

## HACIA UNA EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA: ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE Y SU EFECTO EN LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD MOTRIZ, EN SU AUTOCONCEPTO Y EN LAS EXPECTATIVAS DEL GRUPO-CLASE.

### TOWARD AN INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION: ANALYSIS OF TEACHER INTERVENTION AND ITS EFFECTS ON THE INCLUSION OF STUDENTS WITH MOTOR IMPAIRMENT, ON THE STUDENT'S SELF-CONCEPT AND ON THE CLASS-GROUP'S EXPECTATIONS.

Fernández Cabrera, J. Miguel (\*) mferca@ull.es  
Pintor Díaz, Patricia (\*) ppindia@ull.es  
Hernández Sánchez, Judith (\*) ajhersan@ull.es  
Hernández Álvarez, Adelto (\*) adherían@ull.es

(\*) Profesores del Área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de La Laguna. Componentes del Grupo de Investigación 1802140601, de la ULL 2006-08: *"Incidencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas en el área de Educación Física"*.

#### Resumen

En este estudio se analiza la influencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz<sup>1</sup> en la materia de Educación Física<sup>2</sup>, en la E.S.O. Una nula o escasa participación en esta materia puede tener efectos negativos en el desarrollo de sus capacidades motrices básicas y de relación social, así como una incidencia desfavorable en el autoconcepto, la imagen corporal y la confianza en las propias posibilidades personales (autonomía). El diseño obedece a un modelo A-B, formado por dos unidades didácticas, mediatizadas por un proceso colaborativo de investigación-acción. La metodología observacional ha sido utilizada para analizar la evolución de la intervención docente y su efecto en la inclusión del alumnado con DM. A partir de los resultados obtenidos, podemos deducir que la adopción de estrategias inclusivas en el marco de un proceso colaborativo, no sólo va a favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones, sino que puede constituir un modelo de formación que posibilite al docente mejorar su compromiso con la práctica.

**Palabras clave:** Educación Física, Inclusión, Discapacidad Motriz, observación sistemática, investigación-acción colaborativa, autoconcepto.

#### Abstract

In this article we analyze the educational intervention influence on the inclusion of the pupils with motor handicap in P.E. classes. Low or little participation in this subject can have negative effects in the development of the basic motor capacities and the social relationship, as well as an unfavourable incidence in his self-confidence, corporal image and autonomy.

We present a research model A-B with two didactic units, with a collaborative process of action-research. The observational methodology has been used to analyze the evolution of the educational intervention and its effects in the inclusion of the pupils with motor handicaps.

Considering the results, we can deduce that the adoption of inclusive strategies in a collaborative process is not only going to favour the inclusion of the pupils with handicaps in the sessions, but it can also constitute a formation model that makes it possible to the teacher to improve his compromise with the practice.

**Key words:** Physical education, Inclusion, Handicap Motor, systematic observation, collaborative action-research, self-confidence

<sup>1</sup> Se denominará DM en el resto del documento.

<sup>2</sup> Se denominará EF en el resto del documento.

## 1. INTRODUCCIÓN:

La inclusión del alumnado con discapacidad en el área de EF en la Educación Obligatoria ha sido abordada por distintos autores y desde múltiples perspectivas (Arráez, 1997, 1998; Ríos, 1998, 2004, 2005; Robertson, 2000; Riera, 2000; Rivera, 2000; Duarte, 2001; Ruiz, 1993; Toro y Zarco, 1995; Gomendio, 2000; Navarro, 2001; Zucchi, 2003, 2004; Fernández, 2003, 2005;...), aunque su transferencia a la práctica de aula<sup>3</sup> ha tenido y sigue teniendo, salvo excepciones, un escaso impacto. Esta situación resulta especialmente preocupante cuando nos referimos al alumnado con DM (Fernández, 2003).

El actual momento de debate e incertidumbre acerca de las posibilidades de futuro de la educación inclusiva en el marco curricular LOE, nos hace plantearnos estudios como éste, con el fin de colaborar en la superación del modelo integrador de la LOGSE que, aunque en un pasado reciente haya favorecido la incorporación del alumnado con discapacidad en general y motriz en particular a las aulas ordinarias, parece que actualmente se encuentra en una fase de agotamiento, no porque implícitamente no planteara un modelo más inclusivo, sino porque el mismo ha sido escasamente comprendido y asumido, por diferentes motivos, por los distintos componentes de la comunidad educativa en general (padres y madres, administración, profesorado, etc...). Aunque en los últimos años se ha producido un avance considerable en la puesta e marcha de procesos encaminados a la mejora de la atención a la diversidad en las aulas, creemos que es el momento de plantearnos nuevos retos y perspectivas en el ámbito de intervención docente.

Aunque *incluir e integrar* puedan tener, desde un punto de vista semántico, significados parecidos, representan filosofías totalmente diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales, es decir, la inserción de personas con discapacidad en la sociedad. La posible confusión se presenta cuando utilizamos el término "inclusión" cuando, en realidad, estamos hablando de "integración". Para Staimback, Stainback y Jackson (1999), la inclusión constituye un modelo educativo que reemplaza y supera al modelo integrador, demandando, este proceso, cambios o transformaciones en las escuelas, con el objeto de dar respuesta a la diversidad del alumnado que asiste a ellas (Aiscow, 2001). Ríos (2005), concibe la escuela inclusiva como "*un proceso de transformación, que abarca tanto las prácticas educativas como la organización de los centros y la cultura colaborativa del profesorado*". En la misma línea, Both y Aiscow (2000) plantean, en su *index for inclusión*, la necesidad de reflexionar tanto sobre la gestión de los centros como sobre la propia cultura escolar y la práctica de aula como elementos cuya mejora redundarán en beneficio de un compromiso inclusivo.

Las presiones y contradicciones de nuestro actual sistema educativo se suelen traducir en prácticas educativas selectivas que pueden influir en una baja disponibilidad de los centros y del profesorado hacia la inclusión que, en última instancia, puede llegar a convertirse en una forma "sutil" de exclusión y segregación (Armaiz, 2000). ¿No estaremos desde la institución educativa contribuyendo inconscientemente a la construcción de una sociedad excluyente? No sólo será suficiente con incorporar estrategias didácticas que favorezcan la inclusión. Es necesario creer en la misma para poder general actitudes y compromisos colaborativos que se transfieran a la práctica de aula, reduciendo las barreras para el aprendizaje y la participación.

En definitiva, podemos decir que una escuela inclusiva debe contemplar el derecho de todo el alumnado a participar activamente en un currículum compartido con el grupo, independientemente de sus características, dificultades o ritmos de aprendizaje, donde la diversidad constituya un valor educativo y social añadido que cohesioné al grupo y ofrezca mejores posibilidades de aprendizaje. Esta escuela va a demandar, entre otras cosas, la existencia de un compromiso docente compartido, implicación directa de la administración educativa y la colaboración de las familias.

## 2. OBJETIVOS:

- Conocer como incide la aplicación de estrategias inclusivas en el autoconcepto del alumnado con DM y en la percepción y expectativas de los demás.
- Aplicar la metodología observacional al análisis de la intervención docente en EF, proponiendo un sistema de categorías de observación que invite a la reflexión docente sobre su intervención inclusiva en la práctica.
- Valorar la incidencia del trabajo colaborativo del profesorado en su cambio docente

---

<sup>3</sup> En la declaración final del Congreso Internacional Manchester del año 2000, en la que participaron más de 100 delegados de otros tantos países para tratar el tema de la inclusión educativa, se llegó a la conclusión de que, a pesar del interés de los diversos países por afrontar dicha problemática, la realidad es que dicho compromiso tiene escasa presencia en las aulas.

### 3. MATERIAL Y MÉTODO:

Se trata de un estudio *cualitativo* que adopta un modelo de investigación-acción colaborativa<sup>4</sup> (Fraile, 1993, García Ruso 1993, 1997; Viciano, 1996...). La adopción de estrategias inclusivas conlleva la aplicación de una metodología que se encuentra ligada a modelos o paradigmas interpretativos y críticos que tendrán como finalidad el ayudar al profesorado a reflexionar de forma colaborativa sobre su práctica (Parrilla, 2000; Booth y Ainscow, 2000; Arnaiz, 2003)

#### Participantes:

Nuestro estudio se ha realizado, de forma simultánea, en tres centros preferentes de integración de alumnado con DM de Santa Cruz de Tenerife, durante el curso escolar 2005/06. Se trata de un estudio de casos colectivo (Stake, 1998), que adopta un modelo de un doble estudio de casos, formado por: seis profesores de EF con distinta experiencia docente y 171 alumnos de ESO, incluidos 10 alumnos con DM: 7 con distintos tipos y grados de parálisis cerebral y 3 con espina bífida. Del total, 6 se desplazan en silla de ruedas con distinto nivel de autonomía.

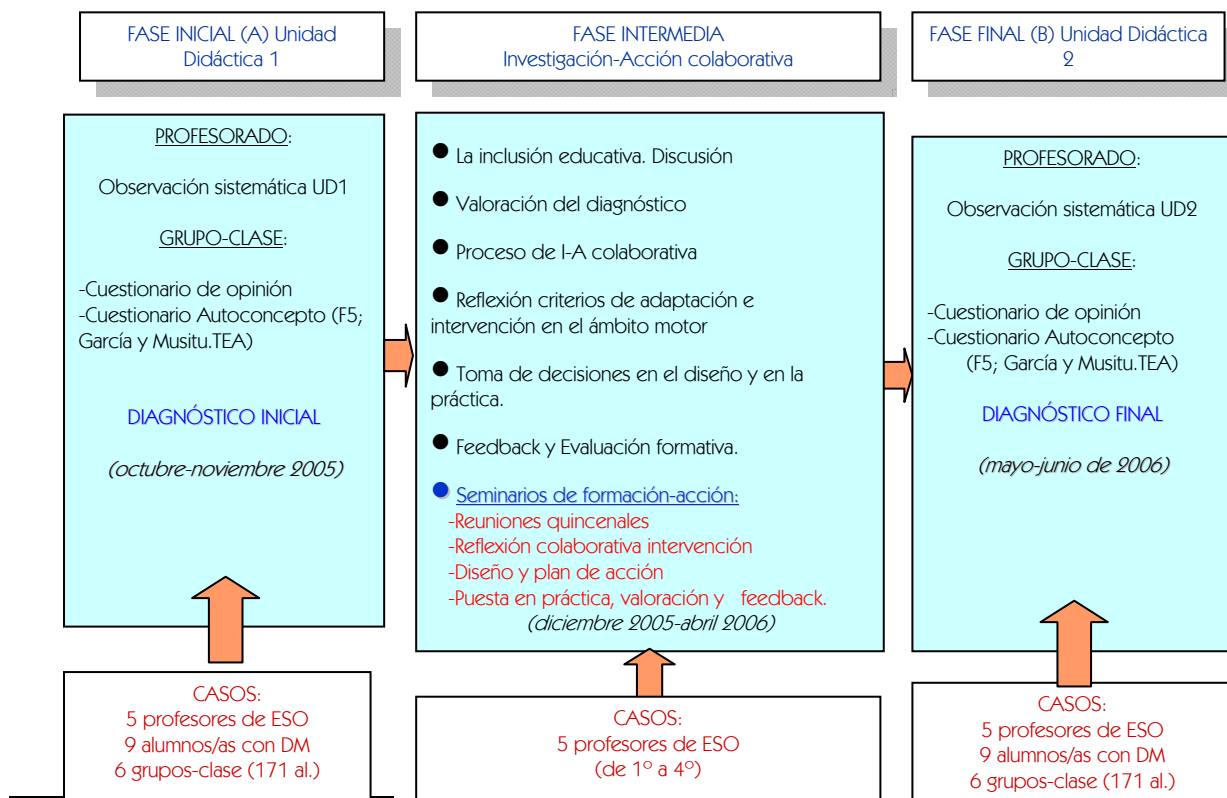
#### Materiales

El análisis de los datos de los cuestionarios de opinión y autoconcepto fue realizado mediante la utilización del programa informático SPSS 13.0.

El análisis de la calidad de los datos fue realizado mediante la utilización del programa informático Generalizability Study (GT) versión 2.0.E (Ysewijn, 1996), del paquete estadístico SAS (versión 9.1) y el programa de registro Math Visión (versión 3.0) (Castellano, Perea y Alday, 2006).

Diseño y Procedimiento: Se analiza la influencia de la intervención docente en la inclusión del alumnado con DM en el área de EFL, a partir de un diseño de la investigación que obedece a un modelo A-B, formado por dos unidades didácticas, mediatizadas por un proceso colaborativo de investigación-acción. La metodología observacional ha sido utilizada para analizar la evolución de dicha intervención y su efecto en la inclusión del mencionado alumnado, tal y como se refleja en el siguiente esquema:

Los datos extraídos han sido analizados a través de diversa técnicas de investigación, tanto de carácter cualitativo como cuantitativo. Entre estas últimas, hemos seleccionado para este estudio dos **cuestionarios** que se le administraron al alumnado, tanto antes (fase A o diagnóstico) como después (fase B o final): uno referente a la **opinión** sobre distintos aspectos relacionados con la inclusión y otro sobre el **autoconcepto**.



<sup>4</sup> García Ruso (1997) la plantea como una forma de implicar al profesorado en los cambios que mejoren su práctica educativa a partir de la reflexión en torno a un problema común.

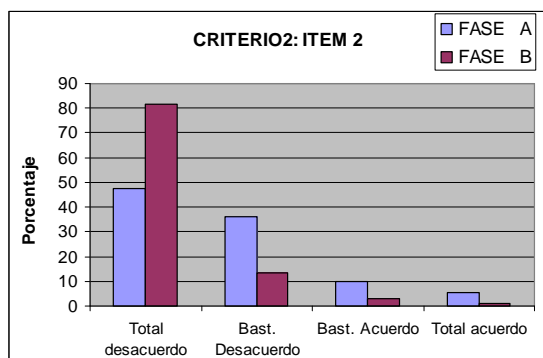
Justificamos la incorporación de la **observación sistemática** a nuestro estudio de casos colectivo (Stake, 1998) como técnica de recogida de datos o el medio que nos va a permitir conocer y discriminar con mayor rigor las situaciones de enseñanza que emplean los docentes para posibilitar la inclusión del alumnado con DM en las sesiones de clase. Se ha elaborado, desde una perspectiva deductiva, un **sistema de categorías** específico para este estudio, a partir de tres situaciones que marcan el grado de inclusión del alumnado con DM en el área de EF: exclusión, integración e inclusión. Nuestro sistema de categorías (ver anexo 1) está conformado por 3 macrocriterios, 6 criterios y 44 subcategorías o códigos de observación (incluidos el conjunto vacío y la inobservabilidad). Se han filmado 76 sesiones (38 + 38) con una duración media de 40 minutos cada una, optándose en este estudio por analizar las 10 sesiones de clases de EF correspondientes a uno de los profesores participantes en la investigación (5 correspondientes a la unidad didáctica de la fase inicial o diagnóstico y las otras 5 a la fase final).

#### 4. RESULTADOS:

En cuanto al **cuestionario de opinión** aplicado al alumnado, se presentan las frecuencias comparadas de los ítems más significativos:

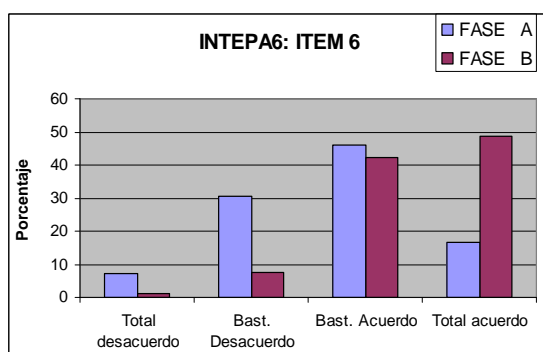
**ITEM2: "No me gustaría que jugara en mi equipo un compañero con dificultades motrices al que tuviera que ayudar en el juego"**

La intervención docente puede ayudar a mejorar la tolerancia y a reducir el rechazo



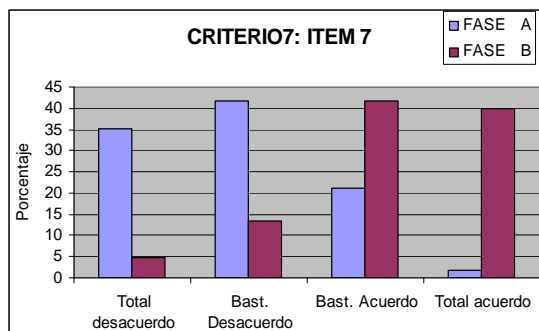
**ITEM 6: "Considero que un compañero con dificultades para desplazarse puede participar activamente en las distintas tareas y juegos que se propongan en clase de EF"**

Con la intervención, mejora la opinión ante la posibilidad de que el alumnado con DM pueda participar activamente en las clases



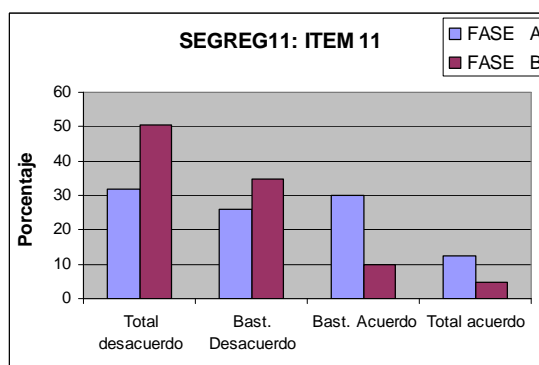
**ITEM 7: “Me han explicado como ayudar a los compañeros que presentan alguna dificultad para que puedan participar de forma activa en las clases de EF”**

Se recibe una mayor información sobre las modificaciones en la fase B, después de la intervención. Se trata de un aspecto relevante en la inclusión educativa



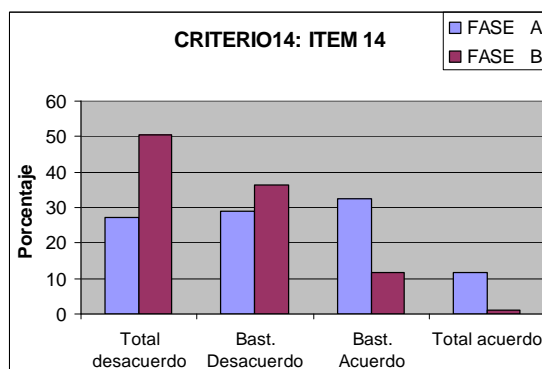
**ITEM 11: “...los compañeros con dificultades para participar..., sólo podrán hacerlo en grupos y espacios distintos”**

Con la intervención, mejora el porcentaje de alumnado que piensa que los compañeros DM podrían participar con el resto del grupo (inclusión). Son indicios de la efectividad de la intervención.

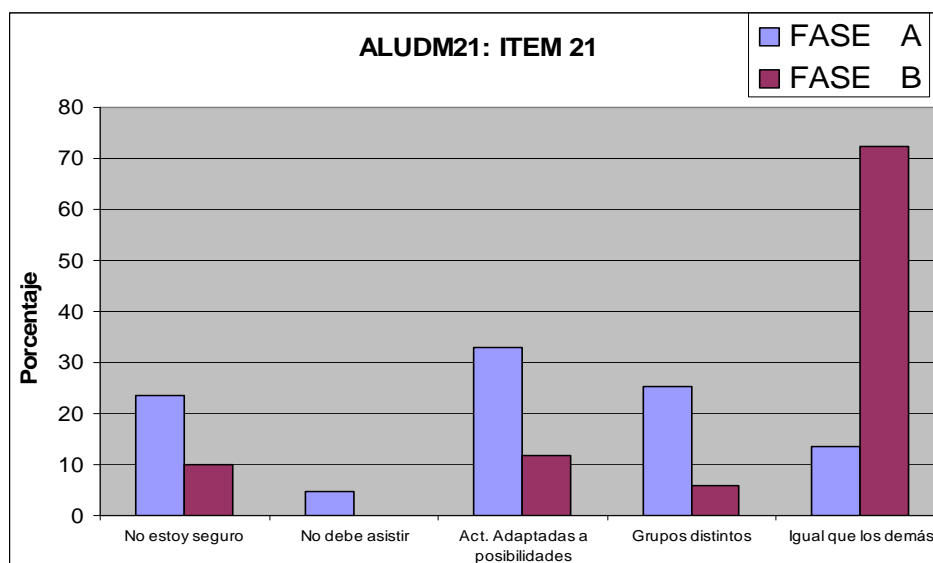


**ITEM 14: “No me parece bien que haya que modificar las reglas de algunos juegos, el espacio o el material para que los compañeros con DM puedan participar...”**

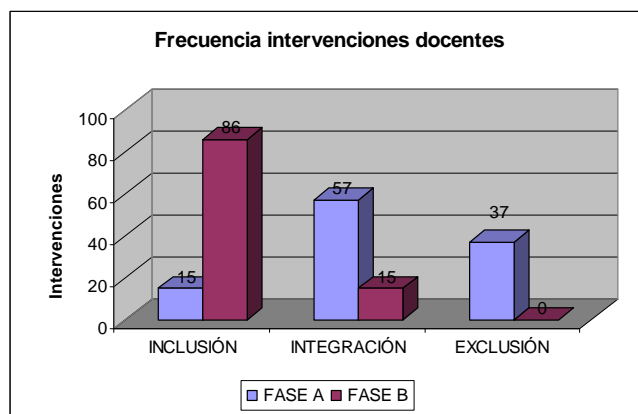
Opinión favorable, con la intervención, a modificar entornos de aprendizaje para facilitar la participación del alumnado con DM



ITEM 21: "Considero que los compañeros con dificultades motrices..."

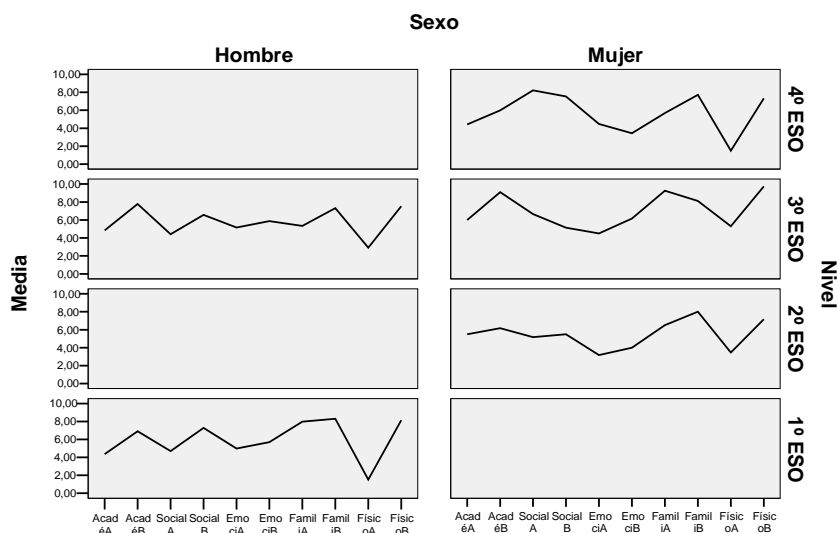


Con la intervención, existe una tendencia por parte del alumnado a considerar que el alumnado puede participar activamente en las sesiones igual que los demás (72,2 % frente al 13,5% al inicio de la investigación). Asimismo, desaparece en la fase B la opinión en relación a que "el alumnado con dificultades motrices no debe asistir a las sesiones de Educación Física", disminuyendo considerablemente el porcentaje de respuestas en el resto de apartados. Resulta curioso el hecho de que al comienzo de esta experiencia existiera un 23,5% del alumnado que no estuviera seguro de como podría participar este alumnado en las tareas propuestas en clase, mientras que al final sólo el 10% continua con esta incertidumbre. Paralelamente, disminuye también la opinión sobre la posibilidad de que este alumnado sólo pueda participar en grupos distintos. Se trata de indicadores de efectividad de la intervención docente.





En cuanto al **cuestionario de autoconcepto**, observamos que no se ha producido en el alumnado en general una variación significativa del autoconcepto en las dimensiones consideradas. Hay que tener en cuenta que se trata de un concepto muy complejo, que necesita de cierto tiempo para que se produzcan variaciones significativas. En cambio, si observamos variaciones significativas en el autoconcepto del alumnado con DM con relación al resto del grupo, sobre todo en la dimensión física, como se observa en el gráfico siguiente:



Con relación a la **observación sistemática**, resaltar que para el cálculo de la fiabilidad inter-observadores se ha utilizado el índice Kappa de Cohen, que arrojó una puntuación de 0,80.

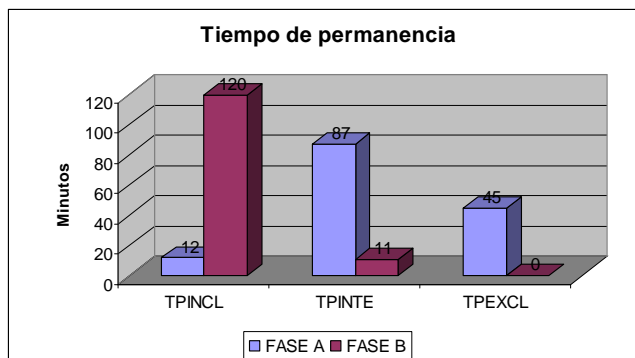
Analizando la Zona de Desarrollo inclusivo (ZDI) (ver anexo 2) de nuestra muestra, podemos observar que el porcentaje de intervenciones que han posibilitado la inclusión del alumnado con DM en la fase B o final es mayor que en la fase A, al igual que el tiempo de permanencia en dicha situación inclusiva (indicador de calidad de la intervención).

Aquí podemos observar que se ha producido un incremento del porcentaje de intervenciones docentes inclusivas en la fase B con respecto a la fase A (86% frente a 14%), disminuyendo considerablemente el número de intervenciones tanto exclusivas como integradoras y desapareciendo las intervenciones exclusivas en esta última fase.

Podemos deducir que existen indicios que nos llevan a considerar que el trabajo realizado en los seminarios de formación a partir de un proceso de investigación-acción colaborativa en el que se han tomado, entre otras cosas, decisiones sobre estrategias de enseñanza que han posibilitado una mejora en la calidad inclusiva de la intervención, puede constituir un modelo de formación que posibilite una mejora del compromiso docente con la práctica.

El porcentaje de intervenciones docentes en la fase A se encuentra, mayoritariamente, dentro de la participación integradora o exclusión, es decir, dicha intervención docente no favorece la participación del alumnado con DM en el desarrollo de la enseñanza o, en su caso, se puede favorecer la participación, aunque asumiendo roles pasivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos roles pueden ser asumidos de forma espontánea o ser asignados por el docente (ejemplo: ser árbitro en un juego). Asimismo, mientras en la fase A el porcentaje de intervenciones inclusivas fue del 14 %, en la fase B fue del 86 %, sustentándose dicha intervención docente en criterios didácticos dirigidos a que las tareas estén al alcance de todos, estructuralmente y respecto al grupo, según el principio de diversidad.

Es relevante el aumento del TPINCL (duración en inclusión) en la fase final con respecto a la inicial (12 minutos frente a 2 horas), a partir de la consideración de la tarea escolar como unidad de comparación y la disminución, con la intervención docente, tanto del TPINTE (duración en integración) como el TPEXCL (duración en exclusión) (87 minutos frente a 11 en el primero y 45 minutos frente a 0 en el segundo).



Hemos aplicado la Teoría de la Generalizabilidad (TG) (Cronbach, Gleser, Nanda y Rajaratnam, 1972) para el control de calidad del dato (Blanco y Hernández-Mendo, 1998; Blanco y Anguera, 2003).

Para la valoración de la generalizabilidad obtenida por las diez sesiones observadas, las seis categorías y las 42 subcategorías que tiene el sistema, se realizó en primer lugar un diseño de tres facetas (sesión/categoría/subcategoría = S/C/X). Con ello se pudo comprobar que harían falta realizar registros de 28 sesiones para obtener una generalizabilidad de 0,91; 8 categorías para obtener una generalizabilidad de 0,90; pero que, con las 42 subcategorías que contiene nuestro sistema, la generalizabilidad obtenida es de 0,99.

Para estimar la significación de los momentos en los que se realiza la observación (antes-después) se realizó un diseño de dos facetas (momento/subcategoría). Con ello se pudo comprobar que el 37% de la variabilidad la aportaba la faceta momento, el 44% lo aportaba la faceta subcategoría, mientras que el 19% lo aportaba la interacción momento x subcategoría. Tanto la faceta momento como la de subcategoría e interacción se mostraron significativas. Todo esto lo vemos reflejado en la siguiente tabla:

5.	CUADRADO MEDIO	COMPONENTE DE VARIANZA ALEATORIO	% VARIABILIDAD	SIGNIFICACIÓN
M	108073068306	4000.00	37	<.0174
S	299951021639	6000.00	44	<.0001
MS	53821203155	7000.00	19	<.0001

#### CONCLUSIONES:

- La observación sistemática se presenta como un recurso importante para conocer y discriminar con mayor rigor las situaciones de enseñanza que emplean los docentes.
- Con la intervención docente se produce una tendencia hacia la mejora de la opinión y actitud hacia la inclusión y el autoconcepto del alumnado con DM (sobre todo el físico-motriz).
- La madurez del alumnado se muestra como un indicador importante en el proceso de inclusión.
- Importancia de la formación y el compromiso docente a nivel colaborativo en la inclusión, constituyendo, en última instancia, un modelo de formación permanente del profesorado.



## 6. REFERENCIAS:

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- ANGUERA, M.T. (ED.). (1993). *Metodología observacional en la observación psicológica*. 2 (vols). Barcelona: PPU.
- ARNAIZ, P. (2003): *Educación Inclusiva; una escuela para todos*. Aljibe. Málaga.
- ARRÁEZ, J.M. (1998): *Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- BLANCO, A. Y ANGUERA, M.T. (2003). Calidad de los datos registrados en el ámbito deportivo. En A. Hernández-Mendo *Psicología del Deporte (Vol. II): Metodología* (pp. 35-73). Buenos Aires: Tulio Guterman (www. efdeportes.com)
- BOOTH Y AINSCOW, (2000): *Index for inclusion*. Traducido por Echeita y otros (2002). Universidad Autónoma de Madrid.
- CAMACHO ROSALES, J. (2002). *Estadística con SPSS para Windows*. Versión 11. Madrid.Ra-Ma.
- FRAILE ARANDA (1993): *Un modelo de formación permanente del profesorado de Educación Física*. Tesis doctoral. UNED. Valladolid
- FRAILE ARANDA (1995): *La investigación-acción: instrumento de formación para el profesorado de Educación Física*. Apunts nº 42 (46-52). Barcelona.
- FRAILE ARANDA (2004): *El profesor como investigador de su práctica*. Tándem. Monográfico abril-junio; 29-49. Barcelona
- GARCÍA, F. Y MUSITU, G. (1999): *Autoconcepto Forma 5*. Madrid. TEA ediciones.
- JIMÉNEZ, F.; NAVARRO, V. Y SÁNCHEZ, C.R. (2005): "Estrategias discursivas y construcción del conocimiento en Educación Física". IX Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud. Granada.
- MACHARGO, J (1991): *El profesor y autoconcepto de sus alumnos*. Madrid. Escuela Española.
- RÍOS, M. (2001): "El reto de la participación activa y efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de Educación Física". Barcelona. *Tandem nº5*, 20-30.
- RÍOS, M. (2004). "La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad". En A. Fraile (Coord.), *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*, pp. 147-168. Madrid: Biblioteca Nueva
- RÍOS, M. (2005): *La Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz*. Estudio de casos en la etapa de la Educación Primaria. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- RÍOS, M. (2006). "Estrategias inclusivas en el área de Educación Física". Barcelona. *Tandem nº 21*, 81-91.
- STAKE, R.E. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STAINBACK, S., STAINBACK, W., y JACKSON H.J. (1999): Hacia las aulas inclusivas. En Stainback, S. y Stainback, W.: *Aulas inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea.

## 7. ANEXOS

**Anexo 1:** Sistema de categorías para el estudio de las estrategias didácticas que posibiliten la inclusión del alumnado con DM en el Área de EF.

SISTEMA DE CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA (rev. 20)		
MACROCRITERIOS O BL. CATEGORÍAS	CRITERIOS O C. MOLARES.	CÓDIGOS DE OBSERVACIÓN O CATEGORÍAS MOLECULARES
<b>INCLUSIÓN</b>  <i>La intervención se sustenta en criterios didácticos dirigidos a que las tareas estén al alcance de todos, estructuralmente y respecto al grupo, según el principio de diversidad (INCL)</i>	Formando parte del grupo el alumnado con DM, el profesor le incorpora a la tarea a partir de la adopción de roles activos, consiguiendo su participación efectiva, según el principio de diversidad, teniendo en cuenta:	
	Inclusión a partir de apoyos relacionados o no con la organización de la motricidad y el entorno de la tarea (AMET) (P)	44. APO4 = Apoyo y modificación del espacio, comunicación motriz, motricidad y material 43. ACMM = Apoyo y modificación de la comunicación motriz, motricidad y material. 42. AEMM = Apoyo y modificación del espacio, la motricidad y el material. 41. AECA = Apoyo y modificación del espacio, comunicación motriz y material. 40. AECM = Apoyo y modificación del espacio, la comunicación motriz y la motricidad. 39. AMOM = Apoyo y modificación de la motricidad y de los recursos materiales. 38. ACMA = Apoyo y modificación de la comunicación motriz y de los recursos materiales. 37. ACMO = Apoyo y modificación de la comunicación motriz y la motricidad. 36. AEMA = Apoyo y modificación del espacio y el material 35. AEMO = Apoyo y modificación del espacio y la motricidad. 34. AECO = Apoyo y modificación del espacio y la comunicación motriz. 33. AMAT = Apoyo y modificación del material. 32. AMOT = Apoyo y modificación de la motricidad 31. ACOM = Apoyo y modificación de la comunicación motriz. 30. AESP = Apoyo y modificación del espacio. 29. APOYO = En la intervención se propone un apoyo verbal, físico, kinestésico-táctil, por parte del profesor o de algún alumno/a colaborador/a.
<b>INTEGRACIÓN</b>  <i>La intervención se dirige a favorecer la participación del alumno con DM en el desarrollo de la enseñanza (INTE)</i>	Inclusión a través de la organización de la motricidad y el entorno de la tarea (OMET) (P, excepto en APTA)	28. ECMM = Intervención/modificación del espacio, comunicación motriz, motricidad y material 27. COMM = Intervención/modificación de la comunicación motriz, la motricidad y el material 26. EMMA = Intervención sobre la modificación del espacio, la motricidad y el material 25. ECMA = Intervención sobre el espacio, la comunicación motriz y el material 24. ECMO = Intervención sobre la modificación del espacio, la comunicación motriz y motricidad. 23. MOMA = Intervención sobre la modificación de la motricidad y el material. 22. COMA = Intervención sobre la modificación de la comunicación motriz y el material. 21. COMO = La intervención sobre la modificación de la comunicación motriz y la motricidad. 20. ESMA = Intervención sobre la modificación del espacio y los recursos materiales de la tarea 19. ESMO = Intervención sobre la modificación del espacio y la motricidad de la tarea. 18. ESCO = Intervención sobre el espacio y la comunicación motriz en la tarea 17. MATE = Intervención sobre la modificación de los recursos materiales de la tarea 16. MOTR = Intervención sobre la modificación de la motricidad de la tarea. 15. COMU = Intervención sobre la modificación de la comunicación motriz en la tarea. 14. ESPA = Intervención sobre la modificación del espacio en la tarea 13. APTA = Formando parte del grupo el alumnado con DM; el profesor, por la apertura de la tarea planteada, consigue su participación activa en la misma, junto al resto del grupo, actuando con un rol activo espontáneo. (A)
	Integración socializadora (ISOC)	12. ISO3 = Formando parte del grupo el alumno con DM; el profesor, por la apertura de la tarea planteada, consigue su participación en la misma, junto al resto del grupo, actuando con un rol espontáneo, generalmente pasivo. (A) 11. ISO2 = Formando parte del grupo el alumnado con DM, el profesor imparte consignas dirigidas al grupo, modificando sus condiciones de participación para equipararse al alumnado con DM. (P) 10. ISO1 = Formando parte del grupo el alumnado con DM, el profesor imparte consignas dirigidas a participar con otro/os en las tareas en condiciones de diferencia para el alumno con DM. (P)
<b>EXCLUSIÓN</b>  <i>La intervención no favorece la participación del alumno con DM en el desarrollo de la enseñanza (EXCL)</i>	Falsa integración (FINT)	9. FIN2 = Formando parte del grupo el alumnado con DM, el profesor le incorpora asignándole un rol pasivo en la tarea propuesta. (P) 8. FIN1 = Formando parte del grupo el alumnado con DM, el profesor no imparte consignas ni asigna roles específicos a dicho alumnado y tampoco informa al resto de la clase de sus "condiciones de participación", quedando ésta a su consideración y asumiendo, generalmente, roles pasivos en la tarea propuesta. (A)
	Participación segregadora (PASE)	7. PAS2= El profesor segrega al alumnado con DM (que inicialmente forma parte del grupo), proponiéndole actividades alternativas, de forma individual o en grupos reducidos. (P) 6. PAS1 = El profesor segrega al alumnado con DM (que inicialmente forma parte del grupo), provocando su inactividad motriz al plantear una tarea que no reúne condiciones para que dicho alumno pueda adoptar los roles previstos en la misma. (A)
<b>CONJUNTO VACÍO (Ø)</b>	Exclusión segregadora (ESEG)	5. ESE3 = El alumnado con DM está separado o se separa del grupo y el profesor interacciona con él o con el grupo y consigue que se incorpore al grupo, sin intervenir en la tarea propuesta. (P) 4. ESE2 = El alumnado con DM está separado o se separa del grupo y el profesor interacciona con él y no consigue que participe. (P) 3. ESE1 = El alumnado con DM está separado o se separa del grupo y el profesor no interacciona con él. (A)
	CONJUNTO VACÍO (Ø)	2. VACI = Intervenciones docentes que dan lugar a la observación de conductas que no podemos incluir en los criterios y códigos anteriores.
<b>INOBSERVABILIDAD</b>		1. INOB = La intervención docente puede dar lugar o no a conductas significativas para nuestro estudio, aunque existen muchas dificultades para observarlas y categorizarlas con exactitud.

Anexo 2: Área de Desarrollo Inclusivo (ADI) de nuestra muestra de estudio (P2).

Observador: <i>Miguel Fdez</i>		Fecha observación: <i>Enero 2007</i>		Centro: <i>XXX</i>		Nivel: <i>1º ESO</i>																
Fecha filmación: <i>FA: oct-nov 2005 FB: mayo-junio 2006</i>		Caso observado: <i>P2</i>		Curso <i>2005/2006</i>																		
FASEA: S1-S5		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10											
FASEA: S1-S5		frec	dur	frec	dur	frec	dur	frec	dur	frec	dur											
INCLUSIÓN (INCL)	APOYOS+ORG. MOT. Y/O ENTORNO TAREA (AMET)	44. APO4						4	8'05"	1	2'27"											
		43. ACMM																				
		42. AEMM							1	2'28"												
		41. AECA																				
		40. AECM																				
		39. AMOM																				
		38. ACMA																				
		37. ACMO																				
		36. AEMA																				
		35. AEMO																				
		34. AECO									1	6'27"	1	4'34"								
		33. AMAT						1	1'23"													
		32. AMOT						4	4'42"	2	3'27"											
		31. ACOM																				
		30. AESP																				
	29. APOY		1	1'16"		1	1'23"															
	ORG. MOTRICIDAD Y ENTORNO TAREA (OMET)	28. ECMM							4	5'56"	2	6'28"										
		27. COMM																				
		26. EMMA																				
		25. ECMA																				
		24. ECMO								1	1'31"		5	13"								
		23. MOMA																				
		22. COMA																				
		21. COMO																				
		20. ESMA																				
		19. ESMO								3	7'27"		1	1'10"								
		18. ESCO								1	1'41"	3	1'11"	2	2'10"							
		17. MATE								1	1'05"											
		16. MOTR				1	3'2"		4	3'06"	2	1'47"	2	1'47"	3	1'37"	3	1'53"				
		15. COMU		4	4'33"								1	1'11"								
14. ESPA		2	56"			2	1'43"		1	1'13"	1											
13. APTA	1	50"			2	1'10"	1	1'05"	4	6'20"	6	7'12"	7	9'08"	6	8'53"	8	12"				
INTEGRACIÓN (INTE)	ISOC	12. ISO3	1	3'23"	2	5'39"	1	1'18"	2	1'45"	2	2'40"	3	2'30"	2	1'09"	2	1'32"	2	1'08"	3	3'24"
		11. ISO2																				
	FINF	10. ISO1																				
		9. FIN2	1	3'23"																		
EXCLUSIÓN (EXCL)	PASE	8. FIN1	8	1'3"	11	1'9"	5	9'25"	14	15'	10	1'4"			1	38"	1	1'35"	1	40"		
		7. PAS2				3	7'07"			1	1'02"											
	ESEG	6. PAS1	3	1'0"	2	2'37"	3	3'34"	4	2'41"	9	1'2"										
		5. ESE3				1	1'15"			1	1'08"											
C. VACIO	INOBSERV	4. ESE2				1	4'0"															
		3. ESE1					2	1'40"	3	2'47"												
		2. VAG	5	5'24"	7	8'	1	1'06"	4	2'56"	3	3'33"	1	41"	4	4'	5	6'28"	3	2'13"	3	3'18"
1. INOB	1	1'00"			2	2'10"	1	2'0"	1	2'0"										1	28"	

**ADI P2**      Fase A      Fase B

3 macrocriterios, 6 criterios o categorías molares

44 categorías moleculares o subcategorías (códigos de observación)