

Inclusión de las Necesidades Educativas Especiales en la clase de Educación Física y Salud

Inclusion of Special Educational Needs in the Physical Education and Health

*Antonio Castillo-Paredes, *Karen Núñez-Valdés, *Sandy Torres, *Jenifer Landeros, **Gerson Núñez-Valdés, *Jill Tatiana Herreros Soto

*Universidad de Las Américas (Chile), **Universidad Andrés Bello (Chile)

Resumen. El presente artículo, es una revisión teórica que tiene por objetivo contextualizar la realidad educativa considerando el marco regulatorio, el contexto escolar y la formación del profesorado en Chile para la inclusión en la asignatura de Educación Física y Salud. Esta propuesta de contextualización permitirá la reflexión sobre el quehacer pedagógico inherente del profesor o profesora de Educación Física en Chile. Es importante señalar que los acuerdos internacionales, las leyes, los decretos, documentos normativos de la pedagogía y aquellos propios de la Educación Física permiten establecer acuerdos de convivencia en una misma realidad. La adquisición y fortalecimiento de habilidades, competencias y capacidades del alumnado adquiridos en la escuela deben ser transferidos a las actividades de la vida diaria, las que, se espera que sean guiadas por un profesional de la Educación Física. Más allá de establecer límites de las corrientes pedagógicas o paradigmas, se invita a la reflexión, sin olvidar el punto de partida, y las adecuaciones que se deben desarrollar, para dar respuesta a las necesidades de la sociedad.

Palabras claves: Inclusión; Pedagogía, Educación Física, Clase

Abstract: This article is a theoretical review that aims to contextualise the educational reality considering the regulatory framework, the school, and teacher training in Chile for inclusion in the subject of physical education and health. This contextualization proposal will allow reflection on the inherent pedagogical task of the physical education teacher in Chile. It is important to point out that international agreements, laws, decrees, and normative pedagogy documents, as well as those of physical education, allow establishing coexistence agreements in the same reality. The acquisition and strengthening of skills, competencies, and capacities by the students at school must be transferred to the activities of daily life, which are expected to be guided by a physical education professional. Beyond establishing the limits of the pedagogical paradigms, reflection is invited, without forgetting the starting point and the adaptations that must be developed to respond to the needs of society.

Keywords: Inclusion; Pedagogy; Physical Education; Class

Fecha recepción: 04-08-22. Fecha de aceptación: 22-05-23

Antonio Castillo-Paredes
acastillo85@gmail.com

Introducción

Desde la creación del informe Warnock (1987), se han desarrollado en el mundo acuerdos nacionales e internacionales para iniciar, resguardar y consolidar la igualdad de circunstancias para todas las personas con discapacidad (ACNUDH, 2011), como se hizo a través de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (NU, 2006; 2016). En el caso de Chile, existen leyes (MINEDUC, 2022a), reglamentos o decretos del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2022b) y otros reglamentos relativos al nivel escolar (MINEDUC, 2022c), que permiten regular la inclusión y la educación especial en el sistema educativo nacional (BCN, 2014).

A través de los documentos ministeriales, las escuelas pueden crear oportunidades y sensibilizar a la comunidad educativa respecto de los derechos, deberes y desarrollo escolar y social, interpretando la comprensión de su cultura y realidad educativa. Así, el Manual de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2017a) da cuenta de las dinámicas y complejas estructuras sociales internas de las escuelas. La convivencia escolar permite el desarrollo armónico de distintas dinámicas pedagógicas para fortalecer los procesos pedagógicos a través de la confianza, el respeto mutuo, el diálogo y la participación de los actores que conforman la comunidad y realidad educativa (Valdivieso, Leyton, González & Toledo, 2017).

Sin embargo, junto con la legislación y los acuerdos

nacionales e internacionales, la inclusión escolar va más allá de las concepciones de las escuelas, los docentes y los currículos educativos (Rojas, 2016). También está sujeta a desafíos económicos, transformaciones de políticas, gestión y prácticas pedagógicas para crear escuelas o contextos educativos más inclusivos (Rojas, Falabella & Alarcón, 2016; Kart y Kart, 2021), que divergen de los servicios educativos ofrecidos a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Varela, San Martín & Villalobos, 2015). En la actualidad, la mirada hacia la educación inclusiva se centra en el aula (Benavides-Moreno, Ortiz-González & Reyes-Araya, 2021; Gelber, Treviño, Escribano, González & Ortega, 2019).

Desde el punto de vista del docente, los programas de formación docente para profesores de Educación Física (Educación Física y Salud en contextos escolares) en Chile muestran una falta de inclusión de temas y asignaturas sobre cómo abordar las NEE (Flores & Maureira, 2020; Miranda & Médor, 2018) y hacia las personas con discapacidad (Muñoz, 2021a). Convirtiéndose en un desafío para el desarrollo de dicha para la asignatura en Chile (Muñoz, 2021b), debido a que no se logra bajo la adquisición relevante de habilidades socioemocionales para la participación social con el desarrollo de habilidades para la vida (Carbonell, Antoñanzas y Lope, 2018). Por otra parte, la propuesta ministerial que se desarrolla en las escuelas, colegios o liceos no considera explícitamente la inclusión de estudiantes con NEE o discapacidad en las clases de educación física (Castillo-

Retamal et al., 2021). Bajo este mismo punto, las escuelas especiales no permiten un desarrollo integral en la promoción del bienestar, la salud física y funcional del estudiante (Fariás et al., 2021). Esto pone de manifiesto la necesidad de utilizar herramientas complementarias para el desarrollo de las clases de educación física (Castillo-Paredes, 2022), que podrían ser una alternativa para lograr un aula inclusiva. Para ello, se requiere establecer una breve contextualización de la realidad educativa considerando el marco regulatorio, contexto escolar y la formación del profesorado en Chile.

Desarrollo

Marco Regulatorio de la Educación Especial en Chile

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) ha dispuesto una serie de leyes relacionadas con la Discapacidad y la Educación Especial para el sistema educativo. Entre estas leyes destacan la Ley 20.903 que crea el sistema de perfeccionamiento docente (Ley 20903), la Ley 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de alumnos, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (Ley 20845). Además, la Ley 20.609 establece medidas contra la discriminación (Ley 20609), mientras que la Ley 20.422 instituye normas sobre oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Ley 20422) con su respectivo Manual de la Ley 20.422 (Ley 20422; SENADIS, 2010). Finalmente, la Ley General de Educación 20.370 (Ley 20370) fue modificada en la Ley DFL 2 (DFL2).

Además, la Educación Especial en Chile cuenta con normativas o decretos específicos. A nivel general, el Decreto 363 establece "Grupos Técnicos" para escuelas especiales o diferenciales formados por profesionales multidisciplinarios para apoyar, promover y organizar procesos educativos integrales. El Decreto 332 determina el rango de edad para el ingreso a la Educación Especial o Diferencial (Decreto 332). El Decreto 300 ordena la creación de cursos de orientación o capacitación laboral para personas con NEE (1994). Consecutivamente, los Decretos 67, 83 y 170 abordan procesos educativos específicos. Mientras que el Decreto 67 se refiere a la evaluación, cualificación y promoción (Decreto 67), el Decreto 83 trata de la diversificación de la enseñanza y las adaptaciones curriculares (Decreto 83). El Decreto 170 apunta hacia las evaluaciones diagnósticas integrales (Decreto 170). Por último, los Decretos 1085 y 1300 se refieren a los trastornos específicos del lenguaje (Decreto 1085), entre muchos otros (BCN, 2014; Decreto 1398).

Junto a las leyes y decretos antes mencionados, existen una serie de documentos institucionales destinados a apoyar la gestión de los centros escolares y a sus profesores, entre los que cabe destacar los siguientes:

a) Normas de Convivencia Escolar: Los establecimientos educacionales deben elaborar su versión de este documento para regular y establecer pautas de sana convivencia en la comunidad escolar. Para su elaboración, el MINEDUC

publicó la "Pauta para la Elaboración y Revisión de Normas de Convivencia Escolar". La pauta entrega objetivos para desarrollar, elaborar y revisar las normas de convivencia de escuelas, liceos y colegios. También define cuestiones como 'Qué es la convivencia escolar', 'Qué es la normativa de convivencia escolar', 'Ley General de Educación 20 370 propuestas', 'Normas, acuerdos y sanciones de contenido educativo', 'Criterios para la elaboración, revisión y difusión del reglamento de convivencia escolar', 'Procedimientos para la evaluación de faltas y aplicación de sanciones', 'Consideración de la obligación de denunciar delitos', 'La importancia de distinguir antes de elaborar y/o revisar el reglamento de convivencia escolar', 'Tipo de sanciones que no se pueden aplicar' y 'Mejor convivencia escolar, mejores aprendizajes' (MINEDUC, 2011), con el fin de regular las relaciones al interior de los establecimientos educacionales.

Para una mejor gestión de la convivencia escolar, el MINEDUC actualizó las Orientaciones planteando nuevos conceptos y temas como "Contextualización", "Marco legal y normativo", "Marco teórico referencial", "Dimensiones de análisis de la convivencia escolar", "Conformación de los equipos de convivencia escolar" y "Plan de gestión de la convivencia escolar". En este último tema, podemos encontrar lineamientos relacionados con la "Fase estratégica: Convivencia escolar para 4 años", "Fase anual: Elaboración del plan de gestión de la convivencia". Estos subtemas consideran el diagnóstico, planificación, ejecución, monitoreo, seguimiento y evaluación (MINEDUC, 2017a). La convivencia escolar se considera fundamental para enriquecer la formación de los estudiantes, desarrollar la empatía, habilidades de resolución de conflictos y fortalecer las relaciones para generar confianza en la comunidad escolar.

b) Marco para la Enseñanza Eficaz (MBE): Para apoyar a los docentes en su quehacer profesional y pedagógico, el MBE surge como un documento orientador que permite a los profesores y equipos escolares mejorar sus prácticas docentes a partir de sus cuatro dominios (Dominio A, B, C y D). Estos dominios se acompañan de 12 estándares que especifican los criterios de un docente con buen desempeño a través de la descripción de los conocimientos, actitudes y acciones que permiten alcanzar cada estándar. Los dominios del MBE se caracterizan de la siguiente manera. Dominio A: preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje", al que se asocian los cuatro primeros estándares. Este dominio se centra en el aspecto de la planificación de la enseñanza, que debe incorporar experiencias de aprendizaje significativas y estimulantes que permitan a los estudiantes alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos para cada asignatura y nivel. Dominio B: creación de un entorno propicio para el aprendizaje". Está vinculado a los estándares 5 y 6 que se centran en la capacidad del profesor para crear un entorno en el que los alumnos puedan sentirse y desarrollarse cómodamente, con seguridad, al tiempo que son respetados, valorados y apoyados. Ámbito C: enseñar para el aprendizaje de todos los alumnos" está relacionado con los estándares 7, 8 y 9, y, hace hincapié en el desarrollo de experiencias de aprendizaje planificadas a través de una interacción que permita a

los alumnos alcanzar los objetivos propuestos. Por último, el 'Dominio D: responsabilidades profesionales' contiene los estándares 10, 11 y 12. Este dominio examina la actuación del profesor y su repercusión en el aprendizaje de los alumnos. A partir de la descripción de dominios y estándares, el MBE constituye un referente de los conocimientos que deben dominar los docentes, atendiendo así a la diversidad de los estudiantes y a la expectativa de enseñar bajo el principio de inclusión (MINEDUC, 2021).

c) Decreto 67/2018: Es una actualización de la normativa que regula los procesos de evaluación, calificación y promoción de los estudiantes del sistema educativo y deroga los Decretos 511/97, 112/99, 83/01 referidos a esta materia. Según el MINEDUC, el propósito del Decreto 67 es facilitar las condiciones para promover procesos de evaluación con un sentido didáctico y pedagógico subyacente. Este documento reconoce la diversidad de los estudiantes y las NEE en el aula, que pueden variar a lo largo de los distintos años escolares. Dado este reconocimiento, el proceso de evaluación se considera una herramienta que visibiliza la diversidad y las NEE. Esta visibilidad permite diversificar las experiencias de aprendizaje, así como las metodologías de evaluación. Para el MINEDUC, la evaluación puede y debe ser diferente para atender la diversidad en el aula. Sin embargo, los objetivos o metas evaluadas deben ser estándares para todos para evitar sesgos y segregación de los estudiantes.

Como se ha señalado, se ha desarrollado legislación y directrices para apoyar a los docentes y otros profesionales a fin de garantizar un trato justo y una educación de alta calidad (MINEDUC, 2020a). Sin embargo, las oportunidades para acceder a este tipo de educación siguen estando sujetas a factores socioeconómicos, políticos, cognitivos o de otro tipo (MINEDUC, 2017b) que constituyen un desafío para la política nacional en el sector público.

Contexto escolar

El programa curricular "Educación Física y Salud" (EFyS) del MINEDUC está diseñado para que los escolares desarrollen habilidades motrices y actitudes que fomenten el juego limpio, el liderazgo y el autocuidado a través de la práctica regular de actividad física (MINEDUC, 2019). Además, el programa tiene como objetivo principal que los niños adopten un estilo de vida activo y saludable asociado a múltiples mejoras en su desarrollo individual y social. Bajo esta premisa, los beneficios de la actividad física regular permiten un mayor desarrollo físico, psicológico, biológico, social y espiritual (Czenczek-Lewandowska Grzegorzczuk & Mazur, 2018; Foley, 2021; de Greeff, Bosker, Oosterlaan, Visscher & Hartman, 2018; Laxman, 2021; Wray et al., 2020). Aunque la actividad física apoya el desarrollo, nuestro objetivo de investigación apunta hacia la falta de consideración de los profesores de EFyS como una base esencial para guiar y apoyar a los estudiantes con NEE hacia un desarrollo holístico. Desde la perspectiva de la EFyS, reforzar los conocimientos teóricos y prácticos de la formación del profesorado sobre las NEE es aún más necesario (Campos,

Llopis, Gimeno & Maher, 2020), evidenciando una mayor necesidad de formación en esta área para la educación inclusiva (Solís & Borja, 2020).

Esta consideración y objetivo surgen porque se han evidenciado hallazgos significativos a través de la literatura. Por ejemplo, el currículo nacional no establece lineamientos para el trabajo con NEE (Castillo-Retamal et al., 2021). Por otro lado, se menciona que, en la estructura curricular de formación inicial docente de Educación Física, los cursos vinculados a NEE no son suficientes para atender al alumnado en sus diferentes niveles (Flores & Maureira, 2020). Este hecho se evidencia en el caso de las escuelas especiales donde no existen en su totalidad profesionales de la educación física (Fariás et al., 2021). Por lo tanto, podríamos inferir que la práctica docente en educación física conlleva una serie de conceptos teóricos y procedimientos prácticos para el desarrollo de la educación inclusiva (Bennasar-García, 2022) que no han logrado la correcta interpretación. La falta de preparación y profesionales de la Educación Física en las escuelas especiales no les permitirá obtener herramientas didácticas y metodológicas para atender a los alumnos con NEE (Gómez, Planes & Gómez, 2019). A pesar de diversas leyes y acuerdos internacionales, los profesores de educación física aún carecen de una apropiación didáctica, curricular y evaluativa (Castillo-Paredes, 2022). Esta apropiación podría permitirles enseñar de manera inclusiva utilizando el Diseño Universal para el Aprendizaje (Alba, Martín & Zubillaga, 2022; Alba, Sánchez & Zubillaga, s.f.; Alba, Sánchez, Sánchez & Zubillaga, 2013).

Adicionalmente, las Normas de Convivencia Escolar juegan un papel fundamental en la clase de educación física del colegio, ya que en la formación de los profesores de educación física se orientan a la generación de espacios de entendimiento y paz. El proceso de enseñanza de una clase no está exento de conflictos o conductas desalentadoras de los estudiantes. Por ello, los Estándares brindan a los docentes herramientas para la mediación durante el desarrollo de la clase misma (Ardila, Jaimes, Noy, Reina & Martínez, 2019; López, 2021). Más allá de la legislación y los lineamientos gubernamentales, la familia juega un papel fundamental en el camino para lograr la inclusión. La familia es el núcleo fundamental a menor escala dentro de nuestra estructura social donde los estudiantes experimentan la realidad social, orgánica y funcional, considerando valores típicos como la ética y la moral (Calvo, Verdugo & Amor, 2016; Simón & Giné, 2016; Villalobos, 2015).

Formación del profesorado

En Chile, la Formación Inicial Docente (FID) permite el acompañamiento de las universidades para una formación de calidad de los futuros profesores y profesoras del sistema educativo (CPEIP, 2020). Sin embargo, este proceso formativo de acompañamiento debe ir en constante retroalimentación y evaluación interna, para que de esta manera pueda abordar una realidad educativa objetiva, la cual está sujeta a cambios desde exigencias y demandas sociales, procesos de formación de cada programa, evaluaciones

estandarizadas y consideraciones de inserción y carrera laboral (Ávalos, 2014; Castillo-Paredes et al., 2022; Ruffinelli, 2013). Y en el ámbito de la educación física no es la excepción (Portes et al., 2022; Rodríguez et al., 2015; Rodríguez-Rodríguez, 2016; Rodríguez-Rodríguez y Gatica, 2015; Rodríguez-Rodríguez et al., 2016; Rodríguez-Rodríguez et al., 2017).

En este contexto, los profesores y profesoras de Educación Física en Chile, desde el MINEDUC, deben tener una mirada amplia e integral de la realidad educativa, para dar respuesta a las exigencias ministeriales para la educación física escolar (Educación Física y Salud) (UCE, s.f.). Sin embargo, la Educación Física, cuenta con directrices para el ejercicio de la profesión, desde el Ministerio de Salud, Ministerio del Deporte y el MINEDUC (MINDEP, 2016). De esta manera, se espera que el profesor o profesora de Educación Física aborde contextos educativos, escolares y sociales, desde la actividad física y el deporte. No obstante, La Ley 21490, Ley 20903 y los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para carreras de Pedagogía en Educación Física establecen consideraciones propias de la pedagogía tales como planificación, gestión de aula, didáctica, currículum y evaluación, entre otras consideraciones inherentes de la pedagogía (Ley 21490; Ley 20903; MINEDUC, 2020b). De esta manera, el quehacer del profesorado se limita a un solo contexto (Mujica, 2023; Riquelme-Urbe y Moreno-Villafaña, 2023), sin reconsiderar las posibilidades que otorga esta disciplina (Erazo-Díaz et al., 2022; Jaén-Jiménez et al., 2020; Lamonedá et al., 2023; Peralta et al., 2020; 2021; Reising y Alder, 2014; Rodríguez-Rodríguez, Molina y de Moraes, 2021; Sánchez et al., 2022; Vanderlei et al., 2009), más allá de considerar solo un solo paradigma (Almonacid y Moreno, 2012; Machado y Vargas, 2012; Mujica, 2023; MINEDUC (2020b)).

Consideraciones finales reflexivas

Desde el informe Warnock (1987), los profesores han sido llamados a atender a los alumnos con NEE a través de diferentes mecanismos en los que han participado los profesores de educación física. Estas necesidades desde un enfoque de derecho (UNESCO, 2000) y desde el modelo social (Victoria, 2013) se han convertido en barreras para los docentes que han tenido que hacerse cargo desde sus contextos (Echeita, Martín & Simón, 2022; Sandoval et al., 2022). Estas barreras también están presentes en la EFyS como asignatura que forma parte de la formación holística de la diversidad del alumnado (Czenczek-Lewandowska Grzegorzczuk & Mazur, 2018; Foley, 2021; de Greeff, Bosker, Oosterlaan, Visscher & Hartman, 2018; Laxman, 2021; Wray et al., 2020). Por ello, es fundamental que los docentes en ejercicio y los que se forman para ser profesores(as) de educación física estén en sintonía con esta formación inclusiva. La premisa principal es la atención a la diversidad a través de la inclusión de todos los alumnos. Es imprescindible que cada profesor reflexione sobre su propia práctica e identifique cuáles son las barreras que prevalecen en sus secuencias didácticas, para así eliminarlas a través de la diversificación

de la enseñanza (Decreto 83). Ejemplos de esta diversificación pueden ser el fortalecimiento de las habilidades motrices desde la estimulación temprana (Londoño, Morelo, & Robledo, 2018) en alumnos con discapacidad múltiple ya que genera la capacidad de moverse y coordinar sus movimientos de manera adecuada, aspecto esencial para su desarrollo físico, cognitivo y social lo cual beneficia significativamente a estos estudiantes, promoviendo su desarrollo integral y mejorando su calidad de vida. Asimismo, el entrenamiento motor adecuado puede ayudarles a desarrollar habilidades motoras finas y gruesas, así como a mejorar su equilibrio y control postural. Esto no solo les permite realizar actividades cotidianas de manera más independiente, sino que también fomenta su autoconfianza y autoestima. Por otro lado, también hay elementos lúdicos y de liderazgo que otras áreas de educación física generan en alumnos con mayor desarrollo motriz (Alonso, 2018; Cabrera, Jiménez, Adelantado & López, 2019). A partir de ello, como lo propone el Decreto 83, el trabajo en las escuelas especiales a través de la transversalidad del currículo de Educación Física dependerá de la formación inicial de los docentes y de sus competencias como docentes en ejercicio. Podrían generar la transformación de su práctica, entendiendo así que el foco siempre será crear una propuesta didáctica en el aula que incluya a todos los alumnos y la importancia del impacto que esta propuesta puede generar dadas las condiciones y necesidades de dicha diversidad, donde es fundamental mejorar su calidad de vida (Echeita, Martín, Simón & Sandoval, 2022; Sandoval et al., 2022).

Si bien en la actualidad los países trabajan en conjunto por una educación de calidad e igualdad de género (ONU, 2015), sólo consideramos la interpretación de una realidad socioeducativa de un país (Chile), por lo tanto, es imposible generalizar los hallazgos a otros países. Esto es debido a que solo se da a conocer el nivel de comprensión de los principales actores respecto a acuerdos, decretos o leyes en Chile y evidenciar cómo llevan a la práctica el sustento teórico entregado por las autoridades y otros en contextos educativos. Finalmente, se podrían encontrar vacíos en la temática desarrollada en esta investigación debido a la imposibilidad de abarcar distintos tipos de administración escolar como la pública, privada o el sistema educativo de los escolares en Chile.

Futuras investigaciones

Sugerimos que los investigadores desarrollen estudios para establecer asociaciones entre el marco legal y la práctica docente. Esta breve revisión exploró un panorama de la legislación en Chile, Decretos, Acuerdos Internacionales, Reglamentos, y las prácticas pedagógicas reales de los docentes. Además, la recolección de información a través de métodos descriptivos, exploratorios, retrospectivos o prospectivos sobre este tema, podría permitir prever ajustes a realizar en los programas de formación docente a nivel universitario. Finalmente, aunque la regulación actual es sólida, valdría la pena analizar cómo se interpreta este marco

legal o si los profesores de educación física comprenden sus implicaciones.

Agradecimientos

Agradecemos a los revisores que nos permitieron orientar de mejor manera nuestro trabajo y a la Universidad de Las Américas (UDLA) por su apoyo en la iniciativa Open Access.

Referencias

- ACNUDH, (2011). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://acnudh.org/hoja-informativa-convencion-internacional-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad/>
- Alba, C., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (s.f.). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. Recuperado Junio 27, 2022, de https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Traducción al español, Versión, 2. Recuperado Junio 27, 2022, de https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- Alba, C., Martín, I.M., & Zubillaga, A. (2022). Prácticas de innovación, inclusión y diversidad en los centros educativos: claves para la construcción de un marco de formación docente. In *Prácticas narrativas y profesorado: nuevos conceptos de formación para la innovación educativa*. Síntesis, 163-182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8458856>
- Alonso, D. (2018). Desarrollo de las habilidades motrices de las personas con discapacidad intelectual a través del proceso cognitivo. *Artseduca*, (19), 224-245. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2789>
- Almonacid Fierro, A., & Moreno Doña, A. (2012). PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACION FISICA: SUSTENTO TEÓRICO Y DIRECTRICES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA. *Journal of Movement & Health*, 13(2). doi:[http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol13-Issue2\(2012\)art56](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol13-Issue2(2012)art56)
- Ardila, J., Jaimes, G., Noy, M., Reina, B., & Martínez, M. (2019). La convivencia escolar a través de la educación física. *Revista Actividad física y deporte*, 5 (2), 16-39. <https://revistas.udca.edu.co/index.php/rdafd/article/view/1251>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- BCN (2014). Marco Legal y reglamentario de la Educación Especial. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/20945/5/BCN_Marco%20legal%20y%20reglamentario%20de%20educacion%20especial_DEF_v2_v2.pdf
- Benavides-Moreno, N., Ortiz-González, G., & Reyes-Araya, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: observada desde la docencia. *Cadernos de Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053146806>
- Bennasar-García, M. (2022). Estrategias Pedagógicas de la Educación Física en Alumnos con Discapacidades y Necesidades Educativas Especiales. *Encuentros*, 329-340. <https://zenodo.org/record/6551183#.YuGXrnaZ-PIU>
- Cabrera, J. M. F., Jiménez, F. J., Adelantado, V. N., & López, C. R. S. (2019). Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 138-145. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67717>
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Campos, J., Llopis, R., Gimeno, M., & Maher, A. (2020). Percepción de competencia para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Física: la voz de estudiantes universitarios de España y Reino Unido (Perceived competence to teach students with special educational needs in Physic. *Retos*, 39, 372-378. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.79498>
- Castillo-Paredes, A. (2022). La formación del profesor de Educación Física en las Necesidades Educativas Especiales, hacia la reflexión y la acción, desde acuerdos internacionales y Leyes en Chile (The training of the Physical Education teacher in Special Educational Needs, towards. *Retos*, 44, 709-715. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91283>
- Castillo-Paredes, A., Núñez-Valdés, K., Villegas Dianta, C., Villena Olivares, N., López Núñez, M., Fuentes-Rubio, M., & Núñez-Valdés, G. (2022). Teacher Training in Chile: Where Are Universities Looking? A Narrative Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12802. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph191912802>
- Castillo- Retamal, F., Cárcamo, B., Aravena, H., Valenzuela, A., Pérez, T., Medel, C., & Quezada, J. (2021). Necesidades Educativas Especiales y Educación Física: un análisis desde la propuesta curricular ministerial de Chile. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (42), 56-65. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86977>

- CPEIP (2020). Formación Inicial Docente. <https://www.cpeip.cl/formacion-inicial-docente/>
- Czenczek-Lewandowska, E., Grzegorzczak, J., & Mazur, A. (2018). Physical activity in children and adolescents with type 1 diabetes and contemporary methods of its assessment. *Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży z cukrzycą typu 1 oraz współczesne metody jej oceny. Pediatric endocrinology, diabetes, and metabolism*, 24(4), 179–184. <https://doi.org/10.5114/pedim.2018.83364>
- Decreto 67 Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001, todos del ministerio de educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Decreto 83/2015 Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Decreto 170 Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1012570&f=2010-08-25&p=>
- Decreto 332 Determina edades mínimas para el ingreso a la educación especial o diferencial, modalidad de educación de adultos y de adecuaciones de aceleración curricular. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1035868>
- Decreto 1085 Exento modifica decreto n° 1.300 exento, de 2002, del ministerio de educación, que aprueba planes y programas de estudio para alumnos con trastornos específicos del lenguaje. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1150923>
- Decreto 1398 Exento establece procedimientos para otorgar licencia de enseñanza básica y certificado de competencias a los alumnos con discapacidad de las escuelas especiales y establecimientos con integración escolar, opción 3 y 4 del artículo 12 del decreto N° 1, DE 1998. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=253908>
- DFL2 Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N°20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley N° 1, de 2005. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>
- de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C., & Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of science and medicine in sport*, 21(5), 501–507. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.09.595>
- Echeita, G.; Martín, E.; Simón, C.; Sandoval, M. La educación escolar como proyecto social. Sección 3. Perspectivas educativas frente al desafío de la diversidad del alumnado. Curso Equidad801x: Educación de calidad para todos. Recuperado Julio 17, 2022, de <https://www.edx.org/course/educacion-de-calidad-para-todos-equidad-inclusion>
- Erazo-Díaz, N., Rojas-Cisterna, C., Poblete-Donoso, M., Canales-Torres, F., Zavala-Crichton, J., Mahecha-Matsudo, S., Castro-Tapia, L., & Yáñez-Sepúlveda, R. (2022). Intensidad y gasto energético de la actividad física durante la jornada escolar en niñas con y sin trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Journal of Movement & Health*, 19(1). doi:[http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue1\(2022\)art151](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue1(2022)art151)
- Farías, C., Ferrari, G., Espoz-Lazo, S., Jofré-Saldía, E., Ferrero, P., & Valdivia-Moral, P. (2021). Escuelas especiales de Chile: ¿Responsables del desarrollo de la condición física-funcional para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual?. *Journal of Movement & Health*, 18(2). [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol18-Issue2\(2021\)art109](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol18-Issue2(2021)art109)
- Flores, E., & Maureira, F. (2020). Formación pedagógica en la carrera de educación física: Falta de conocimientos para un profesional del siglo XXI. *EmásF: revista digital de educación física*, (62), 118-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186184>
- Foley, C.M. (2021). Body Image and its Role in Physical Activity: A Systematic Review. *Cureus*, 13, e13379. <https://doi.org/10.7759/cureus.13379>
- Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A., & Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 73-101. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967>
- Gómez, A., Planes, D., & Gómez, Y. (2019). Methodological actions to contribute to the process of Inclusive Physical Education: An approach to the topic. *Mendive. Revista de Educación*, 17(1), 84-96. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962019000100084&lng=es&tlng=en
- Jáen-Jiménez, R., Cristi-Montero, C., Cruz-León, C., Torres-Luque, G., Garatachea, N., Turrado-Sevilla, M., & Santos-Lozano, A. (2020). INFLUENCIA DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE EL NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA MEDIDO A TRAVÉS DE UNA APLICACIÓN MÓVIL EN ADOLESCENTES. *Journal of Movement & Health*, 16(1). doi:[http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol16-Issue1\(2015\)art82](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol16-Issue1(2015)art82)
- Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and Social Effects of Inclusion on Students without Disabilities: A Review of the Literature. *Education Sciences*, 11(1), 16. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Lamonedá Prieto, J., Rodríguez Rodríguez, B., Palacio, E. S., & Matos Duarte, M. (2023). Percepciones de los estudiantes sobre la educación física en el programa

- It Grows: actividad física, deporte e igualdad de género (Student perceptions of physical education in the It Grows program: physical activity, sport and gender equality). *Retos*, 48, 598–609. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96741>
- Laxman K. (2021). Exploring the Impact of a Locally Developed Yoga Program on the Well-Being of New Zealand School-Children and Their Learning. *Alternative therapies in health and medicine*, 27(2), 34–40. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32827403/>
- Ley N° 20370 Establece Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&idParte=8780678>
- Ley N° 20422 Establece Normas Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 10 de febrero de 2010. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>
- Ley N° 20609 Establece Medidas contra la Discriminación. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 24 de julio de 2012. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092&idParte=9282757&idVersion=2022-05-07>
- Ley N° 20845 De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 08 de junio de 2015. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172&idVersion=2019-04-25&idParte=9605181>
- Ley N° 20903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 01 de abril de 2006. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idParte=>
- Ley N° 21490 Modifica Los Requisitos De Ingreso A Carreras De Pedagogía Establecidos En El Artículo 27 Bis De La Ley N° 20.129 Y En El Artículo Trigésimo Sexto Transitorio De La Ley N° 20.903 <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1183223>
- Londoño Londoño, J. D., Morelo Palacios, D. J., & Robledo Hinestroza, C. (2018). Influencia de la estimulación de los sentidos para el aprendizaje en niños y niñas con necesidades educativas especiales en la Fundación Arca Mundial del Municipio de Medellín (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios). <https://repository.unimino.edu/bitstream/10656/6934/1/Influencia%20de%20la%20estimulaci%C3%B3n%20de%20los%20sentidos%20para%20el%20aprendizaje%20en%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as%20con%20necesidades%20educativas%20especiales%20en%20la%20Fundaci%C3%B3n.pdf>
- López, L. (2021). Mediación para la convivencia en la clase de educación física. *Revista de Mediación*, 14. <https://revistademediacion.com/articulos/mediacion-para-la-convivencia-en-la-clase-de-educacion-fisica/>
- Machado, T., & Vargas, A. (2012). LOS PRECEPTOS DE LA CIENCIA DE LA MOTRICIDAD HUMANA Y LOS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROYECTOS DEPORTIVOS SOCIALES. *Journal of Movement & Health*, 13(2). doi:[http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol13-Issue2\(2012\)art57](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol13-Issue2(2012)art57)
- MINDEP (2016). Política Nacional de Actividad Física y Deporte 2016-2025. <https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/380>
- MINEDUC (2017a). Convivencia Escolar. Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de Convivencia Escolar en la escuela/liceo. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/04/convivencia-escolar.pdf>
- MINEDUC (2017b). El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de Inclusión Escolar. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/03/libro_Inclusio%CC%81n_final.pdf
- MINEDUC (2020a). SAC, Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación 2020-2023. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/SAC-2020-2023_vf.pdf
- MINEDUC (2020b). Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud. Educación básica y media. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/publicaciones/educacion-fisica-y-salud/>
- MINEDUC (2021). Centro de perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- MINEDUC (2019). Currículo Nacional. Educación física y salud. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Educacion-fisica-y-salud/>
- MINEDUC (2022a). Educación Especial. Leyes. <https://especial.mineduc.cl/normativa/leyes/>
- MINEDUC (2022b). Educación Especial. Decretos. <https://especial.mineduc.cl/normativa/decretos-e-instructivos/>
- MINEDUC (2022c). Educación Especial. Otros Documentos Normativos. <https://especial.mineduc.cl/normativa/otros-documentos-normativos/>
- MINEDUC (2011). Orientaciones para elaboración y revisión de reglamentos de Convivencia Escolar. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/547>

- Miranda, M. A., & Médor, P. R. (2018). Formación inicial de un profesorado inclusivo: avances y perspectivas en la carrera de pedagogía en educación física, deporte y recreación de la Universidad Austral de Chile. *Paideia Surcolombiana*, (23), 106-121. <https://doi.org/10.25054/01240307.1843>
- Mujica Johnson, F. (2023). Crisis epistemológica de la Educación Física en Chile. *Journal of Movement & Health*, 20(2). doi:[http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2\(2023\)art193](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2(2023)art193)
- Muñoz, F. (2021a). Formación del profesorado de educación física vinculado a la inclusión y la discapacidad en universidades de Chile. *Journal of Movement & Health*, 19 (1). [http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue1\(2022\)art134](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue1(2022)art134)
- Muñoz, F. (2021b). Discapacidad e Inclusión, un desafío para la Educación Física en Chile. *Journal of Movement & Health*, 18(1). [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol18-Issue1\(2021\)art98](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol18-Issue1(2021)art98)
- NU (2006). Convención. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>
- NU (2016). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. https://www.un.org/disabilities/documents/COP/9/RT3/CRPD_CSP_2016_4-1603540S.pdf
- ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Portes, M., Novoa, C., Pérez, P., Roco, G., & Valdés, S. (2022). Contenidos curriculares, aprendizajes esperados e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes de Educación Física en Enseñanza Media de la comuna de Talca: un estudio piloto. *Journal of Movement & Health*, 19(2). doi:[http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue2\(2022\)art150](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol19-Issue2(2022)art150)
- Peralta, M., Gouveia, É. R., Ferrari, G., Catunda, R., Henriques-Neto, D., & Marques, A. (2021). Promoting Health-Related Cardiorespiratory Fitness in Physical Education: The Role of Lesson Context and Teacher Behavior in an Observational Longitudinal Study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-7. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0132>
- Peralta, M., Santos, D. A., Henriques-Neto, D., Ferrari, G., Sarmento, H., & Marques, A. (2020). Promoting Health-Related Cardiorespiratory Fitness in Physical Education: The Role of Class Intensity and Habitual Physical Activity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6852. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17186852>
- Reising, M., & Alder, I. (2014). EL TREKKING EN EL TRAYECTO FORMATIVO DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: INTEGRANDO EL ENSEÑAR, APRENDER Y ENSEÑAR A ENSEÑAR EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL. *Journal of Movement & Health*, 15(1). doi:[http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol15-Issue1\(2014\)art68](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol15-Issue1(2014)art68)
- Riquelme-Urbe, D., & Moreno-Villafaña, A. (2023). ¿Y dónde está la evidencia? Una mirada crítica al sustento científico y técnico del área Disciplinar de los nuevos Estándares Profesionales para Educación Física y Salud. *Journal of Movement & Health*, 20(2). doi:[http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2\(2023\)art185](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol20-Issue2(2023)art185)
- Rodríguez, F. J., Coz, D. A. E., Durán, T. Q., Guajardo, Á. A. T., Alvarado, C. H. V., & Doña, A. M. (2015). Sistema de medición de la calidad de la educación física en Chile y su influencia en la realidad escolar. *Movimiento*, 21(2), 435-448. <https://www.re-dalyc.org/pdf/1153/115339561011.pdf>
- Rodríguez-Rodríguez, F. (2016). Medición de la calidad de la Educación Física en Chile, un desafío pendiente. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 26(2) Recuperado en 23 de abril de 2023, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852016000200002&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez-Rodríguez, F. J., Curilem, C., Berral de la Rosa, F. J., & Almagià Flores, A. A. (2017). Evaluación de la educación física escolar en Enseñanza Secundaria (Evaluation of physical education in secondary school). *Retos*, 31, 76–81. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49097>
- Rodríguez-Rodríguez, F., Curilem, C., Escobar, D., & Valenzuela, L. (2016). Propuesta de evaluación de la educación física escolar en Chile. *Educación Física y Ciencia*, 18(1), 00-00. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-25612016000100003
- Rodríguez-Rodríguez, F., & Gatica, C. C. (2015). Calidad de la educación física escolar: aplicación de una propuesta de evaluación en escolares. In XI Congreso Argentino y VI Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (Ensenada, 2015). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54777>
- Rodríguez-Rodríguez, F., Molina Roblero, S., & de Moraes Ferrari, G. L. (2021). Recreo organizado como estrategia para mejorar los niveles actividad física y condición física en adolescentes escolares (Organized recess as a strategy to improve physical activity levels and physical condition in adolescents). *Retos*, 39, 403–401. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78534>
- Rojas, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuaderno de Educación*, (75). <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/10192>
- Rojas, M., Falabella, A., & Alarcón, P. (2016). Inclusión social en las escuelas: Estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar. Proyecto FONIDE, MINEDUC. <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Inclusion-social-en-las->

- escuelas.pdf
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, (39), 117-154. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- Sánchez González, S., Castro Barrientos, C., Prat, A., & Castillo-Paredes, A. (2022). La Pedagogía en Educación Física en Chile en contextos escolares, las universidades y las políticas públicas. Una revisión (Physical Education Pedagogy in Chile in school contexts, universities and public policies. A review). *Retos*, 43, 904–915. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.87807>
- Sandoval, M., Miquel, E., Giné, C., Echeita, G., López, M.L., & Durán, D. (2022). "Index for inclusion": una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos: Revista de educación*, 5, 227-238. <https://www.redined.mepsyd.es/xmlui/handle/11162/47572>
- SENADIS (2010). Manual sobre la Ley 20422. <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/3409/documento>
- Simón, C., & Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>
- Solís García, P., & Borja González, V. (2020). Profesorado de educación física: sus actitudes y creencias hacia la discapacidad. Revisión de la literatura como punto de partida. *VIREF Revista De Educación Física*, 9(3), 87–103. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/340609>
- UCE (s.f.). Educación Física y Salud. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Educacion-fisica-y-salud/>
- UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa
- Valdivieso, P., Leyton, I. L., González, P., & Toledo, F. (2017). Convivencia escolar como una finalidad de la educación: Un análisis de la política educativa chilena. *Revista Enfoques Educativos*, 14(1), 89-110. <https://analesfcm.uchile.cl/index.php/REE/article/view/58732/62263>
- Vanderlei, J., Pellegrinotti, I., Ferrari, G., Frigene, M., & Bergamo, V. (2009). Educação física escolar: a transcendência dos jogos para a inovação de propostas pedagógicas. *Movimento e Percepção*, 10(15). <http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewarticle.php?id=276>
- Varela, C., San Martín, C., & Villalobos, C. (2015). Opciones educativas para alumnos que presentan NEE en el sistema educativo actual: ¿Coherencia con una reforma hacia la educación inclusiva. *Informes para la Política Educativa*, 9, 1-9. <https://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2016/08/IPE-9.pdf>
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109. Recuperado en 17 de julio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008&lng=es&tln=es.
- Villalobos, M. (2015). La Familia: Formadora Primigenia. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 54(2), 3-19. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333339872002.pdf>
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de Educación* 1987, 45-73. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/1977>
- Wray, A., Martin, G., Ostermeier, E., Medeiros, A., Little, M., Reilly, K., & Gilliland, J. (2020). Physical activity and social connectedness interventions in outdoor spaces among children and youth: a rapid review. *Interventions pour favoriser l'activité physique et l'appartenance sociale chez les enfants et les jeunes dans des espaces extérieurs : revue rapide de la littérature. Health promotion and chronic disease prevention in Canada : research, policy and practice*, 40(4), 104–115. <https://doi.org/10.24095>