que forma; por lo tanto debe asumir la multiplicidad de identidades que diferenciarán a un ser de otro, y, por supuesto, adaptarse a las mismas a través de la adecuación del currículo, la metodología utilizada, las condiciones organizativas, las estrategias y los recursos empleados.

Al respecto, la pedagogía de la diversidad, en ideas de Castellano (2014), se “relaciona con el conocimiento entre los educandos y entre los profesores para establecer y utilizar diferentes vías, métodos, procedimientos y medios en función de una educación en condiciones y contextos difícilmente igualables” (p.67). Es decir, que la pedagogía de la diversidad no consiste en asegurar un espacio físico para todos en la institución escolar, sino, la esencia del reto está en garantizar las condiciones y medios para que todos los niños aprendan y se desarrollen.

### **Bases legales**

La inclusión de personas con discapacidad ha atravesado por un proceso histórico marcado por la participación de diferentes organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que también han permitido grandes adelantos a favor de esta población.

Partiendo de que la educación es un derecho humano y básico que proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa, la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación – UNESCO en 1990 se pronunció con: “Todos los educandos tienen derecho a la

educación cualesquiera que sean sus características o dificultades particulares”.

Lo propuesto, da amparo legal al siguiente estudio, justificándolo educativamente por la necesidad de que se eduquen todos los niños juntos obligando a las escuelas a idear metodologías de enseñanza para las diferencias individuales; socialmente porque al educar a todos los niños juntos se sientan las bases para una sociedad más justa, animando a la gente a vivir junta en paz y económicamente ya que según la UNESCO (2003<sup>a</sup>) se ha determinado que el educar a todos los alumnos juntos resulta menos costoso que establecer distintos tipos de escuelas.

Atendiendo a lo establecido por la UNESCO, surgen normas y convenios que aún tienen vigencia a nivel nacional e internacional, para fundamentar la idea de integración de educandos con discapacidad en aulas regulares, designándoles una metodología acorde a su condición, entre ellas se pueden citar: Declaración Mundial sobre educación para todos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. MEC. (1990).

También, es de mencionarse las Normas Uniformes sobre Igualdad de oportunidades para personas con discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (1993); Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre las necesidades educativas especiales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. MEC (1994); Normas de Integración Escolar de la población con necesidades educativas especiales. Resolución 2005 (1996).

Además en el primer artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), se expresa que: "Todos los seres humanos son libres e iguales en dignidad y derechos".

En este sentido, cabe mencionar el artículo N° 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). En dicho artículo se materializa la obligación de garantizar un Sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

No obstante, para lograr este cometido, según la Convención, es necesario que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones en que accede cualquier persona; que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales y de brindar los apoyos que requiera la persona con discapacidad para que ésta pueda gozar efectivamente del derecho a la educación.

De igual manera, es importante enfatizar que la integración escolar tiene sustantivo soporte legal, en el contexto nacional, se observan documentos recientes de gran importancia y trascendencia como la Ley Orgánica de Discapacidades (2012), en la cual se busca reconocer las habilidades, los conocimientos y talentos de estas personas.

Asimismo, la Ley Orgánica de Protección del niño, y del adolescente (2010), en su Artículo 29, garantiza la igualdad de derechos a los niños, y a los adolescentes con Necesidades Educativas Especiales, y se expresa la responsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado para con ellos. También, el Ministerio del Poder Popular Para la Educación a través del Currículo

Nacional Bolivariano (2007), expone la responsabilidad del docente en cuanto a su participación y apoyo en el proceso integrador en todo el Sistema Educativo venezolano.

En función de lo antes expuesto, la responsabilidad del docente en relación con la integración escolar es una realidad con un buen fundamento jurídico; es decir, el docente desde sus espacios debe garantizar la integración, de lo contrario, no estaría actuando en correspondencia con la Ley, además según la Conceptualización y política de la integración social de las personas con necesidades especiales (1997), la integración es uno de los principios fundamentales tanto de la educación especial como de la educación en general.

### **Definición de términos básicos**

***Adaptar el currículo:*** Para Silva (2015), “es la opción de la programación que consiste en ajustar el acceso al currículo o/y los diferentes elementos de la oferta educativa común a las necesidades de cada sujeto con el fin de que cada alumno madure los objetivos propuestos en relación con sus capacidades” (p.67).

***Actividad Física:*** Desde la visión de Díaz (2013), “es cualquier movimiento corporal que tiene como resultado un gasto de energía por encima del que se tiene en reposo” (p.23).

***Atención a la diversidad:*** Según Montserrat (2013), “es la aptitud que lleva a reconocer la diversidad del alumnado presente en las aulas como principio intrínseco de la democracia. Elemento indisociable de la igualdad de oportunidades. Supone la eliminación de la discriminación.

**Atención educativa en el aula regular:** Bajo la óptica de Giné (2011) “es una modalidad de integración al aula regular de escolares con hipoacusia que pueden estar integrados con escolares regulares” (p.90).

**Condición Motora:** En idea de Gonzales (2014), “es la aptitud de realizar trabajos más vigorosos e intensos. Sus componentes contribuyen a ejecutar destrezas y participar en actividades de tiempo libre y deportivas” (p.34).

**Discapacidad:** Para Torres (2011), “es la falta o limitación de alguna facultad física o mental que imposibilita o dificulta el desarrollo normal de la actividad de una persona” (p.59).

**Discapacidad Motora:** Bajo la perspectiva de Jiménez (2013), “es una condición de vida que afecta el control y movimiento del cuerpo, generando alteraciones en el desplazamiento, equilibrio, manipulación, habla y respiración de las personas que la padecen, limitando su desarrollo personal y social” (p.16).

**Diversidad:** En postura de Sánchez (2013), “es la cualidad connatural del ser vivo, cualidad universal” (p.34).

**Desarrollo personal:** Según Navarro (2012), “es un conjunto de actividades orientadas al mejoramiento de nuestra calidad de vida” (p.76).

**Educación Especial:** Desde la mirada de Gonzales (2014), “es aquella educación dirigida a personas que tienen problemas físicos o psíquicos” (p.82).

**Educación Formal:** En palabras de Lus (2012), “es el proceso de educación integral correlacionado que abarca desde la educación primaria hasta la

educación secundaria y la educación superior, conllevando una intención deliberada y sistemática que se concretiza en un currículo” (p.49).

**Educación inclusiva:** Para Luretti y Romero (2012), “es aquella que hace referencia a los planteamientos educativos que sustentan la idea y la práctica de que los alumnos con discapacidades o sin ellas convivan – aprendan juntos en los niveles educativos obligatorios” (p.90).

**Equilibrio:** Para Valdés y Col (2013), “es la capacidad de orientar correctamente el cuerpo en el espacio; se consigue a través de una ordenada relación entre el esquema corporal y el mundo exterior. El equilibrio permite mantener una actividad o un gesto, quedarse inmóvil o lanzar su cuerpo en el espacio” (p.59).

**Igualdad de oportunidades:** Según Giné (2011), “es el proceso por el cual el estado pone al servicio de todos los ciudadanos la defensa de los derechos de todos los ciudadanos” (p.78).

**Integración Escolar:** Para Lus (2012), “es una estrategia educativa valiosa, que da respuesta a las necesidades educativas de sujetos con discapacidad” (p.98)

**Inclusión escolar:** Desde la postura de López (2012), “es un enfoque educativo que abre la posibilidad de ofrecer una educación de calidad para todos, permitiendo dar respuesta a todos los alumnos, con independencia de sus necesidades y demandas” (p.12).

**Motricidad:** En idea de Zuhrt (2013), “es el dominio que el ser humano es capaz de ejercer sobre su propio cuerpo” (p.112).



***Necesidades Educativas Especiales:*** Para Jiménez (2013), “es el conjunto de medidas pedagógicas que se ponen en marcha para compensar las dificultades que presenta un alumno al acceder al currículo que le corresponde por edad” (p.129).

### **Sistema de variables**

En este apartado se ahonda en las variables de estudio, las cuales se pueden definir como todo aquello que se va a medir, controlar y estudiar en una investigación o estudio. Para Hurtado (2014), “es todo aquello que puede cambiar o adoptar distintos valores, calidad: cantidad o dimensión. Es cualquier característica que puede cambiar cualitativamente o cuantitativamente” (p.72).

En una investigación las variables son las distintas propiedades, factores o características que presenta la población estudiada, que varían en cuanto a su magnitud, y esa variación se puede observar, medir y estudiar. Seguidamente de identificar las variables en estudios se procede a operacionalizar las mismas, que según Sabino (2009), consiste en “desglosar la variable por medio de un proceso de deducción lógica en dimensiones y luego indicadores, estos ultimo referidos a situaciones específicas de las variables, permitiendo estudiarla y cuantificarla” (p.71).

En tanto, la operacionalización de variable conlleva a disgregar extraer el evento en estudio en sinergias e indicios para construir Ítems (preguntas, formulaciones) que integrarán cada uno de los instrumentos de recolección de datos, información del fenómeno en investigación que ha sido expresado en los objetivos.

El proceso antes descrito, obliga a realizar primeramente una definición conceptual de la variables para romper el concepto difuso que ella engloba y así darle sentido concreto dentro de la investigación, estando la misma estrechamente relacionada con el cuerpo teórico. Todo lo mencionado se esquematiza en el cuadro de operacionalización de variable que se muestra a continuación:

**Cuadro N° 1.** Operacionalización de las Variables

**Objetivo General:** Proponer un manual de orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en la Educación física, actividad física y deporte del nivel primaria, parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas.

| <b>Variable</b>                    | <b>Definición operacional</b>   | <b>Dimensión</b>   | <b>Indicadores</b>   | <b>Ítem</b>                             |
|------------------------------------|---|--------------------|--|---|
| <b>Manual</b>                      | Para Moreno, (2014) “es el documento o guía de instrucciones que ayuda a entender el funcionamiento de algo, a través de la descripción detallada de las actividades que deben seguirse en la realización de la labor” (p.69)   | Planificación      | *Importancia<br>*Necesidad<br>* Uso                                    | 18<br>21<br>19,                         |
| <b>Orientaciones metodológicas</b> | Según Gil (2011), “se refieren al uso que se haga de los métodos, estrategias y estilos de enseñanza, que a su vez, son las herramientas de las que dispone el docente para construir el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación” (p.72)                                | Didáctica          | *Motivación<br>*Necesidad<br>*Formación                                | 2,<br>3,6, 7,8,9,<br>17,26,             |
| <b>Discapacidad motora</b>         | Para Verdugo (2013), “es una condición de vida que afecta el control y movimiento del cuerpo, generando alteraciones en el desplazamiento, equilibrio, manipulación, habla y respiración de las personas que la padecen, limitando su desarrollo personal y social” (p.87). | Condición Especial | *Atención especial.<br>*Participación<br>*Adaptaciones<br>*Integración | 22<br>10,<br>1,4,12<br>5,11,13,14,15,16 |

**Fuente:** García (2015)

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

En el presente capítulo se desarrolla el camino a seguir para consolidar satisfactoriamente la investigación a través del alcance de los objetivos. En tanto, en este apartado se señala cómo se realizará la búsqueda y localización de información, a partir de qué criterios se analizarán e interpretarán, cómo se trabajarán las ideas centrales y los conceptos y/o redes conceptuales hallados en los documentos consultados.

#### **Naturaleza de la investigación**

El actual estudio se ubica en el mundo positivista, específicamente bajo un enfoque cuantitativo, definido por Tamayo y Tamayo (2011), como “aquel que muestra con claridad los elementos que conforman el problema, y busca determinar qué tipo de incidencia existe entre sus elementos”. (p.76). Es decir, posee una concepción lineal, tratando de determinar la fuerza de asociación o relación entre variables, así como la generalización y objetivación de los resultados.

Igualmente, se afirma que pertenece al mundo positivista porque se describe de manera numérica los elementos que forman parte del objeto de estudio, aspecto al que hace mención Arias (2012). Entonces, más allá del estudio de la asociación o la relación se hace inferencia que explique por qué las cosas suceden o no de una forma determinada. En síntesis, el paradigma cuantitativo busca acercar, a través de la recolección, estudio y análisis de grandes cantidades de datos mediante técnicas y tecnología estadística, a las

disciplinas sociales hacia las ciencias exactas, todo esto gracias a la conversión de fenómenos sociales, capturados en forma de datos y números.

### **Tipo y diseño de la investigación**

Seguidamente de identificar la naturaleza del estudio, el investigador procede a determinar el tipo de investigación que desea realizar. La escogencia del mismo, conducirá los pasos a seguir para el desarrollo de la investigación, sus técnicas y métodos a emplear. En general determina todo el enfoque de la investigación influyendo en instrumentos, y hasta la manera de cómo se analiza los datos recaudados.

Para Parlella y Martins (2012), el tipo de investigación se refiere a “la clase de estudio que se va a realizar; orienta sobre la finalidad del estudio y sobre la manera de recoger las informaciones o datos necesarios” (p.79). En tanto, particularmente esta investigación se clasifica según las características propias del estudio en una investigación de campo motivado a que se realizó en el propio sitio donde se encuentra el objeto de estudio.

En ideas de Sabino (2009), la investigación de tipo campo:

Se basa de informaciones o datos primarios, obtenidos directamente de la realidad, a manera de cerciorarse de las verdaderas condiciones en que se han conseguido sus datos, haciendo posible su revisión o modificación en el caso de que surjan dudas respecto a su calidad. (p.98).

Igualmente, es de mencionarse que el estudio se encuentra fundamentado bajo la modalidad proyecto factible, definida por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2012), como: “Consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos necesidades de organizaciones o

grupos sociales que pueden referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos, o procesos”. (p.16)

En lo que respecta al diseño de la investigación, el mismo es definido por Balestrini (2010), como “la estrategia general que adopta el investigador para responder al problema planteado” (p.21); se puede decir que se asumió el propio de proyecto factible, desarrollándose las tres primeras fases como son:

***FASE I Diagnóstico:*** En esta fase se realizó un estudio diagnóstico a objeto de conocer la necesidad de un manual de orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en educación física, actividad física y deporte del nivel primaria, parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas. Concretándose la necesidad a través de la información suministrada en el instrumento usado como fue el cuestionario.

***FASE II Factibilidad:*** Una vez realizado el diagnóstico se procedió a hacer los análisis correspondientes de la información, en la misma se determinó la importancia y la necesidad de desarrollar la propuesta. Así mismo se estudió las condiciones que permitieron la elaboración de la misma, tomando en cuenta su relevancia y su viabilidad, concebida esta como el potencial de la realización por medio de los aspectos técnicos y económicos. A continuación se muestra las tres factibilidades abordadas:

***Factibilidad técnica:*** Esta factibilidad consistió en realizar evaluación del talento humano y recursos materiales existente en la organización para la ejecución de la propuesta; siendo viable ambos aspectos ya que se tiene la disposición de los docentes de llevar a la práctica el manual a proponerse, así mismo de los directivos y coordinadores pedagógicos; esto en relación a que la esencia

del trabajo esta direccionado a la metodología que estos profesionales deben emplear en su acción pedagógica, por lo que no se requiere de un talento humano anexo al existente, solo del compromiso de los actuales para llevarla a cabo y obtener resultados favorables.

En lo que respecta a los recursos materiales a utilizar en la propuesta, se enfocan hacia la difusión de la misma entre los docentes de educación física, actividad física y deporte de la parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas, como es a través de la reproducción del manual o explicación oral del mismo por medio de talleres. Por lo que no se requiere de una inversión económica para tal fin.

*Factibilidad de mercado:* Este tipo de factibilidad se encuentra enmarcada en dos aspectos claves como son la demanda y la oferta. La demanda está representada por los docentes de educación física, actividad física y deporte, que atienden a educandos con discapacidad motora en sus aulas regulares del nivel primaria, de la parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas. Además, de aquellos profesionales fuera de la parroquia descrita que tienen educandos con la referida discapacidad.

Por su parte, la oferta viene dada por la propuesta presentada por la autora como es el manual de orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en educación física, actividad física y deporte del nivel educativo primaria.

***FASE III Diseño de la propuesta:*** En esta fase se realizó la propuesta que es la conclusión del trabajo de investigación, para el cual se utilizó parte de la información recopilada con el instrumento de recolección de información, a manera de adaptarlo a la realidad del contexto con un basamento técnico - científico sólido. El mismo se muestra en el capítulo VI del actual trabajo.

Ahora bien, en lo que respecta al nivel de profundidad de la investigación, se puede reseñar que el mismo tendrá una profundidad descriptivo, en relación a que se busca caracterizar un hecho con el fin de establecer según Arias (2012), “su estructura o comportamiento” (p.24)

### **Población y muestra**

Se denomina población a un conjunto de unidades o elementos como personas, instituciones, empresas, u otros, relacionada con el objeto de estudio, claramente definidas, para el cual se calculan las estimaciones o se busca la información. Para Hurtado (2014), “La población es el conjunto de seres que poseen características o eventos similares a estudiar” (p. 14). Es decir, la población a estudiar debe contar con ciertas características en común, que son las que conllevan al investigador a estudiarlo.

Sobre lo planteado, se puede decir que la población en estudio es finita y tiene características muy comunes. Para Ramírez (2009), una población finita es “aquella cuyos elementos en su totalidad son identificables por el investigador, por lo menos desde el punto de vista del conocimiento que se tiene sobre su cantidad total” (p.92). Así, entonces, la población es finita cuando el investigador cuenta con el registro de todos los elementos que conforman las unidades en estudio.

En correspondencia a lo planteado, la población del actual estudio está conformada por seis docentes de educación física, actividad física y deporte, que atienden a educandos con discapacidad motora en sus aulas regulares del nivel primaria, de la parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas.



En este contexto, la muestra que se utilizó en esta investigación fue igual a la población descrita; motivado a lo suficientemente pequeña para tomarlos a todos en cuenta al momento de recoger la información a analizar, quedando el estudio sin muestra. Al respecto, Cerda (2012), enuncia:

.....cuando propone un estudio, el investigador tiene dos opciones: abarcar la totalidad de la población, lo que significa hacer un censo o estudio de tipo censal o seleccionar un número determinado de unidades de la población, es decir, determinar una muestra. Salvo en el caso de poblaciones pequeñas, se impone la selección de los sujetos, pues, por razones de tiempo, costo y complejidad para el acopio de los datos, sería imposible estudiarlos a todos” (p.116).

Como se puede apreciar, lo expuesto por el autor fundamenta el hecho de que no se extraiga una parte representativa de la población para someterla a estudio o análisis, en la presente investigación; sino que se trabaje con la totalidad de los sujetos en estudio.

### **Técnica e instrumento de recolección de información**

Para obtener la información necesaria de un estudio, se recurre al uso de técnicas de recolección de datos, en esta ocasión se utilizó la encuesta en su modalidad escrita por ser de fácil y rápida aplicación a la población igual a muestra, siendo definida por Sabino (2009), como “aquella técnica que permite obtener información de un grupo social a partir de las unidades que componen su universo y consiste en “preguntarle a los mismos elementos, los aspectos de los cuales se desea obtener el conocimiento”. (p.196).

En tanto, los instrumentos son los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información recopilada. Es en principio cualquier recurso de que pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información. En este sentido, Parlella y Martins (2012)

expresan que un instrumento de recolección de datos es “cualquier recurso del cual pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información” (p.137). Siendo en el presente estudio el cuestionario, instrumento de recolección de datos utilizado fundamentalmente en el campo de las Ciencias Sociales y de la Educación.

En ideas de Hernández y otro (2011), un cuestionario es:

Un instrumento de investigación que forma parte de la técnica de la encuesta...El cuestionario tanto en la forma como en su contenido, debe ser sencillo de contestar, porque las preguntas han de estar de manera clara y concisa; pueden ser cerradas, abiertas o semi abiertas, procurando que la respuesta no sea ambigua. Como parte integrante del cuestionario, se recomienda incluir unas instrucciones breves, claras y precisas, para facilitar su solución. (p.144).

El cuestionario diseñado, sintetizó toda la labor previa de la investigación, resumiendo los aportes del marco teórico al seleccionar datos que corresponden a los indicadores y, por lo tanto a las variables o conceptos presentes en su operacionalización. El instrumento, estará conformado por 22 ítems cuyas alternativas de respuesta fueron Likert, seleccionándose las opciones: Siempre (S), Casi Siempre (CS), Algunas veces (AV), Casi nunca (CN) y Nunca (N); designándose a cada reactivo un valor numérico del 1 al 5. Es destacarse que el instrumento fue aplicado directamente por la autora del estudio en el contexto de estudio, específicamente a la población determinada.

### **Validez del instrumento**

Una vez que se constituyó el cuestionario se comprobó si la función tiene correspondencia con el contenido, acción denominada en investigación validez del instrumento. La validez según Martins y Parlella (2012), se define

como “la ausencia de sesgos. Representa la relación entre lo que se mide y aquello que realmente se quiere medir” (p.172).

En relación a esto, es menester resaltar que existen varios métodos para garantizar la validez de un instrumento; sin embargo, para este estudio se optó por la validez de contenido que para Ruiz (2013), este método trata de: “determinar hasta donde los ítem de un instrumento son representativos del dominio o universo de contenido de las propiedades que se desea medir” (p.172).

En la mayoría de los casos, se recomienda determinar la validez mediante la técnica juicio de experto que según Cerda (2012), consiste en

Entregarle a tres, cinco o siete expertos (siempre números impares) en la materia bajo objeto de estudio y en metodología y/o construcción de instrumento un ejemplar del (los) instrumento(s) con su respectiva matriz de respuesta acompañada de los objetivos de la investigación, el sistema de variables y una serie de criterios para calificar las preguntas. Los expertos, y hacen recomendaciones (p.173).

De esta manera, el cuestionario elaborado fue revisado por tres profesores universitarios: dos expertos en la materia y uno en metodología; que atendieron aspectos esenciales como, coherencia, pertinencia y la redacción de los ítems, además, si el contenido de los mismos mide lo que se desea medir. Estos expertos hicieron observaciones al instrumento de tipo general, que fueron corregidas seguidamente por la investigadora. Seguidamente se aprobó el instrumento por los validadores y se procedió la aplicación de la prueba piloto a un grupo de sujetos similares a la población en estudio pero que no forman parte de ella, en este caso a los docentes de educación física, actividad física y deporte del nivel primaria que atienden

niños con discapacidad motora en el municipio Antonio José de Sucre, Barinas.

### **Confiabilidad del instrumento**

La confiabilidad está representada en la posibilidad de que cada vez que sea aplicado el instrumento en una población homogénea, los resultados que se obtengan sean más o menos similares; ello garantiza que la información obtenida se aproxima en un grado significativo a la realidad estudiada. Para determinar la confiabilidad de un instrumento existen diferentes maneras, entre las cuales está el análisis de homogeneidad de los ítems, ocupado particularmente de medir el constructo de los ítem y para ello se cuenta con coeficientes como el Alpha de Cronbach, el cual fue usado en el actual estudio, por el tipo de alternativa de respuesta usada en el instrumento de recolección de información diseñado.

De acuerdo a Ramírez (2009), el coeficiente Alpha de Cronbach” es una de las técnicas que permite establecer el nivel de confiabilidad que es, junto con la validez, un requisito mínimo de un buen instrumento de medición presentado con una escala Likert o tipo Likert” (p.180). Dicho coeficiente mide la confiabilidad a partir de la consistencia interna de los ítems, entendiendo por tal el grado en que los ítems de una escala se correlacionan entre sí; su valor varía entre 0 y 1 (o es ausencia total de consistencia y 1 es consistencia perfecta). El referido coeficiente se expresa como:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Dónde:

K= El número de ítems

Si<sup>2</sup> = Sumatoria de Varianzas de los Ítems

St<sup>2</sup> =: Varianza de la suma de los Ítems

A = Coeficiente de Alfa de Cronbach

En torno a lo planteado Ruiz, (2013) propone de una manera discriminada una forma práctica de interpretar la magnitud del coeficiente obtenido al aplicar la fórmula del estadístico seleccionado, siendo representada en la siguiente escala:

| <b>Escala de Coeficiente</b> | <b>Expresión Cualitativa</b> |
|------------------------------|------------------------------|
| >= 0,01 <=0,20               | Muy Bajo                     |
| >= 0,21 <=0,40               | Baja                         |
| >= 0,41 <=0,60               | Moderada                     |
| >= 0,61 <=0,80               | Alta                         |
| >= 0,81 <=1,00               | Muy Alta                     |

Para lograr la confiabilidad del instrumento se aplicó la prueba piloto a los sujetos ya mencionados en la sección del trabajo denominada validez. El análisis de los datos recabados con esta prueba aplicada a 6 sujetos se llevó a cabo a través del paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 21 en español. Se le asignó un valor a cada alternativa de respuestas para su tratamiento como fue: 1 para la opción Nunca, 2 en Casi Nunca, 3 para Algunas Veces, 4 en Casi Siempre y 5 para la alternativa Siempre.

Los resultados obtenidos se numeraron y se colocaron en una matriz de datos para ser tratados con el paquete estadístico computacional antes descrito, dando como resultado 0,84 que significa muy alta confiabilidad. Luego se procedió a aplicar dicho instrumento a la población en estudio.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

En este apartado del trabajo, se da a conocer el análisis e interpretación de los resultados alcanzados con el uso de un cuestionario como instrumento, diseñado y aplicado a la muestra en estudio por la autora del actual estudio. Los mismos serán presentados en tablas, gráficos, aunados a un análisis de corte cuantitativo y cualitativo de los datos tratados. Para ello, se establecerá la distribución de las frecuencias relativas y porcentuales de cada alternativa de respuesta propuesta y seleccionada, empleando para tal fin, el programa computarizado Excel.

Cabe considerar, que el procedimiento antes descrito se le realizó a cada ítem que conforma el instrumento elaborado con la finalidad de ahondar en lo establecido como objetivos específicos formulados en el estudio para de esta manera dar continuidad al trabajo, permitiendo a su vez la construcción de conclusiones y recomendaciones provenientes de los datos tratados, lo cual reviste al estudio de un grado significativo de cientificidad y validez.

Igualmente, es preciso apuntar, que dentro de los aspectos que distinguen dicho análisis, se tomó el criterio de Balestrini (2011), quien sostiene que "los resultados de la aplicación del instrumento determina las características de las estadísticas descriptivas por cuanto se registran cuantitativamente los resultados y se tabulan en porcentajes de acuerdo a lo obtenido por su aplicación" (p.93). Es decir, se dio uso de la estadística descriptiva con el fin de describir apropiadamente las diversas aportaciones que genera el ítem al estudio.

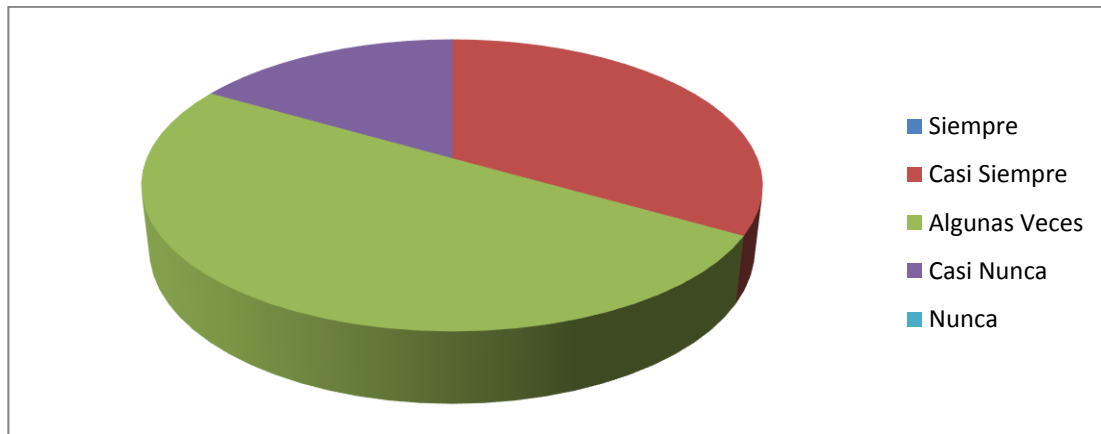
### Ítem N° 1

Adecua su metodología de enseñanza a la población estudiantil que posee con discapacidad motora.

**Cuadro N° 2.** Metodología ajustada a la discapacidad motora.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | -        | -          |
| Casi Siempre  | 2        | 33,3       |
| Algunas Veces | 3        | 50         |
| Casi Nunca    | 1        | 16,6       |
| Nunca         | -        | -          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Gráfico N° 1.** Metodología ajustada a la discapacidad motora.



**Análisis:** Como se puede apreciar un 50% de los encuestados opinaron que algunas veces adecuan su metodología de enseñanza a la población estudiantil que posee con discapacidad motora. Por su parte, un 33,3% manifestó que casi siempre y un 16,6% casi nunca. Lo que deja ver incumplimiento en brindar una educación ajustada a las necesidades de los educandos, soslayando la riqueza humana al reconocer que cada sujeto es único e irrepetible. Al respecto, Ruiz (2013), enuncia que “se debe adecuar las metodologías de la enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenido y los procedimientos de evaluación, con base a los requerimientos de cada niño y niña, sobre todo si poseen discapacidad motora” (p.72).

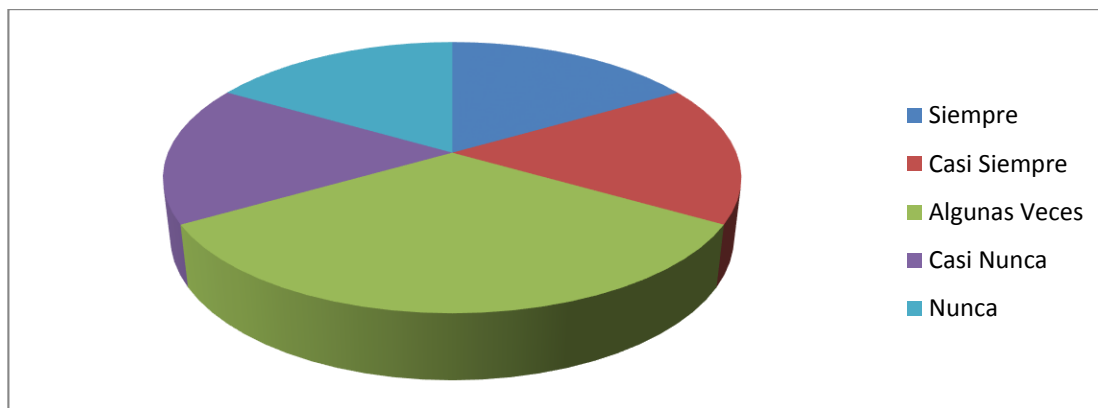
## Ítem N° 2

Demuestra motivación el educando con discapacidad motora de integrarse con sus compañeros en el desarrollo de su clase.

**Cuadro N° 3.** Integración espontanea del educando con discapacidad motora a las clases liberadoras.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | 1        | 16,6       |
| Casi Siempre  | 1        | 16,6       |
| Algunas Veces | 2        | 33,3       |
| Casi Nunca    | 1        | 16,6       |
| Nunca         | 1        | 16,6       |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Gráfico N° 2.** Integración espontanea del educando con discapacidad motora a las clases liberadoras.



**Análisis:** En este ítem, los profesionales consultados manifestaron en un 33,2% que siempre, casi siempre, casi nunca y nunca, el educando con discapacidad motora demuestra motivación de integrarse con sus compañeros en el desarrollo de su clase; en tanto, un 33,3% dejó ver que algunas veces. Lo que puede estar generado por la metodología que emplee el docente para que su integración sea espontánea y significativa sin exaltar su limitación. De allí la necesidad de un manual de orientaciones para tal fin. En este sentido, Montserrat (2013), planteó que “no existe una integración de los alumnos con discapacidad motora a la clase de educación física, mucho menos una motivación constante para despertar el interés por la actividad física” (p.61).



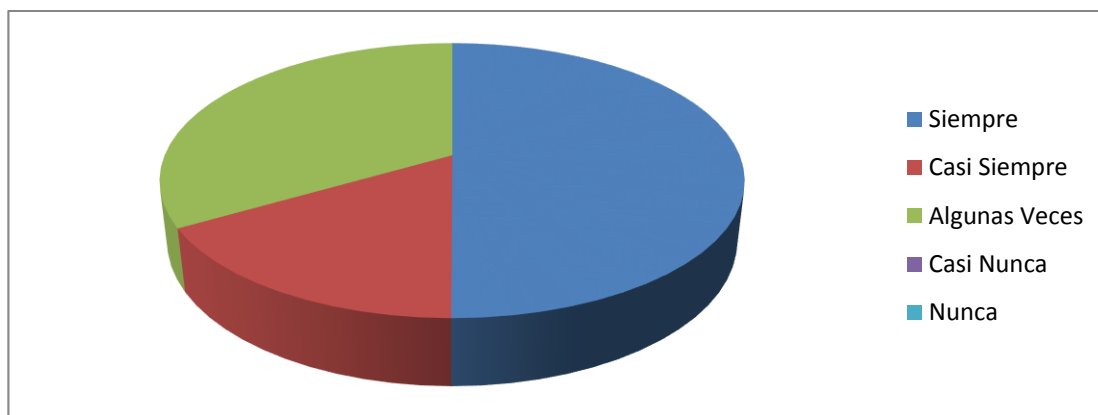
### Ítem N° 3

Se le dificulta adecuar la metodología de enseñanza a la población con discapacidad motora.

**Cuadro N° 4.** Dificultad en adecuar la metodología a los educandos con discapacidad motora.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | 3        | 50         |
| Casi Siempre  | 1        | 16,6       |
| Algunas Veces | 2        | 33,3       |
| Casi Nunca    | -        | -          |
| Nunca         | -        | -          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Gráfico N° 3.** Dificultad en adecuar la metodología a los educandos con discapacidad motora.



**Análisis:** En lo que respecta a esta proposición se puede decir que un 50% de la población en estudio expresó que siempre se le dificulta adecuar la metodología de enseñanza a los educandos con discapacidad motora. Por su parte, un 33,3% consideraron que algunas veces y un 16,6% casi siempre. En ideas de Garrido (2011), “el profesor de educación física debe realizar los ajustes razonables necesarios para favorecer la accesibilidad y poner en práctica una enseñanza diversificada como oportunidad para reconocer las necesidades de aprendizaje de cada niño o niña con discapacidad motora, y promover una educación inclusiva y flexible” (p.82). Lo antes expuesto, realiza el requerimiento de un manual con orientaciones metodológicas para la integración de los educandos con discapacidad motora a las clases de educación física, actividad física y deporte.

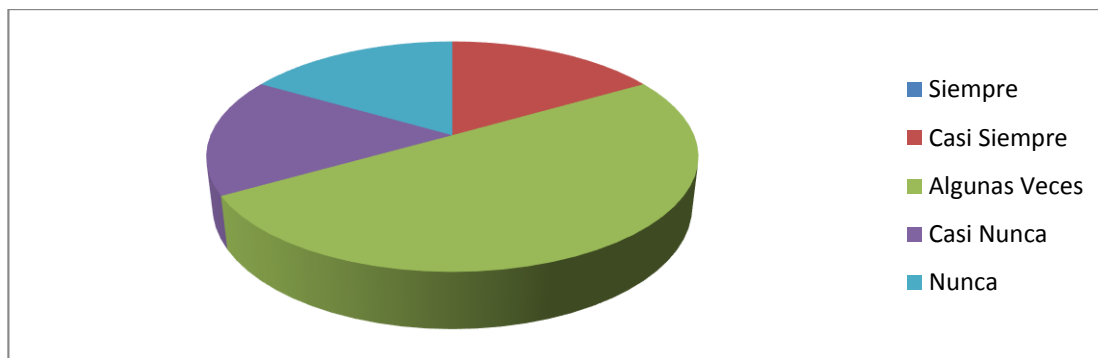
#### Ítem N° 4

Es posible adaptar los contenidos de la Educación física, actividad física y deporte a los estudiantes con discapacidad motora.

**Cuadro N° 5.** Adaptación de los contenidos de Educación física, actividad física y deporte a los estudiantes con discapacidad motora.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | -        | -          |
| Casi Siempre  | 1        | 16,6       |
| Algunas Veces | 3        | 50         |
| Casi Nunca    | 1        | 16,6       |
| Nunca         | 1        | 16,6       |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Gráfico N° 4.** Adaptación de los contenidos de Educación física, actividad física y deporte a los estudiantes con discapacidad motora.



**Análisis:** Los datos arrojados en este ítem muestra la dificultad que presentan los docentes de educación física, actividad física y deporte en adaptar los contenidos de su área de aprendizaje a los estudiantes con discapacidad motora; lo enunciado se alude en relación a que un 50% de los encuestados expresaron que algunas veces es posible adaptarlos, mientras un 16,6% manifestaron que casi siempre, casi nunca y nunca. Según Casal (2012) “el docente de educación física siempre estará frente a un grupo heterogéneo pero esto no debe ser una dificultad sino una ventaja pues puede enriquecer y ampliar los contenidos en base a las fortalezas que presentan los alumnos, por la interacción social, aumentar las posibilidades de socialización, aumentar las posibilidades de trabajo cooperativo, y las experiencias y vivencias de cada alumno” (p.43).

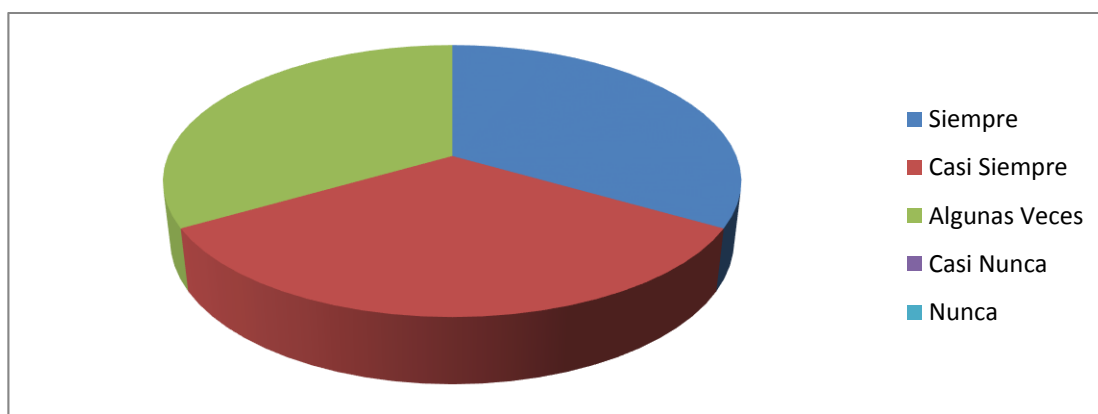
### Ítem N° 5

Considera riesgoso el hecho de que el educando con discapacidad motora desarrolle las clases de Educación física, actividad física y deporte con educados de aulas regulares.

**Cuadro N° 6.** Riesgo en unir educando con discapacidad y sin ella en una clase participativa.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | 2        | 33,3       |
| Casi Siempre  | 2        | 33,3       |
| Algunas Veces | 2        | 33,3       |
| Casi Nunca    | -        | -          |
| Nunca         | -        | -          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Gráfico N° 5.** Riesgo en unir educando con discapacidad y sin ella en una clase participativa.



**Análisis:** Como se deja ver, en esta oportunidad los encuestados expresaron en un 33,3% que siempre, casi siempre y algunas veces, es riesgoso el hecho de que el educando con discapacidad motora desarrolle las clases de Educación física, actividad física y deporte con educados de aulas regulares. Aspecto que promueve desde ya la discriminación y no conduce a la integración social que promulgan las leyes venezolanas. Para Giné (2012), “la diversidad en el salón de clases y en el marco de la educación inclusiva induce al profesor/profesora crecer profesionalmente, motivándolo a buscar soluciones a las necesidades del alumnado y modificar su práctica pedagógica, tornándola reflexiva y flexible” (p.62)

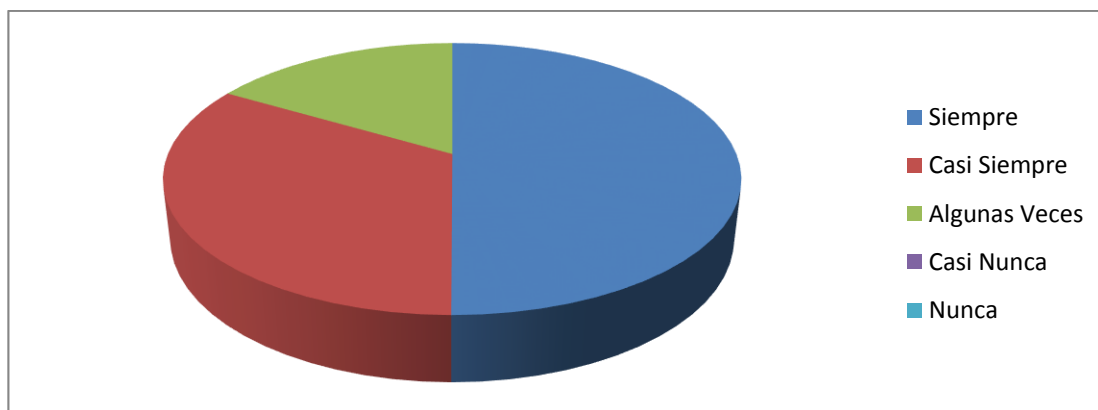
### Ítem N° 6

Se le dificulta enseñar a educandos con discapacidad motora dentro de un grupo de educandos sin discapacidad.

**Cuadro N° 7.** Dificultad para enseñar a educando con discapacidad motora.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | 3        | 50         |
| Casi Siempre  | 2        | 33,3       |
| Algunas Veces | 1        | 16,6       |
| Casi Nunca    | -        | -          |
| Nunca         | -        | -          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Gráfico N° 6.** Dificultad para enseñar a educando con discapacidad motora.



**Análisis:** Los datos alcanzados en este ítem permiten exteriorizar que un 50% de los profesionales encuestados, propagaron la dificultad de enseñar a educandos con discapacidad motora dentro de un grupo de educandos sin discapacidad. En tanto, un 33,3% opinó que casi siempre y un 16,6% asevero que algunas veces. En este orden de ideas, Díaz (2013), plantea que “el docente debe contar con los recursos didácticos apropiados para atender eficiente y eficazmente a la diversidad del alumnado en el aula y en especial a estudiantes con discapacidad dentro de un grupo regular” (p.112). Por ello, un manual de orientaciones metodológicas sería de gran utilidad para ofrecer una educación de igual calidad para todos, respetando la diversidad y prestando especial atención a aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados del sistema educativo.

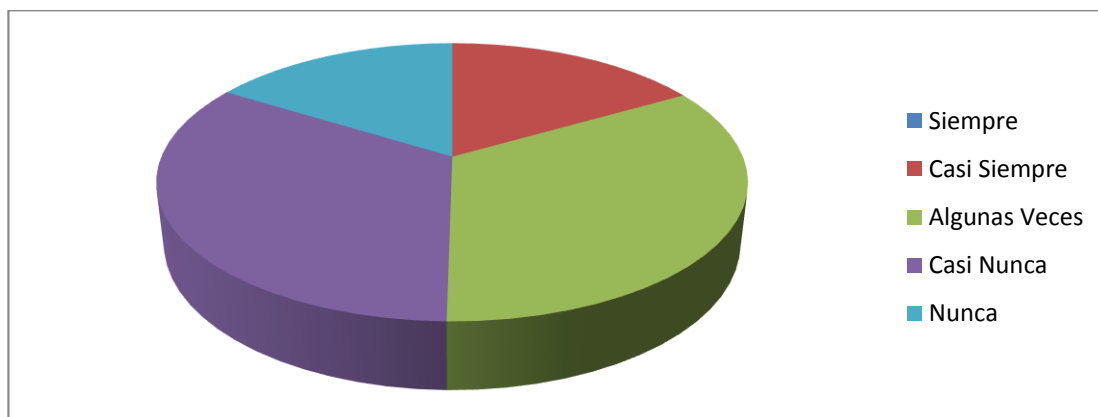
### Ítem N° 7

Se le facilita adecuar las técnicas de enseñanzas a la población estudiantil con discapacidad motora.

**Cuadro N° 8.** Adecuación de las técnicas de enseñanzas a educandos con discapacidad motora.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | -        | -          |
| Casi Siempre  | 1        | 16,6       |
| Algunas Veces | 2        | 33,3       |
| Casi Nunca    | 2        | 33,3       |
| Nunca         | 1        | 16,6       |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Grafico N° 7.** Adecuación de las técnicas de enseñanzas a educandos con discapacidad motora.



**Análisis:** Luego de procesar estadísticamente los datos suministrados en este ítem, se puede enunciar que un 33,3% de los sujetos encuestados difundieron que algunas veces y casi nunca, se le facilita adecuar las técnicas de enseñanzas a la población estudiantil con discapacidad motora. No obstante, un 16,6% afirmó que casi siempre y nunca se le hace cómodo llevarlo a cabo. En tanto, desde ya se está dejando ver un procesos de enseñanza rígido y poco o nada flexible a consolidar los objetivos establecidos en el currículum para con el área de aprendizaje educación física, actividad física y deporte.

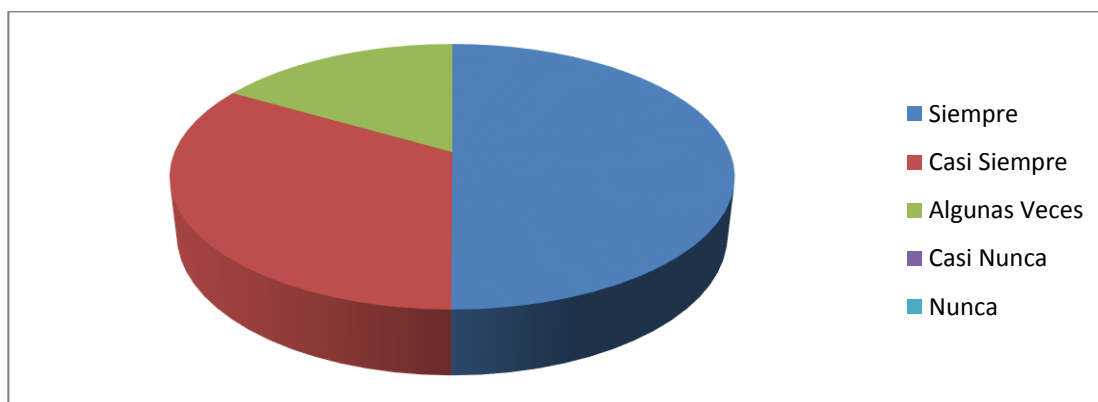
### Ítem N° 8

Necesita orientaciones metodológicas para que los educandos con discapacidad motora participen activamente en sus clases liberadoras.

**Cuadro N° 9.** Necesidad de orientaciones metodológicas para integrar educandos con discapacidad motora.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | 3        | 50         |
| Casi Siempre  | 2        | 33,3       |
| Algunas Veces | 1        | 16,6       |
| Casi Nunca    | -        | -          |
| Nunca         | -        | -          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Grafico N° 8.** Necesidad de orientaciones metodológicas para integrar educandos con discapacidad motora.



**Análisis:** Los informantes en esta oportunidad resaltan su necesidad de orientaciones metodológicas para que los educandos con discapacidad motora participen activamente en sus clases liberadoras. Esto se platea en correspondencia a que un 50% eligió la opción siempre entre las alternativas de respuesta y un 33,3% casi siempre; mientras un 16,6% algunas veces. Al respecto, Gallego (2013), esboza que “el docente de educación física no utiliza variedad de métodos, técnicas ni estrategias adecuadas para la integración en la clase de los niños con discapacidad motora” (p.92). Lo que muestra una actitud tradicionalista de estos profesionales, que poco favorece su formación integral, sin soslayar su diminuto aporte a la calidad educativa.

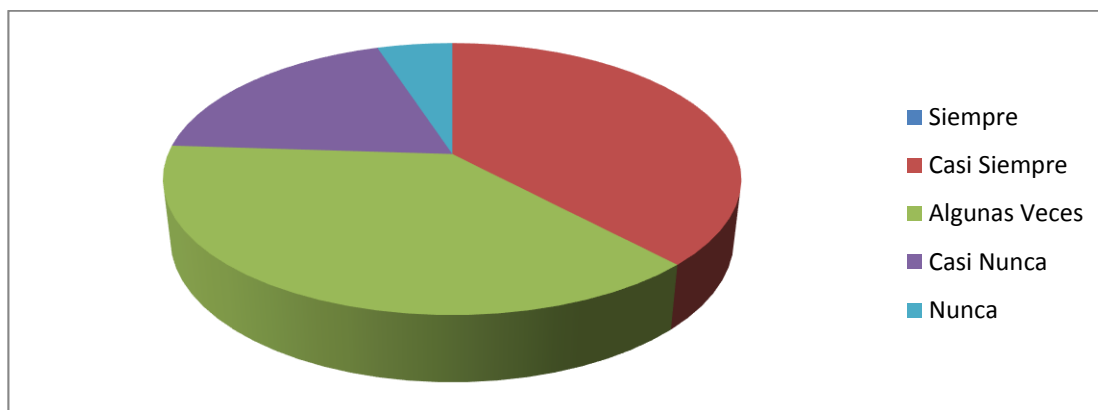
### Ítem N° 9

Muestran los educandos con discapacidad motora, la construcción de aprendizajes en el desarrollo de sus clases.

**Cuadro N° 10.** Construcción de aprendizaje por parte de educandos con discapacidad motora.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | -        | -          |
| Casi Siempre  | 2        | 33,3       |
| Algunas Veces | 2        | 33,3       |
| Casi Nunca    | 1        | 16,6       |
| Nunca         | 1        | 16,6       |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Gráfico N° 9.** Construcción de aprendizaje por parte de educandos con discapacidad motora.



**Análisis:** Los resultados encontrados permiten enunciar que la población consultada en un 33,3% optaron por considerar que casi siempre y algunas veces, muestran los educandos con discapacidad motora la construcción de aprendizajes en el desarrollo de sus clases. Sin embargo, para un 16,6% casi nunca y nunca lo dejan ver. Con respecto a lo descrito, González (2014), expone que “los maestros se centran en desarrollar habilidades motrices en los niños con capacidades “normales”, sin importar la integración de los alumnos con discapacidad motora, dejando de lado, el cumplimiento de los objetivos de la asignatura” (p.56). Situación que puede ser transformada si se le otorga al profesional un manual de orientaciones metodológica para la integración de educandos con discapacidad motora en las clases de educación física, actividad física y deporte.

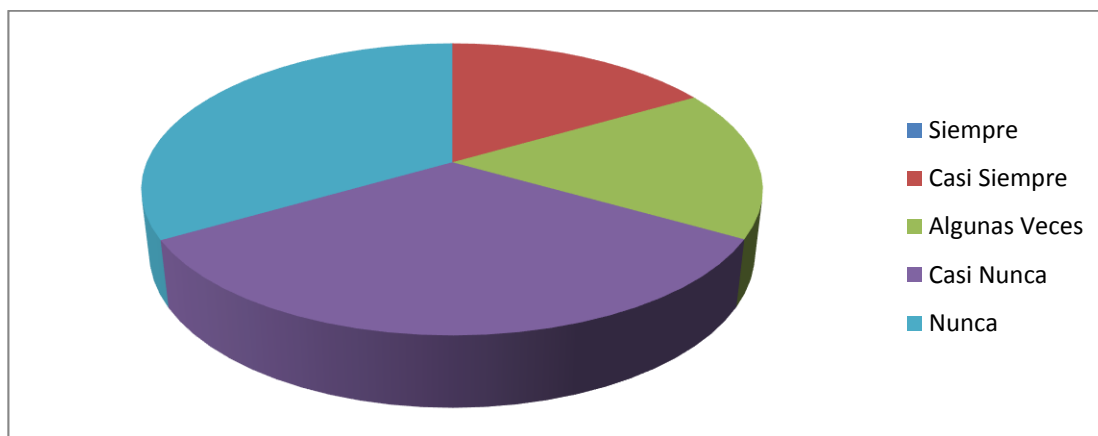
### Ítem N° 10

Propone el educando con discapacidad motora actividades a desarrollar en las clases de Educación Física, Actividad Física y Deporte.

**Cuadro N° 11.** Desarrollo de actividades propuestas por educandos con discapacidad motora.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | -        | -          |
| Casi Siempre  | 1        | 16,6       |
| Algunas Veces | 1        | 16,6       |
| Casi Nunca    | 2        | 33,3       |
| Nunca         | 2        | 33,3       |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Grafico N° 10.** Desarrollo de actividades propuestas por educandos con discapacidad motora.



**Análisis:** En este reactivo, los encuestados dejaron ver en un 16,6% que casi siempre y algunas veces el educando con discapacidad motora propone actividades a desarrollar en las clases de educación física, actividad física y deporte. Sin embargo, un 33,3% manifestó que casi nunca y nunca lo hacen. Al respecto, Lus (2012), expresa que “El profesor de educación física, no presenta una actitud motivadora, ni adapta sus clases a las posibilidades de cada alumno, haciendo a un lado la realidad de un grupo de heterogéneo y por ende su participación protagónica en la construcción de aprendizajes”. Situación que puede estar generada por la falta de orientaciones metodológica que le permita cambiar su manera de trabajar con educandos que presenten discapacidad motora.



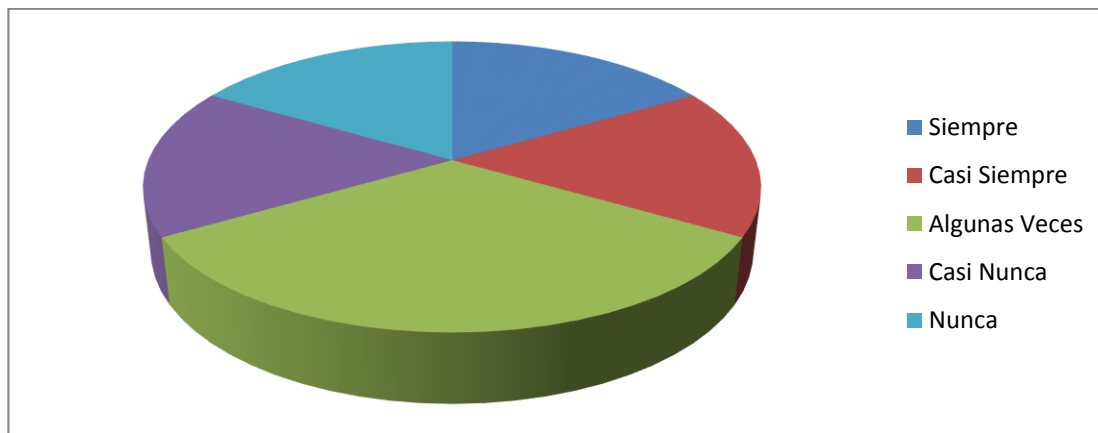
### Ítem N° 11

Divide al grupo de educandos al momento de ejecutar sus clases de Educación física, actividad física y deporte en relación a las limitaciones que posee.

**Cuadro N° 12.** División del grupo de educandos según limitaciones.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | 1        | 16,6       |
| Casi Siempre  | 1        | 16,6       |
| Algunas Veces | 2        | 33,3       |
| Casi Nunca    | 1        | 16,6       |
| Nunca         | 1        | 16,6       |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Gráfico N° 11.** División del grupo de educandos según limitaciones.



**Análisis:** Como se puede apreciar, los encuestados manifestaron en un 33,3% que algunas veces divide al grupo de educandos al momento de ejecutar sus clases de educación física, actividad física y deporte en relación a las limitaciones que posee. Por su parte, un 16,6% manifestó que siempre, casi siempre, casi nunca y nunca emplean esta estrategia. Para Zuhrt (2013), “el profesor de educación Física, actúa con desinterés ante la integración del alumno con discapacidad a sus clase siendo más marcada ésta actitud al evitar relacionarlo con los demás compañeros en todas las actividades, específicamente al separarlos antes de iniciar actividades que infiere cause riesgos al estudiante” (p.56).

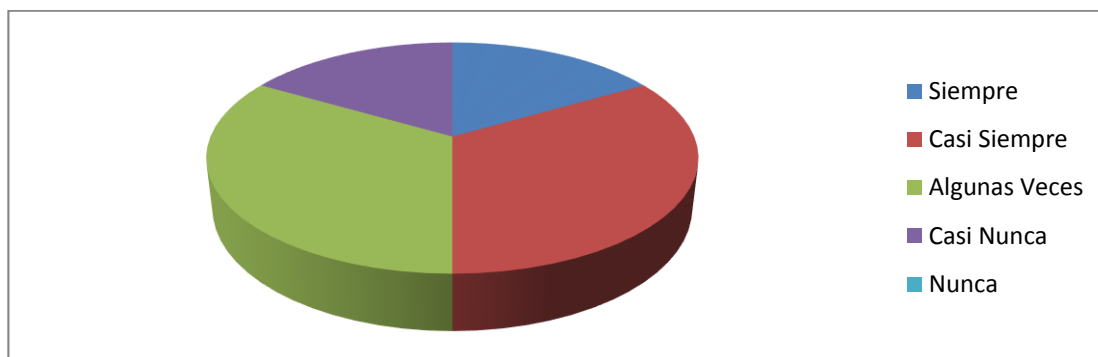
### Ítem N° 12

Requiere recursos materiales especiales, para el desarrollo de las clases de Educación física, actividad física y deporte con educandos que poseen discapacidad motora.

**Cuadro N° 13.** Recursos materiales especiales para trabajar con educandos con discapacidad motora.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | 1        | 16,6       |
| Casi Siempre  | 2        | 33,3       |
| Algunas Veces | 2        | 33,3       |
| Casi Nunca    | 1        | 16,6       |
| Nunca         | -        | -          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Gráfico N° 12.** Recursos materiales especiales para trabajar con educandos con discapacidad motora.



**Análisis:** Los datos correspondientes a esta proposición exhiben que un 33,3% de los sujetos consultados consensuaron en que casi siempre y algunas veces requiere de recursos materiales especiales para el desarrollo de las clases de educación física, actividad física y deporte con educandos que poseen discapacidad motora. En tanto, un 16,6% expresó que siempre y casi nunca. Al respecto, Montserrat (2013) declara que “aunque el profesorado sea consciente que ha de proporcionar una formación común a todos los escolares, favoreciendo la igualdad de oportunidades, en muchas ocasiones les faltan recursos que les impide llegar a conseguir el nivel más alto posible de crecimiento personal e integración social de estos alumnos/as con discapacidad.

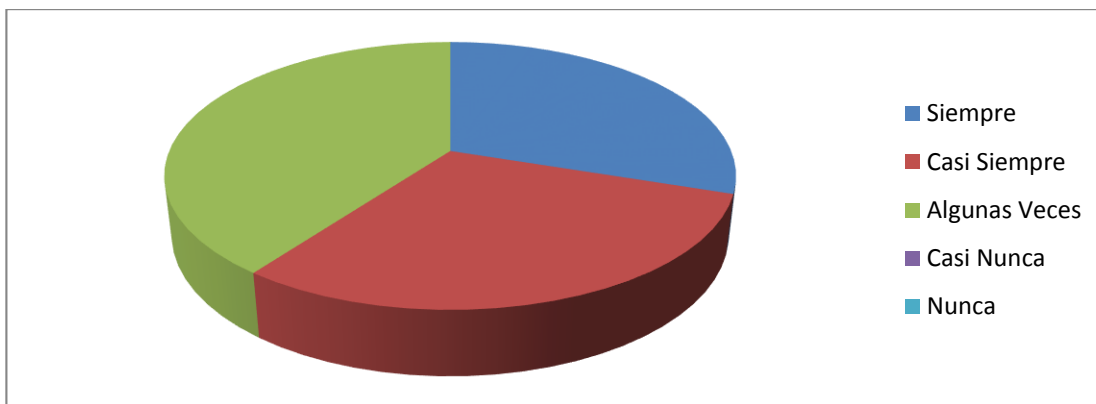
### Ítem N° 13

La integración de los educandos con discapacidad en las clases de educación física, actividad física y deporte, suele ser mayormente en el momento inicial.

**Cuadro N° 14.** Integración de los educandos con discapacidad motora al inicio de la clase.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | 2        | 33,3       |
| Casi Siempre  | 2        | 33,3       |
| Algunas Veces | 2        | 33,3       |
| Casi Nunca    | -        | -          |
| Nunca         | -        | -          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Gráfico N° 13.** Integración de los educandos con discapacidad motora al inicio de la clase.



**Análisis:** En lo referido a los resultados alcanzados en este reactivo, se puede decir que un 33,3% de los docentes de Educación física, actividad física y deporte encuestados, declararon que siempre, casi siempre y algunas veces, la integración de los educandos con discapacidad en las clases de educación física, actividad física y deporte, suele ser mayormente en el momento inicial. Lo expuesto puede estar condicionado a que en este momento de la clase liberadora solo se presenta de forma oral y en ocasiones ejemplificada de las actividades a desarrollar por parte del profesor especialista, además de un previo calentamiento neuromuscular de los educandos.

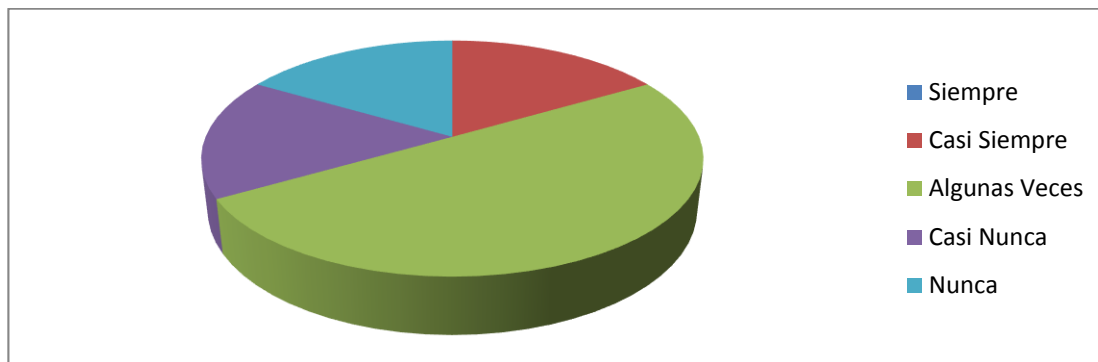
### Ítem N° 14

La integración de los educandos con discapacidad en las clases de educación física, actividad física y deporte, suele ser mayormente en el momento de desarrollo de la clase.

**Cuadro N° 15.** Integración de los educandos con discapacidad motora al desarrollo de la clase.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | -        | -          |
| Casi Siempre  | 1        | 16,6       |
| Algunas Veces | 3        | 50         |
| Casi Nunca    | 1        | 16,6       |
| Nunca         | 1        | 16,6       |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Grafico N° 14.** Integración de los educandos con discapacidad motora al desarrollo de la clase.



**Análisis:** Con los resultados antes expuesto, se puede decir que un 50% de los encuestados pronunciaron que algunas veces la integración de los educandos con discapacidad en las clases de educación física, actividad física y deporte, suele ser mayormente en el momento de desarrollo de la clase. Mientras tanto, un 16,6% consensuaron en casi siempre, casi nunca y nunca. En palabras de Luretti y Romero (2012), “el problema de integrar a un/a niño/a especial en un aula ordinaria es que consume mucho tiempo y atención del profesor, lo que hace que el progreso de sus compañeros/as sea más lento” (p.56). Lo enunciado explica el porqué de la menor participación de educandos con discapacidad en el momento de desarrollo de la clase liberadora de educación física, actividad física y deporte.

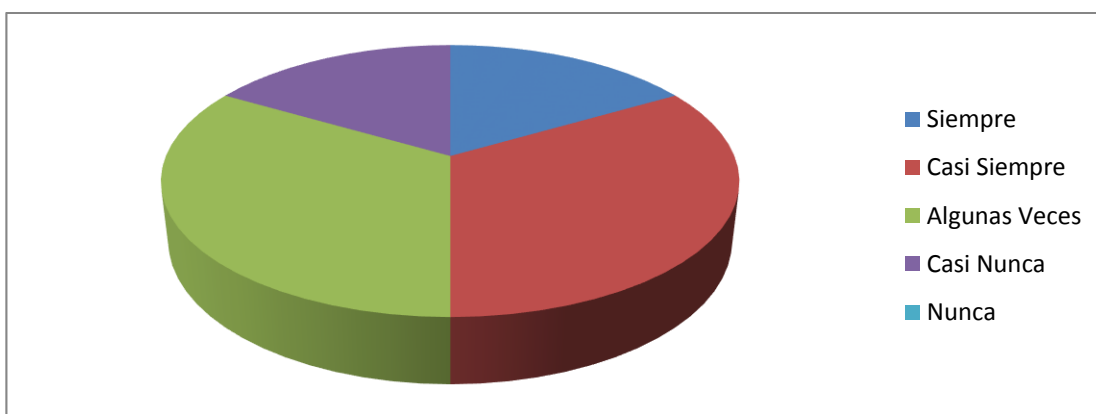
### Ítem N° 15

La integración de los educandos con discapacidad en las clases de educación física, actividad física y deporte, suele ser mayormente en el momento final de la clase.

**Cuadro N° 16.** Integración de los educandos con discapacidad motora al final de la clase.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | 1        | 16,6       |
| Casi Siempre  | 2        | 33,3       |
| Algunas Veces | 2        | 33,3       |
| Casi Nunca    | 1        | 16,6       |
| Nunca         | -        | -          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Gráfico N° 15.** Integración de los educandos con discapacidad motora al final de la clase.



**Análisis:** Como se puede vislumbrar, un 33,3% de la población en estudio hizo notorio que casi siempre y algunas veces la integración de los educandos con discapacidad en las clases de educación física, actividad física y deporte, suele ser mayormente en el momento final de la clase. En tanto, un 16,6% coincidió en que siempre y casi nunca así se lleva a cabo. Aspecto que muestra la necesidad de integrar a estos educandos en todos y cada uno de los momentos que encierra una clase liberadora, para lo cual es de uso e importancia el manual de orientaciones metodológicas que este trabajo de investigación posee como producto final del mismo.

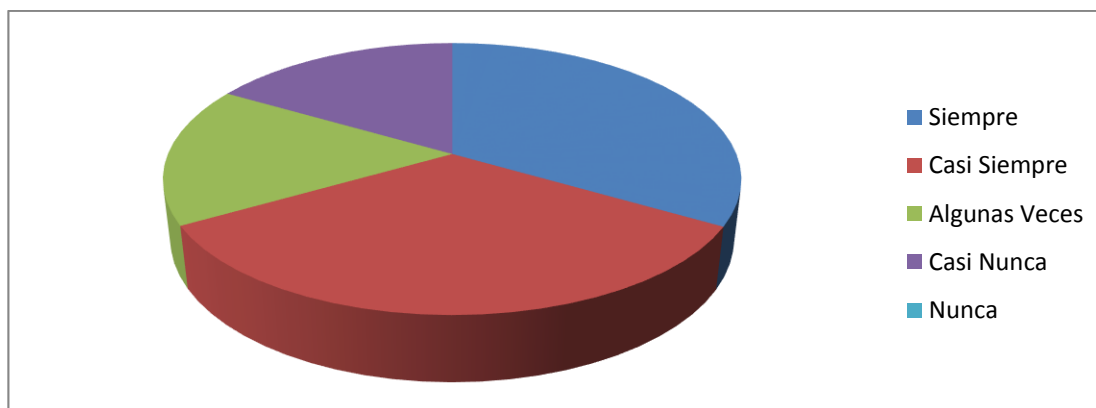
### Ítem N° 16

Los aprendizajes cooperativos suelen caracterizar sus clases de educación física, actividad física y deporte.

**Cuadro N° 17.** Aprendizajes cooperativos.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | 2        | 33,3       |
| Casi Siempre  | 2        | 33,3       |
| Algunas Veces | 1        | 16,6       |
| Casi Nunca    | 1        | 16,6       |
| Nunca         | -        | -          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Grafico N° 16.** Aprendizajes cooperativos.



**Análisis:** En esta oportunidad, los datos aquí alcanzados, muestran que en un 33,3% los aprendizajes cooperativos suelen caracterizar sus clases de educación física, actividad física y deporte. Por su parte, un 16,6% concordaron que algunas veces y casi nunca así sucede. En este sentido, es oportuno citar a Gallego (2013), quien plantea “la educación física es una de las áreas que favorecen más al desarrollo integral de la persona, la maduración del alumno/a y la integración, ya que se trabaja mayoritariamente mediante actividades colectivas que permiten mucho más que el escolar se conozca a sí mismo, participe, resuelva problemas y conviva con el grupo-clase” (p.73). En tanto, un manual de orientaciones metodológicas para la integración de educandos con discapacidad motora a las clases del área académica mencionada, debe atender en su diseño, el trabajo colectivo de los estudiantes.

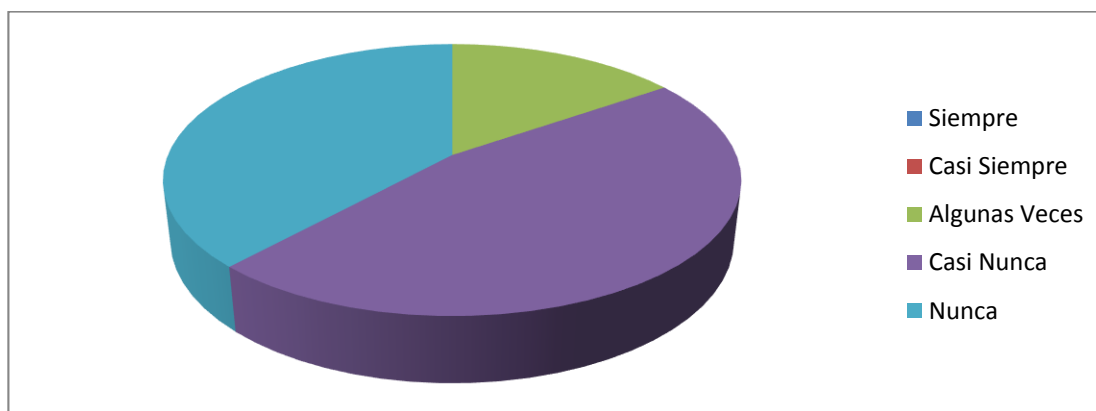
### Ítem N° 17

Recibe formación de parte del MPPE, durante el año escolar para atender pedagógicamente a educando con discapacidad en su área de conocimiento.

**Cuadro N° 18.** Formación profesional por parte del MPPE.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | -        | -          |
| Casi Siempre  | -        | -          |
| Algunas Veces | 1        | 16,6       |
| Casi Nunca    | 3        | 50         |
| Nunca         | 2        | 33,3       |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Grafico N° 17.** Formación profesional por parte del MPPE.



**Análisis:** Los datos aquí obtenidos exhiben que casi nunca y nunca los profesionales de educación física, actividad física y deporte, reciben formación de parte del MPPE, durante el año escolar para atender pedagógicamente a educando con discapacidad en su área de conocimiento; esto se expone en relación a que un 50% seleccionó la primera opción de respuesta ya mencionada y un 33,3% la segunda, coincidiendo un 16,6% en la alternativa algunas veces. En idea de Porter (2011), “para poder incluir exitosamente a los alumnos con discapacidad en ambientes regulares, se hace necesario que exista tanto la planificación como el apoyo adecuado” (p.43). Es decir, un manual de orientaciones metodológicas para la integración de educandos con discapacidad motora en las clases liberadora del área de aprendizaje descrita, debe contener formación docente a través de cursos y talleres, a su vez, seguimiento y control del uso de los mismos.

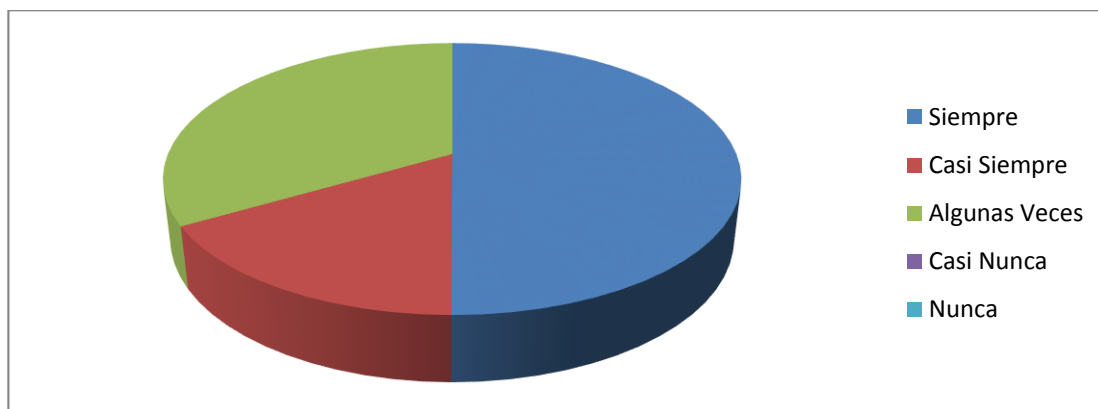
### Ítem N° 18

Puede ayudar a mejorar sus praxis docente, un manual de orientaciones metodológicas dirigido a la atención de educandos con discapacidad motora en la educación física, actividad física y deporte.

**Cuadro N° 19.** Manual de orientaciones metodológicas dirigido a la atención de educandos con discapacidad motora.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | 3        | 50         |
| Casi Siempre  | 1        | 16,6       |
| Algunas Veces | 2        | 33,3       |
| Casi Nunca    | -        | -          |
| Nunca         | -        | -          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Grafico N° 18.** Manual de orientaciones metodológicas dirigido a la atención de educandos con discapacidad motora.



**Análisis:** Para un 50% de los sujetos consultados, un manual de orientaciones metodológicas dirigido a la atención de educandos con discapacidad motora en la educación física, actividad física y deporte, puede ayudar a mejorar su praxis docente. Por su parte un 33,3% acordaron que algunas veces, mientras un 16,6% casi siempre. Aspecto que deja ver desde ya la utilidad que la oferta de estudio va generar a la necesidad sentida puesto que la integración de educandos con discapacidad motora al área de aprendizaje mencionada, requiere cambios significativos en los procedimientos que utiliza el docente en sus clases liberadoras, los cuales se facilitaran en el manual de orientaciones metodológicas a proponer.



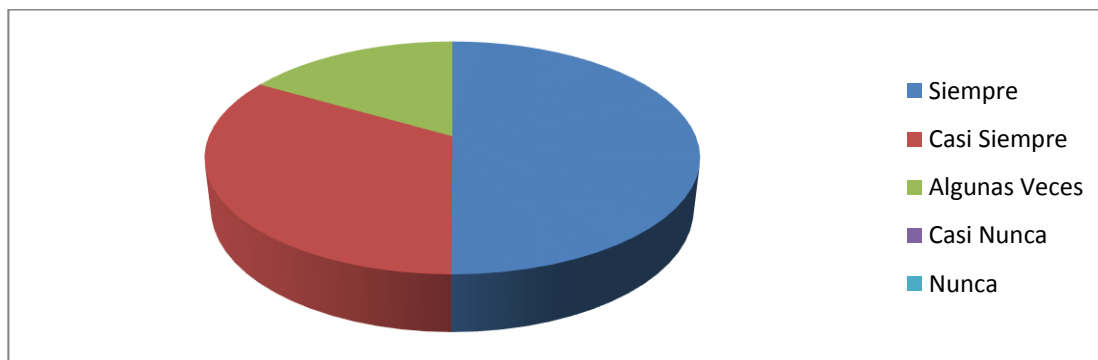
### Ítem N° 19

Atendería usted ciertas orientaciones metodológicas propuestas para la atención de educandos con discapacidad motora en su área de conocimiento.

**Cuadro N° 20.** Atención a orientaciones metodológicas para trabajar educandos con discapacidad motora.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | 3        | 50         |
| Casi Siempre  | 2        | 33,3       |
| Algunas Veces | 1        | 16,6       |
| Casi Nunca    | -        | -          |
| Nunca         | -        | -          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Gráfico N° 19.** Atención a orientaciones metodológicas para trabajar educandos con discapacidad motora.



**Análisis:** En este ítem se deja ver que un 50% de los encuestados expresaron la atención que le brindarían a ciertas orientaciones metodológicas propuestas para la atención de educandos con discapacidad motora en su área de conocimiento. En tanto, un 33,3% manifestó casi siempre y solo un 16,6% promulgo que algunas veces. Para Giné (2012), “Los procesos de integración en el aula regular se ven más favorecidos, si se planean estrategias y adaptaciones tanto del currículum como de las técnicas de enseñanza u orientaciones generadas para ello” (p.59). Por consiguiente, siendo un manual de orientaciones metodológicas destinado a la integración de educandos con discapacidad motora, su uso es pertinente para la problemática que se aborda con el actual estudio.

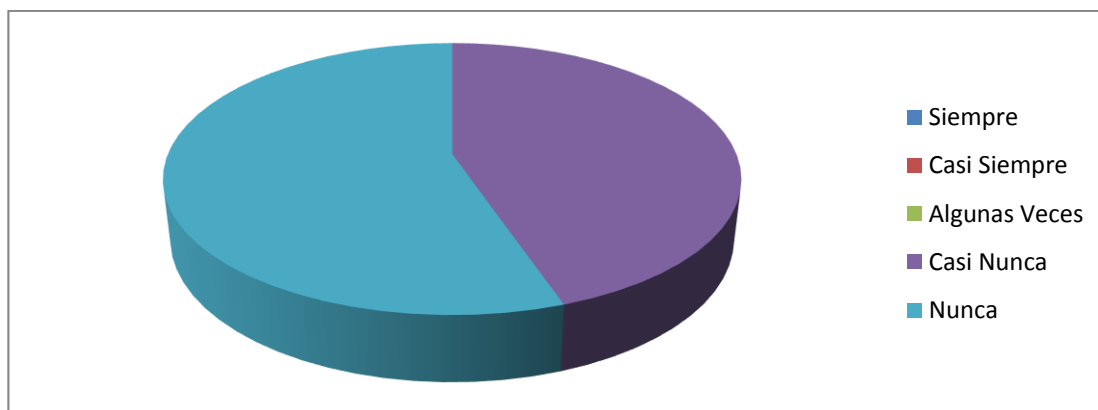
**Ítem N° 20**

Suelen dotarte el MPPE de un manual con orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en tus clases liberadoras.

**Cuadro N° 21.** Orientaciones metodológicas por parte del MPPE.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | -        | -          |
| Casi Siempre  | -        | -          |
| Algunas Veces | -        | -          |
| Casi Nunca    | 2        | 33,3       |
| Nunca         | 4        | 66,6       |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Grafico N° 20.** Orientaciones metodológicas por parte del MPPE.



**Análisis:** Luego de tabular los datos arrojados en este reactivo se puede enunciar que un 66,6% de los sujetos encuestado, nunca suelen ser dotados por el MPPE con un manual con orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en tus clases liberadoras. Por su parte, un 33,3% dejó ver que casi nunca. Situación que reafirma la necesidad de la propuesta a presentar la autora con el actual estudio. En tanto, si se pretende consolidar la integración de educandos con discapacidad a los ambientes educativos regulares, se debe actualizar al profesional de conocimientos para ello; en este sentido, Garrido (2011), plantea que “es de suma importancia que el docente este bien informado sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo físico del alumnado con discapacidad, para programar correctamente los contenidos y objetivos a trabajar con él dentro del grupo clase” (p.103).

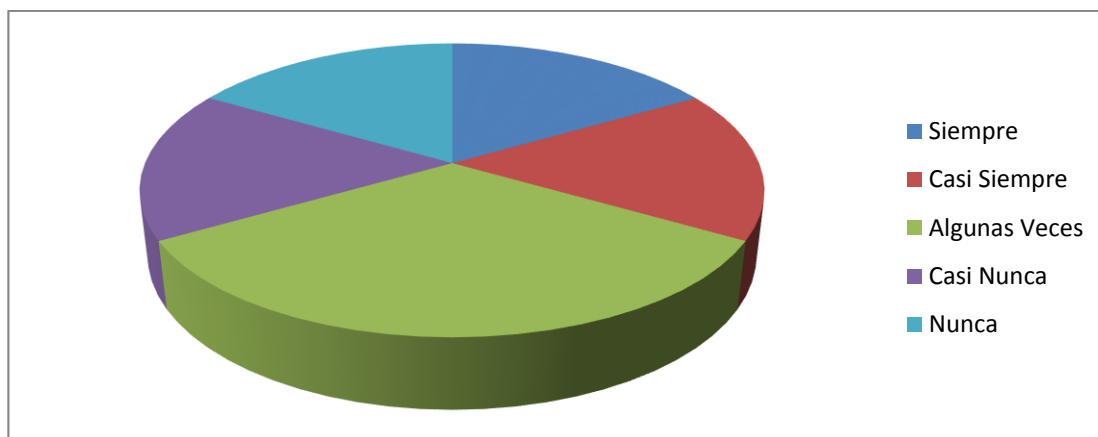
**Ítem N° 21**

Realizas planificaciones didácticas diferentes según las condiciones físicas de los educandos.

**Cuadro N° 22.** Planificación según las condiciones físicas de los educandos.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | 1        | 16,6       |
| Casi Siempre  | 1        | 16,6       |
| Algunas Veces | 2        | 33,3       |
| Casi Nunca    | 1        | 16,6       |
| Nunca         | 1        | 16,6       |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Grafico N° 21.** Planificación según las condiciones físicas de los educandos.



**Análisis:** Aquí se puede apreciar que escasamente los profesionales de educación física, actividad física y deporte, realizan planificaciones didácticas diferentes según las condiciones físicas de los educandos. Esto se plantea en relación a que un 33,3% expresó que algunas veces llevan a cabo dicha acción; mientras un 16,6% consensuaron en las opciones de respuesta siempre, casi siempre, casi nunca y nunca. Aspecto que deja ver desde ya el incumplimiento de los objetivos planteados en los diseños curriculares; para ello, Díaz (2013), propone “incorporar en el diseño de la planeación didáctica que realiza el docente, dirigida a educandos con discapacidad motora, actividades diversificadas y ajustes razonables que permitan la movilización de los saberes del alumnado a partir de un amplio conocimiento de su contexto” (p.57). Elemento que debe ser considerado al momento de diseñar el manual a proponer en el presente estudio.

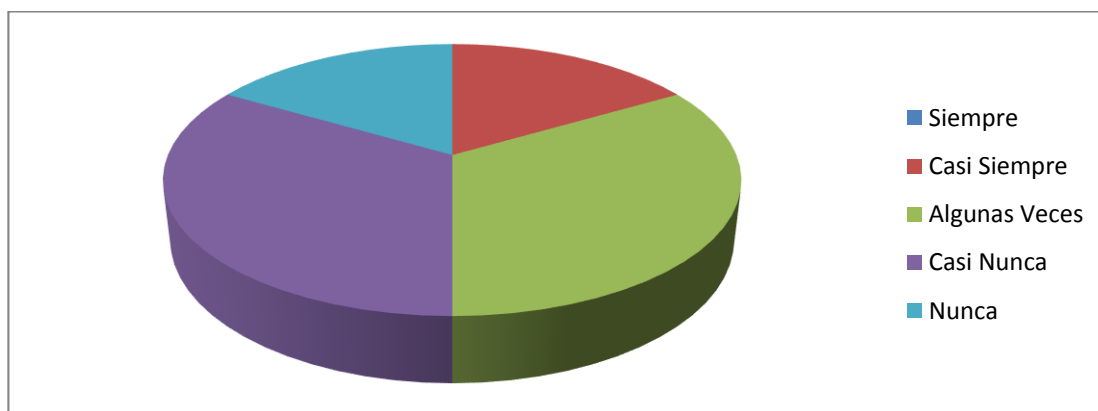
### Ítem N° 22

Su formación universitaria le dotó de orientaciones metodológicas para atender educandos con discapacidad motora en su área de conocimiento.

**Cuadro N° 23.** Orientaciones metodológicas recibidas durante la formación universitaria.

| Respuesta     | Fr       | F%         |
|---------------|----------|------------|
| Siempre       | -        | -          |
| Casi Siempre  | 1        | 16,6       |
| Algunas Veces | 2        | 33,3       |
| Casi Nunca    | 2        | 33,3       |
| Nunca         | 1        | 16,6       |
| <b>TOTAL</b>  | <b>6</b> | <b>100</b> |

**Gráfico N° 22.** Orientaciones metodológicas recibidas durante la formación universitaria.



**Análisis:** Los datos aquí procesados, permiten decir que un 33,3% algunas veces y casi nunca su formación universitaria le dotó de orientaciones metodológicas para atender educandos con discapacidad motora en su área de conocimiento. En tanto, un 16,6% de los sujetos vislumbraron que casi siempre y nunca sus estudios de pregrado le otorgaron herramientas para la atención e integración de educandos con discapacidad motora a sus clases liberadoras de una escuela regular. Situación que explica de cierta forma la ambivalencia existente en los profesores de educación física, actividad física y deporte en cuanto a la aceptación filosófica de integrar a educandos con discapacidad en aulas regulares y la negatividad que muestran con su accionar para lograrlo.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

En el presente capítulo, se exponen el conjunto de conclusiones y recomendaciones que surgen de la investigación desarrollada, la cual está referida a la propuesta de un manual de orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en la educación física, actividad física y deporte del nivel primaria, parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas.

Es oportuno destacar que para el establecimiento de las mismas, se atendió las orientaciones de Palella y Martins (2012), quienes afirman que las conclusiones y recomendaciones “se presentan en forma clara y ordenada, según la secuencia de los objetivos o hipótesis formuladas” (p.218). Por lo que a continuación se muestran siguiendo los objetivos específicos establecidos:

#### **Conclusiones:**

Una de las asignaturas que comprende el currículo de educación primaria es la educación física, actividad física y deporte, la cual se refiere no solo a hacer ejercicio o practicar algún deporte, sino el conocimiento y a la educación integral que se va adquiriendo del propio cuerpo a través del movimiento. Su objetivo es desarrollar en el educando por medio del movimiento, habilidades que le permita ubicarse en el tiempo y el espacio por medio de las relaciones de los mismos alumnos, fomentando en ellos

valores, mejorando su salud física, equilibrio psicosocial y con todo esto alcanzar una adecuada calidad de vida.

En este sentido y en relación a que el presente estudio se basa en esta área de aprendizaje mencionada, específicamente a la integración de educandos con discapacidad motora en sus clases liberadoras, se efectúan las siguientes conclusiones que emergen de la aplicación del instrumento diseñado para tal fin, siendo estas:

- Los encuestados expresaron no contar con un manual de orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en la Educación física, actividad física y deporte del nivel Primaria, parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas.
- El Ministerio del Poder Popular Para la Educación como ente rector de la educación en el país, no ha dado orientaciones ni pautas a los profesionales sobre cómo llevar eficazmente su praxis pedagógica ante educandos con discapacidad motora en ambientes escolares regulares. Aunado a ello, la formación universitaria recibida, tampoco contribuye a una inclusión acorde de esta población estudiantil a sus clases liberadoras.
- Prevalece entre los informantes desconocimiento sobre como adecuar su metodología de enseñanza a la población estudiantil con discapacidad motora, según postura de los profesionales consultados, manifestando los mismos, que se les hace difícil dicha labor. Lo que deja ver la necesidad de un manual donde se incorpore adaptaciones de los contenidos del currículo con estrategias metodológicas acordes

a la población estudiantil mencionada, facilitando entonces la acción docente del especialista de educación física, actividad física y deporte.

- Existe apatía de los educandos con discapacidad motora de integrarse espontáneamente a las clases de educación física, actividad física y deporte, lo que puede estar generada por la metodología que emplea el docente y que debe ser transformada; siendo estrategia de solución para ello, el manual a proponerse en el actual estudio; sobre todo partiendo del derecho que poseen estos estudiantes de recibir una formación integral a través de una equitativa estimulación de aprendizajes que les conduzca a una vida funcional, productiva y satisfactoria.
- El docente de Educación física, actividad física y deporte considera riesgoso el hecho de que el educando con discapacidad motora desarrolle las clases de educación física, actividad física y deporte con educandos de aulas regulares; por ello su participación e integración significativa durante la construcción de aprendizajes en esta área académica se hace mayormente en los momentos inicio y final de las clases liberadora.

Lo antes expuesto, muestra la necesidad de un manual con orientaciones metodológicas que le permita al profesional incorporar protagónicamente al estudiante con discapacidad motora en todo el desarrollo de su clase con actividades ajustada a su condición.

- Se hace indispensable que los docentes logren minimizar y eliminar las concepciones creadas sobre la dificultad de enseñar a niños con discapacidad motora entre un grupo regular, pues están generando barreras tanto para el como profesional como para el educando quien

espera de su ayuda y apoyo para hacer su vida más placentera al sentirse integrado socialmente.

- El Profesional de educación física, actividad física y deporte, debe ser proactivo, generador de expectativas positivas y flexibles hacia los niños, niñas y adolescentes con esta discapacidad; requiriendo entonces de ciertas orientaciones metodológicas para tal fin, encontrándose las mismas en el manual a proponer.
- Igualmente, se enuncia que los docentes de educación física, actividad física y deporte, están en la disposición de atender las orientaciones metodológicas propuestas para la atención de educandos con discapacidad motora en su área de conocimiento; contando desde ya la propuesta con parte de la factibilidad técnica en cuanto al talento humano se refiere.
- El progreso académico de cada educando, se generan de acuerdo con el ritmo y estilo de aprendizaje que posean; por ello, se hace necesario que el especialista cuente con conocimientos, herramientas metodológicas y recursos materiales especiales, para el desarrollo de las clases de educación física, actividad física y deporte, ajustadas a la discapacidad motora que poseen los estudiantes. De allí, la atención de estos aspectos al momento de elaborar un manual de orientaciones metodológicas para la integración de educandos con discapacidad en las clases del área de aprendizaje descrita.
- Los aprendizajes colectivos deben ser uno de los elementos que caractericen el manual de orientaciones metodológicas a proponer, esto en relación a que se busca la integración de los educandos con



discapacidad motora y por ende, debe propiciarse en cada momento de la clase liberadora.

- El profesional de educación física, actividad física y deporte, realiza escasamente planificaciones didácticas diferentes según las condiciones físicas de los educandos. Por lo que un manual de orientaciones metodológicas ayudara a una planeación didáctica con actividades diversificadas y ajustadas razonablemente a la discapacidad de los educandos, permitiendo la movilización de los saberes construidos por el alumnado a partir de un amplio conocimiento de sus habilidades, limitaciones y el contexto donde este se desenvuelve.

#### **Recomendaciones:**

- Darle uso al manual de orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en la educación física, actividad física y deporte del nivel Primaria, parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas a proponer.
- El docente de educación física, actividad física y deporte debe contar con apoyo de directivos, coordinadores y supervisores durante el proceso de enseñanza y aprendizaje a educando con discapacidad motora, a manera de que no se sienta solo en tan ardua responsabilidad.
- Buscar la manera de involucrar a los padres/madres de familia y a la comunidad en la inclusión de los educandos con discapacidad motora no solo en las clases de educación física, actividad física y deporte, sino en las demás áreas de aprendizajes; sobre todo por el papel relevante

que estos tienen en los procesos de enseñanza – aprendizaje, lográndose los múltiples beneficios que dicha inclusión genera.

- La diversidad en el aula, exige un docente proactivo que planea con anticipación sus actividades tomando en cuenta el diagnóstico y las evaluaciones de aprendizajes, observando los avances de cada estudiante, respetando diferencias y aprovechándolas para propiciar el enriquecimiento colectivo. No obstante, sin orientaciones metodológicas se dificulta lograr lo expuesto; por ello se recomienda el uso del manual a proponer.
- El éxito de la integración no puede ser impuesto por una ley; en tanto, para que la Integración escolar sea una realidad uno de los componentes más poderosos es la actitudinal, de tal modo que la actitud del profesorado es fundamental para transformar la educación y con ello dar cumplimiento a lo establecidos en estamentos legales vinculados a la educación que establece la inclusión para erradicar las desigualdades educativas en los niños, niñas y adolescentes.



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL  
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES  
EZEQUIEL ZAMORA  
UNELLEZ  
VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL  
COORDINACIÓN DE ÁREA DE POSTGRADO  
POSTGRADO EN PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA



**MANUAL DE ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ATENCIÓN  
DE EDUCANDOS CON DISCAPACIDAD MOTORA EN LA EDUCACIÓN  
FÍSICA, ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE DEL NIVEL PRIMARIA.**

**Autor:**  
Ángela Paola García  
C.I: 18.191.184

**BARINAS, JULIO DE 2016**

## **Presentación de la propuesta**

En la actualidad la atención de personas con discapacidad en el ámbito escolar regular es obligatorio, esto en relación al principio de inclusión que parte de la equidad y justicia social, impulsando el mismo, un cambio profundo en los centros educativos al permitir el acceso a todo niño, niña y adolescente sin discriminación alguna para construir aprendizajes en colectivos, respetando ideales, culturas, formas de vida, además, rescatando lo privilegiado socialmente; no obstante, para ello, se debe acudir a una respuesta educativa adaptada a sus posibilidades.

En relación a lo expuesto, la Educación Física, no puede quedarse al margen de la enunciada respuesta educativa, en tanto, dicha área de aprendizaje debe valorar más las capacidades que las limitaciones o carencia de los estudiantes; así como, exaltar la importancia del contexto y la interacción social entre iguales, como factor inclusivo para el desarrollo del educando. En este sentido, la prioridad del proceso educativo de los educandos con discapacidad motora, es incluirlos a cada clase liberadora junto a lograr un desarrollo que les permita moverse lo más autónomamente posible, actuar sobre el entorno y comunicarse con los demás.

Ahora bien, para lograr lo antes planteado, se necesita un profesional con los conocimientos necesarios para ello, o simplemente contar con una guía que oriente su accionar pedagógico hacia la atención de educandos con discapacidad motora; convirtiéndose un manual de orientaciones metodológicas para la atención de esta población estudiantil en la educación física, actividad física y deporte del nivel educativo primaria; herramienta de gran utilidad para lograr la inclusión social que se espera obtener en cada espacio educativo que albergue educandos con discapacidad.

## **Objetivos de la propuesta**

### **Objetivo general:**

Consignar al docente de educación física, actividad física y deporte del nivel educativo primaria perteneciente a la parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas, un manual de orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora.

### **Objetivos específicos:**

- Indagar sobre las actividades físicas – deportivas que pueden efectuarse con educandos que presenten discapacidad motora en el nivel educativo primaria.
- Determinar las metodologías más acordes para la enseñanza de la educación física, actividad física y deporte en educandos con discapacidad motora durante el nivel educativo primaria.
- Elaborar un manual de orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en la educación física, actividad física y deporte del nivel educativo primaria en la parroquia José Ignacio del Pumar municipio Ezequiel Zamora del estado Barinas.

## **Justificación de la propuesta**

Asumir la necesidad de un tratamiento inclusivo desde la Educación Física, de cara a la heterogeneidad infantil; conlleva a dotar al docente especialista de la mencionada área de aprendizaje de herramientas instrumentales para ello, tal es el caso de un manual de orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motora en el

nivel primaria, el cual se presenta como resultado del actual trabajo de investigación.

Junto a lo expuesto, otro factor que justifica la propuesta es que todos niño, niña y adolescente necesitan del deporte, del juego, de la expresión corporal, de la danza, y demás, no sólo para satisfacer sus necesidades primarias de relación - maduración, sino además, para el propio disfrute personal; elementos que ofrece la educación física, actividad física y deporte desde su propia naturaleza a través de los contenidos académicos establecido para el área según cada nivel educativo.

Igualmente, en el ámbito escolar, la promoción de la educación física, actividad física y deporte, ha de constituirse como uno de los pilares básicos en la formación integral del ciudadano; sobre todo, al integrar niños con discapacidad motora a un aula regular, se puede promover una serie de actitudes positivas y constructivas, que van desde el respeto a las diferencias y a las propias necesidades e intereses individuales, hasta los sentimientos de solidaridad, compañerismo y valoración personal de las aptitudes propias y ajenas.

En correspondencia a lo anterior, se indica que el docente de educación física siempre se encontrará frente a un grupo heterogéneo pero esto no debe ser una dificultad sino una ventaja pues puede enriquecer y ampliar los contenidos en base a las fortalezas que presentan los alumnos, por la interacción social, aumentar las posibilidades de socialización, aumentar las posibilidades de trabajo cooperativo, y las experiencias y vivencias de cada alumno.

Anexo a lo ya puntualizado, se adjunta que el condensado de orientaciones metodológicas a ofrecer se convierte en herramienta para que

los profesionales de la educación cualifiquen las prácticas pedagógicas en coherencia con la oferta del servicio, ya sea a nivel de institución o de aula y, a la vez, direccionen la acción de quienes inician la atención de estudiantes con discapacidad motora (pasantes o vinculantes universitarios).

De igual manera, el manual es un texto para que los docentes y directivos de las instituciones educativas regulares accedan al conocimiento sobre la atención de educando con discapacidad motora. Comprendan el papel que deben cumplir en la adopción de normas, recursos y estrategias en los procesos de enseñanzas – aprendizajes y en actuar con objetividad en el análisis y toma de decisiones frente a la formación de educandos con esta discapacidad, como evaluación del aprendizaje, desarrollo de metodologías y adecuación de la enseñanza, entre otras.

### **Desarrollo de la propuesta**

Actualmente conviven dentro del desarrollo de una clase de educación física, actividad física y deporte, niños - niñas con diferentes capacidades físicas y habilidades motoras. En tanto, el profesional de la docencia debe emplear de manera acorde los métodos, estrategias y estilos de enseñanza; herramientas de las que dispone para construir el proceso de enseñanza – aprendizaje - evaluación.

En este sentido, se presenta a continuación una serie de pautas para la intervención pedagógica del docente de educación física, actividad física y deporte para la atención de educando con discapacidad motora dentro de un aula regular, específicamente en el nivel educativo primaria, bajo un acto didáctico que comprende el profesor, el educando y el objeto de enseñanza-aprendizaje; conformando dichas orientaciones metodológicas el manual a

proponer como producto del trabajo de investigación, estando el mismo conformado por una serie de elementos metodológicos como son:

### **Organización**

Hablar de la organización de una clase de educación física, actividad física y deporte u otra cualquiera, es prever el tiempo, espacio y materiales necesarios para el desarrollo de la actividad. En esta oportunidad, por trabajarse con educandos que presentan discapacidad motora, se debe asumir ciertos elementos relevantes como es organizar el espacio de forma que sean los niños los que exploren y experimenten libremente, o integrar esta experimentación dentro de una historia, lo que estaría dentro de los espacios de acción y aventura; aspecto que permite observación y atención individualizada, respetar el ritmo de desarrollo individual, posibilitando la experimentación junto al desarrollo de capacidades.

En distribución de espacios, es necesario hacer accesible todo el espacio físico donde se llevará a cabo las clases liberadoras de educación física, actividad física y deporte, facilitando sus movilizaciones por toda la clase; para ello se requiere buscar la distribución adecuada que compense las dificultades motoras. Además, de programar actividades que permitan diferentes niveles de realización, a diferentes tiempos y con diferentes materiales.

Si el niño utiliza muletas o silla de rueda, estas pasan a ser como sus piernas, por lo que han de estar siempre a su lado, con facilidad para tomarlas en cualquier momento. Ahora bien, si se quiere ofrecer ayuda a un niño con marcha inestable, se tiene que preguntarle por qué lado prefiere agarrarse al brazo a fin de ofrecerle seguridad, nunca debe ser escogido por el adulto, sino al contrario, es el niño quien necesita estabilidad.



Sumado a las ideas expuestas, se debe exaltar que en caso de que el educando con discapacidad motora use implemento o prótesis para su desplazamiento, es conveniente que el profesional del área de aprendizaje aprenda como ponerlas – quitarlas; de esta manera se ayudará al educando en caso conveniente, sin demostrar su dependencia de tercero para tal fin.

También, se debe organizar el tiempo que se empleará en la realización de la actividad, limitándolo o ampliándolo si es preciso, aumentando la funcionalidad de las extremidades superiores e inferiores, a pesar de los movimientos distorsionados. Así mismo, se debe utilizar de forma flexible diferentes tipos de agrupamiento (grandes grupos, pequeños grupo, parejas, trabajo individual) en una misma sesión; todo dependerá del contenido académico a desarrollar. Igualmente se puede acudir al intercambio de roles entre el educando – docente o/ compañeros.

En este mismo orden de ideas, es preciso apuntar la organización de los apoyos, los cuales deben proporcionarse de forma que no llamen la atención, es decir, dentro de la clase liberadora como es el apoyo físico que consiste en la máxima proporción de ayuda que necesita una persona para completar una tarea. Esto puede implicar tomar al niño o niña de la mano y acompañarle físicamente en la realización de la tarea de ser necesario.

Seguidamente, se anexa el apoyo gestual que se sugiere exista al momento de dar indicaciones. Continuando con el apoyo verbal, que se dejan ver por medio de las instrucciones, siendo estas sencillas y dadas en palabras y/o gestos; o en combinación de ambos. Mayormente, el mencionado tipo de apoyo se da con la exhibición de un modelado, referido a hacer una demostración previa de la actividad, de modo que el niño pueda imitar al adulto o a un compañero. Para finalizar, se expone la ayuda del moldeado, cuyo

procedimiento se aplica para enseñar habilidades nuevas. Es necesario definir la tarea a realizar y subdividirla en pequeños pasos sucesivos para mejor comprensión del educando, aspecto que a su vez amerita dar las indicaciones en pasos muy pequeños, e ir aumentando poco a poco la dificultad.

Ahora bien, en lo que respecta a los recursos materiales como parte de la organización, se puede decir que para Díaz (2013), “los recursos materiales son el conjunto de elementos materiales o estrategias, susceptibles de ser utilizados por el maestro como soporte o complemento en su tarea docente, para llevarla a la práctica, mejorarla y reconducirla eficazmente” (p.67). En tanto, es menester señalar que la educación física, actividad física y deporte se apoya en el uso de diferentes materiales, que deben poseer un carácter multifuncional, carentes de peligrosidad, sin que por ello deban ser sofisticados.

Indudablemente, los recursos materiales influyen considerablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero su importancia no reside tanto en los tipos y las cantidades, como en el conocimiento que los docentes poseen sobre sus potencialidades y en la forma de usarlos. En relación con ello, parece necesaria la reflexión sobre las funciones que pueden cumplir los recursos materiales, a partir del análisis de sus características físicas, e independientemente de la convencionalidad o no de los mismos, y aquellas que consideramos deben satisfacer. Ello ayudará al profesional a saber cuál es el material adecuado para utilizar con cada grupo y educando en específicos.

Al respecto, se acota que los materiales a utilizarse deben estar adaptados, prácticamente en la misma medida que con cualquier otro niño en edad escolar y deben estar colocados dentro del espacio motriz del niño, es

decir, en el espacio donde pueda agarrarlos. Así mismo, es relevante atender que el uso de material multifuncional o polivalente facilita la actividad de todos los alumnos. Los apoyos manuales se hacen indispensables en muchas ocasiones, se dan oportunidades donde se debe sujetar al educando para que éste pueda realizar determinados movimientos.

### ***Estilos de enseñanza***

Así como se tienen formas de presentar una clase ante un determinado grupo, también, durante la clase de educación física existen varias estrategias que el profesor puede emplear para facilitar al alumnado la ejecución de las diversas actividades a realizar, para ello requiere del dominio de diferentes estilos de enseñanza y saber aplicarlos luego de establecer un diagnóstico. Dichos estilos deberá combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos acorde a las necesidades de sus estudiantes.

En congruencia a lo planteado, se reseña que la intervención metodológica en cuanto a los estilos de enseñanza, en caso de educandos con discapacidad motora sería inversa o diferente a la normal, puesto que en un grupo más o menos homogéneo se comienza trabajando con estilos que fomenten más la indagación para posteriormente en edades más avanzadas emplear estilos más directivistas. Esto para una mejor comprensión de la clase y con ello facilitar la construcción de aprendizajes.

En cambio, en un grupo con un educando que necesite de medidas de atención por su condición, una opción muy válida sería la de comenzar con estilos directivistas, retrasando el uso del juego y según avancen en edad, plantear estilos en los que haya más implicación cognitiva ya que en estudiantes con discapacidad motora se produce más tarde y no es justo que no se tome en cuenta sus posibilidades solamente por no poder aplicar un

estilo de enseñanza en un determinado momento porque el educando no está preparado.

Al respecto, se sugiere ciertos estilos de enseñanzas como es el participativo donde se le permite al educando ser autor y actor de su propio aprendizaje, prevaleciendo para ello los trabajos en grupos, basados en la atención de los intereses individuales del alumno formado por grupos según sean estos, y la resolución de problemas donde el profesor presentará un problema con salida hacia varias soluciones, siendo este solventado por el educando utilizando su cognición y su motricidad.

De igual manera, se propone el uso de los estilos socializadores donde los alumnos comparten experiencia con los demás compañeros mientras el profesor trabaja como un recolector de información. Así mismo, se menciona el empleo de los estilos cognoscitivos vinculados al descubrimiento guiado donde se propone una tarea para que el estudiante descubra, en tanto, el profesor guía la ejecución hasta la respuesta deseada.

El mencionado estilo es el más recomendado para educandos con discapacidad motora puesto que basado en una mayor libertad en la toma de decisiones y un mayor enfoque lúdico, permite un mayor tiempo de compromiso motor que mediante el estilo de asignación de tareas. Por ello la importancia de atender su utilidad con escolares que presentan discapacidad motora.

Como se ha dejado ver, las metodologías directivistas y las más creativas se pueden combinar ante educandos con discapacidad motora para obtener resultados muy interesantes; sin embargo, el docente debe determinar el contexto idóneo favorecedor del aprendizaje, esto en función de que cada alumno cuenta con características particulares que harán que

alcance su mejor rendimiento en unas determinadas condiciones de enseñanza, siendo esas centrada en el procesamiento de la información.

### ***Niveles de aprendizajes***

Se inicia este apartado recordando que no solo los educandos con discapacidad motora; sino todos en general tienen necesidades, capacidades e intereses distintos y que se traducen en niveles de aprendizaje diferentes. Por tanto, cualquier estudiante o grupo de estudiante puede requerir ajustes o adaptaciones curriculares para compensar sus dificultades y acceder a los aprendizajes considerados básicos por la administración educativa.

En tanto, partiendo de la idea de que todos los seres humanos aprendemos diferenciadamente, es importante conocer las formas de apropiarse de la realidad de cada educando con discapacidad motora; estando entre el abanico de opciones la modalidad sensorial preferente, mostrando el individuo inclinación para aprender y retener la información por determinados canales sensoriales.

De igual modo, se encuentra la atención controlada, que arroja información sobre cuánto tiempo es capaz un educando de prestar atención a la realización de una misma tarea. También, se ubica la reflexión-impulsividad, dirigida a la tendencia que posee el niño, niña o adolescente de responder de forma más o menos reflexiva, cometiendo mayor o menor número de errores. Por último, pero no menos importante, se añade la capacidad de procesar información que comprende las capacidades de abstracción - comprensión, junto a la determinación de los reforzadores preferidos por el alumno y los grupos de trabajo donde se encuentra más a gusto.

En este sentido, el docente de educación física, actividad física y deporte, debe comprender que de una misma lección los alumnos aprenden cosas diferentes, a ritmos diferentes, en cantidades diferentes y por motivos diferentes, por ellos se recomienda usar para un mismo fin numerosas estrategias: auditivas, visuales o kinestésicas, entre otras; para que cada uno explore el contenido por otras vías sensoriales complementarias y tenga la fuente de información acorde a su necesidad, ya que si se enseña de una sola manera, algunos educandos quedarán confundidos. Por ello, la conveniencia de diseñar tareas distintas, con distinto nivel de complejidad y ejecución, junto a soluciones divergentes.

### ***Estrategias***

Las estrategias son los instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Es decir, son todas aquellas ayudas planteadas por el profesional que se suministra al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información; son todos los procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para generar aprendizajes significativos.

Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes con discapacidad motora a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos, propulsando autonomía, además de la responsabilidad en construir su propio aprendizaje significativo. Por lo tanto, se recomienda la lluvia de ideas, las imitaciones, preguntas y respuestas, sin abusar de preguntas cerradas, solución de problemas, aplicar estrategias que faciliten la participación de todos, los juegos colectivos para fomentar y aumentar la intención comunicativa, entre otros.

En los que respecta a los juegos colectivos, se debe tener presente que mientras más haya que utilizar las piernas igualmente se marcan más las diferencias con los demás. Si jugamos en el suelo se igualan las posibilidades. Los materiales que se utilicen con educandos con discapacidad motora deben estar adaptados, prácticamente en la misma medida que con cualquier otro niño en edad escolar. El uso de material multifuncional o polivalente facilita la actividad de todos los alumnos. Los apoyos manuales se hacen indispensables en muchas ocasiones, a veces hemos de sujetar al niño para que éste pueda realizar determinados movimientos.

Para finalizar, se anexa el igualar los niveles; es decir, en actividades donde existan parejas o grupos en colaboración u oposición, conviene igualar los niveles de destreza o físicos para evitar que la actividad termine antes de lo previsto, o que algunas de las partes se desmotiven al ver el objetivo inalcanzable o demasiado fácil.

Sumado a lo anterior se agrega el aprovechar al máximo los recursos motrices, utilizar materiales adaptados, brindar una enseñanza tutorada, junto a establecer una metodología activa que favorezca el contacto con su entorno y motive sus adquisiciones, rodeando al educando de abundante estimulación manipulativa y social. Sin dejar de soslayar, el dedicar algún tiempo a la preparación y/o al refuerzo posterior de los aprendizajes con actividades complementarias individualizadas.

En algunos momentos el educando con discapacidad motora deberá realizar una actividad paralela porque es muy complicado integrarlo con los demás, especialmente en aquellas como saltar. Dependiendo de las circunstancias, este puede asumir el papel de jueces/árbitros, persona encargada de dar las salidas, de controlar algún elemento de los juegos. Por

lo planteado, hay que diversificar al máximo los modos de abordar cada secuencia de enseñanza, vincular las experiencias con juegos o formas globales de movimiento y realizar actividades motivantes en conexión con los intereses del niño.

A manera de colofón, se puede decir que en el cómo enseñar un educando con discapacidad motora en educación física, actividad física y deporte, la metodología activa, la individualización de la enseñanza, la globalización, el aprendizaje por descubrimiento, la enseñanza cooperativa y la significatividad de los aprendizajes son los principios básicos para crear condiciones favorables de su desarrollo.

### ***La comunicación***

Los educandos con discapacidad motora, a partir de las relaciones que establezca con sus compañeros, desarrollará las bases de su conducta social y de su personalidad. Es por ello, que se debe atender la naturaleza de las relaciones establecidas mediante acciones motrices (con quien se relaciona), además de registrar el número de relaciones establecidas, que nos indicará el grado de implicación y participación en actividades.

Para ayudar a la comunicación del educando con discapacidad motora con los demás compañeros, se sugiere establecer grupos abiertos en clase, opción que debe ser compatible con la idea de variarlos según los objetivos de la sesión, a fin de que comparta todos con todos. Existen numerosas y variadas estrategias para formarlos de una manera rápida - ágil durante la clase de educación física, actividad física y deporte; solo queda a disposición del docente usarlas.



Así mismo, el docente especialista puede recurrir al establecimiento de códigos breves de comunicación como son: si el profesor levanta la mano, pide silencio; si el profesor dice la palabra reunión, toda el grupo de niños se acerca a él en semicírculo para escuchar las explicaciones; si el pandero, silbato o similar suena dos veces, el juego ha terminado.

Como se puede apreciar, según lo esbozado, se favorece la integración afectivo-social si el educando con discapacidad motora participa en el mayor número de actividades que se le presentan al resto de los niños de la clase, pero también se debe ser consciente de que no siempre es posible, o al menos que al docente piense y accione otras alternativas que conduzcan a lograr lo mencionado, a beneficio tanto del educando como del docente, escuela y sociedad en general.

### ***Adaptaciones curriculares***

Mayormente el trabajar con educandos que presentan discapacidad motora en un aula regular, implica la realización de ajustes y modificaciones que hacen necesario las adaptaciones en los elementos básicos de acceso al currículo. Estas adaptaciones se apartarán lo menos posible de los planteamientos comunes del resto de los alumnos, recurriendo siempre en primer lugar a la utilización de los recursos de uso más estándar posible y sólo acudir a las adaptaciones más especializadas cuando los resultados que ofrezcan dichas ayudas aventajen en funcionalidad, reducción de esfuerzos y calidad a otro tipo de adaptación o recurso.

Existen varias razones para tender hacia la normalidad; pero quizás la de mayor peso sea la percepción que los mismos educandos tienen sobre algunas de las adaptaciones que se les aplican, la sensación de pertenecer a un grupo – clase y participar de lo mismo que el resto de sus compañeros. Por

lo mencionado, las adaptaciones curriculares seguirán una secuencia progresiva, es decir nunca tendrán un carácter determinante y definitivo, sino que habrá que modificarlas en función de la evolución del sujeto. Estas forman parte de un continuo que va desde los ajustes poco significativos a muy significativos y desde modificaciones temporales a permanentes.

### ***Evaluación***

La evaluación es un proceso que está inmerso en la enseñanza – aprendizaje para verificar y comprobar los logros alcanzados. Cuando se hace referencia a la evaluación de educandos con discapacidad motora, es preciso señalar que previamente debe ser evaluado por diversos especialistas antes de poder realizar una intervención psicopedagógica, aportaciones que orientaran el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el alumno para favorecer su desarrollo personal.

El docente de educación física, actividad física y deporte, igualmente efectuará la valoración psicopedagógica del educando con discapacidad motora sobre su desarrollo general, comprendiendo las capacidades cognitivas, afectivo-sociales, motrices, y comunicativo-lingüístico, a través de formatos de recolección de información diseñados en función de las características del aprendizaje que se pretende evaluar, estando entre los más usados la escala de verificación, registro descriptivo e inventario de habilidades.

Para evaluar un escolar con discapacidad motora en el área de aprendizaje mencionada, siempre que sea posible se debe utilizar la forma normalizada, y por supuesto, el tiempo debe ser flexible - adaptado a las características de cada persona. En tanto, las situaciones de evaluación deben ser lo más relajadas posibles, evitando tensiones y ansiedad que

deteriorarán, sin duda, la inteligibilidad de las emisiones orales. Además, prestar atención a los conocimientos iniciales demostrados por el estudiante, valorando su esfuerzo e interés a manera de compararlos seguidamente para verificar avances y aprendizajes significativos.

En correspondencia a lo anterior, sería injusto evaluar al alumno con discapacidad motriz aplicando los mismos criterios que con el resto de sus compañeros, ya que ello le hará sentir que por más que se esfuerce nunca conseguirá experiencias de igual éxito, con lo cual se bloquearán las actitudes positivas hacia el aprendizaje. Por tal motivo, se recomienda evaluar no sólo la cantidad de conocimientos adquiridos, sino también cómo aplica ese conocimiento en actividades de la vida diaria (de procedimientos) y su actitud hacia el aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. (2014). **La escuela en la vida**. Tercera edición. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Arias, F. (2012). **Proyecto de Investigación**. Editorial Epísteme. Caracas, Venezuela.
- Ainscow, M. (2013). **Las necesidades educativas especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores**. París: UNESCO.
- Aramayo, M. (2012). **La integración escolar del discapacitado: Una revisión crítica de la resolución 2005**. Editorial Pryme. Caracas, Venezuela.
- Aramayo, M. (2015). **La Discapacidad: construcción de un modelo teórico venezolano**. Fundación Fondo Editorial. Facultad de Medicina Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Ausubel, D. (1995). **Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo**. Ediciones Trillas. México.
- Ávila, E. (2014). **La discapacidad en el aula de clases: un reto para el docente**. Editorial McGraw-Hill. México.
- Baena, A. (2015). **Bases teóricas y didácticas de la EF escolar**. Editorial Gioconda. Granada, España.
- Balestrini, M. (2010). **Cómo se elabora el proyecto de investigación**. Servicio Editorial OBL. Caracas. Venezuela.

- Blanco, R. (2013). **La Educación Inclusiva en América Latina**. Ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación para Todos. Dakar, Senegal.
- Blázquez, D (2013). **Evaluar en Educación Física**. Editorial INDE. Barcelona - España.
- Blázquez, D. (2010). **La educación Física**. INDE Publicaciones. Barcelona.
- Calero, M. (2014). **Metodología activa para aprender y enseñar mejor en Educación Física**. Editorial San Marcos. Lima, Perú.
- Calzado, D. (2014). **Metodología de la enseñanza aprendizaje**. Material impreso. Instituto Superior Enrique José Varona "ISEJV". La Habana, Cuba. p. 15.
- Casal, H. (2012). **Educación en el deporte. Personalidad y deporte**. INDE Publicaciones. Madrid.
- Castellano, P. (2014). **La Integración Educativa En El Aula Regular. Principios, finalidades y estrategias**. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científicas. México.
- Cerda, H. (2011). **Introducción a la Investigación**. Ediciones Búho. Bogotá, Colombia.
- Coll, C. y Sole, I. (2010). **Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica en Educación Física**. Cuadernos de Pedagogía, No. 168
- Colección integración Escolar (2013). **Facilitando el aprendizaje de todos. Adecuaciones, adaptaciones y recursos metodológicos para el salón integrador**. Quinta Edición. Editado por Fundación Paso a Paso. Caracas, Venezuela.

- Contreras, O. (2013). **Didáctica de la EF. Un enfoque constructivista**. INDE. Zaragoza, España.
- Cortés, S. (2012). **Orientaciones metodológicas de cuarto grado**. Primera edición. Editorial pueblo. La Habana, Cuba.
- Cruz, A y Cruz, G. (2013). **La actuación del profesor de educación física en la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad motora**. Universidad de México. México.
- Declaración universal de los derechos humanos**. (1948). Recuperado el 1 de junio de 2013 en <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>.
- Delgado, M. (2011). **Los estilo de enseñanza en la Educación Física**. Universidad de Granada. Granada, España.
- Díaz L. (2012). **La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices primarias**. INDE. Barcelona, España.
- Díaz, J. (2013). **Posibilidades de aplicación didáctica de los materiales y recursos de Educación Física en Educación Primaria**. Ediciones Paidotribo. Barcelona.
- Durcudoy, J. (2014). **Propuesta de Intervención para Niños Integrados**. Universidad Autónoma del Sur. Chile. Servicio de REDUC Número Rae 00.001-41.
- Escurra M. y Molina, A. (2013). **Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y niños con discapacidad y**

**necesidades educativas especiales en las escuelas regulares del DF.** México.

Galera, A. (2011). **Manual de Didáctica de la Educación Física I.** Editorial Paidós. Barcelona, España.

Gallardo, M. (2013). **La integración de niños con necesidades especiales de educación en la escuela común.** Universidad Católica del Uruguay. Servicio de REDUC Número Rae 00.127-24.

Gallardo, M. y Salvador, M. (2014). **Deficiencia Motórica, aspectos Psicoevolutivos y Educativos.** Editorial Aljibe. Argentina.

Gallego, D. (2013). **Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje.** UNED, Formación Permanente. Madrid.

García, A y Medina, A. (2013). **Una aproximación conceptual relacionada con el desarrollo de la profesión docente.** Investigación y Postgrado. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

García, I y Romero, S. (2015). **Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México.** Universidad Veracruzana. México.

Garrido, J. (2011). **Adaptaciones Curriculares. Guía para los Profesores Tutores de Educación Primaria y de Educación Especial.** Editorial CEPE, S.L. Madrid.

Gil, P. (2011). **Metodología didáctica de las actividades físicas y deportivas.** Ediciones Premier. Colombia.

Giné, C. (2012). **Inclusión y sistema educativo.** INDE publicaciones. Barcelona.

- González, E. (2012). **Educación especial y educación física**. Editores Latinoamericana, Caracas – Venezuela.
- González, R. (2013). **Educación especial y educación física**. Editorial Aljibe. Málaga- España.
- González, J. (2014). **Educación especial y educación física**. Caracas.
- Hegarty, S. (2012). **Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y práctica**. UNESCO. Paris, Francia.
- Hernández, J. (2015). **Actitudes hacia la discapacidad de los futuros maestros de educación física**. Universidad de Castilla. La Mancha, España.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2011). **Metodología de la Investigación** (3ra ed.). Editorial McGraw-Hill. México.
- Hurtado, J. (2014). **Proyecto de Investigación**. Fundación Sypal. Caracas - Venezuela.
- Jiménez, R. (2013). **Necesidades educativas especiales**. Ediciones Aljibe. Málaga – España.
- Luretti, P. y Romero, R. (2015). **Integración Educativa de las Personas con Discapacidad en Latinoamérica**. Ediciones EDUCERE. Caracas, Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación**. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.929, Agosto 15, 2009.



- Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente.** (2007). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.859, (Extraordinario), Diciembre 10, 2007.
- Ley para las Personas con Discapacidad.** (2007). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38.598. Enero 5, 2007.
- Lewis, A. (2012). **La educación física y la discapacidad.** Editorial Trillas. México.
- López, P. (2012). **El área de Educación Física y el alumnado con discapacidad motora.** M.E.C. Madrid – España.
- López, A. y Moreno, J. A. (2015). **Integralidad, Variabilidad y Diversidad en Educación Física.** Editorial CEPE, S.L. Madrid.
- Lus, M. (2012). **De la integración escolar a la escuela integradora.** Ediciones Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Marchesi, A. y Martín, M. (2012). **Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.** Alianza Editorial. Madrid, España.
- Martín M. (2014). **Currículo y Diversidad Educativa. Un Modelo Holístico de Diseño y Desarrollo Curricular.** Ediciones Narcea. Alcalá de Guadaíra, España.
- Martins, F. y Palella, S. (2012). **Metodología de la Investigación Cuantitativa. Fondo** Editorial de la Universidad Pedagógica Libertador. Caracas – Venezuela.

- Ministerio del Poder Popular Para la Educación Ministerio de Educación.  
(2007). **Currículo Nacional Bolivariano. Propuesta del diseño curricular del sistema educativo bolivariano.** Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular Para la Educación Ministerio de Educación.  
(2013). **Currículo Nacional Bolivariano. Propuesta del diseño curricular del sistema educativo bolivariano.** Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular Para la Educación Ministerio de Educación.  
(2007). **Diseño Curricular del Subsistema Educativo Primaria.** Caracas, Venezuela.
- Montserrat, R. (2013). **Alumnos con discapacidades en las clases de Educación Física convencionales.** Ediciones Cincel-Kapelusz. Madrid.
- Moriña, A. (2014). **Teoría y práctica de la educación inclusiva.** Editorial Aljibe. España.
- Mosston, M. (2012). **La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento.** Ediciones Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Navarrete, M. (2011). **Integración Escolar.** Ediciones MMII by Landeira S.A, Argentina.
- Navarro, C. (2012). **La Educación Física en Enseñanza Primaria: del diseño curricular base a la programación de las sesiones.** Ediciones Paidotribo. Barcelona, España.
- Noguera, A. (2012). **Educación física y estilos de enseñanza: análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar.** INDE publicaciones. Barcelona, España.

Normas de integración escolar de la población con necesidades educativas especiales. (1996). **Resolución 2005**. Caracas, Venezuela.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. MEC.(1990). **Declaración mundial sobre educación para todos**.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. MEC. (1994). **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales**.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. MEC. (1996). **Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Especiales**. Salamanca.

Organización de las Naciones Unidas. (1993). **Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad**. Nueva York.

Palacio, R. (2014). **La atención a la diversidad en la escuela y las adaptaciones del currículo**. Editorial Alianza. Madrid, España.

Pardo, N. (2011). **Educación inclusiva**. Ediciones Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Pereira, M. (2012). **Factores favorecedores de una buena práctica integradora en Educación Física**. Ponencia presentada en la Universidad Monteávila, Curso de ampliación “Diversidad y Discapacidad: Reflexiones sobre la Integración en Venezuela”. Caracas.

- Pila, A. (1998). **Metodología de la Educación Física deportiva**. Editorial: Autor-Editor. Madrid, España.
- Ramírez, T. (2009). **Cómo hacer un proyecto de investigación**. Ediciones Mc Graw Hill. Santa fe de Bogotá – Colombia.
- Rivera, S. (2012). **Educación Física en la Enseñanza Primaria**. Ediciones Aljibe. Málaga, España.
- Ruiz, A, López, A y Dorta, F. (2015). **Metodología de la Educación Física**. Tomo I. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Ruiz, R. (2013). **Historia de la Ciencia y el Método Científico**. Ediciones Morata, Madrid - España.
- Ruiz, R. (2013). **Técnicas de individualización didáctica: adecuaciones curriculares individualizadas para alumnos con necesidades educativas especiales**. Ediciones Cincel-Kapelusz. Madrid.
- Sabino (2009). **Proceso de investigación**. Caracas: Editorial Panapo.
- Sánchez B. (2014). **Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte**. Editoriales Gymnos. Madrid, España.
- Sánchez, A. (2013). **Educación inclusiva: una escuela para todos**. Ediciones Aljibe. España.
- Sacristán, J. (2014). **La enseñanza: su teoría y su práctica**. Ediciones Akal. Madrid, España.
- Silva, S. (2015). **Atención a la diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes**. Ideas propias.

- Sikula, A. (2011). **Capacitación de personal de Educación Física**. Editorial Limusa. México.
- Tamayo, J y Tamayo, M. (2011), **El Proceso de Investigación Científica**. Editorial Limusa. México.
- Tardío, O. (2011). **Programas y orientaciones metodológicas de educación física de la enseñanza primaria (primer ciclo)**. Primera edición. Editorial Deportes. La Habana, Cuba.
- Torres, J. (2011). **Educación y diversidad**. Ediciones Aljibe. España.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL (2013). **Manual de trabajos de Grado de Maestrías y Tesis Doctorales**. Caracas Venezuela.
- Vain, P. (2013). **Necesidades educativas especiales**. Editorial Aljibe. España.
- Valdés, M. y col. (2013). **Teoría y metodología de la educación física**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Verdugo, J. (2013). **Investigación, innovación y cambio**. Ediciones Amarú. Salamanca-España.
- Yadarola, M. (2013). **Construyendo caminos hacia la inclusión escolar**. Ediciones Aljibe. Argentina.
- ZUHRT. (2013). **Educación del movimiento y del cuerpo en niños discapacitados físicamente**. Ediciones Médica Panamericana. Buenos Aires, Argentina.

# **ANEXOS**

**INSTRUMENTO  
UTILIZADO**

A continuación se presentan una serie de proposiciones con alternativa de respuesta Likert, específicamente: Siempre (S), Casi Siempre (CS), Algunas Veces (AV), Casi Nunca (CN) y Nunca (N).

| Nº | ITEM  | S | CS | AV | CN | N |
|----|---|---|----|----|----|---|
| 1  | Adecua su metodología de enseñanza a la población estudiantil que posee con discapacidad motriz.  |   |    |    |    |   |
| 2  | Demuestra motivación el educando con discapacidad motriz de integrarse con sus compañeros en el desarrollo de su clase.   |   |    |    |    |   |
| 3  | Se le dificulta adecuar la metodología de enseñanza a la población con discapacidad motriz.   |   |    |    |    |   |
| 4  | Es posible adaptar los contenidos de la Educación Física Actividad Física y Deporte a los estudiantes con discapacidad motriz.  |   |    |    |    |   |
| 5  | Es riesgoso el hecho de que el educando con discapacidad motriz desarrolle las clases de Educación Física, Actividad Física y Deporte con educandos de aulas regulares.       |   |    |    |    |   |
| 6  | Se le dificulta enseñar a educandos con dificultad motriz dentro de un grupo de educandos sin discapacidad.   |   |    |    |    |   |
| 7  | Se le facilita adecuar las técnicas de enseñanzas a la población estudiantil con discapacidad motriz.   |   |    |    |    |   |
| 8  | Necesita de orientaciones metodológicas para que los educandos con discapacidad motriz participen activamente en de sus clases liberadoras.                                   |   |    |    |    |   |
| 9  | Muestran los educandos con discapacidad motriz, la construcción de aprendizajes en el desarrollo de sus clases.   |   |    |    |    |   |
| 10 | Propone el educando con discapacidad motriz actividades a desarrollar en las clases de Educación Física, Actividad Física y Deporte.  |   |    |    |    |   |
| 11 | Divide al grupo de educandos al momento de ejecutar sus clases de Educación Física, Actividad Física y Deporte en relación a las limitaciones que posee.                      |   |    |    |    |   |
| 12 | Requiere recursos materiales especiales, el desarrollo de las clases de Educación Física, Actividad Física y Deporte para educandos con discapacidad motriz.                  |   |    |    |    |   |
| 13 | La integración de los educandos con discapacidad en las clases de Educación Física, Actividad Física y Deporte, suele ser mayormente en el momento inicial.                   |   |    |    |    |   |
| 14 | La integración de los educandos con discapacidad en las clases de Educación Física, Actividad Física y Deporte, suele ser mayormente en el momento de desarrollo de la clase. |   |    |    |    |   |



|    |   |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 15 | La integración de los educandos con discapacidad en las clases de Educación Física, Actividad Física y Deporte, suele ser mayormente en el momento final de la clase.                               |  |  |  |  |  |
| 16 | Los aprendizajes cooperativos suelen caracterizar sus clases de Educación Física, Actividad Física y Deporte.   |  |  |  |  |  |
| 17 | Recibe formación de parte del MPPE, durante el año escolar para atender pedagógicamente a educando con discapacidad en su área de conocimiento.   |  |  |  |  |  |
| 18 | Puede ayudar a mejorar sus praxis docente, un manual de orientaciones metodológicas dirigido a la atención de educandos con discapacidad motriz en la Educación Física, Actividad Física y Deporte. |  |  |  |  |  |
| 19 | Atendería ciertas orientaciones metodológicas propuestas para la atención de educandos con discapacidad motriz en su área de conocimiento.  |  |  |  |  |  |
| 20 | Suelen dotarte el MPPE de un manual con orientaciones metodológicas para la atención de educandos con discapacidad motriz en tus clases liberadoras.  |  |  |  |  |  |
| 21 | Realizas planificaciones didácticas diferentes según las condiciones físicas de los educandos.  |  |  |  |  |  |
| 22 | Su formación universitaria le doto de orientaciones metodológicas para atender educandos con discapacidad motriz en su área de conocimiento.  |  |  |  |  |  |

**VALIDEZ  
DEL INSTRUMENTO**



**Universidad Nacional Experimental  
De los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora  
Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social  
Coordinación de Área de Postgrado  
Postgrado en Planificación y Administración del Deporte**

**Estimado Experto:**

La presente es para solicitar su valiosa colaboración de servir como validador del instrumento que se muestra a continuación, diseñado para recabar información sobre la propuesta de un **MANUAL DE ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ATENCIÓN DE EDUCANDOS CON DISCAPACIDAD MOTRIZ EN LA EDUCACIÓN FÍSICA, ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE DEL NIVEL PRIMARIA, PARROQUIA JOSÉ IGNACIO DEL PUMAR MUNICIPIO EZEQUIEL ZAMORA DEL ESTADO BARINAS**. Para facilitar su labor de validador se agradece tomar en consideración los siguientes indicadores:

- 1.- Leer detenidamente el cuadro de operacionalización de variables, así como el instrumento anexo.
- 2.- Determinar la congruencia entre objetivo, variable e indicadores de cada ítem del instrumento.
- 3.- Determinar la calidad técnica de cada ítem utilizado para ello el siguiente criterio:

| <b>PONDERACIÓN</b> | <b>CALIDAD</b> | <b>GRADO DE ACEPTACIÓN</b> |
|--------------------|----------------|----------------------------|
| Uno (1)            | Muy deficiente | Eliminar                   |
| Dos (2)            | Deficiente     | Eliminar                   |
| Tres (3)           | Bueno          | Reformular                 |
| Cuatro (4)         | Muy Bueno      | Mantener                   |
| Cinco (5)          | Optimo         | Mantener                   |

- 4.- Marcar con una equis (X) la ponderación en la tabla de validación adjunta. En caso de que sea inferior a tres (3) justifique la causa en la casilla de observación previas.
- 5.- Escribir cualquier otra sugerencia en la parte final.
- 6.- Firmar la hoja certificando sus observaciones.

**¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

### TABLA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

| ITEM | PONDERACIÓN |   |   |   |   | OBSERVACIONES                  |                                  |                       |                     |                                   |       |
|------|-------------|---|---|---|---|--------------------------------|----------------------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------------------|-------|
|      | 1           | 2 | 3 | 4 | 5 | No concuerda con los objetivos | Incoherencia con los indicadores | Problema de redacción | Ajustar el lenguaje | Escasa pertinencia con el estudio | Otras |
| 1    |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 2    |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 3    |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 4    |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 5    |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 6    |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 7    |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 8    |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 9    |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 10   |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 11   |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 12   |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 13   |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 14   |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 15   |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 16   |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 17   |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 18   |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 19   |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 20   |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 21   |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |
| 22   |             |   |   |   |   |                                |                                  |                       |                     |                                   |       |

**Sugerencias:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Apellidos y Nombres:** \_\_\_\_\_ **C.I:** \_\_\_\_\_

**Título de Postgrado:** \_\_\_\_\_

**Lugar donde Labora:** \_\_\_\_\_

**Firma:** \_\_\_\_\_

**CONFIABILIDAD  
DEL  
INSTRUMENTO**

El análisis de la confiabilidad se realizó a través del paquete estadístico SPSS versión 21 en español, específicamente usando el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual requiere sólo una aplicación del instrumento de medición. El procedimiento se emprendió en busca de determinar la confiabilidad del instrumento diseñado y aplicado para medir las variables ubicadas en el presente título del trabajo de investigación: **MANUAL DE ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ATENCIÓN DE EDUCANDOS CON DISCAPACIDAD MOTRIZ EN LA EDUCACIÓN FÍSICA, ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE DEL NIVEL PRIMARIA, PARROQUIA JOSÉ IGNACIO DEL PUMAR MUNICIPIO ZAMORA DEL ESTADO BARINAS**. Se definió la conformación de la variable en tres dimensiones: Planificación, didáctica y condición especial, expuestas en el contenido del trabajo, específicamente en el cuadro N° 1, que hace referencia a la operacionalización de las variables.

Es de mencionarse, que inicialmente, el instrumento estuvo conformado por 27 ítems, de los cuales permanecieron 22, debido a que cinco fueron eliminados por recomendación del estadístico usado, siendo estos los ítems: 20, 22, 24, 25 y 27; quedando entonces 6 referidos a la dimensión estructura, 7 ítems a la dimensión participación y 10 a la dimensión estrategia gerencial.

Todo el proceso descrito conlleva a alcanzar la fiabilidad del instrumento que no es más que una característica de los resultados, de unas puntuaciones obtenidas en una muestra determinada. En esta ocasión, se consideró a 6 sujetos semejantes a la población pero que no forma parte de ella, denominándose prueba piloto, respondiendo los mismos el cuestionario y luego se le asignó un valor a cada alternativa de respuestas para su tratamiento como fue: 1 para la opción Nunca, 2 en Casi Nunca, 3 para Algunas Veces, 4 en Casi Siempre y 5 para la alternativa Siempre. Los resultados obtenidos se numeraron y se colocaron en una matriz de datos para

ser tratados con el paquete estadístico computacional mencionado, siendo los resultados arrojados los que se muestran a continuación:

#### Resumen del procesamiento de los casos

|       |                        | N  | %     |
|-------|------------------------|----|-------|
| Casos | Válidos                | 6  | 20,0  |
|       | Excluidos <sup>a</sup> | 24 | 80,0  |
|       | Total                  | 30 | 100,0 |

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

#### Estadísticos de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,849             | 22             |

**NOTA:** En correspondencia a la Escala de Rango propuesta por Ruiz, (2013), el instrumento posee una **ALTA CONFIABILIDAD** al obtener 0,84.

### Estadísticos de los elementos

|        | Media | Desviación típica | N |
|--------|-------|-------------------|---|
| item1  | 3,50  | ,837              | 6 |
| item2  | 3,00  | ,894              | 6 |
| item3  | 4,67  | ,516              | 6 |
| item4  | 3,67  | ,816              | 6 |
| item5  | 4,00  | ,894              | 6 |
| item6  | 4,83  | ,408              | 6 |
| item7  | 4,00  | ,632              | 6 |
| item8  | 5,00  | ,000              | 6 |
| item9  | 2,50  | ,548              | 6 |
| item10 | 2,67  | ,816              | 6 |
| item11 | 4,00  | ,894              | 6 |
| item12 | 4,67  | ,516              | 6 |
| item13 | 2,67  | ,516              | 6 |
| item14 | 3,17  | ,753              | 6 |
| item15 | 4,67  | ,516              | 6 |
| item16 | 3,83  | ,753              | 6 |
| item17 | 1,50  | ,548              | 6 |
| item18 | 4,17  | ,983              | 6 |
| item19 | 4,50  | ,837              | 6 |
| item21 | 1,83  | ,753              | 6 |
| item23 | 3,50  | ,837              | 6 |
| item26 | 2,50  | ,548              | 6 |

Estadísticos total-elemento



|        | Media de la escala si se elimina el elemento | Varianza de la escala si se elimina el elemento | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach si se elimina el elemento |
|--------|--|---|--------------------------------------|--|
| item1  | 75,33  | 50,667  | ,571                                 | ,836                                       |
| item2  | 75,83  | 47,767  | ,776                                 | ,825                                       |
| item3  | 74,17  | 53,367  | ,601                                 | ,838                                       |
| item4  | 75,17  | 47,767  | ,862                                 | ,822                                       |
| item5  | 74,83  | 50,567  | ,535                                 | ,838                                       |
| item6  | 74,00  | 58,800  | -,128                                | ,856                                       |
| item7  | 74,83  | 49,767  | ,897                                 | ,826                                       |
| item8  | 73,83  | 58,167  | ,000                                 | ,851                                       |
| item9  | 76,33  | 54,267  | ,446                                 | ,842                                       |
| item10 | 76,17  | 48,967  | ,747                                 | ,828                                       |
| item11 | 74,83  | 49,767  | ,602                                 | ,834                                       |
| item12 | 74,17  | 57,367  | ,068                                 | ,853                                       |
| item13 | 76,17  | 53,367  | ,601                                 | ,838                                       |
| item14 | 75,67  | 53,467  | ,375                                 | ,844                                       |
| item15 | 74,17  | 55,767  | ,277                                 | ,847                                       |
| item16 | 75,00  | 48,000  | ,920                                 | ,821                                       |
| item17 | 77,33  | 59,067  | -,143                                | ,859                                       |
| item18 | 74,67  | 51,867  | ,377                                 | ,846                                       |
| item19 | 74,33  | 58,667  | -,094                                | ,865                                       |
| item21 | 77,00  | 48,000  | ,920                                 | ,821                                       |
| item23 | 75,33  | 62,667  | -,393                                | ,877                                       |
| item26 | 76,33  | 56,267  | ,195                                 | ,850                                       |

#### Estadísticos de la escala

| Media | Varianza | Desviación típica | N de elementos |
|-------|----------|-------------------|----------------|
| 78,83 | 58,167   | 7,627             | 22             |

## VISTA DE DATOS

|   | item1 | item2 | item3 | item4 | item5 | item6 | item7 | item8 | item9 | item10 | item11 | item12 | item13 | item14 | item15 | item16 | item17 | item18 | item19 | item21 | item23 | item26 |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1 | 5     | 4     | 5     | 5     | 5     | 5     | 5     | 5     | 3     | 4      | 5      | 5      | 3      | 4      | 5      | 5      | 1      | 5      | 5      | 3      | 3      | 3      |
| 2 | 3     | 4     | 5     | 4     | 5     | 4     | 4     | 5     | 3     | 3      | 4      | 5      | 3      | 3      | 4      | 4      | 2      | 4      | 4      | 2      | 3      | 2      |
| 3 | 3     | 3     | 5     | 4     | 4     | 5     | 4     | 5     | 2     | 2      | 3      | 4      | 3      | 4      | 5      | 4      | 2      | 3      | 5      | 2      | 3      | 2      |
| 4 | 4     | 2     | 4     | 3     | 4     | 5     | 3     | 5     | 2     | 2      | 3      | 5      | 2      | 3      | 4      | 3      | 1      | 3      | 5      | 1      | 4      | 3      |
| 5 | 3     | 2     | 4     | 3     | 3     | 5     | 4     | 5     | 3     | 3      | 4      | 5      | 2      | 3      | 5      | 3      | 1      | 5      | 5      | 1      | 3      | 2      |
| 6 | 3     | 3     | 5     | 3     | 3     | 5     | 4     | 5     | 2     | 2      | 5      | 4      | 3      | 2      | 5      | 4      | 2      | 5      | 3      | 2      | 5      | 3      |