La inclusión en la actividad física y deportiva
La práctica de la educación física y deportiva en entornos inclusivos
Comité Paralímpico Español
EDITORIAL PAIDOTRIBO

La inclusión en la actividad física y deportiva
La práctica de la educación física y deportiva en entornos inclusivos
Comité Paralímpico Español
EDITORIAL PAIDOTRIBO

La inclusión en la actividad física y deportiva

EDITORIAL
PAIDOTRIBO

Autor: Comité Paralímpico Español

Coordinadores: Mercedes Ríos Hernández Pedro Ruiz Sánchez Neus Carol Gres

Edición: Eva Bargalló (ebc, serveis editorials)

Ilustraciones del capítulo 9: José Torres Brocal

Diseño de cubierta: Rafael Soria

© 2014, Editorial Paidotribo

Les Guixeres

C/ de la Energía, 19-21

08915 Badalona (España)

Tel.: 93 323 33 11 – Fax: 93 453 50 33

http://www.paidotribo.com

E-mail: paidotribo@paidotribo.com

Primera edición

ISBN: 978-84-9910-441-6

ISBN EPUB: 978-84-9910-993-0

BIC: JNS

Diseño interior y diagramación: Editor Service, S.L.

Diagonal, 299 – 08013 Barcelona

Sumario

Introducción

Primera parte

ENTORNOS INCLUSIVOS

1. La inclusión: aproximación conceptual , Ignasi Puigdellivol

1.1. El alcance de la inclusión educativa

1.2. Integración versus inclusión

1.3. Inclusión y calidad

1.4. Indicadores inclusivos y calidad educativa

1.5. Capacidad, discapacidad y déficit: el carácter social de la discapacidad

1.6. Los recursos

1.7. La inclusión más allá de la escuela

2. ¿Otras capacidades? «Si te caes, te levantas», Cintia Rodríguez

2.1. Algunas consecuencias de dos órdenes ejemplares

2.2. La educación física en la escuela: «Aquí no»

2.3. Tres territorios de la actividad física informal: el recreo, la calle, la playa

2.4. Educación formal con otras capacidades

2.5. Las instalaciones deportivas: ¿lugares de inclusión o de exclusión?

3. La inclusión en el contexto escolar

3.1. Marco legal y aplicación en Europa y España, Javier Pérez

3.2. Componentes organizativos de la inclusión educativa, Ignasi Puigdellívol

3.3. Componentes didácticos de la inclusión educativa, Ignasi Puigdellívol

3.4. El modelo de actividad física adaptada, Pedro Ruiz

3.5. La evaluación, Pedro Ruiz

4. La inclusión en los centros deportivos

4.1. Modelos de organización en los centros deportivos, Gabriel Arranz

Segunda parte

CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS

5. Descripción e implicación de las discapacidades

5.1. Descripción e implicación de la discapacidad motriz y orgánica, Josep Oriol Martínez

5.2. Descripción e implicaciones de la discapacidad intelectual, Tate Bonany

5.3. Descripción e implicación de la discapacidad auditiva, Jaume Miró

5.4. Descripción e implicación de la discapacidad visual. La visión funcional, Antonio Blanco

5.5. Descripción e implicación de la discapacidad derivada del trastorno mental, Francisco Muñoz

6. Orientaciones didácticas por discapacidad

6.1. Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad motriz, Merche Ríos , Neus Carol , Carlos Yepes

6.2. Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad intelectual, Tate Bonany

6.3. Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad auditiva, Jaume Miró

6.4. Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad visual, Antonio Blanco

6.5. Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad derivada del trastorno mental, Francisco Muñoz

7. Estrategias inclusivas

7.1. Recursos didácticos para la inclusión, Merche Ríos , Antonio Blanco , Tate Bonany , Neus Carol , Txema Córdoba

7.2. Barreras para la participación y el aprendizaje, Merche Ríos

Tercera parte

MODELOS DE BUENAS PRÁCTICAS

8. Estrategias metodológicas de aprendizaje cooperativo , Txema Córdoba

8.1. Estrategias metodológicas

8.2. Aplicación de elementos cooperativos y participativos en actividades competitivas

8.3. Pautas para la puesta en práctica de metodologías cooperativas

9. La adaptación de juegos y actividades

9.1. La clasificación de los juegos para la inclusión. Los dominios de la acción

motriz, Pere Lavega

9.2. Categorización para el análisis de los juegos según el perfil uncional de los participantes con discapacidad, Neus Carol , Antonio Blanco, Merche Ríos, Tate Bonany

9.3. Adaptación de juegos y actividades, Antonio Blanco, Tate Bonany , Neus Carol, Txema Córdoba, Francesc Ordoño, Merche Ríos, Raúl Romero, Pedro Ruiz, Carlos Yepes

■ Juegos individuales

■ Juegos de cooperación

■ Juegos de oposición

■ Juegos de cooperación-oposición

■ Juegos expresivos-estéticos

■ Actividades en la naturaleza

10. La adaptación de los deportes, Antonio Blanco, Tate Bonany, Núria

Caus, Neus Carol, Anna Fillat, Francesc Ordoño, Merche Ríos, Raúl Romero, Carlos Yepes

Introducción

La discapacidad intelectual

■ Consideraciones generales para todos los deportes

■ Orientaciones didácticas

■ Baloncesto

■ Discapacidad visual

■ Discapacidad motriz

■ Balonmano

■ Discapacidad intelectual

■ Discapacidad visual

■ Discapacidad motriz

■ Voleibol

■ Discapacidad intelectual

■ Discapacidad visual

■ Discapacidad motriz

■ Futbol sala

■ Discapacidad intelectual

■ Discapacidad visual

■ Discapacidad motriz

■ Atletismo

■ Discapacidad intelectual

■ Discapacidad visual

■ Discapacidad motriz

■ Natación

■ Discapacidad intelectual

■ Discapacidad visual

■ Discapacidad motriz

11. La adaptación de las actividades dirigidas en centros de fitness , Antonio Blanco, Tate Bonany, Neus Carol, Nuria Caus, Txema Córdoba, José Luis Cuesta, Anna Fillat, Miguel Ángel Torralba, Carles Yepes

11.1. Introducción

11.2. Descripción de las actividades dirigidas

■ Actividades acuáticas

■ Pilates

■ Steps

■ Yoga

■ Tonificación

■ Body shape

■ Fitness

■ Indoor bike

■ Style dance

11.3. Adaptaciones según el tipo de discapacidad

■ Discapacidad visual

■ Discapacidad intelectual

■ Discapacidad auditiva

■ Discapacidad motriz

Bibliografía

Los autores

Introducción

El objetivo de La inclusión en la actividad física y deportiva es proporcionar modelos de prácticas que faciliten estrategias y recursos para la inclusión de las personas con discapacidad en los programas de educación física en las etapas educativas de Infantil, Primaria, y Secundaria, así como en las actividades desarrolladas en los centros deportivos, clubes y otras entidades que promocionen la práctica de la actividad física y el deporte en contextos inclusivos.

Una sociedad inclusiva se basa en el desarrollo de los derechos humanos que promueven la justicia social y la igualdad de oportunidades. En el siglo xxi se deben propiciar acciones dirigidas a eliminar la desigualdad social. La sociedad actual no puede limitarse a «reproducir» las diferencias, adoptando actitudes pasivas. Abogamos, por tanto, por la transformación de agentes sociales (referida tanto a organizaciones como escuelas, centros deportivos y otras instituciones públicas y privadas) que aseguren la inclusión de todos, centrándonos en este caso, de forma específica, en las personas con discapacidad.

Una de las barreras que se suele identificar de forma sistemática cuando se pretenden desarrollar programas que favorezcan la inclusión es el déficit formativo que presentan los distintos agentes implicados en el proceso.

A pesar de que los aspectos organizativos, de gestión y económicos determinan en gran medida el resultado final, con el presente manual pretendemos atender las necesidades formativas de los agentes (maestros, profesores de educación física, técnicos deportivos, entre otros) que desarrollan la actividad. De ahí que

la orientación de esta obra pretenda ser poliédrica, teniendo en cuenta la diversidad de escenarios y contextos donde se desarrollan los programas de actividades físico-deportivas.

Aunque se hacen propuestas muy concretas y aplicadas, hemos pretendido huir del recetario, pues, por las características intrínsecas de cada actividad, se facilita su transferencia a otras situaciones de la misma naturaleza. Cada uno de los ejemplos finaliza con una justificación que parte de la reflexión de un marco teórico desarrollado a partir de postulados ideológicos que conduzcan a la inclusión. Esta propuesta ha sido posible gracias a la permanente interrelación establecida entre los distintos autores. Algunos de ellos provienen de entornos académicos (docencia e investigación universitaria), y otros, del trabajo de campo (escuelas, clubes, centros deportivos y hospitalarios), pero todos tienen el denominador común de una dilatada experiencia en el ámbito de la práctica de actividad física deportiva e inclusión.

El contenido de este manual se ha desarrollado en tres grandes partes:

•La primera incluye un marco teórico que sienta las bases de la inclusión, que puede ser aplicado tanto en centros deportivos como escolares.

•En la segunda, se parte del análisis de las discapacidades (motrices, visuales, auditivas, intelectuales y trastornos mentales), para, seguidamente, proponer orientaciones didácticas y recursos que favorezcan la inclusión. Asimismo se describen las principales barreras que dificultan la plena participación de las personas con discapacidad.

•La tercera parte tiene una orientación totalmente práctica; en ella se facilitan recursos (estrategias, juegos, deportes y actividades dirigidas) que favorecen la inclusión. También se han recopilado experiencias de buenas prácticas que se

desarrollan en España y que pueden servir de ejemplo para desplegar programas de carácter inclusivo.

El manual está dirigido principalmente a los maestros y el profesorado de educación física y educación especial y a fisioterapeutas y psicopedagogos que intervienen en las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria, y también a los técnicos, directores y gestores deportivos que desarrollan programas de actividad físico-deportiva en los centros deportivos.

Los autores y autoras queremos dedicar esta obra a todas las personas que, mediante las experiencias que desarrollan o han llevado a cabo en la práctica de actividad físico-deportiva, hacen posible que la inclusión sea hoy en día una realidad y no una utopía, para mayor beneficio de una sociedad saludable para todos y todas sin excepciones.

MERCHE RÍOS, PEDRO RUIZ, NEUS CAROL

Primera parte

Entornos inclusivos

1. La inclusión: aproximación conceptual , Ignasi Puigdellivol

1.1. El alcance de la inclusión educativa

1.2. Integración versus inclusión

1.3. Inclusión y calidad

1.4. Indicadores inclusivos y calidad educativa

1.5. Capacidad, discapacidad y déficit: el carácter social de la discapacidad

1.6. Los recursos

1.7. La inclusión más allá de la escuela

2. ¿Otras capacidades? «Si te caes, te levantas», Cintia Rodríguez

2.1. Algunas consecuencias de dos órdenes ejemplares

2.2. La educación física en la escuela: «Aquí no»

2.3. Tres territorios de la actividad física informal: el recreo, la calle, la playa

2.4. Educación formal con otras capacidades

2.5. Las instalaciones deportivas: ¿lugares de inclusión o de exclusión?

3. La inclusión en el contexto escolar

3.1. Marco legal y aplicación en Europa y España, Javier Pérez

3.2. Componentes organizativos de la inclusión educativa, Ignasi Puigdellívol

3.3. Componentes didácticos de la inclusión educativa, Ignasi Puigdellívol

3.4. El modelo de actividad física adaptada, Pedro Ruiz

3.5. La evaluación, Pedro Ruiz

4. La inclusión en los centros deportivos

4.1. Modelos de organización en los centros deportivos, Gabriel Arranz

La inclusión: aproximación conceptual

Para referirnos al concepto de inclusión educativa, sorteando las interpretaciones que suele recibir en diferentes países, citaremos inicialmente la definición que nos proporciona una institución reconocida internacionalmente como la UNESCO en su documento Guidelines for inclusion:

> La inclusión educativa es un proceso que intenta responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo su exclusión dentro y desde la educación. Se relaciona con la asistencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que, por diferentes razones, son excluidos o tienen riesgo de ser marginados.
>
> UNESCO, 2009, p. 13

Partiendo de esta base, puede resultar de interés que nos detengamos a considerar el verdadero alcance de la inclusión educativa, valorando también sus repercusiones sociales; a conocer su efecto en la calidad de los sistemas y de las prácticas educativas, y a entender, finalmente, cómo la inclusión social y educativa repercute en las dinámicas interpersonales que tienen lugar en múltiples ámbitos y espacios de convivencia, generando cohesión social. A todo ello vamos a dedicar las siguientes páginas.

1.1. El alcance de la inclusión educativa

El movimiento hacia la inclusión educativa surge en la década de 1990. Son bastante conocidas las conferencias o cumbres mundiales que significaron su reconocimiento institucional y político, bajo el epígrafe común de Educación para Todos (EPT) o, en inglés, Education for All (EFA), promovido por organizaciones de carácter internacional como UNESCO o UNICEF.

Combinando dichos acrónimos, cualquier buscador nos llevará a los lugares web que dichas organizaciones dedican a la inclusión o Educación para Todos. Entre otras cosas, en dichas webs, especialmente en la de la UNESCO, encontraremos información detallada sobre las conferencias o cumbres a las que aludíamos antes, y a las declaraciones que se firmaron en las mismas.

En este sentido es necesario destacar la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos de Jomtien (Tailandia), celebrada en 1990, en la que delegados de 155 países y representantes de 150 organizaciones (gubernamentales y no gubernamentales) acordaron un conjunto de medidas para hacer que la enseñanza primaria fuera accesible a todos los niños y niñas, reduciendo masivamente el analfabetismo antes de finales del decenio. Entre las metas que se establecieron cabe mencionar:

•Universalizar el acceso al aprendizaje.

•Fomento de la equidad.

•Prestar atención prioritaria a los resultados del aprendizaje.

•Ampliación de los medios y el alcance de la educación básica.

•Mejora del entorno del aprendizaje.

•Fortalecimiento de la concentración de alianzas para el año 2000.

Pero, como sucediera también en conferencias posteriores, diez años después, en el año 2000, los resultados conseguidos distaban mucho de los propósitos formulados en Jomtien.

Poco tiempo después de la Conferencia de Jomtien, en 1994, tuvo lugar en Salamanca (España) una conferencia mundial explícitamente dedicada a la población con discapacidad y necesidades educativas especiales. Concretamente, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, que contó con 300 participantes, entre ellos representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. La conferencia dio lugar a la conocida Declaración de Salamanca, que en su punto 2 formula las siguientes intenciones:

Creemos y proclamamos que:

•todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de

conocimientos ,

•cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,

•los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades ,

•las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias , que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades; las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo .

UNESCO y MEC, 1994, pp. 8-91

Se sucedieron después otras conferencias, de entre las cuales tuvieron una especial repercusión la Conferencia de Mitad del Decenio, celebrada en Amman (Jordania) en 1996, y la conferencia Educación para Todos: Cumplir con los compromisos comunes, celebrada el año 2000 en Dakar (Senegal). Particularmente relevantes resultan los objetivos asumidos en esta última conferencia, puesto que estarán vigentes hasta 2015, año en el que deberían ser alcanzados:

1. Ampliar y mejorar la educación comprensiva temprana y el cuidado infantil, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

2. Garantizar que para 2015 todos los niños, especialmente las niñas, los niños en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad.

3. Asegurar que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos sean cubiertas mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida.

4. Aumentar en un 50% los niveles de alfabetización de adultos para el año 2015, especialmente para las mujeres, y el acceso equitativo a la educación básica y permanente para todos los adultos.

5. Eliminar la discriminación de género en la educación primaria y secundaria para el año 2005 y lograr la igualdad de género en la educación para el año 2015, con un enfoque que garantice el acceso de las niñas, pleno y equitativo, a una educación básica de buena calidad.

6. Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación, garantizando la excelencia para todos con base en los parámetros más reconocidos y mensurables de aprendizaje. Resultados que deben ser alcanzados por todos, especialmente en lectura, escritura, aritmética y las habilidades esenciales para la vida.

UNESCO, 2000, p. 82

Esta breve relación de acontecimientos vinculados a la inclusión educativa desde 1990 hasta la actualidad nos permite entender que no nos hallamos ante una propuesta meramente acadé-mica, ante una moda, ni mucho menos ante una ocurrencia más o menos afortunada de determinados expertos bien intencionados. Por el contrario, nos encontramos ante un movimiento que implica a la academia (universitarios y otros profesionales), pero de un modo particular al alumnado con riesgo de exclusión y a sus familias. Un movimiento marcadamente social, además de educativo, que requiere la movilización de todas las personas vinculadas al sistema y de un modo especial de las autoridades responsables de diseñar las políticas educativas de cada país. A mi entender, la importancia de las conferencias aquí citadas no radica sólo en sus logros (que los hay, aunque por debajo de los objetivos propuestos en las diferentes reuniones y conferencias), sino sobre todo en la cobertura y apoyo legal que proporcionan a quienes (profesorado, familias y organizaciones) luchamos por la inclusión en los países que han firmado las sucesivas declaraciones, lo que compromete a sus respectivos gobiernos a impulsar políticas inclusivas en sus sistemas educativos.

1.2. Integración versus inclusión

Pero, como hemos sugerido antes, la inclusión educativa no es entendida de igual forma en los países que dicen apoyarla, ni siempre se diferencia bien de lo que antes entendíamos como integración educativa. Por ello resulta necesario analizar las notables diferencias existentes entre el movimiento por la integración educativa y el movimiento más reciente hacia la inclusión, que es el que nos ocupará aquí.

Con independencia de que usemos indistintamente ambos conceptos (integración/inclusión), no debemos confundir la realidad histórica que representan, ni las políticas y prácticas que proponen. Para abordar esta importante diferenciación, y hacerlo con claridad, destacaremos cuatro diferencias básicas que nos permitirán una visión más precisa de ambos.

1. Origen. Como hemos visto, el movimiento hacia la inclusión educativa tiene su origen en la década de los años noventa, por lo que cuenta con poco más de veinte años de existencia, mientras que el movimiento por la integración educativa tiene una historia más amplia. Podríamos situar el origen de este último en los años sesenta, por bien que en nuestro país no aparece hasta finales de los setenta. Se trata de un movimiento que en Europa se vio muy influenciado por las nuevas políticas sociales y sanitarias que impulsaban el acercamiento de los servicios y las políticas asistenciales a los usuarios (sectorización). En este contexto, los sistemas educativos se abrieron progresivamente a la posibilidad de atender a las necesidades del alumnado con discapacidad en la escuela regular, dotándola de los apoyos necesarios. En Estados Unidos, por el contrario, fueron las múltiples investigaciones dirigidas a evaluar los resultados de la separación del alumnado, con lo que se convenía en denominar «retraso mental educable» (EMR), en clases o escuelas especiales lo que impulsó la integración de dicho

alumnado en las clases regulares. De hecho, las investigaciones emprendidas ya desde los años cincuenta coincidían en detectar que la separación perjudicaba notablemente el rendimiento de dicho alumnado, con la excepción de algunos estudios que no detectaban diferencias significativas entre educación integrada o en clases especiales. Pero ninguno de aquellos estudios proporcionó resultados que justificaran la separación. A ello hay que añadir la constatación de que el alumnado ubicado en aulas especiales pertenecía, en su inmensa mayoría, a grupos sociales en desventaja, negros e hispanos principalmente, lo que desenmascaró una práctica pretendidamente de apoyo que en realidad no era más que una forma de segregación social y educativa (Dunn, 1968).

2. Destinatarios. El movimiento por la integración educativa se dirigía estrictamente a la población con discapacidad o necesidades educativas especiales y tenía como principal finalidad conseguir una educación integrada de este alumnado en escuelas y aulas regulares. Por su parte, el movimiento hacia la inclusión educativa persigue, como finalidad, que los centros regulares del propio sistema reúnan las condiciones necesarias para atender a todo el alumnado que les corresponde (el alumnado de la localidad, barrio, distrito…), con independencia de sus distintas características personales o sociales (capacidad, ritmo de aprendizaje, cultura, pertenencia a determinadas minorías sociales o étnicas, etc.). De este modo, mientras que la integración educativa se centraba en la escolarización del alumnado con discapacidad o NEE (necesidades educativas especiales), el movimiento hacia la inclusión educativa amplía su radio de acción a toda la población con riesgo de exclusión o de fracaso estructural3 en el sistema educativo. Esta condición de riesgo varía notablemente en las diferentes áreas geopolíticas y culturales del planeta. Por ejemplo, desgraciadamente son muchas las zonas del mundo en donde las niñas (es decir, más del 50% de la población) corren el riesgo de abandonar precozmente el sistema educativo o, peor aun, de no tener acceso al mismo. En otros lugares son determinadas minorías étnicas (por ejemplo, la población indígena) las excluidas, la infancia que debe trabajar en edades precoces, la población inmigrada, etc.

En los países occidentales desarrollados, como es nuestro caso, el riesgo de exclusión, en sus formas de abandono precoz o de fracaso sistemático

(estructural), se ceba principalmente en la población social y económicamente vulnerable, y especialmente en la inmigración y en los grupos culturales minoritarios, como es el caso de la población gitana.

3. Enfoque y postulados de actuación. Sin duda, la diferencia más importante entre los movimientos por la integración y por la inclusión educativa radica en los postulados de ambos y en el enfoque que tienen sus prácticas. Cuando trabajábamos en la línea de la integración educativa y dirigíamos nuestros esfuerzos principalmente a la integración del alumnado con discapacidad o NEE, el enfoque de nuestras actuaciones se centraba en dicho alumnado y en los modos de facilitar su acceso a la escuela regular, algo bastante inédito en aquellos años. En el marco de la integración el enfoque era muy adaptativo, en el sentido de buscar las formas (apoyos) mediante las cuales dichos alumnos podían acceder del modo más normalizado posible al currículo vigente en los respectivos centros. En este marco, el apoyo individual al alumno destacaba por encima de otras acciones, y la elaboración de adaptaciones curriculares marcaba la metodología mediante la cual se aseguraba el «encaje» de este alumnado en la escuela regular.

La inclusión educativa supuso un importante cambio en dicho enfoque. En efecto, cuando trabajamos desde el paradigma inclusivo nuestras acciones no se focalizan en el alumnado con discapacidad, ni en el perteneciente a grupos sociales desaventajados. La focalización se encuentra en el propio centro y en su funcionamiento. Como señalábamos en el punto 2, el primer objetivo de todo proceso de inclusión es detectar los cambios que deben producirse en el centro educativo con la finalidad de que reúna las condiciones necesarias para atender a todo el alumnado. Cuando Tony Booth y Mel Ainscow hablan de barreras para el aprendizaje y la participación se refieren precisamente a este análisis, que es el que ha de permitir que el centro avance en su proceso de cambio para devenir más inclusivo (Booth y Ainscow, 2002). Es en el propio centro, su organización y su currículo, donde se busca detectar todas aquellas barreras que dificultan tanto el aprendizaje como la participación de cualquier alumno o grupo de alumnos.

Claro que lo anterior no es suficiente para resolver todas las causas de los problemas o dificultades en el aprendizaje y para la participación del alumnado.

Ciertamente, hay limitaciones o dificultades que incluso en el mejor de los entornos escolares requieren de actuaciones de apoyo individual. Pero también en estos supuestos el paradigma inclusivo comporta un enfoque claramente diferenciado de las meras adaptaciones que presidían los procesos de integración. Podríamos decir que la inclusión es un proceso más interactivo y amplio en la concepción de dichos apoyos. En primer lugar porque descarta, con pocas excepciones, los apoyos que suponen alejar al alumno de su grupo-clase. Y es que el enfoque inclusivo parte de la idea de llevar los apoyos donde son requeridos, propiciando entonces que el personal de refuerzo lo ejerza en el aula, en colaboración con el profesorado responsable de la tutoría (Stainback y Stainback, 1999). Pero también explotando otras fórmulas marcadamente interactivas, como la tutorización entre iguales, los alumnos y alumnas tutoresas (entre diferentes cursos o grados) o incluso otras fórmulas más innovadoras pero con resultados claramente demostrados, como las que implican la participación de las familias y voluntariado dentro de la clase en los denominados grupos interactivos (Elboj, Puigdellívol, Soler, y Valls, 2006; Molina, 2007).

Desde el punto de vista metodológico también cabría destacar los buenos usos de la enseñanza multinivel, como fórmula para facilitar que el alumnado con mayores dificultades comparta contenidos y actividades con el resto de compañeros de la clase, con independencia de los distintos niveles de aprendizaje alcanzados por cada estudiante. En definitiva, comprobamos como el movimiento de inclusión educativa constituye un cambio de profundidad en el modo de concebir la educación integrada en situaciones de gran diversidad, como lo son hoy las de la mayoría de nuestros centros educativos.

4. Viabilidad. Finalmente, y como puede apreciarse en la síntesis de la figura 1, deberíamos considerar una última diferencia entre ambos enfoques, la que se refiere a su viabilidad o alcance. Desde la perspectiva de la integración resultaba lógico pensar que la sectorización de servicios, con la provisión de los apoyos requeridos por los centros educativos, resultaba inviable o poco viable para los países no desarrollados, siendo una política educativa sólo aplicable en los países con un nivel de desarrollo que permitiera aquellas dotaciones. Sin embargo el movimiento hacia la inclusión educativa, o Educación para Todos, parte de otros postulados. De hecho, las acciones más relevantes del movimiento se están dando precisamente en países con poco nivel de desarrollo. La clave consiste en

disponer de una visión que eluda el eurocentrismo o «desarrollocentrismo» demasiado frecuente en las políticas educativas, y en partir de una visión cultural y comunitaria de la educación. La mera transposición de esquemas que puedan ser útiles en entornos desarrollados, a países con otras condiciones de desarrollo y culturales, conduce cualquier política educativa al fracaso. Pero cuando se toman muy en cuenta las pautas culturales de cada país, tratando de comprender el modo singular mediante el que funcionan sus escuelas, la visión de sus «fortalezas» cambia radicalmente, como nos muestra en uno de sus textos Mel Ainscow, analizando el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas en países con niveles de desarrollo y culturas muy distintas (Ainscow, 2001). Es desde esta perspectiva que las instituciones internacionales a las que nos hemos referido antes cuentan con responsables educativos de países con niveles de desarrollo muy diferenciados, y dirigen sus políticas educativas a todos ellos. Sin duda, para un país con un bajo nivel de desarrollo, resulta mucho más «socialmente rentable» enriquecer y desarrollar progresivamente un único sistema educativo que reproducir el esquema occidental de organización de sistemas separados.

Figura 1: Principales diferencias entre los movimientos de integración e inclusión.

	Integración	Inclusión
Origen	Década de los años 1950-1960	Década de 1990
Alcance	Países desarrollados, con recursos y estructuras de apoyo en los centros educativos	Universal: evitando trasponer modelos sin considerar, en cada lugar, los propios modelos culturales y recursos
Destinatarios	Alumnado con discapacidad y con necesidades educativas especiales	Alumnado perteneciente a grupos vulnerables, con riesgo de exclusión del sistema educativo
Enfoques / Postulados	▪ Focalización en el individuo y sus posibilidades de adaptación ▪ Acción compensatoria y medidas adaptativas ▪ Adaptación (currículo)	▪ Focalización en la propia institución o centro educativo ▪ Transformación del Centro y de la dinámica del aula ▪ Apoyos integrados ▪ Planes Individualizados

1.3. Inclusión y calidad

Hemos afirmado antes, y ello es fundamental para profundizar en el significado de la inclusión educativa, que no se trata de un movimiento adaptativo en el sentido de que proponga rebajar las expectativas curriculares para determinadas poblaciones escolares. Ello nos ubicaría en los parámetros anteriores en los que se daba por supuesto, de manera acrítica, que la población escolar de entornos vulnerables o la que presenta cualquier tipo de discapacidad no puede alcanzar los mismos niveles de aprendizaje que el resto de la población. Sabemos que ello es cierto sólo cuando las funciones intelectuales se hallan seriamente limitadas por discapacidad intelectual o por determinados trastornos psíquicos, a pesar de que en estos supuestos la interacción con el resto de alumnos y alumnas sin discapacidad suele resultar un innegable estímulo para su aprendizaje y crecimiento personal.

Ahora bien, del mismo modo que en estos últimos casos puede ser una quimera empecinarse en que alcancen los mismos niveles de aprendizaje que sus pares, es un error de bulto atribuir todas las dificultades de aprendizaje de esta población a su limitación intelectual cuando no se han agotado las estrategias de enseñanza que podrían reducir sus efectos. Como es un error también presuponer que determinados contenidos de aprendizaje que aborda el conjunto del aula no son accesibles ni de interés para estos alumnos, sin haber agotado también las posibilidades del abordaje contextual de dichos contenidos (Collicott, 2000; Puigdellívol, 2000, 2005). Vemos pues que cuando las limitaciones intelectuales ejercen un efecto directo en el desarrollo y aprendizaje del alumno, la adecuación del currículo dista de ser una mera adaptación a su nivel de aprendizaje, puesto que su discapacidad no nos autoriza a rebajar niveles ni a eliminar contenidos sin una rigurosa exploración de los recursos didácticos que pueden ayudarle a alcanzarlos, con independencia del grado de profundidad de esta adquisición, siempre y cuando se juzguen de interés para la inclusión social y educativa de la alumna o el alumno con dicha discapacidad.

Por supuesto que en el caso de otras discapacidades también pueden presentarse dificultades de aprendizaje de mayor o menor gravedad. Pero con excepción de las discapacidades auditivas, las dificultades de aprendizaje más habituales no suelen surgir de la propia discapacidad sino de otros factores, y así deben ser abordadas: por ejemplo, las dificultades debidas a frecuentes periodos de hospitalización, las que podríamos relacionar con la presencia de un entorno que rebaja las expectativas de progreso del alumno o las derivadas de anteriores experiencias escolares de fracaso que han alterado la relación de dicho alumnado con la escuela y con el aprendizaje. A mi modo de ver, se trata, en ocasiones, de dificultades difíciles de superar. Pero en su conjunto no justifican que adoptemos posturas meramente adaptativas, pues la mejor ayuda que podemos proporcionar a dicho alumnado consiste en reestablecer su confianza en las propias capacidades, confianza que nunca se va a reestablecer si el alumno percibe que no estamos empeñados en estimular sus mejores capacidades, limitándonos a ofrecerle actividades adaptadas sin mayores pretensiones de progreso.

En el caso de la población escolar proveniente de sectores social y económicamente desaventajados, las políticas adaptativas suponen, con toda seguridad, mecanismos de discriminación. Lo hemos visto con claridad cuando, en determinados centros educativos ubicados en zonas desfavorecidas, se adaptaba a la baja el currículo, reduciendo en horario o en contenidos las materias instrumentales básicas, como las lenguas y las matemáticas, a favor de otras actividades que deberíamos considerar más ocupacionales. El resultado de estas políticas educativas no puede sorprender a nadie: el alumnado no alcanza las competencias básicas en la etapa de primaria, y mucho menos las de secundaria, etapa en la que se ponen de manifiesto con toda su crudeza los fenómenos del abandono escolar precoz o, en el mejor de los casos, la necesidad de circuitos paralelos para completar una formación de niveles notablemente inferiores al graduado escolar.

Pues bien, la inclusión educativa se propone una lucha contra este estado de cosas a partir de la conjugación de calidad y equidad en el sistema educativo. Y para ello la inclusión no se basa únicamente en determinadas teorías y principios

sino que, afortunadamente, se traduce en prácticas que demuestran su viabilidad, tanto a nivel internacional como en los ya numerosos centros que en nuestro país, con diferentes configuraciones, aplican los principios inclusivos.

Afirmar que la inclusión puede considerarse un indicador de calidad de la enseñanza puede parecer excesivo si no se argumenta explícitamente. ¿Qué aporta la inclusión de alumnado tan distinto en los mismos centros a la calidad de la educación proporcionada en ellos? ¿No será un freno a dicha calidad, sobre todo cuando, como sucede a menudo, no se dispone de los recursos óptimos para llevarla a cabo? ¿No mejoran los resultados, sobre todo de aprendizaje, cuando disponemos de aulas con grupos más homogéneos? No se trata de preguntas en absoluto absurdas, sino muy pertinentes para analizar lo que aporta la inclusión a la escuela del siglo xxi.

1.4. Indicadores inclusivos y calidad educativa

En primer lugar debo precisar que en la actualidad la inclusión es entendida como un principio y como un derecho que asiste a toda la infancia y a la población en general. Desde esta perspectiva cualquiera que fuera la respuesta a las preguntas anteriores no pondría en tela de juicio dicho principio. Con todo, no vamos a omitir responderlas y analizar así con mayor detalle las aportaciones de la inclusión.

Para hacerlo nos basaremos, en primer lugar, en el Index for Inclusion ya citado anteriormente. Se trata de una guía para evaluar el grado de inclusión que tienen los centros educativos y que proporciona un conjunto de indicadores organizados en diferentes dimensiones, mediante los cuales podemos detectar los componentes del centro que podríamos considerar inclusivos y aquellos que, por el contrario, suponen barreras para la inclusión, entendida como la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Puede ser de interés relacionar algunos de los aspectos que se analizan, teniendo en cuenta el carácter abierto que tiene la inclusión, tal como la estamos abordando aquí.

Pues bien, entre los temas de análisis propuestos por el Index podemos relacionar algunos que tienen que ver directamente con el alumnado que presenta dificultades de aprendizaje o discapacidad (Booth y Ainscow, 2002). Transcribimos aquí algunos indicadores como muestra de ello:

- A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la parti
- B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.

B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todo

C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.

C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la partic

C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclus

Pero el carácter abierto de la inclusión hace que se contemplen también muchos indicadores relacionados con la calidad de la educación y con la detección de prácticas o hechos que pueden actuar en sentido contrario, pudiendo afectar a cualquiera de los alumnos o alumnas del centro. He aquí algunos de los indicadores que tienen este alcance más general:

B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas.

B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.

B.2.9. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o bullying.

C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.

C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.

C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.

Quien esté interesado en entrar con más detalle en las dimensiones e indicadores del Index puede hacerlo a partir de la publicación del Consorcio,4 pero creo que la selección de indicadores expuesta aquí nos permite entender el efecto de cualquier proyecto inclusivo en la calidad educativa. El propio esfuerzo de revisión y transformación del centro educativo ya es, por sí mismo, un elemento de mejora en este sentido. Más aun si consideramos que la participación de los agentes implicados (alumnado, profesorado y familias) es requerida para ello, como sugiere el Index, y que además proporciona modelos concretos de actuación, entre ellos encuestas para que todos estos agentes participen en la valoración del carácter más o menos inclusivo del centro.

Lo anterior hace referencia al funcionamiento del centro educativo en su globalidad, foco de atención de la inclusión educativa, puesto que los cambios en el funcionamiento de los centros son los que repercuten directamente en lo que ocurre dentro de ellos y en su relación con el entorno. Pero ubiquémonos ahora en el terreno más reducido y acotado del aula y a la relación maestroalumno. En este nivel propondría que nos formulásemos dos cuestiones que tienen mucho que ver con dicha relación: ¿quién está mejor preparado para responder a las necesidades del alumnado en general? ¿El maestro que siempre ha trabajado en grupos homogéneos, quien apenas habrá tenido que afrontar leves dificultades de aprendizaje, o el que, en situaciones de mayor diversidad, tendrá que haber dado respuesta a alumnos con dificultades de aprendizaje de mayor calado u otros con discapacidad?

Quienes tenemos la suerte de estar en contacto cotidiano con escuelas de ambos tipos comprobamos, una y otra vez, que las maestras y los maestros que, por ejemplo, se han visto en la tesitura de enseñar a leer a un alumno sordo o con síndrome de Down (con el debido apoyo), tienen otra forma de afrontar las pequeñas dificultades de lectura que puedan presentar otros de sus alumnos. Y ello básicamente porque se han visto obligados a profundizar con mayor rigor y detalle en el proceso de lectura, al tratarlo con alumnos «que no aprendían

fácilmente».

A ello debemos añadir otra característica definidora de la inclusión: llevar los apoyos al aula en vez de sacar a los niños del aula para recibir refuerzo. Esto implica que en todo centro inclusivo es habitual el trabajo conjunto de dos profesores dentro del aula. Se trata quizá de uno de los cambios más difíciles de realizar, puesto que las resistencias a esta forma de organización suelen estar muy presentes al inicio, debido a la «tradición» de que el maestro trabaje solo con sus alumnos. Cuando se vencen estas resistencias no es exagerado decir que los resultados suelen ser muy compensadores para el profesorado implicado, en gran medida por la apertura del aula que ello supone, por las relaciones de colaboración que se establecen (y se aprende a establecer) y por el aprendizaje vicario que se obtiene viendo trabajar a compañeros y compañeras con estilos y conocimientos distintos, que sin embargo enriquecen el bagaje formativo de quienes están colaborando.

Las investigaciones realizadas hasta el momento sobre los efectos de la inclusión en la calidad educativa no son aún muy concluyentes. Una de las revisiones de estas investigaciones, llevada a cabo por el Social Science Research Unit del Institute of Education de la Universidad de Londres, aporta los siguientes datos (Kalambouka, Farrell, Dyson y Kaplan, 2005, citado en UNESCO, 2009, p. 50):

-

De las cuarenta investigaciones revisadas, el 53% ofrecen resultados neutrales (no se aprecia mejora ni empeoramiento en el rendimiento global), en un 23% se aprecia un impacto positivo (mejora del rendimiento), y sólo en un 15% el impacto resulta negativo.

-

Datos como éstos no nos autorizan a suponer un efecto positivo directo de los

procesos inclusivos en la calidad de la enseñanza, expresada en mejoras del rendimiento académico. Pero sí que nos autorizan a afirmar que la tendencia es precisamente ésta, si bien conviene estar atentos a lo que sucede en aquel 15% de casos en los que parece tener un efecto contrario, para prevenir o corregir dicha situación y mejorar así el camino de los centros educativos hacia la inclusión.

1.5. Capacidad, discapacidad y déficit: el carácter social de la discapacidad

Una de las mayores barreras que obstaculizan la inclusión la constituyen, sin duda, los prejuicios sobre determinados sectores de la población y sobre sus expectativas de éxito en la escuela. El propio concepto que tenemos de discapacidad puede ser uno de estos prejuicios, sobre todo cuando hacemos una sobreatribución al déficit, es decir, con el déficit nos «explicamos» o «justificamos» limitaciones que no son consecuencia del mismo. Veamos, pues, cómo tener una visión más sensata de las capacidades del alumnado que tiene que convivir con algún déficit o limitación. Para ello puede ser de interés reflexionar brevemente sobre nuestros conceptos de capacidad y discapacidad.

Capacidad y discapacidad son términos fronterizos o complementarios, no antagónicos, como se suele entender incluso desde la literatura especializada (el opuesto a capacidad sería, en todo caso, a-capacidad o in-capacidad). Pablo del Río, uno de los mejores conocedores de la obra de Vygotsky en nuestro país, señalaba que «la discapacidad es el atributo universal de nuestra especie» (Del Río, 1998), haciendo referencia a la interdependencia que toda cultura genera entre sus miembros. Realmente, nadie de nosotros podríamos estar haciendo lo que hacemos sin la anónima complicidad de otros y otras. Yo mismo, mientras escribo estas páginas en el ordenador, no podría hacerlo sin la anónima colaboración de quien me proporciona electricidad, de quien puede reparar si es necesario el ordenador o de quien mantiene bases de datos en la red. Ni quien lee estas páginas podría hacerlo sin la anónima complicidad de quien las ha impreso, editado o colgado en la red, etc. Ahí están algunas muestras de lo que presumiblemente NO sabemos hacer, de los numerosos límites de nuestra capacidad individual (¿discapacidad?), pero, al mismo tiempo, de la potencia que nos proporciona el disponer de esta interdependencia, que en nuestra especie se convierte en cultura.

Pues bien, en nuestro ámbito (concretamente el de la educación especial), la discapacidad se ha percibido tradicionalmente como un «atributo individual», con poca relación con el entorno y menos con la cultura. En el siglo pasado se consiguió superar la visión ontológica de determinadas discapacidades, una exageración del atributo que llevaba a percibir a las personas con determinadas discapacidades como miembros de una «especie» distinta. Sin embargo, en nuestras prácticas educativas actuales apenas logramos percibir con toda claridad la función social que el concepto de discapacidad está cumpliendo, por ejemplo, cuando contribuye a generar atribuciones infundadas (una habitual exageración del peso de la discapacidad que hace que se le atribuyan limitaciones y conductas que nada tienen que ver con ella)5 o cuando asume la función social perversa de justificar o hacer aparecer como «fenómenos naturales» lo que simplemente son muestras de marginación y desigualdad (la atribución de retraso mental a poblaciones socialmente desfavorecidas o la justificación de entornos segregados para estas personas).

Para nosotros, como educadores, es muy importante diferenciar entre lo que es «déficit» y lo que es «discapacidad» en cualquier niño o niña, en cualquier persona. Resalto dicha diferenciación puesto que es la que nos permite ver con mayor claridad la importancia de nuestro trabajo educativo, lo específico de nuestra tarea pedagógica y el alto grado de compromiso que supone, ya que con nuestras decisiones podemos contribuir a cambiar radicalmente la vida de las personas. Podemos diferenciar ambos conceptos a través de un ejemplo.

Imaginemos la situación de dos personas adultas que, como consecuencia de un accidente, sufren una parálisis de los miembros inferiores, y necesitan utilizar una silla de ruedas para sus desplazamientos. La primera de ellas no pudo conservar su anterior trabajo, que requería, en buena medida, de las capacidades físicas que ahora ve gravemente reducidas. Su precaria situación económica le ha impedido habilitar adecuadamente su vivienda y además reside en una ciudad con numerosas barreras arquitectónicas: escaleras, bordillos altos, transportes y edificios públicos con importantes limitaciones de accesibilidad, etc., lo que, con el tiempo, ha contribuido a su progresivo aislamiento social.

La segunda persona ha podido conservar su trabajo, que no se fundamenta en el esfuerzo físico. Sus posibilidades económicas le han permitido la realización de suficientes adaptaciones en su vivienda y el vehículo que conduce para poder valerse autónomamente. Reside en una ciudad con un alto nivel de accesibilidad (supresión de barreras arquitectónicas) y ha mantenido su afición deportiva mediante la práctica de deportes (adaptados y no) y otras aficiones, y participando en numerosos eventos culturales.

En ambos casos nos hallamos ante un mismo déficit: la imposibilidad de mover las piernas, de andar. Sin embargo, las consecuencias en uno y otro caso han sido muy diferentes. Por consiguiente, tiene sentido diferenciar entre lo que es déficit en sentido estricto y lo que constituye la discapacidad que se asocia a aquél. Un mismo déficit puede conllevar discapacidades de carácter muy distinto en función de las características del medio en el que la persona con limitaciones debe desenvolverse. Y ahí hemos de tener en cuenta el medio físico, pero también todo aquello que condiciona sus relaciones y desarrollo personal: el medio familiar y social y, en el caso de la población más joven, el medio escolar.

Entendemos por déficit la limitación o privación de alguna facultad o función. Habitualmente, el déficit tiene un carácter más estático y permanente. Mientras que al referirnos a la discapacidad lo hacemos más en el sentido de obstáculo o estorbo. En consecuencia, se trata de un concepto de carácter más dinámico. Por definición, la discapacidad tiene mucho que ver con las condiciones del entorno, siendo en buena medida superable cuando dichas condiciones son favorables.

Como señalaba antes, la diferenciación entre déficit y discapacidad resulta extraordinariamente importante en el ámbito educativo en el que nos movemos. Cuando nos enfrentamos a la educación de estudiantes con alguna deficiencia o limitación en su desarrollo, debemos distinguir la deficiencia en sí misma de la discapacidad que produce. Así, por ejemplo, un alumno con deficiencia mental experimentará limitaciones intelectuales importantes y, con ello, dificultades para acceder a los conocimientos que adquieren los compañeros de su edad. Pero

esta limitación será tanto menos incapacitante cuanto más capaces seamos de seleccionar aquellos conocimientos que le permitan comprender y actuar en su entorno. Por el contrario, contribuiremos a aumentar su discapacidad si nos limitamos a ofrecerle aprendizajes que para él nunca llegarán a ser funcionales ni ayudarán a su mejor conocimiento del entorno, en una parodia de «normalización» alejada de sus auténticas necesidades educativas.

En el primer caso podemos encontrarnos, al final del proceso educativo, con un joven sujeto a limitaciones intelectuales de mayor o menor alcance, pero con aficiones, con capacidad para relacionarse, para dar sentido a lo que ocurre en su entorno, para desarrollar autónomamente determinadas labores profesionales y usar adecuadamente las aptitudes que haya desarrollado a lo largo de su proceso educativo. En el segundo caso es posible que nos encontremos con un joven o una joven con las mismas limitaciones intelectuales, pero además muy dependiente de su entorno, con un bagaje de pseudoaprendizajes que lo convierten prácticamente en analfabeto y con una sensación de fracaso acumulada a lo largo de su escolaridad que limitará extraordinariamente sus posibilidades de relación y de socialización en la vida adulta. En este supuesto ninguno de los rasgos que acabamos de mencionar se deriva directamente de la deficiencia mental, sino que se trata de discapacidades inducidas por una inadecuada actuación del medio en el proceso educativo de la persona en cuestión (Puigdellívol, 2005).

Nuestra actuación en el ámbito educativo no se centra en el déficit, a pesar de que la interacción entre déficit y discapacidad es extraordinariamente dinámica y en muchas ocasiones resulte prácticamente imposible diferenciarlos con claridad. Nuestro trabajo no va dirigido a que un niño con síndrome de Down deje de estar afectado por dicho síndrome o a que un niño ciego recupere la visión. Nuestro trabajo como educadores se dirige a reducir la discapacidad que puede derivarse de dichas limitaciones, y de ello es responsable en buena medida el proceso educativo que sigan estos muchachos (véase la figura 2). La acción educativa con estos alumnos debe fundamentarse en dos principios básicos: acoger el déficit, ayudando al alumno en su proceso de autoconocimiento a descubrir sus aptitudes y aceptar sus limitaciones, y reducir la discapacidad, por medio de todas las aptitudes y capacidades que pueden desarrollarse mediante su

proceso de aprendizaje.

Con ello no pretendo negar el déficit ni esconder su trascendencia en la evolución de la persona que lo sufre, pero sí percibirlo como un elemento más de los muchos que conforman la personalidad del individuo. Cualquier niño o niña, tenga la limitación que tenga, es ante todo un niño o una niña, con todo lo que ello conlleva de vivencias, intereses, historia personal, condiciones familiares, pertenencia a un determinado grupo social, etc. Y de ahí se derivan las semejanzas y también las diferencias entre esta niña o este niño y el resto de sus compañeros y compañeras de edad y también las semejanzas y las diferencias con quienes tienen el mismo déficit.6

La integración del alumnado con discapacidad en el marco de la escuela inclusiva constituye uno de los elementos más determinantes para reducir la discapacidad que puedan presentar y las que podrían desarrollar en el futuro. He aquí la enorme responsabilidad de los centros educativos con estas personas.

Figura 2: Déficit y discapacidad.

DÉFICIT = *limitación, carencia*

DISCAPACIDAD = *efectos del déficit y las barreras contextuales en el aprendizaje y crecimiento personal*

¡¡¡Acoger el déficit!!!

¡¡¡Reducir la discapacidad!!!

1.6. Los recursos

Las reflexiones anteriores están hechas desde el único marco en el que las personas con discapacidad pueden aspirar a niveles máximos de aprendizaje e inserción social: el marco de la escuela inclusiva.7 Pero entonces surgen los interrogantes: ¿está nuestra escuela preparada para proporcionar la atención adecuada a todos, con independencia de sus capacidades? ¿Disponemos de los recursos necesarios para ello? Estas dos preguntas nos llevan a formular tres consideraciones que pueden situar el tema de los recursos en sus justos términos:

1. Recursos inclusivos y recursos excluyentes. Parecería que los recursos que se traducen en más personal fueran la panacea para una buena atención educativa de todo el alumnado. Pero no es exactamente así. Por supuesto que disponer del personal necesario facilita la organización adecuada y eficiente de la inclusión: pero la palabra clave no es «personal» sino «organización» (Ainscow, 2001). Demasiadas veces vemos como el personal auxiliar se convierte en la sombra del alumno con discapacidad, con lo que la maestra o el maestro tutores se desentienden en buena medida de su educación: en estos casos el auxiliar cumple, se supone que sin quererlo, una función claramente segregadora del alumno que tiene a su cargo.8 No ocurre lo mismo en aquellos casos en que el auxiliar se convierte en un apoyo a la maestra o el maestro, facilitando dinámicas de enseñanza más personalizadas y la atención directa del alumno sólo en momentos concretos.

2. Dificultades o problemas de aprendizaje. La organización de los centros tiene mucho que ver con la actitud hacia la inclusión de su profesorado. Estas actitudes se pueden ejemplificar con el modo de entender las dificultades que afronta el alumno en su proceso de aprendizaje. En efecto: imaginemos que a un grupo-clase de cualquier nivel se integra una alumna

ciega. La tutora o el tutor pueden adoptar dos actitudes. La diferencia entre ellas puede parecer sutil, pero es muy relevante. En un primer supuesto la tutora o el tutor pueden pensar que no conocen nada o muy poco de la ceguera, pero que en la escuela sí hay una profesora preparada: la profesora de educación especial. Con base en esta consideración se dirigen a ella para que atienda a la niña y, dadas sus necesidades, para que se ocupe de ella el mayor tiempo posible.

El segundo supuesto sería muy distinto: la tutora o el tutor son conscientes de que la niña tiene una dificultad importante, no puede ver, pero que también ellos se enfrentan a otras dificultades: ¿cómo conseguir que aprenda cuando los demás trabajan en la pizarra o con materiales visuales?, ¿cómo trabajar la geometría?, ¿cómo hacer que participe en los trabajos de grupo?, ¿cómo pasarle los exámenes?, etc. En este caso la actitud es muy distinta, puesto que la tutora o el tutor: a) no piensan estrictamente en términos de «dificultades de la niña», sino que han pasado a percibir los problemas de un modo contextual, en el que ellos están implicados; b) no se han inhibido de la educación de la niña con la excusa de la falta de preparación, sino que están detectando los problemas pedagógicos con la intención de resolverlos, confiando en su competencia profesional como maestros, y c) no han cedido a la tentación de derivar la niña (quitársela de encima) a otro profesional.

Al contrario, conscientes de sus limitaciones formativas, se pondrán en contacto con la profesora de educación especial, pero no para que se ocupe de la niña, sino para que les ayude a resolver las incógnitas surgidas y los apoye de la forma más eficaz. La responsabilidad de la educación de la niña es suya y la profesora de educación especial o la itinerante constituyen apoyos para facilitar el éxito de su labor.

1.7. La inclusión más allá de la escuela

La inclusión no puede verse como algo ubicado estrictamente en la escuela o los centros educativos. Al contrario, cualquier proceso de inclusión se ve seriamente comprometido si el resto de espacios y ámbitos sociales se desentienden de los principios inclusivos que aquí hemos visto. Para hacer una somera relación de dichos ámbitos podríamos distinguir entre los que tienen que ver con la continuidad de la formación y realización personal de este alumnado (ámbito diacrónico) y los que completan un proceso de inclusión social, en paralelo con la escuela (ámbito sincrónico).

La continuidad de la formación y el acceso al trabajo

Todo proceso inclusivo acabaría en frustración si no hubiera previsiones de continuidad después de la estancia en la escuela. Por ello resulta tan importante hablar no sólo de inclusión educativa, sino también de inclusión social, en su sentido más amplio. Así, dentro del propio sistema educativo es preciso asegurar que todos los estudiantes, sin exclusión, puedan llevar a cabo de la forma más normalizada posible sus estudios en todo lo que es la educación obligatoria. Somos conscientes de que en la educación secundaria es donde se presentan mayores dificultades debidas tanto al aumento de la complejidad curricular y organizativa de la etapa, como a la escasa formación sobre el tema que en general ha recibido este profesorado. Sin embargo, es importante tomar en consideración las posibilidades y acciones inclusivas que pueden desarrollarse en esta etapa educativa y la trascendencia que tienen en el proceso de inclusión del alumnado perteneciente a grupos vulnerables, incluyendo aquí el alumnado con discapacidad (Puigdellívol, 2007).

Lo cierto es que en la actualidad, el carácter diacrónico de la inclusión educativa deja mucho que desear y, en consecuencia, a pesar de los avances en las etapas educativas obligatorias, su traducción en inclusión social, ya sea en el ámbito de la enseñanza postobligatoria o en el laboral, nos ofrece unos datos muy precarios. Así, los resultados académicos de la población inmigrante en Europa, proporcionados por la evaluación PISA de 2006, reflejan la desigualdad de este grupo, que obtiene una media de 58 puntos menos que el alumnado autóctono. En el ámbito español, y según datos recogidos en 2007 por el MEC, el alumnado inmigrado obtiene una puntuación inferior en 55 puntos con respecto al alumnado autóctono. En algunas comunidades esta diferencia se incrementa hasta los 70 puntos (El Khayat, 2011).

En cuanto a la desigualdad en el acceso a la universidad de los grupos sociales en desventaja, no encontramos muchas acciones directamente dirigidas a reducir o luchar contra ella, puesto que cuestiona también la cohesión social. En efecto, entre las universidades españolas, al contrario de lo que sucede en las de Estados Unidos, sobre todo las que disponen de una ubicación más alta en el ranking de calidad, encontramos escasas muestras de acciones de apoyo a la población de grupos desfavorecidos. En este nivel, pues, parece que las desigualdades se reproducen poniendo en jaque a todo el sistema educativo, un sistema en el que se abocan muchos recursos y que sin embargo no logra reducir significativamente el efecto de las desigualdades sociales, con lo que, en su globalidad, no podemos considerarlo inclusivo.

Por el contrario, en lo que se refiere al acceso a la formación universitaria de las personas con discapacidad, contamos con buenas prácticas, afortunadamente bastante extendidas entre las universidades españolas. Éste es el caso de los programas de apoyo a los estudiantes con alguna discapacidad.9 Aunque es cierto que no todas las universidades cuentan con dichos servicios o programas de apoyo, sí que están presentes en muchas de ellas y, en cualquier caso, en las más importantes. Para un mayor detalle en este análisis se puede consultar la relación de servicios y programas que nos ofrece Isabel Sancho Alonso en uno de los artículos contenidos en el dosier Universidad y Discapacidad, publicado por el Imserso en colaboración con el Real Patronato sobre Discapacidad (Sancho Alonso, 2006).

Si, a continuación, nos fijamos en la situación de acceso al mundo laboral por parte de las personas con discapacidad, el Instituto Nacional de Estadística nos proporciona un conjunto de datos del año 2008 a tomar en consideración:

•El 66,5% de las personas en edad de trabajar con discapacidad legalmente reconocida eran inactivas . En términos comparativos, el porcentaje de inactivos para la población sin discapacidad era del 25,1%.

•La tasa de paro para el colectivo de personas con discapacidad era del 16,3% , superior a la de la población sin discapacidad (11,3%). La tasa de paro de las mujeres superaba en 4,8 puntos a la de los varones.

•El 28,0% de las personas con certificado de discapacidad en 2008 eran ocupados . El 86,8% de ellos eran asalariados, de los que tres cuartas partes tenían un contrato indefinido. Un 3,3% de los ocupados aseguraba trabajar a tiempo parcial por enfermedad propia o incapacidad.

•El 90,5% de las personas con certificado de discapacidad, en edad de trabajar, que perciben alguna pensión eran inactivos . Para los que no percibían pensión, este porcentaje se reducía hasta el 41,6%.

INE, 2010, p. 110

Los datos anteriores, tanto los relacionados al acceso a la formación superior por parte de grupos en desventaja social como los vinculados al empleo de las personas con discapacidad, evidencian la dificultad de trasladar las políticas educativas inclusivas al ámbito de la inclusión social, y ambas cosas (inclusión educativa y social) no pueden desligarse cuando analizamos el fenómeno de la inclusión. Se trata, pues, de datos que nos indican claramente la necesidad de incrementar las acciones dirigidas a facilitar la inclusión en diferentes ámbitos, más allá de la escuela, si lo que pretendemos es luchar contra las desigualdades sociales.

Paralelamente y más allá del sistema educativo

Pero la vida y la integración social de las personas va más allá del trabajo y la formación. La inclusión es un enfoque que puede y debería alcanzar todos y cada uno de los mecanismos de participación de los que disponemos las personas como ciudadanos. Y es en este punto donde deberíamos considerar la participación en la vida social y política, incluyendo los diferentes tipos de organizaciones sociales, recreativas, deportivas, etc.

En buena medida esta participación está mediada por la accesibilidad. En efecto, en la medida en que nuestras ciudades facilitan la movilidad de todos y todas, la inclusión a las diferentes actividades que toda colectividad ofrece dispone de un medio fundamental para tener lugar. La accesibilidad es, pues, una condición necesaria, que se da de manera aún bastante desigual entre las diferentes ciudades y poblaciones de nuestro país, pero no es una condición suficiente. La inclusión social tendrá mucho que ver con el enfoque inclusivo de las propias actividades a las que podemos acceder. En este punto podemos considerar que se han producido avances muy significativos, tanto por parte de la ciudadanía como de las administraciones, y de una manera especial de las administraciones locales11 (sobre todo en las dos últimas décadas), muy vinculados a la mayor sensibilización social en relación con el derecho a la participación de todos y todas, y a la importancia que hoy concedemos a la cohesión social.

Las entidades deportivas tienen, en este punto, una especial relevancia. Lo tiene la educación física y la práctica del deporte durante el proceso formativo de todas las personas, y especialmente de las personas con discapacidad. Pero el deporte en su expresión lúdica, como práctica social en mayor o menor medida, y que nunca deja de tener valor formativo, constituye una oferta para el tiempo libre de un extraordinario atractivo y valor para las personas con discapacidad. Afortunadamente, se trata de un ámbito social que ha experimentado grandes avances y que podemos considerar en toda regla como un componente social básico en cualquier sociedad avanzada que pretenda considerarse inclusiva. Precisamente en esta misma publicación encontraremos estrategias, modelos y orientaciones para seguir avanzando en la inclusión, desarrollados por especialistas en diferentes ámbitos del deporte, escolar y extraescolar.

1. Los textos destacados en negrita son nuestros.

2. La traducción del inglés es nuestra.

3. Podemos considerar estructural el fracaso o abandono escolar precoz cuando un determinado sector de la población presenta índices significativamente más altos de fracaso que la media de la población, que se mantienen a lo largo del tiempo.

4. La traducción del Index al español corrió a cargo del Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Universidad Autónoma de Madrid.

5. Viky Lewis (Lewis, 1987) nos ofreció una revisión muy interesante de investigaciones sobre este hecho en la que puso de manifiesto de un modo inapelable cómo gran parte de las «características» que normalmente atribuimos a determinadas discapacidades no son tales, es decir, no se puede demostrar que se deriven de las limitaciones que tiene el individuo con dicha discapacidad, sino que se relacionan más bien con la interacción con el entorno. En definitiva, no son características directamente atribuibles a la discapacidad ni son inevitables.

6. La lectora o el lector pueden encontrar un excelente desarrollo de este debate en el siguiente capítulo «¿Otras capacidades? “Si te caes te levantas”» de la profesora Cintia Rodríguez.

7. No voy a extenderme aquí en la cantidad de investigaciones que apoyan esta afirmación, sobre todo realizadas en la década de los ochenta. Consúltense Calberg y Kavale, 1980; Leinhardt y Pallay, 1982; Madden y Slavin, 1983; Mc-Millan, Keogh, y Jones, 1986. Tampoco pretendo pontificar que tengamos todas las respuestas: a pesar de la existencia de experiencias prácticas estimulantes, ante una proporción por fortuna muy reducida de alumnado con graves y múltiples déficits, nuestros conocimientos resultan incompletos y provisionales. Pero ello en absoluto quita valor a la afirmación general.

8. No quiero generalizar esta apreciación a todos los auxiliares: sería injusto. De hecho hay muchos y muchas que adoptan la segunda postura. Además, el que otros no lo hagan tiene mucho que ver con las deficiencias organizativas del centro, más que con su actitud personal.

9. Véase, por ejemplo, el Programa de Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad (ADU) de la Universidad de Salamanca: http://campus.usal.es/~adu/ .

10. En el mismo documento (10 páginas) pueden encontrarse tablas desglosadas por tipo de actividad, tipo de discapacidad, sexo, comunidades autónomas, etc.

11. Puede ilustrar este hecho el programa «Barreres 0», coordinado por la profesora Merche Ríos y promovido por el Instituto Barcelona Esports y el Instituto Municipal de Personas con Discapacidad del Ayuntamiento de Barcelona (IBE, 2010).

¿Otras capacidades? «Si te caes, te levantas»

▪

Hay cosas que sólo comprendemos los que corremos largas distancias.

De qué hablo cuando hablo de correr

HARUKI MURAKAMI

▪

2.1. Algunas consecuencias de dos órdenes ejemplares

Hace muchos años, cuando aún no había comenzado la escuela primaria, el traumatólogo me dijo dos cosas.

–No te pares.

–Si te caes, te levantas.

Pertenecía a la vieja casta de traumatólogos que no se contentaba con mirar el miembro dañado del «paciente», manos en la espalda, sino que intervenía siempre palpando, leyendo con sus diestras manos, y que se tomaba muy en serio la actividad física, el movimiento y el deporte como formas de terapia.

Ambas órdenes, breves, cortantes, contundentes puntas de iceberg –así las escuché y puede que así las hubiera escuchado cualquiera–, se convirtieron en incuestionables ejes vertebradores de lo que se tenía que hacer y de lo que no se tenía que hacer.

Ése era el mensaje literal. Yo literalmente lo escuché, literalmente lo apliqué y literalmente me lo conté. Me lo conté tantas veces que acabó por convertirse en texto y piel diarios, en un modo de hacer. Una manera de ser.

Aunque puede que el mensaje del médico cayera en un terreno ya abonado, porque, si la memoria no me falla, pronto supe, o intuí, una verdad evidente: que había más de un modo de hacer las cosas para alcanzar los objetivos. El asunto para los pequeños trasiegos de la vida diaria era proponerse lo que fuera y buscar los modos, en plural, de obtenerlo, aunque para ello fuera preciso dar un gran rodeo, recurrir en definitiva a las otras capacidades que no queda más remedio que desarrollar para compensar lo que falta. De manera que el no te pares ya lo venía practicando mucho antes de saber que aquello tenía un nombre.

Lo que no podía hacer por mi cuenta era levantarme, porque para eso me tenía que haber caído antes, y sólo se caen quienes están de pie. Yo no andaba. Había perdido la marcha. Por eso, cuando la recobré con toda clase de añadidos ortopédicos, el si te caes, te levantas supuso colocar sobre mis hombros la responsabilidad de las decisiones, lo que básicamente tenía dos consecuencias. La primera, que tenía que hacer las cosas como todo el mundo, aunque para ello tuviera que dar los rodeos que fueran. La segunda, que las caídas siempre tienen un después. Sin yo saberlo, colocaba entre mis manos un bien de un valor incalculable que me iba a permitir funcionar de un modo independiente, sin buscar ayuda ajena, o sólo la estrictamente necesaria. Me estaba dando las claves de la autorregulación. Uno de los instrumentos insoslayables para el aprendizaje de lo importante.

Y así, aquellas órdenes, básicas para la supervivencia de un niño, se convirtieron en excelentes metáforas para la vida, porque tarde o temprano uno se cae. Pero de eso entonces no sabía nada, sino que lo he ido aprendiendo, como todo el mundo, con el paso y el peso de los años.

Como decía, ha pasado mucho tiempo desde entonces, aunque ambas frases han sobrevivido intactas, con la frescura del primer día.

2.2. La educación física en la escuela: «Aquí no»

Y, sin embargo, semejante certeza chocó de frente con la escuela, en un tiempo en que las palabras «inclusión» o «adaptaciones curriculares» (Ferreira, 2006; Galofre y Lizán, 2005; Puigdellívol, 2001, 2012; Ríos, 2006, 2011)1 aún no se habían escrito. Allí me decían exactamente lo contrario: «no te muevas», con idéntica, o puede que con mayor contundencia, porque se trataba de algo que ocurría todos los días. Para la escuela estaba exenta en la asignatura de educación física. Nada más y nada menos que en la asignatura que se ocupaba del cuerpo, del movimiento y de su educación. Por tanto, la segunda certeza perdía todo su sentido porque no me tenía que levantar en un lugar en el que no tenía posibilidad alguna de caerme, porque la entrada me estaba vedada. Pocas veces en mi vida antes había sentido de una manera tan cruda –«aquí no hay sitio para ti», «esto no es para ti», «lo que aquí se haga no te incumbe», «fuera de aquí»– la marginación como antes.

En otro lugar (Rodríguez, 2011) ya expliqué lo chocante que me resultó esta nueva situación en aquella asignatura, sobre todo porque venía escuchando y haciendo lo que el médico me había dicho desde hacía mucho tiempo. Así es que yo sabía que en ese aspecto alguien se equivocaba. Y tenía que ser forzosamente la escuela, porque yo ya tenía mucha experiencia practicando lo que el médico me había dicho que hiciera.

En definitiva, la escuela no sólo no me proporcionaba las herramientas formales necesarias que me permitieran poderme desenvolver por mi cuenta, sino que no me consideraba como sujeto de su incumbencia. La gente como yo estábamos excluidos, no formábamos parte de su territorio. Nos prejuzgaba, con mayúsculas, sin opción a la defensa de la duda. Sobregeneralizaba las dificultades, ignorando las variadas y sutiles fortalezas de las otras capacidades. La paradoja estaba servida porque los actos educativos siempre parten de lo que

hay, de lo que tienen los sujetos, nunca de lo que falta.

2.3. Tres territorios de la actividad física informal: el recreo, la calle, la playa

Había otro factor más y no menos importante. Me encantaba la actividad física. Cualquiera que pudiera hacer. Siempre disfrutaba con ella, como en los recreos escolares, es decir, allí donde no llegaban las directrices del «no entres», donde no llegaba la segregación del «tú no puedes». Ahora que lo pienso, me doy cuenta de cómo mis compañeros de clase estaban completamente ajenos a la exclusión sistemática de que éramos objeto quienes tuviéramos algún tipo de diferencia.

Otro lugar cotidiano de la actividad física era la calle. En aquel entonces los niños, y no los coches, éramos sus dueños (López-Torrecilla, 2011), aunque ese asunto se sale por completo del propósito de este texto. Con mis amigos de juegos del barrio practicábamos la comba, la goma, el balón prisionero, el escondite, el teatro improvisado con trajes de papel y la escalada de los montículos de arena destinados a construir una parte del barrio aún por hacer. Recuerdo que algunos de aquellos juegos requerían un desempeño y unas destrezas importantes. No tengo el menor recuerdo de no haber actuado como todo el mundo. Participaba con las escayolas coyunturales o los «añadidos ortopédicos» imprescindibles que aumentaban o disminuían en función de la dificultad del juego. Para saltar a la goma usaba dos bastones (lo cual, tengo que admitir, me daba alguna ventaja), pero para el balón prisionero no usaba ninguno y tengo que confesar que tenía una habilidad bien desarrollada para atrapar los balones sin dejarlos caer. Fuera de esa originalidad, todo transcurría con estricta normalidad. No me estaba quieta y me levantaba cuando hacía falta.

Si tuviera que escoger una actividad, sin duda me quedaría con los veranos en la playa a orillas del Atlántico. El agua sí era mi verdadero traje, era definitivamente donde yo quería estar. Sentía que aquello me pertenecía. Todo lo

que tuviera que ver con el agua me fascinaba: el olor, el sonido, el ritmo de las olas. El agua me permitía moverme a mi antojo, sin restricciones. Era el único medio donde no precisaba mediadores instrumentales «añadidos» (bastones, férulas de marcha, férulas para dormir) que modificaban sistemáticamente el perímetro de mi cuerpo.

Puede decirse, por tanto, que en esos tres territorios de la actividad física informal, recreos, calle y playa me manejaba con normalidad y era sujeto de pleno derecho. Me manejaba de una manera más que aceptable. En ese ámbito el médico había ganado su batalla. Pero la había perdido de antemano en el terreno de la educación formal.

2.4. Educación formal con otras capacidades

Afortunadamente, la situación cambió por completo cuando en quinto de bachiller, con trece años, comencé a estudiar en la Universidad Laboral de Cáceres. Allí solicité –seguía estando exenta– cursar la asignatura de educación física y, para mi gran satisfacción, fui aceptada.

Por primera vez en mi vida me convertí en sujeto para la educación física formal, y si destaco el término «formal» es porque muchas de las cosas importantes relativas a la educación física no se pueden aprender sin educación formal. Un ejemplo muy claro es la natación. Para nadar correctamente se precisa una educación formal o cuasi formal.

Una de las novedades de la Laboral es que teníamos la opción de formar parte de uno de los equipos de los distintos deportes que se practicaban tanto en horario escolar como extraescolar. Obviamente, me presenté a natación. El día de la prueba me tiré al agua. Carecía de técnica. Nunca nadie me había enseñado los rudimentos de cómo había que mover los brazos al nadar crol, nunca había intentado nadar espalda, no tenía la menor idea de en qué consistía un calentamiento, ni de los ejercicios necesarios, no sabía respirar nadando y un larguísimo etcétera. La profesora me seleccionó. Y puedo decir que a partir de entonces mi relación con el agua mejoró ostensiblemente. Ya no sólo tenía una relación de placer con ella, además de aceptar al pie de la letra lo que decía el médico (siempre una constante), sino que por primera vez el agua y la natación se convirtieron en un escenario de la educación formal. No recuerdo los detalles, pero creo que me apropié de las nuevas reglas en pocas semanas. Enseguida comenzamos los entrenamientos diarios, que convirtieron la natación y el agua en el medio, «el lugar», de donde no me quería mover. En esa época, no existía la noción de adaptación curricular, así es que me la hacía yo misma con la inestimable colaboración de mis compañeras.

Por primera vez en mi vida, el «si te caes, te levantas» y la educación formal de la educación física caminaban juntas y en la misma dirección. Por fin tenía acceso a una buena formación técnica.

Me hice nadadora de fondo. Primero nadaba crol y después cambié a espalda. Los entrenamientos diarios eran duros. Creo que no falté a uno solo. Aún hoy son los estilos que practico y que prefiero y, aunque ya no nado para competir, el agua sigue siendo, con diferencia, el medio que mi cuerpo prefiere y en el que, si pudiera, se instalaría. También me sigue gustando infinitamente más el fondo que la velocidad. Recientemente, decía Haruki Murakami, un escritor japonés y corredor de fondo: «Mis músculos son de los que necesitan tiempo para arrancar. Su despegue es notablemente lento. A cambio, una vez que empiezan a funcionar en caliente, pueden seguir en movimiento durante largo tiempo, sin forzarlos y manteniendo un buen tono. Supongo que cabe decir que son los músculos "idóneos para largas distancias"». (2007-2010, pp. 111-112). Al leer este texto, enseguida me identifiqué con él. Supongo que eso es lo que debe sentir cualquier fondista, porque básicamente se compite con uno mismo, distribuyendo hábilmente los recursos, con independencia del deporte que practique.

Por aquel entonces aún no sabía que la natación que practiqué en aquellos años se iba a convertir en una de las grandes inversiones de mi vida. No tenía la menor idea de que con el paso de los años, mi cuerpo, para seguir funcionando, y mis piernas para seguir andando, reclamarían de manera completamente explícita el contacto cotidiano con el agua.

2.5. Las instalaciones deportivas: ¿lugares de inclusión o de exclusión?

Afortunadamente, la situación en la escuela ha cambiado mucho desde entonces (Devís, 1996). Por ley, hoy, quienes tienen otras capacidades ya no tienen que quedarse al margen. Eso supone un avance espectacular en relación con el principio de la historia que acabo de relatar. Lo que sí sigue estando pendiente es que en los ayuntamientos, en los pueblos, en las ciudades o en los barrios, las instalaciones y los centros deportivos incorporen este discurso, de manera que no haya que «informar» en cada instalación al celador, al socorrista o al gerente en el momento en que uno solicita la custodia de un bastón o pregunta si disponen de algún material ortopédico suplementario para poder acceder al agua. No contaré aquí las distintas experiencias recientes (exactamente en 2011) en algunas instalaciones deportivas municipales y privadas de la Comunidad de Madrid. Sólo diré que, en ocasiones, puede desanimar a cualquiera que trate de practicar un deporte de manera cotidiana. Aún falta mucha información y formación en este tipo de profesionales. Cuando sin su colaboración la práctica del deporte para todo el que lo desee, con independencia de las capacidades que tenga, se vuelve imposible.

Las buenas inversiones tienen que serlo para toda la vida. De manera que si las cosas se hacen bien desde la escuela infantil, que es cuando hay que comenzar, al alcanzar la edad madura, es decir, cuando el circuito escolar queda muy lejos, cualquier persona con otras capacidades tenga la opción real de poder continuar practicando el deporte o la actividad física que le interese, que le convenga o que le cause más placer. Sin ese complemento fundamental, se rompe un importantísimo eslabón de la cadena y habremos tirado por la borda una parte de ese esfuerzo, que, créanme, sí merece la pena.

1. Con Windyz Ferreira de la Universidad de Paraiba, Brasil, con Ignasi

Puigdellívol y Merche Ríos de la Universidad de Barcelona y con Rosa Galofre de los Equipos de Atención Temprana de la Comunidad de Madrid, he tenido el privilegio de discutir, en repetidas ocasiones, sobre todos estos temas con pasión, porque todos ellos son excelentes profesionales de la inclusión educativa, con quienes resulta muy sencillo y un verdadero placer «pensar en voz alta» y recordar algunos de los acontecimientos que aquí relato.

La inclusión en el contexto escolar

3.1. Marco legal y aplicación en Europa y España

La pretensión de este capítulo es analizar el fundamento legislativo básico y actual en el fomento de la práctica de actividad físico-deportiva por parte de personas con discapacidad, especialmente desde una perspectiva inclusiva, tanto a nivel nacional como internacional. El autor intentará huir de la simple referencia normativa, ilustrando las mismas con ejemplos que pongan de manifiesto su pertinencia y, llegado el caso, su opinión ha de verse contemplada como un recurso más.

Fundamentos normativos. La inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad en las actividades físico-deportivas

Participar activamente en clase de educación física es un derecho y un deber de todos los alumnos. Este hecho es refrendado de manera clara en la normativa internacional más actual sobre los derechos de las personas con discapacidad tanto a nivel internacional como europeo. A nivel internacional y como hito legislativo mundial, nos encontramos con la Convención de la Organización de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, sesión del 13 de diciembre de 2006), ratificada por el parlamento español en su sesión de 3 de diciembre de 2007 (día internacional de las personas con discapacidad) y publicada en el BOE el 21 de abril de 2008, si bien entró en vigor de forma general y para España el 3 de mayo de 2008, de conformidad con lo establecido en el Artículo 45 (1) de la misma. Citamos aquí por su relación con el tema de esta obra el artículo 30.5 sobre «Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte»:

-

5. A fin de que las personas con discapacidad puedan participar en igualdad de condiciones con las demás en actividades recreativas, de esparcimiento y deportivas, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para:

a) Alentar y promover la participación, en la mayor medida posible, de las personas con discapacidad en las actividades deportivas generales a todos los niveles.

b) Asegurar que las personas con discapacidad tengan la oportunidad de organizar y desarrollar actividades deportivas y recreativas específicas para dichas personas y de participar en dichas actividades y, a ese fin, alentar a que se les ofrezca, en igualdad de condiciones con las demás, instrucción, formación y recursos adecuados.

c) Asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a instalaciones deportivas, recreativas y turísticas.

d) Asegurar que los niños y las niñas con discapacidad tengan igual acceso con los demás niños y niñas a la participación en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento y deportivas, incluidas las que se realicen dentro del sistema escolar.

e) Asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a los servicios de quienes participan en la organización de actividades recreativas, turísticas, de esparcimiento y deportivas.

▪

En el contexto europeo, es la Carta Europea del Deporte para Todos: Personas con Discapacidad» (Consejo de Europa, 1986), escrita hace veinticinco años. Creemos que es de plena actualidad en cada punto y significa un verdadero aliento para el compromiso y la coordinación institucional, tanto público como privado, para el fomento de oportunidades adecuadas para participar en actividades físicas recreativas y la adecuada accesibilidad. Nos parece interesante que se indique la necesidad de que exisa un ente coordinador a nivel nacional, como garante de la aplicación de las políticas de integración a nivel deportivo. Hay que destacar también el papel fundamental otorgado al deporte en los procesos de rehabilitación, así como la necesidad de la investigación de los beneficios de las prácticas deportivas por parte de este colectivo. Es relevante también en su segunda parte el mensaje de la importancia de los procesos inclusivos en el deporte a todos los niveles.

Además de las dos referencias normativas señaladas, recomendamos al lector dos herramientas de desarrollo curricular y profesional que fomentan la educación física inclusiva a nivel europeo. Por un lado, la Formación Europea en Educación Física Inclusiva (EIPET, 2009), fruto de un proyecto europeo y que sienta las bases de la formación que hay que recibir por parte de los profesionales de la educación física en el fomento de la inclusión. Por otro lado, y con una visión más orientada al desarrollo de la actividad física adaptada en el ámbito profesional (incluyendo el educativo, el rehabilitador y el deportivo recreativo), están los Estándares Europeos en Actividad Física Adaptada (EUSAPA, 2011).

Ya en el ámbito nacional la Constitución Española (1978), en su artículo 43, sobre el derecho de protección de la salud, indica que «los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo facilitarán la adecuada utilización del ocio », y en su artículo 49 indica que «los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente

para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos» .Este último artículo supuso el germen, cuatro años después, del desarrollo de la Ley de Integración del Minusválido (LISMI, 1982), donde no se hace referencia explícita a las actividades físico-deportivas. Hemos de destacar como norma marco más actual la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU, 2003), promulgada un día antes del Día Internacional de la Discapacidad, en el año europeo de las personas con discapacidad, en 2003. En el ámbito deportivo citamos aquí la Ley 10/1990 del Deporte, de 15 de octubre, que textualmente relata:

-

Artículo 3.3.: Las instalaciones deportivas deberán tener en cuenta las necesidades de accesibilidad y adaptación de los recintos para personas con movilidad reducida.

Artículo 4.2.: Es competencia de la Administración del Estado fomentar la práctica del deporte por las personas con minusvalías físicas, sensoriales, psíquicas y mixtas, al objeto de contribuir a su plena integración social.

-

Al respecto de la atención legislativa del fomento de la actividad físico-deportiva de las personas con discapacidad en nuestro país, hemos de indicar que, si bien las competencias en materia educativa y de promoción deportiva están transferidas por el gobierno central a las comunidades autónomas, nos parece necesario indicar aquí la importancia del lanzamiento del Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte (Plan A+D; CSD, 2010), que tiene como objetivo garantizar al conjunto de la población española el acceso universal a la práctica deportiva de calidad. Recomendamos al lector el capítulo referido a la «Actividad física y deporte en personas con discapacidad», donde encontrará un pormenorizado y riguroso análisis del ámbito de las personas con discapacidad en relación con el fomento de la práctica deportiva de este colectivo en nuestro

país. Creemos que este análisis arroja luz a la hora de encontrar recursos adecuados para justificar la práctica deportiva inclusiva.

A modo de conclusión, podemos indicar que el refrendo normativo está, existe, es abundante y su mensaje es claro, diáfano y, a nuestro entender, inspirador y proactivo. Sin embargo estamos muy lejos aún de la inclusión real, ni en el ámbito de la educación física escolar ni de las actividades físico-deportivas en general. En el primero de los casos, muchas de las veces queremos promocionar la inclusión en educación física per se, cuando sabemos que no hay mejor adecuación y adaptación que la libre interpretación del currículo escolar y su aplicación por parte de los equipos docentes: la creatividad (Rodríguez, 2012). Por otro lado, la exclusión de los contextos de práctica deportiva y sus consecuencias son devastadoras para la adopción efectiva de hábitos de vida saludables, especialmente en determinados colectivos como el de la discapacidad. Es por ello que ese apoyo legislativo, esa aplicación de las propuestas expertas, ha de estar guiada por el peso de la razón, la sencillez y la normalidad. Tratemos la diversidad con normalidad y haremos fácil la inclusión real.

3.2. Componentes organizativos de la inclusión educativa

Como hemos señalado ya en el capítulo 1, la inclusión no es ni una técnica, ni un método, es más bien una nueva manera de concebir la escuela y el derecho de todos y todas a la educación. Supone entender las desigualdades que se ponen de manifiesto dentro del sistema educativo, ser conscientes de la vulnerabilidad de personas y grupos, y sentir la necesidad de una transformación social que debe tener una de sus primeras expresiones en el mundo educativo. Quien viva la inclusión como una moda o como una forma de sumarse a lo políticamente correcto será más bien un estorbo que una ayuda. Y no me refiero sólo al profesorado, que somos quienes primero nos debemos aplicar esta máxima, sino también a los responsables de la administración y de las políticas educativas.

Componentes organizativos

La organización del centro educativo es un elemento clave para cualquier política educativa. Una concepción rígida de la organización del centro provoca que las medidas que más tarde tiene que abordar ineludiblemente para atender a la diversidad, presente en cualquier centro, tengan un carácter reactivo. No parece un «buen negocio» olvidar que todo centro escolar es también, lo quiera o no, un agente social con un papel activo en estos procesos de cambio, sea para adelantarse a los mismos o para permanecer en la inmovilidad, negando las evidencias del cambio.

En efecto, el centro educativo puede adoptar un papel reproductor, consistente en negarse a cambiar, percibiendo la presencia de diferentes culturas como un mero

problema y afrontando cualquier discapacidad como una perturbación de lo que debería ser la dinámica «normal» de la institución. En estas situaciones suele percibirse como lógica la dificultad de comunicación con las familias, especialmente las no académicas y de estratos sociales desfavorecidos o las que lo son de niños y niñas con discapacidad. Un centro reproductor es aquel que rechaza la heterogeneidad y vive con la nostalgia de una escuela que ya no existe ni volverá a existir. Una actitud tan reproductora marcará no sólo lo que ocurre en el centro, sino también en la comunidad educativa: especialmente la relación con las familias y su entorno.

Por fortuna no son pocos los centros que se autoperciben como agentes de cambio y asumen un papel proactivo y transformador, consistente en mantener una abierta disposición al cambio, entender las diferencias como una riqueza, mantener expectativas altas sobre el alumnado y buscar con persistencia la implicación de las familias. Los cambios en la cultura y la organización de dichos centros, las reformulaciones curriculares y, especialmente, la atención otorgada a la participación de familiares y de la comunidad son herramientas básicas para la inclusión. Todo ello nos indica que la organización y la gestión escolar tienen un papel importante en los procesos inclusivos. Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que sin cambios de calado en la organización de los centros educativos resulta ilusa la pretensión de alcanzar niveles satisfactorios de inclusión.

En este apartado no podremos detallar todos los componentes de la organización escolar que inciden en la inclusión. Sin embargo sí que podemos destacar algunos que resultan fundamentales, además de haber sido contrastados por la investigación internacional más reciente. En consecuencia centraremos nuestra reflexión en tres componentes que resultan fundamentales para el éxito de las prácticas inclusivas: a)La agrupación del alumnado ; b)La organización del apoyo pedagógico, y c) La participación de las familias y la comunidad.

a) La agrupación del alumnado

El tema de la agrupación del alumnado es crucial para la escuela inclusiva, además de ser un tema de actualidad dada la resistencia, presente aún en muchos centros, a asumir la diversidad de los grupos heterogéneos.

En efecto, la tendencia a organizarse mediante grupos homogéneos (o grupos de nivel) sigue siendo muy alta en nuestro país, recibiendo diferentes nombres: grupos A/B/C, grupos de nivel, grupos flexibles... En los tres casos el criterio de agrupación es el mismo y consiste en poner en un mismo grupo a los alumnos de un nivel de aprendizaje similar: el grupo A sería el de mayor nivel, mientras que en el grupo C estarían los alumnos de nivel más bajo, con problemas de aprendizaje y a menudo también de conducta. En sentido estricto, el concepto de grupos flexibles también puede aplicarse a las agrupaciones heterogéneas que mezclan incluso a alumnos de diferentes edades, por ejemplo, para la realización de determinados talleres. Pero lo que mayoritariamente se entiende aquí por agrupación flexible es separar el alumnado de alguna o algunas clases para reagruparlos por niveles de aprendizaje en determinadas áreas del currículo.

Pues bien, toda la investigación disponible al respecto concluye que estas formas de agrupación perjudican claramente al alumnado de menor nivel, alejándolo cada vez más del nivel de sus compañeros, mientras que no tiene ningún efecto significativo de mejora entre el alumnado de niveles más altos. Han sido precisamente estas investigaciones, además de las constataciones prácticas, las que han dado pie a que ciertos países más avanzados, como sería el caso de Finlandia, hayan prohibido por ley estas formas de agrupación.1

Actualmente disponemos de investigaciones sobre el rendimiento de los alumnos en situaciones inclusivas con resultados coincidentes en destacar el efecto positivo, especialmente entre los grupos más vulnerables, del trabajo en grupos heterogéneos, al contrario de lo que ocurre en las agrupaciones de nivel también investigados (Braddock y Slavin, 1992; Terwell, 2005). G. Lindsay nos ofrecía recientemente una revisión de las investigaciones más significativas y actuales

sobre el tema, que concluyó con esta misma constatación a favor de los agrupamientos heterogéneos, por su efecto en el aprendizaje de todo el alumnado (Lindsay, 2007).

Otros estudios no dirigidos al rendimiento académico sino a las relacionas que se establecen entre el alumnado, no fueron tan concluyentes. Cierto es que muchos de ellos constataron el incremento de la aceptación social del alumnado con desventaja o con necesidades especiales (Frostad y Pijl, 2007; Monchy, Pijl y Jan-Zanberg, 2004). Sin embargo, otros afirmaban lo contrario (Cawley, Hayden, Cade y Baker-Kroczynski, 2002; Wallace, Anderson, Bartholomay y Hupp, 2002), por lo que será necesario poner un énfasis especial al establecimiento de relaciones y a la aceptación del alumnado en las situaciones de inclusión.

Por nuestra parte, en una investigación desarrollada dentro de un Proyecto Integrado que estudió todos los países de la Unión Europea, coordinado en España por el Centro Especial de Investigación, al que pertenezco,2 pudimos analizar veinte centros con experiencias inclusivas de éxito. El detallado análisis de estos veinte casos (en distintos países) incluyó la revisión documental, entrevistas y grupos de discusión con todos los agentes implicados: estudiantes, profesorado, familias y otros agentes del entorno. Todo ello nos permitió constatar el alto nivel de coincidencia entre estos centros en su opción por las agrupaciones heterogéneas (Puigdellívol y Krastina, 2010). Reflexionábamos con Liga Krastina que la forma de agrupación, por sí misma, no parecía justificar por completo el éxito de la inclusión en dichos centros, ya que una segunda condición parecía también muy relevante: la implementación de recursos adicionales, traducidos en más de un adulto dentro del aula. Concluíamos entonces que la agrupación heterogénea es una condición necesaria, pero no suficiente, para obtener buenos resultados con todo el alumnado, incluyendo el que pertenece a grupos en desventaja o con necesidades especiales.

Por su parte, los estudiantes, el profesorado y las familias coincidían al relacionar esta forma de agrupación heterogénea (en cuanto a habilidad, género y cultura o grupo cultural de pertenencia) con la mejora del aprendizaje de todo el

alumnado. El profesorado, en particular, coincidía además en destacar que los grupos heterogéneos permitían lograr uno de los principales objetivos de su tarea docente: la colaboración entre los estudiantes. Esta forma de agrupamiento incrementa las posibilidades de que los alumnos puedan ayudarse entre ellos, lo que representa la adquisición de una competencia muy importante en la sociedad actual. Tanto el profesorado como las familias reconocían el valor educativo de esta competencia y remarcaban que los estudiantes estaban más motivados cuando aprendían de sus compañeros y cuando tenían la oportunidad de ayudarles a aprender. También destacaban que ello mejoraba sensiblemente las relaciones y el ambiente dentro del grupo.

Podemos sintetizar gráficamente las consideraciones anteriores comentando las tres formas de agrupación básicas detectadas en el proyecto Included antes citado (véase la figura 1). Una primera forma la denominamos mixture y consiste en la agrupación heterogénea del alumnado dentro de la misma clase, pero sin recursos complementarios o con recursos muy escasos y que no inciden dentro del aula. En este caso suele constatarse que la profesora o el profesor que ejercen la tutoría del grupo fácilmente pueden verse sobrepasados por las múltiples demandas del alumnado. Por supuesto que ello afecta negativamente a los resultados de aprendizaje del alumnado, poniendo también en cuestión la inclusión del alumnado en desventaja, incluyendo al que presenta alguna discapacidad. Aunque los resultados de esta opción no sean tan negativos como los constatados en la agrupación por niveles, que comentaremos a continuación, la mera agrupación heterogénea no garantiza el mantenimiento de los niveles de aprendizaje ni la calidad de las interacciones que requiere la inclusión.

Una segunda opción la denominamos streaming y consistía en la agrupación por niveles de aprendizaje, que antes analizábamos como agrupación por niveles o agrupación flexible. Esta opción requería el incremento de recursos humanos, normalmente en forma de profesorado de educación especial o profesorado auxiliar, que atendía a los grupos de alumnos con mayor retraso o desventaja. Aun contando con este incremento de recursos humanos, los resultados de esta opción organizativa, en sintonía con la investigación revisada, eran los peores, tanto en lo que se refiere al aprendizaje como a la calidad de la interacción entre el alumnado.

Finalmente detectábamos una tercera forma organizativa, denominada inclusion, consistente en la agrupación heterogénea del alumnado, pero con recursos adicionales dentro del aula. En unos casos estos recursos consistían en la presencia de más de un profesor en el aula (con profesorado liberado, profesorado especialista, auxiliares, etc.) y también en la inclusión de los apoyos dentro del aula, de modo que el profesorado de apoyo o de educación especial no basaba su trabajo en apoyos individuales o a un pequeño grupo, sino que mayoritariamente se incorporaba a la dinámica regular del aula, compartiendo las tareas de enseñanza con el profesorado tutor. En otros casos la presencia de más de un adulto dentro del aula se garantizaba a través del voluntariado: familiares, estudiantes de prácticas, antiguos alumnos y alumnas o personas del barrio que actuaban también como voluntarios. Los resultados en forma de incremento de los aprendizajes y de la cohesión social en el centro pueden considerarse, sin miedo a la exageración, espectaculares. Tanto más cuando el voluntariado estaba formado por familiares y otras personas pertenecientes a los diferentes grupos culturales con presencia en la escuela y en la localidad que la acoge.

Figura 1: Tres formas de organizar la diversidad del alumnado y los recursos.

Organización del aula	Características	Resultados
Mixture Agrupación heterogénea	Aula tradicional: ▪ Todo el alumnado en su conjunto en la misma aula ▪ Un solo profesor o profesora por aula	▪ No ofrece una respuesta adecuada a la diversidad de necesidades del alumnado ▪ Presenta serias dificultades en conseguir niveles de éxito educativo del alumnado
Streaming Agrupación por niveles de aprendizaje	▪ Incremento de los recursos humanos ▪ Separación del alumnado etiquetado como «diferente» o «difícil» a otra aula u otro centro	▪ Efecto negativo en la calidad de la educación de todo el alumnado ▪ Efecto negativo en los resultados académicos del alumnado, especialmente del segregado ▪ Aumento de los problemas de convivencia
Inclusion Inclusión de todo el alumnado y de los recursos suplementarios en el aula	▪ El profesorado extra y todo el alumnado están dentro del aula ordinaria ▪ Incorporación dentro del aula de profesorado de apoyo, familiares y otro voluntariado ▪ Agrupaciones siempre heterogéneas	▪ Importantes avances en los resultados académicos de todo el alumnado ▪ Mejora de la convivencia escolar

FUENTE: (Included, 2008). Elaboración propia.

En cuanto a los centros que atendían también a alumnado con discapacidad, el profesorado y las familias destacaban como muy positivo que este alumnado se incorporara a las clases regulares. Señalaban la influencia que la inclusión tiene para el establecimiento de buenas relaciones con los compañeros y como estímulo para el aprendizaje, aunque entendían que en algunos casos podía ser conveniente el trabajo en pequeño grupo, supervisado por el profesor o profesora de apoyo, unas pocas horas a la semana. Hay que constatar que en los niveles previos a primaria (las dos etapas de infantil) es donde se detectaron menos prácticas excluyentes y donde más asentada estaba la idea de la eficacia de las prácticas inclusivas para el aprendizaje y socialización del alumnado.

b) La organización del apoyo pedagógico

En lo que se refiere a la organización del apoyo hay investigaciones que lo abordan desde la perspectiva del trabajo conjunto de dos profesores dentro de la misma aula (Ainscow, 2000; Stainback y Stainback, 1999; Thousand, Villa, y Newin, 2006). Otros analizan la aportación que puede hacer el profesor o la profesora asistente o auxiliar (Fox, Farrell y Davis, 2004; Takala, 2007). Incluso los hay que estudian la colaboración y el apoyo entre diferentes centros (Rudduck, Berry, Brown y Frost, 2000). Ahora bien, en todos estos casos se trata de apoyo entre profesionales.

En nuestra búsqueda, aparte de los datos que nos proporcionó el análisis secundario3 de la inclusión en los 25 países de la Unión Europea, los centros que participaron en el estudio de casos nos permitieron distinguir claramente cuatro formas de proporcionar el apoyo dentro del aula, las cuatro inclusivas y las

cuatro suponen el uso de apoyo adicional:

•Desdoblamiento del grupo: se trata de separar la clase en dos grupos heterogéneos. El desdoblamiento puede hacerse de dos maneras: desdoblar la clase para una misma actividad, aunque en grupos separados, de modo que el profesor de apoyo u otro maestro se ocupan de cada uno de los grupos dentro de la misma aula, o bien desdoblar el grupo para llevar a cabo actividades distintas o no, pero en espacios diferenciados. Por ejemplo, una mitad de la clase acude a educación física mientras la otra mitad permanece en el aula para trabajar áreas instrumentales. Dada la reducción de alumnos por profesor, el desdoblamiento proporciona al profesorado la posibilidad de ofrecer una atención más individualizada, algo especialmente útil en el caso de los niños y niñas con mayores dificultades de aprendizaje.

•Grupo heterogéneo con apoyo adicional: en este caso el grupo-clase no se desdobla, sino que el profesor o la profesora de apoyo entra al aula para trabajar conjuntamente con el profesor tutor y, entre los dos, poder atender mejor a los alumnos con dificultades y al grupo en general.

•Grupos heterogéneos con apoyo adicional externo: algunos centros optan por esta fórmula que supone la incorporación de voluntariado (familiares, universitarios, gente del barrio, etc.) para trabajar conjuntamente con el profesor dentro del aula. En este caso podían actuar dentro del aula más de dos adultos, en tareas de apoyo al aprendizaje. Es el caso de los grupos interactivos, cuyo efecto en el aprendizaje del alumnado con discapacidad investigó con detalle Sílvia Molina (Molina, 2007). El voluntariado externo enriquece el aprendizaje del alumnado, especialmente el que pertenece a grupos socialmente vulnerables, al hacerle consciente de que la escuela aprecia su cultura y que personas significativas de su entorno social y cultural valoran la actividad del centro educativo hasta el punto de implicarse directamente en dichas actividades formativas (Vieira, 2010).

•Extensión del tiempo de aprendizaje: observamos diferentes formas de extender el tiempo de aprendizaje del alumnado que lo deseara. Entre ellas, las bibliotecas tutorizadas, que ofrecen apoyo al alumnado después del horario escolar; diferentes fórmulas de «club» que unos determinados días de la semana ofrecían la posibilidad de que el alumnado permaneciera en la escuela después del horario de clase para hacer los deberes, asistidos por profesorado o voluntariado; el apoyo de verano proporcionado por los centros que durante el mes de julio ofrecían ayuda a los alumnos que lo requerían, con la participación de voluntariado y profesorado, que en este caso actuaba también como voluntariado.

Podemos apreciar, pues, que estas formas de organización suponen una visión amplia e integrada del apoyo. Amplia porque entienden que el apoyo no se ciñe a un determinado perfil profesional, sino que puede ser ofrecido por muchas figuras diferentes, empezando por los mismos compañeros o compañeras. Integrada porque lo que se persigue es proporcionar el máximo de apoyos dentro del aula y en las situaciones de aprendizaje más naturales, en estrecha colaboración con el profesorado tutor.

La escuela tampoco debe sentirse sola en la tarea de enriquecer el entorno del alumnado. Son muchos los centros que en su entorno cuentan con asociaciones y servicios de todo tipo (vecinales, culturales, religiosos, deportivos, educativos, etc.). Teniendo claro que el objetivo irrenunciable de todo centro escolar es la educación y el aprendizaje del alumnado y que, por tanto, no toda colaboración es apta si no se puede supeditar a dicho objetivo, sí que muchas de aquellas entidades pueden colaborar con el centro, pues suele alcanzarse un amplio consenso cuando la auténtica finalidad de la colaboración es la mejora de la educación de los niños y jóvenes del barrio.

De una manera más directa están implicados otros servicios educativos, como pueden ser, por ejemplo, los educadores del barrio y los servicios sanitarios y asistenciales (CAP, asistentes y trabajadores sociales, etc.). Disponemos ya de muchas experiencias de actuación conjunta de estos servicios en el marco de los

Planes de Entorno, por ejemplo, pero nos falta fluidez para que estas actuaciones formen parte realmente del funcionamiento de la escuela entendida como comunidad.

Es en este punto donde entrarían también las experiencias de colaboración entre las llamadas escuelas ordinarias y las de educación especial. El trabajo coordinado entre estos dos tipos de centro y la construcción conjunta de conocimientos a la que se llega cuando no se trata de exportar modelos, sino de buscar la mejor manera de atender al alumnado que más lo necesita, contribuye a romper con las inútiles polémicas entre escuela ordinaria y escuela especial y a caminar con decisión hacia el ofrecimiento al alumnado y a las familias de entornos realmente inclusivos.

c) La participación de las familias y la comunidad

Algo que parece claramente demostrado por la investigación realizada hasta el momento es el peso que tiene la participación de las familias y su sintonía con los centros educativos tanto en la superación del fracaso escolar, como en el progreso del alumnado con necesidades especiales. Las investigaciones sobre la implicación de las familias en la actividad y la dinámica de los centros ponen de manifiesto dicha influencia (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington y Bornstein, 2000; Cosden, Morrison, Gutiérrez y Brown, 2004; Murray y Greenberg, 2006). Otras investigaciones estudian dicha influencia desde la perspectiva de un aprendizaje concreto, como puede ser el caso de la lectura (Evans, Fox, Cremaso y McKinnon, 2004) o desde un enfoque más amplio, haciendo referencia a los fondos de conocimiento de los que dispone cualquier grupo social (McIntyre, Kyle y Rightmyer, 2005) y a proyectos educativos que demuestran cómo se puede conseguir esta implicación y los beneficios que comporta (Flecha, 2009; Mello, 2009).

También encontramos estudios que analizan algunas dificultades planteadas por

la participación de las familias, en los que las dudas de algunas de ellas sobre la calidad o el interés de su aportación frenan la participación (Power y Clark, 2000), hecho a menudo incentivado por los prejuicios tradicionalmente dirigidos a las familias no académicas (Westergard y Galloway, 2004).

En un contexto más cercano encontramos el estudio de J. L. Álvarez, donde constataba el bajo nivel de participación de las familias en España y cómo dicha participación iba decreciendo a medida que aumentaba el nivel educativo de escolarización de sus hijos e hijas: 37% en infantil, 20% en primaria y sólo un 4% en formación profesional (Álvarez, 1999). Tres de las propuestas que derivó de su estudio tienen que ver con lo que estamos discutiendo aquí: la necesidad de incentivar la cooperación con las familias; la puesta en marcha de acciones conjuntas, como grupos de debate, y la ampliación de lo que el autor denomina la «alianza entre familia y escuela en los entornos comunitarios».

En nuestra investigación citada antes, el IP Includ-ed, la importancia de la sintonía entre escuela y familia fue resaltada por todos los entrevistados y en todos los niveles educativos. Ahora bien, el grado y las formas de participación de las familias en el funcionamiento de los centros diferían mucho en unos y otros. Los centros de infantil y primaria, incluyendo también las escuelas con programas de inclusión de alumnado con necesidades especiales, solían ser más abiertos a la participación de la familia y en algunos casos de la comunidad. Destacan en este sentido la naturalidad con la que invitaban a las familias a observar directamente la actividad dentro del aula. Estos centros coincidían con los de primaria en otras formas de implicar a los familiares en la actividad escolar. Prácticas como invitar a familiares de alumnos inmigrantes para familiarizar al grupo-clase con cuentos y tradiciones de su lugar de origen o para hablar a los alumnos mayores de su cultura eran habituales. En otros casos las formas de colaboración eran más ambiciosas, pues los centros ofrecían a las familias una participación más intensa, en la que podían tomar decisiones efectivas sobre el funcionamiento del centro o incluso actuar como voluntariado en las clases y en las actividades extraescolares.

En todos los casos eran frecuentes y bien valorados, tanto por las familias como por el profesorado, los encuentros que se hacían durante el curso: asambleas, reuniones de curso y entrevistas regulares con las familias eran las fórmulas más comunes. Una de las escuelas de infantil utilizaba una estrategia especial para favorecer la participación de las familias inmigrantes, consistente en citarlas a las reuniones media hora antes que al resto de familias. Con ello pretendían facilitar su participación anticipándoles los contenidos que se iban a tratar en la reunión general, para reducir así los problemas derivados de su falta de dominio de la lengua. Lo que se constataba en estas acciones, y en esto coincidían el profesorado entrevistado y las familias, es que las familias de grupos vulnerables manifestaban su deseo de implicarse activamente con la escuela, lo que contradice los prejuicios que muy a menudo recaen sobre ellas.

3.3. Componentes didácticos de la inclusión educativa

Para entender los componentes didácticos que más directamente propician el carácter inclusivo de nuestros centros educativos, podemos agruparlos en tres grandes categorías de prácticas educativas de las que pasaremos a ocuparnos a continuación. Me daría por satisfecho si pudiera dar a entender que se trata de prácticas útiles y efectivas para abrir la escuela a la gran diversidad de alumnado que hoy atiende, incluyendo el alumnado con discapacidad, y que al mismo tiempo mejoran la calidad de la educación de todos y todas. Por supuesto que sólo abordaremos aquellas prácticas de las que hemos constatado sus buenos resultados a partir de la experiencia y de la investigación que hoy tenemos a nuestro alcance. Trataremos pues, en primer lugar, de las prácticas que favorecen la interacción. A continuación abordaremos las que facilitan la personalización de la enseñanza para, en tercer lugar, ocuparnos de las que favorecen la comunicación con el entorno. Reservaremos como reflexión final unas consideraciones sobre el apoyo pedagógico.

Prácticas que favorecen la interacción

Si nos centramos en las estrategias o prácticas educativas, debemos empezar considerando el primer recurso del que disponemos maestras y maestros: el alumnado. En efecto, en nuestra clase disponemos de cerca de una cincuentena de manos que no son inútiles. El primer recurso, el protagonista de cualquier proceso de inclusión, son los propietarios y propietarias de estas manos, y es conveniente verlo así. Ahora bien, para que estas manos se conviertan en recursos debemos proporcionar las condiciones necesarias para que nuestra aula se preste a la interacción, a la colaboración y, más allá de todo ello, a la solidaridad.

Cada vez es más evidente que las capacidades de las que disponemos los humanos son en mayor medida capacidades compartidas que atributos individuales. En definitiva, el resultado de la interacción. Si estoy escribiendo estas líneas es porque los coordinadores de este libro han confiado en mi capacidad para aportar algo interesante a su contenido, ¡espero que no cambien de opinión cuando reciban el manuscrito! Pero estas líneas no llegarían al lector sin su capacidad para coordinar el texto que tiene en las manos, ni todo ello llegaría a constituir una publicación sin el concurso de las capacidades de quienes se ocupan del proceso de edición y distribución. Sin estas «capacidades compartidas» el libro, sencillamente, no existiría.

También cada vez está más claramente demostrado, y por eso sigue tan vigente el pensamiento de Vygotski, que la interacción es el fundamento de todo aprendizaje (Vygotski 1978), y en esta interacción entran en juego competencias muy conocidas, pero quizá menos educadas, como es el caso de las habilidades comunicativas. Estas habilidades son la base de la interacción y, al mismo tiempo, su resultado. Expertas y expertos nos reiteran que las competencias contempladas por el currículo actual y vinculadas al desarrollo de las habilidades comunicativas son fundamentales en la sociedad de nuestros días. Y sin embargo, ¿cuánto tiempo nos pasamos pidiendo a los niños que se callen, que no hablen entre ellos... vaya, que no interactúen? Claro que debe haber momentos de silencio y momentos de escucha junto con los de interacción comunicativa. De lo que no estoy tan seguro es que hayamos encontrado el justo equilibrio entre unos y otros. Es más, aseguraría que no lo hemos encontrado y que ahí radica uno de los principales desajustes entre la escuela y la sociedad de la información en la que estamos viviendo.

La cooperación

Pues bien, uno de los primeros pasos hacia la inclusión es precisamente la búsqueda de este equilibrio, y esto requiere generar las condiciones que favorezcan la interacción en el aula. No basta con poner a los alumnos en grupos

para garantizar la interacción de la que estamos hablando. Como señalan insistentemente los investigadores de referencia sobre el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999), la cooperación es algo que hay que enseñar, podríamos decir que es «contenido de aprendizaje», y hoy uno de sus contenidos fundamentales. Muchas estrategias, pues, vinculadas al aprendizaje cooperativo, constituyen un buen recurso para propiciar la interacción, especialmente las más claramente dirigidas a generar lo que también estos autores describen como interdependencia positiva: la conciencia de que con los demás somos capaces de ir más lejos que solos, a partir del esfuerzo individual de cada uno y de la colaboración con otros y otras.

Dentro de este marco hay algunas prácticas que se han mostrado especialmente útiles en la escuela inclusiva que vale la pena comentar brevemente.

La tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales es una práctica de cooperación especialmente viable cuando los alumnos están acostumbrados al trabajo en grupo y cuando se ha conseguido que experimenten reiteradamente la interdependencia positiva, vinculando el éxito propio y ajeno como el éxito del grupo, es decir, de todos. En este contexto y a todas las edades los niños, niñas y jóvenes experimentan el placer de ser capaces de proporcionar ayuda al otro, que es, en definitiva, la vivencia del valor de la solidaridad.

Es en este contexto donde da mejores resultados la práctica de la tutoría entre iguales. Las formas que puede adoptar esta práctica son muy variadas: desde los breves periodos de trabajo en grupo donde se pide a un alumno avanzado en determinadas actividades que ayude a otro que tiene dificultades en ellas, hasta el establecimiento de parejas tutortutorizado para periodos más largos, aunque también para tareas delimitadas.

Los beneficios de esta práctica son mutuos y es conveniente procurar que sea así. Obviamente el alumno con dificultades de aprendizaje o discapacidad se beneficia del apoyo del compañerotutor, quien, al tener un recuerdo cercano de haber realizado los aprendizajes que apoya, nos sorprenderá a menudo con las estrategias que utiliza para facilitar el aprendizaje del compañero. Pero al mismo tiempo el alumnotutor se verá frente a la necesidad de pensar en el aprendizaje ya adquirido, y con este esfuerzo de metaconocimiento, necesario para ayudar a su compañero, profundizará en lo que inicialmente era un aprendizaje más superficial.

Finalmente, debemos destacar la importancia de evitar que los roles se cosifiquen. Me refiero a procurar que ningún alumno tenga siempre el mismo rol, sea el de ayudar (tutor) o el de recibir ayuda. Hay múltiples formas de ayudar o proporcionar apoyo y no hay nadie que nunca necesite ayuda. Por otra parte, y por suerte, son muy pocos los niños y niñas que no están en condiciones de proporcionar ningún tipo de ayuda o apoyo a sus compañeras o compañeros.

Alumnos tutores

A diferencia de la estrategia anterior, la práctica de los alumnos-tutores se basa en el apoyo proporcionado entre alumnos de diferentes niveles. Al implicar a más de un grupo-clase, tiene más complejidad organizativa, pero salvo esto suele ser una práctica relativamente sencilla con resultados muy satisfactorios. Consiste en que un determinado número de alumnos de un curso superior, pongamos tercer ciclo de primaria, durante un tiempo prefijado y semanal, que puede variar de veinte minutos a una hora, proporciona apoyo a un grupo de alumnos, por ejemplo, de ciclo inicial, en un área o una tarea concreta, como lectura, cálculo, etc. Esto permite que los alumnos más pequeños reciban una atención y un apoyo muy personalizado en el área en cuestión y que su profesora o profesor, si es necesario, pueda ofrecer una atención, también muy personalizada, a quien la necesite.

Esta práctica tiene, además, otras indicaciones. En efecto, como señalan las investigaciones de Jacqueline Thousand, además de nuestra propia experiencia, este trabajo de tutoría suele ser muy motivador para los alumnos mayores (Thousand, Villa, et al. 2006). Pero no sólo eso, sino que en el caso de un alumno o alumna con dificultades de aprendizaje, asumir el papel de profesor de los más pequeños, precisamente en el área que le hace perder el sueño, suele conllevar una significativa mejora en el aprendizaje de quien tutoriza. Tenemos la sospecha de que este cambio de rol ante la asignatura desbloquea la relación del alumno con el contenido en cuestión, aunque sobre este último punto desconocemos si hay investigaciones que nos permitan ir más allá de la mera hipótesis o suposición. Lo que sí está investigado es el efecto que esta práctica tiene también en el caso del alumnado con problemas de conducta, pues contribuye a reducir significativamente sus conductas disruptivas o inadaptadas.

Ahora bien, también esta práctica requiere entrenamiento y la presencia de unas condiciones que la hagan efectiva. Quizá las más importantes sean: el entrenamiento previo de los alumnos-tutores; mantener su motivación; insistir en la paciencia que deben tener como tutores y en la importancia de estimular positivamente a las alumnas y los alumnos con quienes trabajarán, y reflexionar con los alumnos-tutores al final de cada sesión o con cierta regularidad.

Prácticas que favorecen la personalización

Nos referiremos aquí a la personalización del currículo, en concreto a un aspecto que suele preocupar bastante a maestros y maestras: las acusadas diferencias entre el nivel de aprendizaje de los alumnos, diferencias que se pueden intensificar cuando en el aula hay algún alumno con discapacidad intelectual. Preocupan especialmente porque pueden dispersar mucho el trabajo del maestro y reducir su atención a la diversidad de alumnos que suele haber en cualquier aula. En las últimas décadas han surgido muchos textos que abordan el tema desde el punto de vista de las adecuaciones o adaptaciones del currículo. Yo

mismo estuve trabajando en esta dirección (Puigdellívol, 2000). Pero aquí vamos a referirnos a una metodología concreta: la enseñanza multinivel. Se trata de un enfoque metodológico que permite que alumnos con niveles muy diferentes de aprendizaje puedan compartir contenidos y actividades, respetando los diferentes niveles, y a su vez nos permite estimular y acelerar el aprendizaje del alumnado con dificultades, en lugar de adaptarnos a su nivel.

Detrás de este enfoque metodológico está la idea de que el aprendizaje no responde a la ley del «todo o nada», sino que existe una gradación desde el aprendizaje contextual, que supone familiaridad pero no dominio, hasta el aprendizaje funcional, que supone dominio y maestría. Todos los aprendizajes que hemos hecho se pueden situar en esa gradación, desde saber leer hasta conocer lo que es la electricidad. Está claro que dominamos la lectura: hemos realizado un aprendizaje funcional de ella. En cambio, aunque no mintamos al afirmar que sabemos lo que es la electricidad, la mayoría de nosotros tenemos un conocimiento muy contextual de ella: seguramente sabemos que se produce a partir de unas ondas, que es diferente la corriente continua de la alterna, que es una forma de energía producida por diferentes tipos de centrales y que es la que permite el funcionamiento de los aparatos electrodomésticos, etc.

En definitiva, manifestamos familiaridad con lo que es la electricidad, capacidad para asociarla con determinados fenómenos y aparatos, pero muy poca precisión como para afirmar que dominamos el tema. Nos pondría en un aprieto quien nos proporcionara tiza y pizarra pidiéndonos que expliquemos con precisión qué es la electricidad. El conocimiento contextual no llega a la precisión del funcional, pero resulta extraordinariamente útil para nuestra comprensión del entorno. Pensemos que la mayoría de nosotros tenemos un conocimiento muy contextual de qué son y cómo funcionan la mayoría de aparatos que nos rodean: una bombilla halógena, un horno microondas, un ordenador, un televisor o el motor de cualquier automóvil.

Pues bien, si somos capaces de entender la estructura de lo que enseñamos, podremos identificar los conceptos que Jean Collicott denomina subyacentes:

aquellos imprescindibles para tener una noción global de lo que queremos enseñar (Collicott, 2000), se trate de «la ciudad romana» o de determinadas «nociones de estadística». A partir de aquí, las actividades que no sean individuales, más amplias y que requieren diferentes tipos de tareas, se pueden llevar a cabo en grupo, a pesar del desnivel existente. Realizarlas en grupo heterogéneo permite compartir contenidos en un ambiente en que los alumnos de mayor nivel enriquezcan el aprendizaje del grupo en su conjunto, aunque, como suele suceder en toda situación de aprendizaje, cada alumno alcance un nivel de comprensión diferente.

Por otro lado, la clara visualización de los conceptos a trabajar y de los subyacentes nos permite algo muy importante: tener una idea bastante clara de lo que podemos esperar o exigir del alumno con discapacidad intelectual, es decir, de lo que debe aprender, ser conscientes de sus progresos y evitar así la injusta sensación de que el alumno no progresa y nuestros esfuerzos son en vano, puesto que dicho alumno sigue aprendiendo con retraso en relación a sus compañeras y compañeros. La previa consideración de los conceptos subyacentes de cada tema nos permite evaluar el progreso de dicho alumno con mayor objetividad y visualizar que nuestros esfuerzos también en este caso se traducen en progresos de aprendizaje, a veces sorprendentes.

Prácticas que favorecen la comunicación con el entorno

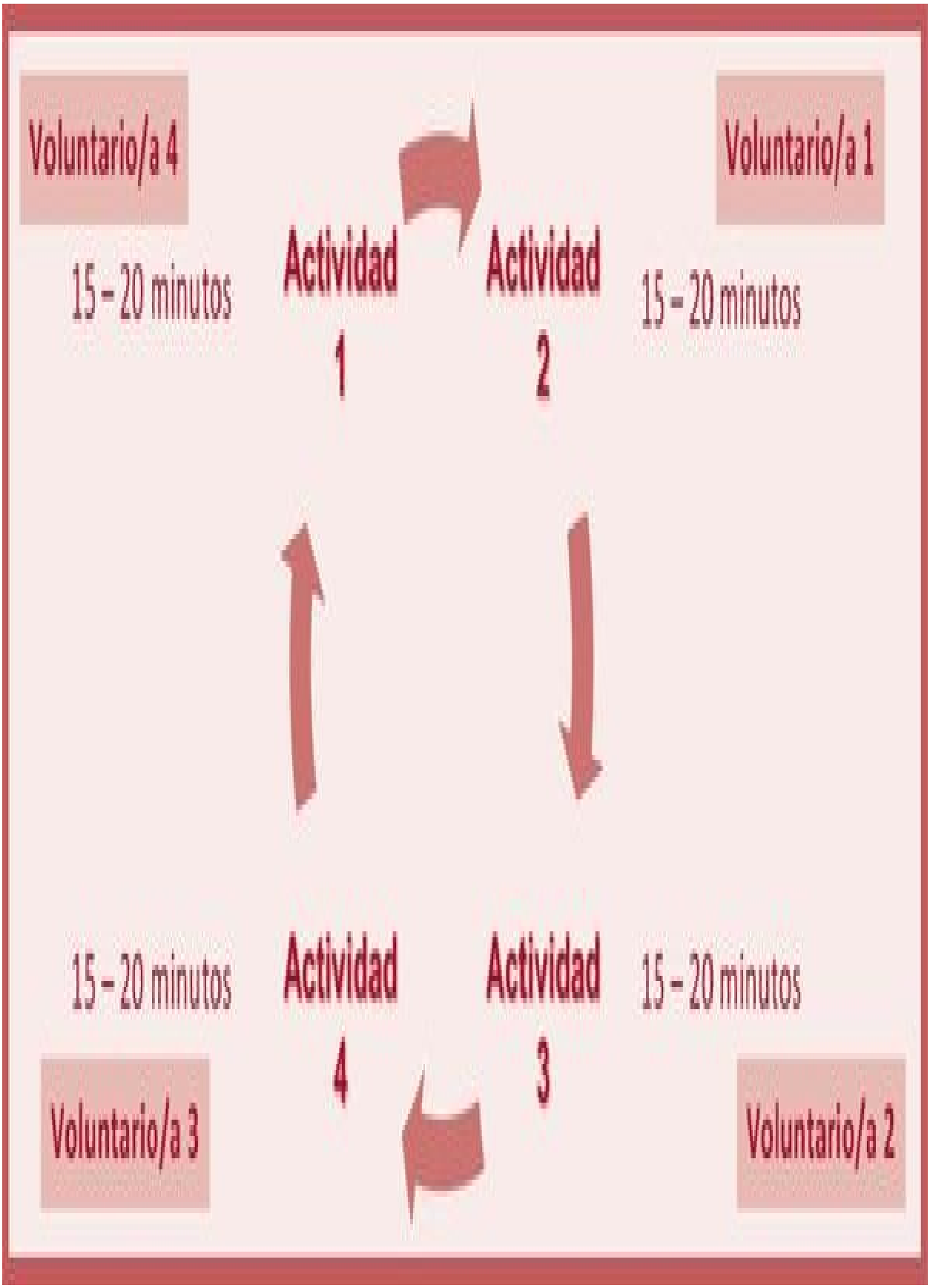
No podemos limitar la inclusión a los muros de la escuela. Por el contrario, la inclusión no será nunca efectiva si no los traspasa alcanzando también el ámbito familiar y el entorno social de los alumnos. Esto no nos debe extrañar si consideramos que hoy el aprendizaje no puede ser considerado un hecho que se produzca aisladamente en la escuela, puesto que niños y niñas adquieren muchos conocimientos y acceden a múltiples informaciones fuera de ese marco, en una sociedad, además, muy plural y diversa (Aubert, Flecha, et al., 2008). De ahí que el éxito escolar cada vez dependa más de la conjunción de dos elementos: el

aprendizaje directo que se puede adquirir en la escuela y el enriquecimiento del entorno del alumnado. La escuela, como agente activo dentro de una comunidad, puede propiciar dicho enriquecimiento, empezando por la interacción con las familias y extendiéndola a los agentes más activos del barrio. Cada vez son más las investigaciones que nos muestran la eficacia de este enfoque: desde los primeros resultados del proyecto europeo Included hasta otras investigaciones más específicas (Power y Clark, 2000; Dickson, Halpin, et al., 2001; Cosden, Morrison, et al., 2004; Gillies, 2006; Knopf y Swick, 2006). No creo que resulte difícil entender que esta necesidad se incrementa cuando hablamos de alumnado con necesidades especiales (Stainback y Stainback, 1999; Ainscow, 2001; Murray y Greenberg, 2006; Echeita y Jiménez, 2007). Resaltaremos dos prácticas en esta dirección.

Implicación de las familias en la toma de decisiones y el funcionamiento de la escuela

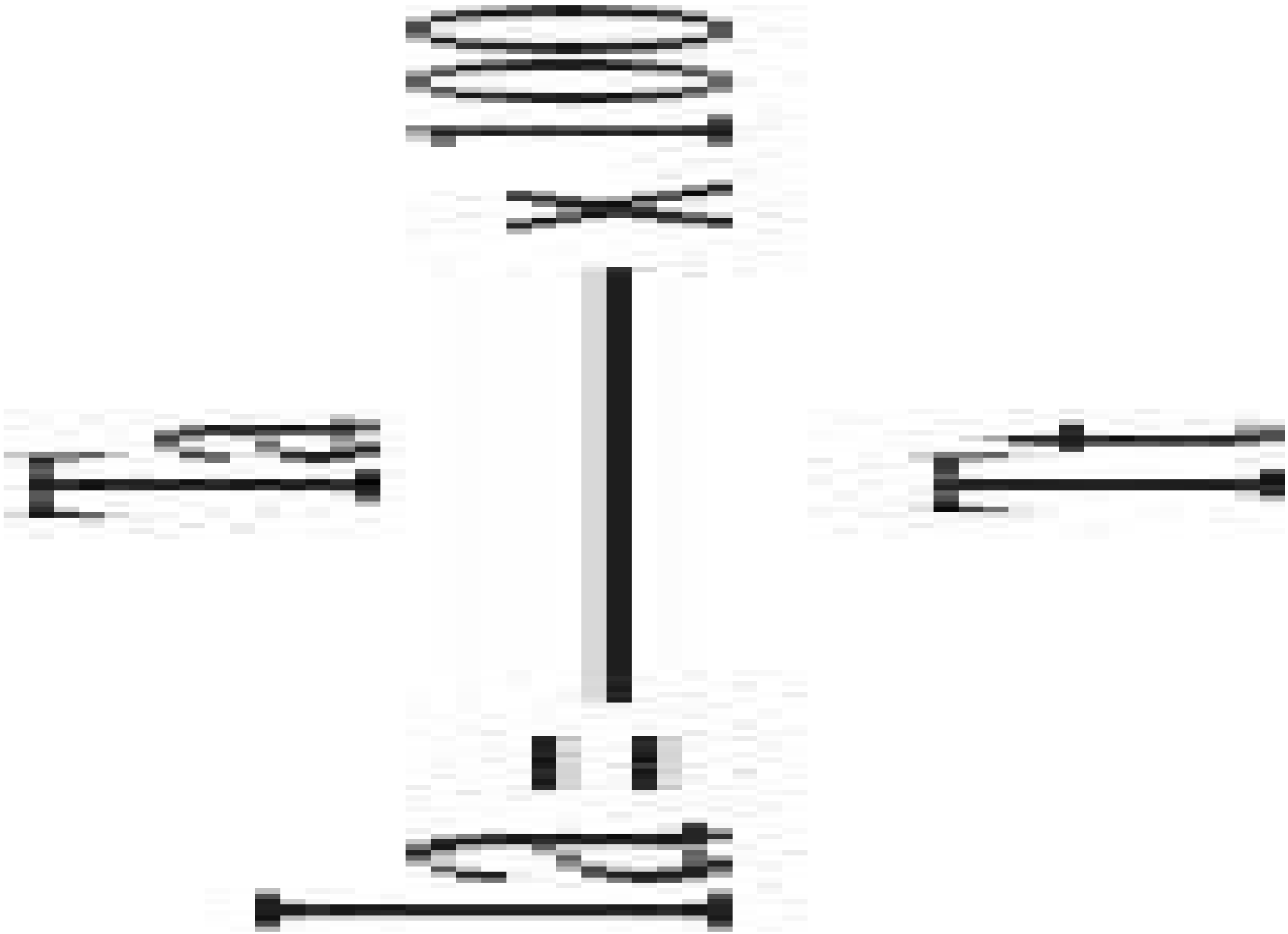
El tema de la participación de las familias en los centros educativos es un tema muy debatido. La reglamentación vigente prescribe unas formas de participación representativa, pero la realidad nos muestra que a menudo hay auténticas dificultades para cubrir esta representación (Álvarez, 1999). Pero no nos engañemos, se trata de una representación más formal que real, en el sentido de la incidencia que las familias pueden tener en el funcionamiento de los centros. En cambio, también disponemos de experiencias que han ido más allá en la participación de las familias, y nos consta el incremento de la participación de padres y madres cuando ven que sus propuestas son tenidas en cuenta y que su acción tiene que ver directamente con la mejora de los aprendizajes de sus hijos (Elboj, Puigdellívol, et al., 2006).

Figura 2: Estructura de funcionamiento de los grupos interactivos.


Voluntario/a 4
Voluntario/a 1
15 – 20 minutos
Actividad 1
Actividad 2
15 – 20 minutos
15 – 20 minutos
Actividad 4
Actividad 3
15 – 20 minutos
Voluntario/a 3
Voluntario/a 2

Por poner un ejemplo de esto último, mencionaremos, brevemente, una investigación reciente hecha sobre una de las prácticas de Comunidades de Aprendizaje y su efecto en el aprendizaje y la socialización del alumnado con discapacidad: concretamente la práctica de los grupos interactivos (Molina, 2007). Se trata de una forma de organizar el grupo-clase en una asignatura concreta, pongamos por caso lengua, en cuatro grupos heterogéneos de cinco o seis alumnos cada uno. Cada grupo es atendido por una persona adulta, familiar o no, que actúa como voluntaria. La maestra ha preparado cuatro actividades diferentes, por ejemplo, lectura, escritura, ortografía y sintaxis. En función de la duración de la sesión, los grupos cambian de actividad y voluntario cada quince o veinte minutos. Al final de la clase todo el mundo ha realizado las cuatro actividades previstas. La función del voluntariado no es necesariamente explicar temas o procedimientos, sino favorecer la interacción entre los miembros del grupo, velar porque ningún alumno se quede atrás y recordar el tiempo disponible y las normas básicas de trabajo (véase la figura 2).

¿Cuáles fueron los resultados de la investigación? Los más relevantes, por lo que aquí nos ocupa, fueron el espectacular incremento del índice de actividad (Ia) durante las sesiones. Entendemos este índice como el resultado de dividir el tiempo en que el alumno está ocupado en acciones directamente vinculadas al aprendizaje (Ta): atender a una explicación, hacer su trabajo, consultar a un compañero, etc., por el tiempo total de la actividad (Tt): tiempo que incluía los periodos en que el niño o niña estaba distraí-do, esperando un material o una ayuda, aguardando para comenzar su trabajo o para que le fuera corregido, etc. Esta división, multiplicado su resultado por 100, nos daba el índice tal como muestra la siguiente fórmula:



Sabemos que este índice normalmente no es muy alto y que, en el caso del alumnado con discapacidad integrado en la escuela regular, acostumbra a ser alarmantemente bajo. Pues bien, en las actividades organizadas en grupos interactivos analizadas los índices de actividad del alumnado con discapacidad se movieron entre el 70 y el 100%. Ello nos confirma una de las ventajas de esta forma de trabajar, que ya conocíamos con respecto al conjunto del alumnado pero que ahora se mostraba claramente en el caso de los alumnos con discapacidad: el mantenimiento del interés y la actitud activa ante las tareas de aprendizaje. La otra constatación, no menos importante, fue la espontaneidad con que se daba el apoyo entre iguales, como práctica habitual en el funcionamiento de los grupos.

El nuevo «rol» del maestro de educación especial o de apoyo. ¿Quién recibe el apoyo?

Desde una perspectiva inclusiva la escuela debe reunir las condiciones para atender a toda la población, sin distinciones, en edad escolar. En consecuencia el «peso» de los cambios debe recaer sobre la propia institución, que, como tal, necesitará en muchos casos recibir apoyo. Los apoyos se dirigen pues al proceso de reformulación de la escuela para devenir más inclusiva, en definitiva, para aumentar la calidad de la enseñanza que proporciona. Y algo parecido ocurre con las necesidades que surgen cuando dentro de un grupo-clase debemos atender a alumnado con discapacidad. El apoyo, en primera instancia, se dirige al profesor, que en definitiva es el responsable del progreso de todos los alumnos. De ahí que sea el trabajo colaborativo (algo no siempre fácil de alcanzar) entre el profesor de aula y el profesor de apoyo u otros especialistas lo que garantiza una mejor atención del alumnado. En efecto, cuando ambos profesionales trabajan conjuntamente, ya sea revisando la programación de las actividades que se llevan a cabo en el nivel en cuestión o interviniendo juntos dentro del mismo salón de clases, se consiguen objetivos muy importantes de los que cabe resaltar dos:

En primer lugar, el profesor de apoyo se ve obligado a trabajar «en» el contexto habitual del alumno o alumna a quien apoya: su aula. Esto reduce uno de los mayores problemas que siempre ha planteado la reeducación «fuera del aula»: la falta de transferencia. Son pocas las veces que lo que el alumno aprende en una situación artificial de «uno a uno» fuera del aula lo incorpora luego a sus actitudes y capacidades de acción dentro de ésta. Contrariamente, cuando analizamos los logros alcanzados en situaciones en que el apoyo lo da (el profesor de apoyo, un voluntario, un familiar, etc.) dentro del aula, los logros alcanzados perduran, aun cuando esta persona ya no se encuentre dentro del aula. Y más incluso cuando el apoyo no es estrictamente individual, sino que se proporciona mediante la organización del aula en grupos cooperativos.

En segundo lugar, el apoyo colaborativo con la presencia de dos profesores dentro del aula da lugar a lo que podemos entender como aprendizaje vicario. Efectivamente, el hecho de que ambos compartan unas mismas actividades y el manejo de los alumnos, incluyendo al alumno con discapacidad, dentro del contexto del salón de clases permite el traspaso, a veces no consciente o explícito, de saberes y de saber hacer entre uno y otro. El profesor tutor puede observar in situ las estrategias que utiliza el profesor de apoyo para optimizar el aprendizaje y regular la conducta del alumno dentro del grupo y, a su vez, el profesor de apoyo puede observar el contexto habitual del alumno y aprender, al mismo tiempo, del manejo del profesor titular. Podemos ver ambas cosas reflejadas en la figura 3, en la que se esquematizan las principales diferencias entre las concepciones tradicionales de apoyo, basadas en la ayuda directa e individual, y la concepción inclusiva que se fundamenta en la cooperación entre los profesores y en una concepción contextual del apoyo dentro del grupo.

El apoyo en el ámbito de la educación física

Debo confesarles que mis conocimientos sobre educación física se reducen a mi propia práctica deportiva (inferior a la que debería ser...) y a la suerte de haber

colaborado con diferentes profesionales de la educación física y, en la actualidad, con el Grupo de Estudio sobre Educación Física e Inclusión del Alumnado con Discapacidad que dirige la Dra. Merche Ríos. Pero todo esto ha sido suficiente para que me planteara una gran paradoja que afecta a esta área cuando hablamos de la inclusión del alumnado con discapacidad:

¿Cómo es que todo el discurso que tenemos quienes estamos trabajando teórica y prácticamente en el ámbito de la educación inclusiva (colaboración interprofesional, formas de apoyo en el aula, etc.) se aplica tan poco en el ámbito de la educación física? ¿En cuántas escuelas e institutos los maestros de educación especial y de apoyo o los psicopedagogos dirigen también sus acciones de refuerzo al profesorado de educación física? La respuesta es que en pocos lugares se da esta situación. El apoyo siempre se dirige a las áreas instrumentales (lenguaje y matemáticas) y a las conceptuales (lo relacionado con el conocimiento del medio). ¿A qué se debe esta situación?

Figura 3: Perspectivas del apoyo.

Enfoque tradicional

- Centrado en el estudiante
- Apoyo directo
- Resultados diagnósticos prescriptivos
- Programa individual para el estudiante

Enfoque inclusivo

- Centrado en la clase
- Resolución de problemas en colaboración
- Examen de factores de ens / aprendizaje
- Estrategias para el maestro
- Ambiente adaptado y de apoyo en el grupo

Se acostumbran a dar unas razones que en mi opinión no explican este hecho o que, en el mejor de los casos, constituyen «pseudoexplicaciones». Veámoslas:

1. Falta de tiempo. Siempre disponemos de menos tiempo del que quisiéramos para el apoyo al alumnado con dificultades y esto exige priorizar. Es cierto que el tiempo disponible no siempre es el óptimo, con lo que se hace más necesaria la priorización. Pero en cualquier caso esta priorización debería responder a criterios personalizados en función de las necesidades del alumnado, y ello debería provocar que en algunos casos se priorizara lo conceptual, pero en otros (por las dificultades de adaptación, comprensión o de conducta, etc.) se debería priorizar el apoyo en el área de la educación física.

2. Especialización. El maestro de educación especial o de apoyo y el de educación física son dos especialistas. Se entiende que el apoyo debe dirigirse desde la especialidad al maestro o la maestra generalista. ¡Craso error! Los apoyos no contemplan esta pretendida jerarquía (que no es tal en la realidad), sino que son por naturaleza mayoritariamente interprofesionales.

3. Por su dinámica y naturaleza el área de la educación física permite un mejor manejo del alumnado con discapacidad. Dicho de otro modo, es más fácil integrar a un alumno en el área de educación física que en las demás áreas curriculares (quizá con excepción de la plástica). No estoy seguro de esta calificación, pero creo que estamos ante una verdad a medias. Cierto es que la sesión de educación física puede tener un carácter menos formal, permitir y promover el movimiento, facilitar el contacto y la experimentación corporal, etc. Pero estoy seguro de que esto no es suficiente para garantizar la integración del alumno con discapacidad. Según las características del profesor, y también del niño o la niña, este contexto puede favorecer la inclusión o, por el contrario, la pasividad y el aislamiento

de aquellos alumnos. Creo que esto quedó demostrado en la investigación que me sirvió de tesis doctoral, cuando pude analizar con detenimiento el grado de participación del alumnado con discapacidad en entornos más o menos estructurados (Puigdellívol, 1995). Por lo tanto, el carácter específico de la educación física, que también tiene un componente teórico, no garantiza per se la inclusión. Y quisiera añadir que si el resto de áreas curriculares no se abordaran, como sucede a menudo, de un modo tan tradicional sino más dinámicamente, y favorecieran la actividad y el movimiento del alumnado, las diferencias formales entre las diferentes áreas curriculares no deberían ser tan grandes.

A mi modo de ver, son otras las razones que llevan a un tratamiento tan diferenciado de la educación física cuando se trata de la organización del apoyo. Vaya por delante que no puedo sostener mi impresión en los resultados de ninguna investigación. No conozco ninguna sobre el tema, aunque por otro lado creo que sería de interés llevarla a cabo. Concretamente señalaría dos razones principales:

•El área de educación física sigue arrastrando el estigma de área secundaria en el proceso formativo. Nos guste o no, este lastre sigue vigente en nuestro país y desconozco hasta qué punto puede seguir tratándose de una secuela del tratamiento o la manipulación que sufrió la educación física escolar durante los cuarenta años de dictadura franquista (¿otro posible tema de estudio?). En cualquier caso, estoy convencido de la falsedad de esta percepción de la educación física: en primer lugar, por el peso que esta área tiene en la formación y, sobre todo, en la calidad de vida de toda persona. Y quiero añadir que este peso se ve incrementado cuando hablamos de personas con discapacidad. No me extenderé en ello, pero me parece evidente que los efectos fisiológicos de la educación y la actividad física pueden ser altamente necesarios para muchos de estos niños y niñas. En segundo lugar, por los efectos de la actividad y la educación física en el autoconcepto, algo importante en todo proceso formativo, y de un modo especial en el de las personas con discapacidad. Y finalmente, no por orden de importancia, los evidentes efectos de la educación física en el proceso de socialización (Ríos, 2005). ¿Cómo podemos relegar estos tres importantes componentes formativos de la educación física precisamente cuando

hablamos de alumnado con discapacidad? ¿Cómo podemos situar en un segundo plano, cuando no marginar del todo, el apoyo a esta importante área curricular y formativa?

•La segunda razón a la que quería referirme también es otro lastre: el lastre de la mal llamada «exención» de la educación física 4 en el currículo de algunos alumnos con discapacidad. Por suerte, en la actualidad se ha luchado mucho en contra de este concepto de la exención y ésta ha sido una de las principales aportaciones de mi colega Merche Ríos, tanto desde la perspectiva teórica como desde la práctica, en sus trabajos de inclusión del alumnado con cardiopatías o con osteogénesis imperfecta 5 en las sesiones de educación física. 6

Con base a todo lo anterior, y para no limitarme al mero análisis, quisiera terminar con seis propuestas que, a mi modo de ver, contribuirían enormemente a la adecuada ubicación de la educación física en los procesos de inclusión educativa.

1. Normalizar la colaboración: es necesario que el conjunto de profesionales vinculados por su participación en procesos inclusivos se convenzan de la necesidad de colaborar estrechamente. Y esto atañe también al profesorado de educación física (Ríos, 2006; Rodríguez, 2011). Antes he hablado del apoyo en la escuela inclusiva. Pues bien, todo lo que allí se dice afecta también a las sesiones de educación física. Por supuesto que siempre tendremos que priorizar: pero la priorización se debe llevar a cabo de acuerdo con las necesidades del alumnado con discapacidad (presentes y de cara al futuro), en las que no se puede desconsiderar su calidad de vida. En algunos casos deberemos priorizar aprendizajes instrumentales como el lenguaje, la comunicación, etc. Pero en otros deberán formar parte de esta priorización las importantes competencias que se alcanzan a través de la educación física. Lo importante es que cuando prioricemos partamos de las necesidades del alumno, y no de unas invisibles, pero muy influyentes, jerarquías absurdas entre contenidos o áreas.

2. Destacar la importancia de la vertiente educativa de la fisioterapia: la colaboración entre el profesorado de educación física y el fisioterapeuta resulta de máximo interés cuando estamos trabajando con alumnado que presenta importantes alteraciones motoras. La fisioterapia, que tiene un importante componente médico y fisiológico, cuando acude a la escuela debe también supeditarse a la orientación educativa y trabajar en la misma dirección que el resto de profesionales. Los esquemas de «rehabilitación» que configuran el bagaje de estos profesionales deben ponerse al servicio de los «esquemas de acción educativa», primando la visión global del niño o la niña con discapacidad y respondiendo a sus necesidades educativas. Por fortuna no son pocos los y las fisioterapeutas que, trabajando en esta dirección, forman parte activa del equipo educativo que atiende al alumnado con discapacidad, constituyendo al mismo tiempo un puntal en estos procesos inclusivos.

3. Utilizar métodos y estrategias inclusivas en las sesiones de educación física: ya hemos dicho que la educación física, como cualquier otra área, por sí misma no es inclusiva, sino que puede hacerse inclusiva. Ello supone revisar metodologías de trabajo y ensayar estrategias que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos (Ríos, 2006). Algunas de las prácticas que hemos revisado antes, como las del alumnadotutor o el apoyo entre iguales, pueden ser aplicables a la educación física.

4. Expectativas: hemos de creernos que con nuestras acciones educativas podemos «cambiar la vida de las personas». Y es que la educación tiene este sentido, especialmente cuando trabajamos con alumnado que presenta alguna discapacidad. Ya hemos visto que toda discapacidad se puede reducir, y que la educación, también la educación física, es un importante instrumento para ello en la medida que conseguimos que nuestros alumnos sean más capaces, tengan un mejor autoconcepto, aprendan al máximo de lo que les permiten sus capacidades y, sobre todo, aquello que será significativo para su vida y para su calidad de vida. Saber que podemos cambiar la vida de las personas no sólo nos da noción de nuestra capacidad

como educadores sino, ante todo, de nuestra responsabilidad; de lo importante que es nuestro compromiso con el futuro de nuestros alumnos.

5. En relación con el deporte y el deporte adaptado quisiera hacer una reflexión: la inclusión no significa negar el efecto positivo que puede tener el contacto entre personas que comparten unas necesidades de apoyo semejantes. Al contrario, especialmente a partir del periodo de la adolescencia, si no antes, puede ser de interés que quienes así lo deseen dispongan de ámbitos en los que compartir sus éxitos, sus dificultades, sus aspiraciones, etc. Del mismo modo que estamos en contra de la escolarización segregada (que priva la posibilidad del contacto con los iguales en edad, entorno social, etc.), creemos que es negativo impedir el contacto entre quienes comparten necesidades o experimentan limitaciones semejantes. Las fórmulas de grupos de amigos, a veces dinamizados por algún educador, favorecen estos contactos y la posibilidad de compartir experiencias y maduración en los procesos de transición a la vida adulta. Pues bien, en este punto el deporte adaptado puede cumplir una función parecida. Entonces, si bien es necesario trabajar para que todas las personas tengamos acceso al deporte y a las diferentes instalaciones y ofertas deportivas, no creo que sea una contradicción profundizar simultáneamente en la extensión de la oferta de deporte adaptado.

6. Mirar en la misma dirección: cualquier forma con que nos dotemos en el centro educativo para favorecer el progreso del alumnado con discapacidad, llámese adecuación curricular individualizada (ACI), plan individualizado (PI), plan individualizado escolar (PIE), etc., debe contar con la colaboración de los profesionales y agentes que intervenimos en el mismo. Es importante que se tracen proyectos o planes personalizados, que impliquen la máxima participación del alumno o alumna en su grupo y que se apoyen en sus capacidades más que en cualquier otra consideración. El trabajo por competencias, más allá de la separación un tanto arbitraria de áreas y contenidos, debe ser aprovechado por todos y, entre otras cosas, debe servir para que desde todas las áreas, sin jerarquías previas, contribuyamos a que todos los alumnos y alumnas desarrollen las competencias que van a necesitar para manejarse en una sociedad que no

alcanzamos aún a imaginar y para gozar de la calidad de vida que deseamos para nuestros hijos e hijas.

3.4. El modelo de actividad física adaptada

Fundamentación teórica

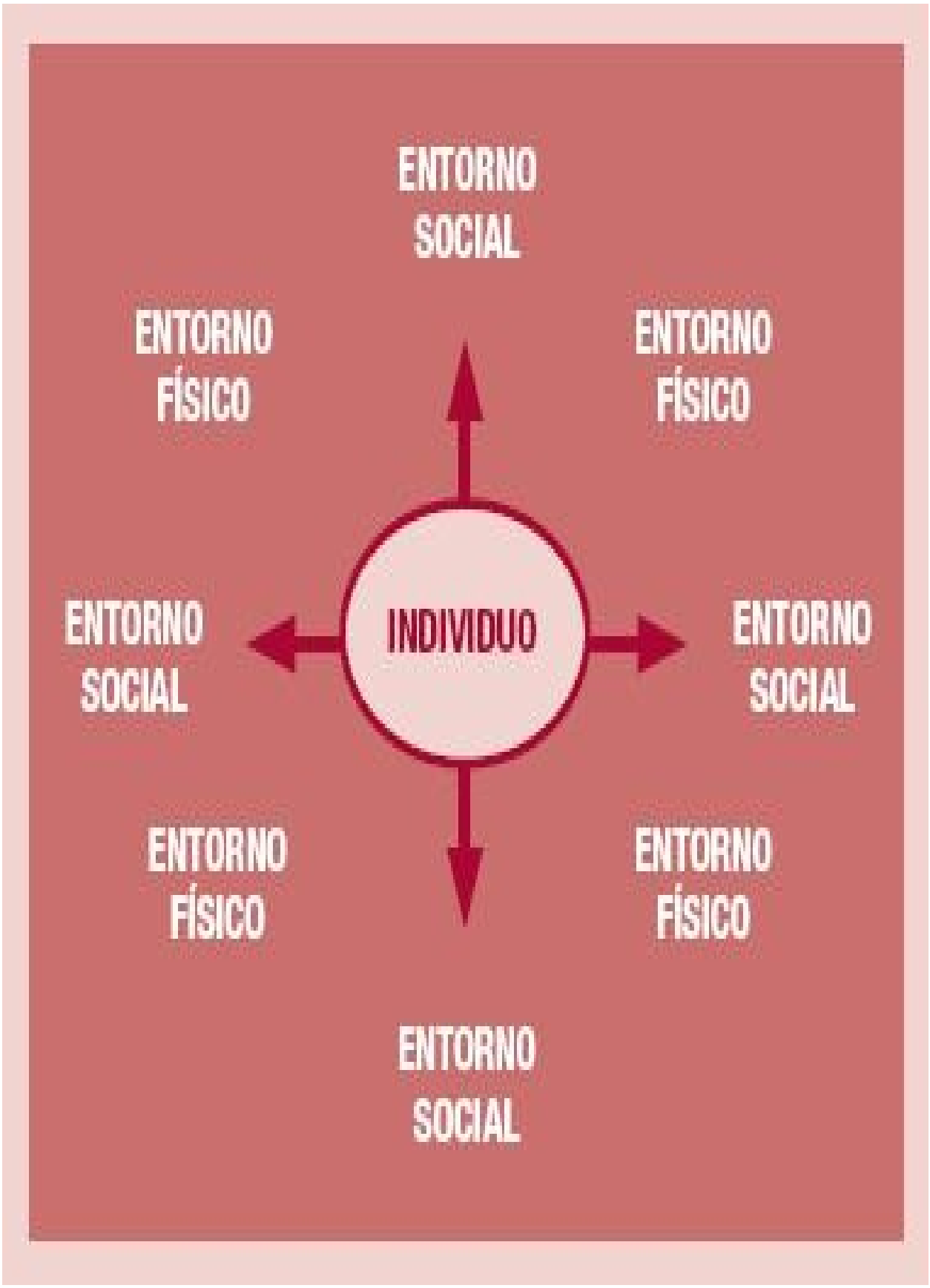
La Federación Internacional en Actividad Física Adaptada (International Federation of Adapted Physical Activity, 2012) especifica que la actividad física adaptada (AFA) es una rama profesional de la kinesiología, la educación física, el deporte y las ciencias del movimiento humano, que está dirigida a personas que requieren una adaptación para practicar actividades físicas. Estos individuos tienen características específicas, posiblemente derivadas de una discapacidad que les dificulta el acceso a la práctica en condiciones ordinarias. El calificativo de «adaptada» pone el acento en las modificaciones que habría que introducir para conseguir eliminar las barreras que impiden la participación de la persona, con independencia de lo que se pretenda con el programa, pudiendo ser un medio para educar, para la recuperación de funciones, para el divertimento o la competición. Numerosos autores (De Paw y Gauron, 2005; Ruiz, 1994; Sherril, 2004) han realizado propuestas sobre cómo llevar a cabo estas acciones. Sin embargo, consideramos que son parciales, ya que se han centrado en la modificación de algunos aspectos, dejando de lado otros. No se trata tan sólo de identificar la discapacidad para, de forma lineal, proponer un cambio en la propuesta inicial. Aunque es obvio que se pueden encontrar aspectos comunes en las adaptaciones que habría que proponer a las personas con una discapacidad en concreto, como la visual, no podemos caer en el error de pensar que serían las mismas para todos los individuos de características similares. Tampoco se podrían generalizar las adaptaciones atendiendo a los ámbitos, como podría ser el educativo, el de competición o el terapéutico, ya que es evidente que serían parciales e incompletas.

El ser humano está interactuando con el entorno permanentemente, tanto recibiendo informaciones como al mismo tiempo emitiendo respuestas. Para que

los seres vivos en general y los humanos en particular podamos vivir, necesariamente debemos responder a las demandas del contexto. Así, cuando el organismo detecta que aumenta la temperatura externa, se inicia el proceso de sudoración, como un mecanismo de termorregulación. En este caso ha habido una demanda del entorno y una respuesta por parte del individuo. Si no fuese así, tendría serias dificultades para la supervivencia. Vivir implica relacionarse con el contexto, interactuar con él. Únicamente si el intercambio es fluido, el individuo consigue dar una respuesta eficaz que garantice su autonomía y supervivencia. Los individuos poseen características y capacidades como peso, estatura, coordinación, velocidad o una actitud psicológica para responder a las demandas ambientales (Newell, 1986). Desde una perspectiva ecológica, y atendiendo concretamente a la motricidad, estas relaciones pueden darse a dos niveles (Ruiz, 1999, figura 4).

Por un lado, necesariamente tenemos que emitir respuestas motrices, con mayor o menor nivel de complejidad, como elevar el pie a una determinada altura para superar un escalón, o, al pretender coger una pelota, abrir la mano adecuadamente a su tamaño, ya que no sería la misma acción para una pelota de tenis que para una de playa, correspondiendo esto al «entorno físico». Pero por otro, nos relacionamos con otras personas, atendiendo a pautas sociales, condicionantes y reglas que no siempre están escritas, pero que cuando se transgreden, crean conflictos en el grupo, resintiéndose las relaciones. Nos estamos refiriendo tanto a las relaciones que se establecen con el medio físico como con el social. En ambos casos dependerá de las capacidades que haya desarrollado el individuo, para responder de forma eficaz a las demandas de la tarea que deba realizar. Esta perspectiva nos ha llevado a compartir las teorías que abordan la adaptación de las actividades físicas desde planteamientos ecológicos (Davis y Broadhead, 2007), en las que se hace imprescindible atender a cómo el sujeto interactúa condicionado por el entorno. Burton y Davis (1991) proponen un modelo que analiza la adquisición de habilidades motrices a partir de la interacción establecida con su entorno (Ecological Task Analysis, ETA). Se entiende que éste es una fuente permanente de estímulos, por lo que el sujeto continuamente debe ajustar su comportamiento; para ello los analizará previamente, tomando la decisión que considere oportuna, para, finalmente, emitir la respuesta motriz.

Figura 4: Interacción individuoentorno.


ENTORNO SOCIAL
ENTORNO FÍSICO
ENTORNO FÍSICO
ENTORNO SOCIAL
INDIVIDUO
ENTORNO SOCIAL
ENTORNO FÍSICO
ENTORNO FÍSICO
ENTORNO SOCIAL

En 1997 la Organización Mundial de la Salud publicó una versión en borrador donde se establecían las bases de lo que posteriormente daría lugar a la sustitución de la clasificación de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, por la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) (WHO, 2001). En este nuevo modelo, no sólo se clasifican y describen las discapacidades sino que, sobre todo, se atiende a las potenciales limitaciones que se podrían derivar y cómo el individuo puede verse condicionado al interactuar con el entorno, denominándolos «factores ambientales», pudiendo tener éstos una incidencia directa sobre la salud. Asimismo, también se ha contemplado que la participación del individuo dependería de las actividades que realice. Una vez más podemos comprobar la importancia de la interacción en la situación de la persona. Por lo tanto, es imprescindible abolir viejos conceptos que establecen relaciones lineales de causa y efecto que llevan a la «homogenización» de respuestas, únicamente en función de la discapacidad.

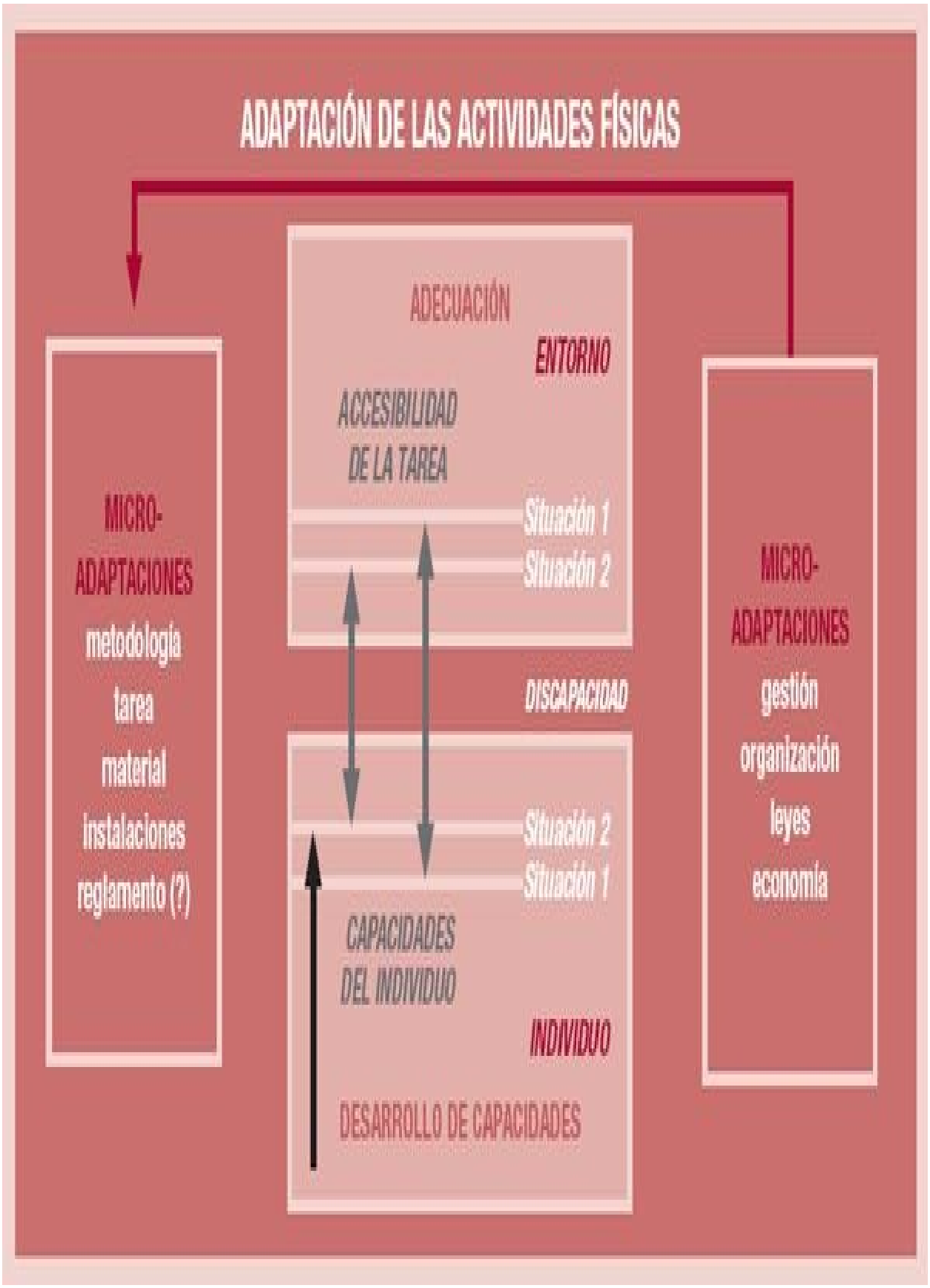
La esencia de la actividad física dirigida (en la que interviene un profesional, dando orientaciones respecto a lo que hay que realizar) radica en la propuesta que haga el profesor y en su forma de presentarla y llevarla a cabo. Todo esto se concreta en la tarea motriz. Así, Parlebas (1981) la entiende como el conjunto organizado de condiciones materiales y de obligaciones que definen un objetivo cuya realización necesita del empleo de uno o varios de los participantes. Por otro lado, Zabalza (1993) considera que son la materialización de los contenidos en pequeñas unidades de aprendizaje. Famose (1990) va más allá afirmando que puede tratarse de una actividad autosugerida o sugerida por otra persona, que motiva la realización de una o varias acciones motrices siguiendo unos criterios muy precisos de éxito. Sin embargo, ya Blázquez (1982) afirmaba que la tarea era la información que proporcionaba el profesor, la cual está constituida tanto por la preparación y acondicionamiento del medio, como por las instrucciones que se dan para realizar la acción. En este caso, el acento se pone en las consignas que da el profesor para intervenir sobre el entorno en el que se llevaría a cabo la tarea. Es obvio que no nos podemos desvincular de él, ya que permanentemente está incidiendo y condicionando la ejecución final. La esencia básica de los programas de actividad física la constituyen las tareas motrices, ya que estas orientan las respuestas que deba emitir el individuo, pero estando

siempre condicionados por el contexto (físico y social). Previamente habrá que realizar un análisis tanto de las características de la tarea inicialmente prevista para todo el grupo como de las del individuo, para identificar sus necesidades y potencialidades (figura 5).

Figura 5: Análisis previo a la adaptación.

INDIVIDUO
ANÁLISIS
TAREA
ADAPTACIÓN
DE LA TAREA

Figura 6: Adaptación de actividades físicas.


ADAPTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES FÍSICAS
ADECUACIÓN
ENTORNO
ACCESIBILIDAD
DE LA TAREA
Situación 1
Situación 2
DISCAPACIDAD
Situación 2
Situación 1
CAPACIDADES
DEL INDIVIDUO
INDIVIDUO
DESARROLLO DE CAPACIDADES
MICRO-
ADAPTACIONES
metodología
tarea
material
instalaciones
reglamento (?)
MICRO-
ADAPTACIONES
gestión
organización
leyes
economía

Modelo de AFA

Así, por un lado, la aproximación a la adaptación de las actividades físicas desde postulados ecológicos (Sherril, 1995), y, por otro, la nueva CIF, nos llevó en 1999 a presentar un modelo (figura 6) que contemplase plenamente el entorno y las interacciones que a partir de ahí pueden establecerse, coincidiendo en gran medida con otras propuestas más recientes (Hutzler, 2007).

Para llevar a cabo con éxito cualquier acción motriz voluntaria, el individuo precisa tener desarrolladas unas determinadas capacidades mínimas. Así, por ejemplo, si tuviese que levantar un objeto, como mínimo precisaría realizar una fuerza en kilogramos superior a la de ese peso. Si, atendiendo a valores medios de fuerza de la población, no fuese capaz de realizar dicha tarea, deberíamos iniciar el proceso de adaptación para que le fuese accesible. Posiblemente, lo más sencillo sería disminuir la dificultad de la tarea que debe realizar. En este caso, aligeraríamos el peso. Pero si únicamente nos conformásemos con esta medida, aunque pudiese realizarla, no estaríamos contribuyendo a que la persona fuese más independiente, ya que no se podrían adaptar a sus características todas las actividades que tuviese que realizar en la vida cotidiana. Es decir, al tiempo que modificamos la tarea prevista y se la hacemos accesible, también sería necesario trabajar a medio y largo plazo, pretendiendo el desarrollo de sus capacidades para aumentar su eficiencia en la interacción con el entorno. En definitiva, se trata de «reducir» la distancia existente entre la dificultad de la tarea y las exigencias de ésta con respecto a las capacidades del individuo. Para ello tenemos dos opciones, o bien disminuimos el nivel de exigencia (de forma inmediata) o nos planteamos el desarrollo de sus capacidades (a medio y largo plazo), o ambas a la vez. Para que estas opciones fuesen posibles, deberíamos iniciar el proceso de adaptación de la actividad.

La mayor parte de las veces, el éxito o el fracaso de la adaptación se atribuye

exclusivamente a la intervención del profesor, monitor o animador de la actividad, sin embargo hay multitud de aspectos que no dependen de él y que son determinantes del resultado final. Esto nos lleva a considerar los siguientes aspectos:

• Macroadaptaciones. Son las decisiones que son llevadas a cabo por el gestor, el director de las actividades o la entidad, el legislador o el político, pero en ningún caso son competencia del profesor de educación física o del monitor. Son aspectos que condicionan e incluso determinan las condiciones en las que se podrán llevar a cabo las adaptaciones. Así, tendremos en cuenta los siguientes elementos:

■ Deberíamos plantearnos de qué manera los aspectos organizativos y de gestión pueden condicionar la adaptación y en definitiva la inclusión de la persona con discapacidad. De esto dependerá, por ejemplo, el número de alumnos por aula, o los horarios que se atribuyan a la práctica en cuestión, el profesional que se asigne al grupo, las instalaciones que se le adjudiquen, etc.

■ Por otro lado, hay que contemplar la gran trascendencia del marco legislativo sobre la ordenación de las condiciones en la que se desarrollan los programas. Es obvio cómo la existencia de una u otra ley determina el sistema educativo, determinando el número de alumno por aula, la existencia o no de profesores de soporte o incluso si la educación debe ser segregada o inclusiva.

■ Los aspectos económicos, inciden de forma muy directa en casi todos los otros elementos, ya que garantizan la viabilidad de los recursos para que las leyes puedan ser aplicadas y desarrolladas.

• Microadaptaciones. Las adaptaciones más visibles e inmediatas son aquellas que lleva a cabo el monitor, el entrenador o el profesor. En definitiva, nos

estamos refiriendo al responsable inmediato de la actividad, que es el que la propone y conduce. Éste tendrá la capacidad de incidir y modificar los distintos elementos directos de la práctica en sí. Los aspectos que a continuación se enumeran son competencia exclusiva del profesor de educación física. No serán decisiones tomadas al azar o de forma arbitraria, sino que lo serán a partir de una evaluación previa y exhaustiva del individuo, por un lado, pero al mismo tiempo también de cómo éste se podría relacionar con la tarea, por otro. En el primer caso nos referiremos a la detección de necesidades o evaluación inicial (será comentada de forma exhaustiva en el siguiente apartado). Se tratará de identificar todas aquellas características de la persona que puedan condicionar su práctica. Esta evaluación pretenderá conocer la interacción que el individuo establece con el entorno, pudiendo ser ésta tanto cualitativa como cuantitativa. Este conocimiento exhaustivo de la persona, por un lado, y de la tarea, por otro, nos permitirá tomar una serie de decisiones que nos llevan a incidir sobre los siguientes aspectos:

■ Metodología. Se referirá a todos aquellos elementos que tienen que ver con la forma de presentar la tarea y de organizarla. Uno de los aspectos más significativos de la metodología se refiere a la información. Son varios los aspectos a tener en cuenta:

♦¿Cuándo se informa en relación con la tarea?

Antes. Se dan instrucciones antes de la ejecución de la tarea.

Durante la propia relación de la tarea.

Después de que haya finalizado la ejecución de la tarea.

♦¿Sobre qué se informa?

Organización. Se dan orientaciones acerca de aspectos relativos a la organización. Así, se explicarán en qué momento se coge el material, cómo se distribuyen los alumnos o practicantes o cómo saber cuándo empieza y acaba la actividad, entre otros.

Cómo realizar la tarea. Se explicará en qué consiste la tarea. La cantidad y tipo de información que aquí se dé dependerá del estilo de enseñanza que se utilice. Así, en metodologías muy directivas, como el mando directo, se especificarán muy claramente las condiciones y las formas de ejecución, mientras que en otras menos directivas, las orientaciones que se darán serán mínimas, debiendo el alumno decidir cómo dar la respuesta. En esta franja nos moveríamos cuando nos refiriésemos a una estrategia inclusiva como la cooperativa, en la que cada alumno haría una aportación diferente, en aras de conseguir una respuesta grupal final. En capítulos posteriores se detallará.

Motivación. Es necesario que el alumno se sienta implicado en la sesión y en las tareas que se le propongan. Por ello, el rol que desempeñe el profesor respecto a la motivación será trascendental. Partiendo de la detección de necesidades, a la que nos hemos referido anteriormente, y de forma más concreta al estilo de aprendizaje, será necesario diseñar un plan individualizado de motivación. A pesar de que en ocasiones se empleen motivaciones extrínsecas, de forma mayoritaria habrá que emplear las intrínsecas, ya que será mucho más positivo que el interés se derive de la práctica por sí misma.

Control de la sesión. Una vez se ha puesto en marcha la sesión y se esté llevando a cabo la tarea, el profesor interviene reestructurándola y estableciendo ciertos elementos de control, para que pueda mantenerse el adecuado orden que garantice su buen desarrollo.

♦¿Cómo se informa?

Que se emplee un canal informativo u otro no dependerá del azar o de las preferencias del profesor, sino que se decantará por uno u otro en función de lo que se ha detectado en el estilo de aprendizaje.

Mediante explicación verbal. Aunque ésta suele ser la forma mayoritaria de comunicar con los alumnos, no debe ser la única. Así, en el caso de que se trate de alumnos con discapacidad intelectual, habrá que adecuar el tipo de vocabulario que se emplee a sus capacidades de comprensión. O bien, en el supuesto de que el practicante pudiese tener un trastorno del déficit de atención e hiperactividad (TDAH), será imprescindible previamente captar su atención. Cuando se trate de alumnos con discapacidad visual, habrá que tomar conciencia de que la mayor parte de la información vendrá por el canal auditivo, por lo que será necesario ser muy precisos con las palabras empleadas.

Demostraciones. A pesar de que se emplee el discurso verbal, también será conveniente emplear la demostración, ya que supondrá un gran refuerzo a la idea que se pretenda transmitir. En el caso de alumnos con dificultades cognitivas, éste será uno de los procedimientos prioritarios, ya que es concreto y práctico, alejándose de conceptos más abstractos, habituales cuando se utiliza la palabra.

Ayuda táctil. Ante ciertas dificultades de ejecución, esta ayuda refuerza y da seguridad, además de que puede llegar a suplir la información visual.

■ Tarea. Se trata de uno de los elementos centrales del proceso de adaptación, para facilitar la inclusión de todos los alumnos. Diferenciaremos dos criterios al diseñar las tareas que posteriormente se vayan a proponer. En primer lugar,

cuando se esté pensando en la propuesta que vaya dirigida a todo el grupo, se planteará una tarea que sea lo suficientemente abierta y flexible para que todos puedan implicarse de forma activa. En segundo lugar, tras conocer la propuesta para el grupo y haber realizado la detección de necesidades, estaremos en condiciones de introducir las modificaciones que se consideren oportunas, para que sea accesible también al practicante con necesidades especiales. En ambos momentos, habrá que tener un exhaustivo conocimiento de sus características, de su naturaleza y de su estructura. Éstas pueden ser analizadas desde perspectivas muy diversas. En algunos casos, se atenderá a criterios fisiológicos y a la carga de trabajo (Duran, 1986) que pueda suponer para el alumno; en otros a aspectos biomecánicos, como la superficie de la base de sustentación; en otros se tendrá en cuenta la tipología de la interacción que se establezca con otros participantes (sin interacción, de cooperación, de oposición, de cooperación-oposición) y la naturaleza del medio donde se lleva a cabo la acción (estable o inestable) (Parlebas, 1988).

A partir del conocimiento de la tarea, se estará en condiciones de introducir aquellas adaptaciones que se consideren oportunas con tal de facilitar la participación e inclusión de los alumnos con necesidades especiales. Así, en algunos casos, si un alumno con una leve dificultad de movilidad tuviese que saltar una valla, sólo se trataría de modificar la altura del obstáculo a superar, pero la tarea en sí seguiría siendo la misma. Mientras que si se tratase de un usuario de silla de ruedas, habría que buscar una alternativa, donde el protagonismo lo tuviese la acción de los brazos. Más adelante, se especifican toda una serie de estrategias que podrían ser llevadas a cabo (véase el capítulo 7: «Estrategias inclusivas»). Habrá que prestar especial atención a los juegos, ya que es una de las estrategias más empleadas en los programas de actividades físicas. Al tratarse de una actividad reglada, en la que convergen cuestiones que condicionan totalmente el desarrollo y las condiciones de la práctica, tenemos en nuestras manos introducir las modificaciones que se consideren oportunas con tal de conseguir que realmente pueda ser inclusiva. En algunos casos, podremos modificar el rol y las atribuciones del alumno con discapacidad intelectual en el juego de «quitar la cola al oso», para garantizar que pueda permanecer todo el tiempo jugando junto con el resto de compañeros, mientras que en otros, se asignarán roles privilegiados. En cualquier caso habrá que partir de un exhaustivo conocimiento del juego y de su estructura antes de proponer cualquier modificación, para que sea realmente efectiva y no arbitraria.

■ Material. Éste es uno de los elementos mediante el cual es más fácil identificar la permanente relación entre el entorno y el individuo. Éste deberá cogerlo, recibirlo, superarlo, franquearlo, lanzarlo, tocarlo, apoyarse, sostenerse en él, le podrá ayudar a flotar, o bien lo hundirá, le facilitará o dificultará la deambulación, lo levantará, dejará caer, lo asirá, etc. Permanentemente, estará relacionándose con el material, por lo que en algunas ocasiones éste podrá constituir un obstáculo para que todos los participantes puedan tomar parte en la actividad. Podría ser que su textura, su forma o su dureza no fuesen las óptimas para ser manipulado por algún alumno. Así, por ejemplo, en función del diámetro del aro de la silla de ruedas y de la longitud de los brazos del usuario y de su fuerza, éste podrá encontrarse cómodo o será incapaz de propulsarse y avanzar de forma eficiente. Asimismo ocurre con el tamaño de la pelota que condiciona totalmente la forma de agarrarla. Por lo tanto, se trataría de conocer, una vez más, cuáles son las dificultades que podría tener y proponer un material alternativo al inicial, que se adecue a las características del usuario. En otras situaciones, se debería favorecer su movilidad. Algunas de las características que podríamos contemplar en el material para manipularlo son las siguientes:

♦ Potenciador de la movilidad. Algunos materiales pueden suplir, ayudar o contribuir a la movilidad del individuo. Éste sería el caso de las sillas de ruedas, de las muletas, de las aletas para nadar, de los patines, de las manoplas, de las tablas deslizantes, etc.

♦ Informativo. Hay que prestar atención a la capacidad que tienen los materiales empleados de transmitir cierta información y, obviamente, de cómo el practicante lo percibe. Así, en el caso de personas con discapacidad visual, habrá que emplear balones sonoros para poder seguir su trayectoria como alternativa a la visión.

♦ Manipulativo. En algunos casos puede que la persona tenga ciertas dificultades motrices que le impidan manipular adecuadamente un objeto. Por ejemplo, en el

caso de que el practicante tenga espasticidad que le impida abrir adecuadamente la mano, como consecuencia de una parálisis cerebral, habría que emplear bolas que fuesen maleables, como la boccia, para que se adapten a su motricidad y pueden ser asidas y lanzadas.

♦ Motivante. El material puede ser una manera de incentivar la participación. Si es seleccionado adecuadamente por el profesor, podrá crear expectativas, curiosidad, en definitiva, motivación por ser usado, por lo que puede convertirse en una forma de incentivar la participación de todos. Por eso será importante que sea seleccionado adecuadamente y que se valoren sus propiedades como fuente de motivación. Los materiales alternativos pueden ser una fuente de atracción que inciten al descubrimiento y a la práctica.

♦ Protector. En ocasiones, la actividad o bien las características del participante pueden provocar que haya un cierto riesgo de padecer algún accidente. En estos casos habrá que tomar las medidas adecuadas para intentar prevenirlo y, sobre todo, reducir sus consecuencias. Por eso, con alumnos que tengan una marcha inestable, será aconsejable emplear rodilleras, coderas o incluso cascos o andadores.

♦ Acondicionador. En numerosas ocasiones las tareas implican el empleo de materiales que acondicionan el entorno, «exigiendo» al practicante que emplee ciertas capacidades. Así, una valla en un recorrido supondrá que deba elevar la pierna a una cierta altura; un plinton, que tenga que trepar, y caminar por una colchoneta blanda, supondrá que la persona tenga que echar mano de sus mejores recursos para mantener el equilibrio, empleando los distintos músculos que fijan la articulación del tobillo. Por lo tanto, habrá que ser muy consciente de las consecuencias que pueda tener el material que empleemos al acondicionar el espacio. Se tendrá que valorar cuáles son las capacidades que se ponen en juego en cada momento, lo que eso exige al participante y de qué forma puede contribuir o no a su inclusión.

■ Instalaciones. Entre las instalaciones que se tengan disponibles para llevar a cabo la actividad, atendiendo tanto a las características de la tarea como de los participantes, habrá que seleccionar aquella que mejor facilite la participación de todos. Por ejemplo, en el caso de las actividades acuáticas, habría que optar entre la piscina pequeña, que no cubre, o la grande y profunda, ya que se podría pasar de una tarea en la que se facilitaría la marcha a otra en la que sería imposible llevar a cabo un juego de persecución. Hay que tener en cuenta que la misma tarea realizada en una instalación u otra puede suponer el éxito o la imposibilidad de la práctica. Algunos de los aspectos que habría que tener en cuenta respecto al espacio son:

♦ Ausencia de barreras arquitectónicas. El espacio tiene que ser un facilitador de la práctica y no un obstáculo, por ello habrá que valorar previamente, antes de hacer cualquier propuesta, que permita la libre deambulación de los usuarios, independientemente de sus capacidades. Habrá que prestar atención a la existencia de escaleras o rampas con mucha pendiente que dificultarían el acceso de los usuarios de sillas de ruedas.

♦ Supresión de obstáculos. Se evitarán columnas, árboles o terrenos muy irregulares cuando el usuario tenga dificultades para desplazarse.

♦ Superficies antideslizantes. Hay que prestar atención a superficies muy lisas que transmitan inestabilidad al practicante, poniéndole en riesgo de caer.

♦ Superficies no abrasivas. Cuando haya riesgo de caídas se cuidará de que el pavimento no sea abrasivo y pueda producir erosiones en los participantes.

♦ Espacios bien delimitados. En ciertas ocasiones, la limitación de las capacidades perceptivas de los usuarios (ya sea porque tengan una discapacidad visual o intelectual) puede dificultar su conocimiento claro sobre cuáles son los

límites del espacio empleado; esto en ocasiones puede conllevar situaciones de riesgo. Por ello habrá que estar atentos a definir muy visiblemente el espacio de juego, ya sea mediante pintura de líneas, o mediante cintas señalizadoras, vallas, conos, etc.

♦ Superficies estables o inestables. Aunque la mayor parte de las prácticas tradicionalmente se han llevado a cabo en entornos estables, en los que las condiciones de la superficie eran previsibles, ofreciendo siempre unas mismas características (pistas polideportivas, gimnasios, etc.), cada vez más se incorporan otro tipo de entornos no estables. En este caso la superficie no siempre se comporta igual, precisando una gran atención por parte del practicante para poder «leer» el entorno. Éste sería el caso, si la sesión de actividad física se llevase a cabo en un río con una mínima corriente o en la nieve, o simplemente si un partido de fútbol se desarrollase en una pendiente, con suelo irregular. Todas estas situaciones exigen que el usuario deba prestar gran atención a las características del entorno, siendo un caso evidente de cómo éste condiciona las acciones del individuo.

■ Reglamento. En ocasiones, cuando se trata de actividades regladas, como los juegos, se hace necesario introducir alguna modificación en las normas para que sea más fluido y que todos puedan participar de acuerdo con sus capacidades. Así, en el caso de que se tratase del «juego de los diez pases», y que participase un alumno usuario de silla de ruedas, se podría introducir una regla que impidiese que otros jugadores se le pudiesen acercar más de un metro.

De alguna manera se trata de que seamos muy conscientes de qué tipo de interacción está estableciendo el individuo con el entorno y de cómo ésta, a su vez, condiciona y determina la participación del mismo en la actividad. Si en la CIF (Whorld Health Organization, 2001) se atiende no sólo a la discapacidad, sino fundamentalmente a las actividades que lleva a cabo el individuo, y sobre todo a su participación social, es obvio que habrá que poner los recursos necesarios para que cualquier propuesta de actividad física sea facilitadora de estas relaciones y no lleve a la exclusión. Cualquier propuesta inclusiva no será

válida más que si se atiende a la evaluación de todos los elementos que puedan intervenir en la tarea y en cómo el individuo interactúa con ellos. Porque sólo así los profesionales podrán hacer propuestas que realmente contemplen sus necesidades y garanticen la plena participación. Cualquier modificación en uno de los elementos del sistema puede suponer una alteración del resultado final; no obstante, esto debería ser considerado como una oportunidad para garantizar la accesibilidad. Son múltiples los elementos sobre los que podemos incidir, tal y como se muestra en la figura 7, con tal de incrementar o disminuir la dificultad de la tarea para adecuarla a las necesidades de los usuarios. De algún modo podemos establecer un paralelismo entre el profesor de educación física y el cocinero. Éste, si dispone de una despensa bien abastecida, podrá elegir los ingredientes (arroz, agua, especias, verduras, pescados, etc.), pero dependerá del tiempo de cocción y de la intensidad del fuego para que el plato final adquiera un sabor u otro. Lo mismo ocurre con el profesor o el monitor que tiene a su alcance distintos materiales, pudiendo elegir el tamaño de la pelota, la acción que habrá que realizar, el espacio donde se lleve a cabo y la participación o no de otros jugadores. Por lo tanto, será en función de cómo coordine todos estos elementos que finalmente su propuesta pueda ser inclusiva o no.

Figura 7: Elementos de la tarea sobre los que intervenir.

Menor dificultad		Mayor dificultad
	ELEMENTOS DE LA TAREA	
Baja	Velocidad de ejecución	Alta
Reducida	Amplitud del movimiento	Máxima
Relativa	Duración	Relativa
Baja	Fuerza requerida	Alta
Escasos	N.º de músculos implicados	Numerosos
Amplia	Base de sustención	Reducida
Bajo	Obstáculo	Alto
Amplio	Tamaño del objetivo	Reducido
Estático	Posición	Dinámico
Regular estable	Superficie	Irregular, deslizante
Propio	Espacio	Compatido
Estáticos	Compañeros	En movimiento
Inexistencia	Móvil	Existencia
Adecuado a manipulación	Tamaño móvil	Muy pequeño o grande
Maleable	Textura	Rígida
...	Etc.	...

3.5. La evaluación

¿Evaluación inclusiva o evaluación de la inclusión?

La escuela inclusiva es una escuela que no acepta lo establecido, es una escuela inconformista, que permanentemente busca la superación y la mejora de sus propuestas. Es una institución innovadora que no se conforma con que sus alumnos «estén», sino que pretende que todos formen parte activa, tengan su parcela de protagonismo y sean una parte más del colectivo. Se trata de que realmente sea una «escuela para todos». Estos términos no constituyen unas palabras grandilocuentes, más o menos pomposas, sino que deben pasar de ser un paradigma a una praxis. Esto supone que permanentemente se deben introducir mejoras en todas y cada una de las acciones que se lleven a cabo en el entorno escolar, implicando su revisión y permanente cuestionamiento. Realmente, no son pocas las transformaciones que se han llevado a cabo en los últimos años, en los que ya casi todos los implicados asumen el reto de la inclusión. Se han iniciado importantes procesos de transformación que se han visto reflejados en los contenidos, en las metodologías, en la organización del centro y de aula, en la tipología de los soportes educativos. Sin embargo, escasean las experiencias innovadoras llevadas en la evaluación.

Ningún proceso de enseñanza y aprendizaje que pretenda el cambio podrá ser considerado riguroso si no implementa elementos que permitan recoger información, tanto de su desarrollo como de los resultados. Es imprescindible identificar y valorar la incidencia de las modificaciones llevadas a cabo. La evaluación de la inclusión no sólo pretende conocer cómo es vivido este proceso por los alumnos con necesidades especiales, sino que a su vez debe suponer una mejora de la calidad educativa, afectando a todos los agentes de la institución. Sólo así se podrá pasar realmente de una escuela uniformizadora, e incluso en ocasiones selectiva, a otra donde todos los alumnos tengan cabida,

independientemente de sus capacidades. Esto implica hacer una revisión en profundidad, tanto del sentido de la evaluación como de sus prácticas. Una escuela inclusiva sólo podrá serlo si pone en práctica una evaluación inclusiva, una evaluación al servicio del ajuste de la ayuda educativa a todos y cada unos de sus alumnos (Coll y Onrubia, 1999).

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2012) inició en 2005 un proyecto para evaluar la situación de la evaluación en 23 países. Su objetivo era apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos inclusivos. En este informe, se considera que la evaluación inclusiva es un enfoque de la evaluación en los centros ordinarios donde tanto la normativa como la práctica se diseñan para promover el aprendizaje del alumnado en la medida de lo posible. Por lo tanto, el objetivo primordial de la evaluación inclusiva es que todas las normativas y los procedimientos sobre evaluación deben respaldar y fomentar la inclusión y la participación de todos los alumnos que puedan ser objeto de exclusión, incluidos aquéllos con necesidades educativas especiales. Desde esta perspectiva, la práctica de la evaluación inclusiva no debe ser considerada como un conjunto de acciones que tengan que ser llevadas a cabo de forma específica, sino que deben erigirse en la forma general de evaluación, constituyendo por sí misma una buena práctica de evaluación para todos. Es decir, que tanto los alumnos con necesidades educativas especiales, como sus compañeros tendrían derecho a que se les aplicase una evaluación inclusiva.

El objetivo primordial de la evaluación inclusiva es que todas las políticas y procedimientos de evaluación apoyen y mejoren la inclusión y la participación satisfactoria de todo el alumnado susceptible de exclusión, incluido aquél con necesidades educativas especiales. Debe responder al objetivo de contribuir a la creación de una cultura para el aprendizaje y no meramente del aprendizaje, en el marco de una cultura escolar inclusiva (González, 2010). Son varias las combinaciones que aparecen cuando asociamos inclusión y evaluación. Por un lado podríamos referirnos a la evaluación inclusiva, pero consideramos que sería más genérico si aludiésemos a la evaluación de la inclusión. Entendemos que este término puede abarcar dos orientaciones que intentaremos discutir:

•Evaluación del proceso de inclusión.

•Del diagnóstico a la evaluación del aprendizaje.

Evaluación del proceso de inclusión

La escuela inclusiva es una escuela de calidad (Ainscow, 2001; 2003), ya que supone pasar de una escuela donde predomina el modelo educativo instructivo y de transmisión de conocimientos a un modelo basado en la promoción y el desarrollo, en una escuela «en y para la diversidad», asumiendo la heterogeneidad como factor de enriquecimiento. La evaluación debe facilitar la inclusión y no ser una barrera. La evaluación inclusiva debería favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos, ya que demuestra ser una buena práctica para la evaluación de todos. En el año 2004 los representantes de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial desplegaron el proyecto Evaluación e Inclusión Educativa. Se planteaban cómo pasar de una evaluación centrada en los déficits del alumno, a un planteamiento que analizase el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este informe se definía la evaluación inclusiva como aquella que se aplicaba en los centros ordinarios, donde se pretende promover el aprendizaje del alumno tanto como sea posible (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2012). Desde esta perspectiva, la evaluación se plantea como un procedimiento que ayude a apoyar y mejorar la inclusión y la participación efectiva de los alumnos susceptibles de exclusión, incluyendo, obviamente, al que presenta necesidades especiales. Visto desde esta perspectiva, la evaluación inclusiva es el recurso que tienen las escuelas para mejorar su calidad, entendiéndose que la equidad es un factor fundamental (González, 2010). Arnaiz (2003; 2008) realiza una propuesta para detectar indicadores de calidad para la atención de la diversidad, estableciendo cuatro dimensiones:

•Contexto escolar . Se contempla la previsión y adecuación de las acciones del centro a la atención ordinaria y extraordinaria de la diversidad.

•Recursos . Se incluyen tanto los materiales y de aula, como los humanos.

•Procesos educativos . Atiende a las características de la práctica educativa para la adecuada atención a la diversidad, así como el despliegue óptimo del desarrollo del profesorado y las relaciones establecidas entre el centro y su contexto sociocomunitario.

•Resultados . Es el impacto de las medidas de atención a la diversidad sobre las capacidades, habilidades y destrezas de los alumnos.

González (2010) propone una metodología específica para evaluar los centros educativos que incluye las siguientes fases:

•Evaluar la calidad de la respuesta del centro a la diversidad.

•Elaborar planes inclusivos de centro, identificando puntos fuertes y áreas de mejora.

•Seguimiento y evaluación de los planes inclusivos del centro.

•Evaluación de los progresos y resultados alcanzados.

Existen muy pocos estudios que de forma rigurosa hayan estudiado cómo la ubicación escolar y los grupos pueden determinar el éxito de la transición al mundo adulto y la consecución de una independencia económica. Uno de ellos es el que lleva a cabo Myklebust (2010) tras analizar un conjunto de elementos que intervienen en el contexto escolar; concluye afirmando que la ubicación escolar, así como los apoyos recibidos, pueden incidir en el desarrollo de habilidades funcionales que ayuden en la transición a la vida adulta. Por lo tanto, una vez más se pone en evidencia la necesidad de analizar el contexto escolar como determinante de la inclusión, no dependiendo únicamente de las capacidades funcionales.

Del diagnóstico a la evaluación del aprendizaje

La influencia que las disciplinas terapéuticas ejercieron sobre la educación de las personas con discapacidad no pasó desapercibida, ni en sus procedimientos ni en sus estrategias. Esto llevó a que se hablase de una evaluación, inicialmente terapéutica y posteriormente diagnóstica. Dejando al margen discusiones terminológicas, su objetivo quedaba muy definido. Se trataba, en el mejor de los casos, de recopilar información acerca del alumno para prescribirle un programa individualizado. En este caso, la evaluación tenía una clara orientación diagnóstica. Los psicólogos habían desarrollado técnicas muy específicas para diagnosticar alteraciones o retrasos que hacían que el alumno se apartase de lo estándar y precisase de una intervención específica.

En la evaluación diagnóstica, se partía del paradigma del déficit y de la imposibilidad del alumno de alcanzar el nivel de sus semejantes. Por ello, era muy importante poner un nombre, una etiqueta, al «problema» que causaba esa evolución y desarrollo diferente. Si esta evaluación diagnóstica se realizaba correctamente, se aplicaba el programa o plan que ya estaba prediseñado para esa «patología» en concreto. Se trataba de un paradigma lineal, en el que una serie de causas provocaban una alteración, correspondiéndoles en consecuencia

una determinada intervención que inevitablemente llevaba a la predestinación del futuro de esa persona y a la segregación, porque debía ser tratada en otro contexto. Cuando predominaban estos planteamientos, la evaluación también era aplicada al final del proceso para decidir si el alumno promocionaba o si se habían logrado los objetivos propuestos inicialmente.

Afortunadamente, esos planteamientos hace tiempo ya que quedaron en los archivos, aunque aún en algunos casos se mantienen ciertos atisbos que condicionan la plena implantación de la inclusión. No obstante, cada vez se van consolidando otros planteamientos acerca de la evaluación. Ésta es considerada, fundamentalmente, como una parte más de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En todo caso, puede aportar una valiosa información acerca del proceso en toda su complejidad y extensión. Se parte de la singularidad del alumno, de conocer sus necesidades, para adecuarle los procedimientos de trabajo. Se trata de ajustar el proceso de enseñanza a su aprendizaje. Sólo el profesor que sabe lo que aprenden sus alumnos está en condiciones de adecuar su intervención a las necesidades del alumno (Coll y Onrubia, 2002). Por lo tanto, la evaluación no sólo es un elemento importante de este proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que es una parte esencial del mismo.

Goodrum, Hackling y Rennie (Goodrum, 2001) afirman que, frecuentemente, la mayor parte de la pruebas evaluativas rara vez son empleadas para informar a los profesores sobre cómo planificar el aprendizaje. Kleinert (2002) se plantea una serie de preguntas en relación con la evaluación inclusiva:

•¿Cómo cumplen los profesores con la responsabilidad de evaluar a los alumnos con necesidades específicas mediante los programas normativos y requisitos de la evaluación oficial?

•¿Cómo garantizan que todos los alumnos con discapacidad alcancen, en la mayor medida posible, el currículo de educación general?

•¿Cómo deciden qué alumnos necesitan evaluaciones alternativas?

•¿Cómo diseñan evaluaciones alternativas eficaces?

Entendemos que es imprescindible conocer el punto de partida, debiendo identificar tanto aquellas áreas donde el alumno pueda tener alguna dificultad como sus potencialidades y, sobre todo, las condiciones que favorecerían su aprendizaje. Partiendo de estos principios, realizamos una adaptación de la propuesta de evaluación inicial realizada por Ruiz (1994). Desde esta perspectiva, la evaluación no sólo es un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que constituye el eje básico a partir del cual se tomarán inicialmente una serie de decisiones que vertebrarán el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El proceso que habría que seguir en la detección de necesidades sería el siguiente:

1. Determinar los contenidos o capacidades que se quieren evaluar.

2. Determinar los procedimientos o instrumentos que se van a emplear para evaluar.

3. Recopilar y ordenar la información.

4. Analizar la información obtenida y tomar decisiones.

Evaluación inicial o detección de las necesidades especiales

Puigdellívol (1992) justifica la evaluación inicial argumentando que, por un lado, pretende la constatación explicativa del nivel de aprendizaje del alumno y, por otro, la valoración de la metodología más adecuada para conseguirlo. Debido a la variedad de necesidades educativas que pueden presentar los alumnos, será necesario realizar una exhaustiva evaluación que nos ofrezca la mayor información posible sobre las características del alumno. Molina (1987) denomina esta fase «diagnóstico diferencial», teniendo como objetivo el conocimiento de sus niveles de desarrollo psicobiológico, pedagógico y social. Monereo (1987), al analizar los diferentes sistemas de instrucción individualizados, afirma que la mayor parte de ellos están centrados en la evaluación del alumno, ya que de este proceso se deriva el resto de componentes del programa. Por su parte, Ruiz (1989), al primer componente de la Adecuación Curricular Individualizada lo denomina evaluación y valoración psicopedagógica.

En cualquiera de estas propuestas hay que traspasar la orientación meramente diagnóstica, para entender esta evaluación como una recogida de información que permita conocer las necesidades de cualquiera de los alumnos, pero aplicándola en el seno del grupo-clase. No obstante, es necesario sobrepasar estos planteamientos para abarcar posturas que realmente contribuyan a hacer propuestas que faciliten la adaptación de las necesidades de los alumnos en el programa de educación física (Ruiz, 1994). Por lo tanto, por un lado, es imprescindible identificarlas y, por otro, conocer cuáles son las potencialidades de los practicantes.

Aunque a continuación, hacemos una propuesta de recogida y de ordenación de la información, ésta sólo será tenida en cuenta como esquema orientativo, ya que en cada caso será necesario precisar cuál sería la información más significativa que habría que recopilar.

1. Contextualización

Hay que tener muy presente que la discapacidad no es la única responsable de las características del alumno, a pesar de que durante mucho tiempo se ha considerado que éste era el aspecto más a tener en cuenta y el que determinaba las características del programa. Sería conveniente, aunque no imprescindible, considerar los siguientes aspectos del contexto:

•Características de la familia.

•Programas específicos recibidos.

•Condiciones del entorno escolar.

2. Características generales de la discapacidad

Cuando el alumno tenga una discapacidad diagnosticada sería conveniente que el profesor de educación física se documentase e intentase conocer, al menos, las características generales de ésta y, sobre todo, sus implicaciones sobre la práctica

de la actividad física. Podría ser útil identificar cuál es la incidencia sobre cada uno de los mecanismos de la acción motriz. Así, por ejemplo, si se tratase de una discapacidad sensorial tendría implicaciones sobre el mecanismo perceptivo; si fuese cognitiva, o alteraciones de la personalidad, incidiría sobre el mecanismo decisorio, y, finalmente, si fuese motriz o fisiológica, afectaría al mecanismo ejecutor. Esta clasificación ya nos está facilitando, aunque de forma muy general, la propuesta de orientaciones, acerca de cómo deberían ser a grandes rasgos las adaptaciones que se deberían introducir. Habría que considerar tanto el tipo de discapacidad como su intensidad. Sin embargo, habrá que ser muy escrupuloso y no caer en el paradigma reduccionista de evaluar lo que se es y no lo que se aprende (López Pastor, 2007), ya que este tipo de posturas sería lo que en los países anglosajones se conoce como «etiquetaje», ya que en función de la discapacidad se le presuponen una serie de características que, realmente, le conducirían a la marginación. La información relativa a la discapacidad nos pondría al corriente de:

•Alteraciones de la mecánica corporal (columna vertebral, alteraciones articulares, musculares, etcétera).

•Alteraciones fisiológicas (respiratorias, digestivas, renales, cardiacas, etcétera) y sus implicaciones sobre la práctica de actividades físicas.

Los aspectos anteriormente enumerados y la revisión de la literatura deberían conducir a especificar las:

•Indicaciones: aspectos que hacen especialmente aconsejable la práctica de un tipo de actividad física en particular.

•Contraindicaciones: serían aquellas prácticas que podrían afectar negativamente al alumno, pudiendo incluso alterar su estado de salud.

3. Evaluación de entrada

Nos referimos a las habilidades y competencias que presenta el alumno al principio del programa (Monereo, 1987). La información recopilada deberá estar sistematizada y ordenada, desechando la superflua, para poder filtrar únicamente aquella que realmente pueda ser significativa para la toma de decisiones que afecten a la enseñanza. Es obvio advertir que las competencias que se precisan para participar en un programa de actividades acuáticas poco tendrán que ver con las de un programa de esquí, a pesar de que se trate de la misma persona. Por lo tanto, el guión que a continuación proponemos sólo debe ser orientativo, ya que es imprescindible que se adapte al programa específico que se vaya a desarrollar.

•Capacidades motrices:

■Habilidades perceptivo-motrices.

■Habilidades motrices básicas.

■Habilidades motrices específicas (propias de cada práctica deportiva).

■Capacidades físicas básicas.

•Capacidades sociomotrices . Se atenderá al tipo de interacción motriz que el alumno establece con los demás y su adecuación a la lógica interna de la práctica propuesta. Habría que plantearse las siguientes cuestiones:

■¿Cuál es la conducta que muestra cuando participa en las actividades motrices con otras personas?

■¿En qué tipo de situaciones presenta más dificultades?

♦¿En tareas de cooperación?

♦¿En tareas de cooperación-oposición?

♦¿En tareas de oposición?

■¿Entiende lo que tiene que hacer?

♦¿Lo puede hacer?

♦¿Lo hace?

Este análisis debería ser realizado tanto desde una perspectiva cualitativa, atendiendo al tipo de conducta mostrada y con quién la mantiene (Ruiz, 1990),

como desde una cuantitativa, registrando el nivel de participación que tendría a lo largo de la sesión.

Otro de los aspectos que sería conveniente analizar, a pesar de que no lo podamos considerar como conducta sociomotriz, es la existencia o no de conductas disruptivas y aversivas, ya que a pesar de tener un adecuado nivel de desarrollo motor aquéllas harían imposible el trabajo en grupo (Garrido y Pérez, 1988).

Todas las informaciones recogidas en la «evaluación de entrada» podrán ser de gran ayuda para el establecimiento de los objetivos, contenidos e, incluso, en muchos casos, para el diseño de las tareas.

4. Evaluación del estilo de aprendizaje

La mayor parte de las evaluaciones iniciales en la educación física que aparecen en la literatura ponen el acento en la identificación de las dificultades o, en todo caso, de las capacidades motrices del individuo. Sin embargo, no se trata sólo de identificar su conducta motriz, sino también de poner en evidencia aspectos más sutiles que a veces se pasan por alto. Habría que analizar y detectar las condiciones idóneas que tendrían que ser tenidas en cuenta para que las propuestas de trabajo fuesen lo más efectivas posibles. Algunas de las cuestiones que habría que plantearse serían las siguientes:

•Agrupamientos favorables . ¿Cuál es la situación más favorable para desarrollar el trabajo? ¿Por parejas, individualmente, en pequeños grupos, en grandes grupos? ¿Con quién puede estar y con quién no es conveniente?

•Modalidad sensorial . ¿Cómo es mejor transmitirle la información: de forma verbal, mediante demostraciones, con ayudas táctiles...?

•Atención . ¿Cuál es su grado de atención al realizar las tareas propuestas?

•Reflexión-impulsión. ¿Es más reflexivo o impulsivo?

•Capacidad cognitiva . ¿Cuál es su capacidad cognitiva?

•Aspectos relacionados con la motivación . ¿Qué le motiva y en qué situaciones?

•Progresión en el aprendizaje . ¿Aprende rápidamente o lentamente? ¿Retiene lo aprendido o lo olvida fácilmente?

•Grado de directividad . ¿Es conveniente ser muy directivo con ese alumno en particular o se le tiene que dar más autonomía y que se tome su tiempo?

Diseño universal de evaluación en educación física (DUEEF)

No podemos considerar que la evaluación haya finalizado cuando ya hemos recogido información acerca de las necesidades del alumno. Eso sólo sería el principio del proceso, el punto de partida. Sería un error considerar que con esa

información ya tenemos suficiente para poder hacer una programación. Únicamente estamos en condiciones de hacer una previsión, por lo que desconocemos realmente cuáles van a ser los recovecos por los que transitaremos en el camino de la educación y, obviamente, cuál será el resultado final. López (2006) afirma que la evaluación educativa es la que se realiza en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata de emitir un juicio de valor sobre el proceso para poder tomar decisiones acerca de lo que hay que hacer. Ése es el matiz, donde coincidimos que hay que poner el acento. Mediante la detección de necesidades podemos determinar cuál es el punto de partida, cuáles son las necesidades del alumno, cuáles son sus potenciales y sus carencias. Pero todo eso sólo es válido para echar a andar; habremos establecido unas hipótesis de partida. Pero una vez que todo el proceso se ha puesto en marcha, habrá que analizar los efectos que causa sobre el alumno en cuestión. Realmente, si algo distingue la intervención en la educación física con alumnos con discapacidad, es la imprevisibilidad de los resultados. De entrada, tienen una serie de características que los hacen particulares, por lo que no necesariamente hay que esperar que sus respuestas y resultados sean los mismos que con el resto de miembros del grupo. Habrá que estar mucho más vigilantes y atentos a todo el proceso.

A finales de los años noventa, en Estados Unidos, Silver, Bourke y Stredron (1998) toman de la arquitectura el concepto de diseño universal (UD) y lo aplican a la educación, procurando que el entorno pueda ser válido para todos los alumnos sin excepción. Unos pocos años más tarde, McGuire, Scott y Shaw (2003) van más allá, no limitándose sólo a aspectos físicos, sino incorporando la universalidad al proceso de enseñanza y aprendizaje. Es tal la diversidad de alumnos con la que se encuentran en las aulas de secundaria, que de lo que se trata es de ofrecer una educación que sea lo suficientemente amplia, para que pueda llegar a todos los alumnos sin excepción (Universal Design Instruction). Atendiendo a esta propuesta es cuando planteamos la conveniencia de que para que la evaluación sea inclusiva no basta sólo con hacer una propuesta a los alumnos que puedan tener alguna dificultad de aprendizaje, sino que sea válida para todo el colectivo. Al realizar un diseño universal de evaluación en educación física (DUEEF), se deberían contemplar los aspectos que enumeramos a continuación:

•Evaluación formativa . Por un lado es imprescindible que sea formativa, es decir, que su función sea la de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno en cuestión. Habrá que meditar muy detalladamente cuál es la información que precisamos para que nos sea útil para tomar decisiones acerca de cómo intervenir. La auténtica evaluación inclusiva, de dar cuentas del aprendizaje, pero también de proveer información para elaborar el proceso de aprendizaje del alumno (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2012). Coll y Onrubia (2002) afirman que ha habido una confusión al considerar la evaluación sumativa, que se lleva a cabo al término de un proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que también puede ser formativa y formadora, dependiendo del uso que se haga de los resultados de la evaluación. Así, si éstos son utilizados para promover los aprendizajes de los alumnos también podría ser considerada como evaluación formativa.

•Coevaluación . «La coevalución es la evaluación de la producción de un estudiante por él mismo y por el profesor» (Ballester, 2000, p. 37). Se trata de una evaluación realizada conjuntamente entre el profesor y el alumno, centrada en el proceso de aprendizaje de éste, que propicia el diálogo entre los participantes generando un espacio de interacción. Favorece la conceptualización de la evaluación como parte del proceso formativo, denota madurez de los participantes, está al servicio de la autoestima y del autoconcepto, ya que permite identificar la fase del proceso en que cada uno se encuentra, y facilita una mayor implicación del alumno en sus procesos de cambio, pues hace posible responder a la pregunta ¿qué tengo que cambiar para hacerlo mejor? (Gómez Castro, 1999). Esta evaluación sólo podrá ser aplicada a alumnos de una determinada edad y de cierto nivel de madurez y desarrollo intelectual, ya que deberán ser conscientes de su propio proceso.

•Evaluación cooperativa . También llamada «coevaluación». En esta obra defendemos la bondad de la metodología cooperativa; por lo tanto, en la medida de lo posible, la evaluación también podrá ser cooperativa o recíproca. Se pretende que el alumno sea evaluado por su compañero y viceversa; por ello, Blázquez (1997) la denomina «recíproca». Supone una forma de motivar más a los alumnos, otorgándoles mayores responsabilidades en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Es una forma de compartir y asumir responsabilidades,

por lo que, a su vez, contribuye a la inclusión. A pesar de que la mayor parte de las referencias bibliográficas se refieren a la implicación de dos alumnos, también somos partidarios de ampliar el número a tres o cuatro. En estos casos, otra modalidad sería que el profesor evaluase al subgrupo en su conjunto, atendiendo a los siguientes aspectos, tal y como sugiere Villena (2003):

■Puntos por número de pases conseguidos.

■Puntos por la belleza o espectacularidad de los mismos.

■Puntos por la participación de todos los integrantes del grupo.

■Puntos por el respeto y por facilitar la tarea del árbitro.

■Puntos por la no realización de faltas.

Si comprobamos que el alumno tiene dificultades para realizar la tarea en un gran grupo, porque disminuye su nivel de atención, posiblemente sea conveniente plantearse hacer esa misma tarea en un grupo de tres o cuatro miembros, donde el resultado final depende de la suma de las aportaciones de todos ellos. Es decir, que, finalmente, mediante la observación de los comportamientos de los alumnos a lo largo de la sesión, habríamos llegado a la conclusión de la conveniencia de la utilización de metodologías cooperativas. Esta evaluación constituye a su vez una forma de implicar más al alumno, ya que además satisface su aspiración de conocer en cada momento su situación (Blázquez, 1997).

•Evaluación continua . Siempre pueden aparecer situaciones que aparentemente pasen por alto, pero el incidente o la respuesta, por sutil que parezca, puede que aporte una gran información que sirva para poder reconducir el proceso. Por ello, no es suficiente con atender a la información acerca de la conducta del alumno mostrada en determinados momentos, sino que se deberá hacer a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el profesor deberá tener una actitud de autocrítica con su propia intervención.

•Evaluación flexible . A pesar de que inicialmente el profesor tenga preestablecido unos criterios e instrumentos de evaluación orientados a todo el grupo, en función de los resultados que vaya teniendo el alumno en particular deberá tener la capacidad de poder adaptarse a las respuestas que éste dé, para modificar los procedimientos de evaluación si éstos no aportasen la información deseada.

•Evaluación diversificada . No nos podemos conformar con recopilar la información me diante un único procedimiento, sino que se emplearán distintas fuentes (González, 2010). La diversidad de la naturaleza de la información puede aportar una gran riqueza al profesor a la hora de reorientar su intervención como docente. Así, en algunos casos, se atenderá al resultado del rendimiento del alumno (mediante una hoja de registro, por ejemplo), pero en otros, será conveniente también considerar en qué contexto se dan esas conductas (observación), qué opinan el alumno y sus compañeros (diario de campo) o incluso analizar su posición social en el grupo (mediante un sociograma). Hay que ofrecer a los alumnos suficientes situaciones de evaluación para que les sea posible adquirir y utilizar la competencia de aprender a aprender de manera cada vez más autónoma (Coll, Mauri, Rochera, 2012). Hay que ofrecer al alumno suficientes alternativas, ya que en algunas ocasiones los procedimientos de evaluación propuestos al resto del grupo-clase puede que no sean aplicables a ese alumno. Esto no significa que no tenga esa determinada capacidad o competencia desarrollada. Habría que buscar alternativas, ya sea al procedimiento empleado, al instrumento, a las tareas o a las actividades de evaluación e, incluso, a lo evaluado.

•Evaluación minuciosa y específica . Ciertas dificultades de aprendizaje, problemas de relaciones en el grupo, desarrollo estancado, etc., deben llevar a una evaluación más exhaustiva, minuciosa y detallada que la llevada a cabo con otros alumnos. Es necesario profundizar en las posibles causas de esa dificultad atendiendo a aspectos que, a veces, por sutiles, suelen desestimarse. Así, en ocasiones, habrá que replantearse la evaluación con respecto al alumno para ir más allá e identificar las causas del problema, para poder replantear la idoneidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje propuestos.

•Referentes de la evaluación . Al evaluar siempre se obtiene una información que puede ser cuantitativa o cualitativa. Puede tratarse de un tiempo, una distancia, una conducta o incluso una actitud. Pero en cualquier caso se trata de una «unidad informativa» que por sí misma no tiene ningún valor. Habrá que ubicarla en un determinado contexto, siendo, en cualquier caso, siempre comparada con alguna otra. Así, la longitud de un salto podrá ser cotejada con la obtenida por la media de la clase o con la del propio alumno en otro momento. Lo mismo ocurriría con la conducta mostrada por el alumno en el «juego de los diez pases». Se analizará si participa, en qué medida lo hace y cuál es su conducta de cooperación u oposición. Estos datos serán analizados con el profesor, pero siempre tomando algún referente, es decir, algo con lo que comparar o establecer una referencia. Podría ser comparado con lo que él considera que sería lo ideal, con las conductas de ese mismo alumno en otros momentos o con sus propios compañeros. En definitiva, nos estamos refiriendo a la necesidad de que el profesor, previamente a la toma de esa información, establezca cuál va a ser el referente que utilizará. En ocasiones la adaptación de la evaluación, puede venir dada sólo por la modificación del referente, pudiendo ser los procedimientos los mismos que los empleados con el resto del grupo.

Evaluación como calificación

La mayor parte de la veces el resultado final de todo un curso depende de la nota que haya obtenido el alumno y de si ha promocionado o no. Los padres, la

escuela en su conjunto y las autoridades educativas la mayor parte de las veces valoran el éxito de la educación atendiendo a los resultados obtenidos en la evaluación final. Este planteamiento es muy reduccionista, ya que la calificación, o en su caso la promoción, sólo es una parte reducida de la evaluación que, como hemos explicado anteriormente, debe incidir sobre el conjunto del proceso enseñanza-aprendizaje. Muchos de los agentes implicados consideran que, si se alcanza el aprobado, el objetivo está cumplido. Los padres sólo valoran la calificación, porque ésta es la clave del buen funcionamiento de la escuela (Casanova, 2011). Pero lo que realmente cabe preguntarse es si «lo calificado» coincide con «lo aprendido» o con las competencias adquiridas o trabajadas y lo que esa información puede aportar para mejorar todo el proceso.

Cuando se evalúa, se emite un determinado juicio de valor sobre la calidad del aprendizaje en relación con unos determinados contenidos (Coll y Martín, 1996). Por lo tanto, en un auténtico Diseño de Evaluación Universal de la Educación Física, que obviamente facilite la inclusión, será necesario que todos conozcan a priori cuáles son los indicadores y criterios que se van a aplicar. Esto permite que todos los alumnos puedan implicarse más en todo el proceso, porque se sabe lo que se espera de ellos y se les hace partícipes de su propia evaluación.

Para que la evaluación sea inclusiva, en algunas ocasiones será necesario introducir ciertas modificaciones con respecto a la propuesta general de evaluación para todo el grupo. De no ser así, se corre el riesgo que ciertos alumnos queden excluidos y, en consecuencia, estigmatizados por no alcanzar los parámetros establecidos para todos. Algunas de las adaptaciones que se pueden incluir en la evaluación al calificar son las siguientes:

•Modificar los criterios de evaluación . Si en deportes colectivos se evalúa la capacidad de respuesta al superar situaciones de uno contra uno, a un alumno con discapacidad intelectual se le valoraría la evolución del nivel de atención en el juego a lo largo de todo el programa.

•Referente . Mientras que para el grupo el referente podría ser la distribución de resultados del grupo en una curva de Gauss, para el alumno con necesidades especiales se podría comparar su resultado obtenido al final con el mostrado al principio del programa.

•Modificar la actividad o tarea de evaluación . Si se evalúa la fuerza explosiva de las extremidades inferiores, un alumno con lesión medular se le podría valorar el lanzamiento de balón medicinal.

•Proponer una alternativa a la capacidad, habilidad, destreza o conocimiento evaluado . Al conjunto del grupo se le puede evaluar la resistencia aeróbica, y a un alumno usuario de silla de ruedas, la capacidad de interpretar un mapa en una carrera de orientación.

•Recoger más datos . Para todo el grupo podrán bastar unos pocos datos para emitir la calificación final, y para el alumno con necesidades especiales, se podrá ampliar considerablemente el número de registros obtenidos.

En un DUEEF no podremos conformarnos con emitir una nota al final del periodo o curso. Será necesario ir más allá y emitir un informe con información más compleja. En esta misma línea Casanova (2011) considera que debería contener la siguiente información:

•Facilitar datos claros, concretos y amplios sobre los avances y dificultades del alumno.

•Esta información será descriptiva, no limitándose a una sola palabra (aprobado, excelente, etc.) o número.

•Valorar todo tipo de aprendizajes (conocimientos, actitudes, procedimientos, habilidades, destrezas, etc.).

A modo de conclusión

En un programa de educación física inclusivo es imprescindible conceder una gran importancia a la evaluación. Sus funciones van más allá de la mera adjudicación de una nota al final indicando si el alumno promociona o no. Es el elemento que realmente debe dotar de calidad al programa. Mediante ella, deberíamos de obtener la adecuada información que nos permitiese poder mejorar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, para así poder garantizar la inclusión de todos los alumnos. No se debería optar por evaluaciones alternativas para los alumnos con necesidades especiales, sino que se debería abogar por un DUEEF que permitiese su aplicación a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades. Habría que ser pragmáticos y preguntarse acerca de la importancia y la incidencia que la información obtenida podría tener sobre la mejora del proceso. Así, todo aquello que no fuese en esa dirección debería de ser rechazado.

1. Concretamente Finlandia abolió el sistema de agrupación por capacidad en 1985. En la actualidad algunas comunidades autónomas de nuestro país no simplemente toleran, sino que recomiendan esta forma de agrupación.

2. CREA: Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades.

3. Análisis basado en los datos proporcionados por estudios o investigaciones previas.

4. Digo «mal llamada exención» porque no se trata de la «libertad que alguien goza para eximirse de algún cargo u obligación» tal como define la RAE dicho

término. La educación es un derecho. Eximir a alguien de un área curricular vendría a ser algo parecido a decir que eximimos a alguien de la asistencia sanitaria. La contradicción me parece obvia.

5. También conocida por huesos de cristal , enfermedad de origen genético que provoca la fácil rotura de los huesos por débiles contusiones o incluso sin motivo aparente.

6. Véase M. Ríos (2001).

La inclusión en los centros deportivos

4.1. Modelos de organización en los centros deportivos

Introducción

Cuando la sociedad ha asumido y conseguido los objetivos de animación, dinamización y sensibilización de la población con discapacidad hacia la práctica de la actividad físico-deportiva, hay que proceder a dar un paso adelante en el proceso, impulsando la participación de este colectivo a través de la normalización de los canales de oferta y demanda, con el objetivo de fomentar este derecho, para todos y todas, sin exclusión.

Partiendo de este principio, el acceso de todos los ciudadanos y ciudadanas representa la consolidación y enriquecimiento de la vida deportiva de la comunidad en general y de las personas con discapacidad en concreto, para mejorar su calidad de vida y darles la oportunidad real de formar parte de una sociedad normalizada e inclusiva, respetuosa con la diversidad y la diferencia.

La práctica de actividad física y deportiva es una excelente herramienta para el fomento de la salud y para la utilización creativa del tiempo de ocio, y representa un claro espacio de relación social –motor para crear comunidad–, y es por ello que debemos defender que ningún colectivo quede excluido. Para erradicar las desigualdades, promoviendo la inclusión y buscando la justicia social y la igualdad de oportunidades, es necesario trabajar con todos los agentes sociales.

Favorecer que los individuos con discapacidad, ya sea ésta física, intelectual o sensorial, puedan acceder y disfrutar de los beneficios de la práctica física y

deportiva les permite el ejercicio de la ciudadanía, además de colaborar en el objetivo de potenciar un soporte que consolida socialmente la ciudad, dando pie a una mayor cohesión social.

Es por todo ello que, a través de la inclusión en los centros deportivos, se trabaja el objetivo de ir avanzando en este camino hacia la normalización y el acceso a la práctica de la actividad física y deportiva de los ciudadanos y ciudadanas con discapacidad presentes en nuestra sociedad, asegurándoles y garantizándoles estructuras y sistemas permanentes que dispongan de recursos en igualdad de condiciones que el conjunto de la población. Los equipamientos deportivos van a ser un medio vehicular que facilitará su inclusión y normalización social.

El acceso

Para promover la práctica de actividad física y deporte entre los ciudadanos y ciudadanas con discapacidad en igualdad de condiciones que el resto de la población debemos tener muy en cuenta:

•Facilitar esta práctica ampliando los canales de oferta y demanda en los centros deportivos, priorizando los que estén más próximos al entorno social, familiar o laboral de la persona con discapacidad.

•Formar a todos los agentes implicados en el ámbito de las actividades físicas adaptadas a las personas con discapacidad desde una vertiente inclusiva.

•Asesorar a los equipos responsables de los centros deportivos para hacer real y efectiva la incorporación de las personas con discapacidad a dichos centros,

desde la normalidad y la inclusión.

•Sensibilizar a toda la población y, de forma muy directa, a las personas usuarias de los centros deportivos, sobre el derecho a la práctica física y deportiva de las personas con discapacidad en toda la oferta que los centros puedan ofrecer.

Bajo este planteamiento inclusivo, si queremos que los centros deportivos sean de uso para todos y todas, deberemos adaptar la oferta físico-deportiva existente, articulando los recursos complementarios necesarios que nos permitan conseguir este fin, dando también apoyo pedagógico y social a las personas que deseen acceder a ellos, teniendo en cuenta su grado de autonomía, para garantizar su incorporación y el desarrollo de su práctica desde la normalidad.

Nuestro objetivo es facilitar el acceso desde la inclusión y será necesario incrementar la promoción, la diversificación y la difusión de la oferta, así como la calidad de los servicios. La inclusión supone asimismo la generalización del uso de los espacios deportivos para todas las franjas de edad. En definitiva, se trata de conseguir una práctica físico-deportiva sin límites y sin barreras, esto es lo que implica una práctica inclusiva. En ella toda persona con discapacidad deberá tener cabida, indistintamente de sus características, dificultades y condición social, pues partimos de la premisa de que todo el mundo tiene el derecho a participar, oponiéndonos de esta manera a cualquier tipo de segregación.

Un equipamiento deportivo inclusivo

Estos equipamientos responden a una manera de concebir el deporte y la función social de la instalación deportiva, capaz de generar capital social y que, desde un planteamiento comunitario, reconoce la diversidad y no pretende asimilarla.

Nos referimos a un acceso a la práctica de calidad sin excepciones y a una filosofía que contemple la instalación deportiva como motor de cambio social y de actitudes, basada en un modelo de igualdad y de democracia participativa, donde la diversidad es un valor en alza que cohesiona al grupo y a la misma sociedad. La experiencia nos demuestra que tanto pertenecer a una comunidad como a un grupo son factores decisivos que pueden llegar a impedir o dificultar la exclusión social.

Debemos, pues, promover la práctica de la actividad física y deportiva de las personas con discapacidad en grupos convencionales en los equipamientos deportivos. Y esto conlleva la necesaria apertura de toda la oferta de actividades físico-deportivas a este colectivo. Ello supondrá el compromiso de incorporar, durante el proceso de planificación y desarrollo del conjunto de actividades que queramos llevar a cabo, la correspondiente adecuación de los contenidos, de cualquiera de las modalidades de práctica deportiva, al grado de autonomía que presenten los individuos con discapacidad, para que el proceso de inclusión sea un éxito.

Además, la práctica de actividad físico-deportiva supone para las personas una ampliación de entornos que genera también capital social, al manifestarse como punto de encuentro. El niño, el joven, el adulto tienen la posibilidad de mostrar sus capacidades en un contexto compartido con otras personas, pudiendo de esta manera contrastar sus experiencias con otros individuos, con lo que el proceso inclusivo adquiere plena coherencia, pues la práctica debe suponer para quien la realiza un enriquecimiento personal, social y cultural.

Si el criterio de inclusión es fundamental para garantizar el acceso, el concepto de «deporte de proximidad» no es menos relevante. Adoptado bajo el criterio de sectorización, consiste en la aplicación de la normalización geográfica. Se trata de tener presente el lugar de residencia de las personas con discapacidad, para prestar estos servicios desde la perspectiva de aproximación al ambiente social,

físico y familiar.

La organización del centro deportivo. El marco previo

La inclusión de personas con discapacidad en el ámbito de la práctica físico-deportiva es resultado del trabajo y la reivindicación del colectivo que aboga por la plena normalización de este colectivo en la vida social y comunitaria, así como del compromiso que las administraciones públicas adquieren, canalizando de forma adecuada dichas demandas y transformando los recursos públicos en acciones en pro de una mejora de la realidad.

La definición de políticas públicas capaces de adaptarse a esta realidad compleja y en continuo cambio debe tener una visión, estrategias y misión claras, que puedan materializarse desde el ámbito de la gestión, planificando procesos y creando estructuras que permitan la consecución de objetivos y resultados.

En definitiva, la Administración debe mostrarse eficiente, sus propuestas políticas deben estar en sintonía con las demandas ciudadanas y con las circunstancias sociales y económicas, mutables por definición.

Las políticas de inclusión no se resuelven únicamente con medidas o respuestas técnicas; una acción sin objetivos políticos no responde ni conduce a nada. Para poder llevar a cabo acciones o programas de inclusión de personas con discapacidad es necesario que exista un modelo político determinado. Y será a partir de éste que los diferentes programas y propuestas políticas podrán llegar a materializarse.

La gestión será pues el instrumento a través del cual la esfera política verá claros sus objetivos y cómo conseguirlos de forma eficiente. La gestión será la que organice y defina las estrategias a corto, medio y largo plazo, que deberán ser diseñadas bajo criterios profesionales, respondiendo a objetivos concretos de gestión que doten de contenido las propuestas políticas.

Modelo de gestión

Para materializar con éxito las propuestas definidas en el portafolio político en materia de inclusión, es imprescindible saber cuál es la visión, la misión y la estrategia del ámbito político; todo ello nos ayudará a confeccionar los programas y definir las acciones que permitan obtener el resultado deseado.

Y para ello debemos dotarnos de una organización, sin olvidar que las organizaciones suelen ser complejas, y que esta complejidad puede convertirse paradójicamente en una de las mayores dificultades para la obtención de los objetivos que la misma organización se haya propuesto.

En efecto, cuanto más complejo es el esquema de funcionamiento de una organización, más difícil es su gestión y, por tanto, su rendimiento y eficiencia. Por ello debemos proveernos de una estructura que nos permita una gestión eficaz para conseguir los resultados y objetivos propuestos.

Una estructura lo más horizontal posible

Además de huir de formas y estructuras organizativas complejas, debemos

mantener activa y viva la organización. Para ello será conveniente establecer un proceso permanente de evaluación, de un ciclo constante de mejora.

Deberemos dotarnos de una estructura en la que la planificación, los planteamientos objetivos y el conocimiento sean los puntos en los que se centren los esfuerzos de la organización. Y será de gran ayuda para ello el establecimiento de alianzas, vínculos y acuerdos con los diversos agentes, profesionales, técnicos, gestores, etc., con los que se lleven a cabo las acciones y programas que permitan materializar los objetivos definidos por la institución, dando paso así a un modelo avanzado de gestión.

Un modelo, a modo de ejemplo

La atención a las personas con discapacidad es hoy uno de los objetivos estratégicos en la promoción del deporte y la actividad física de muchos municipios. Para poder desplegar un modelo basado en los principios de universalidad, accesibilidad, equidad, inclusión, eficiencia, eficacia y calidad, se precisa una nueva propuesta que propicie la respuesta que esperan los futuros usuarios, así como la creación de un modelo de gestión en la que los profesionales encuentren un entorno capaz de generar estas respuestas.

Para ello la organización deberá dotarse de una estructura no compleja, moderna y avanzada, capaz de atender a una demanda que debemos considerar que siempre irá en aumento, pues los actuales tiempos de recesión y crisis económica pueden suponer un incremento de la misma y, por tanto, el necesario planteamiento de cómo gestionarla.

Mediante un organigrama, mostramos los pasos y procesos que una organización deberá identificar para poder definir los objetivos y posteriormente materializar

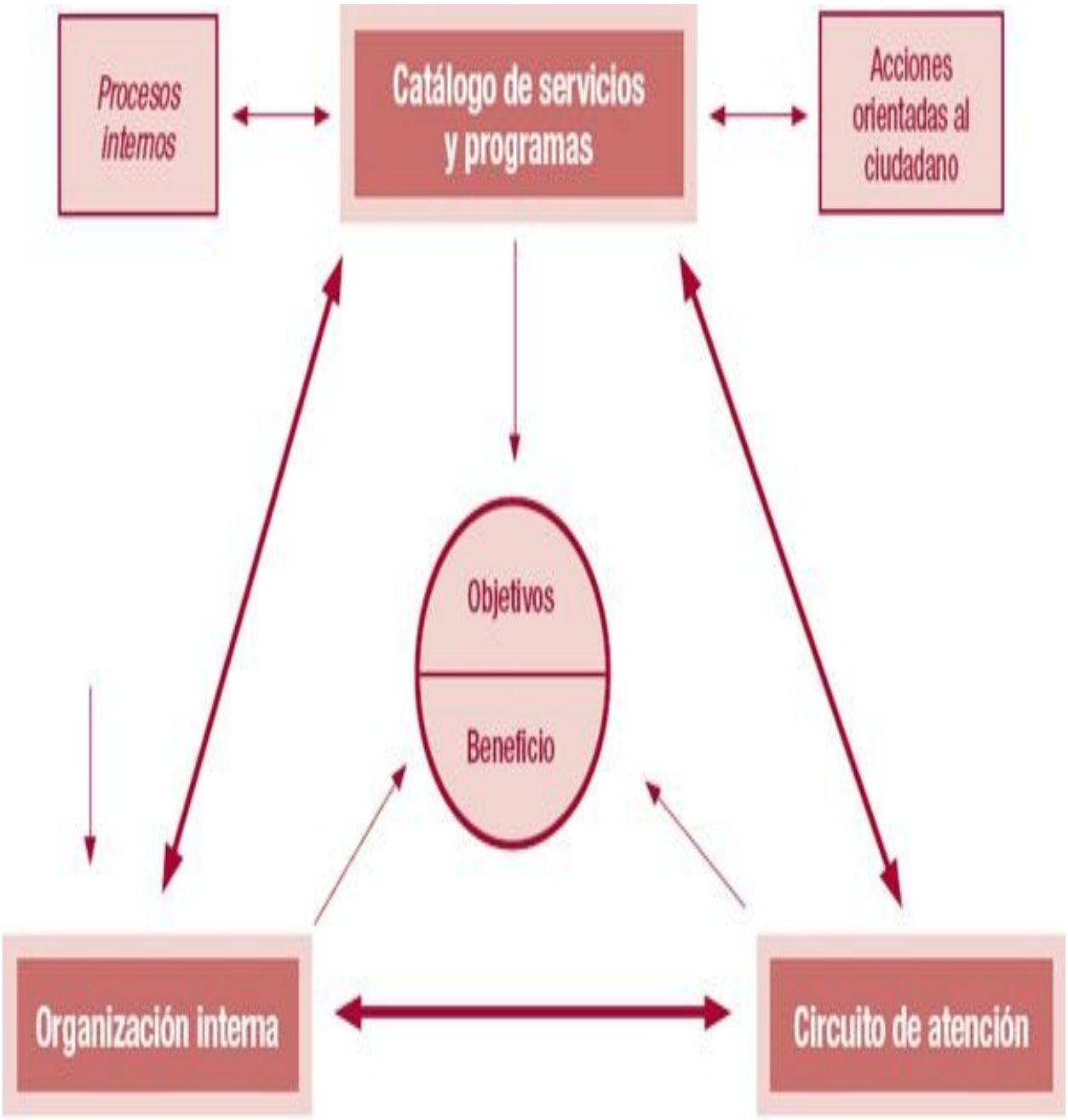
en forma de beneficios aquellas demandas que los ciudadanos/ usuarios hayan puesto de manifiesto.

El proceso de diseño de una estructura organizativa debe contemplar la definición de un organigrama interno donde las funciones de los integrantes, la coordinación de los equipos, el contenido de los programas y los procesos de funcionamiento interno queden definidos y estipulados.

La elaboración de un catálogo de servicios supondrá la concreción de las acciones específicas dirigidas a los usuarios/ciudadanos que derivarán de la definición de unos objetivos y de los beneficios que los objetivos hayan definido previamente.

Este esquema básico no estaría completo sin el tercer vértice, el de la atención, desde el que se dará respuesta a los requerimientos y cuestiones que los ciudadanos/usuarios planteen cuando quieran acceder a la prestación/servicio, a partir de la definición de unos servicios pensados para poder atender al potencial usuario e incluso a la propia organización.

Figura 1: Proceso para la definición de objetivos.



- Funciones de los responsables de programas
- Desarrollo de programas
- Coordinación de profesionales y equipos de soporte

- Atención telefónica
- Protocolo de atención personalizada
- Servicio de asesoramiento pedagógico

Para poder hacer realidad este objetivo de garantizar la accesibilidad de la ciudadanía con discapacidad a estos servicios, la organización deberá dotarse de criterios y procesos que faciliten la capacidad de respuesta. Es a partir de este punto en que entramos de lleno en el planteamiento –fruto de la experiencia– de la imprescindible interacción entre el sector público y el sector privado.

Se ha mencionado ya el rol que la organización, a la que podemos llamar Administración, debe asumir para poder atender a una demanda como es la del acceso de una parte de la ciudadanía, la que presenta alguna discapacidad, a la práctica de la actividad física y deportiva en los equipamientos deportivos, que suelen ser, por lógica política, de titularidad pública.

En determinadas administraciones, estos equipamientos son gestionados por la propia Administración, pero en otras la gestión ha sido cedida para su explotación a entidades privadas, a través de una concesión.

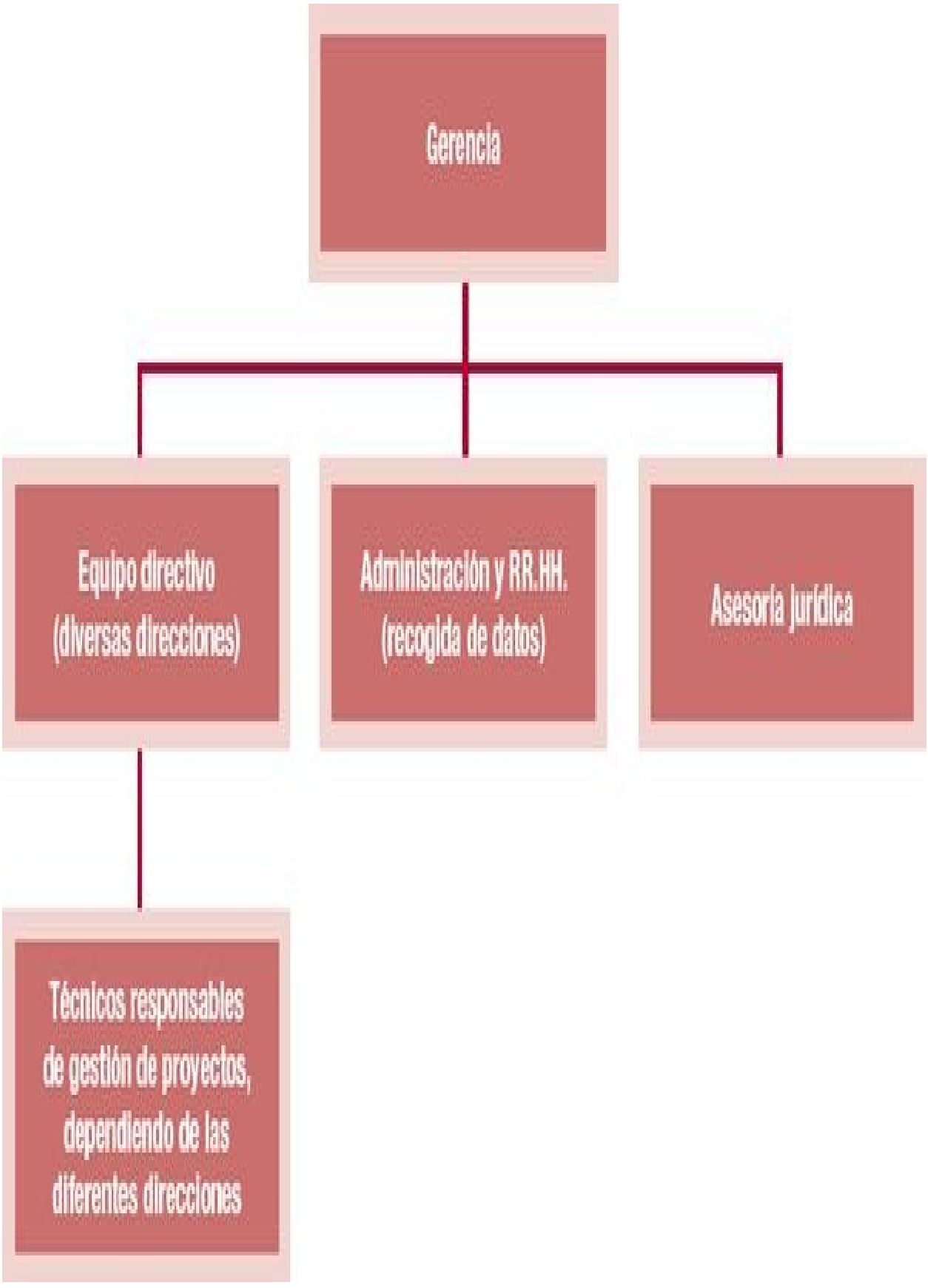
En ambos casos el sistema de organización del titular de la instalación deberá buscar la rentabilidad económica del equipamiento, pero también la social, pues ambas están en el ideario político del titular de la instalación, que es siempre la Administración.

El sector público y el sector privado son complementarios desde este punto de vista. El planteamiento que se hace de la gestión por parte de la Administración pública es de transversalidad e integración, orientándose a objetivos a largo plazo que deben garantizar el interés general y que plantean soluciones a nivel global, mientras que desde el entorno privado la gestión tiende a ser más especializada, trabaja a corto plazo, asumiendo mayores riesgos y persiguiendo resultados.

Esta situación no debe ser vista como contradictoria ni antagónica, sino desde el prisma de la complementariedad. Y ésta dará buenos resultados. La correcta canalización, por parte de la Administración, de las demandas de la sociedad a partir de la conversión de los recursos públicos en proyectos debe producir una mejora de la realidad existente. Asimismo, la Administración debe asumir los procesos de mayor valor añadido y así derivar hacia las empresas externas, del entorno privado, la prestación de servicios, racionalizando los recursos propios y obteniendo de esta manera una mayor eficiencia.

Esta racionalización se puede sintetizar en un organigrama de lo que debería ser una organización que persigue la eficiencia a través de la concentración y simplificación de su estructura.

Figura 2: Ejemplo de organigrama eficiente.


Gerencia
Equipo directivo (diversas direcciones)
Administración y RR.HH. (recogida de datos)
Asesoría jurídica
Técnicos responsables de gestión de proyectos, dependiendo de las diferentes direcciones

Este planeamiento que tiende a minimizar la estructura organizativa facilita un organigrama «plano», en el que la toma de decisiones no requiere un proceso complejo y en el que todos sus integrantes participan.

El esfuerzo en esta organización que busca la simplicidad debe centrarse en la capacidad de pedir a su estructura política que establezca y determine de forma clara las líneas estratégicas; esta opción permitirá una estructura de funcionamiento «alineada», capaz de incentivar a sus miembros, de traspasar responsabilidades y permitir tomas de decisiones. Con este planteamiento, la estructura ejecutiva/directiva que disponga de unos objetivos claros y un equipo de técnicos motivados podrá asumir sus metas.

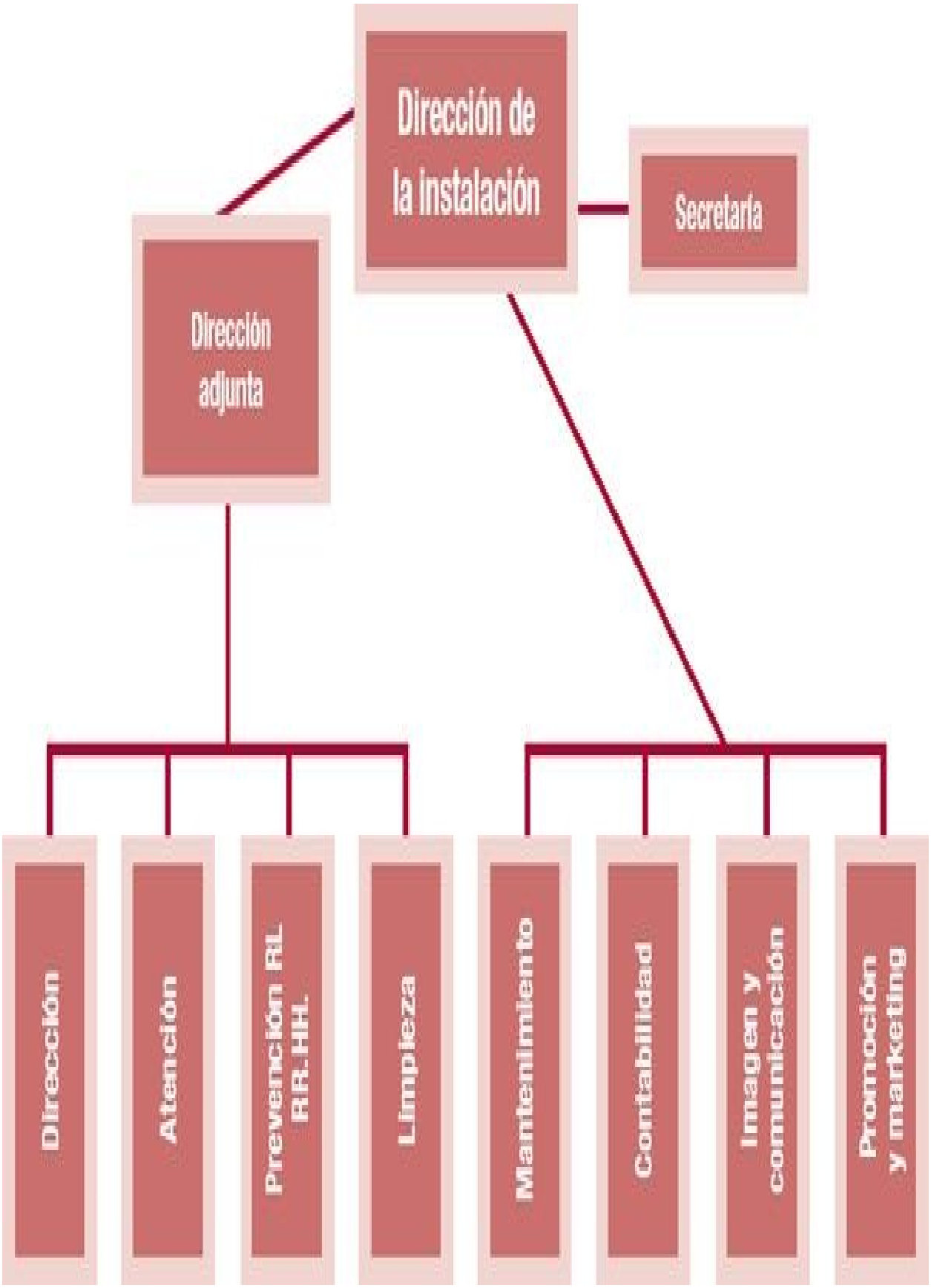
Lo que se pretende es que la organización prescinda de los «estratos intermedios» que alejan de los espacios de responsabilidad y de los procesos de elaboración y tomas de decisión a aquellos que deben desarrollar y aplicar los programas y acciones. Sin el compromiso de estos técnicos, será difícil que se pueda dar forma material a los objetivos que la institución haya definido y que la organización ha asimilado.

Se ha contrastado esta estructura de organigrama con las que están aplicando gestores privados en equipamientos de titularidad pública; en los casos tomados como referencia, se aprecia que no existen diferencias claras en la composición, estructura y distribución de las diferentes responsabilidades que se han aplicado para garantizar el funcionamiento y viabilidad de un equipamiento.

Se puede apreciar y contrastar que, en ambas estructuras organizativas, la distribución de las responsabilidades es lo más «plana» posible, de forma que los procesos en la toma de decisiones y la participación e implicación de todos los integrantes de ambas organizaciones sea más directa y eficaz.

En definitiva se trata de crear, ya sea desde la administración pública o desde la empresa privada, estructuras y modelos organizativos donde la participación, la implicación y el compromiso de todos sus integrantes permita la aplicación, la ejecución y la posterior evaluación de los programas y acciones que se hayan elaborado de manera conjunta, con la mayor eficiencia y el máximo valor cualitativo.

Figura 3: Organigrama «plano».


Dirección de la instalación
Secretaría
Dirección adjunta
Dirección
Atención
Prevención RL RR.HH.
Limpieza
Mantenimiento
Contabilidad
Imagen y comunicación
Promoción y marketing

Segunda parte

Consideraciones didácticas

5. Descripción e implicación de las discapacidades

5.1. Descripción e implicación de la discapacidad motriz y orgánica, Josep Oriol Martínez

5.2. Descripción e implicaciones de la discapacidad intelectual, Tate Bonany

5.3. Descripción e implicación de la discapacidad auditiva, Jaume Miró

5.4. Descripción e implicación de la discapacidad visual. La visión funcional, Antonio Blanco

5.5. Descripción e implicación de la discapacidad derivada del trastorno mental, Francisco Muñoz

6. Orientaciones didácticas por discapacidad

6.1. Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad motriz, Merche Ríos, Neus Carol, Carlos Yepes

6.2. Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad intelectual, Tate Bonany

6.3. Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad auditiva, Jaume Miró

6.4. Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad visual, Antonio Blanco

6.5. Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad derivada del trastorno mental, Francisco Muñoz

7. Estrategias inclusivas

7.1. Recursos didácticos para la inclusión, Merche Ríos, Antonio Blanco, Tate Bonany, Neus Carol, Txema Córdoba

7.2. Barreras para la participación y el aprendizaje, Merche Ríos

Descripción e implicación de las discapacidades

5.1. Descripción e implicación de la discapacidad motriz y orgánica

Descripción e implicación de la discapacidad motriz

Dentro de este grupo se acepta como definición de persona con deficienciadiscapacidad motriz la siguiente: «Toda persona incapaz de atender por ella misma, total o parcialmente, las necesidades de su vida individual y social normal, como consecuencia de una deficiencia, congénita o no, y que le produce una secuela en sus capacidades físicas y/o motrices. Entendiendo por secuela toda alteración estructural que se produce en una persona a causa de una deficiencia y que, presumiblemente, no existe ya tratamiento conocido para mejorarla».

Vamos a presentar las discapacidades motrices más significativas, diferenciando claramente las que son de tipo estabilizado –su secuela no progresa– de las que son de tipo progresivo, en las cuales la secuela y sus consecuencias van empeorando el estado funcional de la persona. Posteriormente, nos centraremos en las discapacidades orgánicas.

Discapacidades motrices estabilizadas

Lesión medular

Se trata de lesiones de la médula espinal, ya sean por malformación congénita, enfermedades o traumatismos (fracturas y luxaciones) que afectan a la columna vertebral, que protege la médula espinal. Hoy en día los accidentes de tráfico y deportivos son las causas más frecuentes.

Producen, en todos los casos, una pérdida de las funciones motrices y sensitivas de la parte del cuerpo por debajo de la zona de lesión medular, así como, consecuentemente, trastornos de la motilidad intestinal y de la vejiga, muy importantes en estas personas.

•Si la lesión se produce a nivel de la zona del cuello, quedan afectados los segmentos medulares cervicales, produciendo una afectación de las extremidades superiores a distinto nivel, y una afectación total del tronco y extremidades inferiores, en cuyo caso hablaremos de afectación tetrapléjica.

•Si la lesión se produce en la zona alta de la espalda, quedará lesionado parcialmente el tronco y abdomen, y totalmente las extremidades inferiores, en cuyo caso hablaremos de paraplejia alta (por ejemplo por encima de D 12).

•Si la lesión se produce en la zona baja de la espalda, quedará lesionado parte de la zona abdominal y totalmente las extremidades inferiores, en cuyo caso hablaremos de paraplejia baja (por ejemplo por debajo de D 12).

Las complicaciones más importantes de la lesión medular son:

1. Alteraciones de la termorregulación cutánea : por la pérdida de los

sistemas de control cutáneo de la temperatura corporal, que produce aumentos excesivos de temperatura corporal ante ambientes cálidos o ejercicio intenso. Y posibilidad de congelación, debido a la insensibilidad de las áreas paralizadas.

2. Úlceras por presión: gran propensión a la producción de rozaduras y úlceras cutáneas por presión en las zonas paralizadas, debido principalmente a la falta de sensibilidad cutánea, falta de movilidad que facilita la presión en zonas determinadas y falta del tono vasomotor que facilita la isquemia. Dichas úlceras pueden infectarse fácilmente, debido a la frecuente presencia de incontinencia de esfínteres.

3. Infecciones del tracto urinario: hasta hace pocos años era la causa más importante de muerte entre las personas con lesión medular, favorecida principalmente por la incontinencia urinaria y los constantes sondajes paliativos.

4. Espasticidad: aparece más en lesiones de tipo incompleto. Representan movimientos incontrolados y producidos de forma refleja por la pérdida del control entre músculos agonistasantagonistas, que responde de forma incontrolada ante estímulos como frío, contactos, golpes, estrés, etc. Es molesta para la persona con lesión medular y dificulta la rehabilitación, la bipedestación y la marcha.

5. Contracturas y anquilosis articulares: deben de evitarse a través de las movilizaciones pasivas de las áreas paralizadas y tratamiento postural. También pueden aparecer osificaciones pararticulares, llamadas osteomas.

6. Dificultad respiratoria: ya sea por el nivel alto de la lesión, que afecta a la musculatura intercostal e incluso diafragmática, o bien debido a las secuelas

pulmonares como consecuencia de la fractura traumática de las costillas.

7. Trastornos digestivos: principalmente debidos a la parálisis de la motilidad intestinal, que pueden provocar estreñimiento contumaz e incluso la presencia de fecalomas.

8. Tromboflebitis: debido principalmente a la lentificación de la circulación sanguínea, sobre todo en las áreas paralizadas, pues no existe el efecto de bomba de la contracción muscular periférica.

9. Alteraciones reproductivas: representadas en la incapacidad voluntaria para la erección en los varones y por la dificultad para el embarazo y el parto en las mujeres.

JANA S (THA)
YE H (CHN)
REFEREE: BLUMOUSKI I (GER)
Beijing 2008
Paralympic Games
Beijing 2008
Paralympic Games
Beijing 2008
Paralympic Games
OMEGA
S.JANA
THA

Esgrimistas con lesión medular en plena acción de combate. (Colección particular; autor: J. Oriol Martínez.)

10. Disreflexia autónoma («efecto Boosting»): las personas con lesiones espinales cervicales o torácicas superiores pueden padecer reflejos simpáticos anormales, denominados disreflexia autónoma. Este reflejo es causado por estímulos dolorosos en la parte inferior del cuerpo, particularmente distensión o irritación de la vejiga urinaria. Los síntomas de la disreflexia son subida rápida de la presión sanguínea, dolor de cabeza, sudoración, manchas oscuras en la piel y carne de gallina. En casos severos, puede haber confusión, hemorragia cerebral e incluso muerte.

Adaptación al esfuerzo en el lesionado medular. La práctica deportiva provoca, en todo sujeto, un aumento de las necesidades metabólicas, un aumento del gasto cardiaco, un aumento de la frecuencia respiratoria, etc. Esto significa una adaptación paulatina al esfuerzo físico, que se suele obtener gracias al entreno pautado, consiguiéndose esta adaptación sin llegar a situaciones hemodinámicas peligrosas para la persona practicante. Así, se consigue incrementar el volumen sistólico, sin aumentos excesivos de la frecuencia cardiaca, gracias a una redistribución sanguínea por vasodilatación arterial en los territorios que trabajan y una vasoconstricción de los territorios en reposo, fundamentalmente cutáneo y esplácnico. En las personas con lesión medular que deben de realizar un esfuerzo físico intenso, sentados en su silla de ruedas, la tensión arterial no va a subir en las cantidades requeridas, observándose por tanto peligrosos aumentos de la frecuencia cardiaca. Varios factores explican esta relativa inadaptación:

•No suele producirse vasoconstricción en las zonas paralizadas.

•La ausencia de vasoconstricción produce un defecto de llenado cardiaco, lo que representa no aumentar el volumen sistólico, que, para ser compensado, necesita de un aumento de la frecuencia cardiaca.

•El rendimiento del trabajo efectuado con los miembros superiores es más bajo; la frecuencia cardiaca y el débito ventilatorio son por tanto mayores. Esto se explica porque la eficacia de trabajo de los miembros superiores necesita de un bloqueo torácico más o menos permanente para el mantenimiento del equilibrio en sedestación, negativos para las adaptaciones ventilatoria y cardiovascular al ejercicio.

•Los trastornos de la termorregulación, en especial cutánea, también son elementos, al igual que las contracturas musculares, que perjudican la normal adaptación al esfuerzo.

•La integridad del sistema ventilatorio es función del nivel lesional, pudiendo persistir un déficit en algunas deficiencias graves en personas con tetraplejias y paraplejias altas.

Todo lo cual debe de tenerse en cuenta a la hora de realizar ejercicio físico con estas personas. Esto no significa que se les deba apartar del deporte, sino que deberemos cuidar su adaptación al esfuerzo, teniendo en cuenta todas estas características y controlando en todo momento las cargas de esfuerzo que hay que realizar y en especial su frecuencia cardiaca, viendo así beneficiada su adaptación al esfuerzo aunque el tiempo necesitado para ello sea mayor que en circunstancias normales.

IPC

Jugadores de rugby con lesión medular en silla de ruedas, en pleno esfuerzo en competición. (Colección particular; autor: J. Oriol Martínez.)

A nivel dinámico las personas con lesión medular suelen deambular con silla de ruedas generalmente, aunque en casos de lesión incompleta puedan realizar marcha en bipedestación, ya sea del tipo pendular o del tipo en tres apoyos. Normalmente las características de la silla nos informará, a simple vista, de la gravedad o nivel de la lesión (respaldo alto-lesión alta; respaldo bajo-lesión baja).

Espina bífida

Es una malformación congénita por una anormalidad en el desarrollo de las estructuras que componen el tubo neural: columna vertebral, meninges y médula espinal. Ésta se produce aproximadamente en la cuarta semana de embarazo. En los casos graves el recién nacido presentará una protrusión en la línea media de su espalda.

Los grados de afectación son:

•Espina bífida (EB) oculta: afectación de la estructura ósea del arco anterior o posterior vertebral. No produce manifestaciones clínicas ni secuelas importantes.

•EB con meningocele: afectación ósea con protrusión de las meninges y del líquido cefalorraquídeo. Tratada correctamente con cirugía no suele producir

mayores problemas futuros.

•EB con mielomeningocele: afectación ósea con protrusión de meninges, líquido cefalorraquídeo y de la médula espinal. Es la forma más grave, ya que provoca profundos deterioros de la médula espinal y graves consecuencias en la dificultad de drenaje del líquido cefalorraquídeo. Las secuelas más significativas vienen representadas por una parálisis y trastornos sensitivos de las extremidades inferiores, malformaciones en las extremidades inferiores debidas a la parálisis y a su carácter congénito, trastornos urológicos, incontinencia de esfínteres urinario y anal e hidrocefalia.

En los primeros días de vida se realizará el cierre quirúrgico de su mielomeningocele, controlándose después su perímetro cefálico por si aumentara por encima de los límites normales. Si esto ocurre se colocará una válvula de drenaje del mismo desde los ventrículos cerebrales hasta el peritoneo, a nivel del paquete arteriovenoso renal.

En general serán personas que suelen deambular en silla de ruedas o sin ella, con ayuda de órtesis y apoyo con bastones de marcha.

Poliomielitis

Infección aguda de origen vírico que puede producir diferentes tipos de manifestaciones clínicas. En su forma más grave, invade el sistema nervioso central, lesionando las células nerviosas motrices, principalmente del asta anterior de la médula espinal, a nivel lumbar y cervical, provocando consecuencias como parálisis total o parcial de los grupos musculares que dependen de estas células. Normalmente la distribución resulta ser asimétrica, debido a la diversificación de las lesiones a nivel medular.

Gracias al éxito generalizado de las técnicas de inmunización contra las tres cepas del virus de la poliomielitis, hoy día esta infección está ya erradicada en los países industrializados; aunque los movimientos migratorios actuales hacen prevalecer su presencia todavía en dichos países.

La primoinfección suele localizarse a nivel orofaríngeo, sigue una progresión hacia el tubo digestivo donde, una vez anidada, penetra en el sistema nervioso central a través de las terminaciones nerviosas de la mucosa digestiva; finalmente se asentará en las neuronas motoras de la sustancia gris de las astas anteriores medulares. La posibilidad de progresión, desde la primoinfección orofaringea, dependerá siempre del estado inmunitario del receptor, que, si está alterado, facilitará dicha progresión y posterior afectación. En la actualidad, en nuestra área geográfica solamente se observan las consecuencias de la parálisis total o parcial que afecta principalmente a extremidades inferiores y, en menor grado, a tronco y extremidades superiores.

Básicamente el tratamiento rehabilitador de las secuelas producidas por la poliomielitis se enfocará hacia el mantenimiento de la movilidad articular, en todas las articulaciones; el mantenimiento de la fuerza de los músculos normalmente inervados, para evitar su atrofia; el fortalecimiento de las fibras musculares que están parcialmente atrofiadas, debido a que sus neuronas estuvieron sin funcionar temporalmente, pero que han sobrevivido; el fortalecimiento de partes de un músculo, para sustituir a las fibras atrofiadas; y el fortalecimiento e hipertrofia de músculos que son sustitutos adecuados o músculos auxiliares de otros que están sobresolicitados por la secuela. Aunque en estas últimas consideraciones deberemos estar atentos a la evolución de los estudios sobre el síndrome pospolio, que hacen referencia a que la sobresolicitación muscular adyacente a las lesiones puede evolucionar a largo plazo a una parálisis flácida y parestesias en la edad adulta, que pueden alterar la vida diaria de estas personas.

En general suelen ser personas discapacitadas ambulantes, con ayudas de órtesis o bastones de marcha; las más afectadas utilizan la silla de ruedas.

Amputaciones

Es la pérdida total o parcial de una extremidad, que conllevará trastornos de tipo físico y también de tipo psíquico a quien la padece. Las personas amputadas son las primeras que, teniendo una discapacidad física, lograron sobrevivir a su lesión, y se conocen restos fósiles de individuos amputados de extremidades superiores e inferiores desde épocas prehistóricas.

Las causas principales de las amputaciones son:

•Congénitas: falta de formación embrionaria de toda o parte de la extremidad.

•Traumáticas: debidas principalmente a accidentes de tráfico, accidentes laborales, electrocución, quemaduras, atentados.

•Vasculares: principalmente debidas a las consecuencias tardías tisulares por déficit de vascularización, como en la arterioesclerosis o la diabetes.

•Tumorales: ya sean por tumores primarios o por metástasis óseas; en especial en niños y jóvenes, las primarias, y adultos y tercera edad, las metastásicas.

Existe una mayor casuística (20/1) de amputaciones en las extremidades inferiores a causa de que la incidencia de afectaciones vasculares en ellas es muy superior. Respecto al lado de afectación no es determinante en las extremidades inferiores, pero sí lo es en las superiores, ya que el brazo dominante es el que se ve mayormente afectado por la amputación (por ejemplo, en los accidentes laborales).

Con respecto a la frecuencia, un 60% de las amputaciones son de origen vascular, a causa del aumento de las perspectivas de vida de secuelas de origen diabético, tabaco y arteroesclerótico. Las causas traumáticas son aproximadamente de un 30%, aunque en ciertas regiones con conflictos bélicos este porcentaje aumenta. En cuanto a las causas tumorales, congénitas, etc., tienen cierta tendencia al alza debido a la presencia de mayor número de agentes tóxicos externos.

Las amputaciones de origen traumático y las tumorales afectan habitualmente a franjas de edad donde puede estar indicada la práctica deportiva; el deporte suele ser parte de su terapia rehabilitadora.

Mención especial requieren las amputaciones y malformaciones de origen congénito. Las principales son:

•Amelia: ausencia total de una o más extremidades.

•Meromelia: ausencia parcial de una o más extremidades, entre las que destaca la focomelia, déficit congénito del desarrollo de una zona central de la extremidad, conservando la proximal y la distal.

LMAROLA HOBB
Gran

Jugador de tenis de mesa amputado de una extremidad superior homolateral distal. (Colección particular; autor: J. Oriol Martínez.)

Desde el punto de vista funcional y deportivo, estas malformaciones se engloban en el apartado de las amputaciones, ya que se tratan de igual forma. Cabe destacar en este apartado el famoso síndrome de la Talidomida, que ocasionó durante los años sesenta un gran número de nacimientos con focomelia, sobre todo en la Europa central.

En el apartado funcional debemos centrarnos en las características del muñón y del material de protetización. El muñón se define como la porción distal, la zona anatómica donde se realiza físicamente la amputación y que, en muchos casos, representará posteriormente el área de conexión de la extremidad amputada con los elementos protésicos de sustitución. Debe poseer una serie de cualidades que determinarán una mayor funcionalidad en el uso de la misma: un nivel adecuado (no siempre el más largo es el de mejor calidad); buena potencia muscular; buen estado de la piel que lo recubre; sujeción correcta de los grupos musculares que lo conforman; buena circulación arterial y venosa.

Existen una serie de patologías que pueden presentarse en el muñón y que se acentúan con el uso de la prótesis en condiciones de mayor exigencia, como en la práctica deportiva.

•Causas específicas, originadas por el acto de la amputación:

Prótesis deportiva para atleta con amputación tibial, con pie acumulador de energía. (Colección particular; autor: J. Oriol Martínez.)

■Trastornos vasculares: incongruencias entre el muñón y el encaje, por adelgazamiento de muñón a las varias horas del uso de la prótesis. Se soluciona añadiendo una media como relleno si la prótesis lo permite.

■Edema de base de muñón por crearse un vacío entre la prótesis y el muñón en la parte distal; requiere un masaje de vaciamiento y un ajuste del encaje.

■Miembro fantasma: es la sensación de persistencia del segmento amputado. Es común a todos los amputados. Su aparición se favorece con la tensión, cosa que suele suceder en el deporte; se alivia con las técnicas de relajación.

■Espolones óseos: neoformaciones óseas que aparecen en los extremos óseos distales seccionados por neoformación ósea sobre una matriz perióstica; en casos excepcionales será necesario su extirpación quirúrgica.

•Causas inespecíficas pueden asentarse en otra parte del organismo, pero su localización en el muñón agrava la sintomatología y puede ser causa de no utilización del material protésico: neuroma de amputación; hiperestesia pericicatricial; adherencia cicatricial; bursitis y tendinitis; hipersudoración; foliculitis y erosiones cutáneas (rozaduras).

La prótesis es el dispositivo ortopédico que se coloca el amputado para suplir el déficit funcional, cosmético o ambos. En general, el proceso de protetización se

realizaba de forma artesanal y empírica y no es hasta épocas recientes, coincidiendo con las dos guerras mundiales, que se crea un equipo multidisciplinario al servicio del amputado, que trabaja para reinsertarlo en la manera más parecida posible a la normalidad, y una de las prácticas habituales en la sociedad es la realización de deportes. En la actualidad las prótesis se diseñan teniendo en cuenta sus dos partes principales: endoesquelética, que intenta adaptarse a las características anatomofuncionales del muñón; y la exoesquelética, que intenta adaptarse a la función o actividad que va a realizar la persona amputada, por ejemplo vida diaria, trabajo, deporte, conducción de vehículos, etc.

Diversas prótesis y material protésico para personas con amputación. (Colección particular; autor: R.Porta.)

Las personas amputadas practicarán diversas modalidades deportivas y, según sus características funcionales y los requerimientos físicodeportivos, utilizarán prótesis u órtesis, o ninguna de ellas. Pero en el caso de utilización de aparataje de sustitución se recomienda, para su mayor seguridad y menor riesgo, el uso de material específico para cada una de las diferentes prácticas deportivas.

Parálisis braquial

Se define como parálisis braquial la parálisis total o parcial de la musculatura de la extremidad superior, debida a una afectación neurológica importante a nivel del plexo braquial, ubicado en el área de la axila, del cual depende toda la inervación de la extremidad superior.

La etiología de dicha lesión puede ser variada, pero existen dos que estadísticamente concentran más número de afecciones del plexo braquial. Son éstas:

•Parálisis braquial obstétrica (PBO): la parálisis del plexo braquial de tipo obstétrico se presenta específicamente como una complicación en el momento del parto; estas lesiones aparecerán más a menudo en una presentación de vértice difícil cuando, o bien la cabeza o, más comúnmente, los hombros son muy grandes. Existiendo por tanto una dificultad del hombro para salir, asociándose a una fractura de la clavícula.

•Parálisis braquial traumática (PBT): la causa más común hoy en día son los accidentes de tráfico, especialmente los traumatismos de hombro por accidente de motocicleta, que producen una importante tracción del paquete vasculonervioso axilar. En este grupo la parálisis de la extremidad superior suele ser total, afectando por tanto a brazo, antebrazo y mano, e incluso a algunos músculos escapulares.

Este grupo de personas con discapacidad son, como es obvio, ambulantes, presentando las características propias de un brazo parcial o totalmente paralizado; en el caso de los de origen traumático la gravedad de las lesiones puede plantear la posibilidad de realizar una amputación terapéutica de esa extremidad.

Parálisis cerebral

Es una manifestación que agrupa un conjunto de trastornos motrices provocados por una lesión no evolutiva en un encéfalo inmaduro sufrida en la época prenatal, perinatal o posnatal. Estos trastornos se caracterizan por una alteración persistente del control motor, principalmente del tono muscular, de la movilidad y de la postura. De esta definición se deduce que bajo el concepto de parálisis cerebral se incluye un grupo muy heterogéneo de manifestaciones debidas a distintas causas, y que se presentará con aspectos funcionales diversos y cuyo pronóstico será también variable siempre en función de la extensión y afectación de la lesión encefálica.

Las secuelas principales pueden ser del tipo tetraparesia, triparesia, paraparesia o monoparesia. Pueden estar asociadas a trastornos del lenguaje, de la audición, de la vista y en general con trastornos de la respuesta neuromuscular. Nunca tienen relación directa con un déficit del nivel intelectual.

Es importante resaltar que la agresión tiene lugar en un cerebro en desarrollo, ya que el sistema nervioso central no termina su maduración hasta aproximadamente el quinto año de vida; este hecho va a condicionar dos factores de muy distinto signo, muy importantes para el futuro de estas personas. Por una parte, el trastorno motriz se va a producir en una época temprana, interfiriendo la maduración del SNC en muchos casos antes de que la función haya sido aprendida (con lo que, por ejemplo, el niño no tendrá una experiencia previa del movimiento normal). Por otra parte, y como dato muy positivo, el hecho de que el SNC esté en desarrollo y, por tanto, sin una especificación de funciones en las distintas áreas lesionadas, podrán establecerse, con terapias adecuadas de estimulación, vías alternativas de transmisión desde otras áreas indemnes del SNC.

Clásicamente se clasifican las causas de la parálisis cerebral en función de la etapa en la que se sufre la agresión cerebral. En el periodo organogenético (prenatales, 8%) las causas son concepcionales, genéticas o cromosómicas; hay que resaltar las infecciones intrauterinas, el efecto nocivo de drogas o tóxicos endógenos o exógenos, como alcohol, tabaco, diabetes materna, etc., y también los traumatismos durante el embarazo.

Las causas perinatales (connatales, 58%) son las más conocidas y frecuentes, aunque hoy día están disminuyendo rápidamente. La más clara es la del trauma físico del parto. En el periodo posnatal, hasta aproximadamente los cinco años de edad (posnatales, 17%), las causas más frecuentes son las infecciones del SNC, generalmente meningitis y meningoencefalitis, las intoxicaciones y los traumatismos. También existen unas secuelas de parálisis cerebral de causa desconocida o no aclarada totalmente que representan aproximadamente el 17%.

Clasificación de las secuelas de parálisis cerebral infantil. Para poder clasificar las diferentes secuelas en que podrá presentarse la lesión encefálica, deberemos realizar una sistematización que nos informe de diversos aspectos de sus

características:

3|9

Deportistas con gran afectación de parálisis cerebral disfrutando de su triunfo en los Juegos Paralímpicos de Beijing 2008. (Colección particular; autor: J. Oriol Martínez.)

•Según su localización anatómica:

■Monoparesia (monoplejia), afectación secuelar de una sola extremidad.

■Hemiparesia (hemiplejia), afectación de un brazo y una sola pierna de un mismo lado.

■Diparesia (diplejia), afectación de dos extremidades, generalmente de las inferiores, o afectación de tres o más extremidades pero con una gran predominancia de afectación en las inferiores.

■Paraparesia (paraplejia), afectación de las extremidades inferiores.

■Triparesia (triplejia), afectación de las extremidades inferiores y de una superior o de la musculatura de la cara y cuello.

■Tetraparesia (tetraplejia), afectación de las cuatro extremidades y también generalmente de cara y cuello.

•Según el tipo de secuela motora predominante:

■Espasticidad , por imposibilidad de relajar y contraer recíprocamente los músculos agonistas y antagonistas (lesión del sistema piramidal). El movimiento suele quedar roto y crispado en su desarrollo, siendo además sus músculos hiperirritables, hipertónicos e hipercontráctiles.

■Formas disquinéticas , principalmente la atetosis, caracterizadas por la aparición de movimientos espasmódicos, bruscos e incontrolados (lesión del sistema extrapiramidal), que se manifiestan al realizar una actividad voluntaria. Al hacer un movimiento voluntario, además de los grupos musculares que deberían contraerse, aparecen toda una serie de contracturas musculares parasitarias que perturban el esfuerzo contráctil originario y hacen que la acción resulte torpe y difícil. También pueden presentarse como temblor, con movimientos involuntarios que pueden ser constantes o que aparecen al ejecutar los movimientos.

■Ataxia , debido a la localización de la lesión a nivel del cerebelo, observándose una gran dificultad de coordinación, inseguridad a la marcha, y también mesura errónea de la fuerza y dirección de los movimientos, siendo frecuentes las caídas al suelo y la presencia de la hipotonía general.

■Hipertonía , estado permanente de aumento del tono muscular, con presencia de resistencia al movimiento pasivo, afectando tanto a los músculos antagonistas como a los agonistas.

■Distonía , que se manifiesta con un conjunto de contracciones espasmódicas que producen posturas contrahechas, como los espasmos de torsión de tronco, cuello o brazos, los de extensión o los de flexión.

Según la gravedad de su secuela, se califican como leves, moderadas, severas o profundas.

Así cada secuela de parálisis cerebral se definirá siguiendo estas tres características, nombrándolas, por ejemplo: hemiparesia espástica leve, tetraparesia atáxica profunda o diplejia distónica severa.

Además de las descripciones topográficas y del tono muscular, se pueden producir trastornos asociados como los siguientes:

•Trastornos del lenguaje y deglución: debido a la falta de coordinación de los órganos foniátricos y diafragmáticos, boca y lengua, que al ser acciones motrices también se van a ver afectadas en mayor o menor medida.

•Epilepsia: son raras aquellas en las que la frecuencia e intensidad de la crisis alteran el aprendizaje.

•Anomalías sensoriales: suelen sufrir pérdidas de audición, especialmente sonidos agudos. Las anomalías visuales son más frecuentes, sufriendo pérdidas de la agudeza visual o reducción del campo visual.

•Dificultades especiales de aprendizaje: suelen estar relacionadas con las limitaciones sensoriales, con los trastornos del lenguaje o con la incapacidad motora que limita las posibilidades para la exploración del medio.

•Trastornos perceptivo-motores: llevan consigo dificultades en la discriminación, distinción de figuras, fondos, reconocimiento de direcciones espaciales, entre otras.

•Problemas de atención: en bastantes casos se advierte dificultad para concentrar la atención en una acción.

Una característica general de estos trastornos es que no se presentan aislados, sino combinados unos con otros, lo que produce un efecto multiplicador de las dificultades para aprender. Como vemos, pues, sus repercusiones pueden ser secuelas muy graves e incapacitantes, pero también muy mínimas, creando un amplio abanico de situaciones funcionales. Así habrá personas ambulantes o ambulantes con ayudas, otras que utilizan silla de ruedas e incluso algunas que utilizan silla de ruedas eléctrica, por su incapacidad total de impulsión de la misma.

Este conjunto de diversas secuelas que se manifiestan con diferentes rasgos –espasticidad, atetosis, ataxia, etc.– y con diferentes grados de afectación –leves, moderadas, graves o muy graves– les confieren la característica de presentar grandes dificultades para mantener la postura, ejecutar movimientos coordinados y realizar una deambulación estable. Sin lugar a dudas, la práctica deportiva mejorará estas deficiencias, más si cabe cuando más precozmente inicien su práctica:

•Mejora de la espasticidad, en especial en la práctica deportiva realizada en medio acuático, favoreciendo el desarrollo de unos movimientos más uniformes y relajados.

•Mejora de la coordinación neuromuscular, favoreciendo la realización de movimientos más precisos.

•Mejora del equilibrio postural, tanto estático como dinámico, que les favorecerá, en gran medida, una bipedestación y una deambulación más estables.

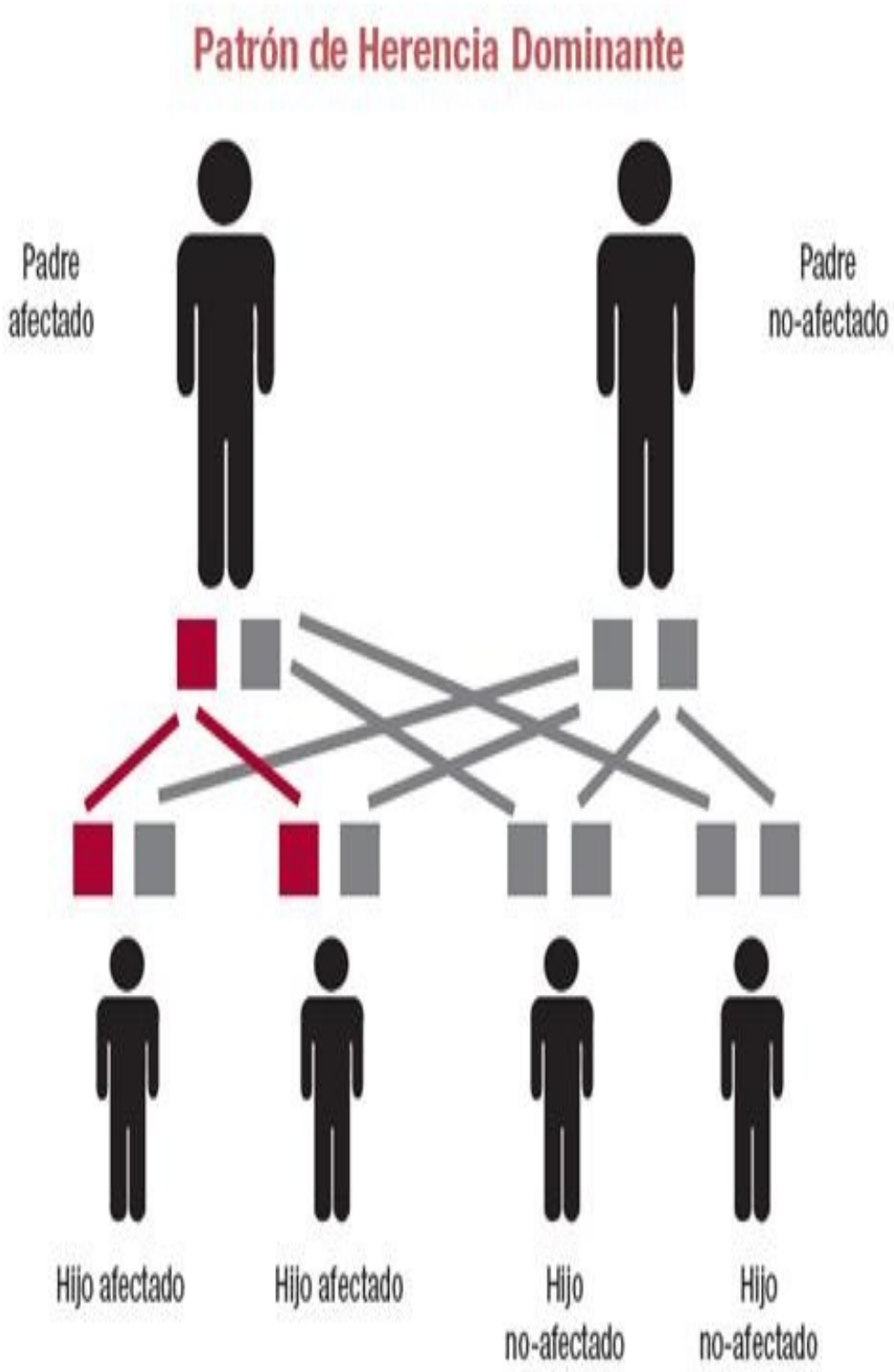
•Mejora de las actividades de la vida diaria y de relación. En muchas de estas personas, la falta de coordinación también va a afectar a su habla, a su deglución y a otras actividades cotidianas motrices, teniendo en cuenta las características centrales de sus secuelas. Sin embargo, considerando también este mismo factor central, la actividad física las paliará en gran medida.

Discapacidades motrices progresivas

Distrofia muscular

Se trata de la denominación en conjunto de afectaciones graves genéticamente determinadas, que producen una enfermedad gradual de la musculatura (envejecimiento de las células musculares), con pérdida de la fuerza y deformaciones anatómicas por la falta del tono muscular. Estas patologías pueden estar genéticamente determinadas, ligadas al cromosoma X, siendo las mujeres las portadoras, pero sólo padecida por los varones. De ellas podemos destacar dos grandes afectaciones, según el momento de su aparición:

Figura 1: Esquema de la relación genética hereditaria de las distrofias musculares, ligadas al sexo.


Patrón de Herencia Dominante
Padre afectado
Padre no-afectado
Hijo afectado
Hijo afectado
Hijo no-afectado
Hijo no-afectado

Jugadores de hockey en silla de ruedas eléctrica afectados por distintos tipos de distrofias musculares. (Colección particular; autor J. Oriol Martínez.)

1. Distrofia muscular progresiva de Duchenne. La distrofia muscular de Duchenne es una afectación de la fibra muscular producida por una alteración cromosómica de herencia recesiva ligada al sexo, cuya expresión clínica fundamental –la debilidad muscular– se manifiesta precozmente, a los 3-4 años de vida, con dificultades para la marcha y caídas frecuentes. Presenta un curso progresivo que conduce, primero, a una dificultad manifiesta para alcanzar la bipedestación, que sólo se consigue con la clásica maniobra de Gowers; posteriormente, se manifiesta ya la pérdida de la deambulación, hacia los 8-10 años de edad, y finalmente el fallecimiento, dentro de la segunda década de vida.

El tratamiento de esta afectación con medidas farmacológicas y rehabilitadoras no ha obtenido, hasta la fecha, ningún resultado positivo claro. Asimismo, la actividad deportiva, aunque permite retardar el uso de la silla de ruedas, no impide que, cuando ésta es inevitable, se produzcan gran cantidad de contracturas y deformidades en pies y miembros inferiores, y la aparición, en gran número de casos, de una escoliosis rápidamente evolutiva que responde mal al tratamiento ortopédico.

Durante toda su evolución, los niños que sufren esta afectación discapacitante irán empeorando físicamente y requerirán de diversos ingresos hospitalarios, donde se les realizará tratamientos siempre de tipo paliativo. La muerte se suele producir entre los 15 y los 25 años, y se debe generalmente a la afectación de la musculatura respiratoria o cardiaca.

2. Distrofia muscular de Becker. La distrofia muscular de Becker se hereda, también, como un trastorno recesivo ligado al sexo. Difiere de la distrofia muscular de Duchenne en que la edad de comienzo suele ser más tardía, a menudo en la segunda década de la vida. Por tanto, las personas afectadas pueden andar hasta avanzada la vida adulta. Aunque el pronóstico final

suele ser parecido al anterior, la muerte se suele presentar a edades más tardías, por un proceso infeccioso interrecurrente, generalmente respiratorio.

En general la actividad deportiva dirigida a las personas con distrofia muscular irá encaminadas hacia:

•Mejorar, mantener o retardar la pérdida de fuerza muscular.

•Evitar y reducir contracturas y deformaciones.

•Promover, estimular y prolongar la deambulación.

•Mantener y mejorar la función respiratoria.

•Estimular la independencia y las actividades de la vida diaria.

•Promover la educación entre padres e hijos.

•Mejorar la calidad de la vida social y de relación.

Miopatías

Representan un grupo de afectaciones relacionadas con el metabolismo muscular, generalmente de origen autoinmune, que producen lesiones degenerativas en las fibras musculares, aunque también pueden estar relacionadas con otras enfermedades metabólicas sistémicas.

Suelen manifestarse con una debilidad muscular de las extremidades inferiores, causando dificultad en la marcha cada vez más acentuada y fatiga muscular. Posteriormente, afectará a la musculatura proximal de las extremidades superiores. Rápidamente se desarrollan graves y grandes contracturas y deformaciones articulares.

Todas ellas pueden ser tratadas, y en algunos casos puede conseguirse la remisión total de la afectación discapacitante o, al menos, su estabilización.

En todos los casos la actividad física controlada puede ayudar como elemento paliativo o como una herramienta más para evitar la progresión.

Esclerosis múltiple en placas

Es una afectación neurológica inflamatoria, de origen todavía desconocido, que cursa brotes, que aparece normalmente en la segunda etapa de la vida y, estadísticamente, con una predominancia en el sexo femenino.

Afecta principalmente a la vaina de mielina que envuelve las fibras nerviosas que transmiten las sensaciones al cerebro y a la médula espinal. En los puntos

del sistema nervioso donde se destruye la mielina aparecen unas placas (tejido endurecido, esclerosis) que interrumpen los impulsos nerviosos, transitoriamente o de forma permanente.

La esclerosis múltiple puede dar gran variedad de síntomas, siendo los más comunes las alteraciones de la visión en uno o ambos ojos, debilidad de una o ambas piernas del tipo parestésico e incluso parálisis flácida, entumecimiento u hormigueo en la cara, piernas, brazos y tronco. También son frecuentes los síntomas de vértigo, visión doble, alteraciones del habla e incontinencia urinaria. Muy común en estas personas es la gran sensación de fatiga o cansancio general, especialmente, en los momentos de la actividad de la enfermedad.

Estas personas presentan una gran variedad de estados locomotrices, es decir, que los habrá ambulantes y con un grado de autonomía aceptable, hasta los que son usuarios de silla de ruedas con una muy baja autonomía locomotriz e incluso con el habla muy afectada, representada por la llamada articulación de palabra «escándida».

La actividad física está siempre recomendada para retrasar nuevos brotes o recaídas, aunque siempre se debe tener muy en cuenta ese elevado factor de fatiga que, en mayor o menor grado, está presente en todos ellos.

Artritis reumatoide

Alteración inflamatoria que afecta principalmente a los tendones y a las articulaciones, por lo general de causa autoinmune, que suele provocar importantes deformidades articulares, algunas muy incapacitantes. Afecta habitualmente en la cuarta época de la vida, aunque existe una importante variedad juvenil donde la práctica deportiva puede ser muy útil. Afecta tres

veces más a las mujeres que a los hombres.

La actividad deportiva debe incluirse en el tratamiento rehabilitador, especialmente en la variante juvenil, siendo sus objetivos principales:

•Evitar las deformaciones articulares.

•Potenciación de la musculatura para articular.

•Ser un soporte para la medicación mantenida.

•Facilitación de un ambiente de relación social.

Descripción e implicación de las discapacidades orgánicas

La actividad física es uno de los factores que tienen una influencia más directa sobre la evolución natural de algunas discapacidades orgánicas, muchas de ellas consecuencia de enfermedades, así como en el estado natural de salud. Estos efectos pueden definirse a cuatro niveles:

•Relacionados con la prevención primaria, es decir, los que ayudan a evitar la aparición de ciertas enfermedades como la cardiopatía coronaria, la hipertensión

arterial, la osteoporosis, algún tipo de cáncer, etc.

•Relacionados con la prevención secundaria, donde la actividad física puede ser un elemento de diagnóstico precoz por una forma física baja, o por un descenso del rendimiento; en patologías internas en fase latente o incipiente.

•También tiene eficacia en el tratamiento, prevención o complicaciones de ciertas patologías, entre las que destacan la hipertensión, la cardiopatía coronaria o la diabetes mellitus.

•Finalmente, la actividad física tiene un efecto importante en la mejora de la calidad de vida de cualquier persona en cualquier circunstancia, ya que favorece el aumento de la autoconfianza, la sensación de bienestar, la mejora de las funciones intelectuales, la satisfacción sexual, entre otras.

Diabetes mellitus

La diabetes mellitus (DM) es un conjunto de trastornos metabólicos que afecta a diferentes órganos y tejidos, dura toda la vida y se caracteriza por un aumento de los niveles de glucosa en la sangre: hiperglucemia. La causan varios trastornos, siendo el principal la baja producción de la hormona insulina, secretada por las células β del páncreas, o por su inadecuado uso, que repercutirá en el metabolismo de los carbohidratos, lípidos y proteínas. Todo ello asociado al riesgo de cetoacidosis diabética, o un coma hiperglucémico, y también a un grupo de complicaciones tardías, entre las que destacan: retinopatía, nefropatía, la arteriopatía coronaria o periférica y las neuropatías centrales y periféricas.

Los síntomas principales de la DM son emisión excesiva de orina (poliuria), aumento anormal de la necesidad de comer (polifagia), incremento de la sed (polidipsia) y pérdida de peso aunque exista una ingesta elevada anormal de alimentos al inicio de la enfermedad.

La Organización Mundial de la Salud reconoce tres formas de diabetes mellitus: DM tipo 1, DM tipo 2 y diabetes gestacional (ocurre durante el embarazo), cada una con diferentes causas y con distinta incidencia. Varios procesos patológicos están involucrados en el desarrollo de la diabetes: proceso autoinmune, característico de la DM tipo 1, especialmente en su variante juvenil; factores de tipo hereditario y resistencia del cuerpo a la acción de la insulina, como ocurre en la DM tipo 2, sobre todo en su variante del adulto.

Su tratamiento será la regulación de estos niveles tan elevados de glucemia sanguínea, ya sea a través de la inyección de insulina exógena –Diabetes mellitus insulinodependiente (DMID)– o con antidiabéticos orales –Diabetes mellitus no insulinodependiente (DMNID).

Mantener una dieta sana y realizar ejercicio físico son la mejor manera con la que se puede, y se debe, tratar la diabetes. Una vez diagnosticada, la persona debe empezar a mantener una dieta sana, cuidando en todo momento la cantidad de gramos de carbohidratos que come durante el día, adaptándola a las necesidades de su organismo y evitando los alimentos y bebidas con índice glucémico alto, como azúcares o hidratos de carbono.

El ejercicio es muy importante en el tratamiento de la diabetes. En primer lugar porque en la mayoría de casos, la persona debe bajar un poco de peso y éste ayuda en este procedimiento. El ejercicio también afecta los niveles de insulina que produce el cuerpo. La respuesta al ejercicio en la DM dependerá de una gran variedad de factores, entre los que principalmente se encuentra el control adecuado de la insulina exógena, debiendo ser controlados metabólicamente antes de iniciar un programa de actividad física.

Por otro lado, y teniendo en cuenta que el ejercicio tiene un efecto parecido a la insulina, el problema más común en las personas diabéticas que hacen ejercicio es la hipoglucemia. Ésta puede aparecer durante la práctica o en las seis horas posteriores a la sesión. Este peligro puede reducirse si se toman las siguientes precauciones:

•Controlar periódicamente la glucosa en sangre cuando se comienza la actividad física.

•Disminuir la dosis de insulina o aumentar la ingesta de carbohidratos en 10 o 15 gramos por cada media hora de ejercicio que se vaya a realizar, antes de una sesión.

•Administrar pequeñas dosis de carbohidratos cuando se hagan sesiones prolongadas, o llevar carbohidratos de absorción rápida en las sesiones donde el gasto energético del individuo no pueda preverse, por ejemplo, en deportes de equipo o en deportes de desarrollo anaeróbico.

•Estar familiarizado con los signos y síntomas de la hipoglucemia, recordando que puede aparecer durante la práctica o posteriormente a ella.

•No realizar la actividad en solitario, siempre debe ir acompañado.

•Mantener y extremar las medidas higiénicas del practicante, en especial de sus pies. Así como evitar prácticas en medios muy calurosos.

Si se mantienen estas medidas de seguridad, el tipo de actividad física y deportiva que practiquen las personas que presentan diabetes mellitus, en especial la variante juvenil del tipo 1, será casi el mismo que el de las que no la padecen.

Cardiopatías congénitas y adquiridas

«Cardiopatía» es el nombre referido a cualquier enfermedad del corazón. Las que afectan al miocardio se conocen como «miocardiopatías» y, en términos generales, pueden ser congénitas o adquiridas. Las congénitas (coartación de la aorta, tetralogía de Fallot, etc.) son producidas por defectos durante el desarrollo embrionario y/o fetal. Habitualmente se refiere a la enfermedad cardiaca producida por asma o colesterol, en sentido estricto; sin embargo, se suele denominar cardiopatía a las enfermedades propias de las estructuras del corazón.

Podemos clasificar las cardiopatías:

•Según la causa primaria de la enfermedad:

■Cardiopatía congénita: cuando la enfermedad se debe a un problema del desarrollo y maduración fetal.

■Cardiopatía hipertensiva: la secundaria a hipertensión arterial.

■Cardiopatía isquémica: la secundaria a patología de las arterias coronarias.

■Cardiopatías primarias: las que no reconocen ninguna causa aparente.

•Según la etiología:

■Cardiopatías congénitas: comunicación interauricular o interventricular, tetralogía de Fallot, etc.

■Cardiopatías adquiridas: fiebre reumática, enfermedad de Kawasaki, etc.

■Cardiopatía isquémica. Ejemplos de agudas: angina de pecho e infarto al miocardio y cardiopatias crónicas.

■Cardiopatía hipertensiva.

■Cardiopatías valvulares o valvulopatías: insuficiencia mitral, estenosis mitral, etc.

■Miocardiopatías: miocardiopatía chagásica, miocardiopatía dilatada, miocardiopatía hipertrófica o concéntrica.

■Trastornos del ritmo o conducción: fibrilación auricular, bloqueo

auriculoventricular, etc.

En los países desarrollados la primera causa de muerte corresponde a las enfermedades del aparato cardiovascular, cardiopatías, siendo la principal la cardiopatía coronaria.

La mayoría de veces la cardiopatía coronaria está ocasionada por el depósito de placas de ateroma en la subíntima de las arterias de mediano y pequeño calibre que irrigan el corazón. Estas lesiones arterioescleróticas tienen una presentación insidiosa característica y pueden provocar una súbita obstrucción del flujo sanguíneo en determinados segmentos del árbol circulatorio del miocardio o producir una rotura de dicha placa ateromatosa con la consiguiente trombosis intraluminal. Las principales consecuencias de las cardiopatías coronarias son: la angina de pecho, el infarto agudo de miocardio y la muerte súbita. Todas estas consecuencias pueden verse aceleradas y agravadas por otras situaciones de riesgo, como el tabaquismo, la hipelipidemia o el estrés. También ha quedado demostrado que un bajo nivel de actividad física o sedentarismo está asociado a la alta mortalidad de las enfermedades cardiovasculares.

La actividad física adaptada a estas patologías actúa a dos niveles bien diferenciados. En primer lugar, ayuda a disminuir los factores de riesgo adicionales, como hipertensión arterial, obesidad, diabetes, etc. Y en segundo lugar, esta actividad física va a tener efectos beneficiosos directos sobre el miocardio y la circulación coronaria.

Los objetivos principales para la utilización de programas de actividad física adaptada en la rehabilitación de las cardiopatías son:

•Conseguir la máxima capacidad funcional que les permita su enfermedad y sus secuelas.

•Realizar actividades físicas programadas, que potencien la posibilidad de recobrar una vida diaria normalizada.

•Aprender, mediante la actividad física adaptada, a reducir los riesgos de las posibles complicaciones a medio y largo plazo.

La práctica deportiva puede ser básicamente de dos tipos:

•Actividad física recreativa . En este tipo de actividad sin competición, si se presentan signos de agotamiento, cansancio y disnea (dificultad al respirar por la dureza del ejercicio), que no son otra cosa que avisos corporales indicando que se está manteniendo el ejercicio por encima de las posibilidades cardiacas, la persona cesa el ejercicio y descansa, porque no necesita ganar.

•Actividad deportiva competitiva . En la competición si los signos de agotamiento, cansancio y disnea (dificultad al respirar por la dureza del ejercicio) no son atendidos adecuadamente y el sujeto desoye los avisos de cese de la actividad, las consecuencias pueden ser muy peligrosas. Se deberá sustituir a la persona y/o retirarla de la competición e inmediatamente establecer un control y cuidados específicos hasta la restauración de la situación de normalidad.

Los padres de los niños, los adolescentes y los adultos con cardiopatías necesitan saber qué tipo de actividad recreativa o deportes pueden hacer dentro de unos márgenes de seguridad fiables, de acuerdo con la cardiopatía que tienen o tuvieron, en el caso de que su alteración haya sido tratada y correctamente estabilizada. Pero el establecimiento de normas y protocolos para regular su participación es difícil, pero se ha hecho necesaria para así responder a las

necesidades de esta población que quiere y desea practicar ejercicio físico, bien a nivel recreativo o en deportes de competición. La dificultad generalmente es debida a la necesidad de cuantificar el esfuerzo del corazón durante el ejercicio, lo cual dependerá, por un lado, del tipo de deporte o actividad recreativa, y, por otro, de la cardiopatía de que se trate. Resulta igualmente complicado calcular las demandas metabólicas de las distintas actividades físicas o deportivas, ya que la sobrecarga impuesta al corazón es diferente para cada deporte, e igualmente ésta será diferente según el grado de entrenamiento físico del sujeto, desempeñando también un papel relevante la cardiopatía en sí y la gravedad de la misma.

Hipertensión arterial

Se entiende por hipertensión arterial el aumento sostenido de la presión arterial sistólica y/o diastólica, ya sea de origen primario o secundario a otras patologías, en especial las de origen renal, endocrinas, o las derivadas del abuso de tóxicos, tabaco y alcohol principalmente.

Existen muchas variaciones en la presión arterial normal, en referencia a la edad, el sexo, la actividad física, el estrés, etc. Se puede considerar el desarrollo de la hipertensión en el adulto entre 20 y 40 años cuando persisten unas presiones arteriales sostenidas, en reposo, iguales o superiores a:

•Presión sistólica: >= 140 mm de Hg.

•Presión diastólica: >= 90 mm de Hg.

Muchos estudios ponen de manifiesto la eficacia de los programas de actividad física en el tratamiento de la hipertensión arterial de tipo ligero y moderado. Esta actividad aumenta el volumen cardiaco y de la presión arterial, tanto sistólica como diastólica, de una manera superior a las personas con presión normal. Por lo tanto estas actividades deben ser supervisadas constantemente, a través del control de la frecuencia cardiaca, que no debe aumentar más de un 45-55% de la de reposo. Y el tipo de actividad debe seguir una progresión lenta y no superior a 40-50 minutos, evitando siempre ejercicios y actividades de alta intensidad.

Los programas de actividad se han de modificar siempre según el tipo de medicación antihipertensiva que consume la persona hipertensa. Así, si se utilizan vasodilatores periféricos, éstos disminuyen la resistencia periférica total y pueden causar hipotensión posejercicio, siendo por tanto necesario un periodo de enfriamiento más largo para redistribuir de nuevo el flujo sanguíneo. Cuando se consumen medicamentos que reducen la frecuencia cardiaca, su intensidad se ha de prescribir de acuerdo con métodos deferentes al propio control de la frecuencia cardiaca, por ejemplo ECG de esfuerzo. Los diuréticos producen una pérdida de calcio, que pueden provocar arritmias durante el ejercicio y sobre todo deshidratación, que deberán corregirse con hidratación hipertónica mientras se hace la práctica.

Cualquier ajuste de la medicación requerirá una revaloración de la respuesta del paciente a la actividad física adaptada.

Hemofilia

Trastorno hereditario de la coagulación, ligado al sexo y que afecta principalmente a varones, en el cual se aumenta el tiempo necesario para la formación del coágulo sanguíneo y se presentan sangrados anormales secundarios. Dentro de esta categoría se incluyen las siguientes enfermedades:

•Hemofilia A: hemofilia clásica; hemofilia por deficiencia de factor VIII.

•Hemofilia B: hemofilia por factor IX.

•Enfermedad de Von Willebrand: trastorno hemorrágico causado por la deficiencia del factor VIII.

En la sangre hay doce factores coagulantes, todos ellos importantes. Estos factores trabajan en equipo y, como en todo equipo, deben trabajar juntos. Cuando uno de los doce factores coagulantes no desempeña su trabajo, los demás no pueden trabajar conjuntamente para formar un coágulo y cohibir el sangrado. Eso es lo que sucede con la hemofilia. Un hemofílico que padezca hemofilia A o hemofilia B no sangra con mayor rapidez que las demás personas, sino que sangra más tiempo del habitual, y como su proceso de coagulación no es el normal, precisa administrarse el factor carente o deficitario de la coagulación con el fin de alcanzar unos niveles óptimos que le permitan una buena coagulación y pare el sangrado.

Se manifiesta en forma de hemorragias, que pueden ser espontáneas o producidas por algún golpe o trauma. Las hemorragias internas, que pueden empezar de forma espontánea sin causa aparente, si tardan en controlarse pueden dañar las articulaciones y los músculos. Este tipo de hemorragia puede ser incluso más grave que las hemorragias que afloran al exterior, aunque éstas sean más llamativas.

La hemofilia se trataba originalmente con transfusiones de sangre completa; pero en los últimos cincuenta años se han desarrollado métodos para extraer y utilizar solamente los factores deficientes de la coagulación de los concentrados de

plasma. Los últimos avances en ingeniería genética han introducido concentrados producidos por tecnologías recombinantes, los cuales no son derivados del plasma.

Gracias a la aplicación de estos tratamientos actuales se consigue, de manera más eficaz y segura:

•Disminuir el número de hemorragias articulares o hemartrosis.

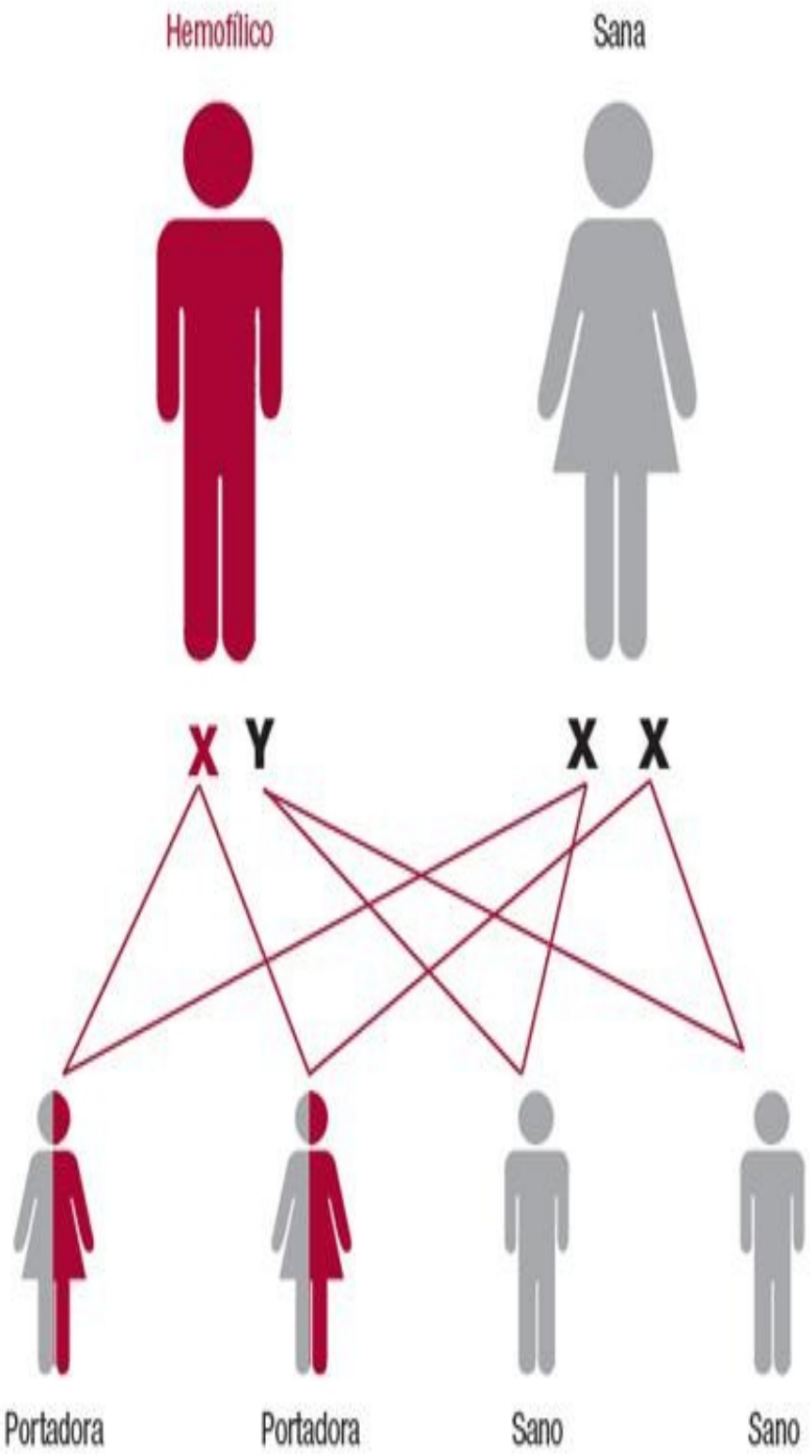
•Prevenir la aparición de la hemartrosis recurrente.

•Evitar la hospitalización habitual de las personas que la padecen.

•Evitar el absentismo escolar.

•Es imprescindible que los padres aprendan a administrar el liofilizado en la vena. Para llevar a cabo este tratamiento deben recibir una capacitación adecuada por personal especializado.

Figura 2: Esquema de la herencia en la hemofilia ligada al sexo.


Hemofílico
Sana
X Y
X X
Portadora
Portadora
Sano
Sano

Ante una emergencia deberemos adoptar las siguientes medidas urgentes: Colocar al paciente en una posición relajada. Aplicar hielo; pomadas antiinflamatorias y anticongestivas. Elevar la pierna o el brazo, según zona de hemorragia interna. Aplicar un vendaje compresivo, pero sin apretar demasiado.

Hay situaciones que requieren acudir al hospital; es importante saber cuándo se debe ir y con quién se puede contactar para consultar acerca de un problema de hemorragia antes de que se presente. En especial en todas las siguientes situaciones se precisa una consulta rápida y un tratamiento inmediato: dolor en articulaciones o músculos (no esperar a que la hinchazón sea visible); hemorragia externa que no puede ser detenida o que recurre después de un tratamiento de primeros auxilios; sangre en la orina o en las heces; después de una caída con golpe en la cabeza u otra lesión en la cabeza, o si existe dolor de cabeza o náuseas y vómitos prolongados sin causa justificada; hemorragia o hinchazón en la zona alrededor del cuello; dolor abdominal inexplicable.

Actividad física y práctica deportiva en la hemofilia. Es objetivo demostrado de la readaptación funcional de la hemofilia utilizar, como profilaxis, actividades físicas y deportes con riesgos mínimos que prevengan la aparición de lesiones músculo-esqueléticas consecutivas a una deficiente condición física. La práctica deportiva controlada no es un factor de riesgo preocupante en el niño afecto de hemofilia; ahora bien, hay que tener muy claro que no se trata de fabricar campeones. Hay que enfocarlo como un juego, practicándolo sin reservas ni titulares, con una participación conjunta de todos los niños, sean o no hemofílicos, fomentando virtudes humanas como el compañerismo, la generosidad... Es más importante el desarrollo de la aptitud física en general que el entrenamiento especializado. El fortalecimiento general de la musculatura nos permite retrasar la aparición de la atrofia muscular secundaria a las hemartrosis repetitivas; esto responde a la hipótesis según la cual una articulación mantenida por músculos y ligamentos sólidos será más estable y con menos tendencia al sangrado.

Es aconsejable un examen médico previo al inicio de las actividades físicas y deportivas, evaluando especialmente la flexibilidad de las articulaciones, la tensión de los ligamentos, la fortaleza muscular y la salud integral, que nos evidenciarán globalmente una mejor percepción de qué actividades se podrían recomendar. Es básico tener en cuenta los objetivos que queremos alcanzar al desarrollar un programa deportivo que se atenga a las necesidades reales de cada niño, en relación con el estadio y la evolución de su enfermedad; los podríamos sistematizar en varios puntos:

1. El ejercicio debe estar controlado directamente por especialistas que conozcan tanto, por un lado, lo que es la hemofilia y sus riesgos, como, por el otro, el deporte como excelente técnica de reeducación global, pero también como medio que puede producir alteraciones por sobrecargas en el aparato locomotor, y más si ya existen deformidades y anquilosis.

2. Se iniciará el deporte de una manera paulatina y progresiva.

3. No creemos que exista limitación en cuanto a la edad de inicio del deporte.

4. Intentar realizar deportes que, con el menor esfuerzo posible, movilicen la mayor parte de grupos musculares y articulaciones. Como norma general, no debemos someter las articulaciones con lesiones previas a movilizaciones que fuercen el arco articular o a resistencias que provoquen una sobrecarga. La potenciación muscular, básica para la prevención de la patología articular, se puede obtener, sin complicaciones, mediante la práctica de ejercicios isométricos, que contraen el músculo sin movilizar la articulación adyacente.

5. Evitar las sobrecargas, dejando tiempo suficiente entre cada sesión para

recuperación. No hay que olvidar que es más importante la calidad del ejercicio que la cantidad.

6. No creemos que sea necesaria la prohibición en concreto de algún tipo de deporte. Se recomendará, como se recomienda al resto de la población, evitar deportes de alto riesgo y practicarlos según su condición física, edad, etc.

Antes de iniciar una actividad deportiva, será necesario hacer un periodo de calentamiento para prevenir lesiones musculares, y al finalizar se completa la sesión con suaves ejercicios de estiramiento. Durante la práctica deberemos tener muy presentes:

•Utilizar un calzado adecuado que controle bien el pie y el impacto del talón.

•En caso de molestias articulares o musculares, por pequeñas que sean, es necesario interrumpir inmediatamente la actividad.

•Será importante encontrar un equilibrio entre el beneficio esperado, como consecuencia de la actividad física y la potenciación muscular, y las posibles complicaciones articulares.

•Dado que la mayoría de los hemofílicos en edad de crecimiento siguen pautas de tratamiento profiláctico, es recomendable coordinar el tratamiento y la práctica de deporte, de manera que la máxima actividad coincida con los niveles más altos de factor.

Asma bronquial

El asma es una enfermedad respiratoria crónica, cuyo nombre deriva del griego asthma, respiración difícil. Se caracteriza por episodios de variada intensidad, duración y frecuencia, en los que la persona presenta dificultad para respirar, acompañada de sonidos similares a un silbido: sibilancias. Todo ello debido a unas vías aéreas hiperreactivas; es decir, a un incremento en la respuesta broncoconstrictora del árbol bronquial pulmonar.

Estos episodios, o ataques, son desencadenados en respuesta a uno o más factores que hacen que diversos agentes produzcan una inflamación en los bronquios, dificultando el paso de aire al pulmón, siendo los principales y más frecuentes la exposición a un medio ambiente inadecuado: frío, húmedo o alergénico, el ejercicio o esfuerzo en pacientes hiperreactivos, o el estrés emocional, y en los niños, enfermedades habituales como el resfriado común.

No sólo la inflamación obstruye el paso del aire, el músculo que recubre los bronquios se contrae y contribuye también a estrechar su luz. Además, las células secretoras, presentes en todo el aparato respiratorio, comienzan a producir mayor cantidad de moco. En consecuencia, éste puede formar tapones que dificultan aún más la respiración. Cuando los síntomas del asma empeoran, se produce una crisis asmática; por lo general son crisis respiratorias de corta duración, aunque puede haber periodos con ataques diarios de repetición. En una crisis severa, las vías respiratorias pueden cerrarse tanto que los órganos vitales no reciban suficiente oxígeno; en estos casos, la crisis asmática puede provocar incluso la muerte.

Es evidente que el problema es general para niños y adultos, sin embargo, es en el niño y en el adolescente en los que la práctica de un ejercicio va a ser fundamental en una etapa de su vida, no sólo para su evolución física, sino también para su desarrollo como persona. Teniendo una importante incidencia en

el entorno escolar, principalmente en su absentismo escolar, la relación entre los niños asmáticos y el resto de la clase puede afectar a su autoconcepto, autoestima y desarrollo fisicomotriz, y muy especialmente en limitaciones debidas al asma en las clases de educación física, que deberán ser gestionadas por sus profesores con las características de alumnos con necesidades educativas especiales.

La escuela puede ser un buen entorno para la detección precoz del asma en los niños, en especial en las sesiones de educación física, donde sus profesores, en caso de observar sibilancias, tos o dificultad respiratoria (disnea de esfuerzo) durante la práctica, deberán informar de estas situaciones para un diagnóstico médico de asma bronquial. Por todo ello, puede ser recomendable utilizar alguna prueba de provocación de asma ante el ejercicio en las clases de educación física por parte de su profesor. Éstas podrían ser carrera libre –no muy específica–, o el test de Leger o prueba de la Coursenavette –más específica–, teniendo siempre presente que estas pruebas han ser repetitivas, fiables y sensibles, y que no deben ocupar mucho tiempo de la clase; la variable que mide la función respiratoria debe ser fácil de detectar y sensible.

Para prevenir las crisis de asma provocadas por el ejercicio hay que:

•Procurar evitar:

■Ambientes fríos y secos.

■Ejercicios intensos o de larga duración. Sobre todo aquellos que requieren una gran ventilación pulmonar (carreras de fondo, ciclismo, esquí de fondo...).

■Extremar precauciones en estaciones en las que sea más «sensible» y donde se concentren mayor número de alérgenos ambientales circulantes (primavera).

■Evitar la práctica deportiva en ambientes contaminados o con atmósferas densas.

■Evitar la práctica deportiva cuando se presente cualquier tipo de infección respiratoria.

•Procurar realizar actividades en las siguientes condiciones:

■Tomar la medicación previa al ejercicio (aerosol o inhalador).

■Realizar un calentamiento adecuado (intenso y prolongado).

■El ejercicio debe ser a intervalos (< 5 minutos de duración).

■El ejercicio debe ser submáximo (< 90% del trabajo máximo posible que hay que realizar).

■Procurar realizar el ejercicio en un ambiente caliente y húmedo, o por lo menos evitar el frío (mascarilla, pañuelo...).

■Respirar por la nariz siempre que sea posible.

■Llevar siempre consigo la medicación broncodilatadora (en la bolsa de deporte o en el chándal).

■No cometer imprudencias estando solo o en una situación de riesgo.

Las actuaciones básicas ante una crisis de asma durante la práctica deportivas son, principalmente, mantener la calma, debiendo tener en cuenta que probablemente no es la primera vez que el niño o adolescente tiene una crisis. Éste sabe cómo comportarse, pues conoce la intensidad y la duración de la crisis. Si nos alarmamos, él se angustiará más y su recuperación será más lenta y difícil. En nuestra mano está acompañarle a un lugar donde esté tranquilo, alejado de sus compañeros y donde circule el aire, y hacer que se administre la medicación broncodilatadora que usa habitualmente y que debe llevar siempre en la bolsa de deporte. Él sabe muy bien cuáles son los pasos que hay que seguir, nosotros sólo debemos estar con él sin darle más importancia de la que tiene, pues para él es una situación en cierto modo «controlada». Así pues:

1. Mantener la calma.

2. Acompañar al alumno a un sitio aireado, lejos del resto de sus compañeros. No situarse a su alrededor para facilitar la ventilación.

3. Administrar la medicación broncodilatadora en aerosol que use habitualmente.

4. Siempre que se pueda, integrarse nuevamente a la clase después de la crisis, ya que no suele haber riesgo durante las dos horas posteriores a ésta, fenómeno conocido como «correr a través del asma».

5. En caso de que no se solucione la crisis: repetir la dosis de medicación broncodilatadora en aerosol y consultar, si lo desea, y/o acudir a un centro sanitario.

Personas dializadas y/o transplantadas de riñón

Los riñones cumplen funciones vitales en nuestro organismo:

•Eliminan las sustancias de desecho.

•Producen hormonas para la formación de hueso y de glóbulos rojos.

•Regulan la presión arterial.

•Controlan el agua y las sales minerales de nuestro organismo: equilibrio hidroelectrolítico.

Estas funciones se realizan gracias a unas estructuras llamadas glomérulos, encargadas de filtrar la sangre y recoger las sustancias de desecho y el exceso de agua, formando la orina. Si por cualquier circunstancia dejan de funcionar, se

acumulan las sustancias de desecho, las sustancias tóxicas y el agua, se altera la producción de glóbulos rojos y el metabolismo normal de los huesos. Todos estos hechos originan una serie de síntomas: debilidad, fatiga, mareos, náuseas, vómitos, disminución del apetito, cambios en el ritmo y aspecto de la orina, aumento de la presión arterial, inflamación de determinadas partes del cuerpo por acumulación de líquidos, alteración del sueño, calambres y dolores musculares.

Un diagnóstico precoz de la enfermedad renal da la posibilidad de instaurar un rápido tratamiento que evite el daño permanente de los riñones. Desgraciadamente, no siempre se consigue controlar la evolución de la enfermedad y se llega a un fallo permanente en su función, que se conoce como insuficiencia renal. Distintas enfermedades pueden desencadenar un fallo renal permanente: enfermedades hereditarias, enfermedades inflamatorias de los riñones (nefritis), diabetes, hipertensión arterial, cálculos o piedras en el riñón, infecciones, trastornos de la circulación sanguínea, tumores, ingestión de productos tóxicos. Así pues, a pesar de un buen control, es posible que se termine haciendo necesaria la diálisis por instauración de la insuficiencia renal.

Las manifestaciones clínicas de la insuficiencia renal pueden ser muy variadas: náuseas, vómitos, diarreas, cefaleas, vértigos, somnolencia, convulsiones, sudoración, etc. Pero la principal y más incapacitante es la anemia persistente, con disminución de los glóbulos rojos porque los riñones no pueden producir una sustancia fundamental para elaborarlos, que es la eritropoyetina. A consecuencia de la anemia se presentan una serie de síntomas: fatiga, debilidad generalizada y malestar general.

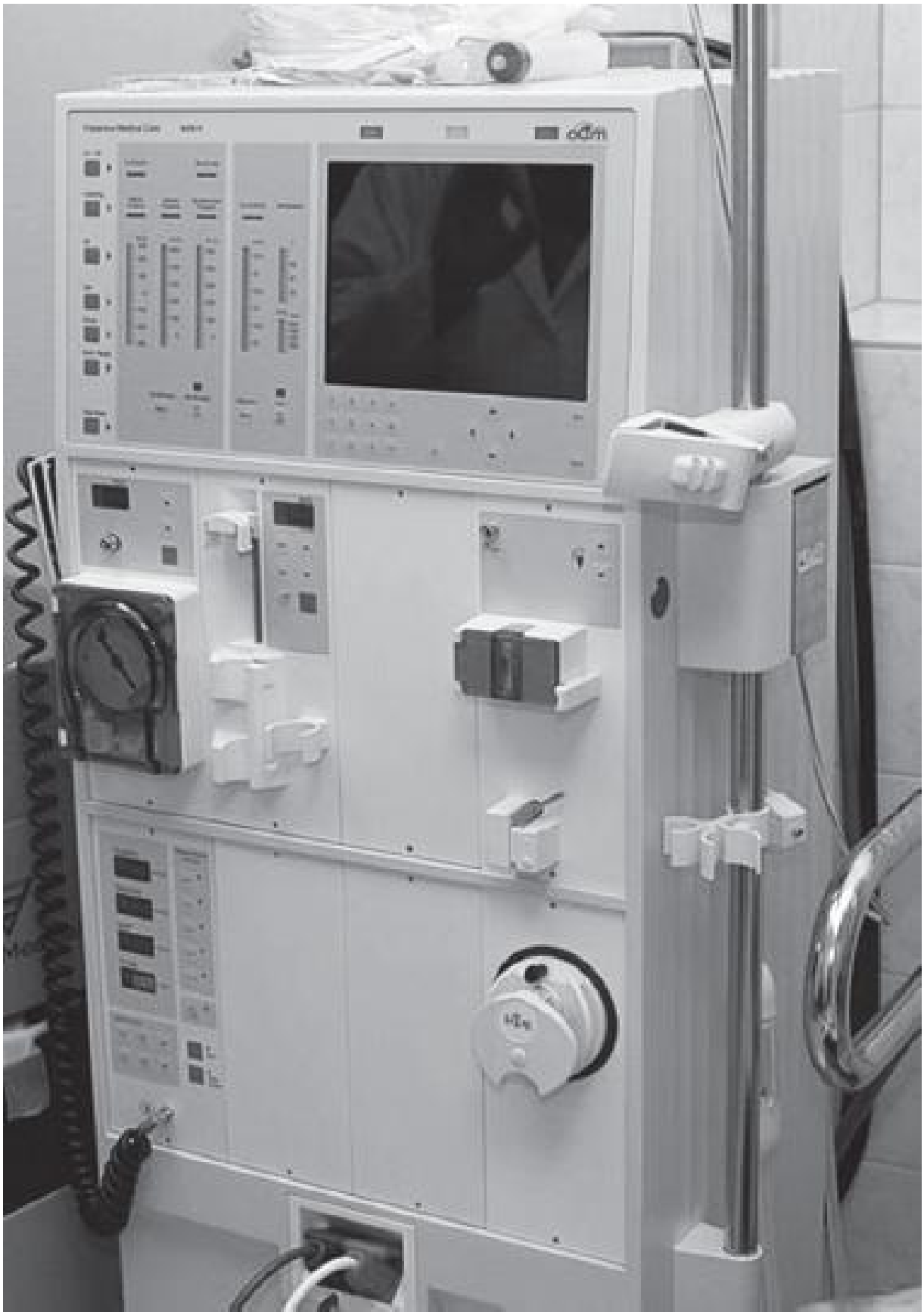
Tratamiento de insuficiencia renal. La diálisis es un procedimiento artificial que permite extraer de la sangre del paciente sustancias nocivas o tóxicas para el organismo, así como también el agua en exceso acumulada. Este tratamiento no es curativo y es de por vida, ya que no modifica la lesión que se produjo en sus riñones. Estos tratamientos le permiten mejorar los síntomas y vivir por más tiempo, ofreciéndole la posibilidad futura de realizar un trasplante renal.

Existen hoy en día tres modalidades de diálisis: hemodiálisis, diálisis peritoneal continua ambulatoria y diálisis peritoneal automatizada. Son tratamientos dirigidos a sustituir la función de los riñones, que han dejado de funcionar.

Tratamiento de insuficiencia renal: el transplante renal. Es el mejor tratamiento sustitutivo en la insuficiencia renal crónica. Consiste en implantar un riñón humano sano de otra persona, que puede ser el de un familiar directo (donante vivo relacionado) o el de una persona recién fallecida.

Sin embargo, no todos los pacientes en diálisis son aptos para ser trasplantados. Existen riesgos inherentes al trasplante que no pueden ser asumidos por pacientes con ciertas patologías (infecciones crónicas, problemas cardiacos, antecedentes de neoplasias, etc.), ya que el riesgo de la intervención quirúrgica y el tratamiento posterior para evitar el rechazo es superior a los posibles beneficios del trasplante.

Actividad física y deporte en los transplantados y dializados. Los programas de ejercicios suaves, pautados y controlados pueden tener muchas ventajas en el paciente sometido a diálisis. Físicamente, es útil para la anemia, mejora la tensión arterial, la fuerza muscular y ósea, el control del peso y del sueño. Psicológicamente, disminuye la ansiedad y mejora la autoestima. Si se encuentra sometido a hemodiálisis, en algunos centros se pueden realizar diferentes ejercicios, ya que disponen del material necesario para hacerlos.



Aparato de hemodiálisis estándar.

En referencia a los transplantados, éstos ya poseen, a priori, una mejor calidad de vida que les permite una mayor y mejor posibilidad de práctica deportiva. Los especialistas destacan las múltiples aportaciones beneficiosas que la actividad física ofrece a los trasplantados:

•Es básico en la rehabilitación para mejorar su desnutrición, pérdida de peso y estado físico muy restringido.

•Favorece la necesaria metabolización de la gran cantidad de medicamentos que, de por vida, deben tomar los trasplantados.

•Ayuda al mantenimiento del peso.

•Eleva el rendimiento de las condiciones físicas en general.

•Fortalece la autoestima, ya que más allá de las medallas obtenidas, la competencia confirma al sujeto en su calidad de vital y valioso.

Desde 1979, cada año impar se celebran los Juegos Mundiales de Trasplantados. Los equipos están conformados por trasplantados de los órganos grandes intratorácicos (corazón, riñón, hígado, corazónpulmones, páncreas y médula). Todos compiten contra todos, ya que la única diferenciación por categorías está

determinada por la edad.

Para la población general, que apoya los trasplantes con una creciente actitud favorable a la donación, el deporte realizado por trasplantados ayuda en la concienciación hacia la donación, puesto que resulta más fácil hacer comprender los esfuerzos de solidaridad y económicos con los que la sociedad apoya los programas de donación y trasplante. Su divulgación merece mucho la pena.

5.2. Descripción e implicaciones de la discapacidad intelectual

Terminología

Las dos expresiones históricamente utilizadas con mayor frecuencia hasta el momento actual en el ámbito internacional han sido deficiencia mental (1908-1958) y retraso mental (1959-2009). En España también se ha utilizado subnormalidad, que estuvo en pleno uso entre los años sesenta y noventa, y minusvalía mental, que ha permanecido hasta muy recientemente. Actualmente, la expresión más utilizada es la de discapacidad intelectual (2010).

Desde el año 1987 se hablaba de un cuarto de siglo prometedor al referirse a la evolución de las concepciones y tratamiento de las personas entonces denominadas con «retraso mental». Más de treinta años después se confirma que la esperanza no era vana, pues los avances desarrollados desde la propuesta hecha en el año 1992 por la denominada Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) han supuesto un cambio radical del paradigma tradicional, alejándose de una concepción de la discapacidad intelectual como rasgo de la persona para plantear un modelo ecológico y contextual en el cual la concepción se basa en la interacción de la persona y el contexto.

Evolución del concepto de discapacidad intelectual

Tal como señaló Verdugo (2007) en el artículo de revisión sobre el concepto de

discapacidad intelectual de 2002, la principal aportación de la definición de 1992, realizada por la AAMR, consistió en modificar la manera en que las personas (profesionales, familiares, investigadores...) entendían esta categoría diagnóstica, haciendo referencia a un estado de funcionamiento de la persona.

Definición de 1992: «El retraso mental se refiere a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente por debajo de la media, que se presenta junto con limitaciones relacionadas con dos o más de las siguientes áreas de habilidad adaptativa: comunicación, cuidado de sí mismo, vida en el hogar, habilidades sociales, uso comunitario, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los 18 años».

En la tesis doctoral de M.ª José Cid, publicada por la Universidad Rovira i Virgili, en 2010-2011, ésta nos ofrece una visión histórica del concepto de retraso mental del que he extraído y resumido la siguiente información que expongo y menciono a continuación.

Estas aportaciones de la AAMR –que, en el año 2007, ha cambiado sus siglas y ahora se denomina AAIDD (Asociación Americana para Discapacitados Intelectuales y del Desarrollo)– han pretendido evidenciar que aquello que hay que evaluar tiene que ir más allá del campo académico de la inteligencia y de la medida del coeficiente intelectual (CI).

El retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en las habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad empieza antes de los 18 años (Luckasson et al., 2002).

Los apoyos y su aplicación

La propuesta de la definición de la AAMR de 2002 plantea que «los apoyos» son recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal y, a la vez, «provocan una mejora en la independencia y productividad personales, más participación en una sociedad interdependiente, más integración en la comunidad y/o una mejor calidad de vida» (Thompson, Hughes et al., 2002).

Es evidente que el modelo de apoyos es un aspecto clave en la concepción actual de la discapacidad intelectual. La visión actual de los apoyos está directamente relacionada con la incorporación de una perspectiva de planificación centrada en la persona, de resultados referidos a ésta, de promoción de la competencia, de las capacidades y, sobre todo, también de un impulso de la autodeterminación (Verdugo, 2007).

Los apoyos tienen que ver, pues, con recursos y estrategias. Tienen que permitir a las personas acceder a recursos, información y relaciones dentro de entornos integrados. Las definiciones de discapacidad intelectual mencionadas, junto con el concepto de apoyo, nos muestran un cambio evidente en la mentalidad de cómo se debe actuar con estas personas desde los servicios donde son atendidas. En un enfoque tradicional, el cuidador asumía que, debido a las limitaciones que presentaba la persona en las habilidades adaptativas, todo aquello que necesitaba una persona con discapacidad eran unos cuidadores que lo ayudaran en tareas como vestirse, la comida, la higiene personal, etc. A pesar de que es evidente que muchas personas con discapacidad intelectual necesitan atención y cuidado personal, hoy en día esta visión del cuidador se percibe como rígida y limitada y que no responde de manera global a las necesidades de la persona. Es decir, hay muchas necesidades básicas de apoyos en un amplio abanico de situaciones y actividades que no se tienen que olvidar (Luckasson et al., 2002). Con el paso del tiempo, se ha ido evidenciando que las personas con discapacidad intelectual necesitan redes de apoyo formadas por muchas personas que proporcionan diferentes tipos de ayuda. Estas redes no se tienen que limitar al personal

cuidador remunerado de una institución determinada, sino que, evidentemente, tienen que ser mucho más amplias; tienen que incluir familiares, amigos, conocidos y, a la vez, también, personal remunerado. Toda la gente que constituye la red de apoyos de una persona tiene que proporcionar las ayudas necesarias que capaciten al individuo a realizar actividades adecuadas a la edad cronológica en situaciones comunitarias que sean consistentes con los objetivos y preferencias personales. Con el objetivo de dar respuesta a este nuevo concepto que nos conduce a entender la persona con discapacidad intelectual como un usuario que requiere unos determinados apoyos en función de sus capacidades, se ha creado la Escala de Intensidad de los Apoyos (Escala de Intensidad de los Apoyos, 2007).

La persona con discapacidad intelectual que pueda contar con un nivel de apoyos adecuado a sus capacidades, que pueda favorecer su desarrollo, evidentemente, disfrutará de un mayor nivel de calidad de vida.

Los apoyos se establecen según las intensidades:

•Apoyo intermitente: es el que se presta de manera esporádica o episódica, que se proporciona cuando se necesita.

•Apoyo limitado: es el que se presta ocasionalmente de manera continuada, durante un periodo de tiempo limitado, con una frecuencia regular y en algunos entornos de la vida de la persona (hogar, trabajo, escuela, vida comunitaria, etc.).

•Apoyo extenso: es el que se presta de manera continuada, sin límite de tiempo, con una frecuencia regular o alta, y que afecta algunas situaciones de la vida de la persona con discapacidad (hogar, trabajo, escuela, vida comunitaria, etc.). La persona depende en determinadas situaciones de terceros.

•Apoyo generalizado: es el que se presta de manera continuada, posiblemente para toda la vida de la persona con discapacidad, con una alta frecuencia e intensidad. Afecta todas o casi todas las situaciones de vida de la persona. La persona depende de terceros.

De las personas con discapacidad intelectual y su incidencia en el contexto del área de la educación física

Las dificultades y necesidades que presentan las personas con discapacidad intelectual hacen referencia tanto al nivel de desarrollo motor y cognitivo como al nivel de desarrollo psicológico y emocional.

El desarrollo motor, a todos los efectos, se refiere a los cambios progresivos en el comportamiento motriz de un individuo como resultado de la interacción entre los procesos madurativos y el aprendizaje. Sin embargo:

•Del mismo modo que los niños sin discapacidad, a medida que van creciendo avanzan y son más competentes.

•En esta área (desarrollo motor), las diferencias, en las primeras edades, con los niños y niñas sin discapacidades son menos manifiestas.

•Cuanto mayor sea la discapacidad intelectual, mayores serán también las

limitaciones motrices.

•En cuanto a las alteraciones perceptivo-motrices observamos una gran dificultad en las percepciones espaciales, temporales, corporales, y todos sus derivados: estructuración espacio-temporal, ritmo, coordinación, equilibrio y lateralidad.

•Todos los aspectos anteriormente mencionados son también imprescindibles y son la base para crear los fundamentos relacionados con el aprendizaje de la lectoescritura.

•Las personas con discapacidad intelectual tienen, generalmente, dificultad para mantener la atención, ya sea a nivel visual, corporal y/o actitudinal.

•Presentan también dificultad en seleccionar y procesar la información, antes de emitir una respuesta motriz.

•Necesitan mayor tiempo de reacción e inspección para poder emitir la respuesta.

En relación con el desarrollo cognitivo, las personas con discapacidad intelectual presentan dificultades en las capacidades siguientes:

•Poder crear símbolos de objetos y acontecimientos, y poder guardarlos en la memoria.

•Recuperar y utilizar la información de una forma adecuada a cada situación que les permita resolver los problemas.

•Asimilar y memorizar información progresivamente más compleja y más abstracta.

•Utilización adecuada del lenguaje como vehículo de comunicación con todo lo que esto pueda comportar tanto a nivel cognitivo como emocional.

En referencia al comportamiento psicológico y emocional, la parte emocional y psicológica de cada persona se verá influenciada y dependerá fundamentalmente:

•De la interacción que establezca con su entorno y con las experiencias que haya podido vivir.

•De la aceptación o no aceptación en el entorno familiar; ello podrá marcar en gran manera el comportamiento psicológico y emocional de la persona.

5.3. Descripción e implicación de la discapacidad auditiva

De manera frecuente, al hablar de la práctica de actividades físicas y deportivas nos referimos también a su adaptación a la totalidad de ciudadanos, de forma que resulte convincente y creíble que buscamos «entornos inclusivos» en los que se dé la «supresión de barreras de participación». Éste es nuestro objetivo pero es de obligado reconocimiento que suelen quedar en el olvido todo un conjunto de personas con problemas situados en el ámbito de la comunicación. Parecería, en la modesta opinión de quienes esto escriben, que este «aparente olvido» evidencia una reduccionista concepción de lo que supone la práctica de la actividad física y deportiva. En esta «limitada» concepción, que en absoluto compartimos, desaparecería la importancia de todo aquello –necesidades, intereses, transmisión de valores, etc.– que tiene que ver con las oportunidades de interacción social y comunicativa que ofrece la práctica física y deportiva. Igualmente, dejar en el olvido a todo un colectivo de ciudadanos obviamente nos aleja de nuestro objetivo inicial, que no sería tanto el de facilitar ayudas a colectivos vulnerables como el de garantizar la participación de la totalidad de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que forman parte de nuestra realidad social.

En el ámbito de los ciudadanos a los que pretendemos hacer referencia, son muchas las personas que tienen dificultades o trastornos vinculados al habla, el lenguaje o la comunicación que, lógicamente, tendrán repercusión en sus posibilidades de interacción social, partiendo de la premisa que ésta es de importancia nuclear en su desarrollo personal.

Del conjunto de personas con dificultades, trastornos y discapacidades que afectan al desarrollo del habla, el lenguaje o la comunicación, resulta paradigmática la situación de las que se ven afectadas por una discapacidad

auditiva. Así pues, a lo largo de las próximas líneas nos centraremos en ella.

Con la finalidad de aproximar al lector la realidad de las implicaciones que para una persona con discapacidad auditiva tiene la práctica de la actividad física y deportiva, presentaremos a continuación los siguientes contenidos: en primer lugar una conceptualización de la expresión «discapacidad auditiva», seguida de una fundamentación objetiva de la extraordinariamente amplia diversidad de realidades que podemos encontrar bajo esa expresión y, finalmente, una breve aproximación a las primeras implicaciones que para un niño o un joven tiene la discapacidad auditiva. Así pues, éstos serán los ejes de la exposición que sigue a continuación.

Una primera aproximación define el déficit auditivo como un trastorno sensorial caracterizado por la pérdida de la capacidad de percepción de las formas acústicas. Es decir, por la pérdida de la capacidad auditiva. La aparente exactitud de la definición no deja de poner de manifiesto su enorme amplitud, pues bajo ella caben realidades muy distintas, y a esa diversidad deberíamos ser capaces de aproximarnos con la voluntad de facilitar el acceso de la totalidad de personas a la práctica de la actividad física y deportiva.

Intentar ajustar de forma adecuada una respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad educativa en el momento de afrontar la práctica física y deportiva precisa reconocer la diversidad como premisa previa. Por lo tanto, de la misma forma que reconocemos que la diversidad es la característica principal que define a la población de las personas que oyen con normalidad, y que en la aceptación de esa diversidad reside una de las estrategias básicas para la cohesión social, es necesario aceptar y admitir que no hay dos personas con discapacidad auditiva que sean iguales, que tengan las mismas características, idénticas potencialidades o similares necesidades.

Aceptada esta premisa, sería necesario intentar buscar ejes objetivos que nos permitan explicar esa diversidad y, al mismo tiempo, acercarnos a respuestas

adecuadas al amplio abanico de necesidades que se deriven. En diferentes momentos y recursos didácticos y bibliográficos, se afirma que esta diversidad intrínseca a las personas con discapacidad auditiva se fundamenta en la distinta posición que cada una de ellas ocupa en todas y cada una de una serie de variables.

Con finalidad sistematizadora, las variables mencionadas anteriormente suelen presentarse agrupadas en dos bloques distintos: las variables directamente relacionadas con el déficit, en primer lugar, y todo un amplio conjunto de variables que afectan a las personas con discapacidad auditiva, pero también a las que oyen con normalidad, en un segundo término. A continuación presentamos un breve análisis de estos dos grupos o bloques de variables.

Variables directamente relacionadas con el déficit

Dentro de este grupo, es necesario destacar las siguientes variables:

•El tipo de deficiencia auditiva: una primera diferenciación básica que delimita, de forma clara, una configuración de distintas realidades es la que hace referencia al tipo de déficit. Así, distinguimos las discapacidades auditivas transmisivas cuando el déficit se sitúa en el oído externo o en el oído medio de las discapacidades auditivas neurosensoriales o perceptivas, que son aquellas en las que el déficit se sitúa al nivel del oído interno, en el nervio auditivo o en las zonas auditivas cerebrales.

Esta primera diferenciación tiene repercusiones claras y contundentes. Mientras que las discapacidades auditivas transmisivas pueden ser susceptibles de intervenciones médicas y/o quirúrgicas, cuentan con un pronóstico favorable y, lo que resulta más importante, la afectación en la pérdida auditiva es,

fundamentalmente, cuantitativa, en las discapacidades auditivas neurosensoriales o perceptivas, en cambio, nos enfrentamos a situaciones graves y permanentes. En estos casos, el pronóstico también es más complejo y la génesis de necesidades derivadas es cuantitativa y cualitativa.

•El grado de pérdida auditiva: lógicamente, otra variable diferenciadora de las necesidades de las personas con discapacidad auditiva es el grado de pérdida de audición. En este caso hablamos de pérdidas ligeras, medianas, severas y graves. Pero es en las dos últimas cuando aparecerán mayores dificultades para la adquisición del lenguaje y, de resultas, mayores consecuencias en diferentes campos y ámbitos.

•Etiología: ésta es una variable relacionada con otras, como el momento de aparición del déficit, la existencia de posibles trastornos asociados o la reacción emocional del contexto, que son las que, de forma efectiva, terminan condicionando las respuestas y adaptaciones que deberemos tener en cuenta.

Partiendo de la premisa que todavía hoy existe un número muy elevado de deficiencias auditivas en las que la etiología es desconocida, cabe establecer una diferenciación entre las sorderas hereditarias (relativamente poco frecuentes) y las sorderas adquiridas, y dentro de ellas, podríamos diferenciar las de etiología prenatal (derivadas de infecciones, tóxicos o traumatismos, por citar algunos ejemplos), las de etiología perinatal (derivadas de anoxia, etc.) y las de etiología posnatal (relacionadas con meningitis, vacunaciones, mononucleosis, paperas, tóxicos, etc.).

•El momento de aparición del déficit: dependiendo del momento en que aparezca el déficit, se pueden distinguir entre las sorderas prelocutivas y las sorderas poslocutivas. En las sorderas prelocutivas, el déficit aparece antes de que el niño haya desarrollado el leguaje (orientativamente sobre los tres años de edad cronológica). En este caso, la sordera aparece con un escaso o inexistente contacto con el mundo sonoro en general y con el lenguaje en particular. En las

sorderas poslocutivas, en cambio, el déficit aparece con posterioridad al desarrollo completo del lenguaje.

En las primeras, en las sorderas prelocutivas, el objetivo prioritario será conseguir un instrumento de comunicación, y para ello será necesario poner en marcha un programa sistemático para el aprendizaje del lenguaje oral.

En las sorderas poslocutivas, el objetivo prioritario será el de desarrollar estrategias para conservar y controlar el dominio adquirido, teniendo en cuenta la ayuda potencialmente proporcionada por el lenguaje escrito. Igualmente, en este caso, es conveniente valorar y actuar sobre las repercusiones personales y emocionales que pueda tener la aparición de la discapacidad.

•La ayuda y los soportes protésicos: junto con la variable relacionada con el momento de aparición de la discapacidad, descrita en el punto anterior, la ayuda protésica es una de las variables más trascendentales en el momento de establecer las necesidades de la persona afectada.

Actualmente, cuando hablamos de ayudas protésicas, destacaríamos los audiófonos y los implantes cocleares. De los primeros, tan sólo destacar la existencia de los audiófonos analógicos y los digitales, que en los últimos años han sustituido a los primeros. Igualmente cabe destacar la diferencia existente entre los audiófonos retroauriculares y los intracanales.

En relación con los implantes cocleares, cabe mencionar que éstos son dispositivos electrónicos que se implantan quirúrgicamente en el oído interno, que se activan con un dispositivo externo y que se basan en la estimulación directa del nervio auditivo. La decisión de realizar o no un implante coclear es objeto de un complejo proceso de toma de decisiones en el que destaca la colaboración interprofesional.

Otras variables que inciden en el desarrollo

Una vez revisadas las variables directamente relacionadas con el déficit y que fundamentan la diversidad entre la población con discapacidad auditiva, conviene tener en cuenta que hay otras variables destacables que terminan, también, por determinar la mencionada diversidad. En este sentido, entre dichas variables o factores de diferenciación, conviene citar las siguientes:

•Variables relacionadas con el contexto familiar . Entre ellas destacaríamos el grado de aceptación del déficit que se dé en dicho contexto, las experiencias o antecedentes que se den en él o incluso el «status» de sordera o normalidad auditiva de madre y padre, que acabarían decidiendo la posibilidad de contar con un instrumento de comunicación inmediato entre infante y familiares. Finalmente, el nivel social y económico de la familia sigue siendo un condicionante de gran impacto en todo aquello que tenga que ver con la rapidez, contundencia y eficacia de la respuesta a las necesidades.

•Variables relacionadas con el contexto escolar: factores educativos . En este ámbito, conviene citar factores de diferenciación, como la posibilidad de recibir o no atención precoz desde el momento mismo de la detección del déficit. En este sentido, es necesario especificar el notable progreso dado en los últimos años con la realización de pruebas de «screening» auditivo universal.

Otra variable relacionada con los factores educativos es la edad de escolarización y, por supuesto, la modalidad de escolarización, ya sea ésta en centros ordinarios o en centros de educación especial específicos, así como la modalidad comunicativa elegida o utilizada, sea ésta la oral, que toma como base la lengua oral, o la bilingüe, que se fundamenta en la lengua de signos y la lengua oral, en forma de bilingüismo sucesivo.

•Variables relacionadas con el contexto social . En un último bloque de variables, conviene destacar los factores de diferenciación relacionados con la «concepción social del déficit», es decir, la concepción mayoritariamente dominante en un entorno social determinado sobre la realidad y las necesidades de una persona con discapacidad auditiva. Finalmente, conviene reconocer, igualmente, la trascendencia que en el desarrollo de una persona tiene la existencia o no de una red compacta y eficaz de recursos al alcance.

Consideraciones finales

Para finalizar esta breve introducción a la realidad de las personas con discapacidad auditiva con el objetivo de facilitar su participación en la práctica de actividades físicas y deportivas, convendría poner énfasis en que hemos intentado evidenciar, de forma objetiva, la existencia entre el conjunto de personas con discapacidad auditiva de una enriquecedora diversidad. De la misma forma que reconocemos las diferencias entre las personas que oyen sin dificultades, no podemos pensar en líneas unívocas y perfiles homogéneos entre la población con discapacidad auditiva.

Es lógico pensar, pues, en la necesidad de evitar erróneas generalizaciones y en la necesidad de diseñar respuestas individuales y específicas para las necesidades de personas que, afortunadamente, son únicas e irrepetibles.

5.4. Descripción e implicación de la discapacidad visual. La visión funcional

Este apartado no debe entenderse como estrictamente oftalmológico, sino más bien como un intento de plasmar la visión funcional que ofrecen las diversas patologías visuales. Pretendemos, con ello, facilitar el mayor conocimiento posible acerca de las diversas maneras que hay de «ver», con el fin de que los entrenadores puedan aplicar los recursos más adecuados a las necesidades de los alumnos.

En España, la gran mayoría de las personas con discapacidad visual mantiene algún tipo de resto visual funcional; una minoría son ciegos totales. En porcentajes, según la ONCE, en el año 2011 el 19% de los afiliados eran ciegos totales, y el 81% restante tenía una deficiencia visual grave. Deberemos tener presente, pues, recursos para estos dos tipos de población.

Desarrollaremos en este apartado la visión funcional que tienen estos últimos, que suponen el mayor porcentaje de personas afiliadas a esta organización, con tal de poder facilitar mejor su inclusión en las actividades deportivas.

Entendemos por visión funcional una imagen aproximada del resultado visual, de la imagen que «ven», teniendo en cuenta su patología. Esta imagen visual, en el ámbito deportivo, hace referencia no sólo a la observación de los materiales y los espacios, sino también a los compañeros y adversarios en los deportes.

En este campo, las variables son muchas. Hemos intentado resumir los aspectos

visuales fundamentales en un sentido práctico, para que nos ayuden en nuestra labor educativa. Entenderemos entonces mejor la conveniencia de colocar al alumno en la mejor situación espacial posible, la utilización de camisetas del color más adecuado, o petos, y la importancia de la luz, entre otros aspectos.

A continuación, destacaremos los cuatro tipos de visión funcional más usuales dentro de la población actual, para ayudar a entender las diferentes necesidades y adaptaciones. Para ello utilizaremos fotografías que simulan aproximadamente los diferentes tipos de baja visión. Posteriormente, indicaremos algunas actuaciones para diferentes variables y situaciones visuales.

Sin embargo, debemos saber que, dentro de cada uno de los cuatro tipos de visión que proponemos, podremos encontrar diversos grados y, en ocasiones, variables añadidas como:

•Nistagmus: movimiento incontrolado del ojo que dificulta la agudeza.

•Fotofobias: hipersensibilidad a la luz habitual en el síndrome del albinismo y otras patologías.

•Dificultades de acomodación: tiempo de adaptación a los cambios de intensidad de la luz.

•Acromatopsia: imposibilidad de ver colores.

En el ámbito deportivo se utilizan las siguientes clasificaciones:

•Deportistas con ceguera total (B1): se considera ciego total a la persona sin ninguna percepción de luz en ambos ojos o con percepción de luz, pero con imposibilidad de distinguir la forma de una mano en cualquier distancia o dirección (véanse las imágenes 1 - 2).

•Deportistas con baja visión (B2 y B3):

■B2: Se considera ciego parcial a la persona que puede percibir los contornos de una mano hasta una agudeza visual de 2/60 y/o un campo visual de menos de 5 grados en el ojo de mayor visión con la máxima corrección posible.

Es decir, respecto a la agudeza, lo que una persona con visión normal ve a 60 metros, nuestro alumno debería aproximarse a tan sólo 2 metros.

■B3: Desde una agudeza visual superior a 2/60 hasta una agudeza visual de 6/60 y/o un campo visual de más de 5 grados y menos de 20 grados.

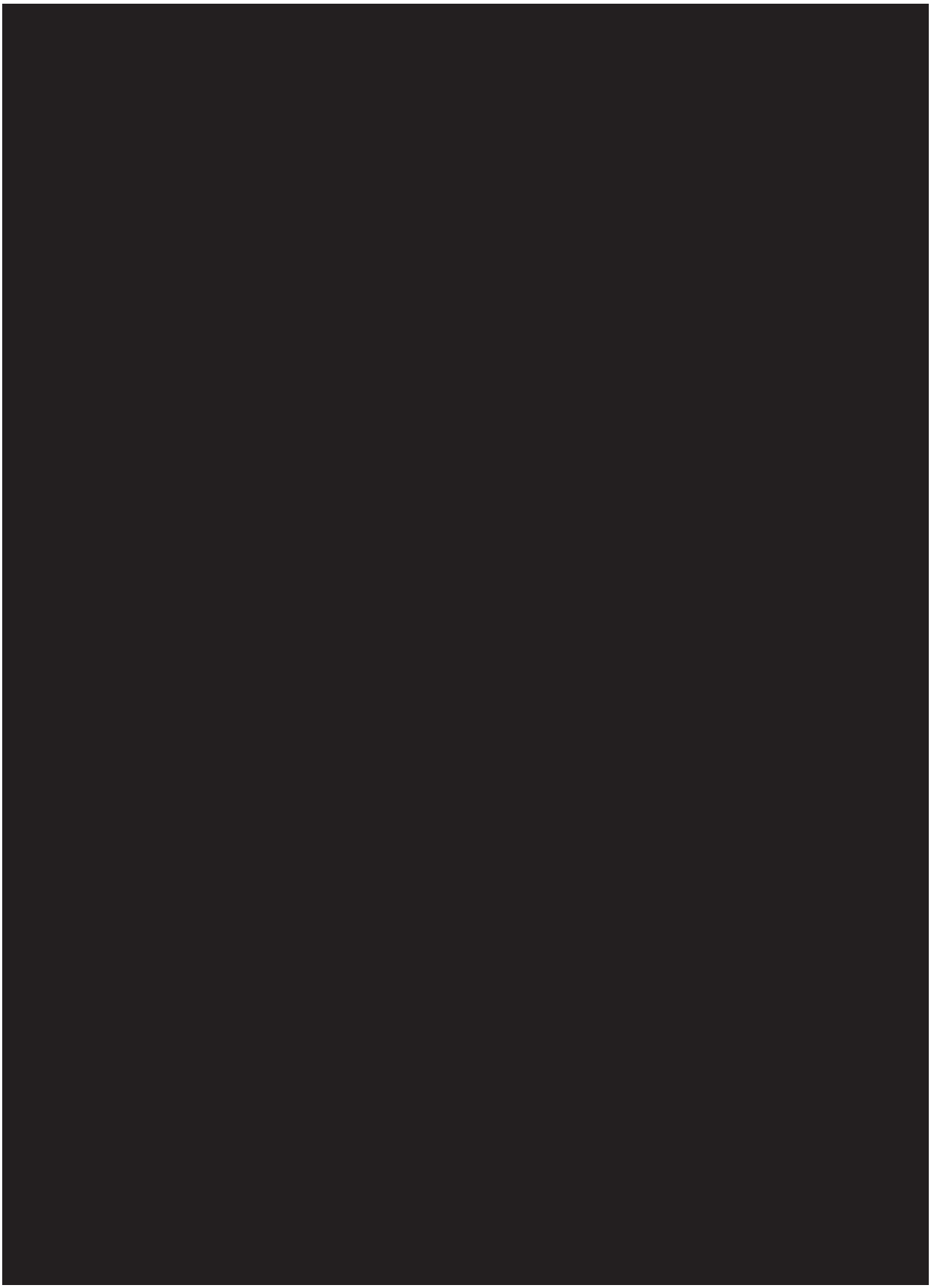


Imagen 1: Sin percepción de la luz.

Imagen 2: Percepción de la luz.

Debemos tener presente dos conceptos importantes:

•El campo visual: área dentro de la cual se perciben imágenes alrededor de un objeto determinado manteniendo la vista fija.

•La agudeza visual: capacidad para discriminar detalles finos de un objeto en el campo visual. La parte más sensible del campo visual es la zona central, donde se alcanza la máxima agudeza visual. A medida que nos vamos alejando, la sensibilidad es menor.

Las dificultades de visión más usuales son:

•Reducciones de campo visual:

■Visión tubular o de cañón.

■Visión periférica: característica de la maculopatía central.

■Escotomas con visión borrosa. Los escotomas son manchas que pueden ser positivas, negativas (como en la foto) o neutras. Debemos tener presente que las

manchas se desplazan e interrumpen la visión cuando pretendemos enfocar un objeto, con lo que se dificulta más la visión ya que sólo se puede utilizar la visión periférica.

•Reducción de la agudeza visual:

■Visión borrosa. Naturalmente, la visión borrosa puede ser todavía más borrosa o más nítida en función del grado de afectación, de las condiciones de luminosidad o de si existe alguna patología añadida.

■Fotofobia. Si el alumno tiene fotofobia (le molesta mucho la luz), le facilitará la tarea situarle siempre en el espacio con menor luminosidad o de espaldas al sol.

Imagen 3: Visión normal.

Imagen 4: Visión tubular o de cañón.

Imagen 5: Visión normal.

Imagen 6: Visión periférica.

Imagen 7: Visión normal.

Imagen 8: Escotomas con visión borrosa.

Indicaciones respecto al tipo de visión

Si el alumno tiene una reducción de su campo visual, deberemos orientarle en el terreno de juego de forma que optimice su control del entorno y de los compañeros de juego.

Si tiene una visión borrosa será conveniente que esté informado de dónde están situados los diversos objetos del juego o deporte y de los espacios, paredes, colchonetas y columnas, de las líneas del suelo y, en general, de todos los elementos presentes en el espacio. De esta forma, estos elementos serán puntos de orientación y no obstáculos. Deberemos ser ordenados al introducir y al guardar el material de deporte.

Respecto a los elementos propios del deporte o juego, conviene que sean del color que ofrezca el mayor contraste visual posible respecto a la superficie en la que se encuentran (suelos, techos o paredes). A este concepto lo llamamos «contraste figura-fondo».

En relación a los compañeros del juego o deporte, conviene igualmente que ofrezcan el mayor contraste, por ello es conveniente utilizar petos. Si no fuera posible, también podemos indicarle que sigan, persigan o cubran al jugador del otro equipo que lleve la camiseta que vea mejor, o utilicen de referencia a un compañero próximo en defensa con la camiseta del color y contraste adecuados.

Imagen 9: Visión normal.

Imagen 10: Visión borrosa.

Imágen 11: Visión normal.

Imágen 12: Visión con deslumbramiento.

Otro recurso es que se desplacen siempre por un lateral del terreno de juego; de esta forma deben concentrar su visión sólo en una parte del espacio.

Otro aspecto importante que hay que tener presente son los espacios visualmente más significativos para el tipo de visión del alumno. Como se puede observar en la fotografía de visión borrosa izquierda (véase la imagen 14), la referencia visual más importante son los propios alumnos (sobre todo la alumna con camiseta blanca y pantalón oscuro en primer término), la canasta y quizá el árbol y el edificio de la derecha. En la fotografía que representa la visión borrosa derecha (véase la imagen 16) sin embargo, encontramos un elemento visualmente más significativo: el edificio de la izquierda y también los alumnos. Igualmente, la canasta también destaca visualmente. Pues bien, aunque es un aspecto que requiere una cierta práctica y observación, si tenemos en cuenta los espacios visualmente más significativos para el tipo de visión del alumno, y le podemos indicar estos espacios como puntos de orientación importantes durante la práctica deportiva, facilitaremos en gran medida su tarea de orientación y, por tanto, beneficiaremos su dominio del juego.

La visión tubular o de cañón (propia de la retinosis pigmentaria) viene definida por un pequeño punto de visión lejano de campo muy reducido, que hace imposible la visión de los objetos más cercanos (véase la imagen 4). En este caso, deberemos indicarle al alumno los puntos lejanos que debe mantener localizados, a la vez que le alertaremos sobre la necesidad de tener cuidado de no chocar con los compañeros y objetos cercanos. Además, será conveniente que utilice la técnica del rastreo visual, siguiendo el objeto con la mirada sin dejar de mover los ojos y la cabeza para no perderlo de vista. También, cuando hay poca luz en el entorno, se pier de visión, y se hace preciso utilizar el bastón para desplazarse por la noche.

Imagen 13: Visión normal izquierda.

Imagen 14: Visión borrosa izquierda.

Imagen 15: Visión normal derecha.

Imagen 16: Visión borrosa derecha.

En la visión monocular, o visión de un solo ojo, deberemos tener en cuenta el ojo por el que ve el alumno. Si ve por el ojo derecho, el campo visual que queda a su izquierda estará limitado. Normalmente estos alumnos giran la cara y compensan la pérdida de dominio espacial, pero esta acción les limita el control del entorno del lado derecho (en deportes: balón, compañeros, adversarios...), por lo cual cobra una gran importancia la posición espacial en la que se ubica durante las actividades deportivas.

Así pues, si pretendemos que controle la pared más próxima a su derecha (en el caso de que el alumno no vea por el ojo izquierdo), lo situaremos en el lado derecho del campo de juego (véase la imagen 18).

Si ve por el ojo izquierdo, el lugar más adecuado en este caso será el lado izquierdo, como se muestra en la fotografía (véase la imagen 20). Esto es adecuado en una defensa en zona y con un alumno inseguro, para evitar que choque con la pared o se salga del campo.

En la imagen 20 podemos observar el campo visual (en mayor o menor grado, según el grado de afectación) del alumno con visión borrosa en el ojo izquierdo y sin visión en el derecho. Un aspecto a tener en cuenta es su ángulo visual de eficacia. Esto es, el campo visual que domina el alumno y en el que es más eficaz, y que puede, en algunas ocasiones, no corresponder con el que tiene mayor visión, ya que su dominancia lateral también es un factor que hay que tener en cuenta, es decir, si es zurdo o diestro.

Si queremos que controle la zona central del campo y a los jugadores que deambulan por esta zona, será conveniente situar al alumno con visión en el ojo izquierdo, en el lateral derecho del campo (véase la imagen 22). Si viera por el ojo derecho, le situaríamos en el lado izquierdo (véase la imagen 24).

Imagen 17: Visión borrosa en la zona derecha del campo.

Imagen 18: Visión borrosa monocular en el ojo derecho.

Imagen 19: Visión borrosa zona izquierda del campo.

Imagen 20: Visión borrosa monocular del ojo izquierdo.

Como es natural, también será importante considerar si el alumno es zurdo o diestro –como con todos los alumnos–, y por tanto, deberemos gestionar esta información para conseguir aunar eficacia motriz y dominio visual del entorno.

Como hemos podido ver, las variables visuales son muchas y algunas de ellas son complejas, pero esto no debe preocuparnos. En la mayoría de las ocasiones, todo se soluciona con un diálogo sincero con el alumno sobre los espacios y objetos que ve mejor, sobre la luz más adecuada para su tipo de visión, los colores, etc. Algunos alumnos necesitarán que les orientemos sobre algunos de los aspectos indicados en el apartado anterior, respecto al control visual del espacio y los objetos visual mente más significativos; otros, en cambio, han elaborado sus propias estrategias visuales y no lo precisarán.

Otro aspecto importante es el de la seguridad personal y la salud, dada las características de la discapacidad visual. Puede ser necesario que los alumnos con albinismo lleven gafas con el filtro adecuado de protección cuando jueguen en unas condiciones de luz desfavorables (también pueden llevar visera) y que se pongan las cremas de protección para la piel que precisen. Otros alumnos, los que tienen glaucoma, por ejemplo, pueden necesitar gafas de protección para realizar la práctica deportiva, ya que en ocasiones tienen un ojo –o los dos– sobreexpuesto, y un balonazo o un simple roce con un compañero puede ser perjudicial.

Nuestra tarea consiste, en estos casos, en recordarles la necesidad de la utilización de estos productos y materiales de protección.

Imagen 21. Visión borrosa zona derecha del campo.

Imagen 22. Deportista con visión sólo en el ojo izquierdo situado en el lateral derecho del campo.

Imagen 23. Visión borrosa zona izquierda del campo.

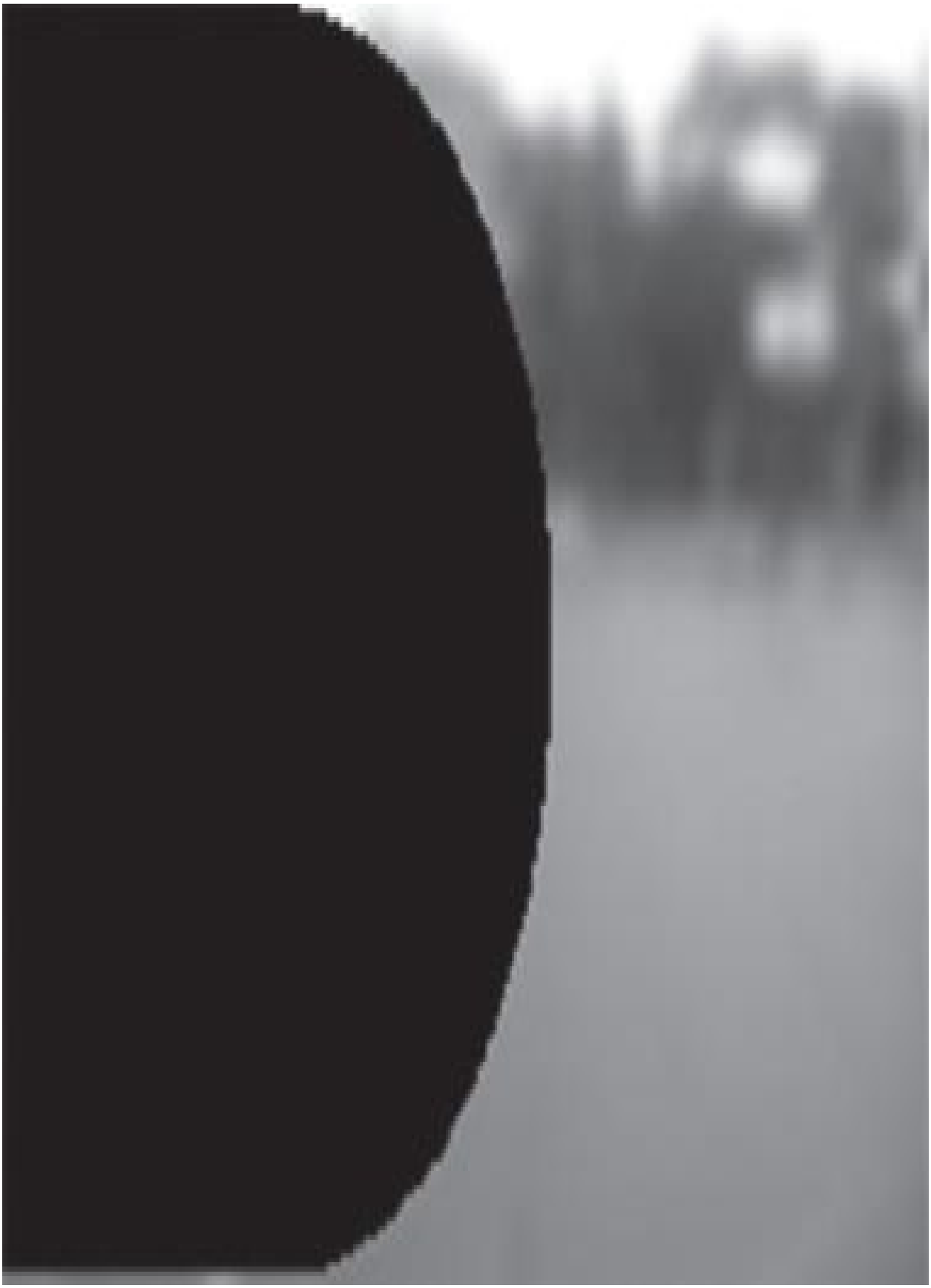


Imagen 24. Deportista con visión en el ojo derecho situado en la banda izquierda del campo.

5.5. Descripción e implicación de la discapacidad derivada del trastorno mental

El trastorno mental

En este capítulo pretendemos abordar los trastornos mentales más comunes que pueden llegar a constituir causa de discapacidad. Para la redacción de este texto, y ante las diferencias existentes entre diferentes manuales de diagnóstico, hemos optado por basarnos en la descripción realizada por la American Psychiatric Association: Diagnostic and statistical manual of mental disorders (López-Ibor, Valdés, 2002), en adelante DSM-IV.

Aunque es habitual que de manera generalizada se identifique salud mental con trastorno mental, éste es un enfoque erróneo. Todos tenemos salud mental, de la misma manera que todos tenemos salud física, y serán una serie de condicionantes biopsicosociales los que determinarán si nuestra salud mental se mantiene en condiciones adecuadas o si se deteriora lo suficiente como para derivar en un trastorno.

Un trastorno mental se define como un síndrome o un patrón de comportamiento o psicológico de significación clínica, que aparece asociado a un malestar, a una discapacidad o a una pérdida de libertad.

Los problemas de salud mental pueden afectar a cualquier persona a lo largo de su vida y se constituyen como una problemática de gran envergadura. Para que nos hagamos una idea de la afectación de estos trastornos, sólo cabe señalar que

según la OMS (2009), a nivel mundial, la depresión está clasificada como la causa más importante de discapacidad. A su vez, también según la OMS, se calcula que aproximadamente el 20% de los niños y adolescentes del mundo tienen trastornos o problemas mentales.

Por último, terminando con esta somera introducción, cabe señalar que los trastornos mentales no inciden en las capacidades de las personas afectadas con la misma intensidad a lo largo de su vida, sino que existen periodos de mayor afección, denominados habitualmente etapas de crisis o descompensaciones. En estos periodos, la capacidad funcional de la persona puede llegar a verse muy afectada, mientras que en los periodos de «estabilidad» puede haber una gran reducción e incluso desaparición de los síntomas más característicos. Por este motivo, y de manera general, debemos individualizar y flexibilizar nuestra intervención, como técnicos deportivos, adaptándola siempre a la situación que la persona muestra.

En la siguiente descripción de diferentes trastornos hemos primado, en sacrificio de la rigurosidad diagnóstica, la descripción de los síntomas más comunes y cómo éstos pueden interactuar con la vida social del sujeto y el desarrollo de la actividad física.

Esquizofrenia y otros trastornos psicóticos

La psicosis se podría definir como un grave deterioro en la capacidad de evaluación de la realidad. Son habituales, en los trastornos psicóticos más comunes, como la esquizofrenia, las ideas delirantes, el lenguaje desorganizado o el comportamiento también desorganizado. Las personas que presentan trastornos de este tipo suelen sufrir un grave deterioro en su vida social y laboral. Los síntomas característicos se pueden dividir en: positivos y negativos. Los síntomas positivos reflejan un exceso o distorsión de las funciones normales, por ejemplo, la percepción, que puede provocar que el individuo escuche voces que

no están, o huela aromas que sólo detecta él (alucinaciones). En cambio, los síntomas negativos reflejan una disminución o pérdida de las funciones normales, como la motivación, componente que deriva en muchas ocasiones en un alto sedentarismo y apatía. Los síntomas positivos incluyen distorsiones o exageraciones del pensamiento (ideas delirantes), de la percepción (alucinaciones), del lenguaje y la comunicación (lenguaje desorganizado) y de la organización del comportamiento (gravemente desorganizado o catatónico).

Uno de los síntomas característicos de la esquizofrenia son las ideas delirantes. Éstas se definen como falsas creencias que habitualmente implican una mala interpretación de las percepciones o las experiencias, por ejemplo, ideas de persecución. La persona puede llegar a creer que está siendo molestada, seguida, engañada, espiada o ridiculizada. En ocasiones, estas ideas delirantes pueden ser autorreferenciales, es decir, la persona cree que ciertos gestos, comentarios, textos, etc., están específicamente dirigidos a ella.

El pensamiento desorganizado es también otra de las características más frecuentes en la esquizofrenia. A veces es difícil mantener una conversación con el sujeto, dado que éste puede perder el hilo de la conversación, saltando de un tema a otro y las respuestas pueden tener poca o ninguna relación con las preguntas que formulamos. Cabe decir también que en los trastornos psicóticos, especialmente, es muy importante tener en cuenta que en ocasiones se produce cierta latencia de respuesta, es decir, el individuo puede necesitar algún tiempo para procesar la interlocución que le hagamos y también para formular su respuesta. Pueden producirse también dificultades en la atención y la concentración.

Debemos tener en cuenta que los trastornos psicóticos conllevan un alto empobrecimiento de la vida social del individuo, y que éste tiende a aislarse y a tener dificultades para mantener una actividad física normal. El sedentarismo y la falta de motivación son comunes en las personas que presentan este tipo de trastornos.

Los trastornos del estado del ánimo

De manera general, diremos que los trastornos del estado de ánimo se caracterizan por lo que podríamos llamar alteraciones del estado del humor. Entre ellos, los dos trastornos con mayor incidencia y significación son los trastornos depresivos y los trastornos bipolares. De manera general, podemos afirmar que la diferencia entre un trastorno depresivo y uno bipolar es que en este último, los episodios depresivos y maniacos se alternan. En los trastornos de tipo bipolar, por tanto, los episodios maniacos (caracterizados por la euforia) están presentes, mientras que en los trastornos depresivos no se dan.

Los trastornos del estado del ánimo son determinantes en cuanto a la actividad física del sujeto y están directamente relacionados con ella.

Generalmente, en los episodios depresivos se produce una reducción de la actividad física del sujeto, mientras que en los episodios de tipo maniaco presentes en el trastorno bipolar puede darse un aumento de la misma inducido por sentimientos de euforia y un excesivo estado de alegría, persistente en el tiempo, que puede desembocar en cierta hiperactividad.

Un episodio depresivo podría definirse como la pérdida de interés o placer en casi todas las actividades. Es muy importante tener en cuenta, con respecto al tema que nos ocupa, que en los niños y adolescentes la manifestación de ese estado de ánimo depresivo puede manifestarse a través de cierta irritabilidad, en lugar de la habitual tristeza, y suele venir acompañado de un descenso en su rendimiento académico. Otros síntomas comunes que pueden influir en cuanto a la actividad física o deportiva del sujeto serían: cambios en el apetito o peso, cambios en las pautas del sueño y enlentecimiento de la actividad motora, falta de energía y fatiga. También es habitual mostrar una baja autoestima, así como

cierto sentimiento de culpa, dificultad para pensar, concentrarse o tomar decisiones, y en los casos de mayor gravedad, dificultades para mantener una mínima higiene personal o incluso pensamientos recurrentes de muerte.

Es habitual dejar de disfrutar de actividades que antes se consideraban placenteras, entre las cuales se puede encontrar la actividad deportiva, argumentando tanto en el caso de niños como de adultos numerosas excusas para no realizarla.

Como hemos dicho con anterioridad, el trastorno bipolar se distingue del trastorno depresivo por la presencia de episodios maniacos. Un episodio maniaco se puede definir como un periodo concreto durante el cual el estado de ánimo es anormal y persistentemente elevado, expansivo o irritable. Si bien el estado de ánimo del sujeto puede inicialmente tener una cualidad contagiosa para el observador externo, los que conocen bien a la persona lo reconocen como excesivo.

En el trastorno bipolar, los episodios maniacos preceden o siguen a los episodios depresivos con un patrón característico para cada persona.

En los episodios maniacos se pueden dar algunos de los siguientes síntomas: aumento de la autoestima o sensación de grandiosidad, disminución de las horas de sueño, verborrea, fuga de ideas, distracción, aumento de las actividades intencionadas o agitación motora. También es muy característica la alternancia entre la euforia y la irritabilidad.

Trastornos de ansiedad

La ansiedad se puede definir, siempre con el DSM-IV como referencia, como la anticipación aprensiva de un daño o desgracia futuros, acompañada de un sentimiento de disforia o de síntomas somáticos de tensión. El objetivo del daño anticipado puede ser interno o externo.

Existen múltiples trastornos de ansiedad, entre ellos, el trastorno de ansiedad generalizada, el trastorno de angustia, las fobias, o el trastorno obsesivo compulsivo (en adelante TOC).

Comenzaremos hablando de las crisis de angustia, ya que son recurrentes en el contexto de muchos trastornos de ansiedad. La característica principal de éstas es la aparición aislada y temporal de miedo o malestar intenso. La crisis suele iniciarse de forma brusca y alcanza su máxima expresión, de manera general, en menos de diez minutos. En una crisis de angustia pueden aparecer los siguientes síntomas: palpitaciones, sudoración, temblores, sensación de falta de aire, opresión en el pecho, náuseas, mareos y un sentimiento de alejamiento de la realidad o incluso de uno mismo.

Cuando las crisis de angustia se desarrollan de manera específica y repetitiva en un contexto determinado, se podría relacionar con algún tipo de fobia que puede incluso llegar a considerarse como trastorno. Las fobias son miedos intensos y persistentes, ya sea en relación con objetos o situaciones. Este miedo o ansiedad anticipada en relación con un estímulo fóbico interfiere de manera muy marcada con las actividades de la vida diaria del individuo, provocando un malestar evidente, pudiendo éste experimentar un temor marcado, persistente y excesivo o irracional.

En cuanto al TOC, su característica esencial es la presencia de obsesiones y compulsiones de carácter recurrente, lo suficientemente graves para provocar grandes pérdidas de tiempo o un marcado deterioro de la actividad general de la persona, llegando a producir incluso un alto grado de malestar. En algún momento del curso de este trastorno, el individuo reconoce que estas obsesiones

y compulsiones son exageradas o irracionales pero no puede llegar a detenerlas.

Las obsesiones se definen como ideas, pensamientos, impulsos o imágenes de carácter persistente que el individuo considera intrusos e inapropiados y que provocan una ansiedad o malestar significativos. Un ejemplo significativo de obsesión sería el de la contaminación, creyendo que se va a contraer una enfermedad por el hecho de estrechar la mano a los demás.

Las compulsiones se definen como comportamientos (por ejemplo, el lavado repetitivo y excesivo de las manos) cuyo objetivo es prevenir o aliviar la ansiedad o el malestar, aunque esto no llega a proporcionar placer o satisfacción. Las compulsiones son, por tanto, las respuestas que da el individuo a esas obsesiones a fin de rebajar la carga de la angustia o la ansiedad.

Una de las consecuencias de estos trastornos es la generación de una baja autoestima, que lleva a muchos individuos a sentirse incluso avergonzados e infelices por las dificultades que encuentran para realizar actividades de la vida diaria. Estos individuos suelen faltar al trabajo o a la escuela por sus continuas visitas al médico o a los servicios de urgencia, lo que puede dar lugar a despidos o expulsiones de centros educativos.

Trastornos generalizados del desarrollo

Dedicamos este apartado a un conjunto de trastornos de aparición en la infancia y la adolescencia que reciben la categorización de trastornos generalizados del desarrollo. Los trastornos generalizados del desarrollo son muchos y afectan a áreas del desarrollo como las habilidades para la interacción social o para la comunicación, pero aquí nos ocuparemos únicamente del trastorno autista y el trastorno de Asperger.

Las características esenciales del trastorno autista son la presencia de un desarrollo marcadamente anormal o deficiente de la interacción y comunicación sociales y un repertorio sumamente restringido de actividades e intereses. Este trastorno afecta gravemente a la capacidad de interacción del sujeto, no sólo en el ámbito verbal, sino también en el no verbal (por ejemplo, el contacto ocular). Es muy habitual que los sujetos tengan afectada la conciencia de «los otros», pudiendo prescindir de otros niños (incluyendo sus hermanos) y no ser capaces de percibir las necesidades o el malestar de otras personas.

También se observa una falta de juego usual espontáneo y variado o de juego imitativo social propio de algunas edades. El juego imaginativo suele ser inexistente o estar gravemente alterado. También existe la marcada tendencia a no implicarse en los juegos imitativos simples, propios de la infancia o la primera niñez. En ocasiones, si lo hacen, casi siempre es fuera de contexto o de forma totalmente mecánica.

Los sujetos con trastorno autista despliegan una gama de intereses marcadamente restringida y suelen preocuparse por alguno muy limitado (como recopilar datos sobre meteorología o estadísticas de fútbol).

El trastorno de Asperger comparte los síntomas generales con el trastorno autista pero se producen de manera menos acentuada.

Evidentemente, la afectación en cuanto a la práctica deportiva es alta, ya que es difícil comunicar las pautas y reglas de la actividad, y las dificultades de socialización y comunicación provocan grandes déficits en las actividades o disciplinas más colaborativas.

Trastorno por déficit de atención con hiperactividad

Cabe decir que el trastorno por déficit de atención con hiperactividad se constituye como un diagnóstico muy utilizado hoy en día. Ante el gran aumento en la incidencia, ciertos sectores clínicos y sociales están alzando la voz para advertir que este aumento en el diagnóstico debe ser estudiado y analizado detalladamente y ver a qué causas responde exactamente, ya que su sintomatología, como veremos a continuación, se puede prestar a confusión en relación con casos de cierta disruptividad escolar, o cierto negativismo, que podrían, en cambio, no constituirse en «trastorno».

Dicho esto, apuntaremos que la principal característica del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (en adelante TDAH) es una pauta persistente de falta de atención y/o hiperactividad y/o impulsividad, que es mucho más frecuente y grave que el del resto del grupo en un estado de desarrollo similar.

Los problemas relacionados con la atención se producen tanto en entornos académicos como laborales o sociales. Las personas afectadas por este trastorno no suelen prestar atención suficiente a los detalles, lo cual puede derivar en una cierta ineficiencia hacia las tareas escolares o laborales que en ocasiones son realizadas de manera sucia y descuidada. También suele darse un alto grado de variabilidad en las tareas, pasando de una a otra sin aparente criterio y sin finalizar ninguna de ellas. Es frecuente también que presenten dificultades para seguir instrucciones u órdenes precisas, dando la sensación de que ni siquiera las han escuchado, e incluso en ocasiones se muestran reticentes y aversivos hacia tareas que exigen cierta concentración mental, distrayéndose ante estímulos que son claramente ignorados por los demás. No cabe decir que esto se debe producir de manera sistemática y que ha de representar una conducta absolutamente alterada con respecto a los sujetos de similar desarrollo evolutivo.

La hiperactividad se manifiesta en forma de alta inquietud, que se refleja en la

incapacidad de mantener una postura relajada. Suele ser habitual, especialmente durante la infancia, que corran y salten en exceso, incluso en situaciones en que resulta inadecuado hacerlo, o que se retuerzan en aquellas ocasiones en que se les solicita que permanezcan tranquilos. Todo esto produce tal alteración que suele impedir incluso disfrutar de las actividades de ocio y del juego. En adolescentes y adultos, la hiperactividad adopta la forma de sentimientos de inquietud que dificultan incluso aquellas actividades sedentarias tranquilas.

Y, por último, la impulsividad se manifiesta por un alto grado de impaciencia, que provoca al sujeto verdaderos problemas sociales, académicos o laborales, dada su dificultad para esperar respuestas o para darlas de forma meditada. Son habituales los comentarios fuera de lugar, sin atender a las formas y convenciones sociales, inmiscuyéndose incluso en asuntos que pertenecen a la esfera de intimidad de otras personas. Se puede llegar a dar grados de impulsividad tan altos que provoquen accidentes, ya que la poca capacidad de reflexión sobre sus propias acciones puede dar lugar al ejercicio de actividades potencialmente peligrosas sin que la persona considere sus posibles consecuencias.

Orientaciones didácticas por discapacidad

6.1. Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad motriz

En este apartado se presentan las principales dificultades o necesidades que se pueden desprender de una discapacidad motriz, dado que su conocimiento será básico en el momento de plantearnos una respuesta educativa adecuada y adaptada a nuestro alumnado.

Seguidamente, sin ánimo de presentar un recetario ni de generalizar, e insistiendo en que cada persona es distinta de las demás, independientemente del tipo de discapacidad motriz que pueda presentar, pasaremos a sintetizar las orientaciones didácticas que deberíamos tener en cuenta en nuestra relación con el alumnado con discapacidad motriz.

Y, finalmente, se relacionarán las principales prioridades en algunas patologías que, por sus propias características, deben ser mencionadas, sin por ello dejar de tener en cuenta lo dicho hasta el momento.

Dificultad / necesidad

•En general, presentarán dificultades en función de la localización de las secuelas, debidas a los efectos causados por las partes corporales afectadas y/o paralizadas total o parcialmente, así como las derivadas de amputaciones o malformaciones congénitas.

•Necesidad de práctica física continuada y de controlar el peso corporal, evitando en lo posible el sedentarismo, sobre todo en aquellas situaciones donde la deambulación depende de bastones o muletas, ya que un sobrepeso puede implicar la imposibilidad de sostener el propio cuerpo, comportando la necesidad de desplazarse en silla de ruedas. Además, el sobrepeso dificultará la ejecución de las transferencias de manera autónoma por parte del alumno usuario de silla de ruedas.

•Dificultades derivadas de los posibles efectos de una lesión medular: poca o nula sensibilidad, problemas circulatorios, respiratorios, trastornos digestivos, tromboflebitis, contracturas musculares y anquilosis articulares, infecciones del tracto urinario, úlceras por presión y alteraciones en el control de la temperatura corporal (termorregulación).

•Dificultades producidas por la posible falta de control de esfínteres, principalmente originadas por una lesión medular.

•Dificultades derivadas de ataxias, atetosis, espasticidad y distonía (principalmente en personas con parálisis cerebral).

•Posible pérdida de motricidad con la edad en algunas patologías (especialmente en las distrofias musculares).

•Necesidad de potenciar el conocimiento del esquema corporal y la aceptación de la propia imagen.

•Problemas generalizados de equilibrio.

•Dificultad del control de la actitud o el ajuste postural. Las alteraciones posturales pueden dar lugar a deformaciones osteotendinosas.

•Posibles dificultades en la respiración (tanto por la capacidad pulmonar como por la insuficiencia muscular para activar completamente el diafragma y elevar las costillas).

•Necesidad de control tónico (ya sea por hipotonía o hipertonía, posibles ataxias, atetosis o espasticidad) y de relajación (especialmente en parálisis cerebral).

•Dependiendo de la movilidad y de la etiología de la lesión habrá dificultad en la organización espacial y el ritmo.

•Presencia de cansancio físico y/o rápido en función de la patología y su gravedad. No obstante, en algunos casos de parálisis cerebral o traumatismos craneoencefálicos puede aparecer además cansancio mental y, por ende, problemas de atenciónconcentración.

•Necesidad de potenciar los desplazamientos y el resto de habilidades motrices básicas (saltos, giros, manejo y control de objetos, en función de la movilidad), por lo que pueden precisarse ayudas técnicas.

•Dificultad para expresarse corporalmente (principalmente en algunos casos de parálisis cerebral).

•Problemas de comunicación (frecuentemente en casos de parálisis cerebral y traumatismo craneoencefálico).

•Necesidad de ayudas técnicas, tales como sillas de ruedas manuales o eléctricas, férulas, standings, grúas, etc., para la movilidad (de acuerdo con la gravedad de la patología).

Orientaciones didácticas

•Promover y estimular la deambulación en el caso de que disponga de ella, siempre preservando la seguridad del alumno.

•Priorizar el conocimiento y aceptación del propio cuerpo, así como de sus posibilidades de movimiento, incidiendo especialmente en mejorar la función respiratoria, el ajuste postural, el equilibrio, el control tónico y la relajación, potenciando la relación con el entorno (organización espacial y temporal).

•Desarrollar programas de actividad física preventiva, con el objeto de favorecer el control del peso corporal y el desarrollo de determinados grupos musculares que faciliten una mayor calidad de vida. No debemos olvidar que las capacidades condicionales son, en este grupo de alumnos, esenciales para una mayor autonomía e independencia funcional.

•Potenciar las habilidades motrices básicas para favorecer la autonomía, ampliando el bagaje motor con una gran diversidad de actividades y propuestas motrices que permitirán la facilitación de la vida cotidiana.

•Dominar las ayudas técnicas que favorecen la capacidad de marcha: muletas, andadores, férulas antiequinas, etc.

•Estimular la capacidad de expresión y comunicación corporal y/o verbal.

•Espacio

■Terreno liso, llano y antideslizante para favorecer los desplazamientos.

■Superficie no abrasiva para evitar erosiones cutáneas.

•Material

■Ayudas técnicas: bastones o andadores para los problemas de equilibrio, sillas de ruedas, cabezal-licornio, entre otras.

■Material de espuma o cualquier otro que facilite la prensión y, si se considera oportuno, distintas texturas, pesos y tamaños.

■Introducir el material específico de deporte adaptado.

•Principalmente en alumnos con parálisis cerebral y traumatismo craneoencefálico, es necesario utilizar sistemas alternativos y aumentativos de comunicación: sistema Bliss, tablero silábico, sistemas pictográficos, plantillas con imágenes, comunicadores electrónicos y telemáticos, gestos, códigos gestuales, entre otros. Por ello, es recomendable que tanto el docente como el resto de alumnos de clase conozcan dichos sistemas para dar un mejor apoyo al compañero que los utiliza y facilitar la comunicación. Con determinados participantes, será necesario anticipar la información en el caso de tener algún problema de comprensión.

•Evitar riesgos de choques, fricciones, presiones y golpes en las partes corporales afectadas; asimismo, deberán evitarse posibles atropellos e impactos con la silla de ruedas, muletas o andadores que pueda provocar la persona con discapacidad física a sus compañeros.

•Presencia del profesor de apoyo o alumno colaborador, en función de la edad, para facilitar la participación activa en las sesiones, las ayudas físicas y de acompañamiento, si se precisan (en el caso de ser un alumno pueden establecerse turnos). Debe tenerse en cuenta también el desarrollo de los hábitos higiénicos, por lo que debe prestarse atención a las posibles ayudas necesarias en los vestuarios, y que normalmente el tiempo de ejecución de dichos hábitos es mayor. En caso de no disponer de duchas adaptadas, puede utilizarse una silla de plástico.

Prioridades en algunas patologías

Parálisis cerebral

Se recomienda evitar ruidos o situaciones inesperadas, ya que pueden provocar espasmos musculares, así como sensaciones bruscas (cambios de temperatura ambiental o en el agua, etc.) o situaciones que produzcan ansiedad o excitación.

Igualmente, hay que insistir en el trabajo de la relajación, la expresión y en el desarrollo del control muscular voluntario, perseverando en actividades de coordinación, y potenciar el desarrollo de la flexibilidad para evitar contracturas.

Los alumnos con parálisis cerebral requieren un tiempo mayor de recuperación, dado que la fatiga muscular se manifiesta más rápidamente. Asimismo, la adquisición de nuevas habilidades pueden verse dificultadas por la insuficiente sincronía de los grupos musculares implicados y, en algunos casos, por la asimetría corporal.

También es posible que el tiempo de procesamiento de la información y de ejecución de la acción sea mayor que para el resto de alumnos o usuarios. Es un tiempo extra del que tiene derecho a disponer.

Distrofias musculares

Hay que mantener o retardar la pérdida de fuerza muscular e incrementar su resistencia, teniendo en cuenta que la fatiga es contraproducente en estos alumnos.

Conviene proponer actividades de flexibilidad, tanto de elasticidad muscular como de movilidad articular con el objeto de prevenir contracturas y deformaciones. En ningún caso deben sobrecargarse las articulaciones afectadas.

También se aconseja prolongar la deambulación cuanto sea posible, siempre y cuando sea una marcha que le dé independencia.

Es importante priorizar la mejora de la función respiratoria, aumentando la capacidad pulmonar y disminuyendo la secreción pulmonar, y proponer ejercicios posturales con el objetivo de reducir las alteraciones de la columna vertebral características de estas patologías.

En algunas patologías concretas, hay que evitar el cansancio, principalmente en la distrofia muscular de Duchenne.

Artritis crónica juvenil

Hay que evitar sobrecargas sobre las articulaciones afectadas y proponer actividades suaves de flexibilidad, movilidad articular y variedad de movimientos, siempre sin forzar, para evitar contracturas. Conviene realizar ejercicios de fuerza y resistencia muscular, con el fin de reducir la atrofia muscular. Asimismo, se aconsejan actividades isométricas para desarrollar los músculos de las manos.

Amputaciones

Dado el avance en el diseño de prótesis, su participación en las sesiones de educación física puede llegar a ser plena.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que, dependiendo de la longitud y la ubicación de la amputación, podrá verse afectado el centro de gravedad, especialmente si implica miembros inferiores; por tanto, deberá potenciarse el equilibrio y el ajuste postural.

Lesiones medulares

Hay que enfatizar la flexibilidad para prevenir y reducir contracturas en los músculos y evitar la reducción de la amplitud articular; asimismo, se debe priorizar el ajuste postural.

Es muy importante utilizar adecuadamente las ortesis necesarias para la deambulación, con el fin de economizar el esfuerzo a la hora de realizar ejercicios de marcha.

También conviene controlar el peso corporal por la tendencia a la obesidad, motivada por el necesario sedentarismo, creando programas de prevención en los que se implique a las familias (alimentación, actividades físicas saludables complementarias a la educación física escolar…).

Si son usuarios de silla de ruedas: hay que potenciar al máximo la fuerza de brazos y de la zona del tronco no afectada; se debe prestar atención a la resistencia cardiorrespiratoria, ya que es menor debido a que la tensión arterial asciende en las cantidades requeridas por la pérdida de la mayor parte de los músculos de las piernas, lo que puede provocar peligrosos aumentos de la frecuencia cardiaca; es importante también tener en cuenta los déficits de termorregulación cutánea: ante el ejercicio intenso o ambientes muy cálidos, precisará de mayor hidratación, así como de mayor abrigo en ambientes fríos; debe mejorar el control del tronco para poder desarrollar con seguridad la

práctica de la actividad física deportiva, y tiene que colaborar en el dominio de la silla de ruedas para conseguir una mayor independencia funcional.

6.2. Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad intelectual

Centrándonos en la discapacidad intelectual, sabemos y es evidente que no todas las personas con discapacidad intelectual tienen las mismas características ni las mismas capacidades para poder practicar la actividad física y/o deportiva, pero no por ello tendrán que renunciar a su práctica, indudablemente. Tendremos pues que buscar y encontrar la manera de posibilitarles dicha práctica, sean cuales sean las características y las capacidades de los participantes.

Seguro que de entrada nos será más complicado pensar en una actividad, en un ejercicio o en una tarea que tengamos que proponer y realizar con una persona con una discapacidad intelectual importante y con gran necesidad de apoyos, que si la actividad la proponemos a una persona con una leve discapacidad intelectual. Se nos «antojará» más fácil dirigirnos y hablar con una persona que tenga lenguaje verbal, por restringido que éste sea, que comunicarnos con otra que aparentemente no nos entiende y que, para mayor dificultad nuestra, no posee lenguaje verbal.

Es evidente que será necesario por nuestra parte conocer a las personas con discapacidad intelectual y saber un poco más sobre ellas, con la finalidad de que ello favorezca y ayude en nuestra práctica cotidiana. Por tanto, y en primer lugar, será fundamental conocer y saber cómo comunicarnos con las personas con discapacidad intelectual; para ello tendremos que hablar de la comunicación y de las barreras de la comunicación.

Comunicación

Hablaremos de las barreras de comunicación diferenciando cuando (nosotros los educadores, formadores, técnicos deportivos…) seamos los emisores y cuando seamos los receptores.

Emisores

En primer lugar es fundamental saber cómo comunicarse y, por tanto, deberemos saber cómo transmitir la información utilizando un lenguaje claro, sencillo y comprensible.

También será de gran ayuda la utilización de gestos, realizando las expresiones de manera un poco exagerada. Tendremos que mirar siempre a la persona cuando le demos las consignas y repetir las consignas clave, una vez finalizado nuestro «mensaje».

Las órdenes deberán ser personalizadas, en lugar de genéricas, y habremos de dar y esperar más tiempo del habitual para que nos respondan, teniendo siempre presente su alto nivel de latencia.

Con el fin de asegurarnos de que nos han entendido, formularemos preguntas adversativas o cerradas. No debemos fiarnos de actitudes que puedan enmascarar su comprensión.

La paciencia será también un factor primordial cuando trabajemos con personas con discapacidad intelectual y otros trastornos. Y si nos centramos en personas con discapacidad intelectual severa y/o profunda, nuestra actuación y atención tendrá que ser mayor y mucho más directa y individualizada, ya que sus limitaciones son mucho más evidentes y sus dificultades mucho mayores.

Receptores

Es fundamental saber el contexto sobre qué o de qué nos están hablando para poder mantener, o intentarlo, una conversación. Hay que ser observador y hacer interpretaciones de lo que nos están diciendo, confirmándolo mediante una pregunta cerrada.

También es importante valorar al alumno globalmente, disponer de la máxima información sobre él, tanto de sus posibilidades de comprensión y expresión, como de su carácter, su actitud, etc. Todo esto nos facilitará la comunicación.

El espacio

Inicialmente, y para facilitar el aprendizaje, el espacio tendría que ser indefinido, o con limitaciones muy flexibles, es decir es mejor delimitar el espacio físicamente que hacerlo a partir de marcas (por ejemplo, les será mucho más fácil reconocer el espacio marcado/delimitado por las propias paredes de un gimnasio, de un patio, etc., que reconocer un campo de fútbol sala por las líneas marcadas en el suelo de la pista polideportiva).

También les facilitaremos poder participar en un juego o deporte si el campo de juego está delimitado físicamente, por ejemplo, con una simple red en medio del campo. Un recurso mejor que si el campo de juego estuviera delimitado únicamente por el marcaje de las líneas pintadas en el suelo.

El material

El material es una parte muy importante en la práctica de la actividad físicadeportiva, es un estímulo y una gran motivación. Sin embargo, también deberemos tener presente no provocar una excesiva estimulación, y para ello habremos de evitar presentar un gran número de objetos diferentes a la vez, con el fin de no crear dispersión.

Otro aspecto a tener en cuenta sobre el material es que hay que favorecer que los objetos sean grandes, lentos y que posibiliten cualquier tipo de manipulación. El tamaño de los objetos podrá reducirse a medida que los vayan dominando, de este modo, paralelamente se aumentará la velocidad (imaginemos, a modo de ejemplo, el uso de balones grandes, e incluso previamente a estos, globos, antes que pelotas más pequeñas, que serán mucho más rápidas).

Estos pasos, junto con pequeñas adaptaciones, facilitarán en gran manera un aprendizaje con éxito de la actividad físico-deportiva.

El material tiene que ser fuente de experimentación. Debemos dejar que manipulen y experimenten con los objetos y las propuestas presentadas.

La sesión

De lo sencillo a lo complejo

En las sesiones iremos siempre de lo sencillo a lo complejo. Empezaremos siempre presentando las habilidades más sencillas, que sean fáciles de realizar y ejecutar por parte de todos, y a partir de ahí iremos aumentando en dificultad según el nivel y el grado de ejecución de los participantes.

La adquisición de las habilidades motrices fundamentales para la práctica de cualquier actividad física y deportiva será otro de los aspectos primordiales y de los pasos previos que hay que tener presentes antes de realizar otras actividades deportivas (ya sean individuales y/o colectivas).

Las propuestas que se presenten tendrán que ser cortas, con una necesidad de concentración muy poco duradera. Si la propuesta es muy compleja, tendremos que dar en primer lugar la explicación de manera muy general, y poco a poco introduciremos y proporcionaremos el apoyo necesario, con las orientaciones sobre las consignas más básicas.

La toma de decisiones

Se tendrá que conceder un tiempo de latencia considerable, para que puedan pensar la respuesta, siendo aconsejable que la pregunta implique una sola respuesta para cada situación.

Otras consideraciones

Hay una serie de pautas, normas y actuaciones que, aun siendo muy sencillas, no por ello dejan de ser enormemente efectivas cuando hablamos de enseñanza-aprendizaje y de personas con discapacidad intelectual.

Todas estas pautas y estrategias aportarán seguridad y buenos hábitos de trabajo a las personas que participen en las sesiones, y de manera indirecta nos aportarán a nosotros, como educadores y/o técnicos, tranquilidad y confianza al ver que nuestras clases y sesiones empiezan a «funcionar» (aunque sea únicamente desde el punto de vista dinámico) con todos nuestros alumnos/ usuarios.

A continuación se enumeran una serie de estrategias pensando en facilitar el aprendizaje, especialmente con las personas con discapacidad intelectual:

•Crear un ritual y/o estructura de trabajo . Con ello les aportaremos seguridad, a la vez que conseguiremos que haya una buena predisposición hacia la sesión. (Por ejemplo, empezar y finalizar las sesiones siempre de la misma manera; sacando y guardando las zapatillas deportivas en un espacio determinado, formando siempre un círculo al inicio de la sesión, comenzar siempre con un mismo ejercicio o música, etc.)

•Comenzar siempre con tareas que ellos sean capaces de realizar , con la finalidad de proporcionarles confianza y seguridad y motivarlos para seguir participando en las siguientes tareas y actividades que les propongamos.

•Dar la información y realizar demostraciones para facilitarles la comprensión de la tarea o actividad que se les propone . Como ya se ha mencionado al principio del capítulo, los gestos y demostraciones expresivas ayudarán a hacer mucho más fácil la comprensión de la consigna que les proponemos.

•Utilizar refuerzos positivos para estimular y motivar la participación. Utilizar el trabajo cooperativo . El aprendizaje cooperativo es realmente una de las mejores estrategias, por no decir la mejor, para favorecer la participación y la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en las sesiones o en la práctica de la actividad física y deportiva. El trabajo cooperativo favorecerá enormemente a que su participación pueda ser más real .

•Hacer nuevas propuestas a partir de conductas observadas . Siempre que una propuesta comporte nuevas y variadas respuestas por parte de los participantes, las haremos extensibles a todos con la finalidad de que las puedan experimentar y provoquen la búsqueda de otras nuevas.

•Dar información inmediata después de la ejecución de la tarea/actividad , con la finalidad de que sepan si lo que están haciendo es lo correcto o han de modificarlo.

•Ayudarles a centrar la atención . Las tareas o propuestas de aprendizaje tendrán que ser cortas, de poca duración.

•Simplificar las tareas , fraccionando los aprendizajes en pequeños pasos para facilitar de esta manera la adquisición de la tarea. El aprendizaje será el mismo para todos, aunque en algunos casos las personas con discapacidad intelectual requerirán de más tiempo para poder conseguirlo.

•Potenciar en la medida de lo posible y en cualquier momento la creatividad .

•Proponer actividades en las que se potencie la autonomía y se posibilite la elección .

•El profesor de refuerzo facilita y favorece el aprendizaje, pero no siempre se puede disponer de dicha ayuda en las sesiones. Lo que sí es importante, y muchas veces necesario, es la «figura» de un apoyo, y, si ésta no puede ser ejercida por otro profesor o técnico deportivo, tendremos que suplirla de algún modo, por ejemplo, con un compañero.

6.3. Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad auditiva

Al intentar determinar las orientaciones que deberían permitir encontrar una respuesta ajustada a toda persona con discapacidad auditiva en la práctica de la actividad física y deportiva, deberíamos considerar, en primer lugar, que más allá de las dificultades concretas y de los recursos o las estrategias que nos permitan superarlas, debemos considerar la actividad físico-deportiva como una enorme oportunidad, tal como intentaremos demostrar a lo largo de las próximas líneas.

Si consideramos a la persona en su globalidad, tendríamos que identificar las dificultades que presenta en general y, de ellas, derivar sus necesidades globales para la participación social en todo tipo de situaciones, para después centrarnos en las necesidades específicas que esa persona pueda presentar en aquellas situaciones en que participa en actividades físicas. Esta especificidad gradual es la que se intenta reflejar en el orden de la exposición de los apartados que se propone a continuación.

Dificultades y necesidades vinculadas a diversos ámbitos del desarrollo personal

El desarrollo de este apartado vendrá organizado en base a la revisión de tres ámbitos del desarrollo personal. Éstos son el desarrollo lingüístico y comunicativo, el desarrollo cognitivo y el desarrollo social y afectivo.

Dificultades y necesidades vinculadas al desarrollo lingüístico y comunicativo

Este ámbito es el que, de forma más significativa, puede recoger las dificultades más notables y, en consecuencia, las necesidades más importantes. En concreto, destacan las siguientes:

Dificultades en el proceso de adquisición-aprendizaje del lenguaje, en general, y del código comunicativo, socialmente mayoritario, en particular. Estas dificultades afectarán a todos los elementos o parámetros del lenguaje, es decir, la forma, el uso y, en menor medida, el contenido. Las necesidades que de estas dificultades se derivan son las de una intervención específica precoz para dotar al individuo de un código comunicativo válido y la exposición continuada a modelos lingüísticos adecuados alejados de los reduccionismos en los que a veces se cae en la búsqueda de estructuras sencillas fácilmente comprensibles. Esta supuesta simplificación no conlleva otra consecuencia que la de un progresivo empobrecimiento.

Dificultades en los intercambios comunicativos derivados de la falta de dominio del código comunicativo mayoritario. Esta dificultad se halla en la base de los malentendidos, de la comprensión parcial o sesgada de determinados contenidos y otros fenómenos que, por frecuentes, no dejan de ser evitables. De esta dificultad se deriva la necesidad de que los interlocutores, los participantes en el intercambio comunicativo, adopten una visión flexible de la estructura del intercambio. Las visiones o concepciones estáticas del acto comunicativo deben ser sustituidas por concepciones flexibles en las que las estrategias de los participantes se complementen de forma dinámica más allá de los rígidos esquemas de emisor-receptor.

Dificultades en el acceso a la información en general. En este sentido cabe recordar que la práctica totalidad de la información en nuestros contextos habituales se proporciona a través del lenguaje verbal, ya sea oral o escrito, y que éste, como ya hemos indicado anteriormente, vendrá impregnado de dificultades. De ello se deriva la necesidad de adoptar estrategias que faciliten a la persona con discapacidad auditiva la información mínimamente eficaz para conocer lo que sucede a su alrededor, prevenir actuaciones futuras, etc.

Dificultades y necesidades vinculadas al desarrollo cognitivo

La construcción cognitiva en las personas con discapacidad auditiva no permite establecer relaciones directas entre esta discapacidad y el nivel de desarrollo intelectual, pero sí que resulta evidente que dicha construcción descansa en modelos diferenciados. Las principales dificultades en este ámbito y las necesidades que de ellas se derivan son las siguientes:

Dificultades en la elaboración de representaciones mentales a partir de las informaciones a las que la persona accede y, en consecuencia, dificultades en la atribución de significados a los elementos conceptuales a los que accede.

Dificultades en la construcción de conocimientos a partir de las experiencias propias de las interacciones sociales en las que la persona se encuentra inmersa. De ello se deriva la necesidad de buscar estrategias que faciliten este proceso de construcción, como la experimentación, el uso de recursos visuales o el modelaje.

Dificultades en la capacidad de anticipación de situaciones derivadas de la falta

de información contextual. En este sentido, aparece la necesidad de proporcionar el máximo de información contextual y de consolidar el hábito a la anticipación.

Dificultades frecuentes para integrar las reglas que rigen las actividades derivadas de, una vez más, las dificultades para acceder a la información y a los contenidos relacionales en el contexto en el que participan.

Dificultades y necesidades vinculadas al desarrollo social y afectivo

En este ámbito, las dificultades más destacadas son:

Dificultades en la construcción de redes sólidas de interacción social que resulten efectivas en el desarrollo personal. De ello se deriva la necesidad de facilitar la interacción social con el máximo de interlocutores en los diferentes contextos en los que participa la persona.

Dificultades en la asimilación de determinadas normas y valores de las que se derivan la necesidad de una mayor información al respecto.

Dificultades de autorregulación y en la planificación de la propia conducta.

Dificultades, necesidades y oportunidades en la

práctica de la actividad físico-deportiva

En la perspectiva, voluntariamente escogida, de plantear cualquier actuación en el ámbito de la práctica físico-deportiva, a partir del reconocimiento de la realidad integral de las dificultades y necesidades de las personas con discapacidad auditiva, correspondería, a continuación, analizar las dificultades y las necesidades que, de forma específica, pueden presentar estas personas en el ámbito de la actividad físico-deportiva. Especialmente, el abordaje general que precede a estas líneas ha de servirnos para entender que la actividad física, entendida de una forma amplia que incluye el escenario educativo, el de las actividades desarrolladas en instalaciones deportivas y el de la práctica en escenarios más o menos «formales», ha de ser contemplada como una oportunidad para los niños, jóvenes o adultos con discapacidad auditiva.

En este sentido, quisiéramos destacar que la práctica físico-deportiva de personas con discapacidad auditiva ha de convertirse en un ejercicio de búsqueda de oportunidades más que de análisis de posibles dificultades que han de ser estratégicamente resueltas. Necesidades existen, resulta evidente, pero también más allá de ellas debe tejerse un proyecto personal de posibilidades de interacción social al que no debe renunciarse.

Así pues, ordenaremos este apartado analizando dificultades que pueden tener las personas con discapacidad auditiva en la práctica deportiva y en la actividad física en general, lo ampliaremos con las necesidades específicas que de esas dificultades se derivan y lo complementaremos con un análisis de lo que representa la actividad físico-deportiva para estas personas.

Si tenemos que citar una dificultad, ésta sería la de la comprensión de las consignas si éstas se dan exclusivamente a través del lenguaje oral. Si el proceso de instrucción que toda actividad conlleva –y, por supuesto, también la actividad física– se canaliza mediante un único código de transmisión, aparece la

dificultad citada. Las personas con discapacidad auditiva tienen únicamente un déficit sensorial que se transforma en una incapacidad de percepción de las formas acústicas y, en consecuencia, dificultades para compartir el código comunicativo oral. El resto de barreras para la participación dependen del diseño de las actividades propuestas. Por lo tanto, el resto de barreras dependen de los que participemos en la actividad. Es, en definitiva, nuestro reto.

De la única y singular dificultad existente se derivan necesidades específicas, todas ellas vinculadas al apartado comunicativo, que se pueden resumir en las tres siguientes:

1. Necesidad de recurrir a estrategias visuales y basadas en el modelaje.

2. Necesidad de experiencias directas y/o mayor información sobre aquello que sucede en el entorno o contexto en el que se desarrolla la actividad.

3. Necesidad de mayor información referida a normas y pautas que es necesario observar y seguir.

Al lado de este análisis de dificultades y necesidades, hemos insistido en contemplar de forma más positiva la actividad física como una oportunidad. Es por ello que deberíamos preguntarnos qué representa, o mejor, qué puede representar la actividad físico-deportiva para los infantes, los jóvenes y los adultos con discapacidad auditiva. El resultado de este análisis complementario sería el de que la actividad física y deportiva para las personas sordas puede representar una múltiple oportunidad:

La posibilidad de aumentar, cuantitativa y cualitativamente, uno de los aspectos

que pueden parecer más deficitarios: la socialización y la oportunidad de adquisición de contactos con el mundo experiencial.

La posibilidad de que esta socialización se lleve a término en marcos ordinarios de interacción y no únicamente en grupos de iguales; en este sentido, sin que se pueda ni tan sólo atisbar una mínima crítica a los encomiables esfuerzos dirigidos a la organización de actividades únicas y restringidas a población con discapacidad auditiva, es necesario reconocer la riqueza complementaria que supone la creación de espacios de socialización que escojan criterios de composición como lo puedan ser el gusto o la pasión por un deporte, la edad, etc., más allá del de compartir un mismo trastorno.

La posibilidad de disfrutar de un mayor nivel de expectativas al no mediatizarse todos los contenidos a través del lenguaje oral y escrito. En este sentido, para las personas con discapacidad auditiva, la actividad física y deportiva debe ser contemplada como una actividad que proporciona mayores posibilidades de éxito.

La posibilidad de acceder y ejecutar actividades en las que la persona con discapacidad auditiva no ve mediatizada su interacción con los demás a partir de la presencia de ayudas personales y recursos humanos o técnicos que, aunque son irrenunciablemente necesarios en muchas situaciones, podrían terminar mediatizando en exceso la base de las relaciones.

Orientaciones didácticas para la práctica de la actividad físico-deportiva

Una vez realizado el análisis de las dificultades y necesidades que las personas

con discapacidad auditiva pueden encontrarse en la práctica de la actividad física y deportiva, y habiendo revisado, también, las oportunidades que estas prácticas pueden representar, analizaremos a continuación las orientaciones didácticas que los responsables de dirigir las actividades físicas en los distintos ámbitos en que éstas se den deberían considerar.

Es necesario indicar que todas las orientaciones que se presentan a continuación son, obligadamente, generales y, en consecuencia, deberán ajustarse a las necesidades específicas y propias de cada persona. Por otra parte, la ejecución de todos y cada uno de estos recursos y estrategias no sólo mejorará la atención destinada a la persona con discapacidad auditiva, sino que mejorará, también, la calidad de la actuación recibida por parte de todos los asistentes a la sesión.

Recursos que facilitan la comprensión de consignas

1. De forma reiterada, hemos explicado que la principal dificultad para las personas con discapacidad auditiva al afrontar la realización de una actividad física y deportiva es la de la comprensión de las consignas.

Debemos considerar, además, que muy frecuentemente la persona con discapacidad auditiva realiza estas actividades físicas sin las prótesis habituales por razones de seguridad. Ello sucede no sólo en la práctica de actividades acuáticas, sino en la mayoría de prácticas deportivas. Así pues, en caso de que ésta afronte la realización de la práctica físico-deportiva sin ayuda de sus prótesis, deberíamos concentrarnos especialmente en facilitar la comprensión del lenguaje oral.

Para ello, una primera opción es la de facilitar las condiciones óptimas para que se pueda realizar una lectura labial. Para facilitar esta práctica debemos tener en cuenta una serie de condiciones, que son:

a) Considerar que la lectura labial pone en juego la capacidad de atención, concentración, observación fina y continuada y rapidez perceptiva. Todas

estas capacidades padecen un notable desgaste con el paso del tiempo y son difíciles de sostener, con idéntica eficacia, durante largos periodos de tiempo. Por ello, se aconseja regular estos periodos de tiempo ocupados de forma exclusiva con exposiciones orales, y alternarlos con ilustraciones visuales y recursos, como el modelaje.

b) En segundo lugar, es necesario considerar que la lectura labial se basa en la asociación de los movimientos labiales con el repertorio léxico que conoce el sujeto, y por ello será necesario asegurarse de que conoce, de forma previa, todo el vocabulario que se le presenta.

c) En consecuencia con lo anterior, será necesario anticipar el vocabulario o los temas que impliquen alguna novedad antes del inicio de la sesión práctica, con la finalidad de que la persona pueda realizar la asociación antes descrita a partir del conocimiento previo que deberemos haber garantizado.

d) Resultaría conveniente asegurar que la persona con discapacidad auditiva pueda ver el rostro del interlocutor de forma nítida. En consecuencia con lo anterior, deberemos considerar la posición de la persona en el conjunto del grupo en relación con el educador, monitor o profesor que dirige la sesión. Ambos deben estar en una posición que garantice que la persona con discapacidad auditiva vea con definida claridad el rostro del interlocutor que dirige la sesión. Por ello, las explicaciones del interlocutor con el grupo de deportistas y/o alumnos situados en círculo a su alrededor pueden resultar desaconsejables y, francamente, mejorables si pensamos en distribuciones en que se garantice que el rostro del que dirige la sesión siempre es visible por parte de la persona con discapacidad auditiva. Igualmente, deberemos considerar que las explicaciones dadas al grupo mientras nos giramos, andamos, anotamos en la pizarra, damos la espalda, etc., no pueden ser percibidas por el deportista o alumno con discapacidad auditiva. Sin cercenar la libertad física y de movimientos de toda persona que lidera una actividad físico-deportiva, será conveniente considerar que nuestra posición y nuestra forma de complementar las exposiciones orales pueden convertirse en una barrera para la participación. En este caso, es recomendable establecer pautas de colaboración previamente pactadas con el alumno deportista, de forma que podamos abordar un proceso de sincera adaptación en el que ambos, deportista e interlocutor, puedan analizar de forma franca qué

actitudes y posiciones facilitan la comunicación y la comprensión de consignas y qué otras las dificultan, e ir creando, de forma mutua y compartida, un estilo comunicativo eficaz.

2. El educador ha de complementar sus explicaciones orales con elementos extraverbales, fundamentalmente con elementos visuales como gestos, fotografías, imágenes, etc. En este sentido el modelaje es la estrategia de uso fundamental.

3. Ante la demanda de aclaraciones por parte de la persona con discapacidad auditiva, es necesario tener especial cuidado con el estilo comunicativo, evitando las repeticiones idénticas, las frases segmentadas u otras prácticas basadas en el reduccionismo o que puedan ofrecer modelos lingüísticos incorrectos o deficitarios. La persona con discapacidad auditiva puede no comprender nuestras consignas, pero más difícilmente lo hará si sustituimos nuestro modelo lingüístico habitual por otro más pobre o involuntariamente incorrecto. Si nuestro interlocutor nos manifiesta que no comprende nuestras consignas, deberemos reformularlas de forma correcta sin utilizar recursos tendentes al empobrecimiento o el deterioro de las formas.

4. Cualquier explicación o intento de interacción con una persona con discapacidad auditiva ha de pasar por una contextualización previa y adecuada, es decir, deberemos hacer un esfuerzo para que queden claros nuestro objetivo (por qué vamos a realizar una actividad), las especificidades (qué vamos a realizar exactamente), la forma en que vamos a alcanzarlo (cómo), el lugar escogido (dónde) y el momento (cuándo).

Recursos a considerar en el momento de seleccionar actividades y ejercicios concretos

La primera observación que debemos comentar al considerar cómo seleccionar actividades y ejercicios es que no es necesario modificar ni condicionar los objetivos globales previstos para el grupo por la presencia de alguna persona con discapacidad auditiva.

Será necesario considerar, en el momento de seleccionar de forma concreta una actividad o un juego, si es imprescindible recurrir a aquellas actividades que precisen de señales acústicas que determinen el principio, el final o alguna forma de regulación de la propia actividad. Por ejemplo, si buscamos una actividad de calentamiento al inicio de la sesión, deberemos plantearnos si esa actividad es sustituible por alguna otra con idéntica finalidad en la que no sean imprescindibles los recursos y las señales acústicas. Si fuera irrenunciable seleccionar una actividad que implique señales acústicas, deberán preverse alternativas a estas señales. Podríamos usar señales visuales, ayudas entre iguales, etc.

Igualmente, en el momento de programar y seleccionar las actividades, es necesario considerar el uso de estrategias de trabajo cooperativo en el caso de las personas con discapacidad auditiva. Superando las dudas que pudiera generar el hecho de usar unas estrategias que se fundamentan en la interacción comunicativa, hay que afirmar con rotundidad que las estrategias de trabajo cooperativo facilitan la participación de la persona con dificultades comunicativas y, además, ayudan al resto de participantes a desarrollar estrategias.

Las ventajas del uso de estrategias de trabajo cooperativo en grupos que incluyan personas con discapacidad auditiva son:

•Ayudan a crear interacciones comunicativas entre iguales no mediatizadas por ningún interlocutor ajeno. Las personas oyentes y las personas con discapacidad

auditiva aprenden a interactuar y a acomodarse y adaptarse a las características y a las necesidades de sus iguales. Las estrategias de trabajo cooperativo obligan a la negociación de significados entre iguales.

•El trabajo cooperativo facilita que se resuelvan conflictos comunicativos mediante estrategias que, después, se podrán generalizar y ampliar a otras áreas y situaciones. Es decir, estas estrategias les serán útiles en las sesiones de actividad física y en otras muchas situaciones.

Recursos y estrategias para realizar actividades

En el momento concreto de iniciar la práctica físico-deportiva, será necesario considerar las estrategias siguientes:

•Iniciar, sistemáticamente, todas las sesiones con una breve explicación de cuáles serán las actividades que hay que realizar y su secuencia, con la finalidad de proporcionar mayor información sobre el contexto, además de contemplar las estrategias citadas en apartados anteriores, como lo son las referidas a la comprensión de las consignas orales. En el caso de las actividades acuáticas y en todas aquellas en las que la persona con discapacidad auditiva afronta su realización sin la ayuda de las prótesis auditivas habituales, estas estrategias deberían ir acompañadas de una previa transmisión de consignas antes de iniciar la actividad propiamente dicha.

•Transmitir las consignas orales mediante ejemplificaciones visuales y efectivas de lo que vamos a realizar. Insistiremos en que la mejor alternativa es el modelaje, ya sea a cargo del maestro, profesor o monitor, o a cargo de compañeros de sesión y actividad.

•Asegurarse de forma sistemática de que las personas participantes conocen con antelación las normas y pautas que se deben seguir.

•En la realización de actividades rítmicas, asegurarse de que el alumno percibe las vibraciones, ya sea de forma directa o indirecta. Para ello se recomienda recordar que, normalmente, las personas con discapacidad auditiva perciben mejor las frecuencias graves que las agudas.

•Buscar alternativas a las señales acústicas para la persona con discapacidad auditiva y asegurarse de que son conocidas por la totalidad de personas participantes. Algunas alternativas podrían ser: un gesto previamente explicado y acordado o pedir que se oriente a partir de la imitación del modelo que le ofrecen sus compañeros.

Finalmente, cabe recordar que cualquiera de estas estrategias no sólo resultan útiles para asegurar la participación de las personas con discapacidad auditiva, sino que mejoran la calidad de la atención de la totalidad de participantes.

6.4. Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad visual

Introducción

La práctica de la actividad física ofrece en general una serie de dificultades para las personas con discapacidad visual. El ritmo de los juegos, las velocidades de desplazamiento, los distintos espacios donde se realiza, el número de compañeros de juegos, la utilización de diferentes implementos, las didácticas competitivas y excluyentes, la falta de hábito en la práctica deportiva, o el desconocimiento de las características de la discapacidad visual, entre otros, pueden ser obstáculos que dificulten en gran medida la participación de personas con discapacidad visual.

Además, parece obvio que la práctica competitiva de los juegos y los deportes colectivos con balón en el que éste va por el aire, se mueve a mucha velocidad y en general requiere unas técnicas y tácticas complejas, ofrece muchas dificultades para su aplicación por parte de los alumnos con discapacidad visual o ceguera en los centros educativos. Los deportes individuales requieren también de unas adaptaciones específicas, aunque suelen ser de más fácil integración para estos alumnos. Sin embargo, todos ellos son contenidos del currículo escolar y nos sentimos en la obligación de ofrecer algunas alternativas a los maestros y profesores de educación física que tengan en sus clases algún alumno con ceguera o baja visión. Asimismo, esperamos que sea de utilidad para los educadores o los entrenadores de clubes deportivos, en el caso de verse en esta necesidad.

Además, debemos tener presente que algunas personas con discapacidad visual, sobre todo las personas ciegas totales, pueden tener dificultades en comprender las normas de los deportes, las puntuaciones o la dinámica de juego –entre otros aspectos– si no han practicado algunas técnicas propias del deporte. La utilización de los recursos mencionados puede ayudar también a alcanzar este conocimiento, facilitando así su evaluación educativa.

En todo caso, la eficacia de los recursos que se propondrán a continuación depende de las propias capacidades de estas personas y de muchos otros factores. Es por ello que debemos tener en cuenta que muchos jóvenes establecen sus relaciones sociales a través del juego y del deporte, así como que la utilización de los recursos propuestos, en el intento de facilitar su participación, incrementará la relación social con sus compañeros, ayudándoles en su integración social en todos los ámbitos.

Criterios de adaptación

Los siguientes criterios y algunos más, descritos en El juego y los alumnos con discapacidad,1 se aplicarán en función del tipo de visión del alumno. Serán el marco general que deberá guiar la utilización de los diversos recursos que se mencionan en adelante.

En la mayoría de las ocasiones deberemos contar con la complicidad y la colaboración de los compañeros de actividad. Sin embargo, lo fundamental es conseguir un correcto «ajuste de la ayuda», que debe facilitar la tarea a las personas con discapacidad visual y su aprendizaje, al mismo tiempo que su participación en el deporte, juego o actividad propuesta. Así pues, la elección de la adaptación adecuada tendrá en cuenta las necesidades reales de estos alumnos, evitando además la sobreprotección. Por otro lado, «los conocimientos previos» y la experiencia práctica de las diversas actividades en el ámbito motriz resultarán también fundamentales. Los criterios que se desarrollan a

continuación tienen en cuenta las características del sistema educativo en España, la ratio profesor-alumno y los horarios y tareas que deben desarrollar, ya que sólo con la complicidad y apoyo de los profesionales de la educación física y del deporte podremos hacer viable las propuestas inclusivas.

Criterios generales de adaptación en situación inclusiva:

•Que tenga en cuenta las características personales de estos alumnos . En este sentido será importante tener presente el tipo de visión del alumno con discapacidad. Todos ellos cuentan con informes oftalmológicos que, en caso de necesidad, se pueden solicitar a las familias para precisar mejor el tipo de adaptación. El proceso más sencillo consiste en preguntarle qué tipo de visión tiene, si puede ver el balón, a los compañeros, la portería contraria, si le molesta la luz, etc. En este sentido utilizaremos preferentemente, si tiene resto visual, el balón del color que vea mejor, y si no hay, balones sonoros. Los alumnos con ceguera total o muy baja visión requerirán de los recursos más cercanos a su tipo de discapacidad visual: orales, táctiles y cenestésicos.

Tendremos en cuenta además si el alumno tiene miedo al balón, cosa muy usual, a los choques con los compañeros, si domina el espacio, el entorno, etc.; el hábito que tiene en la realización de deportes de equipo; si utiliza técnicas de protección personal, como poner un brazo adelantado para evitar los choques y/o facilitar la percepción del contrario, etc.; si sabe utilizar o no estrategias de orientación durante el juego; si existe una natural integración social del alumno o la alumna en clase o no, como si le pasan balones, si piensan en él durante el juego y realizan acciones de ayuda o apoyo, etc.; y si tienen habilidades sociales que faciliten la interacción social y la colaboración con los compañeros.

•Que no tenga excesivo coste . Los centros educativos no disponen, normalmente, de recursos para comprar o adaptar los materiales. Además, la reparación de los materiales sonoros específicos suele ser cara. Recomendamos por tanto la utilización del material habitual de educación física que posea el

centro educativo o deportivo, adaptando lo imprescindible.

•Que no requiera excesivo tiempo de elaboración . Las características laborales de los profesionales de la educación y el deporte hacen inviable la práctica continuada de recursos que requieran elaboraciones complejas. Si acudiéramos a ellas, el cansancio podría dar lugar al abandono de este tipo de estrategias. Los recursos sencillos y prácticos han demostrado ser más útiles y, sobre todo, permanentes en su ejecución, aspecto fundamental para promover el aprendizaje.

•Que cumpla con los objetivos . Cuando seleccionamos un juego o actividad de enseñanza-aprendizaje tenemos un objetivo: desarrollar una habilidad o técnica determinada, una cualidad física, etc. Si proponemos unos recursos para facilitar la participación de estos alumnos y, como consecuencia, el objetivo que pretendíamos trabajar resulta alterado, alejaremos sin quererlo a estos alumnos de los objetivos terminales de todo el grupo-clase.

•Que no modifique la estructura general del juego . Los juegos deben ser reconocibles por todo el alumnado, para que sean aceptados e integrados como actividad lúdica y motivadora. Con algunos grados de discapacidad visual grave se hace imprescindible realizar cambios profundos; sin embargo, en la mayoría de los casos no son necesarios, sino más bien contraproducentes en situación inclusiva. Puede ser negativo realizar adaptaciones de la estructura general del juego que lo hagan irreconocible para el resto del alumnado: de esta forma habremos creado un juego adaptado, pero no habremos adaptado el juego. Será necesario, pues, incorporar los recursos gradualmente y de menor a mayor, de forma que el impacto sobre el juego sea lo más leve posible.

•Que haya una aceptación natural por parte del resto del alumnado . La sencillez, la utilización del material habitual y la incorporación de los propios alumnos en la propuesta de los recursos facilitarán la participación de estos alumnos y, como consecuencia, la aceptación hacia el alumno con discapacidad visual. Los excesivos cambios pueden provocar rechazo.

•Mantener un criterio restrictivo . Existe el riesgo de que, como resultado de la incorporación de excesivos recursos para un mismo juego, el alumno con discapacidad se acomode y no se promueva su aprendizaje, además de la pérdida de tiempo que conlleva retirar los recursos que no utiliza. Proponemos que se incorporen los recursos de uno en uno y que sólo se incorpore uno nuevo cuando se demuestre insuficiente para facilitar la participación de estos alumnos. Además, otro aspecto fundamental es retirar los recursos que se vayan haciendo innecesarios cuando estos alumnos ganen en habilidad y no los precisen, fenómeno que hemos observado que sucede con el tiempo.

•Igualar la diferencia . La incorporación de recursos que faciliten la participación de estos alumnos debe servir para permitir igualar las condiciones en las que juegan o desarrollan la actividad, no para colocarles en una situación que los compañeros de clase podrían considerar de ventaja injusta. Esto puede promover el rechazo de éstos hacia su compañero con discapacidad visual (rechazo inclusor).

•Respetar las dinámicas sociales del grupo-clase . En todo caso deberemos respetar, en lo posible, las dinámicas que establezcan los alumnos en su relación social: su forma de hacer agrupaciones –siempre que no sean excluyentes– o amistades, y de comunicación en la acción social.

La comunicación

Al tratarse de una discapacidad sensorial en la que falta uno de los canales fundamentales como es la visión, la comunicación se realizará a través de otros canales, como son el oral y el cenestésico. Los profesionales de la actividad física suelen realizar gestos que apoyan sus instrucciones, de esta forma ofrecen

más información en menor tiempo; sin embargo, no somos conscientes de la cantidad de información que damos a través de los gestos. Con un alumno con discapacidad visual en clase, tendremos que tener en cuenta algunos aspectos como:

El tono de voz. Los alumnos videntes pueden percibir los estados de ánimo del profesor, por ejemplo, si está satisfecho con su actuación o no, de forma directa. En cambio, deberemos tener en cuenta que con los alumnos ciegos será el tono de voz lo que indicará este estado de ánimo, así como si estamos pendientes de su evolución o no. Con el tono de voz y la frecuencia podemos animarlos a realizar una actividad o frenarlos. Además, que seamos capaces de transmitir seguridad con nuestra voz puede ayudar a los alumnos más inseguros.

La información. Para un alumno con discapacidad visual, la información que da el profesor durante la clase de educación física será vital para su incorporación a la sesión. Normalmente, los ejercicios y juegos, en educación física, tienen un gran componente visual. Éste se deberá complementar, en la medida de lo posible, con información verbal y cenestésica.

La palabra será la principal vía de comunicación entre el profesor y el alumno; por ello, necesitaremos tener en cuenta una serie de aspectos:

•Ofrecer una información inicial de los contenidos de la sesión para facilitar la comprensión de ésta. La anticipación es un recurso fundamental para dar seguridad y confianza a estos alumnos.

•Dar más información sobre el movimiento, para que el alumno sea más autónomo y pueda realizar la actividad por sí mismo.

•Ofrecer una explicación más detallada de los juegos, para que entienda mejor el juego global, adaptando su rol.

•Explicar la estructura de forma clara en los juegos y ejercicios. Crear estructuras no demasiado complejas y bien definidas para que sepa en cada momento los componentes de la actividad y lo que debe hacer.

•No abusar de gestos o reforzarlos con la palabra, para que el alumno no decida, inconscientemente, que las informaciones del profesor no le sirven y para que no requiera, después de la información para todos, una especial para él.

•Explicar las acciones que hay realizar, para que en todo momento sepa qué tiene que hacer y anticipar soluciones que le faciliten la tarea, de este modo se integrará más en la actividad.

•Verbalizar, además, las acciones o propuestas de algunos de los compañeros de actividad. Debemos tener en cuenta que estos alumnos no pueden percibir las propuestas motrices de sus compañeros ni imitarles. Ésta es una parte muy importante del aprendizaje y si verbalizamos las propuestas de todo el alumnado durante las sesiones, ayudamos a todo el grupo-clase y, concretamente, al alumno con esta discapacidad.

•Intentar que el vocabulario sea concreto, para facilitar la mayor comprensión del alumno. Un ejemplo es tener un código fijo, como ponerle nombre a ciertos ejercicios que se repiten. En este sentido es conveniente respetar la nomenclatura habitual del deporte. Pues si creamos un código que sólo conocemos nosotros, podemos dificultar la incorporación de otros profesionales a la enseñanza de este alumno.

•Utilizar el ritmo mediante la voz o palmadas para transmitir la dinámica de los movimientos en carrera cuando los ejecuten por sí solos. En atletismo, si pretendemos que hagan multisaltos con una cadencia determinada (dos saltos cortos y uno más largo y profundo, por ejemplo), podremos decir en voz alta y mientras salta: ta, ta, taaan, ta, ta, taaan…

•Informar de lo específico a lo general. Para que pueda llegar a entender la globalidad de una actividad es necesario primero enseñar las partes, ya que sin la visión es más difícil hacerse una idea global de las actividades físicas complejas.

Es importante que la persona con discapacidad en situación de inclusión sea quien promueva la búsqueda de la información, ya sea ésta visual, sonora o cenestésica. Es decir, que sea ella misma la que se acerque al profesor o a los compañeros para observar o escuchar las indicaciones de los movimientos, que pregunte lo que no entienda, que pida la pelota del color que vea mejor, entre otras acciones.

En el ámbito espacial

El conocimiento, el dominio y el control espacial son fundamentales con este tipo de alumnado.

Para facilitar el dominio espacial se requiere establecer unos puntos fijos a partir de los cuales se construye la situación en el espacio. Las personas con ceguera total utilizan estos puntos de orientación, que suelen ser táctiles o sonoros, para realizar una ruta y situarse en el espacio. Las personas con baja visión emplean el resto visual que poseen de forma prioritaria y, en ocasiones, algunos focos sonoros y táctiles que complementan su orientación.

Será, pues, conveniente ayudarles a fijar estos puntos de orientación en función del deporte o actividad que hay que realizar y del espacio donde éstos tengan lugar.

En general, para dominar un espacio es conveniente recorrerlo en todo su perímetro, tocando los elementos que se encuentren en el mismo, como espalderas, columnas o bancos. Además, es conveniente realizar actividades en varios recorridos, tanto a lo ancho como a lo largo del espacio.

En un entorno inclusivo en imprescindible promover la autonomía de estos alumnos y animarlos a que sean ellos los actores de su propia orientación.

La ayuda de los compañeros será imprescindible en la orientación de los alumnos ciegos totales o con muy baja visión.

En los juegos y deportes se deben utilizar, si es preciso, estrategias de orientación espacial:

•Es conveniente que al principio el alumno se sitúe en una zona determinada del terreno de juego, para poco a poco ir ampliando sus recorridos.

•Los propios compañeros, el árbitro o el profesor que realicen esta función, pueden ayudar a orientarse en la actividad a estas personas, ya sea llamándoles o utilizando petos de señalización, entre otras acciones.

•Los terrenos lisos son los más adecuados con alumnos con esta discapacidad y otras.

•Los bordillos, cambios de nivel, agujeros y en general las irregularidades del terreno son peligrosos. Sin embargo, algunos de ellos pueden ser utilizados como orientadores espaciales por algunos alumnos.

•Llamar con la frecuencia necesaria al portero para que le sitúe con respecto a su portería. Si lo precisa, prestar atención de las orientaciones que pudieran haber desde fuera del terreno de juego.

•Hablar frecuentemente con los compañeros para que le avisen de las circunstancias del juego: si contraataca el equipo contrario y por qué banda, si ha habido una falta, un gol, una canasta, un punto, si debe cambiar de posición, etc.

•Fijar la vista en uno o varios puntos del espacio que pueda percibir para orientarse durante el juego.

•Tener en cuenta los sonidos del espacio de juego para que le sirvan de elementos de orientación. En este sentido, deberemos ser conscientes de los sonidos de la sala: las puertas o ventanas abiertas, por ejemplo, nos ayudarán en la orientación del espacio al diferenciar una pared de la otra; igualmente cualquier tipo de eco en la sala, los sonidos de los compañeros y del profesor, los sonidos de los materiales de juego durante la acción y las instrucciones orales entre jugadores facilitarán el dominio del mismo. En cuanto al espacio exterior, una carretera o calle transitada cerca nos puede indicar, entre otras cosas, el sentido de los coches respecto a la orientación del campo de juego.

•Aplicar reducciones o ampliaciones del espacio de juego. Si buscamos más pases entre los jugadores podemos reducir el espacio de juego o ampliarlo si pensamos que pueden chocar entre ellos.

•Utilizar una zona delimitada (un cuarto del espacio de juego) para que estos usuarios interactúen, e ir ampliándola conforme aumenta el control y dominio del espacio.

•Se deberán comunicar los cambios de espacio. Si por cualquier circunstancia cambiamos la zona de estiramientos, de entrenamiento en el exterior o en la pista, o realizamos las series o actividades desde otro punto, debemos asegurarnos de informar al deportista ciego, previa o simultáneamente a este cambio. La anticipación respecto a los cambios de espacio es un buen recurso para evitar miedos o inseguridades en estos alumnos.

•Si el deportista tiene un resto visual suficiente, fijar la visión en determinados puntos del espacio de juego o del entorno que le puedan servir de orientadores espaciales.

•Se pueden utilizar refugios o casas en los juegos de persecución o atrape. El número y la proximidad varían según el grado de control espacial de estos alumnos.

•Se puede ayudar a dominar un espacio poniendo una o varias colchonetas en las paredes, de forma que añadan contraste al entorno para los alumnos con baja visión y con visión monocular.

La posición espacial del alumno respecto al juego o deporte

Podemos considerar que el lugar que ocupa el alumno en los juegos o actividades puede ser un recurso facilitador de su participación.

En la recepción de balones, es conveniente que el deportista se sitúe con la pared cercana a su espalda, de forma que si falla en la recepción pueda recuperar la pelota y devolvérsela a su compañero de actividad al chocar ésta con la pared; de otra forma la pelota se alejaría y obligaría al compañero vidente a ir a por la pelota repetidamente.

Jugar por los laterales del campo de juego elimina todo un espacio del cual pueden venir balones u otros compañeros, de forma que puedan concentrar su atención en un espacio más reducido. Por el contrario, situarse en el centro les obliga a una atención perceptiva a ambos lados del espacio de juego que puede ser excesiva.

En defensa, es conveniente que no se sitúen delante de las porterías o canastas, ya que es hacia donde se chutan o lanzan todos los balones. Las posiciones laterales en este caso son más seguras. Este recurso debe tenerse especialmente en cuenta si se tienen alumnos con miedos a los choques o balonazos.

En las actividades de enseñanza-aprendizaje en pequeño grupo, es conveniente que el grupo del deportista invidente esté situado en un espacio que estos alumnos conozcan y dominen y alejado lo más posible de los otros grupos, para evitar ruidos que puedan limitar su control del entorno.

La posición del profesor como orientador espacial

El espacio que ocupa el educador durante la sesión puede ser un punto más de orientación en el espacio para estos alumnos. Existen varias circunstancias en las cuales la posición del profesor puede resultar orientadora. Cabe decir, en general, que si lo tenemos en cuenta y avisamos a estos alumnos de nuestra posición les podemos ayudar en su orientación espacial y su seguridad personal. Por ejemplo:

•En las carreras o desplazamientos en línea, si nos situamos en frente y en la meta, dejando espacio suficiente hasta la pared para frenar con seguridad, y les llamamos por la voz, pueden realizar las actividades con mayor seguridad. Posteriormente serán los propios compañeros de clase los que realizarán esta acción.

•Si realizamos una tarea de un lado al otro del gimnasio y nos situamos en el centro y en un lateral, cuando pase el alumno con discapacidad visual a nuestra altura sabrá que ha recorrido la mitad del espacio y que le queda la otra mitad por recorrer.

•Si nos situamos debajo de la canasta podemos orientar al alumno sobre la dirección del lanzamiento. Esto también podemos tenerlo en cuenta si durante un deporte o juego le vamos orientando desde un lateral del espacio de juegos.

Con respecto a los materiales

Algunos niños con discapacidad visual pueden llegar a rechazar ciertos materiales por temor y desconocimiento de sus características, sobre todo los

más jóvenes. Materiales duros o con aristas pueden ser rechazados a priori hasta conocer su utilización. De ahí la importancia de la familiarización previa con los materiales desconocidos antes de iniciar el juego.

Debemos adaptar o seleccionar el material adecuado al espacio y a las condiciones de visión del alumno. Así pues, los materiales propios de la práctica deportiva y de los juegos o actividades deberán ser objeto de las siguientes consideraciones:

•Es conveniente la utilización, en ocasiones, de balones más grandes, a ser posible blandos, para aumentar el control sobre el material y facilitar el aprendizaje de todos los alumnos, al mismo tiempo que ayudamos a los que presentan una mayor dificultad.

•La utilización de globos y pelotas de espuma de baja densidad hace más lento su desplazamiento y facilita el éxito en golpeos y recepciones.

•El color del balón elegido para la práctica deberá ser el que ofrezca mayor contraste con la superficie de contacto: paredes, suelo, techo.

•Si es posible, será necesario también el mayor contraste visual en redes, postes y todos aquellos materiales que requieran la orientación del alumno.

•Colocar conos o materiales grandes (espumas de colores) para ayudar al alumno en los juegos. En este sentido son más adecuados los conos «chinos», que, aunque son pequeños, no suponen un obstáculo, ya que se pueden pisar sin problemas.

•Para los juegos en los que intervenga la precisión, conviene colocar, con papel o cinta adhesiva de fuerte contraste, una señal en el punto de precisión. Además, algunos alumnos pueden precisar complementarlo con sonido en la diana (el chasquido de dedos puede bastar).

•Se pueden utilizar petos de colores: en los juegos de persecución y desplazamiento, la adaptación se realiza utilizando petos o bien, si no se dispone de ellos, concienciando al niño sobre el color de la camiseta del compañero al que debe perseguir o del que debe huir.

•Usar balones y cuerdas blandos y de tacto y olor agradables (balones de espuma, rugosos...) facilita el control y la aceptación del material.

•En los juegos de persecución en los que el niño ciego deba ir acompañado, es conveniente que utilice una cuerda de acompañamiento. Ésta consiste en una cuerda de algodón, preferentemente, para que absorba el sudor y sea agradable al tacto, de 1 cm de grosor y unos 60 cm de largo, a la que haremos un nudo para que tenga forma de anilla.

•Cuando el material que hay que utilizar tenga una orientación determinada, por ejemplo un palo de hockey, se coloca una marca (chincheta o cinta adhesiva), en el material a utilizar de manera que al tocarla indique la posición de éste.

•En los juegos de persecución, el jugador ciego o de baja visión puede utilizar una camiseta que hace de «alarga mano» con la que puede tocar a sus compañeros y protegerse de ser tocado (la camiseta hace de capa protectora y sólo «para» cuando le tocan directamente a él).

•Se pueden utilizar balones sonoros (con cascabeles o chapas dentro), sobre todo cuando participa un jugador ciego total, pero también con algunos alumnos con baja visión. Asimismo, se puede colocar un cascabel en el centro del material cuando sirva de ayuda para el juego, como en la pelota o disco en el caso del hockey.

•En la canasta de baloncesto o los tiros de precisión, se puede colgar un cascabel en la red y un cordel hasta la altura de la mano, o bien dar palmas bajo la canasta. Como recurso general se puede golpear el material que queremos que localice el niño ciego o de baja visión en lugar de orientarlo por la voz.

•Con alumnos con baja visión, la canasta de baloncesto también puede adaptarse poniendo un plástico adhesivo negro en el cuadrado que hay sobre el aro para aumentar el contraste, en el caso de las canastas que tienen el tablero de fondo blanco.

Las normas y los reglamentos

Normas, puntuaciones y penalizaciones

En el ámbito educativo es un buen recurso modificar las normas de los juegos y deportes para facilitar la participación de todos los compañeros, promover la creatividad del alumnado y desarrollar aprendizajes. Estas modificaciones pueden favorecer las acciones de estos alumnos y otras, dificultarlas. Algunas normas de los deportes están pensadas para favorecer el ritmo adecuado de los mismos, para hacerlos más espectaculares o para potenciar determinadas

cualidades físicas y habilidades. Es evidente, por tanto, que si intervenimos modificando algunas de ellas en las actividades de enseñanza-aprendizaje, haciéndolas más lentas, controladas y precisas, podemos favorecer la inclusión de estos alumnos. Para facilitar su utilización, éstas pueden ser aplicadas a todos los alumnos o sólo al alumno con discapacidad visual, ya sea en determinados momentos o durante todo el juego.

En este sentido, tenemos diversas opciones:

•Permitir las posiciones corporales de protección (técnica de protección), así como el contacto para la localización y el seguimiento de los compañeros.

•Son útiles las llamadas de localización mediante la voz o sonidos (palmadas).

•Se debe permitir que los alumnos con discapacidad visual jueguen de la mano o en contacto con un compañero vidente, sobre todo los más jóvenes. En etapas posteriores será necesario utilizar la cuerda de acompañamiento.

•Se pueden aumentar o reducir los tiempos de posesión del balón o del juego.

•Mediante la utilización de los sistemas de puntuación de los juegos se puede ayudar a que los alumnos con déficit visual estén mejor motivados, evitando caer en el fracaso innecesario. Por ejemplo, en los tiros a canasta se da un punto si se toca el tablero, dos puntos si toca el aro y tres puntos si se encesta.

•Es aconsejable exigir el cumplimiento de las normas de juego y las

penalizaciones, ya que suelen ralentizar los juegos (en el momento de aplicarlas), y además permiten a los niños ciegos o deficientes visuales resituarse; esta acción es conveniente incorporarla sobre todo en los juegos de patio.

•La inclusión de nuevas normas o prohibiciones específicas puede ayudar a dar seguridad y aumentar la motivación.

•El número de jugadores de cada equipo puede variar para facilitar las ayudas del bando en el que participe el alumno con discapacidad visual: un jugador más en los deportes de equipo o uno menos en los relevos.

•Las puntuaciones de los deportes obedecen a los principios anteriores. Sin embargo, puede ser muy frustrante acabar la actividad siempre con cero puntos. Si aumentamos la puntuación de las actividades de enseñanza-aprendizaje para todos los jugadores, facilitaremos que aquellos que tengan más dificultades en realizar la actividad obtengan mayor puntuación y que, por tanto, estén más motivados, al mismo tiempo que hacemos que los más dotados obtengan mayor éxito.

Criterios restrictivos de las normas y puntuaciones

Debemos tener presente que estos criterios restrictivos pueden ayudar a la inclusión de nuestros alumnos, algunos ejemplos pueden ser:

•La pelota debe pasar por todos los compañeros antes de poder tirar.

•Debe pasar una vez por lo menos por el alumno con discapacidad visual.

•Los otros jugadores sólo pueden avanzar dos pasos y después pasar.

•Los otros jugadores sólo pueden botar dos veces y después pasar.

•La limitación de algunas acciones del jugador que se enfrenta en defensa o ataque al alumno con discapacidad puede facilitar su eficacia y participación.

Estos ejemplos y otros similares pueden ser incorporados a las actividades de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, debemos evitar el «rechazo inclusor». Es decir, si debido a estas u otras adaptaciones los compañeros del alumno con discapacidad visual rechazan la actividad y si, en consecuencia, rechazan al alumno con discapacidad visual, deberemos suspender su práctica o realizar actividades sensibilizadoras sobre la discapacidad visual. Las actividades sensibilizadoras tienen por objeto acercar el mundo de los alumnos invidentes a sus compañeros; son actividades vivenciales en las que los compañeros videntes se tapan los ojos y realizan acciones propias del deporte que se esté trabajando.

Criterios «aumentativos» de normas y puntuación

Nos referimos aquí a los criterios mediante los cuales favorecemos la participación de alumnos con dificultades cambiando las normas para darles ventajas durante el juego o los entrenamientos. Algunos ejemplos:

•El deportista con discapacidad visual debe hacer todos los saques para aumentar su participación. Se pueden poner normas que faciliten esta acción.

•Cambio de normas para evitar eliminaciones tempranas. Se requieren dos fallos en lugar de uno, por ejemplo.

•Aumento de la puntuación por cada lanzamiento. En baloncesto, aumentaremos la puntuación.

•Aumento del número de jugadores en su equipo.

De nuevo debemos tener en cuenta el «rechazo inclusor». Así pues, recomendamos realizar estas adaptaciones reglamentarias con sumo cuidado. Una posible solución sería que todos los jugadores tuvieran en un momento u otro ese «poder o ventaja». En el caso del baloncesto, mencionado más arriba, todos participarían con esta puntuación, de forma que los alumnos mejor dotados técnicamente obtendrían puntuaciones muy elevadas y los alumnos con menor facilidad también mejorarían sus porcentajes, resultando todos así más motivados al lanzamiento. Posteriormente, este tipo de puntuación sería únicamente utilizada por el alumno con esta discapacidad.

Debemos pensar que el concepto de «rechazo inclusor» debe tenerse en cuenta en todo momento, pues estos alumnos deben tener como objetivo terminal su inclusión social en clase y, posteriormente y en función de sus capacidades, el aprendizaje del deporte y la mejora de la técnica.

Dominio de los aspectos técnicos del juego o deporte

Es muy importante que los alumnos con ceguera y baja visión posean un óptimo control del balón. Estos alumnos necesitan durante el juego prestar atención, además de a sus necesidades de orientación espacial, al aprovechamiento de su resto visual o a las señales sonoras de orientación. Si poseen una técnica de control del balón deficiente tendrán muchas dificultades para jugar con garantías de éxito.

El pase y, sobre todo, la recepción del balón son elementos técnicos de mayor dificultad para este colectivo. Será necesario, pues, realizar más sesiones para desarrollar la técnica individual. Además, el número de repeticiones de cada elemento técnico deberá ser necesariamente mayor.

Estos jugadores, para realizar los desplazamientos con y sin balón, necesitarán unas técnicas específicas. Los desplazamientos rectilíneos a gran velocidad son especialmente peligrosos para ellos y para los otros jugadores, sobre todo en iniciación y entre el colectivo de los alumnos con ceguera total. Es conveniente que los alumnos ciegos totales se desplacen con el apoyo de un compañero y en zigzag.

En los deportes individuales, como el atletismo o la natación, la técnica individual es fundamental. Se hace necesario trabajarla durante más sesiones, durante toda la temporada y utilizando todos los canales de información, es decir, el visual (en función del resto visual), el táctil, el sonoro y el cinestésico.

Dominio de los aspectos estratégicos del juego

El educador deberá tener en cuenta, al dar las instrucciones a los jugadores, que tendrá que verbalizar y dar más referencias espaciales que permitan situarse al deportista con resto visual respecto a la posición de los compañeros.

Es conveniente, para que el educador pueda controlar con mayor efectividad a todo el grupo, que sean los mismos compañeros los que expliquen los aspectos más concretos de las acciones que hay que realizar. Sólo cuando el concepto sea muy complejo o se muestren dificultades de comprensión, intervendrá el educador.

El empleo de las distintas estructuras (defensa en zona o individual) puede ser explicada y utilizada en función del grado de discapacidad y/o dominio del entorno del alumno. Con respecto a las diferentes formas de trabajar en grupo, parece adecuado también adaptarlas a los alumnos con discapacidad visual.

Aquí las sugerencias sobre el espacio ya indicadas tienen su relevancia: el espacio que ocupan estos alumnos y las orientaciones que puedan recibir tanto de los orientadores desde fuera del campo como de los propios compañeros de juego facilitarán la aplicación de las orientaciones estratégicas indicadas por el educador.

Sobre las habilidades y las formas de desplazamiento

Puede ser un recurso más intervenir en este aspecto en los juegos, deportes o actividades de enseñanza-aprendizaje. Así pues, podremos, entre otras acciones: modificar la forma de desplazamiento de los compañeros para igualar la diferencia cuando deban competir entre ellos; modificar las habilidades que se

tienen que realizar, simplificándolas para el niño con discapacidad visual, pero sólo si lo precisa; hacerlas más complejas para el resto de los niños–e igualar la diferencia, si ello es necesario– o adecuarlas a las capacidades físicas y sensoriales de los alumnos.

Formas de organización y agrupación

La utilización de formas de organización y agrupación adecuadas puede ser un recurso útil. Aunque entendemos que no siempre es posible, su uso administrado con prudencia, según el criterio del educador, puede ayudar al alumno con discapacidad a participar más en clase y al educador a controlar a todos sus alumnos. Algunos ejemplos son: organización por parejas con la «ayuda del compañero» como estilo de enseñanza; organización en pequeños grupos (3, 4, 5) con algún alumno de apoyo; estructuras de filas enfrentadas o en círculo con la ayuda del compañero; formas de organización lineal y trabajos en paralelo; las formas de selección de grupos no discriminatorias son imprescindibles para facilitar la interacción entre el alumnado.

La utilización de metodologías cooperativas que integren diversas formas de agrupación es altamente recomendable, pues facilitan la interrelación entre los compañeros de clase y la colaboración.

Con respecto a los roles

La participación de estos alumnos en situación competitiva puede ser difícil y, dependiendo del deporte, imposible. Sin embargo, pensamos que sí es posible su participación en determinados momentos, como en los entrenamientos.

Los diferentes roles o tareas que realizan los jugadores en los deportes pueden ser utilizados para facilitar la inclusión. Siempre podemos encontrar determinadas tareas que son más fáciles de realizar durante la actividad de enseñanza-aprendizaje y durante el juego por los alumnos con discapacidad visual: mantenerse en defensa en una determinada zona; proveer de balones a los compañeros en los entrenamientos para que realicen acciones técnicas; realizar todos los saques de su equipo (si tiene suficiente habilidad); iniciar el juego de los dos equipos con un saque a la voz del compañero del equipo que debe sacar.

Sin embargo, debemos seleccionar roles activos. Los roles o funciones excesivamente pasivos no promueven aprendizajes. Optaremos por tanto por roles cercanos al máximo de competencia en habilidades del alumno. Deberán contener habilidades de fácil realización para el alumno y también otras más complejas y que requieran el empleo de todos sus recursos visuales, táctiles y sonoros para promover sus aprendizajes. En este sentido, diseñar actividades con metodología de multinivel es facilitador.

La eficacia de los recursos mencionados dependerá de varios factores: del grado de discapacidad y habilidad de estos alumnos, de la colaboración de sus compañeros de actividad y de la implicación de los docentes.

Recursos prácticos: formas de orientación

Métodos de guía

En diversas ocasiones tendremos que acudir a los sistemas de acompañamiento

para realizar las actividades físicas. El acompañamiento con cuerda en situación competitiva está regulado en el reglamento internacional de atletismo. Fuera de este ámbito también puede ser útil el uso de este sistema. Lo podremos emplear en los juegos de persecución y atrape, en el desarrollo de las cualidades físicas básicas y, en general, en los desplazamientos rápidos con o sin balón.

En la iniciación, en edades tempranas o cuando existen muchos miedos, se puede empezar acompañando a los niños cogiéndoles de la mano para darles seguridad, para posteriormente pasar al acompañamiento con cuerda. Se debe evitar que el alumno ciego apoye la mano en el hombro del compañero guía en carrera –tendencia que está muy extendida–, pues puede alterar su patrón de zancada y, en consecuencia, cansarse más.

En las carreras, el reglamento de la International Blind Sports Federation (IBSA) para atletismo nos indica que los corredores ciegos podrán ir acompañados por guías videntes, pudiendo utilizar una cuerda como unión, y que en todo momento no podrá haber una distancia superior a 50 cm entre el guía y el corredor ciego. El guía no podrá en ningún momento tirar del atleta ciego o empujarle hacia delante. Durante la carrera, y en la llegada, el corredor vidente no debe estar situado por delante del deportista ciego. Además, el atleta ciego y su guía ocuparán dos calles, situándose el primero en la calle interior, para obtener ventaja de la compensación, por lo que cogerá la cuerda con la mano derecha.

En la práctica los dos atletas, guía y ciego, se sitúan al mismo nivel cogiendo una cuerda anudada sobre sí misma y procurando coordinar los movimientos de pies y brazos.

Fuera del ámbito atlético, cuando utilicemos la cuerda es más conveniente un «agarre corto», es decir, con la cuerda agarrada de tal manera que los puños estén muy próximos, en los juegos en los que debamos hacer cambios bruscos de dirección y coger mucha velocidad; en los juegos o actividades en los que prime

la resistencia se utilizará el «agarre largo», pues hay menos interferencias entre los dos corredores.

Es aconsejable que el deportista ciego agarre la cuerda con la mano derecha para favorecer la posibilidad futura de realizar atletismo y crear el hábito.

Llamadas de orientación

En algunos juegos o actividades de enseñanza-aprendizaje en las que estos deportistas deban desplazarse sin un guía, es necesario que el entrenador o llamador indique la dirección hacia la que debe dirigirse el deportista; o en atletismo, cuando el atleta deba correr –en los entrenamientos–, lanzar o saltar, por no estar permitido contar con un atleta guía en ese momento.

Podemos utilizar varios sistemas: por la voz, o por la voz y palmadas al mismo tiempo.

El primer sistema, la voz, es utilizado sobre todo con niños en la iniciación, pues permite transmitir simultáneamente informaciones sobre la posición corporal o el movimiento, dándoles mayor confianza. Para utilizarlo colocaremos las dos manos alrededor de la boca a modo de megáfono, e indicaremos al niño, con una palabra corta pactada previamente y de forma continuada, la dirección (bien, bien, bien..., más, más, más, etc.). Al mismo tiempo podemos indicar: levanta la cabeza, cadera alta, etc.

Está demostrado que cuando decimos a los atletas noveles que corrijan su trayectoria a la izquierda o a la derecha existe un decrecimiento de la velocidad, por lo que, para evitarlo, procuramos retardar esta instrucción modificando la percepción que el atleta tiene del foco sonoro. El sistema es el siguiente: si ponemos las dos manos en la boca, haciendo de megáfono y quitamos la mano contraria a la dirección a la que el atleta se desvía desde nuestra posición (es decir, si el atleta se va hacia su izquierda, quitaremos nuestra mano izquierda de la boca). El atleta ciego oye la voz del llamador más a su derecha y corrige la trayectoria sin frenar, pues no siente ninguna alarma. Sin embargo, no debemos

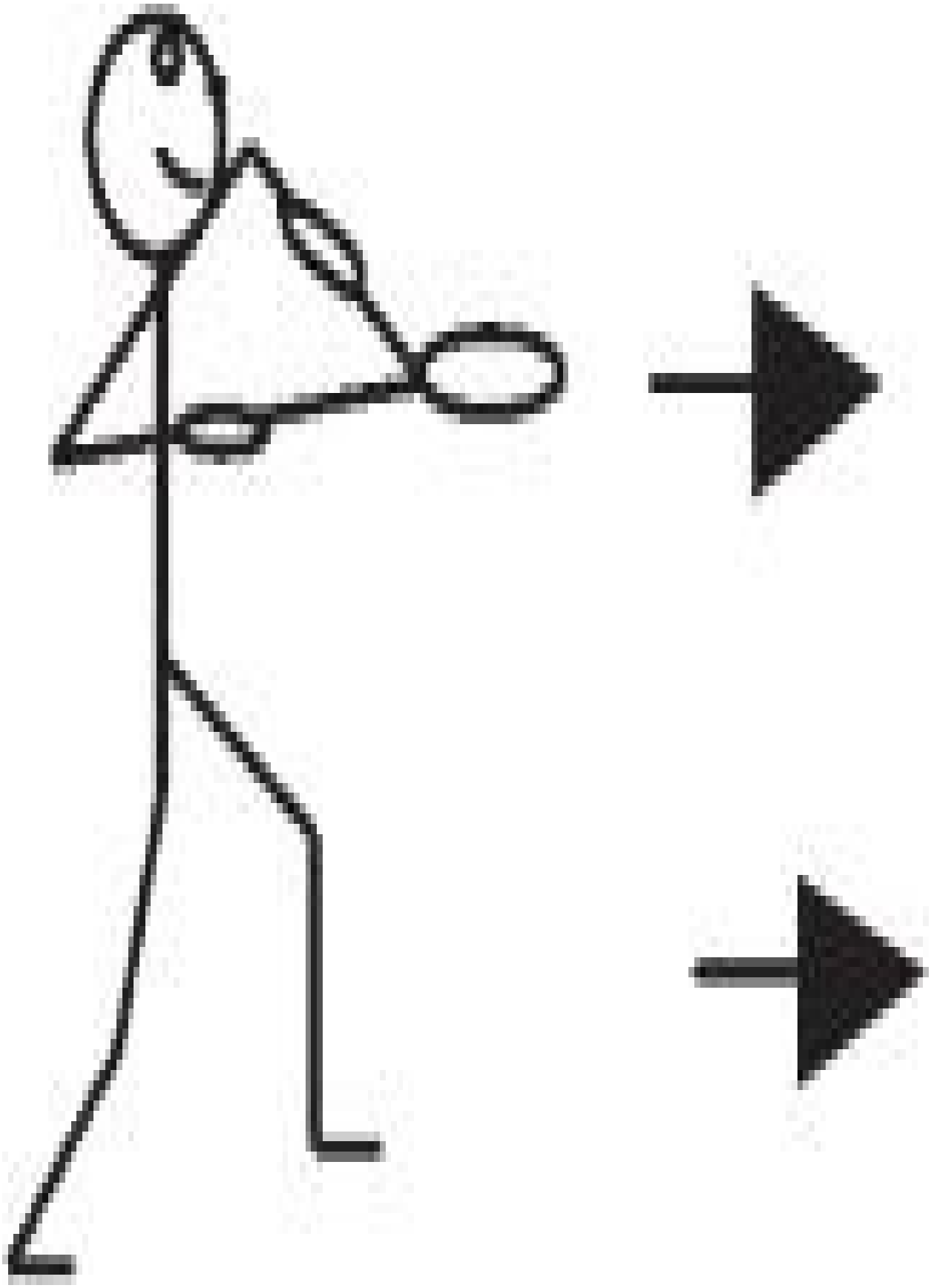
retardar excesivamente la corrección si la desviación es mucha y/o existe riesgo para el deportista. Se debe de establecer un código de parada con el deportista para el caso de una orientación defectuosa o ante desviaciones peligrosas: podemos decir «para, para; stop, no, no, no», etc.

Otro sistema utilizado por algunos entrenadores consiste en llamar mediante la voz y, a la vez, con palmadas. A este respecto, debemos decir que, si el deportista ciego está habituado y le resulta eficaz, es un sistema válido para él. Se utiliza únicamente con algunos atletas ya iniciados. Este sistema es habitual para indicar la dirección y el ritmo de acercamiento a la tabla de batida en los saltos; en ocasiones, también se utiliza una voz para indicar al saltador de la llegada al inicio de los tres últimos apoyos.

Posición de señalar para orientarse

Es preciso saber que existe una posición específica para señalar una dirección por parte del deportista ciego que permite una correcta dirección a la hora de iniciar la trayectoria del movimiento en las carreras y los saltos.

El deportista deberá situarse con un pie adelantado y colocado en la dirección de la carrera, las manos con las palmas juntas, los brazos estirados (sin doblar los codos) y el pecho perpendicular a la dirección de carrera, de forma que se cree un triángulo entre brazos y pecho. Este modo de señalar ha demostrado ser eficaz al fijar la posición de brazos, tronco y pierna adelantada.



6.5. Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad derivada del trastorno mental

Antes de iniciar el desarrollo de las orientaciones didácticas queremos dejar constancia de la complejidad que supone la intervención con personas que presentan trastornos mentales, y en consecuencia, lo complicada que se nos presenta la tarea de conceptualizar elementos útiles para las diferentes patologías, siendo todas ellas altamente complejas y presentando sintomatologías absolutamente diferentes.

Como principio general, aplicable a todos los diagnósticos, sí que podemos definir cuál es el campo de nuestra intervención. Éste quedará delimitado por la estabilidad que presente la persona; es decir, cuando ésta se encuentra en una situación de cierta estabilidad es objeto de nuestra intervención. En cambio, cuando su situación psicopática está en una fase de cierta alteración y ésta deriva en un comportamiento disruptivo, dicho de otro modo, que altera gravemente el funcionamiento del grupo o del propio sujeto, debemos entender que la labor que hay que ejecutar corresponde en mayor medida a los servicios clínicos especializados en el abordaje de estas patologías, y no está tanto en nuestras manos. Este criterio, de gran importancia, no nos debe hacer perder de vista los grandes beneficios que supone la actividad física para las personas que presentan problemáticas de salud mental, ya que la actividad física deportiva es un factor protector de la salud no sólo desde un punto de vista físico sino también mental. Dicho esto, debemos tener en cuenta que nuestra intervención siempre debe estar adaptada individualmente a la situación psicosocial que la persona presenta, y que si se produce disruptividad se debe seguir el protocolo general de cada centro para abordar estas situaciones. Tal y como se haría con cualquier otro alumno usuario que tuviese actitudes disruptivas.

Para finalizar con esta breve introducción, nos gustaría también señalar que las orientaciones didácticas que presentamos en las siguientes páginas son el resultado de la experiencia y el trabajo de campo desarrollado por los autores de este capítulo a lo largo de su trayectoria profesional.

Orientaciones didácticas para favorecer la participación

En primer lugar, debemos tener en cuenta que las personas con trastorno mental, en ocasiones, verbalizan y demuestran una baja disposición hacia la participación en las actividades físicas. Esto se debe principalmente al efecto de sedación de la medicación, por un lado, y a la sensación de incapacidad adquirida a lo largo de los años, por otro. El trastorno mental es una problemática que suele generar un sentimiento de baja eficacia en las personas que lo presentan y que deriva en ocasiones en falta de motivación, apatía, sedentarismo y aislamiento. También se produce un bajo interés por el autocuidado provocado por la sensación de pérdida de un proyecto de vida firme y consistente y por la poca capacidad para generar un nuevo proyecto desde la situación actual. El déficit en el autocuidado influye directamente en la adquisición de conciencia sobre los beneficios que puede tener la actividad física en el proceso de recuperación, ya que, de modo general, podemos afirmar que en estos casos hay una pérdida de esperanza y una cierta acomodación a la situación de discapacidad que sólo podremos vencer desde lo motivacional.

Para ello, en primer lugar debemos comprender que nuestra intervención se debe orientar hacia la reducción y compensación de los efectos discapacitantes que comporta el trastorno mental, facilitando la adaptación al entorno de estas personas y promoviendo su autonomía funcional y su capacidad para desarrollar una vida en contacto con la comunidad. La actividad física y el deporte han de favorecer el proceso de recuperación e inclusión social de estas personas, fomentando las capacidades motivacionales, cognitivas, motrices, emocionales y sociales e incentivando la comunicación y la expresión, de manera que

incidamos directamente en la mejora de su calidad de vida.

La actividad deportiva en personas con trastorno mental, cuando es sostenida, se debe concebir como una intervención favorecedora del sentimiento de autoeficacia y autoestima. «Que el individuo haga realmente y de forma mantenida ejercicio físico es una cuestión que puede estar relacionada con aspectos tales como la motivación, las expectativas, la reestructuración y reorganización de planes vitales, los objetivos, la toma de decisiones, el cambio de comportamiento y el establecimiento de nuevos hábitos de vida, la adquisición de compromisos, la adherencia a la práctica del ejercicio, y otros muchos aspectos de marcado carácter psicológico» (Caracuel, 2008, p. 5).

Para ello, el juego motor puede ser una herramienta altamente eficaz, ya que se configura como un instrumento de aprendizaje muy atractivo para los participantes, que incide directamente en los aspectos enumerados anteriormente. A la vez, se enriquece, cuantitativa y cualitativamente, la motricidad y se promueve la participación y el contacto social dentro de la actividad. En el juego motor se debe promover también la toma de decisiones dentro de las posibilidades de cada sujeto y su interacción social con el resto del grupo, de manera que se favorezcan aprendizajes de tipo cognitivo, actitudinal y de valores. Es de marcada importancia, ante la utilización de este recurso didáctico, tener en cuenta que si trabajamos con adultos, nuestra intervención debe dejar de lado el infantilismo atribuido habitualmente al juego, contemplando éste como uno más de los referentes culturales del ser humano y enfocándolo desde una perspectiva que tenga en cuenta la edad de las personas a las que atendemos. No adecuar el trato a esa condición puede tener un efecto absolutamente contrario al deseable y provocar una mayor desmotivación o hasta dependencia de las personas con las que intervenimos.

Pasamos ahora a enumerar otras orientaciones para fomentar la participación de estas personas en las actividades físicas:

•Servirse de la relación positiva para estimular la participación. Es muy importante establecer una relación horizontal con las personas a las que atendemos. Como hemos dicho, no podemos caer en el infantilismo ni en la sobreprotección, pero sí que debemos establecer una relación positiva, basada en la proximidad y el apoyo, generando un clima donde la persona se sienta cómoda para participar.

•Incluir en el grupo. Fomentar la relación con aquellas personas más empáticas.

•Motivar a la persona reforzando sus éxitos, aunque sean pequeños. El refuerzo positivo es fundamental para contrarrestar el sentimiento de incapacidad que, en ocasiones, afecta a estas personas. Aun así, tampoco podemos caer en sobredimensionar sus éxitos, lo cual puede ser incluso contraproducente en personas que presentan sintomatología de carácter megalomaniaco (delirios de grandeza, poder u omnipotencia).

•Ante una situación en la que la persona con un problema de salud mental se excede en cualquier sentido (exceso de confianza, demandas reiteradas, intentos de manipulación, no respeto a las normas del centro, etc.), se tendrán que establecer límites muy claros, tratando de que nuestro discurso sea contundente pero objetivo. Es recomendable dar estas instrucciones dejando de lado, en este caso, la carga emocional.

•Respetar el ritmo individual. Si la persona no quiere hacer una actividad, debemos tratar de motivarla en la mayor medida posible, pero no debemos forzarla a ello si no lo quiere hacer. El sujeto debe tener claro en todo momento que respetamos sus decisiones y que es libre para tomarlas. La participación significativa en cualquier actividad siempre se da desde la libertad de elección; la coacción puede posicionar al sujeto en contra de la actividad.

•Pedagogía del éxito: las tareas deben ser un reto asumible, sin infravalorar las potencialidades de las personas. Se plantearán objetivos a corto plazo, ya que los resultados serán rápidos y motivadores.

•Ante la falta de motivación, modificar frecuentemente las tareas debido a las dificultades de atención y concentración que presenta parte de este colectivo, dinamizando la situación continuamente. Se dará prioridad a las actividades que propongan condiciones de aprendizaje positivas en los aspectos social y afectivo.

•Cuando las personas atendidas están muy sedadas, proponer actividades muy dinámicas para superar la pasividad y las actitudes aletargadas.

•Potenciar el liderazgo y la reflexión de los participantes para que se sientan involucrados en todo lo que acontece en la sesión.

•Tener en cuenta la irregularidad en la participación motivada por su inestabilidad y/o el tratamiento farmacológico.

Orientaciones sobre el trato y las relaciones. Pautas comunicacionales

Como ya hemos comentado anteriormente, es habitual que las personas con problemas de salud mental tengan un bajo autoconcepto de sí mismas. Esto se produce, tal y como ya hemos afirmado, debido a que los efectos de los trastornos mentales son habitualmente muy incapacitantes y generan la sensación de baja competencia en las personas que los presentan. Pero este sentimiento no se explica únicamente por la percepción que tienen de sí mismos,

sino también, y en gran medida, por la percepción social que se tiene de este colectivo. El estigma que padecen las personas que presentan problemas de salud mental sólo se puede explicar desde una visión histórica, que tiene en cuenta la gran incomprensión y desinformación social respecto a estas enfermedades. Nos parece necesario, en este punto, desmontar algunos de los mitos establecidos alrededor de las enfermedades mentales (FEAFES, 2008).

Figura 1: Mitos y realidades de las enfermedades mentales.

Mitos	Realidades
La enfermedad mental es siempre irreversible.	Con el tratamiento adecuado, las personas se pueden recuperar plenamente.
La enfermedad mental es un castigo: es culpa de la persona afectada o de los familiares. Es hereditaria o contagiosa.	La enfermedad mental es debida a un conjunto de factores biológicos, psicológicos y/o sociales. Nos puede afectar a todos.
Las personas con enfermedad mental no pueden vivir con el resto de individuos.	El 80% de las personas con enfermedad mental viven con su familia.
Las personas con enfermedad mental son violentas.	Sólo el 3% de las personas con enfermedad mental cometen algún acto violento. O lo que es lo mismo, el 97% jamás lo hacen.
No se puede ayudar a las personas con enfermedad mental.	La familia y los amigos son básicos en la recuperación y tienen que ser parte del proceso. El entorno social también es determinante.

Tras esta composición de lugar, pasamos ahora a relacionar una serie de orientaciones didácticas sobre cómo tener un trato adecuado con estas personas, dirigidas especialmente a aquéllas con mayor grado de afectación y que, por tanto, pueden presentar mayores dificultades de integración en el grupo. Estas pautas pretenden mejorar y potenciar los aspectos comunicativos y relacionales (Ríos, 2009).

•Ver a la persona antes que el trastorno mental. Debemos, a través de nuestra relación con estas personas, dejar claro que reconocemos sus derechos como individuos, pero también hay que transmitir que dentro de un grupo existen obligaciones con respecto a la convivencia y el respeto a la dinámica grupal. De todos hacia todos. Por igual.

•Trato cordial y respetuoso. Discurso calmado y tranquilizador. Hablar poco a poco y con claridad. Cuando se dan instrucciones o se hacen preguntas, es mejor hacerlo de una en una. Evitar el lenguaje ambiguo. Las personas con problemas de salud mental no tienen por qué presentar déficit cognitivo pero sí se dan, en ocasiones, problemas de atención y concentración. Informaciones concretas, precisas, organizadas y simplificadas, pero sin caer en el infantilismo, el trato «especial» o la sobreprotección.

•No ignorar nunca a la persona. Ni siquiera cuando parezca que no está escuchando. Cuando demos consignas personalizadas, mirar en concreto a la persona a la que nos dirigimos para centrar su atención.

•Utilizar diversos tipos de refuerzo (verbales, de contacto, gestuales y de aprobación con la mirada, pero sin caer nunca en las recompensas materiales). Se deberá tener paciencia y esperar la respuesta de la persona, ya que puede darse una alta latencia de respuesta.

•En casos de niveles de afectación que supongan dificultades en la expresión verbal, asegurar la comprensión de las consignas mediante preguntas cerradas, contextualizando siempre lo que se está explicando o lo que creemos entender cuando nos explican algo. Los actos deben estar asociados estrechamente a la terminología correspondiente, con el fin de conseguir la unión entre el sistema de signos verbales y la experiencia.

•Periodos de aprendizaje cortos, ya que los procesos de aprendizaje suelen ser lentos, en ocasiones. Si la tarea es compleja, se dará una explicación general y, a medida que se desarrolla, con apoyo continuado, se irán ampliando las consignas.

•Mantener un cierto ritual o modelo en las sesiones, consiguiendo un ambiente estructurado que facilitará la comprensión de la situación. La repetición será una estrategia para potenciar la asimilación de conocimientos, intentando evitar actitudes mecánicas.

•Proponer actividades que favorezcan la autonomía y los hábitos higiénicos, desarrollando además las habilidades sociales y los comportamientos adaptativos.

•Evitar situaciones de alto nivel de estrés.

1. Ríos, M., Blanco, A., Bonany, T., Carol, N., El juego y los alumnos con discapacidad , Barcelona, Paidotribo, 2001, 5ª ed., pp. 42-44.

Estrategias inclusivas

En este capítulo se presentan los recursos didácticos facilitadores de la inclusión del alumnado con discapacidad en el área de educación física y se analizan las principales barreras para la participación y el aprendizaje, tanto en el contexto escolar como en los centros deportivos.

7.1. Recursos didácticos para la inclusión

Pese a que la inclusión no es tarea fácil y sigue siendo un reto en nuestro sistema educativo y en la realidad escolar, es bueno recordar que en la asunción de la diversidad deben estar implicados todos los miembros de la comunidad escolar, adoptando medidas conjuntas organizativas y curriculares, acompañadas del desarrollo profesional y de innovación educativa. ¡Se trata de mirar en la misma dirección! Una vez ya en la sesión de educación física, podemos recurrir a estrategias que facilitan la participación activa y efectiva del alumnado con discapacidad en el ambiente natural de la clase (Ríos, 2004, 2005, 2006).

Las estrategias que presentamos aquí son el resultado de las experiencias de campo llevadas a cabo por los autores de este apartado, miembros del grupo de estudio sobre «Educación física y la inclusión del alumnado con discapacidad», del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

La educación en actitudes y valores

Si reconocemos que la educación comporta implícitos unos valores, la escuela debe asumir la formación de personas más allá de la pura transmisión o construcción de conocimientos o habilidades. Así, a partir de la elaboración del Proyecto Educativo de Centro y del Proyecto Curricular de Centro, se definen los valores que el centro educativo se plantea promover y se concretan las propuestas y los espacios para desarrollarlos (Prat, 2003). Tal y como apunta la autora, en el centro se crea una «cultura moral propia», que sin duda influirá en la educación de actitudes y valores.

Por tanto, y centrándonos en la inclusión de los alumnos con discapacidad en la sesión de educación física, la educación en actitudes y valores será la base para que todo el alumnado respete la diversidad y pueda así interiorizar la inclusión como un valor que enriquece a toda la comunidad. Debemos conseguir que todo el alumnado se sienta acogido, aceptado, seguro y, por tanto, valorado (Stainback, Stainback y Jackson, 1999). Respecto a la educación de actitudes y valores, son interesantes las aportaciones de Prat y Soler (2003) y Carranza y Mora (2003), por sus reflexiones y propuestas didácticas. A ello debemos añadir la propuesta de organización de juegos motores sensibilizadores (Ríos, 1994, 1998, 2003c, Ríos y Payá, 2001). Dado el carácter procedimental que ofrecen estos últimos, vamos a sintetizar en qué consisten.

Los juegos motrices sensibilizadores son aquellos que, con la presencia o no de personas con discapacidad, posibilitan que los participantes vivan de manera lúdica las limitaciones de las personas que presentan dificultades físicas o sensoriales, y valoren, al mismo tiempo, sus posibilidades y capacidades. Se materializa en los siguientes objetivos (Ríos 1994):

•Tomar conciencia de la realidad que vive una persona con discapacidad.

•Experimentar y vivenciar las limitaciones, la movilidad reducida y la disminución sensorial y, por tanto, percibir las dificultades que encuentra la persona con discapacidad en la vida cotidiana (barreras arquitectónicas, de comunicación, etc.).

•Valorar las capacidades de las personas con discapacidad.

Los juegos motrices sensibilizadores se erigen como un recurso pedagógico que facilita la comprensión de la diversidad, al mismo tiempo que su valoración. Experimentar para interiorizar, y así poder expresar y poder relacionarse.

Maniobrar una silla de ruedas, desplazarse sin ver con la ayuda de un bastón, enseñar cómo acompañar a una persona ciega, jugar a baloncesto en silla de ruedas… son vivencias que no sólo hacen de la actividad en sí misma una fuente de aprendizaje significativo, sino que también educan en valores y actitudes, posibilitando el conocimiento de las consecuencias de la discapacidad y, con éste, su valoración, su apoyo, la proximidad libre, voluntaria y solidaria con esta realidad diferente de la propia. Son experiencias que, vividas de una manera lúdica, raramente se olvidan.

La propuesta de procedimiento se basa en Ríos (1994, 1998).

Trabajo previo de reflexión en el aula

Realizado con la intención de que la actividad no se limite a algo puntual y anecdótico, y sea así más significativa. No podemos, por lo tanto, correr el riesgo de que la puesta en práctica de esta propuesta se limite sólo a su sentido lúdico, sino que queremos llegar más allá sin renunciar, no obstante, a este componente. Pretendemos que los niños y niñas, jóvenes y adultos, tomen conciencia de lo que significa la discapacidad, y que, con ello, aprendan a valorar la diversidad. Por ese motivo, se les debe acercar la diferencia a su entorno más inmediato. Las personas que tienen alguna discapacidad no están fuera de nosotros, sino que están con nosotros. La contextualización es uno de los requisitos imprescindibles para toda acción educativa significativa –subrayada como condición sine qua non de la verdadera educación desde Rousseau–, y será la primera forma de aproximación a la discapacidad que presentaremos en los juegos motores sensibilizadores (Ríos y Payà, 2001).

A continuación se ofrecen algunas propuestas previas para trabajar en el aula que ayuden a introducir a los niños, niñas y jóvenes en el mundo de la diversidad:

•Pasar un cuestionario que evidencie actitudes integradoras o segregadoras hacia las personas con discapacidad (comentando los resultados, reconduciendo actitudes intolerantes, etc.).

•Diseñar sopas de letras trabajando el vocabulario de las barreras arquitectónicas (escalera, desnivel, metro, autobús, obstáculo...).

•Por parejas, los alumnos y alumnas elaborarán un cuestionario para detectar las barreras arquitectónicas del centro escolar y de su entorno. Inventar un cuento o historia donde el protagonista sea una persona con discapacidad.

•Introducir los sistemas de comunicación que utilizan las personas con diferentes discapacidades (Braille, símbolos Bliss, sistema pictográfico, gráficos visuales y no vocales, etc.). Hacer alguna práctica en el aula.

•Proyectar un vídeo sobre el deporte adaptado y proponer un debate sobre el derecho a la participación.

•Organizar una mesa redonda con la presencia de deportistas de deporte adaptado, en la que expliquen su experiencia y los beneficios del deporte, con turno abierto de preguntas y respuestas, etc.

•Ordenar una historia en láminas (antes recortadas y coloreadas) donde aparezca un protagonista con dificultades de movilidad (analizándolas, comentando...).

•Leer en grupo el cuento de El patito feo y reflexionar sobre la marginación por

razón de la diferencia física.

•Elaborar puzles con fotografías de deportistas paralímpicos.

•Visionar una película sin voz, escribir lo que se ha interpretado y, posteriormente, contrastarlo con la voz.

•En el aula o en el gimnasio, explicar y practicar cómo ayudar en sus desplazamientos a una persona en silla de ruedas o con discapacidad visual (con la colaboración de personal de entidades representativas del colectivo).

La organización de juegos motrices sensibilizadores

De 3 a 4 años

Mediante las acciones del cuento motriz. Dada su capacidad de simbolización, los niños y las niñas se introducen progresivamente en el conocimiento de la discapacidad y de sus efectos.

De 5 a 7 años

Trabajo por rincones o estaciones de juego. Se recomienda proponer un centro

de interés (el mundo del circo, de los cuentos, el bosque mágico, etc.) y, en base a éste, que las niñas y niños pasen por las diferentes zonas de juego donde se propongan las actividades motrices de sensibilización. Por ejemplo:

•La estación oscura , con propuestas de desplazamiento, reconocimiento y orientación con los ojos vendados: cómo guiar a una persona ciega; hacer un recorrido con bastónguía; juegos sensoriales (gusto, tacto, oído, olfato); carrera y saltos con antifaces; buscar las llaves del candado; la cara del gigante (poner las partes de la cara donde corresponden).

•La estación de la vida diaria: hacer la cama con los ojos vendados o con un brazo inmovilizado; maquillarse con los ojos cerrados; vestirse con los ojos tapados o con un brazo inmovilizado; comer con los ojos cerrados; llenar la mochila de la escuela y la de excursión reconociendo los objetos sólo con el tacto; el pie pintor (pintar con los pies).

•La estación de los desplazamientos: circuito en muletas o silla de ruedas; transferencia de una silla de ruedas a una colchoneta o a otra silla; bicicleta tándem con la persona de atrás con los ojos vendados; jugar a juegos tradicionales en silla de ruedas o con muletas.

•La estación de la comunicación ,donde se trabaja la comunicación no verbal y se introducen sistemas alternativos de comunicación: introducción del Braille; decir palabras o jugar utilizando el lenguaje de signos; dibujar con un licornio; juegos de mímica, etc.

•La estación del gran juego , donde se vivencia tanto la discapacidad física como la sensorial.

A partir de los 8 años

Se incluyen las anteriores más las estaciones de deporte adaptado: el goalball, baloncesto en silla de ruedas, voleibol sentado, boccia, entre otros. O bien pueden proponerse sesiones comparativas entre las marcas conseguidas por atletas paralímpicos y las que hacen los alumnos (por ejemplo, en salto de altura simulando la amputación de una pierna, comparando el resultado con el récord mundial).

En relación a la discapacidad intelectual, debido a la imposibilidad de su simulación, se aconseja que se incida en ella exclusivamente en el trabajo de aula, aplicando aquellos recursos anteriormente expuestos que hagan especial referencia al respeto a la diferencia y a la comprensión de lo que es y supone una discapacidad intelectual. Una segunda vía de intervención en este sentido sería la posibilidad de poder compartir alguna actividad lúdica y/o deportiva con grupos de centros de educación especial, teniendo en cuenta que los grupos o equipos que se organicen estarán formados por participantes de ambos centros. Se recomienda especialmente en este caso el previo trabajo en el grupo para prevenir actitudes poco respetuosas.

La valoración

Resulta muy aconsejable hacer un trabajo posterior que facilite la reflexión sobre la experiencia vivida, ya sea verbal, escrita –haciendo una redacción, pasando un cuestionario–, dibujando lo que han sentido, usando otras formas de expresión, entre otras. De este modo no se limitará solamente a la participación en unas actividades novedosas, «diferentes», interesantes y sugerentes, sino que se conseguirá que queden más grabadas en sus memorias, que dejen, en este sentido, más huella, que vayan marcando la forma de ser, la forma moral de ser, que vayan configurando, así, el carácter y la disposición a obrar. En definitiva,

que se materialice en acciones respetuosas e integradoras ante las discapacidades y la diferencia: todos y todas somos diferentes, pero todas y todos somos iguales en dignidad.

En síntesis, no se trata de disponer de grandes medios materiales ni económicos, sino de desarrollar la creatividad y aprovechar los recursos disponibles, intentando que estas actividades tengan continuidad, y evitando que se conviertan en algo puntual y anecdótico.

Educar con la diversidad, en la diversidad, es la base de futuras actitudes de respeto en un entorno motivador donde todos y todas participan y aprenden, y esto incluye también a los educadores y al profesorado.

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se presenta como una metodología inherente al movimiento de la escuela inclusiva, con el fin de maximizar el aprendizaje de todos y todas y promover una educación en actitudes y valores desde nuestra área de intervención (Ríos, 2009).

Aprendizaje cooperativo e inclusión, dos términos indisociables

Aprendizaje cooperativo e inclusión son dos expresiones complementarias y, desde un punto de vista educativo, indisociables. Según Giné (2009, pp. 14-19), actualmente diferentes estudios muestran que la inclusión puede entenderse de

hasta seis maneras distintas: 1. Relativa a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales; 2. Como respuesta a los problemas de conducta; 3. Como respuesta a los grupos con riesgo de exclusión; 4. Como promoción de una escuela para todos; 5. «Educación para todos», y 6. Como un principio para entender la educación y la sociedad.

Dentro del primer concepto de inclusión, que es en el que nos centramos en este libro, Giné cuestiona el hecho de que en busca de ese contexto inclusivo, el énfasis de la acción educativa se haya puesto en el sujeto, desplazando la atención de lo que es realmente determinante: el desarrollo y la mejora del entorno educativo y de mayores oportunidades para todo el alumnado. Por ello, el aprendizaje cooperativo puede ser una metodología extraordinaria para construir verdaderos contextos inclusivos, ya sea escolar o de cualquier otro tipo, pues asume diferentes valores propios de un entorno inclusivo: reconocimientos de derechos, respeto por las diferencias, valoración de cada uno de los alumnos, participación, equidad, metas valoradas, posibilidad de éxito para todos. Así pues, puede ser el aprendizaje cooperativo aquella metodología que se centrará en incidir en todo el entorno, en la participación de todo el alumnado, y no simplemente en unos pocos, donde los alumnos puedan aprender juntos, donde cada uno pueda aportar lo mejor de sí mismo, y donde pueda contar, para ello, con el apoyo de sus compañeros.

Individualista, competitivo y cooperativo. Tres modos de estructurar el aprendizaje

Si, desde un punto de vista de la estructura de la actividad, analizamos los diferentes ejercicios, juegos y tareas físicas que se desarrollan en cualquier sesión de educación física, en un entrenamiento de deporte individual o de equipo, o en el amplio abanico de actividades dirigidas de los centros deportivos, podemos definir tres formas de estructurar dichas actividades:

Estructura individualista

Cada participante trabaja solo, sin interactuar con los demás. Se espera de él que aprenda lo que el profesor o entrenador le enseñe y que alcance el objetivo previamente delimitado lo mejor posible. Conseguirá o no conseguirá el objetivo independientemente de lo que hagan el resto de compañeros. Aquellos participantes que presenten más dificultades para realizar la tarea podrán contar poco con el apoyo de sus compañeros, y dependerá en gran parte de la solidaridad de alguno de ellos. Por tanto, la ayuda se limitará principalmente a la acción del profesor o de la persona de soporte.

Estructura competitiva

Cada participante trabaja solo, pero rivalizando con los demás. Se espera de él que aprenda lo que el profesor le enseñe y que alcance el objetivo previamente delimitado antes y mejor que sus compañeros. Conseguirá su objetivo si sus compañeros no lo consiguen. Su éxito implica el fracaso de otros. Aquellos participantes con más dificultades para realizar la tarea difícilmente podrán contar con el apoyo de sus compañeros por la rivalidad existente en dicha actividad. Por tanto, la ayuda se limitará a la acción del profesor o de la persona de soporte.

Estructura cooperativa

Los participantes trabajan en equipo. Se espera de ellos que aprendan lo que se les enseña, pero que además se preocupen y se responsabilicen de que el resto también lo haga. Conseguirán el objetivo si, y sólo si, tanto ellos como sus

compañeros lo logran. El éxito de cada uno de los participantes contribuye al éxito de los demás. Aquellos participantes con más dificultades para realizar la tarea, además de la ayuda del profesor o de la persona de soporte, podrán contar con la ayuda de los compañeros, ya que éstos serán los primeros interesados en la consecución con éxito del objetivo propuesto.

Definición de aprendizaje cooperativo

En primer lugar, es importante remarcar la diferencia entre aprendizaje cooperativo y juego cooperativo. Por juego cooperativo se entiende una actividad puntual y un recurso excelente para desarrollar estructuras de aprendizaje cooperativo, pero que tiene como objetivo principal la diversión. En cambio, el aprendizaje cooperativo abarca un concepto mucho más amplio y complejo, una metodología educativa, donde se puede utilizar como recurso juegos cooperativos, pero también otros que no lo sean. El objetivo principal será el aprendizaje del alumnado. Al llevarlo a la práctica, el docente no debe tener en cuenta simplemente la estructura de la actividad, sino que también tiene que planificar y poner en práctica todos los elementos educativos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje: diseño de las tareas, organización del grupo, interacción entre los participantes, atención a las diferencias individuales, gestión de los conflictos y evaluación sobre la consecución de los objetivos propuestos.

A partir de la definición de Velázquez (2010, pp. 23-24), y recogiendo aportaciones de la definición de Kagan (citado en Pujolàs, 2008, p. 230), se entiende el aprendizaje cooperativo como la metodología educativa que se basa en el trabajo en grupos, generalmente pequeños y heterogéneos, en los que cada alumno trabaja con sus compañeros para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás, donde se utiliza una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa de todos los componentes del grupo y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos. Además, al implementar esta metodología, Pujolàs (2008) destaca la doble responsabilidad

que tiene el alumnado:

•Aprender y llevar a cabo aquello que se les intenta enseñar.

•Contribuir a que el resto de los miembros del grupo aprendan y lleven a cabo aquello que se les intenta enseñar.

Y la doble finalidad del profesorado al utilizar dicho aprendizaje:

•Que el alumno aprenda los contenidos tratados. Cooperar para aprender .

•Que el alumno aprenda a trabajar en equipo. Aprender a cooperar .

El aprendizaje es un proceso de cambio interno del individuo perdurable en el tiempo, y que, por lo tanto, es personal e individual. Teniendo en cuenta esta definición, en el aprendizaje cooperativo dicha construcción de conocimientos se basa en la interacción con los demás, haciendo referencia a todas esas situaciones que se darán alrededor del individuo, donde los demás tendrán un papel fundamental y de corresponsabilidad, y que provocarán y favorecerán el estímulo de ese proceso interno e individual.

Principios esenciales del aprendizaje cooperativo

Como afirma Curto et al. (2009, p. 9), «no se puede caer en la tentación de

pensar que cualquier trabajo en grupo es aprendizaje cooperativo. En cambio, sí que se puede afirmar que el aprendizaje cooperativo es una modalidad del trabajo en grupo». También hay tendencias que equiparan aprendizaje colaborativo y cooperativo. La diferencia fundamental es que colaborar implica trabajar juntos, y cooperar, además de trabajar juntos, conlleva hacerlo con un objetivo común. A puede colaborar con B para que éste consiga su objetivo. En cambio A y B cooperaran para conseguir una finalidad compartida, donde si, y sólo si, ambos cumplen con sus responsabilidades podrán llegar a alcanzar el objetivo. Por ello, si queremos poner en práctica metodologías cooperativas, no es suficiente con decir a los participantes que se agrupen, se ayuden y colaboren entre ellos para conseguir un determinado objetivo. De hecho, como define Velázquez (2004, pp. 61-62) basándose en estudios de diferentes autores, en esas ocasiones acostumbran a sucederse toda una serie de efectos y situaciones contraproducentes que serán perjudiciales para el desarrollo de la tarea grupal. Por ejemplo: alumnos menos capaces o menos motivados dejan que las tareas las asuman otros, participando de manera pasiva o intrascendente; alumnos más capaces asumen roles de liderazgo dejando muy poco margen de participación al resto de componentes del grupo; dispersión de la responsabilidad individual, eludiéndola y otorgándosela al grupo; ante un problema, la renuncia o el abandono del trabajo por parte del alumnado; ante un conflicto, afrontarlo de una manera negativa, provocando críticas y enfrentamientos entre los participantes.

Para poder llevar a cabo metodologías verdaderamente cooperativas y, en consecuencia, evitar que se den situaciones perjudiciales como las anteriormente descritas, Jonhson, Jonhson y Holubec (1999) definen cinco principios esenciales que deben cumplir las situaciones de aprendizaje diseñadas por el docente. Éstos son:

1. Interdependencia positiva: promover situaciones donde el trabajo de un alumno beneficie al resto de miembros del grupo, y el trabajo de éstos le beneficie también a él, de forma que sea imposible que cualquier alumno tenga éxito a no ser que también lo tengan sus compañeros. Existen diferentes tipos: a) De objetivos : sólo se alcanzará el objetivo de la actividad si todos los componentes del grupo obtienen la finalidad común o sus objetivos personales (Velázquez, 2010); b) De recursos : cada

componente del grupo dispondrá únicamente de una parte de los recursos necesarios para poder realizar la tarea. De ese modo, será imprescindible compartir esos recursos y coordinar las acciones para que el objetivo se pueda alcanzar; c) De roles : cada componente del grupo tendrá asignado un rol en la actividad, que será complementario con el resto para favorecer el éxito en la consecución del objetivo propuesto; d) De tareas : implica una división del trabajo en varias tareas, de forma que una tarea asignada a un miembro del grupo debe estar completa para que el siguiente integrante pueda ocuparse de su propia responsabilidad, y e) De recompensa : cada miembro del grupo recibe la misma recompensa cuando el grupo logra sus objetivos.

2. Interacción promotora cara a cara: generar situaciones donde los miembros del grupo deban ayudarse, animarse, esforzarse por el beneficio mutuo, incluir a todos, aportar y contrastar diferentes ideas. Pensar en «nosotros» en lugar de en «yo».

3. Responsabilidad individual y personal: implicar a cada alumno en la realización de una tarea asignada que, bien ejecutada, beneficiará al grupo. Implica evaluar el trabajo de cada uno de los miembros del grupo y valorar tanto de manera personal como grupal dicho resultado con los objetivos propuestos.

4. Habilidades interpersonales y de grupos: enseñar a los alumnos tanto los contenidos académicos como las habilidades sociales necesarias para funcionar como parte de un equipo de trabajo. Dentro de estas habilidades cabe destacar la confianza en los demás, la comunicación con precisión y respeto, la aceptación y la ayuda, afrontar los conflictos que puedan surgir de manera positiva y desarrollo de las destrezas de liderazgo.

5. Procesamiento grupal o autoevaluación: evaluar lo que se hace y cómo se hace es una condición imprescindible para que haya aprendizaje. El grupo

debe valorar y reflexionar con cierta constancia sobre la consecución de sus objetivos y las acciones realizadas que se han ido dando, y tomar decisiones al respecto. Cuando la evaluación tiene tanto significado, y está inmiscuida de esta forma en el proceso de aprendizaje, podemos hablar de una evaluación que realmente sirve para aprender, una evaluación formativa.

Kagan (citado por Pujolàs, 2008) también propone dos componentes más, que, conjuntamente con los anteriores, conforman los principios básicos que debe tener todo equipo de aprendizaje cooperativo:

•Participación igualitaria: garantizar, al diseñar la actividad, que todos los miembros del grupo participen del modo más equitativo posible en el desarrollo de la tarea.

•Interacción simultánea: asegurar el máximo número de miembros de un grupo participando de manera simultánea en el aprendizaje. En un grupo de tres o cinco participantes habrá más posibilidades de que alguno de ellos no esté interaccionando con otro, que en un grupo donde los participantes estén agrupados en parejas o cuartetos.

Cuanto más alta sea la presencia de cada uno de estos pilares en la actividad de un grupo cooperativo, más aumentará lo que Pujolàs (2008) define como el grado de cooperatividad de un equipo, que indica hasta qué punto ese equipo tiene la cualidad (el atributo) de cooperativo, y hasta qué punto tiene o consigue aquello que se espera de él por el hecho de ser cooperativo.

La enseñanza multinivel

En el apartado 3.3., «Componentes didácticos de la inclusión educativa», el doctor Ignasi Puigdellívol ha expuesto ya los principios generales y los procedimientos que hay que seguir en la enseñanza multinivel. Aquí pretendemos llegar a las concreciones necesarias para la aplicación de la enseñanza multinivel en el ámbito de la educación física con la intención de dar una respuesta inclusiva a la diversidad del alumnado.

Basándonos en Collicott (2000), la enseñanza multinivel facilita que el profesorado diseñe una sesión para todo el alumnado posibilitando la introducción de objetivos individuales en el contenido y en las estrategias educativas del aula. Se trata de compartir las mismas actividades y contenidos, pero con distintos niveles de exigencia, estimulando y acelerando el aprendizaje de todos y todas sin excepciones. Por tanto, las actividades son de carácter amplio, no individuales, proponiéndose diferentes tipos de tareas con el requisito de que se puedan realizar en grupo, a pesar de la heterogeneidad existente en éste. Así, se evita seguir programas diferentes y se consigue que todos los alumnos sean miembros legítimos de la sesión de educación física.

Consecuentemente, los objetivos deberán estar definidos de forma detallada para cada alumno y alumna, sin obviar los estilos de aprendizaje y evaluando al alumnado partiendo de sus diferencias individuales. Pero, y eso es lo importante, en la enseñanza multinivel todo el alumnado compartirá actividades y contenidos. La elección de una tarea por parte del alumno o alumna debe reflejar un equilibrio razonable entre la necesidad de tener éxito y la necesidad de aprender nuevos contenidos. Así pues, la enseñanza multinivel solicita dejar atrás las aulas controladas y dirigidas por el docente y avanzar hacia una mayor elección y autonomía del alumnado, reestructurándose de este modo la práctica educativa del docente.

La adaptación de las tareas

En este subapartado destacaremos las aportaciones de Ruiz Sánchez (1994), Toro y Zarco (1998) y Gomendio (2000). Se distinguen tres fases en el proceso de adaptación de las actividades motrices, que veremos a continuación

La información como punto de partida

Debemos insistir en que resulta difícil generalizar la respuesta educativa a las necesidades especiales que pueda presentar el alumnado con discapacidad, ya que si una característica es esencial en este colectivo es la gran variedad de necesidades educativas que un mismo déficit puede comportar, sin obviar los aspectos personales, que pueden determinar su ritmo de aprendizaje (interés, motivación y experiencias anteriores, entre otros). A ello, se deben añadir una serie de variables que también van a determinar esas necesidades educativas, destacando entre otras:

•La importancia del contexto socioeducativo y familiar.

•El nivel de independencia, de seguridad y de autoconfianza.

•La actitud ante el déficit y la autoaceptación.

•La capacidad de integración en el grupo y de establecer relaciones sociales.

•El grado y el tipo de la discapacidad.

•El momento de la aparición del déficit.

•Presencia o no de un déficit asociado (pluridéficiencia).

•El ritmo de la patología (si es o no es progresivo).

•El nivel de alteración del desarrollo motor y perceptivo-motor.

•La presencia o ausencia de la estimulación precoz.

•Las ayudas técnicas y adecuaciones protéticas.

Independientemente de la evaluación de las características generales del déficit, es necesario realizar una evaluación inicial y del estilo de aprendizaje.

Análisis de la tarea

Una vez detectadas y analizadas las necesidades educativas, el siguiente paso consiste en hacer una propuesta de tareas adecuadas a dichas necesidades. Para ello, deberemos analizar la tarea en estrecha relación con las características de cada individuo. En este sentido, Ruiz Sánchez (1994) propone diferentes criterios para el análisis y clasificación de dichas tareas, matizando que la opción

por una u otra debe venir determinada por la adecuación a cada caso particular.

Adaptación de la tarea y su seguimiento

Tras haber analizado las características de la tarea, la intervención del docente se sitúa en tres estratos:

Las adaptaciones metodológicas

Conocido el estilo de aprendizaje del alumno o alumna y su nivel de partida, el profesor deberá propiciar las estrategias de enseñanza-aprendizaje más oportunas. Así, se dará importancia a aquellos métodos que favorezcan la experiencia directa, la reflexión, la expresión y la comunicación.

Algunas adaptaciones metodológicas de carácter general pueden concretarse en (Gomendio, 2000):

•Normalizar los sistemas de comunicación en el aula, para facilitar la comunicación con los alumnos con necesidades educativas especiales.

•Adecuar el lenguaje al grado de comprensión de los alumnos (oral, escrito, visual, gestual), potenciando los diversos canales.

•Buscar actividades alternativas para dar respuesta a las necesidades educativas de todas y todos.

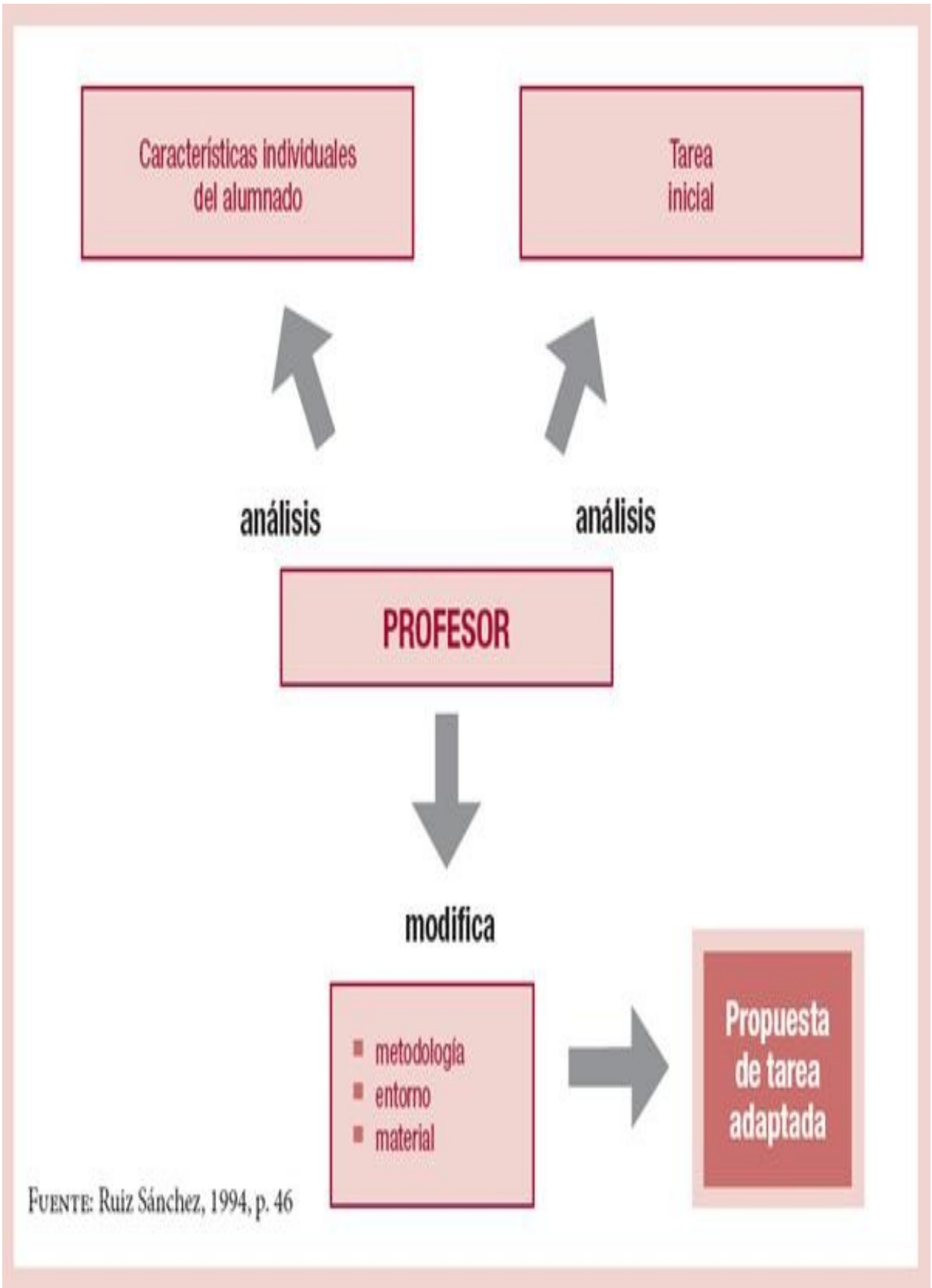
•Definir criterios para la elección de técnicas y estrategias de enseñanza que den una respuesta normalizada y efectiva a las necesidades educativas especiales, siendo útiles para todo el alumnado.

•Potenciar el uso de técnicas y estrategias que faciliten la experiencia directa, la reflexión y la expresión.

•Desarrollar estrategias de aprendizaje transversal para todos y todas.

•Emplear estrategias y actividades motivadoras y que amplíen los intereses del alumnado.

Figura 1: Adaptación de las tareas de educación física.



FUENTE: Ruiz Sánchez, 1994, p. 46

•Utilizar un repertorio amplio de refuerzos y estrategias de focalización atencional (de lo global a lo analítico, de lo concreto a lo abstracto…).

•Fomentar el autoaprendizaje: aprendizaje autónomo a través de una mayor individualización y creatividad en las tareas motrices.

•Potenciar grupos de enseñanza cooperativos.

Las adaptaciones del entorno y el material

El material y las instalaciones son factores importantes en el proceso de adecuación de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Ruiz Sánchez (1994) propone la siguiente clasificación de estas adaptaciones teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

•Adaptación del material: potenciador de la movilidad; que sea informativo, manipulativo, motivador y protector.

•Adaptación de las instalaciones: ausencia de barreras arquitectónicas; supresión de obstáculos; superficie antideslizante; espacios bien delimitados; evitar pendientes pronunciadas.

La adaptación de la tarea

Si conocemos tanto las características del alumno como las de la tarea, estaremos en condiciones de proponer una tarea adecuada a las necesidades educativas del alumno o la alumna.

Los criterios que hay que tener en cuenta respecto a la adaptación de las tareas son (Gomendio, 2000):

•Diseñar actividades con varios grados de dificultad y niveles de ejecución.

•Intentar diseñar actividades distintas para trabajar un mismo contenido.

•Proponer actividades que faciliten diferentes posibilidades de ejecución y expresión.

•Equilibrar el diseño de actividades de gran grupo y pequeño grupo (además de las individuales).

•Proponer actividades de libre elección.

•Incluir actividades que supongan un cierto reto asumible al alumno o alumna, asegurando una participación activa y efectiva.

Todo ello determinará el deseo de aprender, que se erige como un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con discapacidad. El hecho de presentar limitaciones puede comportar que, ante cualquier actividad motriz voluntaria, se dé un fracaso en la ejecución si la tarea no está correctamente adaptada. Las reiteradas experiencias frustrantes podrán comportar un rechazo a este tipo de actividades y, por tanto, la reducción de éstas, con lo que se verán afectados tanto el desarrollo motor y perceptivo-motor como el desarrollo cognitivo, afectivo, social y emocional del niño o de la niña (Ruiz Sánchez, 1998).

En cuanto al seguimiento, podemos comprobar que determinadas tareas no se ajustan lo bastante a la previsión inicial, por lo que deberán incorporarse nuevas modificaciones que se adecuen a la situación educativa concreta. A su vez, si se registran las conductas sistemáticamente, la ejecución podrá ser una herramienta más en el proceso de evaluación, facilitando una mayor profundización en las necesidades educativas que puedan presentar el alumno o la alumna.

La equiparación de las condiciones de prácticas en situaciones competitivas

Todos somos conscientes de que la participación activa del alumnado con discapacidad en nuestras sesiones no es tan sencilla, dado que, entre otras variables que intervienen en el proceso, el niño o la niña comparte esas tareas en grupo. Por tanto, se van a dar una serie de relaciones que serán positivas o negativas de acuerdo con la dinámica del grupo, y que pueden influir en su grado de participación y, por tanto, en sus posibilidades y deseo de aprendizaje. Es importante tener en cuenta que la educación física tiene potencialidades contradictorias. Por un lado, puede convertirse en la sesión más socializadora e inclusiva. Pero, por otro, puede ser la más segregadora del currículo (Ríos, 1986, 2005, 2009).

Esta última potencialidad se puede agravar cuando introducimos actividades con un cierto nivel competitivo. Sin obviar, como hemos comentado, las posibilidades pedagógicas de las actividades cooperativas, no debemos olvidar la realidad de la competición, que tiene también una carga de valores educativos. En general, es a partir del segundo ciclo de primaria cuando empiezan a surgir los problemas, en el momento en que proponemos juegos muy codificados, o cuando nos situamos en unidades de programación de iniciación deportiva. Independientemente de las estrategias que utilicemos para la resolución de conflictos encaminadas hacia la educación en valores, un recurso útil para afrontar estos conflictos que generan los juegos de carácter competitivo es el de equiparar las condiciones de práctica de todos los participantes con el fin de igualar las oportunidades. ¿Qué implica esta equiparación de condiciones de práctica?

Equiparar las condiciones de práctica supone, además de las que ya se han comentado en otros apartados:

Considerar los juegos habituales como referentes culturales

Por el hecho de tener un alumno con discapacidad no hay que convertir la sesión de educación física en un tratado de juegos nuevos, dado que nos interesa proponer los juegos habituales en su referente cultural. Se trata de maximizar la participación de todos y todas cubriendo sus necesidades motrices, cognitivas y socioafectivas.

Socializar las adaptaciones

Las adaptaciones que propongamos no tienen por qué ser exclusivas para el alumno con discapacidad. Sin duda alguna pueden ser compartidas por algún otro compañero, como sería en el caso de que al niño con discapacidad se le asignen más refugios y éstos puedan ser compartidos también por otros compañeros o compañeras del grupo, asignados por nosotros.

La no permisividad: derechos y obligaciones

Una de las reacciones más frecuentes por parte del educador cuando no conoce las posibilidades de sus alumnos, es la de seguir impartiendo las sesiones con la misma dinámica de siempre. Esta actuación comportará, en la mayoría de los casos, una situación de total permisividad del profesor hacia el alumno con discapacidad. Seremos, pues, permisivos cuando no conozcamos las capacidades y habilidades de nuestros alumnos, cuando no los valoremos ni intentemos que cada uno dé el máximo de sí mismo. Es, por tanto, necesario dejar de lado la permisividad y exigir el máximo de cada uno, adaptando las tareas y los juegos. De esta manera pasaremos de la permisividad a la exigencia, es decir, a la equiparación de derechos y obligaciones a imagen del resto del grupo-clase.

Adoptar criterios de formación y organización de los grupos que no sean discriminatorios

Una de las riquezas del área de educación física es la necesidad de formar grupos diversos según lo requiera la práctica del juego. La idiosincrasia de la materia lleva a que se trabaje durante la misma sesión de clase con diferentes grupos y diferentes compañeros. Si no dejamos al azar o al libre albedrío la formación de grupos, conseguiremos que todos, en una u otra ocasión, sean los primeros, los

últimos o los del medio en ser escogidos, o que tengan la responsabilidad de escoger a sus compañeros de equipo. El criterio que el alumnado debe mantener es el de respeto por la decisión tomada y la aceptación de los compañeros.

Para manejar estas variables, tenemos multitud de posibilidades. A título de ejemplo:

•Numerarse del 1 al 6, y después poner juntos a todos los 1, a todos los 2, etc.

•Juntarse por colores.

•En un balón agujereado introducimos tres bolas de color o número distinto. En fila, los alumnos extraen una bola y eso les ubica en uno u otro grupo.

•Hacer un juego previo que facilite el agrupamiento del alumnado, atendiendo sólo al criterio de número; por ejemplo, el juego de los paquetes (corriendo, agruparse en número de 2, 4, 6…, y se acaba el juego con el número de participantes ya repartido para la siguiente actividad).

Compartir el deporte adaptado

En cuanto al deporte adaptado a las personas con discapacidad, es imprescindible conocer las modalidades de deporte adaptado y de deporte específico más populares y más generalizables, ya estemos en un contexto escolar, en un centro de ocio infantil y juvenil, o en un centro de iniciación

deportiva.

Hablamos de deporte adaptado cuando se varían las normas o el material que se debe utilizar en un deporte ya existente, por ejemplo, baloncesto en silla de ruedas, ciclismo, diferentes modalidades de atletismo, etc., y hablamos de deporte específico cuando se trata de una modalidad que ha sido diseñada concretamente para personas que presentan alguna discapacidad, tales como el goalball, el showdown o la boccia.

Cuando en el currículo escolar desarrollamos unidades didácticas de un deporte, podemos optar por mostrar en alguna de las sesiones la modalidad adaptada de dicho deporte. El hecho de practicarlo ayuda a entender la adaptación como una estrategia más de las que se usan en clase y a utilizarla con normalidad.

Pero también podemos profundizar, optando por incluir en algún momento del currículo una unidad didáctica de deporte adaptado y/o de deporte específico, de forma que, además de una iniciación a los deportes en cuestión, pudiera promoverse la práctica con personas que lo realizan habitualmente: competiciones de goalball en equipos mixtos (compañeros sin discapacidad visual y compañeros con ella); boccia en equipos mixtos (compañeros con parálisis cerebral o lesiones craneoencefálicas y compañeros sin ellas); etc. El conocimiento y práctica del deporte específico es una ocasión más de trabajar las capacidades físicas y las cualidades perceptivo-motrices de forma distinta a la habitual.

Cuando la limitación del alumno sea tal que no permita su inclusión a pesar de la modificación de normas y tareas en las diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje, podremos plantear una estación de trabajo en que se practique un deporte específico accesible a nuestro alumno. Y en esa estación, por la que pasarían todos los alumnos de forma rotativa, las tareas se irían variando, de forma que para los compañeros del grupo fuese un trabajo de conocimiento inicial del deporte específico tratado, pero para nuestro alumno representara un

trabajo en profundidad.

Si nosotros hemos probado, vivenciado y conocido el goalball, la boccia, el hockey interior, el showdown, el voleibol sentado, etc., podremos pensar en utilizarlos para diversos momentos de la clase, y del curso (o de la sesión de entrenamiento y del ciclo deportivo), aunque trabajemos con personas que no presenten ninguna discapacidad. Podemos estimularles a practicarlos, a entrenar con personas que sí tienen discapacidad. Así pasaríamos de «compartir con jugadores en silla de ruedas» a «compartir con compañeros de equipo», a ver la silla de ruedas como un implemento necesario para jugar al baloncesto en silla de ruedas, tal como lo es la raqueta para el bádminton.

Del mismo modo, podrá verse con normalidad el hecho de que un usuario en silla de ruedas forme parte de un equipo escolar de baloncesto y que sólo estén adaptadas aquellas normas y situaciones estrictamente necesarias, tal como lo son la disminución del espacio y del número de jugadores en el voleibol playa respecto al voleibol en sala.

Que los compañeros de clase, de equipo, de la comunidad educativa, conozcan el deporte adaptado, sus características y su estructura, redundará en la oferta de actividades extraescolares; en buscar técnicos deportivos que, además, estén formados en este campo; en contar desde el principio con el personal de apoyo. En definitiva, redundará en crear un entorno más inclusivo.

Y por último, cabría valorar que desde el reconocimiento de las capacidades del compañero con discapacidad, serán sus propios compañeros de clase, sus amigos, quienes tendrán en el futuro la oportunidad de crear desde su trabajo las condiciones necesarias para que personas como los compañeros con quienes han compartido clases, juegos, entrenamientos y tareas escolares, puedan acceder a sus viviendas y puestos de trabajo, a programas informáticos y ayudas técnicas, a formación, ocio, cultura… o simplemente, serán capaces de dirigirse a ellos con naturalidad para ofrecerles la colaboración que puedan precisar.

El asesoramiento y el apoyo

Para posibilitar un marco inclusivo en la sesión de educación física, debemos reclamar:

•El asesoramiento de especialistas, ya sean del propio centro (como el maestro de educación especial, el psicopedagogo, los educadores...) o externos (como los equipos de asesoramiento psicopedagógico).

•La colaboración de los compañeros especialistas en educación especial, con el objeto de que colaboren pedagógicamente con el profesor de educación física en el diseño de estrategias inclusivas, en la adaptación de las tareas motoras y en la organización y en el desarrollo de las sesiones.

•La formación continua necesaria que nos permita en todo momento dar la respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales que puedan presentarse, educando en la diversidad.

Respecto al apoyo, debemos evitar la dependencia del alumno con el adulto de referencia (auxiliares de educación especial, educadores, entre otros). Hay que buscar estrategias que formen a los compañeros del grupo-clase para que sean éstos los que faciliten el apoyo o la colaboración de forma rotatoria hacia su compañero, sin caer en paternalismos sobreprotectores ni individualizando ese rol (evitando la figura del «lazarillo»). Asimismo, debe conseguirse que el alumno con discapacidad solicite el apoyo o la colaboración cuando lo necesite, aceptando sus propias limitaciones, colaborando así en aumentar su autonomía

personal. Con ello se generan interdependencias positivas gracias a las que el grupo aprende a facilitar la colaboración o apoyo que precisa su compañero con discapacidad en determinadas situaciones, lo que sin duda alguna podrán extrapolar a otras situaciones que puedan aparecer en su vida cotidiana y, por extensión, en su entorno más próximo, fomentando que todos y todas acepten las adaptaciones de las tareas con naturalidad, como un recurso que posibilita que jueguen, se diviertan, se relacionen y aprendan en un entorno inclusivo.

Hemos intentado sintetizar posibles estrategias facilitadoras de la participación activa y efectiva en las sesiones de educación física del alumnado con discapacidad. Son medidas que, si no están inmersas en un marco de escuela inclusiva pueden perder relevancia. Apelamos de nuevo al centro escolar como motor de cambio y de fomento de la participación en la que todos los miembros de la comunidad educativa tienen que estar comprometidos con la educabilidad de todos y todas en un ambiente natural, es decir, en la escuela ordinaria.

7.2. Barreras para la participación y el aprendizaje

A lo largo de mi trayectoria profesional he tenido la oportunidad de analizar las barreras para la participación y aprendizaje que pueden, directa o indirectamente, afectar al proceso de inclusión de las personas con discapacidad en las sesiones de educación física o los programas de práctica de actividad físico-deportiva que se ofrecen en los centros deportivos.

Según mi experiencia, varios son los factores que influyen y condicionan tal proceso. Para su presentación, he distinguido unos condicionantes comunes a ambos contextos que pueden incidir en el resultado del proceso inclusivo, agrupándolos en tres categorías: infraestructurales, sociales y del propio colectivo, para posteriormente centrarme en las barreras para la participación y aprendizaje particulares de los equipamientos deportivos y los centros escolares.

A continuación, pasamos a relacionar las posibles barreras para la participación y el aprendizaje, sin ánimo de generalizar sino de mencionarlas y de apuntar que pueden darse siempre en función de las características de los centros deportivos y de las comunidades educativas.

Condicionantes que aparecen tanto en el centro deportivo como en el centro escolar

Condicionantes sociales

El desconocimiento de la población: evitación, insolidaridad y falta de sensibilización

Nuestra sociedad no está todavía suficientemente sensibilizada y no dispone de información real sobre las características de las personas con discapacidad. Esta falta de información provoca prejuicios y estereotipos basados en falsas creencias, que repercuten en actitudes negativas y poco facilitadoras de la inclusión social. Estas actitudes pueden ser una gran fuente de problemas cuando pretendemos que la persona con discapacidad comparta las actividades deportivas en un entorno inclusivo. También algunas personas con discapacidad pueden verse influidas por este mismo discurso, llegando a ignorar sus derechos como ciudadanas.

Las repercusiones en el contexto escolar de este condicionante son también muy importantes. Los mismos comentarios de las familias, vecinos y del entorno social inmediato pueden influir negativamente en la actitud del resto del alumnado.

También podemos encontrar un claustro con miembros poco receptivos a la inclusión, ya que el fenómeno de la diversidad, tal y como señala Puigdellívol (1998), alcanza la escuela en todos sus niveles de funcionamiento (alumnado, claustro, administración, asociaciones de madres y padres de alumnos, principalmente).

Condicionantes infraestructurales

Accesibilidad y diseño para todos

A pesar de las normativas que regulan la inclusión de las personas con discapacidad, nuestras ciudades no están pensadas en su totalidad para los individuos con movilidad reducida, ceguera o baja visión y sordera o limitaciones auditivas, así como con discapacidades intelectuales y enfermedad mental.

El mobiliario urbano, el diseño de las calles y espacios exteriores de uso público, los servicios públicos en general, la vivienda, el transporte, entre otros, limitan la autonomía de las personas con discapacidad.

Es imprescindible que tanto las instalaciones escolares como las de los centros deportivos sean accesibles para las personas con discapacidad (supresión de barreras arquitectónicas, correcta señalización, vestuarios adaptados, ascensores...). Afortunadamente, los nuevos centros escolares y las instalaciones deportivas que se construyen en España están obligados a cumplir la normativa de accesibilidad, pero las barreras a la participación se mantienen cuando se trata de centros antiguos o cuando no se aplica correctamente la normativa.

Utilizamos la expresión «diseño para todos» puesto que también favorece a cualquier miembro de la comunidad que, de forma transitoria o definitiva, pueda presentar dificultades de movilidad y comunicación (personas convalecientes, gestantes, de la tercera edad, entre otras), aumentando la calidad de vida de los usuarios de todo el centro.

Escasez de recursos económicos

Gran parte de los centros educativos y de las instalaciones deportivas no disponen de recursos suficientes para atender a la diversidad asegurando la calidad docente y cubriendo las necesidades que plantea, tanto por lo que se refiere al material, a los recursos humanos necesarios (auxiliares, profesores de apoyo entre otros), como los espacios adecuados para la práctica de la educación física escolar y la práctica de actividad físico-deportiva en los centros deportivos.

Condicionantes del propio colectivo

Finalmente, y sin ánimo de generalizar, nos podemos encontrar con personas con discapacidad, ya sean niños, jóvenes o adultos, que presenten problemas de automarginación, atención, dificultades en las relaciones sociales y baja autoestima.

La vivencia que la persona tiene de su propia realidad (aceptación de los efectos de la discapacidad) puede favorecer una actitud de retraimiento y desmotivación que dificulte el proceso de inclusión y su predisposición para el aprendizaje. A ello tenemos que sumar que la personalidad y el carácter del alumnado influyen también significativamente en su socialización en el área de educación física (Ríos, 2005).

Otros condicionantes propios de los centros deportivos

En este apartado relacionamos otras barreras que dificultan la práctica de la actividad físico-deportiva de las personas con discapacidad en los centros

deportivos.

Olvido institucional heredado. Durante mucho tiempo, las personas con discapacidad han vivido de la caridad y de la beneficencia, marginados del resto de ciudadanos. A pesar de los cambios de los últimos años, todavía estamos lejos de conseguir un estado de bienestar en que todos y todas puedan estar en igualdad de condiciones.

Escaso conocimiento de la rentabilidad social. Cuando una entidad, sea cual sea su origen, decide emprender una acción tendente a mejorar la calidad de vida de alguno de los colectivos que integran las personas con discapacidad, nos encontramos con sectores que critican que se destinen medios a una minoría, cuando hay problemas de ámbito más mayoritario que no han sido aún solucionados. No se trata tanto de justificar los medios que se dedican al colectivo en cuestión, sino de conseguir una visión global de la sociedad, la cual debe ser tan equitativa como sea posible, favoreciendo en todo caso la igualdad de oportunidades.

Directrices de gestión de los programas de promoción deportiva y de actividad física. Las ideas previas inclusivas o segregadoras de los responsables de los programas de promoción de deporte o de actividad física en los ámbitos municipales y educativos determinará el carácter de cohesión social o de exclusión de los programas que se deben desarrollar.

Falta de información al alcance de las personas con discapacidad. La población con discapacidad suele desconocer las posibilidades de práctica deportiva inclusiva por la misma insuficiencia o inexistencia de canales de información efectivos y actualizados.

Problemas de automarginación y de falta de reconocimiento de sus propios

derechos como ciudadanos. Debido en gran parte al olvido endémico al que nos hemos referido, a la falta de autonomía según el grado de discapacidad y a la escasa o nula información recibida sobre la oferta existente, las personas con discapacidad pueden tender a la automarginación o a la preferencia por practicar deporte y actividad física en grupos específicos, tanto por desconocimiento de sus posibilidades reales de inclusión en las actividades normalizadas como por alguna mala experiencia previa.

Actitud de las familias de las personas con discapacidad. La actitud de las familias de niños y jóvenes con discapacidad puede llegar a condicionar negativamente la participación de éstos en las ofertas de práctica de una actividad físico-deportiva inclusiva, debido en gran parte a este desconocimiento del derecho existente a una práctica inclusiva en el centro deportivo más próximo al domicilio. Paralelamente, no debemos obviar que otra dificultad con la que nos encontramos para que los niños y los jóvenes puedan acceder a esta práctica es la falta de disponibilidad de tiempo de gran parte de las familias para acompañarlos a las instalaciones deportivas.

Inexistencia de trabajo en red y falta de coordinación institucional. Existe una falta de conexión entre los centros educativos, sanitarios y sociocomunitarios y las entidades que promocionan la actividad físico-deportiva, lo que dificulta la localización de potenciales usuarios para una práctica inclusiva en los centros deportivos.

Formación precaria de los técnicos deportivos, del personal de atención al público, de los gestores y de los directores técnicos. A la necesaria formación de los técnicos deportivos para dar respuesta adecuada a la inclusión de personas con discapacidad en la oferta de actividades físico-deportivas que ofrece el centro deportivo, debemos añadir la baja formación que suelen presentar en este aspecto tanto gerentes como directores técnicos. Y es también importante la escasa o nula formación del personal de atención al público (la «cara visible» de los programas de inclusión), que, por desconocimiento, pueden provocar que la demanda de la persona usuaria con discapacidad no sea atendida de forma

adecuada y dificulten su evolución.

Ausencia de personal auxiliar de apoyo al vestuario y de monitor de apoyo docente. Suele ser habitual también que la mayoría de los centros deportivos no cuenten en su plantilla de profesionales con las figuras de auxiliar de apoyo al vestuario y de monitor de apoyo docente. Se debe asegurar la presencia de auxiliares de apoyo en el vestuario a aquellos usuarios o usuarias que presenten dificultades para el cambio autónomo en el vestuario o que quieran moverse de forma autónoma en la instalación. Asimismo, es preciso garantizar la existencia de la figura del monitor de apoyo docente, que es quien colabora pedagógicamente con el técnico deportivo en el diseño de estrategias inclusivas, en la adaptación de las tareas motrices y en la organización y el desarrollo de las sesiones.

Otros condicionantes propios de los centros escolares

La infravaloración del área de educación física

El proyecto educativo de centro, cuando hace referencia a la atención a la diversidad, debería considerar esta área a imagen de las instrumentales. Cuando esto no sucede y se ignora el área de educación física, puede llegarse al extremo de que ni el profesor de apoyo ni el de educación especial se planteen reforzar las sesiones de educación física.

En la mayoría de bibliografía especializada en educación especial, pocos son los autores que se refieren al área de educación física. Parece ser que todavía estamos arrastrando el lastre histórico de la asignatura «maría», donde sólo se hace deporte, sin ningún planteamiento pedagógico adicional.

Podríamos pensar que el dualismo ha impregnado a muchos compañeros y compañeras de claustro, que nos ven todavía a los profesores y maestros de educación física como «adiestradores de cuerpos». Ante estas actitudes parece difícil que se reconozca la necesidad de contar con la colaboración de profesores de apoyo o refuerzo al igual que en otras materias.

Por tanto, en la organización escolar la educación física no está reconocida en todo su potencial, en comparación con las otras áreas instrumentales (Ríos, 2005), favoreciéndose la percepción del maestro o el profesor de «sentirse solo», al margen del claustro. Como consecuencia, se puede dar el hecho de la ausencia de comunicación del maestro o profesor de educación física con los diferentes profesionales que intervienen con el alumno con discapacidad y del apoyo al área de los especialistas de educación especial del centro, con el objetivo de colaborar pedagógicamente con el maestro o profesor de educación física en el diseño de estrategias inclusivas, en la adaptación de las tareas motrices y en la organización y en el desarrollo de las sesiones.

Formación precaria de los maestros y profesores de educación física

La ausencia habitual de materias específicas obligatorias en actividad física adaptada e inclusión en los programas educativos de los futuros maestros y licenciados en educación física puede inducir a temores diversos, basados en el temor a lo desconocido, a provocar lesiones y a las consecuencias legales que esto pueda comportar, lo que favorece actitudes que evitan la inclusión en la educación física escolar. Estos miedos, lógicos en cierto modo y de los que debemos ser conscientes, no han de abocarnos a la falsa inclusión, es decir, cuando la interacción entre el alumno con dificultades y el resto del grupo es muy reducida y su participación en las sesiones de educación física es pasiva. Citaremos algunas prácticas habituales al respecto (Ríos, 1996): hacer

exclusivamente acto de presencia; asunción de roles pasivos –dejar hacer, asumir el papel de anotador o árbitro de forma permanente–; abusar del trabajo teórico, mientras que el resto del grupo participa en la clase; destinar el tiempo de clase a sesiones de fisioterapia (en todo caso, la fisioterapia debería tener lugar rotativamente en todas las asignaturas, no sólo en la nuestra); o realizar actividades individualizadas al margen del resto de compañeros de manera habitual.

Evidentemente, la falta de formación puede conllevar a una respuesta inadecuada a las necesidades educativas especiales que presente el alumnado con discapacidad, desde la organización escolar, el currículo, hasta la sesión propiamente dicha. Además, debemos observar que la aplicación de estrategias docentes inadecuadas respecto a la inclusión puede comportar la desmotivación del grupo y del alumnado con discapacidad, llegando a favorecer la segregación (Ríos, 2005).

La propia idiosincrasia del profesorado

También son factores que hay que tener en cuenta las experiencias previas, su ideología, su actitud hacia la búsqueda de la solución de problemas, su capacidad de innovación, entre otras. Estos factores pueden determinar las posibilidades educativas del alumnado y, por tanto, situarlo en mejores o peores condiciones para el aprendizaje.

El «factor familia»

La actitud de las familias ante el miedo a que su hijo (o nieto, hermano, etc.) se lesione, su baja disposición a colaborar con la escuela, sumada a la actitud

sobreprotectora, puede llegar a facilitar que la educadora o el educador desarrollen su actividad de manera que tenga como consecuencia la ya descrita falsa inclusión.

Pueden presentarse otras actitudes que también influyen y que son contradictorias entre sí: desde la infravaloración del alumno o la alumna hasta las expectativas irreales.

La actitud del grupo-clase

Si no existe un trabajo previo de sensibilización mediante el cual los alumnos y las alumnas puedan llegar a comprender los efectos de las limitaciones, puede favorecerse la aparición de actitudes irrespetuosas y segregadoras, de tal forma que no facilite la tarea del educador en su esfuerzo por dar respuestas a las diferentes necesidades educativas del alumnado. Como consecuencia, puede darse el «rechazo a la inclusión» por parte del grupo-clase o de algún compañero, al no aceptar determinadas adaptaciones que diseña el profesor para facilitar la participación activa y efectiva del compañero con discapacidad en la sesión de educación física, o por no aceptarlo simplemente porque su presencia promueve modificaciones en las tareas motoras colectivas.

El diagnóstico y los informes médicos

Respecto al diagnóstico, se puede convertir en una barrera para la participación y el aprendizaje cuando no disponemos de él.

La información médica básica, frecuentemente, nos llega de manera muy sintética y en su mayoría sin contraindicaciones. Tal vez el mismo temor del estamento médico ante la responsabilidad civil favorece que sus informes sean poco concretos en este sentido, pero eso sólo conlleva aumentar el desconcierto de los docentes.

Paralelamente nos encontramos, habitualmente, con la inexistencia de protocolos médicos para evaluar las capacidades físicas del alumnado con discapacidad.

Ausencia de especialista en educación física e inclusión en los equipos de asesoramiento psicopedagógico o equipos multiprofesionales

Con la presencia regular de un especialista en este ámbito, la actitud inclusiva de los docentes se vería reforzada y, por tanto, aumentaría tanto la calidad docente como la seguridad del educador y educadora.

En conclusión, vemos como este conjunto de condicionantes conforman una realidad que pueden dificultar significativamente la inclusión efectiva y, por tanto, la participación activa de las personas con discapacidad, tanto en los centros deportivos como en la escuela. Será pues necesario que los centros educativos y los deportivos adopten medidas concretas para ofrecer una respuesta adecuada, especialmente las de tipo organizativo y curricular (escuela) o al planificar sus programas (centro deportivo), sin obviar el necesario desarrollo profesional y la innovación tanto de los maestros y los profesores de educación física como de los técnicos deportivos, dado que la asunción de la diversidad es una labor conjunta, en la que todos los miembros de la comunidad escolar y deportiva deben estar implicados.

Tercera parte

Modelos de buenas prácticas

8. Estrategias metodológicas de aprendizaje cooperativo, Txema Córdoba

8.1. Estrategias metodológicas

8.2. Aplicación de elementos cooperativos y participativos en actividades competitivas

8.3. Pautas para la puesta en práctica de metodologías cooperativas

9. La adaptación de juegos y actividades

9.1. La clasificación de los juegos para la inclusión. Los dominios de la acción motriz, Pere Lavega

9.2. Categorización para el análisis de los juegos según el perfil funcional de los participantes con discapacidad, Neus Carol, Antonio Blanco, Merche Ríos, Tate Bonany

9.3. Adaptación de juegos y actividades, Antonio Blanco, Tate Bonany, Neus Carol, Txema Córdoba, Francesc Ordoño, Merche Ríos , Raúl Romero, Pedro Ruiz, Carlos Yepes

■ Juegos individuales

■ Juegos de cooperación

■ Juegos de oposición

■ Juegos de cooperación-oposición

■ Juegos expresivos-estéticos

■ Actividades en la naturaleza

10. La adaptación de los deportes, Antonio Blanco, Tate Bonany, Núria Caus, Neus Carol, Anna Fillat, Francesc Ordoño, Merche Ríos, Raúl Romero, Carlos Yepes

Introducción

La discapacidad intelectual

■ Consideraciones generales para todos los deportes

■ Orientaciones didácticas

■ Baloncesto

■ Discapacidad visual

■ Discapacidad motriz

■ Balonmano

■ Discapacidad intelectual

■ Discapacidad visual

■ Discapacidad motriz

■ Voleibol

■ Discapacidad intelectual

■ Discapacidad visual

■ Discapacidad motriz

■ Futbol sala

■ Discapacidad intelectual

■ Discapacidad visual

■ Discapacidad motriz

■ Atletismo

■ Discapacidad intelectual

■ Discapacidad visual

■ Discapacidad motriz

■ Natación

■ Discapacidad intelectual

■ Discapacidad visual

■ Discapacidad motriz

11. La adaptación de las actividades dirigidas en centros de fitness, Antonio Blanco, Tate Bonany, Neus Carol, Nuria Caus, Txema Córdoba, José Luis Cuesta, Anna Fillat , Miguel Ángel Torralba, Carles Yepes

11.1. Introducción

11.2. Descripción de las actividades dirigidas

■ Actividades acuáticas

■ Pilates

■ Steps

■ Yoga

■ Tonificación

■ Body shape

■ Fitness

■ Indoor bike

■ Style dance

11.3. Adaptaciones según el tipo de discapacidad

■ Discapacidad visual

■ Discapacidad intelectual

■ Discapacidad auditiva

■ Discapacidad motriz

Bibliografía

Los autores

Estrategias metodológicas de aprendizaje cooperativo

8.1. Estrategias metodológicas

En las sesiones de educación física es necesario introducir formas de organización, estructuras y técnicas diferentes para aplicar los principios básicos del aprendizaje cooperativo explicados en el capítulo anterior. Varios autores han propuesto diversas estrategias, algunas de ellas surgidas de la práctica física y otras adaptadas desde áreas más conceptuales. Omeñaca (2001, p. 32) señala que estas propuestas tienen unos elementos comunes que hay que tener en cuenta: el gran grupo se divide en otros más pequeños grupos, generalmente heterogéneos; éstos se mantienen estables durante un periodo de tiempo; aunque haya un reparto de roles entre los miembros de un grupo, esto no provoca una diferencia de estatus. Se anima a los participantes a colaborar con los compañeros en su proceso de aprendizaje. Las acciones individuales están coordinadas entre sí para conseguir el objetivo grupal. Los resultados, obtenidos como consecuencia de la participación de todos, se atribuyen al grupo.

Principalmente Velázquez (2010), pero también Omeñaca (2001) y Pujolàs (2008), recogen en sus obras diferentes estrategias, algunas con elementos en común, para desarrollar situaciones de aprendizaje cooperativo en los diferentes contextos educativos relacionados con la actividad motriz. A continuación se muestran varias de estas estrategias, así como un ejemplo práctico de cada una de ellas. Cabe destacar que la secuenciación no es aleatoria, sino que se empieza proponiendo estrategias más sencillas, que pueden ser de gran utilidad con grupos que se inician en las metodologías cooperativas, hasta otras más complejas, ideales para grupos que tienen más experiencia.

Enseñanza recíproca

Estrategia desarrollada por Mosston (citado en Velázquez, 2010) y que consiste en agrupar a los alumnos en parejas y exponer una tarea, insistiendo en los elementos que hay que tener en cuenta para su realización. Un miembro de la pareja ejecuta la tarea y a la vez recibe el feedback de su compañero observador para su correcta realización. Una vez el ejecutante domina la tarea, cambia el rol con su compañero para convertirse en observador. Cuando los dos miembros del grupo dominan la tarea, se muestra al profesor para su validación.

Por ejemplo, en una clase de segundo ciclo de primaria el profesor propone la siguiente tarea: «Dominar el golpeo de revés con una raqueta de tenis». Explica el gesto técnico e insiste en tres elementos (pocos y claros) que los alumnos observadores deben analizar en su compañero. Éstos son: el agarre de la raqueta, la posición de los pies y el recorrido de la raqueta con el brazo extendido. El ejecutante practica el gesto mientras el observador corrige aquello relacionado con esos tres elementos que cree necesario. A la vez, el profesor puede ir ofreciendo feedback a los diferentes grupos. Cuando el ejecutor domine la tarea, será el observador quien se ponga a practicarla. Cuando ambos componentes de la pareja crean dominar dicho gesto, lo mostrarán al profesor y, en el caso de que se los valide, les podrá proponer otra tarea. Por ejemplo, dominar la volea de revés.

Tutoría entre iguales

También conocida como Peer Tutoring, es una estrategia de uso extenso en contextos educativos anglosajones, y que en España tiene como grandes valedores a Durán y Vidal (2004). Consiste en la formación de parejas de alumnos con una relación asimétrica, donde uno es el tutor y el otro el tutorado en función de la competencia que tenga en la materia que hay que enseñar. También tienen un objetivo común, conocido y compartido, que se consigue a partir de un marco exteriormente planificado. De esta manera se pretende conseguir que el tutorado aprenda gracias a su tutor, pero que éste también aprenda enseñando.

Por ejemplo, para enseñar una habilidad técnica del fútbol, se elaboran parejas de trabajo donde se asegure que haya un miembro de la pareja que sea competente en la ejecución de dicha habilidad y otro que lo sea menos. Se hace una valoración inicial de lo que sabe hacer el menos hábil y a partir de ésta se elaboran una serie de objetivos compartidos que hay que alcanzar. En las diferentes sesiones el alumno tutor se responsabilizará del aprendizaje del tutorado, y éste también se esforzará para conseguir los objetivos propuestos, ya que de lograrlos dependerá el éxito de ambos. El tutorado aprenderá por la ayuda ajustada que recibirá de su tutor, y éste también aprenderá, ya que enseñar implica un dominio más complejo del contenido a enseñar, pues no sólo sabrá hacerlo, sino que además sabrá enseñarlo.

Marcador colectivo

Estrategia desarrollada por Orlick (citado en Velázquez, 2010), consiste en proponer una tarea para ejecutar individualmente o en pequeños grupos, y que esa ejecución obtenga una puntuación de acuerdo con unos criterios previamente determinados. Esa puntuación se sumará al marcador colectivo del gran grupo y se puede establecer una recompensa en caso de alcanzar un objetivo previamente determinado.

Por ejemplo, el profesor propone un reto a todo el grupo: «¿Sois capaces de hacer más de 100 puntos en 2 minutos? Cada enceste desde fuera de la zona suma 2 puntos, y en el caso de que falle, si un compañero coge el rebote sin que el balón toque el suelo sumará 1 punto». Los alumnos, distribuidos en pequeños grupos en las cuatro canastas de baloncesto del patio, tendrán un tiempo para organizarse del mejor modo posible. Cuando empiece a ejecutarse la tarea, cada grupo tendrá la responsabilidad de controlar su propia anotación. Una vez acaben los 2 minutos, se sumarán los marcadores de los diferentes grupos para verificar si se ha conseguido el reto o no. A continuación, se puede volver a proponer para que intenten superarse, previo análisis en cada pequeño grupo de

los elementos organizativos o de ejecución que han funcionado bien, para insistir en ellos, y de los que no, para corregirlos o modificarlos.

1-2-4

Estrategia propuesta por Pujolàs (2008) y que consiste en proponer una tarea que pueda tener una o más formas de resolverse. Dentro de un equipo de trabajo de cuatro personas, individualmente se piensa una posible respuesta. Después los miembros del grupo se unen en parejas, y cada una de ellas se intercambian las respuestas, las comentan y de dos hacen una. Finalmente, se une el equipo y cada pareja muestra las respuestas obtenidas. A partir de ahí tienen que componer entre todos la respuesta más adecuada a la tarea que se les ha planteado.

Por ejemplo, en una sesión donde se trabaja la orientación, el profesor propone el siguiente problema: «¿Cuál será el recorrido más rápido para pasar por las balizas 1, 3, 5 y 7? Tened en cuenta que la salida y la llegada serán en el punto de control». En primer lugar, cada miembro del grupo analiza el mapa y diseña un recorrido para resolver el problema. Después se agrupan en dos parejas y en cada una se consensúa una respuesta. Finalmente se unen las parejas y de las dos posibles soluciones obtienen una que será la que lleven a la práctica.

Piensa, comparte, actúa

Estrategia desarrollada por Grineski, citada en Velázquez (2010) y Fernández-Río (2005), y que consiste en proponer un reto cooperativo al grupo en el que sea imprescindible la participación de todos los miembros para poder superarlo. Para ello, cada uno de los participantes piensa individualmente posibles

soluciones, y el grupo debe probar al menos una propuesta de cada uno. De entre todas, se elige la que parezca más eficaz y se ensaya las veces que sean necesarias hasta superar el reto. Cabe destacar que Fernández-Río y Velázquez (2005) han desarrollado una interesante propuesta práctica a partir de esta metodología a la que han llamado «Desafíos físicos cooperativos».

Por ejemplo, el profesor propone un reto al grupo de cuatro personas: «Todos los componentes del grupo debéis manteneros a la vez sin tocar el suelo el tiempo que tardáis en cantar "El patio de mi casa es particular, cuando llueve se moja como los demás". Del único material que podéis disponer es de cuatro balones de baloncesto». Cada uno de los componentes del grupo piensa una posible solución y el grupo las prueba. Así, uno propone subir todos a la vez y mantenerse en equilibrio de pie encima de los balones. Otro propone mantenerse también de pie pero subiendo de uno en uno y ayudándose a mantener el equilibrio sujetando los hombros. Otro propone algo parecido, pero manteniendo los balones en contacto para que se muevan lo mínimo posible, y el último propone que, en vez de mantener el equilibrio de pie, lo hagan sentados. El grupo, después de valorar las diferentes soluciones, decide cuál parece la más eficaz, y la ensayan hasta conseguir el objetivo.

Yo hago, nosotros hacemos

Esta estrategia, desarrollada por Velázquez (2010), consiste en la formación de grupos heterogéneos de cuatro a seis personas y proponer una tarea motriz abierta con diferentes formas de ejecución. Cada miembro del grupo ensaya distintas propuestas y, entre ellas, elige una o dos que sea capaz de dominar. Posteriormente, se vuelve a unir el grupo y cada uno tendrá que enseñar como mínimo una de estas propuestas, siendo responsable de que todo el grupo las ejecute del modo correcto. El profesor puede seleccionar a un miembro del grupo para que muestre la ejecución adecuada de las diferentes tareas propuestas, o bien puede pedir al grupo que todos a la vez las lleven a cabo.

Por ejemplo, después de unas sesiones trabajando el ritmo, el tiempo y diferentes elementos y gestos relacionados con el hip-hop, el profesor propone a cada grupo de cuatro crear una coreografía a partir de un pequeño fragmento de una pieza musical que se repite cuatro veces. Cada alumno ensayará individualmente y diseñará una minicoreografía para ese fragmento. Cuando cada uno de los miembros del grupo tenga diseñada su minicoreografía, será responsable de enseñársela a sus compañeros hasta que la dominen. Deberán acordar también el orden en que las ejecutarán dentro de la pieza musical y cómo las enlazarán. Finalmente, la mostrarán al resto de compañeros de la clase.

Rompecabezas, puzle o jigsaw

Esta estrategia, desarrollada por Aronson, citada en Pujolàs (2008) y Velázquez (2010), es una de las más representativas del aprendizaje cooperativo y también se conoce como trabajo a partir de comisiones o grupos de expertos. Consiste en formar equipos heterogéneos de cuatro o cinco personas y proponer una tarea que sea susceptible de fraccionarse en tantas partes como miembros tengan los grupos. El profesor entrega la información de cada parte a cada uno de los componentes del grupo para que la trabajen y la aprendan. Para ello, éste se unirá con otros miembros de otros grupos que también deban trabajar la misma parte, formando así diferentes grupos de expertos, uno por cada parte de la tarea. Estos grupos intercambiarán la información, indagarán en los contenidos, resolverán las dudas, con el objetivo de llegar a ser expertos de su parte. Estos expertos volverán a sus equipos de origen y serán responsables de explicar a sus compañeros la parte que han preparado, y además se preocuparán de que éstos también lo aprendan.

Por ejemplo, en el segundo curso de ciclo superior, el profesor se plantea desarrollar una unidad didáctica de atletismo utilizando una estrategia cooperativa, el puzle de Aronson. En primer lugar fracciona los contenidos a enseñar en cinco partes: lanzamiento de peso, lanzamiento de vórtice, salto de longitud, salto de altura, y carreras de velocidad y relevos. Al inicio de la unidad,

después de explicar al alumnado en qué va a consistir, organiza grupos de cinco personas que serán permanentes. Los grupos se reparten entre sus miembros los contenidos previamente fraccionados y a cada uno el profesor les facilita la información necesaria (clara, precisa y apropiada) para convertirlos en expertos del tema. Posteriormente, se unen los expertos de cada tema y organizan las comisiones de expertos: la de peso, la de vórtice, la de altura, la de longitud y la de velocidad. Estas comisiones dedican un tiempo a trabajar sus temas hasta dominarlos. Finalmente, vuelven a sus grupos de origen, donde serán responsables de enseñar su tema al resto de compañeros. Para comprobar si el trabajo en los diferentes grupos ha sido el correcto, el profesor podrá llamar a una persona del grupo y pedirle que explique cualquiera de las partes que ya debería dominar.

Enfoque inventivo de juegos

Estrategia desarrollada por Kirchner (citada en Velázquez, 2010) y que consiste en formar pequeños grupos y proponer que inventen juegos a partir de cuatro variables: número de jugadores, espacio, material y reglamentación. El grupo inventa, pone en práctica y muestra a la clase su propuesta. Méndez (2004) también desarrolla una propuesta basada en una estructura muy similar, pero en la que, a diferencia de la anterior, se pide al alumnado que cree juegos partiendo de unas categorías tácticas de los juegos deportivos que emplean un móvil: de diana, de blanco móvil, de golpeo y fildeo, de cancha dividida, de muro o pared, de invasión, e híbridos.

Por ejemplo, a un grupo-clase de primer ciclo de educación secundaria que trabaja habitualmente con metodologías cooperativas, el profesor propone la siguiente tarea: «Debéis inventar un juego donde participen como mínimo seis personas, teniendo en cuenta que se debe jugar como máximo en media pista de fútbol sala y que únicamente se puede utilizar para su práctica 2 pelotas, 4 aros y 2 conos». Los alumnos, agrupados de manera heterogénea en grupos de seis, empiezan a trabajar en el diseño de su juego, elaborándolo, practicándolo y

reformulando normas. El profesor ejerce un rol de facilitador, propiciando un ambiente adecuado, aportando sugerencias mediante preguntas, y comprobando la participación activa de todos los alumnos. Dentro del grupo también se asignarán entre los diferentes miembros unos roles rotativos para asegurar las dinámicas cooperativas y la responsabilidad individual de cada participante. El encargado del material será el que se preocupe de recoger los objetos requeridos y velar por su buen uso. El mánager será el que ejerza las funciones de líder de grupo, moderando las discusiones, revisando los acuerdos consensuados y velando para que éstos se lleven a cabo. El secretario es el que debe recoger por escrito los acuerdos tomados. El evaluador es el que analizará si los roles se han cumplido y si se han alcanzado los objetivos previstos. El animador es quien constantemente se ocupa del refuerzo positivo de todas aquellas acciones, esfuerzos y gestos dignos de destacar por parte de sus compañeros. El encargado de la seguridad será quien vele para que las acciones que se lleven a cabo no impliquen un riesgo para la integridad física de los participantes.

Proyectos cooperativos

Estrategia desarrollada por Omeñaca (2001). Se basa en el desarrollo de un proyecto por parte del gran grupo, aunque puede haber reparto de las tareas en pequeños grupos. Este método busca una plena autonomía del alumnado en la gestión de la propia actividad física. El profesor transfiere a los alumnos decisiones propias de la planificación y de parte de las que se producen durante el proceso y la evaluación, lo que conlleva una mayor asunción de aprendizajes significativos por parte del alumnado.

Por ejemplo, la propuesta desarrollada en Omeñaca (2001). Dentro del trabajo de contenidos relacionados con las actividades físicas en el medio natural, el profesor propone al alumnado que planifiquen una marcha de unas 4 horas aproximadamente por el parque natural cercano a la escuela. En primer lugar, el profesor facilita mapas de la zona, y diferentes informaciones relacionadas con el respeto al medio natural, material, ropa, precauciones que se deben tomar, etc.

Los alumnos en gran grupo deciden el recorrido que hay que realizar. Posteriormente, se dividen en pequeños grupos, cada uno de los cuales se ocupará de los diferentes aspectos previamente decididos que se deben tener en cuenta en toda marcha: un grupo elaborará el mapa del recorrido; otro, las normas que se han de seguir durante la marcha (organización, respeto del medio ambiente); otros realizarán una propuesta del material necesario; otros harán una propuesta de juegos para realizar, y otros, el listado de alimentos y bebidas que hay que llevar. Una vez finalizado el trabajo en pequeños grupos, se hará una puesta en común de gran grupo. A las ideas aportadas por cada grupo, se suman todas aquellas aportaciones que van surgiendo del gran grupo. Con toda esa información se elabora un folleto para cada uno de los alumnos. Solamente queda el día de la marcha, donde cada pequeño grupo tendrá la responsabilidad de que se cumpla aquello previamente diseñado y decidido. Además, y respecto al gran grupo, habrá una asunción colectiva de responsabilidades sobre la actividad proyectada.

8.2. Aplicación de elementos cooperativos y participativos en actividades competitivas

Tanto en sesiones de educación física como en la práctica de cualquier deporte, habitualmente se desarrollan actividades competitivas, situaciones de acción motriz donde existe oposición por parte de uno o más participantes. Es importante remarcar que, teniendo en cuenta lo expuesto en el apartado anterior, no es incompatible utilizar metodologías cooperativas para maximizar el aprendizaje y, a la vez, y dentro de este marco, llevar a cabo actividades competitivas. Del mismo modo, tampoco es imprescindible en la utilización de estas metodologías el desarrollo de juegos cooperativos. Por ejemplo, se puede aprender a jugar a baloncesto mediante metodologías cooperativas sin renunciar a hacer partidos. De hecho, si conseguimos extraer el componente agonístico de un partido de baloncesto, la actividad en cuestión dejará de ser un partido de baloncesto, ya que éste es un elemento intrínseco de dicho juego. Pero también es cierto que cuando se ponen en práctica actividades competitivas, por su propia estructura, a menudo provocan ambientes competitivos, escasamente educativos y poco participativos.

Partiendo de la premisa que las actividades competitivas ni son ni dejan de ser educativas por sí mismas, debe ser el maestro o el entrenador quien las dote de este carácter educativo, partiendo de la educación en valores como eje de toda acción. La cooperación y la competición son dos conceptos que desde el punto de vista del deporte deberían coexistir, inseparables, para que éste fuera un medio de carácter ciertamente educativo. Es totalmente lícito y apropiado enseñar a competir y educar en la competición, pero siempre y cuando sea un medio para conseguir autosuperarse y lograr objetivos previamente definidos, además de para aprender a jugar sin violar los derechos de los demás en beneficio propio. La competición no debe interpretarse como la finalidad del deporte, que no es otra que divertirse y disfrutar de la práctica física. Se deben rechazar todos aquellos ambientes hipercompetitivos donde competir y vencer al rival son los objetivos primordiales (incluso podríamos decir que los únicos). En

definitiva, se tiene que educar para competir con los otros, pero nunca para competir contra los otros. La competición es como un elemento más del deporte que nos debe orientar a superar un objetivo, y no a los adversarios.

Transformar la estructura competitiva de diferentes actividades y juegos para que sea cooperativa puede conllevar en la mayoría de ocasiones que dicha actividad o juego pierda su esencia. Por tanto, conviene relativizar el componente competitivo, pero conservando la estructura de la tarea. En este sentido, Velázquez (2004, p. 56) propone «que estructuras competitivas generen, en lo posible, situaciones no competitivas en las que la actividad esté por encima del resultado, […] donde lo importante sea realmente participar […] el objetivo no debe ser eliminar la competición, sino construir alternativas que permitan relativizar ésta en beneficio de la actividad física, y por encima del resultado».

En la mayoría de ocasiones, aplicar elementos cooperativos y participativos a actividades competitivas favorece que éstas, sin dejar de lado la oposición entre participantes, sean más participativas y tengan un carácter ciertamente educativo. Mostramos algunos ejemplos:

•Todos marcan: cuando un jugador anota un tanto, no puede volver a intentarlo hasta que todos sus compañeros no hayan anotado también uno.

•Todos puntúan: para que la puntuación de un equipo sea válida, todos sus componentes deben de haber anotado.

•Equipos pequeños: reducir el número de jugadores permite que haya más participación.

•Salvavidas: en juegos de eliminación como el béisbol, permitir que un compañero pueda salvar al eliminado.

•Traspaso de equipo: cada cierto tiempo, previamente acordado, dos jugadores cambian de equipo.

En este sentido, Orlick (2002) propone la introducción de reglas cooperativas:

•Todos tocan: antes de anotar un tanto, todos los componentes del equipo deben de haber tocado la pelota.

•Todos juegan: todos los jugadores intervienen a la vez, sin reservas.

•Todos eligen: se crean los equipos de una manera no discriminatoria, por ejemplo, haciendo un montón con una zapatilla de cada jugador y separándolas en dos grupos.

•En todas las posiciones: todos los jugadores tienen derecho a jugar en todas las posiciones y cada cierto tiempo se hace una rotación como en el voleibol.

•Señalar a quien la pasó: al realizar una anotación todo el equipo felicita a quien dio el último pase.

También Velázquez (2004) aporta elementos para darle un cariz más cooperativo

a las actividades competitivas:

•Más móviles: introducir más balones para permitir mayor participación de todos los jugadores.

•Dificultades compensatorias: se dificulta la acción de los jugadores que ya han anotado, como pasar la pelota, botar o lanzar con el pie o la mano no dominantes.

•Delimitar espacios de actuación: el terreno de juego se divide en parcelas ocupadas por uno o dos jugadores de cada equipo.

•Quien anota cambia: cada jugador que anota un tanto cambia de equipo.

•Tanteo por azar: cuando un equipo anota se lanzará un dado y se apuntará tantos puntos como marque el dado.

•Más equipos: tres o cuatro equipos juegan a la vez, ya sea marcando en porterías o canastas previamente determinadas o en cualquiera de los otros equipos.

•Favorecer al que va perdiendo: los tantos de un equipo cuando va perdiendo valen más puntos que cuando va ganando.

8.3. Pautas para la puesta en práctica de metodologías cooperativas

Para desarrollar una metodología basada en la cooperación y poder hacer un uso adecuado, rico y creativo, es imprescindible que el profesor, entrenador o educador conozca los principios teóricos básicos de esta metodología y construya los pilares donde sustentar su práctica. Si se limita a hacer una aplicación mimética de las estrategias y elementos propuestos anteriormente, correrá el riesgo de que aparezcan situaciones no deseadas y contraproducentes, propias de agrupar a los alumnos sin más: participantes que no actúan y se «esconden» en el grupo; participantes que asumen todas las responsabilidades sin permitir la actuación de los otros; aparición de conflictos destructivos y evasión de responsabilidades, traspasándolas al grupo.

Para empezar a aplicar un programa de actividad física basado en la cooperación, Solana (2007) propone una serie de premisas que ayudan a asegurar este cambio tan sustancial en la metodología:

•Aplicarlo de manera progresiva y continuada, introduciendo cada vez más tareas cooperativas.

•Los resultados deben esperarse a medio plazo, y la evolución de los alumnos empieza a ser evidente a los dos o tres meses del inicio de la aplicación.

•Al principio deben proponerse actividades de fácil realización para incrementar la confianza de los participantes.

•Prestar atención a la formación de grupos y darles una estabilidad de dos o tres meses.

•En los inicios, formar grupos relativamente reducidos de tres o cuatro participantes.

•Concienciar a los participantes de que todos tienen una responsabilidad que cumplir y de que el éxito de unos implicará también el de los otros.

•Ofrecer la posibilidad de que todos se sientan importantes dentro del grupo.

•Crear actividades que potencien la reflexión en conjunto.

•Favorecer la toma de decisiones conjunta potenciando una democracia participativa.

Es indudable que si en la enseñanza y en la práctica de actividades físicas apostamos por un modelo como el cooperativo, cimentado en la solidaridad, la ayuda mutua, la aceptación y la valoración de las diferencias, el respeto y la resolución de conflictos de manera positiva, estaremos contribuyendo a la construcción de los pilares básicos de una sociedad verdaderamente inclusiva.

La adaptación de juegos y actividades

Cuando pensamos en cómo facilitar la participación en los juegos y actividades motrices de los alumnos con discapacidad, siempre tenemos en mente a alguien concreto que nos guía en esa búsqueda, a esa persona que hace que nos cuestionemos continuamente sus conductas motrices y las que se dan en el grupo. Y siempre acabamos cayendo en la cuenta de que la relación personal entre los compañeros desempeña un papel tan importante que a menudo es determinante en el desarrollo de la actividad.

Para sistematizar este proceso, en este capítulo proponemos considerar el tipo de relación motriz que puede establecerse entre los participantes de los juegos (alumnos con discapacidad y resto de alumnos). Se toma como clasificación de referencia la propuesta de Parlebas, que, desde la praxiología motriz, agrupa los juegos motores en diferentes clases de experiencias motrices, denominadas dominios de acción motriz en función del tipo de interacción que mantienen los jugadores y del tipo de relación con el espacio donde se realiza la práctica.

También apuntamos una distribución en categorías de los participantes que presentan algún tipo de discapacidad, categorías que nos permiten detallar las adaptaciones para cada uno de los diversos perfiles funcionales descritos. Desde la ficción, hemos descrito diversos protagonistas que atienden a cada una de las discapacidades tratadas.

Por último, presentamos una relación de juegos, escogidos según su dominio de

acción motriz y según las edades a las que van dirigidos (educación infantil, primaria y secundaria). Los protagonistas que hemos descrito nos acompañan en las diferentes etapas de su desarrollo, participando en los juegos y actividades propuestas. Esto facilitará la comprensión de las adaptaciones sugeridas en cada uno de los juegos y actividades.

9.1. La clasificación de los juegos para la inclusión. Los dominios de la acción motriz

El patio de la escuela, el pabellón polideportivo, una plaza o cualquier espacio de la naturaleza pueden ser escenarios donde realizar un juego, un deporte o cualquier práctica motriz. En cada uno de estos lugares, la participación en una situación motriz debe entenderse como un auténtico laboratorio de aprendizajes, relaciones y consecuencias pedagógicas en toda propuesta formativa orientada hacia la inclusión.

Sin embargo, no deja de ser una cuestión menor la presentación de un recetario «desordenado» de juegos, ejercicios o propuestas motrices de inclusión. En nuestra opinión, la distribución de centenares de prácticas físicas y deportivas en categorías coherentes desde el ángulo de la acción motriz constituye una herramienta de primer orden para el educador. Ante un sinfín de especialidades, el maestro, el monitor o el en trenador se ven obligados a elegir (Parlebas, 2001).

Todas las respuestas motrices que se puedan dar en un juego o deporte se pueden analizar en términos de conducta motriz, tanto las situaciones de jugar a envolverse con una tela, actividades de saltar a la cuerda, el paracaídas, la pelota sentada, una coreografía expresiva como el esquí o la vela. Desde esta perspectiva, ya no es el movimiento lo más importante, sino la persona que se mueve y actúa, sus decisiones motrices, sus impulsos afectivos, su amor al riesgo, sus estrategias corporales, la lectura e interpretación de la información (descodificación motriz).

Se trata de educar las conductas motrices, en este caso con una finalidad de inclusión.

El concepto de conducta motriz centra el interés en la persona que se mueve, que se desplaza; considerando sus decisiones motrices, sus respuestas afectivas, su noción de riesgo, sus estrategias corporales; así como la interpretación que haga de las conductas motrices de los demás participantes. Cualquier conducta motriz informa de la intervención estrictamente física o motriz de su autor, pero también de la vivencia personal que le acompaña (alegrías, temores, percepciones...), en definitiva, es un fiel reflejo de la manera de estar y de sentir la vida de la persona que actúa.

La conducta motriz debe ser entendida como «la organización significante del comportamiento motor» (Parlebas, 2001, p. 85) que protagoniza un alumno, actuando de forma unitaria con toda su personalidad, poniendo en acción sus distintas dimensiones afectiva, cognitiva y relacional. La educación motriz no pretende enseñar únicamente a botar un balón, hacer una voltereta o saltar una altura, sino también a educar a toda la persona que interviene mientras está participando.

Cada juego deportivo o práctica motriz dispone de una lógica interna que desencadena un conjunto de relaciones internas con los otros protagonistas, con el espacio, con el material y con el tiempo que originarán una serie de consecuencias prácticas sobre la persona que actúa. Por tanto, tiene sentido saber que cuando Marta nada, salta, lanza, corre o esquía activa algo más que un conjunto de palancas musculares y óseas. Joao, tras hacer cuatro brazadas en la piscina, debe descansar, su respiración es forzada ya que tiene miedo a sumergir la cabeza; Elías, al botar un balón ante un contrario, siempre decide pasarla a un compañero ya que nunca consigue descodificar las intenciones de sus adversarios; Ana, cuando esquía, disfruta superando cada una de las informaciones que le concede la pista negra de esquí, llena de dificultades e irregularidades, originando un sinfín de imprevistos que debe interpretar continuamente.

La educación inclusiva a través del juego motor, por tanto, debe intervenir en la educación de las conductas motrices más adecuadas para cada proyecto pedagógico, desempeñando un papel nada despreciable en el desarrollo de la personalidad del alumno en su infancia o en su adolescencia.

La clasificación de los juegos deportivos que plantea Parlebas (2001) se origina al combinar de manera binaria el criterio de interacción motriz con los demás (presencia o ausencia de compañeros y adversarios) y el criterio de relación con un medio físico estable (que no origina incertidumbre) o un medio inestable (portador de información que debe descodificarse e interpretarse constantemente). De este modo se establecen ocho familias de prácticas motrices que podrían constituir una primera distinción de los dominios de acción motriz.

A pesar de que estas ocho familias de prácticas motrices acogen todas las posibles opciones de experiencias motrices, según sea la orientación ideológica del proyecto pedagógico o la disponibilidad (geografía, recursos…) de un centro educativo, u otros criterios contextuales, se pueden «reclasificar» en menor número de categorías (pero que siguen incluyendo todas estas ocho clases de situaciones motrices).

Por ejemplo, dado que para muchos centros educativos resulta difícil realizar habitualmente prácticas en un medio inestable, se propone agrupar cuatro categorías en un único dominio, originando cinco dominios de acción motriz.

1. Los juegos que se realizan en solitario (psicomotores o «individuales») y en un medio estable tienden a generar situaciones que requieren automatizar estereotipos motores, reproducir repetidamente una determinada modalidad de ejecución de acciones motrices; dosificar las fuentes energéticas para actuar con eficacia en el esfuerzo físico requerido; introyectarse (explorar y conocer el propio cuerpo desde dentro); realizar acciones metafóricas o de expresión motriz. Estas situaciones motrices son las más apropiadas para desencadenar conductas motrices asociadas a la

constancia, el autoesfuerzo, el sacrificio, el conocimiento de uno mismo... (por ejemplo, juegos de lanzamientos, saltos, carreras, prácticas de autoexploración o de expresión motriz). Igual sucede en otras situaciones de la vida diaria cuando muchas veces el resultado de lo que se hace depende únicamente de uno mismo (esforzarse en el trabajo, ser constante al aprender a leer o escribir, sacrificar algunos momentos de ocio para acondicionar las reformas de un piso y luego poder residir con mayor comodidad, o tratar de relajarse momentos antes de un examen o de una oferta laboral).

2. Los juegos de cooperación en un medio estable ofrecen un sinfín de situaciones que hacen emerger conductas asociadas a la comunicación motriz, el pacto, el sacrificio generoso en la colaboración, tomar la iniciativa, crear respuestas expresivas y originales, respetar las decisiones de los demás. Igual que en la vida cotidiana, el grupo es autónomo para decidir de modo solidario la solución de los problemas; por ejemplo, en un contexto democrático las relaciones sociales llevan a tener que solucionar problemas tales como la violencia, la falta de agua, la contaminación, los incendios, la discriminación, la desigualdad entre géneros, la necesidad de darse a entender por signos cuando se va a un país extranjero... Estos problemas difícilmente encuentran una respuesta sino es mediante la cooperación de todas las personas implicadas.

3. Los juegos de oposición en un medio estable exigen que los protagonistas tengan que tomar decisiones, anticiparse, descodificar los mensajes de los demás o llevar a cabo estrategias motrices para optimizar al máximo este tipo de conductas motrices. Este grupo de situaciones puede servir para fomentar las conductas asociadas al desafío, la competitividad o la resolución de problemas. Será conveniente trabajar con todas las clases de lógicas internas que ofrecen los juegos de oposición (uno contra uno, como dar palmadas; uno contra todos, como «un, dos, tres, chocolate inglés»; o todos contra todos, como «quitarle la cola al burro»).

4. Los juegos de cooperación-oposición en un medio estable, igual que el dominio anterior, exige una toma constante de decisiones e interpretación de los mensajes del resto de participantes, aunque aquí intervienen los objetivos colectivos, de ahí que se añada el factor estratégico de los compañeros que se oponen a un grupo de adversarios. Son ejemplos de esta categoría los juegos o deportes en los que se enfrentan dos equipos (por ejemplo, los diez pases, el balón tiro o el fútbol). En este apartado también se deberían considerar los juegos en los que se puede cambiar de relación o equipo (por ejemplo, «la araña peluda»), donde la derrota se desdramatiza, ya que todos los protagonistas van a terminar formando parte del mismo equipo. A menudo, en la vida diaria, conflictos entre distintas empresas terminan resolviéndose mediante fusiones (cambio de equipo o pactos) o la búsqueda de la repartición de competencias.

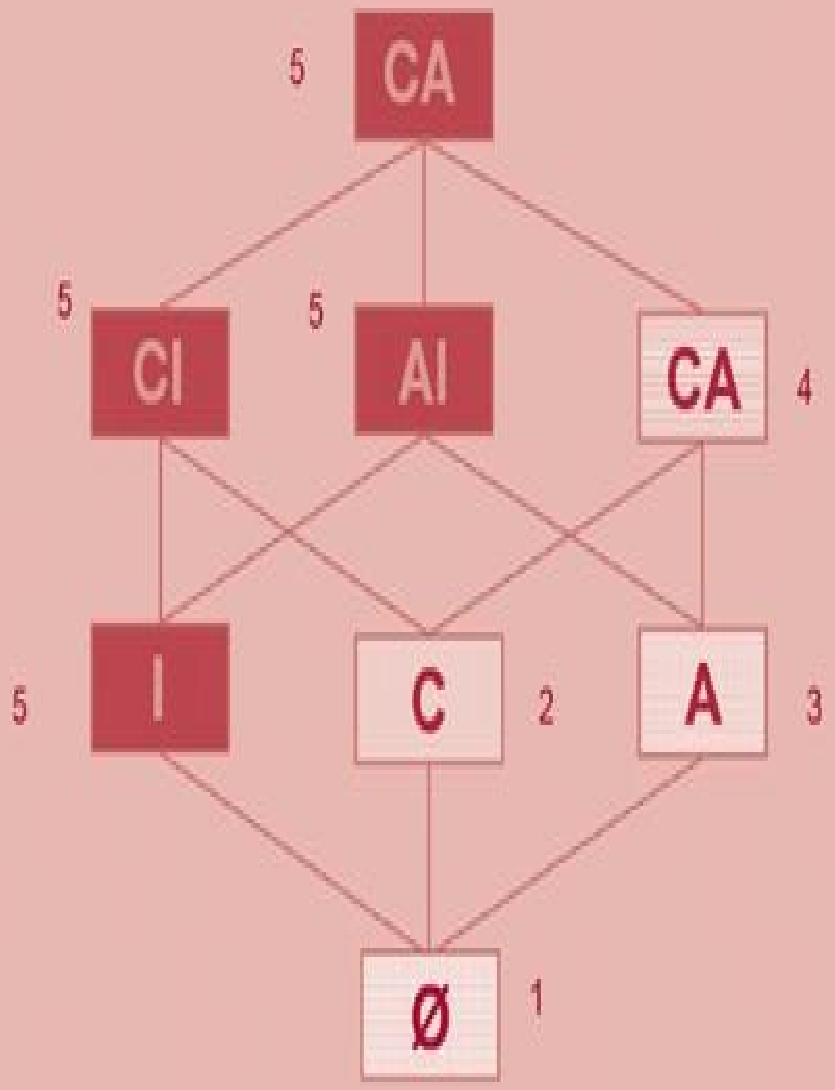
5. Los juegos que se realizan en un medio inestable, ya sean psicomotores o sociomotores, exigen que los protagonistas «lean» y descifren las dificultades e imprevistos que genera su relación con el terreno de práctica. Este tipo de situaciones favorecen conductas motrices adaptativas asociadas a la toma de decisiones, eficacia inteligente, anticipación, respeto del entorno, riesgo y aventura. Son buenos ejemplos aquellos juegos que se realizan principalmente en el medio natural (juegos en la arena, en la nieve, juegos de orientación, gincanas, vela o esquí). En el ámbito rural es habitual tener que estar pendiente continuamente de los imperativos meteorológicos y de imprevistos a la hora de organizar la actividad laboral cotidiana o de hacer un uso responsable del bosque cuando vamos a buscar caracoles o setas.

Paralelamente se puede distinguir una familia de juegos asociados al dominio psicomotor o de cooperación que corresponde a las prácticas motrices artísticas. Se trata de un grupo de experiencias que activa el potencial artístico, poético, estético y simbólico. En este apartado se pueden localizar ejemplos de juegos orientados hacia lo deportivo, con una jerarquía de resultados medibles como la danza, el patinaje o la gimnasia rítmica. Paralelamente, también se encuentra otro grupo de juegos o situaciones motrices orientados hacia lo expresivo en los que se prioriza la transmisión de un sentido en los signos estéticos, gestuales y simbólicos. La lógica interna de estos juegos o situaciones motrices contiene una

significación simbólica que remite a un mundo poético u onírico. A menudo, este tipo de prácticas motrices se acompaña de un apoyo musical que facilita ese lenguaje poético y artístico que lo caracteriza. Estas prácticas ponen en acción un sistema de signos cuyas acciones motrices remiten a referencias exteriores a la propia motricidad (se puede representar simbólicamente objetos, personajes, espacios o momentos ficticios que en realidad no están presentes). Se trata de una motricidad referencial que le otorga plena identidad e interés para ser utilizada en programas de inclusión.

Figura 1: Déficit y discapacidad.

Cinco dominios de acción motriz



1. Dominio psicomotor; 2. Dominio de cooperación; 3. Dominio de oposición; 4. Dominio de cooperación-oposición, y 5. Dominio de prácticas motrices en un medio inestable.

9.2. Categorización para el análisis de los juegos según el perfil funcional de los participantes con discapacidad

A continuación se exponen las categorías que se han establecido de los participantes con discapacidad motriz, visual e intelectual, con el objetivo de expresar las adaptaciones que se proponen de cada juego o actividad.

Los recursos que se ofrecen son de carácter orientativo y su aplicación dependerá del criterio del educador, de acuerdo con las características de cada uno de los alumnos. No obstante, no deberán obviarse las orientaciones didácticas que se recogen por discapacidad en el capítulo 6.

Las categorías aquí establecidas responden a un perfil funcional, esto es, tratan de poner de relieve las capacidades de los alumnos para ejecutar las tareas, independientemente de la discapacidad que presenten o del déficit que ha dado lugar a dicho perfil.

El objetivo de las adaptaciones es equiparar las condiciones de práctica de los participantes con discapacidad que concurren en un juego o actividad con aquellos que no la tienen. Así, todos tienen la misma posibilidad de competir, cooperar, trabajar y/o jugar para conseguir el reto propuesto por la actividad.

En realidad estas adaptaciones son un punto de partida a las que deberá añadirse la creatividad del educador, independientemente de la categorización aquí establecida. Es evidente que cabe la posibilidad de extrapolar una adaptación a

un participante cuyo perfil no esté reflejado con exactitud en la presente clasificación.

En lo que respecta a la discapacidad auditiva y a la discapacidad derivada del trastorno mental, en el capítulo 5 de este libro se recogen las consideraciones y recursos didácticos que hay que tener en cuenta para facilitar la participación activa y efectiva en los juegos y otras actividades físico-deportivas, dado que no requieren adaptaciones más concretas.

DM

Categorización de las discapacidades físicas

Con el objetivo de facilitar la explicación de las adaptaciones de los juegos y actividades a las discapacidades físicas, se ha adoptado un criterio basado en el medio de locomoción y la capacidad de movimiento de los miembros superiores de la persona, independientemente del grado de limitación y del origen de la discapacidad, dada la gran amplitud de posibilidades con las que nos podemos encontrar.

Puesto que encontramos una primera referencia a la categorización en una obra anterior (Ríos y Carol, 2001), queremos señalar que los cambios que hemos incorporado se justifican con la experiencia de campo. A lo largo de las múltiples intervenciones y observaciones que se han realizado en el contexto escolar y extraescolar, hemos llegado a generalizar las adaptaciones a categorías más amplias de funcionalidad. Así pues, por citar un ejemplo, en la obra anterior

se hacía referencia expresa a los problemas de equilibrio de los participantes con parálisis cerebral deambulante. En esta ocasión, esta categoría queda incluida en la D, en la que se agrupan las personas usuarias de una o dos muletas (incluso andadores de distintos tipos) y cuyo equilibrio puede verse comprometido en la misma medida.

En todas las categorías nos podemos encontrar que los participantes presenten alteraciones del tono muscular, tales como hipertonía, hipotonía y otros trastornos asociados en mayor o menor medida. (Véase capítulo 5, apartado 5.1., donde se hace referencia a las secuelas motoras predominantes en la parálisis cerebral, relacionadas con las alteraciones del tono muscular.)

Su conocimiento nos ayudará a entender las particularidades de casos concretos, así como la necesidad del apoyo directo del adulto en algunas ocasiones. Por ello, el tono muscular del participante con discapacidad debe ser tenido en cuenta aun cuando su perfil lo defina en una u otra clase.

Seguidamente pasamos a relacionar las categorías de análisis:

AParticipantes usuarios de silla de ruedas manual, con limitación de la movilidad del tren inferior y buena capacidad de movimiento y prensión en el tren superior. Dirigen la silla de ruedas con los brazos sin dificultad. Buen control de tronco.

BParticipantes usuarios de silla de ruedas manual, con limitaciones en el tren inferior y superior. Dirigen la silla de ruedas con los pies o con los brazos con lentitud y dificultad. La capacidad de movimiento y precisión de los miembros superiores es más reducida, debido en parte a la hipotonía o hipertonía de su musculatura. Menor control de tronco que la categoría anterior.

CParticipantes usuarios de silla de ruedas eléctrica. En esta categoría la capacidad de movimiento y control del tronco y los miembros superiores está muy reducida. Puede incluso verse comprometida la capacidad respiratoria y, por ende, la capacidad de comunicación verbal.

DParticipantes usuarios de 1 o 2 muletas. En esta clase podríamos también incluir a aquellos participantes cuyo equilibrio al deambular quedara muy comprometido, aunque no utilizara muletas. La posibilidad de utilizar como ayuda auxiliar un andador de asiento o de pie facilitaría su autonomía y justificaría igualmente su inclusión en esta categoría.

EParticipantes con perfil hemipléjico. En esta categoría un hemicuerpo es fuerte y funcional y el hemicuerpo afectado tiende a veces a ser ignorado. El equilibrio y la capacidad de manipulación pueden verse modificados por la asimetría y las alteraciones del tono muscular de los segmentos corporales retraídos.

Algunos participantes de la categoría B pueden utilizar una silla de ruedas eléctrica en su vida diaria fuera del domicilio, así que las adaptaciones a aplicar, según la actividad, pueden ser las propias de la categoría B o C.

En aquellos usuarios cuya comunicación verbal está muy reducida, deberán buscarse ayudas técnicas que la faciliten, así como normalizar el uso de los sistemas de comunicación alternativos entre todo el grupo.

En el caso de participantes con enfermedades degenerativas, como la distrofia muscular de Duchenne, deberemos considerar el cambio progresivo de categoría y, por tanto, de las adaptaciones que precisan.

DV

Categorización de la discapacidad visual

En el ámbito competitivo, la International Blind Association (IBSA) tiene establecido el procedimiento y los requisitos para la clasificación de las personas con discapacidad visual en las competiciones que organizan. Se establecen tres categorías en su clasificación: B1, B2 y B3.

B1 Inexistencia de percepción de la luz en ambos ojos, o percepción de la luz pero con incapacidad para reconocer la forma de una mano a cualquier distancia o en cualquier dirección. Hablamos de participantes con ceguera total. En el ámbito educativo consideramos así al alumno que no puede anticipar obstáculos a una velocidad de marcha moderada

B2 Desde la capacidad para reconocer la forma de una mano hasta una agudeza visual de 2/60 y/o un campo visual de menos de 5 grados. En este caso tratamos con participantes con ceguera parcial o baja visión. En el ámbito educativo, consideramos al alumno con baja visión como aquel que es capaz de anticiparse a los obstáculos a una velocidad de marcha moderada.

B3 Desde una agudeza visual superior a 2/60 hasta una agudeza visual de

6/60 y/o un campo visual de más de 5 grados y menos de 20 grados. También en este caso definimos a deportistas con baja visión o ceguera parcial.

En función del deporte, los integrantes participan separados por categorías o conjuntamente.

En el presente capítulo, sólo tenemos en cuenta las categorías B1 y B2 para adaptar los juegos y actividades, puesto que las adaptaciones que utilizaríamos para la categoría B3 se remitirían siempre a las establecidas para la categoría B2.

-

-

DI

Categorización de la discapacidad intelectual

Como ya se menciona en el capítulo 5, y con el objetivo de dar respuesta a este nuevo concepto que nos conduce a entender la persona con discapacidad intelectual como un usuario que requiere unos determinados apoyos en función de sus capacidades, se ha creado la escala de intensidad de los apoyos (Escala de intensidad de los apoyos, Thomson 2007).

Así, distinguiremos cuatro categorías, en función del perfil de la persona y del tipo de apoyo que ésta requiera. Serán:

AI (apoyo intermitente): es el que se presta (y recibe la persona) de manera esporádica o episódica, que se proporciona cuando se necesita.

AL (apoyo limitado): es el que se presta (y recibe la persona) ocasionalmente de manera continuada, durante un periodo de tiempo limitado, con una frecuencia regular y en algunos entornos de la vida de la persona (hogar, trabajo, escuela, vida comunitaria, etc.). Un ejemplo podría ser proporcionar a una persona para que enseñe y supervise el trayecto para ir al trabajo; cuando la persona con discapacidad intelectual ya lo ha aprendido, este apoyo se retira.

AE (apoyo extenso): es el que se presta (y recibe la persona) de manera continuada, sin límite de tiempo, con una frecuencia regular o alta, y que afecta algunas situaciones de la vida de la persona con discapacidad (hogar, trabajo, escuela, vida comunitaria, etc.). La persona depende en determinadas situaciones de terceros.

AG (apoyo generalizado): es el que se presta (y recibe la persona) de manera continuada, posiblemente para toda la vida, con una alta frecuencia e intensidad. Afecta todas o casi todas las situaciones de vida de la persona con discapacidad, quien depende de terceros.

-

9.3. Adaptación de juegos y actividades

Atendiendo a los criterios enumerados anteriormente, bajo el epígrafe «La clasificación de los juegos para la inclusión», hacemos una propuesta de adaptación de juegos, a modo de ejemplo. Se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

•El tipo de interacción establecida, que ha dado lugar a:

■Juegos individuales

■Juegos de cooperación

■Juegos de oposición

■Juegos de cooperación-oposición

Por otro lado se ha considerado interesante dar un tratamiento diferenciado a las prácticas motrices artísticas –juegos expresivoestéticos– por su particularidad, entendiendo que en unas ocasiones podrán ser individuales y en otras de cooperación.

Mientras que las anteriores propuestas se desarrollan en un medio estable, facilitando la previsión de las acciones, hemos considerado oportuno adaptar además actividades en la naturaleza, que se caracterizan por ser inestables.

Teniendo en cuenta los anteriores criterios, también se ha considerado interesante proponer ejemplos que se adecuen a los distintos grupos de edad: infantil, primaria y secundaria.

Nuestros personajes

Para facilitar la contextualización de las adaptaciones de los juegos y las actividades, se hace una breve presentación de los personajes que van a ser los protagonistas de las mismas. A todos ellos los encontraremos en uno o más periodos de su vida académica, ya sea de pequeños, como adolescentes, etc. Podrían ser perfectamente nuestros alumnos, nuestros jugadores o nuestros compañeros.

▪

Noelia iba entusiasmada a la escuela. Se lo pasaba muy bien en todas las asignaturas, especialmente en matemáticas y educación física. Sus padres estaban muy satisfechos de las notas que obtenía. Además, cada vez que se reunían con su tutora, ésta les confirmaba las excelentes relaciones que tenía con sus compañeros. Sin embargo, a los 7 años empezó a no ver bien lo que había por sus lados y a ver ciertas manchas. Así que la llevaron al oftalmólogo y, tras una minuciosa revisión, éste confirmó que tenía retinosis pigmentaria. Progresivamente, iría perdiendo visión, pero no se podía confirmar a qué ritmo eso sucedería. Sin embargo, Noelia, no cambió su actitud. Ahora necesita concentrarse más hacia dónde dirigir la mirada y a identificar de dónde provienen los sonidos. Viéndola jugar con sus compañeros, nadie diría que tiene una visión muy reducida, puesto que ya ha conseguido el cinturón verde en judo. Además, se está introduciendo, de forma muy efectiva, en la práctica del goalball. A pesar de que sabía que su capacidad visual iría progresivamente disminuyendo, insistió a sus padres en aprender a esquiar. La velocidad le encanta.

-

-

Víctor estaba en P-4 cuando la maestra y sus padres empezaron a preocuparse porque se caía mucho más de lo habitual. Empezó un periplo por diferentes médicos, hasta que finalmente le diagnosticaron una distrofia muscular de Duchenne. Progresivamente, ha ido perdiendo la capacidad de deambular de forma autónoma, hasta llegar a tener que emplear una silla de ruedas eléctrica. Sin embargo, él quiere continuar realizando todas las actividades que le sean accesibles. Incluso sugiere en clase cómo puede participar si la actividad propuesta no la puede ejecutar. Sus padres le dan todo el soporte posible para que así sea. Han visto que, a pesar de su poca movilidad, puede realizar algunas prácticas como la boccia o el hockey en silla de ruedas eléctrica. En su ciudad, hay un importante club deportivo que ofrece una oferta muy amplia también de estas prácticas.

-

-

Pol y Alba estaban esperando su primer bebé con mucha ilusión. Estaban emocionados el día en que nació Mar, pero el pediatra les comunicó que la niña, aunque estaba bien, tenía espina bífida (lipomeningocele en la dorsal 5). Inicialmente desconocían sus consecuencias, pero entraron en contacto con otros padres de niños de características similares y decidieron ponerse manos a la obra. Optaron por tratarla como habrían hecho con la niña que esperaban, sin que nada cambiase sus planes. Así, desde que era un bebé dedicaron muchas horas a jugar con ella en la alfombra para incitarla a gatear y a moverse. Al cumplir los dos años la llevaron al mismo jardín de infancia que a su primo, con el que fue compartiendo escolarización y clase de actividades acuáticas por las tardes. Todas estas actividades han contribuido a que, a pesar de que emplee bitutores, su marcha sea bastante estable. Disfruta jugando con la Wii, y quiere llegar a practicar, de forma real, los mismos deportes que ve en la pantalla de su consola.

-

-

Mario era un precioso niño que destacaba por sus enormes ojos azules. Poco después de cumplir los tres años, enfermó de meningitis. Aunque se recuperó, a partir de ese momento su lenguaje no siguió el mismo nivel de desarrollo que hasta entonces, siendo más lento en sus reacciones y al tomar cualquier decisión. Pero a pesar de ello, siempre tuvo el soporte de sus hermanos Carlos (dos años más que él) y Elena (uno menos), incorporándolo en sus juegos. Desde los ocho años, participa en las mismas colonias de verano que sus hermanos y que el resto de sus compañeros de escuela. Es muy sociable y divertido. Y aunque es algo más lento que sus compañeros, éstos siempre cuentan con él para realizar cualquier actividad. Es un fanático del fútbol y se sabe el nombre de los jugadores de todos los equipos de primera división.

-

-

Gisela es una niña muy activa y extrovertida. Le encanta estar con sus amigos y jugar a baloncesto. Es muy apreciada por sus compañeros, ya que de forma natural tiene tendencia a organizarles cuando juegan y a hacerles propuestas atrevidas. La mayor parte de las veces olvidan que se desplaza en silla de ruedas, ya que es tan hábil con la pelota como ellos. No saben que cuando tenía cuatro años, al cruzar un paso de cebra de la mano de su abuelo, un coche la atropelló fracturándole la doceava vértebra dorsal. No tiene ni sensibilidad, ni control de la motricidad voluntaria de las piernas, pero conserva perfectamente el control del tronco y los brazos. Esto le permite tener un excelente dominio de la silla de ruedas. Le gusta jugar con ella y mostrar todas sus habilidades, haciendo el «caballito» o bailando con ella.

-

-

Los padres de Iván se preocuparon mucho cuando nació. El parto se complicó, fue muy largo, teniendo dificultades para respirar. Tuvo una hipoxia que le produjo lesiones cerebrales irreversibles. Sin embargo, tras superar la fase inicial, no se desanimaron y se volcaron totalmente en su educación. Jugaban con él como con su hermano mayor, lo llevaron a un programa de desarrollo motor, a cursos de natación desde que cumplió el año y, obviamente, a una escuela no muy lejos de su casa. Todo esto contribuyó a que, a pesar de que tuviese una tetraparesia moderada que le dificultase la movilidad de los brazos y tuviese un escaso equilibrio, fuera capaz de alcanzar un aceptable grado de autonomía. Con un solo pie propulsaba la silla hacia atrás. Con apoyo, era capaz de estar de pie. Descubrió el atletismo en la televisión y le gustó mucho, por lo que sus padres lo inscribieron en el club de atletismo de su localidad.

Juegos

DM

A Usuarios de silla de ruedas manual, con limitación de la movilidad del tren inferior.

B Usuarios de silla de ruedas manual, con limitaciones en el tren inferior y superior.

C Usuarios de silla de ruedas eléctrica.

D Usuarios de 1 o 2 muletas.

E Participantes con perfil hemipléjico.

-

-

DV

B1 Participantes con ceguera total.

B2 Participantes con capacidad para reconocer la forma de una mano hasta una agudeza visual de 2/60 y/o un campo visual de menos de 5 grados.

B3 Participantes con una agudeza visual superior a 2/60 hasta 6/60 y/o un campo visual de más de 5 grados y menos de 20 grados.

-

-

DI

AI Participantes que precisan de apoyo intermitente. AL Participantes que requieren apoyo limitado.

AE Participantes que necesitan un apoyo extenso, de manera continuada, con una frecuencia regular o alta.

AG Participantes que requieren apoyo generalizado con una frecuencia alta e intensa.

-

JUEGOS INDIVIDUALES

Infantil

1. Juguemos con telas,

2. Rincón de los desafíos,

Primaria

3. De isla en isla,

4. Saltar a la cuerda,

Secundaria

5. Juguemos con la pelota de baloncesto,

6. Estiremos nuestro cuerpo,

JUEGOS DE COOPERACIÓN

Infantil

7. Aros cooperativos,

8. Pizza,

Primaria

9. Paracaídas,

10. La marioneta,

Secundaria

11. El naufragio,

12. Tela de araña,

13. Acrosport,

JUEGOS DE OPOSICIÓN

Infantil

14. Un, dos, tres, chocolate inglés,

15. Pilla, pilla,

16. Calientamanos,

Primaria

17. Quitarle la cola al zorro,

18. Batalla del samurái,

19. El pañuelo,

Secundaria

20. Dar la vuelta a la tortilla,

21. Taquigol,

JUEGOS DE COOPERACIÓN-OPOSICIÓN

Infantil

22. Pelotas fuera,

23. La araña peluda,

Primaria

24. El zorro, la gallina y sus polluelos,

25. La cadena,

26. Relevos,

Secundaria

27. Los diez pases partidos,

28. Balón prisionero,

29. Pelota sentada,

JUEGOS EXPRESIVOS-ESTÉTICOS (ARTÍSTICOS)

Infantil

30. El rey del pañuelo,

31. Rápidolento,

Primaria

32. Coreografía cooperativa,

33. Teatro de sombras,

Secundaria

34. La viñeta,

35. Free style basket,

ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA

Infantil

36. Juegos en la arena,

37. Juegos en la nieve,

Primaria

38. Esquí,

39. Piragüismokayak 2,

Secundaria

40. Carrera de orientación,

41. Escalada y tirolina,

42. Los tres rumbos (vela),

Juguemos con telas

Dominio de acción motriz: Juegos individuales.

Contenido principal: Imagen y percepción corporal.

Terreno: Espacio amplio y preferiblemente interior.

Material: Una tela (1 m x 1 m, o similar) para cada uno.

N.º de participantes: Indistinto.

Situación inicial: Los participantes se distribuirán libremente por el espacio previamente pactado.

Desarrollo y normativa

Las consignas que den el profesor, tutor, etc. irán encaminadas a favorecer la concienciación del cuerpo, facilitar la percepción de la imagen corporal y sentir y percibir de forma vivencial los segmentos que la conforman. Al mismo tiempo, se potenciarán la expresividad y la espontaneidad.

Ejemplos de consignas: «Hay que mover la tela libremente, como si de un pincel se tratara, ahora con una mano, con la otra...»; «Debemos poner la tela sobre un brazo, ahora sobre el otro, como si lleváramos una pulsera, un reloj...»; «Ahora colocaremos la tela sobre la cabeza, como...»; «Nos tapamos todo el cuerpo»; «Nos envolvemos como si se tratara de un canelón», etc.

Los niños pueden tumbarse en el suelo para realizar la actividad.

Esperamos las respuestas de los niños y las proponemos al resto del grupo.

Se trata de que los alumnos encuentren sus propios límites corporales y sean capaces de «sentir» y «percibir» su cuerpo o una parte de él.

Adaptaciones

-

DM

A No precisará de ninguna adaptación.

B En el caso de que tenga la capacidad de prensión muy limitada, en las tareas que impliquen movimientos de los miembros superiores (pincel, reloj...) se le atará la tela al brazo. En las consignas de taparse y envolverse serán los compañeros quienes colaboren en el desarrollo de éstas.

C Si presenta grandes limitaciones en los movimientos, dado el carácter abierto de la actividad, realizará el ejercicio junto con un compañero, insistiendo en la experimentación de nuevas formas de juego.

D y E No requerirán adaptaciones, aunque en el caso de aquellos que utilicen dos muletas podrán llevar a cabo el ejercicio sentados en una silla, o en el suelo si las condiciones del mismo lo permiten.

-

-

DV

B1 Un recurso puede consistir en que el jugador B1 se sitúe en el centro del espacio de juegos y que tenga como referencia a uno o varios compañeros que le tendrán presente cuando ejecute sus movimientos y le reorientarán si es preciso.

Si un pequeño grupo se organiza en círculo y el compañero B1 se pone en el centro recibirá la reorientación necesaria y las sugerencias de los movimientos que tiene que ejecutar. Los compañeros se turnarán para colaborar en la ejecución de la tarea.

Es conveniente que los compañeros o el profesor sugieran al alumno B1 más movimientos, sobre todo si el número de los que ejecuta es limitado.

Un recurso en este sentido puede consistir en que el profesor explique en voz alta las diferentes propuestas de los compañeros, para animar y ofrecer alternativas a todos con las aportaciones de cada uno.

B2 Es conveniente delimitar un espacio para que el jugador B2 pueda ejecutar los movimientos sin tener miedo a chocar con los compañeros, las paredes u obstáculos. En ocasiones simplemente bastará con permitirle que elija su espacio y darle tiempo para que se sitúe. La utilización de un pañuelo de color muy contrastado puede servir de ayuda, también que algunos de sus compañeros cumplan la función de puntos de referencia, como en la adaptación propuesta para alumnos B1.

-

-

DI

En muchos casos no se requerirá ninguna adaptación. Sin embargo, en función de las características y capacidades del alumno será beneficioso, a la vez que necesario, que reciba el apoyo directo (verbal o físico, de acuerdo con su especificidad) y constante del adulto (el mismo profesor) o de algún compañero para poder realizar o participar en la actividad de la forma más activa posible.

-

Rincón de los desafíos

Dominio de acción motriz: Juegos individuales.

Contenido principal: Habilidades motrices básicas.

Terreno: Espacio amplio, preferiblemente un gimnasio o una sala de motricidad.

Material: Colchonetas, bloques de espuma (material de psicomotricidad), bancos suecos, gomas elásticas, círculos planos o aros, espalderas, canasta pequeña de baloncesto o similar, pelotas de plástico o espuma...

N.º de participantes: Indistinto.

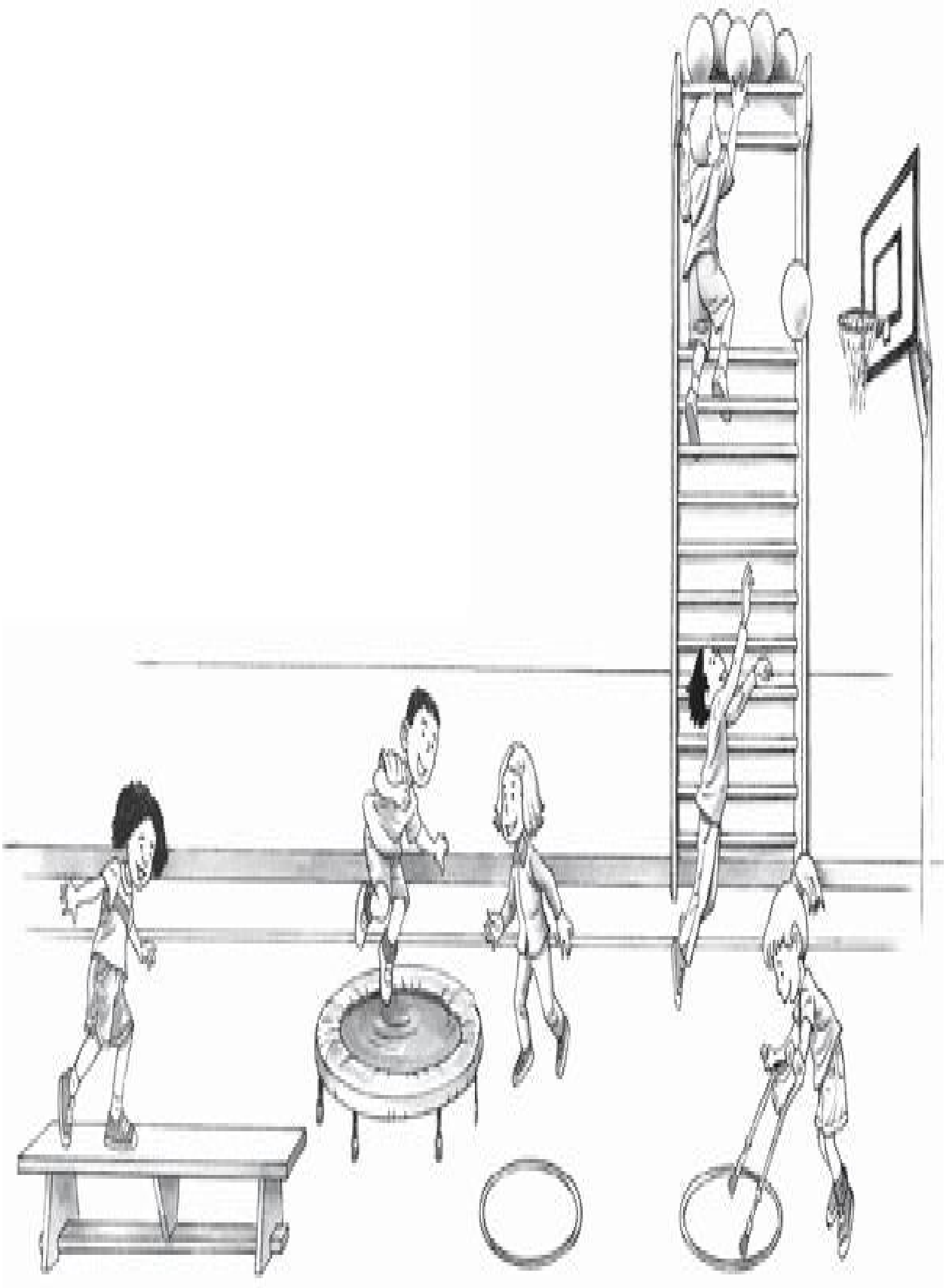
Situación inicial: Todo el material tiene que estar distribuido en el espacio (previamente se pensará cuál es la mejor forma, en función del material y

del espacio que dispongamos).

Desarrollo y normativa

Antes de empezar a jugar, se reunirá al grupo y se le explicará cómo está distribuido el material y cuáles son las posibilidades que nos ofrece cada uno. También se explicitarán las normas que deben seguir: respetar el material, esperar el turno, jugar respetando a los compañeros...

Las tareas de los rincones serán: saltar desde distintas alturas sobre las colchonetas; subir y bajar de las espalderas para conseguir las pelotas que hay arriba; lanzar, coger, encestar y tirar desde distintos puntos; andar sobre el banco sueco; saltar sobre el minitramp; intentar ir de un lugar a otro pasando por encima de las gomas elásticas (pisándolas, sin pisarlas, por encima, por debajo, etc.); seguir el camino trazado con los círculos (caminando, saltando, saltando con los pies juntos, con un pie y luego con el otro, etc.).



Es aconsejable ajustar la ayuda y las intervenciones. Para ello, es necesario observar como el alumno, previamente a la actividad, experimenta con los materiales; de este modo, posteriormente el educador sabrá qué recursos tiene que aplicar. De otro modo podríamos limitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, facilitando la tarea en exceso.

Adaptaciones

-

DM

Dado que la distribución del material pretende determinar el tipo de tareas motrices que se llevarán a cabo, deberíamos, en esa preparación previa, disponer de algunos materiales y espacios que faciliten, sin ayuda o con ella, tareas asumibles por los participantes con discapacidad. De hecho, para estos últimos el juego se convierte en el reto de superar barreras arquitectónicas.

A partir de ahí, la ejecución es libre. A los alumnos puede sugerírseles que vayan con un compañero, de modo que siempre habrá alguien que pueda colaborar. El educador deberá estar atento para sugerir al alumno con discapacidad otras habilidades motrices para superar el reto y en otras ocasiones, ayudar de forma activa en la consecución de habilidades específicas relacionadas con el manejo de la silla de ruedas y las transferencias.

Saltar desde distintas alturas sobre las colchonetas

A y B Con la silla de ruedas es necesario saber levantar las ruedas delanteras sin perder el equilibrio hacia atrás. También pueden, dependiendo de su capacidad, pasar de la silla a un conjunto de dos o tres colchonetas apiladas, rodar sobre ellas para caer sobre otra y elevarse para repetir la acción.

C La silla de ruedas eléctrica no permite hacer la elevación de ruedas. Habría que prever algún elemento que hiciese de rampa para subir a la colchoneta y/o bloquear ésta, ya que de lo contrario, los usuarios la empujan y arrastran. El profesor debería estar cerca de la ejecución debido al riesgo que la actividad comporta. A partir de cierto peso (50 kg), si el alumno no puede intervenir activamente en el movimiento de transferencia, se recomienda no hacer el ejercicio.

D y E En algún caso pueden requerir la adaptación de A y B.

Subir y bajar de las espalderas para conseguir el balón que hay arriba

A, B y C Ubicar los balones a una altura accesible y colocar la silla de ruedas lateralmente a las espalderas. Puede que sea preciso colgarlos de una cuerda o de una bolsa para que estén a la altura óptima.

D y E No se precisan adaptaciones, aunque algún caso puede requerir la vigilancia atenta del adulto y tal vez apoyo.

Andar sobre el banco sueco

Diseñar tareas con diferentes grados de dificultad en el banco o fuera de él, con ayuda o sin ella, según las capacidades de los alumnos, como avanzar sobre una línea pintada en el suelo; avanzar pisando una cuerda; avanzar entre dos líneas sin pisarlas (con ninguna parte de la silla de ruedas, ni con las muletas, ni con el andador, ni con los pies), etc.

Saltar sobre el minitramp

Siempre que sea posible, se facilitará la transferencia de la silla al minitramp para sentir el movimiento que proporciona este aparato. Un adulto deberá ayudar activamente a estabilizar el tronco para mantener el equilibrio, ya que se utilizará en sedestación. Los alumnos del grupo de discapacidad E participarán de pie o sentados, siempre con apoyo del educador para evitar caídas.

Saltar de aro en aro

Si no se tienen aros, pueden pintarse círculos en el suelo con tiza; de este modo se evita la barrera arquitectónica que supone su volumen.

-

-

DV

B1 y B2 El alumno será asignado a un grupo determinado de compañeros de clase o lo elegirá él mismo. Los miembros de su grupo le indicaran dónde está el material y éste lo tocará. Entre todos, pensaran qué deben hacer. Si se cree conveniente que recorra todos los rincones, puede ir cambiando de grupo. Es importante que escuche y participe en las decisiones que tome su grupo.

Al inicio, puede ser conveniente que sea el educador el que ofrezca opciones de colaboración y ejecución de las acciones motrices, así como describir los materiales y su ubicación. Una vez los alumnos sepan cómo ayudar, el educador se retirará para favorecer las interacciones.

-

-

DI

En función del grado de discapacidad, será beneficioso, a la vez que necesario, que pueda recibir el soporte directo y constante del adulto (el propio profesor) o de algún compañero para poder participar de la actividad de la forma más activa posible. En algunos casos, la observación directa de los compañeros y las indicaciones del adulto serán su mejor ayuda.

De isla en isla

Dominio de acción motriz: Juegos individuales

Contenido principal: Habilidades gimnásticas o habilidades motrices específicas.

Terreno: Gimnasio.

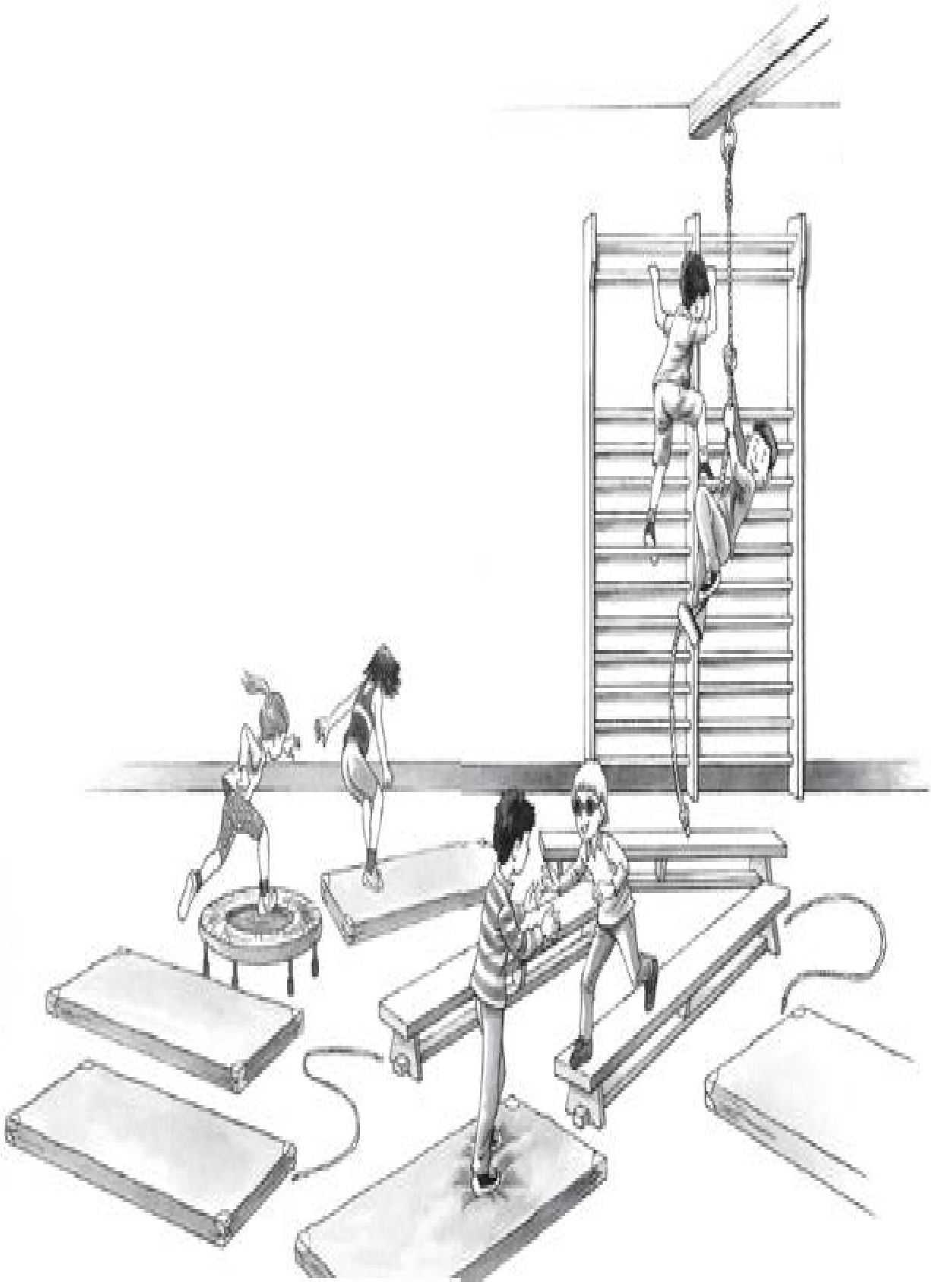
Material: 10-12 colchonetas, 4 bancos suecos, espalderas, 2 cuerdas atadas al techo, 1 mini-trampolín.

N.º de participantes: Todo el grupo-clase.

Situación inicial: Se distribuye el material por el gimnasio de manera que éste parezca un archipiélago y el material, las islas que lo conforman. En un lado se coloca una colchoneta, que será donde estará el profesor y hará las funciones de médico en el «hospital gimnástico».

Desarrollo y normativa

Los participantes podrán pasear por todo el archipiélago con total libertad (por encima de bancos y colchonetas, escalando por las espalderas, saltando con el mini trampolín, balanceándose con la cuerda…) pero con una condición: no pueden estar en ningún momento en contacto con el agua (suelo) ya que está infestada de pirañas. Si toca el suelo, dicho participante deberá ir al «hospital gimnástico» para curarse las heridas y volver a jugar. El tratamiento para hacer la cura lo propondrá el profesor, y será, por ejemplo, hacer una voltereta hacia delante, o hacia atrás, o con impulso, o hacer la vertical, o la rueda, etc.



Adaptaciones

-

DM

A, B y C Para pasar de una colchoneta a otra se dibujaría con tiza, o con cuerdas, el camino que debe seguir sin salirse; para añadir dificultad, éste puede ser estrecho y curvilíneo.

En las estaciones donde sea imprescindible el salto, como en el mini-trampolín o en la cuerda, al no ser posible la ejecución de esta habilidad se propondrán tareas alternativas, como por ejemplo impulsarse lo más lejos posible, o practicar lanzamiento de objetos, ya sea teniendo en cuenta la altura o la longitud.

Ante un banco

El jugador A deberá hacer una transferencia y sentarse encima de él, y arrastrándose por el banco debe llegar al otro extremo donde otro compañero o el propio profesor le habrán llevado la silla.

En el caso de B y C, que no podrán sentarse en el banco y desplazarse por él debido a la falta de control de tronco y de movilidad, se puede implementar un circuito elaborado con conos que exija a los participantes la realización de giros, desplazamientos en zigzag, etc.

En la espaldera, el jugador A deberá desplazarse de un lado a otro utilizando las barras de las espalderas, y sin darse impulso con las manos en la rueda de la silla. En cuanto a los jugadores B y C, como en la tarea anterior, también se puede elaborar una tarea alternativa.

En el caso de que entren en contacto con una zona del suelo que tengan prohibido tocar, en el «hospital gimnástico» se les propondrán ejercicios como hacer giros, la croqueta... para curarse.

D y E No precisan adaptación. En todo caso, si la distancia entre colchonetas fuera demasiado grande se podrían acercar más, o poner algún elemento en medio que pudieran utilizar como puente, como por ejemplo un aro. En función de las capacidades del alumno es posible que deban emplearse adaptaciones como las de A, B y C (como por ejemplo, en niños usuarios de andador, de dos muletas o que padezcan trastornos del equilibrio). Para curarse en el hospital, y en función de sus posibilidades, se le propondría otra tarea, como por ejemplo, hacer giros en el eje longitudinal (la «croqueta»).

-

-

DV

B1 Se le permitirá orientarse en el espacio, tocar el material y apreciar la distancia entre los materiales. Puede comenzar directamente sobre un material. Para facilitar que pueda cambiar de espacio podría añadirse la norma de que si los alumnos se ayudan en los cambios, tienen un punto por ayuda (llenan el botiquín), de manera que no precisarán que el profesor les «cure».

Podría dársele la opción de tocar el suelo una vez para tantear, sin que ello le penalice, si se observa que lo precisa.

La ayuda consistirá en darse la mano para pasar de un espacio al otro.

B2 Muchos alumnos con visión reducida pueden realizar las tareas sin más adaptación. Es posible que se precise animarle a cambiar de espacios, en cuyo caso se utilizará algún recurso de los ya indicados en el apartado anterior.

-

-

DI

Deberemos tener presentes dos factores: uno será el grado de DI (por lo que a la comprensión de las consignas planteadas se refiere) y el otro será el nivel y capacidad de ejecución de las habilidades motrices.

En función de estos dos aspectos el apoyo deberá ser más o menos extenso. En algunos casos, cuando hablemos de personas con una discapacidad intelectual leve o con poca necesidad de apoyo, sólo se necesitará que el alumno/usuario pueda observar previamente al resto de los compañeros para entender la consigna/normativa del juego. Se precisará un apoyo mucho más extenso cuando las capacidades motrices, además de las intelectuales, estén afectadas, ya que en estos casos se requerirá una atención mucho más individualizada y generalizada para poder facilitar su participación en la actividad.

Debemos ser también realistas y conscientes de que para algunas personas con DI y una gran afectación, será realmente difícil y complicado poder participar en la actividad (en ésta y en otras muchas) de una manera activa. En estos casos priorizaremos y valoraremos positivamente que participen de la actividad y del grupo aunque no sean capaces de seguir las consignas tal y como se han dado al resto.

Saltar a la cuerda

Dominio de acción motriz: Juegos individuales.

Contenido principal: Habilidades motrices básicas y organización espacio-temporal.

Terreno: Liso y regular.

Material: Una cuerda por participante.

N.º de participantes: Todo el grupo-clase.

Situación inicial: Los alumnos están distribuidos por el espacio, con una cuerda cada uno.

Desarrollo y normativa

Se propone a los participantes hacer girar la cuerda de modo que pase por debajo de sus pies y sobre su cabeza. A la vez se les propone diferentes retos: «¿Eres capaz de realizar más de 25 saltos consecutivos?», «¿De cuántas maneras eres capaz de hacer 10 saltos seguidos?», «¿Eres capaz de dar una vuelta a la pista saltando la cuerda sin detenerte y sin tocarla con los pies?».

El cocherito, leré,

me dijo anoche, leré,

si no quería, leré,

viajar en coche, leré.

Y yo le dije, leré,

con gran salero, leré,

no quiero coche, leré,

que me mareo, leré.

El nombre de María,

que cinco letras tiene:

la M, la A, la R

la I, la A: MARÍA.

Adaptaciones

-

DM

La adaptación consistirá en utilizar la estrategia metodológica multitarea, repartiéndola en forma de estaciones.

Habrá estaciones con trabajo individual, trabajo en tríos o en pequeño grupo. De esta manera, el alumno podrá escoger a qué estación quiere ir y qué rol de juego quiere adoptar (rodar la cuerda, pasar por debajo de ésta…). Es poco probable que encontremos algún alumno con las capacidades o habilidades necesarias para realizar el salto de comba, tal vez sí el de la «serpiente» (con la cuerda a ras de suelo), o el juego del reloj.

En el juego del reloj, mientras un compañero hace girar una cuerda cogida de un extremo y arrastrando el otro por el suelo, los jugadores saltan por encima de ella el número de veces necesario para superar el reto. Los jugadores A, B y C, se acercarán y alejarán del centro del círculo según se acerca o se aleja la cuerda.

La propuesta de la «trituradora», en la que dos jugadores giran la cuerda y los demás deben pasar por debajo sin ser tocados por ella, también es una opción válida.

En estas estaciones el reto individual descrito en el desarrollo del juego se transformará en reto colectivo. Por ejemplo: «¿Podéis dar 5 vueltas al reloj sin que la cuerda toque a nadie del grupo?».

En alguna de las formas jugadas y cantadas de la comba, como «El cocherito leré», los compañeros pueden cantar «leré» tantas veces como sea necesario para que los compañeros A, B, C, D o E puedan ejecutar una habilidad bajo la cuerda. Por ejemplo, que les dé tiempo a pasar por debajo de la cuerda y hacer un giro bajo ella en lugar de un salto, hacer una figura de dos participantes bajo la

cuerda durante ese periodo, etc.

Cuando suena la palabra «leré» de la canción, los dos alumnos que dan cuerda efectúan el giro de la cuerda en alto, manteniendo el brazo alzado. En el juego tradicional, el jugador que salta se mantiene agachado mientras dura el «leré» y durante el resto de la canción salta de forma continuada.

Habrá estaciones con trabajo individual, trabajo en tríos o en pequeño grupo. De esta manera, el alumno podrá escoger a qué estación quiere ir y qué rol de juego quiere adoptar (rodar la cuerda, pasar por debajo de ésta…).

-

-

DV

B1 Se trata de una actividad para la que en principio no precisan adaptación. Sólo puede ser necesario, en los casos en que no sepan saltar a la comba, la utilización de un aro grande para facilitar la comprensión de lo que pasa con la cuerda cuando está por encima o por detrás de ellos. Los aros podrían utilizarlos varios alumnos según considere el profesor. Los alumnos harían rotar el aro con las manos de forma que pasara por debajo de las piernas y saltarían de las formas propuestas.

Otro recurso que puede ayudar es hacer un nudo en la parte central de la cuerda, en el punto en que choca contra el suelo; de esta forma suena mejor y se sitúan las manos más simétricamente.

Para la tarea de dar la vuelta a la pista proponemos que se transforme en un desplazamiento saltando de forma lineal de un lado al otro del espacio. De esta forma podría indicarse que un compañero le llame mientras salta, para orientarle.

B2 Se trata de una actividad para la que en principio no precisan adaptación si saben saltar a la comba. Pueden utilizar un aro grande si tienen que aprender a saltar, para pasar posteriormente a la cuerda con la adaptación del nudo ya indicada.

-

-

DI

En función de las características o capacidades que presente la persona con discapacidad intelectual, será necesario que reciba el apoyo directo y constante del adulto (el propio profesor) o de algún compañero para poder realizar o participar en la actividad de la forma más activa posible.

Permitiremos, en función de las capacidades, que los retos que se propongan puedan realizarse con ayuda de algún compañero.

Juguemos con la pelota de baloncesto

Dominio de acción motriz: Juegos individuales. Contenido principal: Habilidades motrices específicas. Terreno: Liso.

Material: Un balón por persona o, en su defecto, por pareja.

N.º de participantes: En función del número de balones disponible. Entre 16 y 30 personas.

Situación inicial: Cada jugador con su balón, con el material quieto para escuchar las instrucciones y observar la demostración del gesto técnico y su utilidad. Si están distribuidos por parejas, el que actuará en primer lugar es quien tiene el balón.

Desarrollo y normativa

Se proponen diferentes acciones de dominio de balón:

Individuales

•Hacer un ocho con el balón pasándolo entre las piernas.

•Dibujar un círculo con la pelota alrededor del tronco sin tener contacto con éste.

•Estando en la posición básica de juego (piernas algo flexionadas, separadas el ancho de los hombros, y tronco algo inclinado hacia delante), sujetar la pelota con las manos entre las piernas, de forma que una mano esté por delante del tronco y la otra por detrás. En este agarre, cambiar la posición de las manos sin que caiga la pelota.

•Estando en la posición básica de juego, botar la pelota dibujando un ocho entre las piernas, de tal forma que, al pasar por la intersección de las líneas del ocho, deba hacerse un «cambio de mano».

•Bote de protección: el jugador debe avanzar botando con la mano contraria a su dirección; el otro brazo protege la pelota. El profesor se sitúa de cara al grupo de alumnos y va señalando a su gusto y ritmo cuatro direcciones según los puntos cardinales; el jugador avanza con bote de protección manteniendo la distancia. Si el profesor señala o camina hacia delante, él debe botar hacia atrás. Cuando aquél avanza hacia atrás, él debe botar hacia delante. Si el profesor señala a su derecha, el alumno bota con la mano derecha hacia su izquierda, y si aquél señala a su izquierda, el alumno avanzará botando con la mano izquierda hacia su derecha.

Colectivas

•Relevo de cambios de mano: se distribuye al grupo-clase a lo ancho de la pista, en subgrupos de 5 individuos, que se colocan en fila india separados por una distancia de 1 o 1,5 metros. El último de cada grupo tiene un balón y se sitúa tras la línea de banda. A la señal, sale botando y haciendo un zigzag entre los compañeros, cambiando de mano al sobrepasar a cada uno de ellos. Cuando llega a la primera posición el balón ha de llegar al último jugador a través de pases cortos entre los 4 miembros restantes. Una vez el balón llega al último jugador éste sale botando para hacer lo mismo que su compañero, de forma que la fila va avanzando. El primer equipo que llega a la línea contraria haciendo estas tareas gana el relevo.

•Proponemos un 1 x 1 a lo ancho de la pista: un jugador tiene el balón y trata de llegar botando al otro lado de la pista. Un contrario tratará de impedírselo manteniendo la posición básica de defensa y retrocediendo a medida que el compañero avanza, tratando de quitarle el balón si aquél no lo protege con el bote de protección.

•La triple amenaza: se trabaja por parejas. Un jugador mantiene el balón en posición de triple amenaza (se coge el balón con las dos manos de forma que los pulgares de ambas manos formen una T). Su compañero le dice: «bota», «tira» o «pasa», cosa que él debe hacer con la máxima presteza. La acción técnica se dirige al compañero.

Adaptaciones

-

DM

Individuales

1. Hacer el ocho entre las piernas con la pelota de baloncesto

A Pasará el balón de una mano a la otra por encima de la cabeza, abriendo los brazos en cruz cada vez y sosteniéndola con una mano en la medida de lo posible.

B Pondremos el balón dentro de una red de balones para facilitar el agarre y aplicaremos la adaptación del jugador A. Si es necesario podemos utilizar una pelota más pequeña y/o menos pesada.

C El jugador C trasladará el balón arrastrándolo por encima de su cuerpo siguiendo un recorrido: rodilla, zona abdominal, rodilla contraria y viceversa.

Aplicaremos a la actividad motriz propuesta el reto «marcador colectivo». Consiste en sumar todos los logros que consiguen todos los alumnos de la clase y tratar de superarlos en una segunda ocasión, que puede ser en esa misma sesión o unos días más tarde. (Por ejemplo, entre todos los componentes del grupo-clase suman 84 «ochos» conseguidos en 1 minuto. En una segunda ocasión tratarán de superar esta cifra.)

D Puede realizar el «ocho» utilizando como apoyo el suelo.

E Realizará el ejercicio sentado en una silla, con o sin apoyo del suelo.

2. Pasar el balón alrededor del tronco sin tener contacto con éste

A Podrá utilizar un balón más pequeño o incluso una red de balones que le facilite el agarre cuando deba pasar el balón por detrás de su espalda o del respaldo de la silla.

En caso de no poder hacerlo, variaremos ligeramente la habilidad, debiendo realizar una extensión del brazo hacia delante, haciendo pasar la pelota de baloncesto alrededor de éste sin tocarlo. Es ésta una tarea cuya aplicación práctica en situación de juego corresponde a la coordinación del cambio de sentido de la silla, protegiendo al mismo tiempo el balón. (Trabajan las manos con las ruedas contrarias.)

B Lo mismo que en el jugador A. Si debe cambiar la habilidad, la realizará permitiendo el contacto con el brazo.

C Lo mismo que en el jugador B, con apoyo de un compañero que le acompañará el movimiento de brazos y le devolverá el balón si le cae al suelo.

D y E Pueden trabajar con las siguientes opciones: sentado en una silla o grada para garantizar la libertad de las extremidades superiores. Utilizando la pared como soporte para pasar el balón por su espalda. Sentado en el suelo si las condiciones del mismo son adecuadas y rodando el balón alrededor del cuerpo en lugar de pasarlo de una mano a la otra.

3. Cambiar la posición de manos manteniendo la pelota fija

A Dar dos impulsos de rueda y sujetar la pelota con el aro de la rueda durante una vuelta de ésta. Se asemeja a una situación real de juego. Es una habilidad necesaria y habitual para las recogidas de balón en baloncesto en silla de ruedas.

B Tira la pelota al aire desde el cuerpo y la recepciona. Si no tiene dominio suficiente para la recepción, se utilizará una pelota de foam o de playa.

C Lo mismo que el jugador B, con un compañero asistente y un globo en lugar de balón si la coordinación del movimiento o la capacidad de prensión son muy reducidas.

D Realizará el ejercicio sentado en una silla.

E Si presenta una gran retracción en los miembros menos hábiles, realizar un lanzamiento al aire y la posterior recepción. Es un ejercicio funcional que después se puede extrapolar a la situación de juego real.

4. Ocho entre las piernas con bote

A Hacer el cambio de mano por detrás y, si no es posible, con la misma mano llevar el balón hacia delante y hacia atrás por el mismo lado, adecuando la posición de la muñeca.

B Si la capacidad del tren superior es óptima, sólo botará el balón. Si presenta dificultades en la extensión de los dedos de la mano, puede hacer un solo bote y cogerla.

C Lo mismo que el jugador B. Si la limitación del tren superior no le permite realizar la actividad, el jugador C realizará un pase a un compañero, quien, con las piernas abiertas y aprovechando el bote del pase, hará el «8 botando». Si producto del pase, la pelota estuviera rodando, deberá pasar por debajo de sus piernas y tras ello, realizar el «8 botando».

D Realizará el ejercicio sentado en una silla.

E Lo mismo que el jugador D. Si no puede realizarlo, trabajará el bote con ambas manos, aunque con una de las extremidades su bote sea deficiente.

5. Bote de protección

A No precisa adaptación. Deberá tener en cuenta la reglamentación del baloncesto en silla de ruedas (2 impulsos de rueda + botar) para evitar hacer pasos.

B Si puede botar, lo mismo que el jugador A. Si no puede hacerlo, pero puede manipular la silla de ruedas, llevará el balón sobre el regazo sin perderlo y seguirá las consignas del profesor, evitando chocar con los compañeros. Cuando deba hacer un cambio de sentido, lo hará haciendo el giro de 180º, de tal manera que proteja el balón con su cuerpo.

C Lo mismo que el jugador B.

D Si tiene una mano libre podrá desplazarse y botar. Aun así, en el caso del baloncesto y los deportes en que se maneja un balón, aconsejamos el uso de la silla de ruedas. En caso de no tenerla o de que el alumno no deseara utilizarla, realizaría esta actividad sentado en un taburete o similar.

E Sin adaptación. Utilizará siempre la extremidad más hábil si su ejecución con la otra no es suficientemente funcional.

Colectivas

1. Relevos en zigzag con cambios de mano

A Su equipo aumentará la distancia de separación entre compañeros cuando le toque correr al jugador A (para que pueda pasar la silla de ruedas). Al llegar a la primera posición, podrá colocarse de cara a sus compañeros para hacer el pase. En todo momento debe tener en cuenta la reglamentación del baloncesto en silla de ruedas (2 impulsos de ruedas + 1 bote o más) para no hacer «pasos». No existen los «dobles».

En el “1 x 1”, los alumnos con discapacidad motriz, en función de su nivel de habilidad, en lugar de parejas, trabajarán en grupos de 3 y al defensor sin discapacidad se le propondrá un reto: deberá tratar de impedir que cualquiera de los dos jugadores atacantes, cada uno con su balón, lleguen a la línea contraria del campo.

Debe reducirse el espacio de paso.

B y C Lo mismo que el jugador A, pero llevarán la pelota sobre el regazo sin perderla. El pase lo harán según su capacidad funcional. A ellos, los compañeros deberán hacerles un pase de bote o un pase de entrega, según.

D Se recomienda el uso de una silla de ruedas en el caso de ser usuario de dos muletas. En caso de no tenerla o que el alumno no desee utilizarla, se le permitirá desplazar la pelota con los pies o con la muleta.

Si puede desplazarse con apoyo de una única muleta, haría el desplazamiento sin hacer cambios de mano. Para hacer el pase a sus compañeros se colocará de cara a ellos.

Los compañeros le pasarán el balón con un bote previo o de entrega, si es necesario.

E Lo mismo que el jugador D usuario de una muleta.

2. 1 x 1 (uno contra uno)

A Cuando es atacante no habrá más adaptación que la referida al reglamento de baloncesto en silla de ruedas: no se pueden dar más de dos impulsos de aro a las ruedas sin botar al menos una vez el balón. Su defensor debe mantener en todo momento 1 metro de distancia.

B Lo mismo que el jugador A, pero si no puede botar el balón lo llevará en el regazo y se insistirá en los cambios de dirección y los giros con la silla de ruedas.

C Lo mismo que el jugador B.

D Lo ideal sería disponer de una silla de ruedas, pero si no se dispone de ella o el jugador D no desea utilizarla para hacer esta actividad, podrá conducir la pelota con los pies.

E Botará el balón con la extremidad más hábil.

Cuando los jugadores A, B y C defiendan, deberán mantener 1 metro de distancia por seguridad. Su objetivo será que su contrario pierda el control del

balón. Si el atacante les rebasa, aquél tendrá que esperar a que el jugador A, B o C se recoloque y desde ese punto continuar el ejercicio.

En el caso de los jugadores D y E, dependiendo de su nivel de habilidad, tendrán como objetivo mantener el metro de distancia con el atacante. Si el atacante les rebasa, aquél deberá esperar a que el jugador D o E se recoloque y continuar desde ese punto el ejercicio.

3. Triple amenaza

A Sin adaptación.

B y C Dependiendo de la capacidad motriz, podrán llegar a lanzar hacia arriba o dejar su pase en «dejada», de forma que en su trayectoria toque al compañero.

D y E Lo realizarán sentados si fuese necesario.

-

-

DV

B1

Individuales

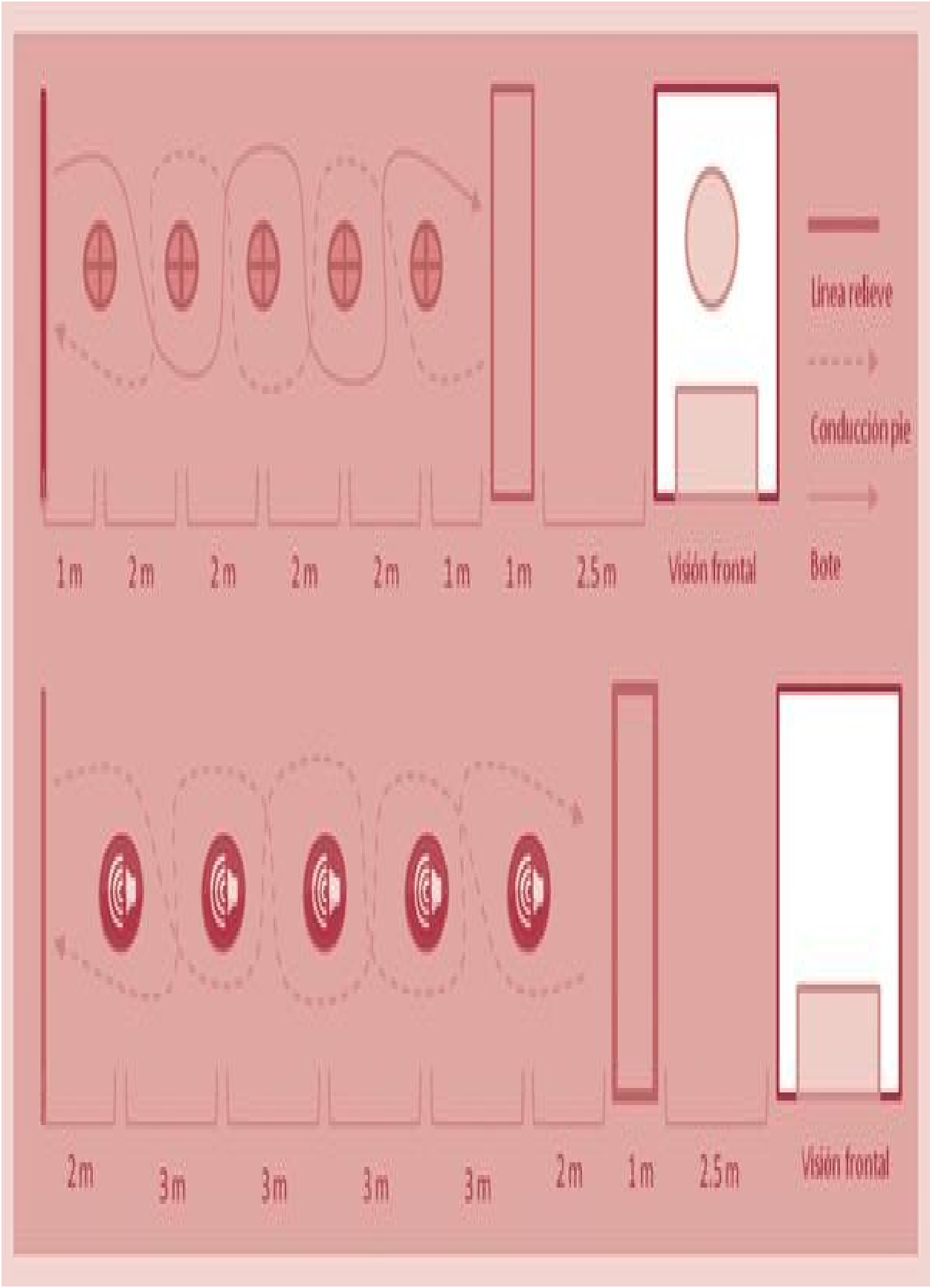
•En general, en las actividades 2 y 3 no presenta especial dificultad al estar en contacto con la pelota.

•En la actividad 1 y 4, algunos de estos alumnos (los más jóvenes y con ceguera de nacimiento) pueden precisar que les indiquemos la forma del ocho, ya que si sólo conocen el código braille es posible que no lo recuerden, aunque la mayoría conoce esta forma. Se puede indicar dibujándosela sobre la palma de la mano. Si tiene dificultades, el compañero le colocará las manos de forma que sea posible la recepción de la pelota. La mano que está tras la espalda, en el cambio de mano, suele ser más difícil de poner. Además, debe indicarle que intente botar lo más interior posible. El punto de bote se puede indicar, estando el jugador B1 en posición, con golpeteos del zapato, de modo que indique la trayectoria que debe seguir el balón.

•En el ejercicio del bote de protección el profesor, además de moverse, debe decir en voz alta la dirección en que se mueve. Puede ser conveniente que realice la tarea con un alumno de referencia que no tenga balón, a fin de evitar choques, devolverle el balón si lo pierde, etc.

Colectivas

•En la tarea 1, puede ser conveniente que se sitúe el primero de la fila, para tener más referencias sobre la tarea a realizar, ya que primero las hacen los compañeros. Esta anticipación le permitirá prepararse. Cuando deba realizar la tarea de avanzar en zigzag, por turno los compañeros le irán llamando con la voz, girando la cabeza en el sentido al que deba dirigirse; cuando pasa a su altura callan y llama el siguiente.


Línea relieve
Conducción pie
1m
2m
2m
2m
2m
1m
1m
2.5m
Visión frontal
Bote
2m
3m
3m
3m
3m
2m
1m
2.5m
Visión frontal

•La tarea 2 la puede realizar pero teniendo al contrario siempre en contacto con la mano libre, tanto en ataque como en defensa. No podrán avanzar si no existe contacto.

•La tarea 3 no presenta especial dificultad. Tan sólo en el momento de lanzar. Para ello, es conveniente que previamente a la tarea, se sitúe la posición del aro y tablero con unos tiros contra éste para que suene. Además, si se indica que debe lanzar por encima de la voz del compañero, que se situará siempre en línea con él, también se facilita la tarea de lanzar sin ver.

B2

La mayoría de este alumnado puede realizar la tarea sin adaptación alguna, aunque en algún caso se le habrá de llamar para orientarlo. Si lo precisara se utilizaría alguna de las adaptaciones indicadas para los alumnos con ceguera total. La utilización de una pelota con buen contraste de color respecto al suelo siempre es favorecedora.

-

-

DI

Deberemos tener presentes de nuevo los dos factores: la discapacidad intelectual (por lo que a la comprensión de las consignas planteadas se refiere) y el nivel o capacidad de ejecución de las habilidades motrices. En función de estos dos aspectos el apoyo deberá ser más o menos extenso. En algunos casos, sólo se necesitará que el alumno/usuario pueda observar al resto de los compañeros para entender la consigna o normativa del juego o actividad. Se necesitará un apoyo mucho más extenso cuando las capacidades motrices, además de las intelectuales, estén afectadas, ya que requerirá de una atención mucho más individualizada y generalizada para poder facilitar su participación en la actividad.

Debemos ser también realistas y conscientes de que para algunas personas que presenten una gran afectación intelectual será realmente difícil y complicada su implicación en la actividad. En estos casos priorizaremos y valoraremos positivamente que participen en la actividad y en el grupo, aunque no sean capaces de seguir las consignas tal y como se han dado al resto de los alumnos. El trabajo cooperativo será una buena estrategia para poder conseguirlo.

Estiremos nuestro cuerpo

Dominio de acción motriz: Juegos individuales. Contenido principal:

Flexibilidad.

Terreno: Cualquiera.

Material: Una fotocopia de la actividad por pareja.

N.º de participantes: Hasta 30, distribuidos por parejas.

Situación inicial: Los alumnos se distribuyen libremente en el espacio, agrupados por parejas y se reparte a cada uno la fotocopia de la actividad.

Desarrollo y normativa

Ésta es la cuarta sesión de una unidad didáctica sobre el desarrollo de la flexibilidad. Se ha aplicado a alumnos de 3.º de ESO.

Las parejas deben realizar el estiramiento dibujado y ayudarse, si es necesario (interpretación correcta de un gráfico y vivencia del gesto). Con la ayuda del dibujo del sistema muscular, localizar el músculo estirado y su nombre.

Adaptaciones

-

DM

En cualquiera de las categorías deberemos tener en cuenta si existe hipotonía o hipertonía, ya que el riesgo de lesión en caso de hipotonía severa es muy importante, y ello determinaría que fuese el profesor quien colaborase con el alumno con discapacidad. Sería conveniente contar con el asesoramiento de los fisioterapeutas.

En caso de presentar hipertonía (espasticidad) debe saberse que nunca se puede forzar el estiramiento y que hay que esperar, tras una cierta resistencia, que el músculo ceda y facilite el movimiento. Deben evitarse los rebotes.

En todos los casos la silla de ruedas debe estar frenada.

A Puede presentar hipotonía o hipertonía a nivel de las extremidades inferiores. Puede realizar todos los estiramientos mostrados desde la silla de ruedas con un soporte externo. Si su nivel de habilidad es suficiente, se le instará y ayudará a hacer una transferencia de la silla de ruedas a la colchoneta. Se puede poner una colchoneta sobre otra para reducir la intensidad del esfuerzo para subir y bajar y viceversa.

Cabe destacar la necesidad de este tipo de trabajo en A, que está muy tonificado en su tren superior. Es muy importante observar y corregir.

Estiramientos 1-4

Puede realizarlos todos, teniendo la precaución de frenar la silla de ruedas para

que no se mueva.

Estiramiento 5

Puede realizar una flexión de tronco hacia delante, sentado sobre la silla, separando las piernas entre sí y con los pies en el suelo, abriendo y levantando los reposapiés. Puede precisar ayuda para remontar.

Estiramientos 6-10

Pueden realizarse desde la silla de ruedas si alguien le levanta las piernas y colabora con él en la consecución del ejercicio.

Estiramiento 11

No es posible desde la silla de ruedas y no se realizará a menos que haya hecho una transferencia a una colchoneta. En este caso, necesitará colaboración de otra persona, con tiento.

B Si presenta hipotonía, sería conveniente contar con la colaboración del fisioterapeuta. Si no está, la movilización la hará un adulto (profesor) en coordinación con aquél.

Si presenta hipertonía, hay que tener en cuenta las observaciones antes comentadas.

En cuanto a las adaptaciones de los estiramientos, nos remitimos a lo que hemos dicho para el participante A, teniendo en cuenta que existirá menor rango articular.

C Tanto si presenta hipotonía como espasticidad, en este caso es necesario que sólo se hagan los estiramientos indicados por el fisioterapeuta y conocidos por el alumno. El colaborador debe ser un adulto, convenientemente el fisioterapeuta.

D Puede hacer la actividad sin adaptaciones, con las consideraciones que se harán en general al grupo clase.

E Puede hacer todos los estiramientos, teniendo en cuenta que su lado hemipléjico es hipertónico, con lo que han de considerarse las pautas dadas para la realización de los estiramientos en casos de espasticidad. Puede precisar colaboración para la ejecución correcta de los mismos en el lado no hemipléjico, que puede ser llevada a cabo por un compañero.

-

-

DV

B1 Si se trata de una sola sesión o no disponemos de mucho tiempo para elaborar materiales específicos, pueden realizar la tarea imitando la posición del estiramiento del compañero mientras éste la ejecuta. Para ello se le permitirá tocarle y entre los dos decidirán que músculos estiran y el compañero vidente apuntará los números. Si quisiéramos ofrecerles mayor autonomía y participación en la toma de decisiones a la hora de elegir qué músculo vamos a estirar, existen materiales específicos proporcionados por la ONCE en España y organizaciones afines en otros países. La posición del estiramiento se puede dibujar con un material que se encuentra en el mercado: consiste en unas tiras de cera con un cordón en su interior que mantiene la posición que hemos esbozado y puede fijarse en cualquier soporte, por ejemplo, papel.

B2 Si tiene suficiente resto visual podría realizar la tarea simplemente imitando la posición del compañero, que se encargará de observar la fotocopia. Para ello sería conveniente que se sitúen en una posición con una iluminación adecuada al resto visual y que el compañero lleve la ropa deportiva con el mayor contraste posible con respecto a la pared de fondo.

-

-

DI

El hecho de que puedan participar y realizar la actividad sin dificultad dependerá mucho de las características y capacidades de los participantes. En muchos casos la observación previa de las imágenes, conjuntamente con la observación posterior de la ejecución que realicen los compañeros, puede ser suficiente.

El apoyo verbal directo y constante del monitor/profesor y/o de los compañeros será de incalculable valor para ir entendiendo la consigna que se nos pide, así como para ir ajustándonos a la ejecución que ésta conlleva.

Seguiremos valorando muy positivamente el hecho de que, aunque no sea capaz de realizar correctamente la actividad, participe en ella y en el grupo en la medida de sus posibilidades.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

Aros cooperativos

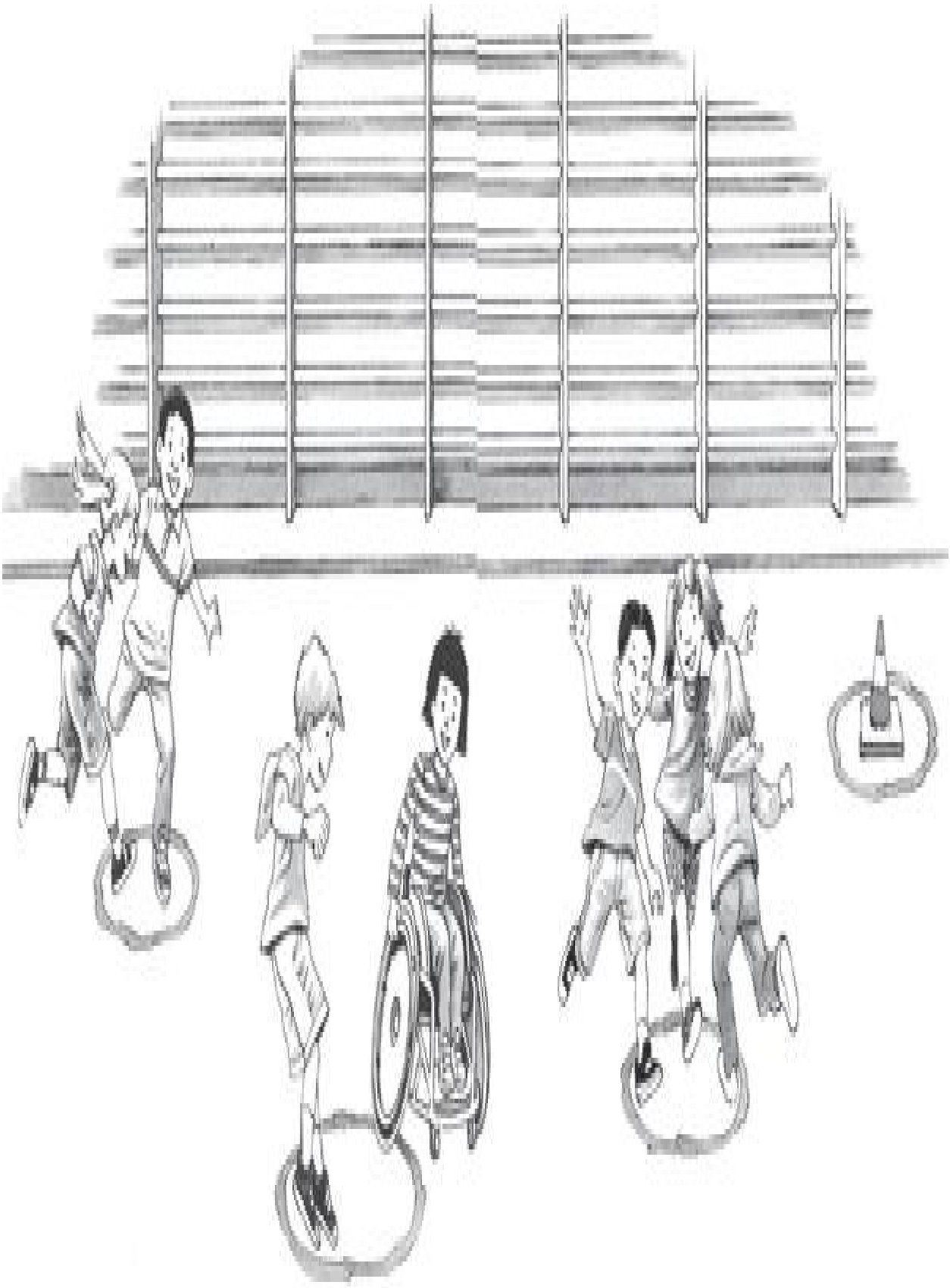
Dominio de acción motriz: Juegos de cooperación.

Contenido principal: Habilidades motrices básicas y organización temporal.
Terreno: Gimnasio.

Material: 25 aros y equipo de música.

N.º de participantes: 25 alumnos.

Situación inicial: Se distribuyen los aros en el suelo formando una circunferencia y los participantes rodean dicha circunferencia por el exterior sin tocar los aros.



Desarrollo y normativa

Al comenzar la música, se inicia el juego. Los alumnos deberán danzar por el exterior de la circunferencia siguiendo una instrucción del director del juego (corriendo al «galope», por parejas, todos cogidos de la mano, haciendo la «conga», etc.).

El profesor sólo parará la música cuando todos los componentes del grupo estén siguiendo la instrucción dada. Al parar la música los participantes tendrán 10 segundos para conseguir meterse todos dentro de los aros. En caso de conseguirlo, el director retirará un aro y volverá a poner la música, dando otra instrucción para danzar. Si algún participante, una vez pasados los 10 segundos, está tocando el suelo (del exterior de los aros) con alguna parte de su cuerpo, se considerará que el grupo no ha conseguido el reto y se propondrá hacerlo de nuevo o intentarlo en otra sesión.

Adaptaciones

-

DM

A En lugar de introducirse completamente dentro del aro, en su caso únicamente será necesario introducir una de las ruedas de la silla. Sería recomendable que los aros fueran planos y fijados al suelo para facilitar el acceso a su interior o que simplemente estuvieran pintados en el suelo (para retirar un aro será suficiente con introducir un cono en él).

B Lo mismo que en el jugador A.

C Lo mismo que en el jugador A.

D Sería necesario que en los primeros intentos el educador o profesor estuviera cerca del alumno con discapacidad para garantizar su seguridad.

E No se precisa adaptación. Si se observan dificultades importantes, puede adoptarse la adaptación del jugador D.

-

-

DV

B1 En la danza los compañeros le irán orientando si lo precisara, tocándole el antebrazo. Les podríamos sugerir que le indiquen los movimientos nuevos si fuera preciso. Para llegar a los aros el compañero que esté más próximo le acompañará y, a continuación, buscará su aro. La forma correcta de hacerlo puede ser que el compañero se ponga dentro del aro y desde esta posición lo atraiga con la mano o le llame. También puede ir donde está el aro y, con su pie, dé pequeños toques sobre el aro para que suene y el compañero lo encuentre y se ponga dentro él solo.

Con algunos alumnos, se podría intentar que realicen la tarea de forma totalmente independiente: para ello, el profesor se situará en el centro del espacio y los aros los pondrá a su alrededor. De esta forma el alumno, al oír su voz, puede, palpando con los pies, buscar un aro en dirección al profesor y mantenerse a una distancia adecuada mientras baila. Esta posición permite al profesor observar a todos los alumnos e intervenir, si lo precisara el alumno, indicándole que pare, que ejecute algún movimiento, que relaje una parte del cuerpo, etc.

B2 La mayoría de estos alumnos pueden realizar la tarea sin adaptación específica. Si lo consideráramos necesario el profesor podría situarse en el centro del espacio con los aros alrededor para ayudarles en su orientación espacial.

-

-

DI

En muchos casos no requerirán ninguna adaptación. En otros, y en función de las características y capacidades que presente la persona con discapacidad intelectual, será beneficioso, a la vez que necesario, que reciba el apoyo directo y constante del técnico deportivo o profesor o de algún compañero para realizar la actividad de la manera más activa y autónoma posible. Con las personas que presenten una discapacidad más importante, se propondrá que participen en la actividad en pareja (ofreciéndoles la atención individualizada que estos casos requieren).

-

Pizza

Dominio de acción motriz: Juegos de cooperación.

Contenido principal: Relajación y propiocepción a partir de un juego de colaboración. Terreno: Cualquier espacio por reducido que sea.

Material: Ninguno.

N.º de participantes: Indistinto.

Situación inicial: Todos los participantes se sentarán en el suelo distribuidos en círculo. Para formar el círculo nos situaremos uno detrás de otro, como si hiciésemos un tren (mirando todos en el mismo sentido), y uniremos la cabeza con la cola del tren. Una vez se cierre el círculo nos sentaremos en el suelo, con las piernas abiertas, debiendo quedar situados entre dos compañeros y con la espalda del compañero de delante enfrente.

Desarrollo y normativa

Una vez sentados todos en el suelo, nos dispondremos a hacer la «pizza» (sobre la espalda del compañero que tenemos delante).

En primer lugar «amasaremos» la masa, y para ello masajearemos la espalda del compañero, como si de una masa de pizza se tratara.

Seguidamente «pondremos el tomate», es decir, «esparciremos» el tomate (en salsa) sobre la «masa», moviendo repetidamente las manos, realizando grandes círculos sobre toda la espalda del compañero.

Para «poner el jamón», aplicaremos las palmas de las manos sobre la espalda del compañero alternativa y repetidamente.

Para «colocar las anchoas», moveremos rápidamente los dedos sobre la espalda como si trazásemos líneas muy rápidas sobre la espalda y en todas direcciones. Las «aceitunas» corresponderán a pequeñas presiones realizadas por un dedo de cada mano, sobre toda la superficie de la espalda.

Finalmente, el «queso» lo esparciremos sobre la «pizza» (espalda) produciendo un pequeño cosquilleo, realizado con la yema de los dedos sobre la espalda que tenemos delante.

Sólo nos quedará «poner la pizza en el horno»; para ello nos frotaremos las manos repetidamente para producir calor, y aplicaremos las manos sobre la espalda-pizza.

¡Damos la pizza por terminada!

Adaptaciones

DV

B1 y B2 No precisa adaptación al ser una actividad de contacto permanente. Tal vez algunos alumnos precisen, para que se orienten mejor con respecto a la «distribución» de los masajes, que inicien la actividad recibiendo el masaje, y al mismo tiempo que el compañero le indique: «Esto son las olivas», «Esto, el queso», «Esto, el horno»...

-

-

DM

A, B y C En el caso de que el alumno no pueda mantenerse en equilibrio sentado en el suelo, participará desde su silla de ruedas, proponiendo al resto del grupo clase que realice esta actividad en bancos suecos dispuestos en forma de círculo. En algunos casos bastará con la colaboración del adulto. Éste se colocará justo detrás del alumno con discapacidad y le dará el punto de apoyo necesario para que pueda realizar la actividad. Cuando la activad requiera la implicación de gestos motrices muy precisos, el alumno participará proponiendo él también sus adaptaciones en función de sus posibilidades motrices.

D y E No se precisa adaptación.

-

-

DI

En algunos casos la actividad se podrá realizar sin ningún tipo de dificultad (previa observación de cómo la realizan los compañeros).

En otros casos requerirá de un apoyo directo (verbal y/o físico) por parte del adulto, para realizar todas las acciones que se proponen.

-

Paracaídas

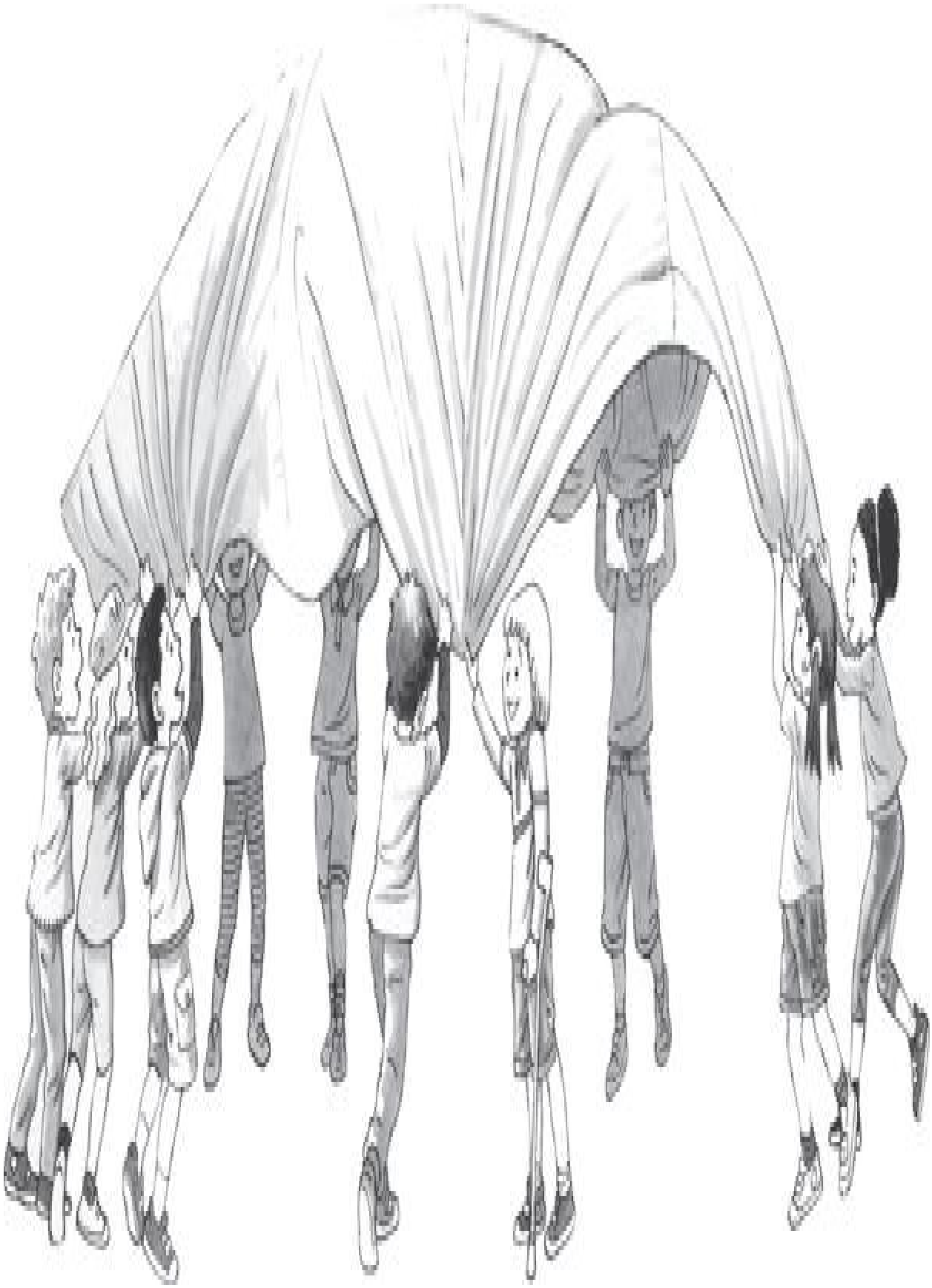
Dominio de acción motriz: Juegos de cooperación.

Contenido principal: Habilidades motrices básicas. Terreno: Pista polideportiva o gimnasio.

Material: Un paracaídas de gran tamaño.

N.º de participantes: Todo el grupo-clase.

Situación inicial: Todos los participantes se colocan alrededor del paracaídas, cogiendo cada uno una parte de la tela. Seguidamente, se numera a cada participante con un número del 1 al 3, teniendo en cuenta que los números «1» serán los animales de agua; los números «2», los animales voladores; y los números «3», los animales terrestres.



Desarrollo y normativa

Cuando el profesor da la señal de aviso, todos los participantes hinchan el paracaídas subiendo los brazos. Cuando el paracaídas esté completamente hinchado y elevado, el profesor dirá en voz alta un subgrupo de los que antes ha dividido el gran grupo; por ejemplo: «¡Animales terrestres!».

En ese momento, todos los alumnos representantes de ese subgrupo corren por debajo del paracaídas imitando la acción de un animal de tierra y cambian de lugar con otra persona de su mismo subgrupo. Todo esto debe transcurrir antes de que el paracaídas descienda y les toque. Y así sucesivamente para que puedan participar todos los componentes.

Adaptaciones

-

DV

B1 Para las tareas en las que deba correr dentro y fuera del paracaídas, irá guiado por un compañero y unido mediante una cuerda. Sería conveniente que el guía fuera cambiando. En este sentido, pueden ofrecerse diversas posibilidades: cada vez que se atraviese el paracaídas el compañero del mismo «número» que esté a la derecha asume la tarea de guía, cada dos, tres pases, etc. Para ello, le acompaña en el tránsito y, cuando llegan al otro punto del paracaídas, el compañero del mismo número que está a su derecha le llama para que se aproxime y pueda guiarle.

B2 Algunos alumnos con discapacidad visual necesitan orientación y entonces sólo pueden jugar si los compañeros de clase le hablan para guiarlo.

Es importante que en esta actividad participen todos los miembros del grupo. Por tanto, hay que repetirla tantas veces como sea necesario.

-

-

DM

A Sin adaptación. Deben vigilarse los posibles choques cuando se desplazan por debajo del paracaídas.

B y C Si su capacdad de prensión y de elevación de brazos fuese tan limitada que le impida la acción conjunta de levantar el paracaídas con el resto de compañeros, su reto será acompañarlo hasta donde pueda en el momento de hincharlo y volver a agarrarlo o atraparlo encima de su regazo cuando descienda.

D Si es usuario de una muleta no necesita adaptación. Si es usuario de dos muletas precisaría sentarse en una silla para poder elevar la tela.

E Sin adaptación.

-

-

DI

En la mayoría de los casos su ejecución no comportará ninguna dificultad. En algunos, sólo será necesario el apoyo del compañero situado a su lado, para repetirle y/o explicarle las consignas que no haya podido entender. La observación de los compañeros podrá ser también una buena estrategia para entender y realizar la actividad.

La marioneta

Dominio de acción motriz: Juegos de cooperación.

Contenido principal: Conocimiento corporal. Terreno: Pista polideportiva o gimnasio.

Material: Ninguno en concreto.

N.º de participantes: Por parejas.

Situación inicial: Los alumnos se distribuyen por parejas. Uno de ellos se estira boca arriba en el suelo, simulando ser una marioneta. Esta marioneta ficticia finge tener 5 hilos: uno en cada mano, uno en cada pie y finalmente uno en la cabeza. El otro componente se colocará de pie para hacer los movimientos con su marioneta.

Desarrollo y normativa

El componente que está de pie simulará que coge los hilos y realizará movimientos que la marioneta tendrá que ejecutar por imitación. Así, si ambos componentes realizan correctamente la actividad, el efecto visual es tan real que parece que la marioneta tenga hilos auténticos. El secreto para que el juego sea un éxito es que la persona que está de pie realice movimientos lentos para que la marioneta pueda seguir correctamente el desarrollo de la acción.

Adaptaciones

-

DM

A y B (también C en el rol de «marioneta»). En caso de que el alumno no tenga suficiente autonomía para realizar las transferencias o que el suelo no reúna las condiciones óptimas, ejecutará la actividad desde la misma silla de ruedas. El profesor prestará ayuda física movilizando sólo los segmentos corporales que tenga paralizados.

En caso de que le toque realizar los movimientos de hilos, se propondrá que el compañero que en principio tendría que estar tumbado en el suelo, esté sentado en una silla. De esta manera estarían a una misma altura facilitando las acciones de jugador usuario de silla de ruedas.

C Puede utilizar las mismas adaptaciones que los jugadores A o B. En usuarios que presenten espasticidad, éstos marcarán el segmento corporal del compañero que deseen movilizar y utilizarán su propio código comunicativo para desplazar los segmentos de la marioneta (verbal, visual, gestual…).

Si nuestro alumno mostrase tal limitación del tren superior que no le permitiera tocar los segmentos corporales de su compañero, utilizaría la mirada o la palabra para movilizar a la marioneta, entre otros posibles códigos de comunicación.

D En el caso de usuario de muletas probablemente necesitará sentarse en una silla para movilizar a su pareja.

E No necesita adaptación.

▪

-

DV

B1 Utilizaremos la técnica del imán. Es decir, cuando este alumno toca con su dedo una mano, por ejemplo, de su compañero tendido en el suelo, éste debe considerar que está «imantado» o pegado al dedo de su compañero invidente y procurará seguir en contacto con él siguiendo su movimiento.

B2 Si posee suficiente resto visual realizará la actividad como sus compañeros. Se elegirá como compañero al que lleve una ropa que ofrezca más contraste con el suelo, lo cual facilitará su observación tanto desde el suelo como de pie. También puede ayudarle colocar un papel grande de un color opuesto al de la ropa del compañero, quien se tiene que tender sobre él. De esta forma se aumenta el contraste con el suelo. Si no tuviera suficiente resto visual, se podría optar por ayudarse de instrucciones orales: mano (derecha arriba…), por ejemplo, o bien, por utilizar el método del imán del punto anterior.

-

-

DI

Esta actividad puede comportar cierta dificultad por la comprensión de las consignas y porque para la ejecución se requiere una buena compenetración entre los dos miembros de la pareja. Será más fácil empezar por el rol de simulador, aquel que «acciona» la marioneta (mueve los hilos), siempre y cuando su pareja sea capaz de seguirle.

-

El naufragio

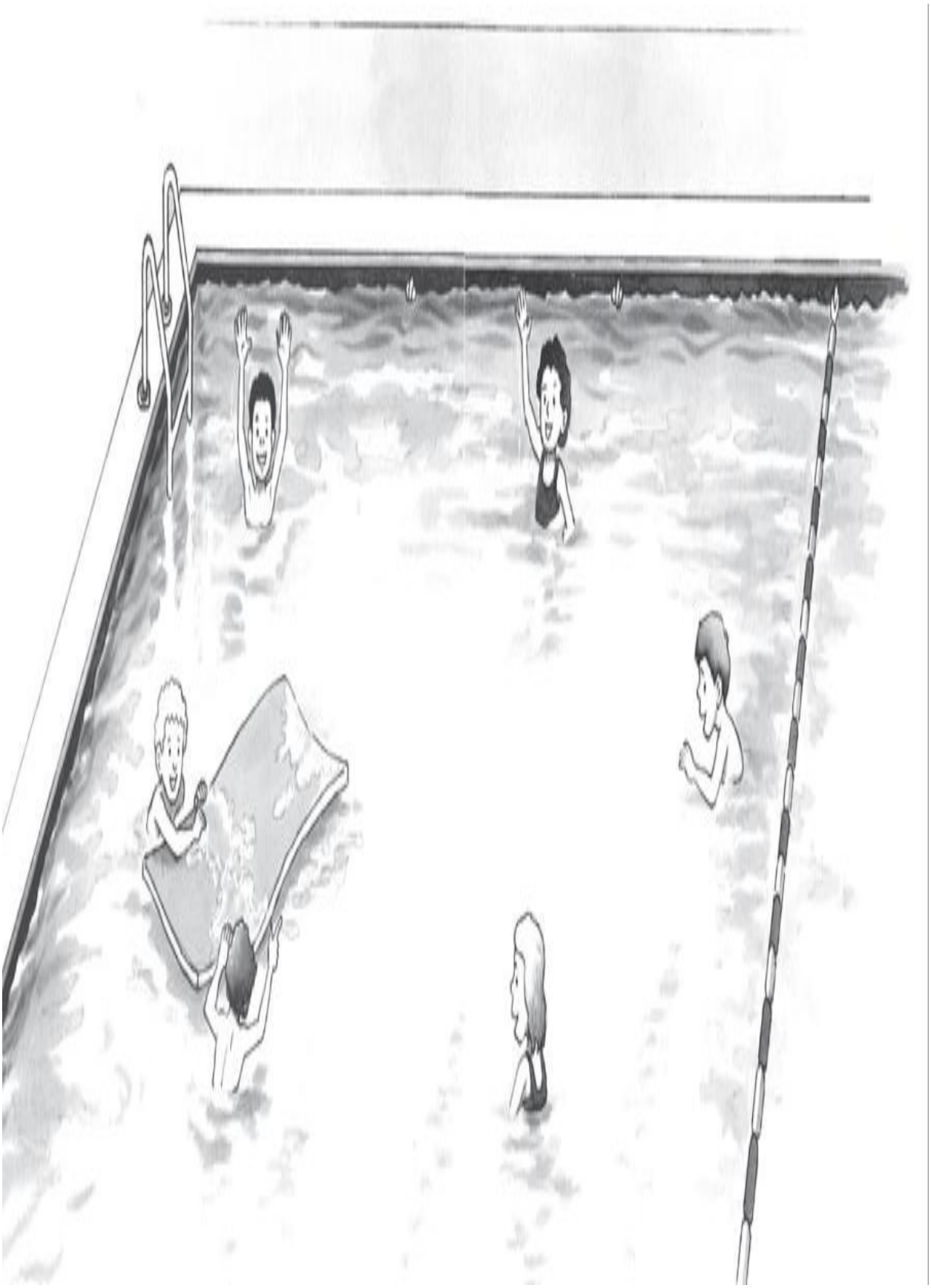
Dominio de acción motriz: Juegos de cooperación.

Contenido principal: Habilidades motrices específicas. Terreno: Piscina.

Material: Una colchoneta de tamaño medio.

N.º de participantes: Grupos de 10-12 personas.

Situación inicial: Todos los individuos se distribuyen por el agua en dispersión y de forma estática por una zona previamente acordada de la piscina.



Desarrollo y normativa

El juego simula un naufragio. Los alumnos dispersos por el agua piden auxilio para que les vengan a rescatar. Uno de ellos (el salvador) se coloca en el centro de la piscina sujeto a una colchoneta acuática como si fuera un trozo de madera, resto del naufragio.

A la señal del profesor, el alumno que está sujeto a la colchoneta deberá ir en busca de todos sus compañeros utilizando el desplazamiento por propulsión pedal y acompañado de la colchoneta mediana.

El tiempo de rescate de todos los miembros del grupo no puede exceder el minuto, puesto que en las aguas heladas en las que nos encontramos es muy difícil que una persona a la deriva pueda sobrevivir superado ese tiempo.

Cuando una persona es rescatada ayudará a sus compañeros en el rescate del resto de «náufragos».

Adaptaciones

-

DV

B1 Si adopta el rol de náufrago central o «salvador», se le situará en el centro de la piscina, indicándole mediante orientaciones sonoras, e igualmente los otros compañeros le irán situando llamándole. Para iniciar la tarea es conveniente que le llame primero el compañero más cercano para así conseguir que reciba la ayuda de los compañeros antes, sobre todo si tiene un nivel de propulsión de pies lento. Cuando tenga un compañero con la tabla se dejará dirigir por éste y los sucesivos «náufragos» salvados.

Si adopta el rol de náufrago sin material, es conveniente que un compañero próximo a él le vaya explicando la situación para que entienda y disfrute de toda la dinámica del juego: «Ahora va a salvar a A», «Ahora, a B», «Ahora va a salvarte a ti»…

Si lo precisara, por tener poco nivel de flotación, sería de los primeros a quien salvarían.

B2 Es muy probable que precise las mismas ayudas que los deportistas con ceguera total, aunque la frecuencia y necesidad de las ayudas puede que sólo se presenten con los compañeros más alejados. Para procurar la máxima autonomía de estos deportistas, es mejor que sean ellos los que pidan que se les indique por la voz la situación de los compañeros a quienes no ven por estar más alejados. Se les indicará que si tienen suficiente resto visual para encontrar a los compañeros en la piscina sin necesidad de que éstos le llamen, lo hagan sin este recurso sonoro. Promover su autonomía les puede favorecer su autoestima y mejorar su autoconcepto.

-

-

DM

A En lugar de desplazamiento pedal, será manual.

B y C Se desplazarán con un elemento material que les facilite la flotación (flotador, churro de piscina…) y debería colaborar con ellos un auxiliar o un profesor.

D y E Dependiendo del grado de autonomía, tal vez no necesitarán ninguna adaptación o, en función del grupo muscular que tengan afectado, la adaptación será igual que para los participantes A y B.

Si en la actividad participaran personas que presentasen una discapacidad intelectual muy importante, con discapacidad motriz asociada (pluridiscapacidad), lo mejor, y casi la única manera de poder participar de la actividad, sería que adoptara el rol de ser transportado por los demás. Por ejemplo, tumbado sobre la colchoneta, sin obviar los elementos de flotación citados.

-

-

DI

La adaptación podrá variar en función del grado de autonomía que presente la persona. Si la persona es totalmente autónoma, seguramente no necesitará ninguna adaptación. En el caso en que no se tenga un total dominio del medio acuático, se necesitarán elementos que le faciliten la flotación (churro de flotación, flotador, entre otros).

Si la persona presenta un grado de discapacidad importante, será necesario contar con un «compañero de apoyo» para que le acompañe físicamente en la realización de la actividad, repitiéndole las consignas y ayudándole a realizarlas de manera conjunta.

Tela de araña

Dominio de acción motriz: Juegos de cooperación.

Contenido principal: Habilidades motrices básicas. Terreno: Pista polideportiva o gimnasio.

Material: Gomas elásticas y postes fijos.

N.º de participantes: No hay límite, aunque serían aconsejables grupos de entre 5 y 10 alumnos.

Situación inicial: Se coloca una goma elástica dando varias vueltas a los postes; por ejemplo, los utilizados para el salto de altura. Se entrelaza la goma de tal modo que queden diferentes huecos a diferentes alturas. La amplitud de los huecos tendrá que ser la suficiente para que pueda pasar una persona del grupo y tendrá que haber tantos huecos como personas participen.

Desarrollo y normativa

El objetivo del juego es que todo el grupo pase de un lado al otro de la «tela de araña». La particularidad es que cuando una persona pasa por un hueco, éste queda inutilizado automáticamente para el resto de componentes del grupo. Está permitida la ayuda entre ellos para pasar al otro lado. Sin embargo, el participante que haya logrado pasar al otro lado no podrá volver para ayudar al resto de sus compañeros. La ayuda sí estará permitida en este caso desde su sitio.

Adaptaciones

-

DV

B1 Se le permitirá tocar el hueco por el que deberá pasar previamente al intento. Recibirá además las indicaciones orales y táctiles de sus compañeros. Puede ser adecuado que no sea el primero ni el último en pasar, para así recibir más ayudas de sus compañeros desde ambas partes de la telaraña.

B2 Conviene que las gomas sean anchas y de un color contrastado, es decir, blancas o negras.

-

-

DI

Todo dependerá de la capacidad motriz que presente el participante con discapacidad intelectual, pero en un principio, y con el apoyo del resto del grupo (en función de sus capacidades), no debería comportar demasiadas dificultades.

-

-

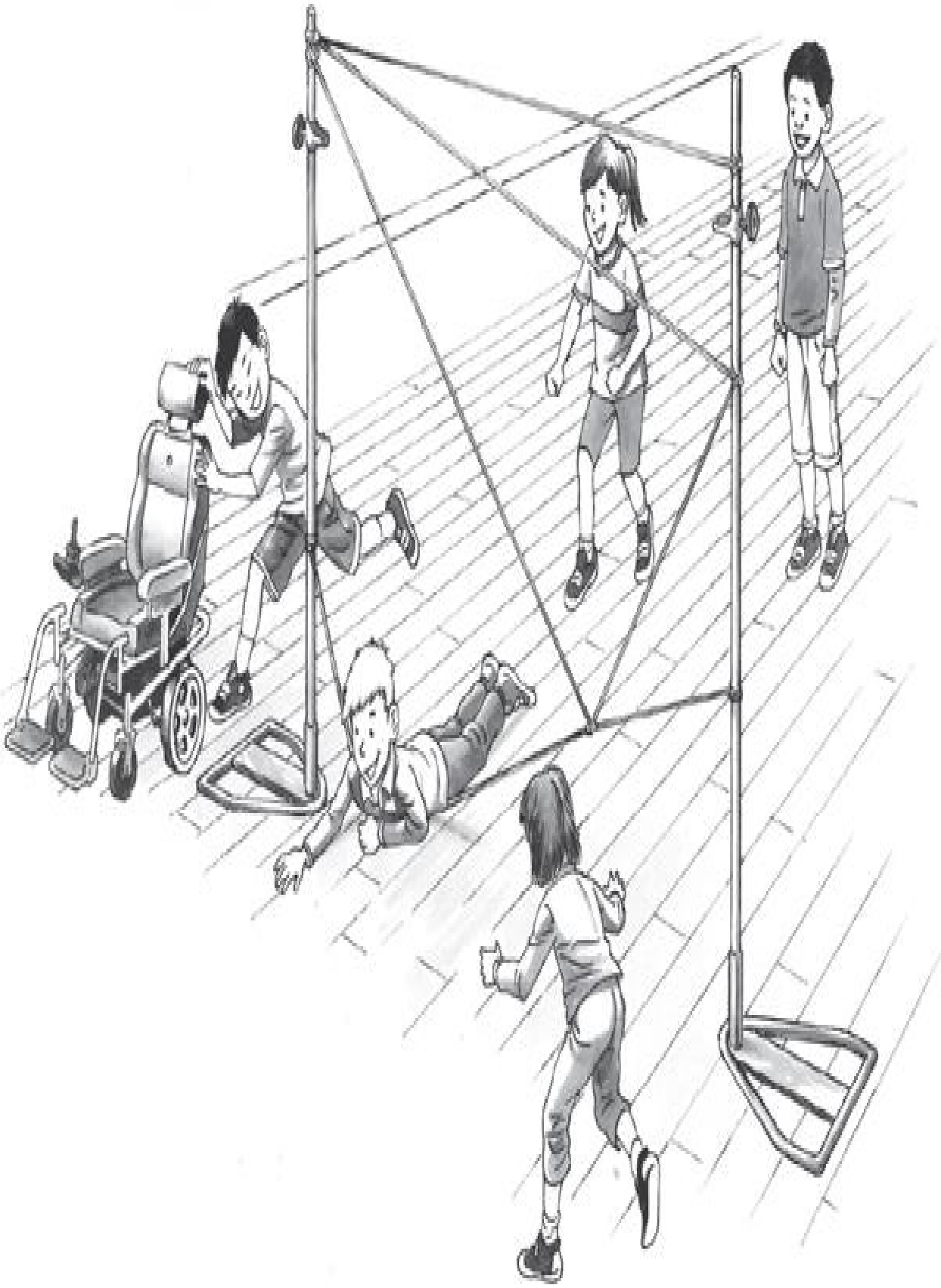
DM

A, B y C Teniendo en cuenta que el educador no debe dar la solución al grupo para resolver el reto, sí que puede crear sutilmente un agujero más grande para que pasen los alumnos usuarios de sillas de ruedas que no tienen la autonomía suficiente para realizar una transferencia al suelo y realizar una reptación.

Si el alumno usuario de silla de ruedas opta por hacer una transferencia y una reptación por el suelo, habría que considerar la utilización de un suelo no abrasivo. En este caso un compañero trasladará su silla de ruedas al otro lado para que pueda sentarse de nuevo.

D y E No sería necesaria ninguna adaptación, dado que la propia estructura del juego propicia que sean los compañeros quienes faciliten los apoyos que precise.

-



Acrosport

Dominio de acción motriz: Juegos de cooperación.

Contenido principal: Cualidades psicomotrices, control postural. Terreno: Cualquiera no abrasivo, preferentemente liso. Material: Ninguno.

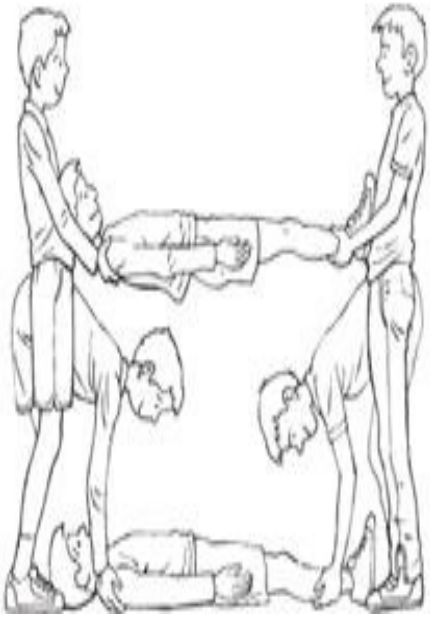
N.º de participantes: Según la figura que hay que realizar, incluso 12 participantes al mismo tiempo. Es preferible empezar con pequeños grupos de 3 o 4 participantes, y ampliarlos más adelante, sumando figuras que ya se realizan bien.

Situación inicial: Se define quien hace de portor y quien de ágil. (Portor: quien soporta o aguanta el peso, y ágil: quien es soportado). El cuerpo debe mantener un cierto tono muscular para mantener las figuras en equilibrio.

Desarrollo y normativa

Se pasa al alumnado unos dibujos con figuras que hay que realizar. Los dibujos están graduados de menor a mayor complejidad. Cada grupo lo intenta y el educador pasa corrigiendo la postura corporal y el tono muscular aplicado, que son necesarios para mantener el equilibrio de la figura.

Deben repartirse dibujos sencillos y complejos para dar respuesta a la diversidad de alumnado. (Véanse las figuras adjuntas.)



Adaptaciones

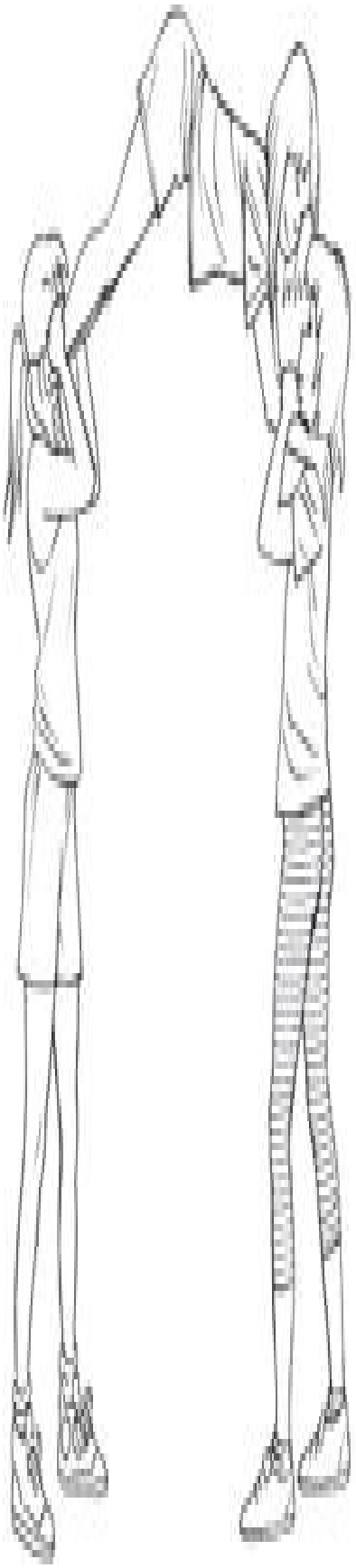
-

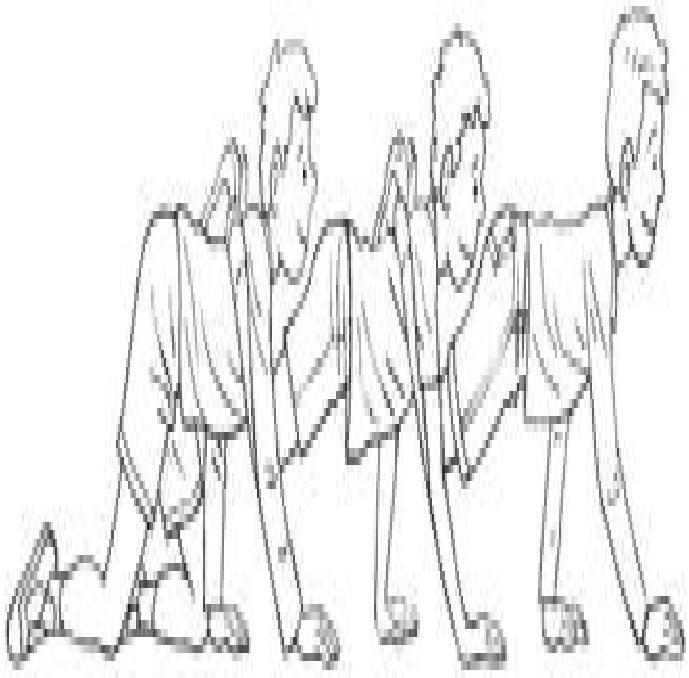
DM

En general, evitaremos que los apoyos se hagan sobre la parte del cuerpo afectada del alumno con discapacidad.

Hay que recordar al alumnado que la silla de ruedas debe estar siempre frenada para evitar desplazamientos que pudiesen provocar la caída del grupo. Si hubiera que cargar peso sobre la silla de ruedas, no podría hacerse sobre los elementos móviles de la misma, sino sobre los neumáticos de las ruedas una vez frenadas.

Teniendo presente que es el grupo de trabajo quien propone la forma de incluir al compañero atendiendo las propuestas de todos, que permitirán modificar las figuras para que sean realizables, podemos sugerir las siguientes ideas:





A, B y C Cuando él haga de portor, los apoyos (mínimos, sólo de punto de equilibrio) se harán sobre la silla de ruedas, no sobre la persona, ya que él nunca debe ser la base de sustentación del peso de la figura.

Si su grado de autonomía es tan alto que le permite trabajar en «pinito» o «caballito» (equilibrio sobre las ruedas traseras), habrá que introducir este gesto en la figura para no trabajar aislado.

Aun así, puesto que son actividades donde el alumnado escoge el rol, deberán ser ellos quienes aporten opciones.

Con niños más pequeños se pueden realizar las figuras en horizontal (tumbados en el suelo) y un compañero realiza una fotografía subido a un banco o una silla (para después comprobar en el ordenador si la ejecución era la correcta).

D y E Siempre que se pueda, trabajarán sin muletas. Se indicará al alumnado del grupo que busque formas alternativas de sustentar la figura cuando sólo se puede utilizar una parte del cuerpo. En algunas figuras puede ser preferible, por seguridad, trabajar sentado.

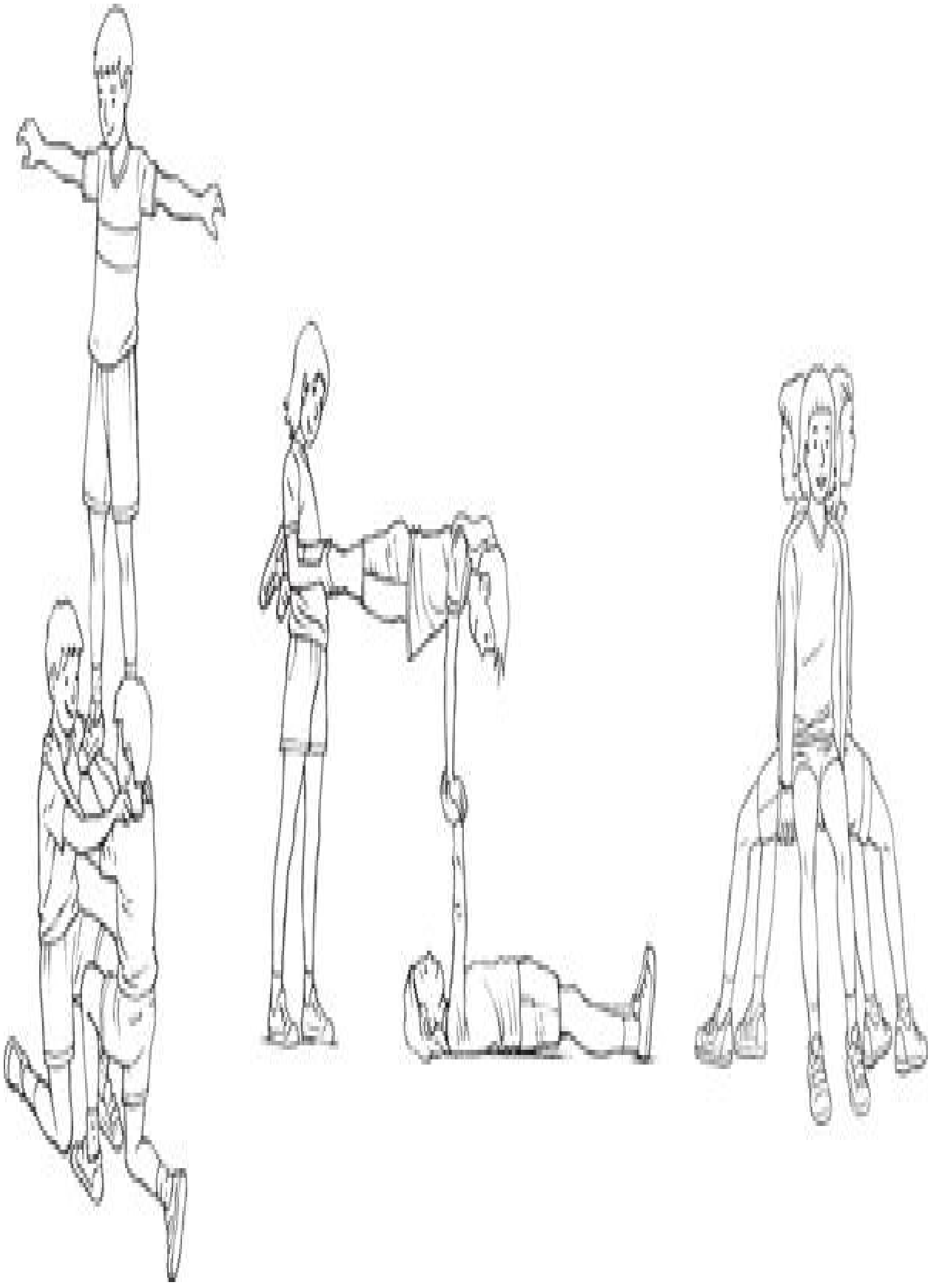
El profesor o el educador, en estas actividades, ha de estar especialmente atento para sugerir ideas a partir de las del grupo de compañeros y para asegurar al máximo la integridad motriz de todo el alumnado.

-

-

DI

Todo dependerá de la capacidad motriz que presente el participante con discapacidad intelectual, pero en un principio, y con el apoyo del resto del grupo, no debería comportar excesivas dificultades. Empezaremos siempre por las figuras más sencillas, ocupando primero las posiciones que conlleven menos dificultad para afianzarse en el juego.



-

-

DV

B1 En las figuras por parejas el compañero le indicará la posición que tiene que adoptar. Suele ser más fácil, al principio, hacer la posición de portor. Los desequilibrios acostumbran a ser más difíciles, ya que al haber sentido o percibido primero la posición más estable, la entienden y les permite sentirse más seguros. En el resto de las figuras deben realizar todos los roles, pero necesitan que los cambios de posiciones sigan un orden lógico, para facilitar la comprensión de la totalidad de la figura. Es más adecuado que realicen las posiciones del primer piso para pasar después a hacer las del segundo y así sucesivamente.

Si se entregan fichas con los dibujos de las figuras, un compañero del grupo al que pertenezca le describirá las posiciones en el orden descrito, desde la base a los diferentes niveles más altos. También lo puede colocar en cada posición, integrándole con su grupo.

Existen en el mercado unos cordones envueltos de cera que, pegados a una cartulina dura, permiten dibujar el relieve de las figuras que se tienen que adoptar. No son imprescindibles, pero es una posibilidad más que facilita que estos alumnos participen de forma más autónoma de la actividad.

B2 Se pueden mantener algunas de las consideraciones descritas anteriormente, relativas al orden y a la ayuda y colaboración de los compañeros del grupo.

Conviene que las fichas con las posiciones tengan el tamaño suficiente y un buen contraste con el fondo. Además, hay que avisar al alumno que lleve sus ayudas ópticas a la sesión de educación física.

Un, dos, tres, chocolate inglés

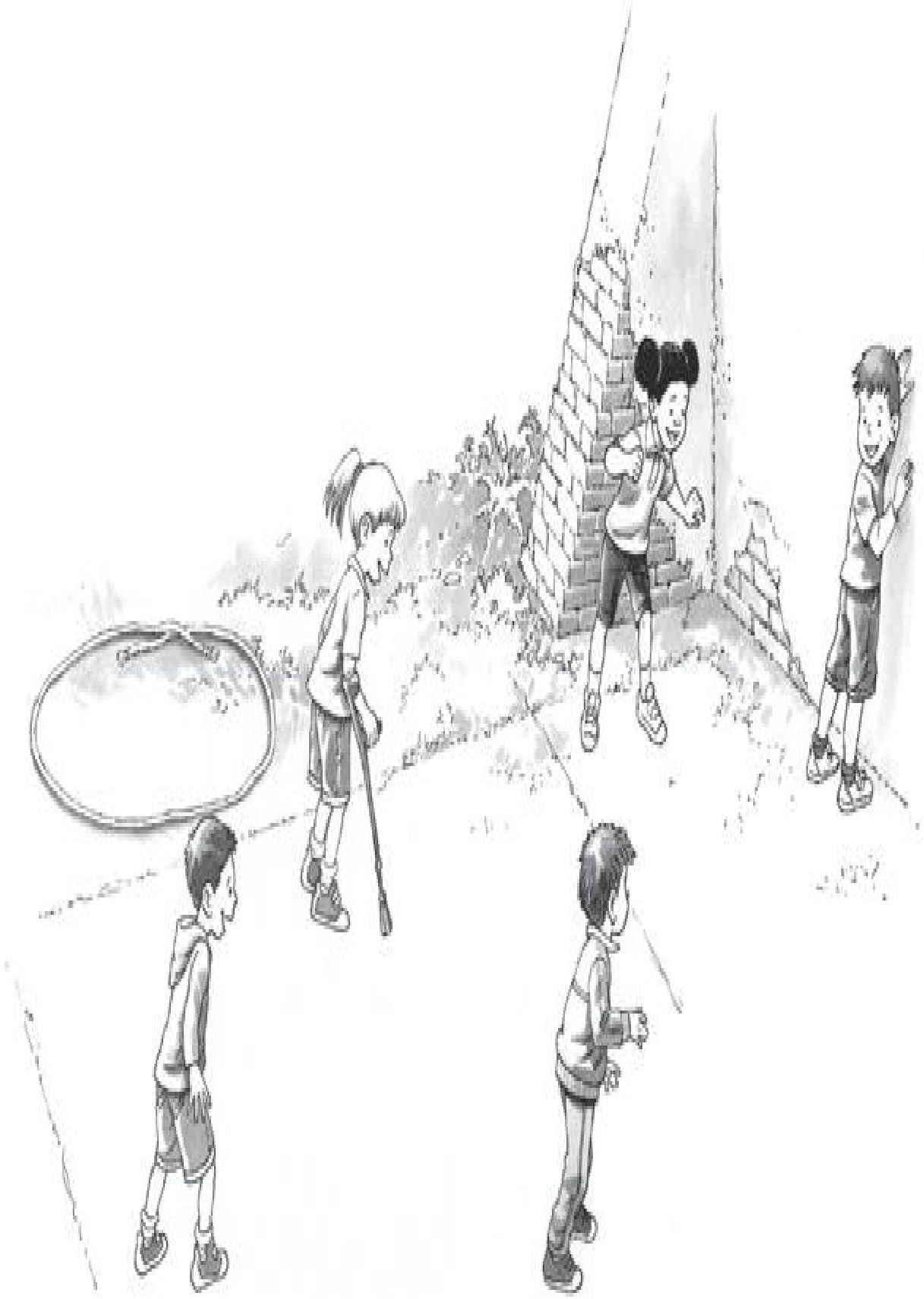
Dominio de acción motriz: Juegos de oposición.

Contenido principal: Organización temporal y control de la velocidad.
Terreno: Cualquier espacio amplio con un muro o pared.

Material: No es necesario.

N.º de participantes: Máximo 30 jugadores.

Situación inicial: Todo el grupo se sitúa a una distancia de unos 15 metros de la pared, tras una línea («casa»). Uno de los jugadores, el que «para», se coloca de cara a la pared.



Desarrollo y normativa

El jugador que para inicia el juego gritando «¡Un, dos, tres, chocolate inglés!» de cara a la pared. Los miembros del grupo aprovecharán el espacio de tiempo en que grita la consigna para irse acercando. Cuando acaba de decirlo se gira rápidamente; el grupo se tiene que hallar en posición de «estatuas» (inmóviles).

Si el que para detecta a algún alumno moviéndose, éste volverá a «casa», perdiendo la distancia conseguida hasta el momento.

El objetivo del grupo es acercarse al que para y tocarlo. Cuando esto sucede, todo el mundo sale huyendo a «casa» (salvación). Si alguien es atrapado, será el siguiente en parar.

Adaptaciones

-

DM

A, B, C, D y E En función de la velocidad de desplazamiento y de su movilidad reducida, se podrá optar por:

En el rol de jugador de campo

Si tiene dificultad para tocar al jugador que para, se trazará una línea a x metros de distancia de ese jugador, y desde allí podrá decir el nombre del que atrapa más la palabra «tocado» (por ejemplo, si para María, dirá desde la línea «¡María, tocada!»).

Si presenta dificultades para acceder al refugio con los demás compañeros cuando huye, se añadirán refugios intermedios que podrán ser compartidos excepcionalmente con algún otro compañero (por ejemplo, el refugio puede ser compartido con los jugadores que lleven una camiseta de color azul).

En el rol de atrapador

Se sitúa de cara a los compañeros con los ojos cerrados, o se los tapa con las manos.

Los adversarios huirán ralentizando la carrera gracias a la modificación del desplazamiento (por ejemplo, saltos con los pies juntos, a la pata coja…), evitando las cuadrupedias y reptaciones por el riesgo de atropello con la silla de ruedas en los casos A, B y C. También pueden realizar una tarea complementaria

antes del desplazamiento de huida para dar tiempo a su compañero.

Para pillarlos, en función de su movilidad y equilibrio, los tocará con la mano haciendo el desplazamiento de la silla de ruedas por su lado y no por detrás (para evitar choques). También puede decir su nombre más «tocado», cuando esté a 1 metro. Por ejemplo, «Pedro, tocado».

-

-

DV

B1 Si «para» (atrapa), el resto de los compañeros se desplazarán saltando a pata coja o con los pies juntos. De esta forma harán ruido y cuando el jugador B1 se gire, señalará hacia el sonido que oiga en ese momento.

Para perseguir puede optarse por lo siguiente: un compañero le acompañará cogido con una cuerda anudada sobre sí misma. El jugador B1 puede tener una pelota en la mano, que lanzará en dirección a los jugadores que huyen. En función de la precisión y habilidad podemos permitir que la pelota sea grande y que pueda rodar por el suelo. Cuando todos huyen, el jugador B1 puede contar hasta 5 segundos y decir un nombre en voz alta. El jugador designado deberá pararse en el sitio y no podrá mover los pies. A continuación, el jugador B1 lanzará la pelota tratando de darle. En función de la precisión y la habilidad, podemos permitir que la pelota sea grande y que pueda rodar por el suelo.

En la función de aproximación y fuga puede ir acompañado de la mano (los más jóvenes) o con una cuerda anudada sobre sí misma.

La opción de que huya llamado por la voz del educador o de un compañero sólo puede considerarse si hay suficiente espacio y los compañeros no se han interpuesto en la trayectoria durante la aproximación; sin embargo, conlleva algún riesgo, por lo que se deberá valorar su utilización en función de las circunstancias.

B2 La mayoría de estos alumnos pueden hacer ambas funciones sin ayudas. Algunos alumnos con menor resto visual pueden necesitar que se les acompañe o se les llame desde la zona de salvación.

-

-

DI

En la mayoría de casos no será necesaria ninguna adaptación, aunque, en función de sus capacidades, la ejecución del juego no será siempre del todo correcta.

El apoyo de los compañeros ayudará y favorecerá su correcta participación.

Las personas con una discapacidad intelectual importante quizá no serán capaces de seguir toda la dinámica del juego, pero valoraremos de forma igualmente positiva la participación «presencial» en él, aunque sea para sentirse parte del grupo y participar con el apoyo constante de los compañeros.

Pilla, pilla

Dominio de acción motriz: Juegos de oposición.

Contenido principal: Habilidades motrices básicas y organización espacial.
Terreno: Cualquier espacio amplio y delimitado.

Material: Un peto o pañuelo, aunque puede obviarse.

N.º de participantes: Todo el grupo clase (20-30 alumnos). Pueden hacerse subgrupos más pequeños. Situación inicial: El grupo, de 10-12 jugadores, estará distribuido por el espacio y entre ellos se encontrará el jugador que atrapa, que «para».

Desarrollo y normativa

El jugador que «para» deberá intentar atrapar a un compañero de juego, tocándole con la mano en cualquier parte del cuerpo. En cuanto lo consigue, el compañero atrapado pasa a «parar» y el atrapador inicial queda liberado, pasando a ser miembro del grupo que «huye» del atrapador. Según el número de componentes del grupo clase, pararán entre 4 y 6 alumnos a la vez, que se identificarán llevando en la mano un pañuelo o un peto que pasarán al compañero que atrapen.

Para facilitar la participación y el seguimiento por parte de alumnos con ceguera total, podemos indicar que cada vez que un alumno sea tocado, y por tanto cambie el atrapador, éste deba colocarse el peto y decir su nombre en voz alta. De esta forma se ralentiza sutilmente el juego y la pequeña pausa permite la orientación y la ubicación sonora de los compañeros.

Adaptaciones

-

DV

B1 Pueden participar con la ayuda de un compañero, unidos mediante una cuerda anudada sobre sí misma. Si por ir en pareja son más lentos, se les puede dar una serie de «poderes» o ventajas:

Para que «atrapen»: Les deben tocar a los dos; les tienen que tocar una vez pero con las dos manos a la vez; les tocan en dos puntos previamente pactados, en cabeza y espalda, por ejemplo; pueden tener unos espacios de salvación o casas, colchonetas, por ejemplo.

Para tocar a los otros jugadores pueden utilizar el peto como un «alarga mano»: si el jugador B1 toca a otro jugador con el peto le hace «parar»; si en pareja continúan con dificultades para tocar a otros jugadores puede permitirse que el acompañante vidente se suelte unos pocos segundos para tocar a otro jugador; si se propone que haya varios perseguidores podemos hacer que la pareja ejerza la función de «red» que acorrale o dirija a los jugadores que escapan hacia los otros perseguidores (pueden acumular vidas de esta forma).

Es conveniente establecer alguna norma que permita cambiar al acompañante del jugador B1: si tocan a otro jugador el guía queda libre y decide quién acompaña al jugador B1; el profesor puede decir cada x tiempo «cambio» y decidir el nuevo guía.

B2 Para perseguir pueden utilizar las adaptaciones ya descritas, pero sólo si es imprescindible. Se debe ajustar la ayuda para que se esfuercen. En este caso, como se utilizan petos, la ralentización del juego puede ser suficiente para huir. Además, si tienen dificultades en ver el peto, pueden observar hacia dónde huye su compañero vidente y seguirle, de modo que comiencen a correr antes y se orienten mejor.

El peto es el recurso más adecuado, pero, si no se dispusiera de éste o provocara el rechazo de algunos alumnos, podríamos optar por indicar que el alumno que «para» o persigue tiene que decir, en voz alta y antes de comenzar a perseguir, su nombre y el color de su camiseta; además, podría añadir una característica física o personal: el más alto, el más fuerte, guapo, simpático…, para animar el juego. Este tipo de acciones, como ya se ha indicado, ralentizan el juego sutilmente y favorecen la participación de todos.

DM

A, B, C, D y E En la situación de jugador de campo, no es necesaria ninguna adaptación. Sólo si es tocado frecuentemente al inicio del juego se le pueden conceder «x» vidas con el objeto de evitar que pare regularmente. Cuando pasa al rol de «atrapador», si presenta dificultades para tocar con la mano al adversario, cuando esté a 1 metro de distancia de éste, le dirá su nombre + «tocado». Por ejemplo, «Pedro, tocado».

Si inicia el juego se reducirá el espacio y en función de la movilidad reducida se modificará el tipo de habilidad motriz de los compañeros para ralentizar el desplazamiento. Una vez haya tocado al primer adversario, se puede optar por abrir el espacio y que el desplazamiento sea de nuevo la carrera.

-

-

DI

En la mayoría de los casos no será necesaria ninguna adaptación. La observación previa será de gran ayuda para entender la dinámica del juego, aunque para algunas personas con mayor afectación no será suficiente y requerirán de un apoyo más individualizado y directo. Será más fácil y menos complicado el juego si los jugadores que paran se identifican con un pañuelo en lugar de un peto (por la dificultad que puede conllevar tener que ponérselo y sacárselo con rapidez y quizá repetidas veces).

Debe insistirse en utilizar el sentido común y en ser también realistas y conscientes de que, para algunas personas con discapacidad intelectual y una gran afectación, será realmente difícil y complicado participar en la actividad de una manera totalmente activa. En estos casos priorizaremos y valoraremos positivamente la participación en la actividad y en el grupo, aunque sea cogido de la mano o del brazo por otro compañero. El apoyo de los compañeros será fundamental.

Si el jugador con discapacidad física inicia el juego y, a pesar de la adaptación propuesta, no consigue pillar a nadie, puede nombrar a un ayudante, que mantendrá el tipo de desplazamiento acordado hasta que haya un primer adversario pillado.

Calientamanos

Dominio de acción motriz: Juegos de oposición.

Contenido principal: Velocidad de reacción.

Terreno: No se precisa de ningún espacio en particular. Material: Ninguno.

N.º de participantes: Indiferente, distribuidos por parejas.

Situación inicial: Un jugador con los brazos flexionados por el codo muestra la palma de las manos hacia arriba. El otro jugador apoya la palma de sus manos sobre las del primero.

Desarrollo y normativa

Cuando el que tiene las palmas hacia arriba lo decide, intenta dar una palmada sobre el dorso de la mano del otro jugador, quien intentará evitarlo. Si lo consigue se repite el juego en la misma posición. Si el otro consigue apartar las manos, se invierten los roles.

Adaptaciones

-

DM

A En algunos casos, para igualar la altura de trabajo, sería conveniente que el compañero sin discapacidad se sentara en una silla.

B y C En el caso de estos jugadores, es probable que haya que modificar la distancia entre las manos de su compañero y las suyas propias, de forma que sea más amplia cuando quien golpea es el alumno sin discapacidad (para ganar tiempo de reacción).

En función del grado de habilidad y si presentan o no espasticidad, cuando les toca dar la palmada a su compañero de juego, no colocarán las manos debajo de las de éste, sino que las colocarán encima, haciendo un movimiento más simple y lineal hacia abajo.

También puede proponerse que el compañero sin discapacidad haga el gesto de separar manos, aplaudir y volver a separar. En ese tiempo, el jugador C debe adelantarse y tocar la bocina de su silla de ruedas eléctrica.

D La pareja realizaría la actividad sentada.

E En función de su habilidad se podría proponer una adaptación como a C, pero siempre insistiendo en la implicación del segmento menos hábil.

-

-

DV

B1 Se deberá insistir en que mantengan en contacto las manos hasta el último momento en que decidan dar la palmada. No se podrá jugar si no hay contacto previo.

B2 Idéntica adaptación que con los alumnos B1.

-

-

DI

En principio no requerirá ninguna adaptación (únicamente la observación previa), aunque para algunas personas, en función de sus capacidades, la acción puede suponerles menor o mayor dificultad, incluso la incapacidad de ejecutarla. Si vemos que no son capaces de realizar la actividad, podemos disminuir la velocidad de la acción con el fin de facilitársela.

Quitarle la cola al zorro

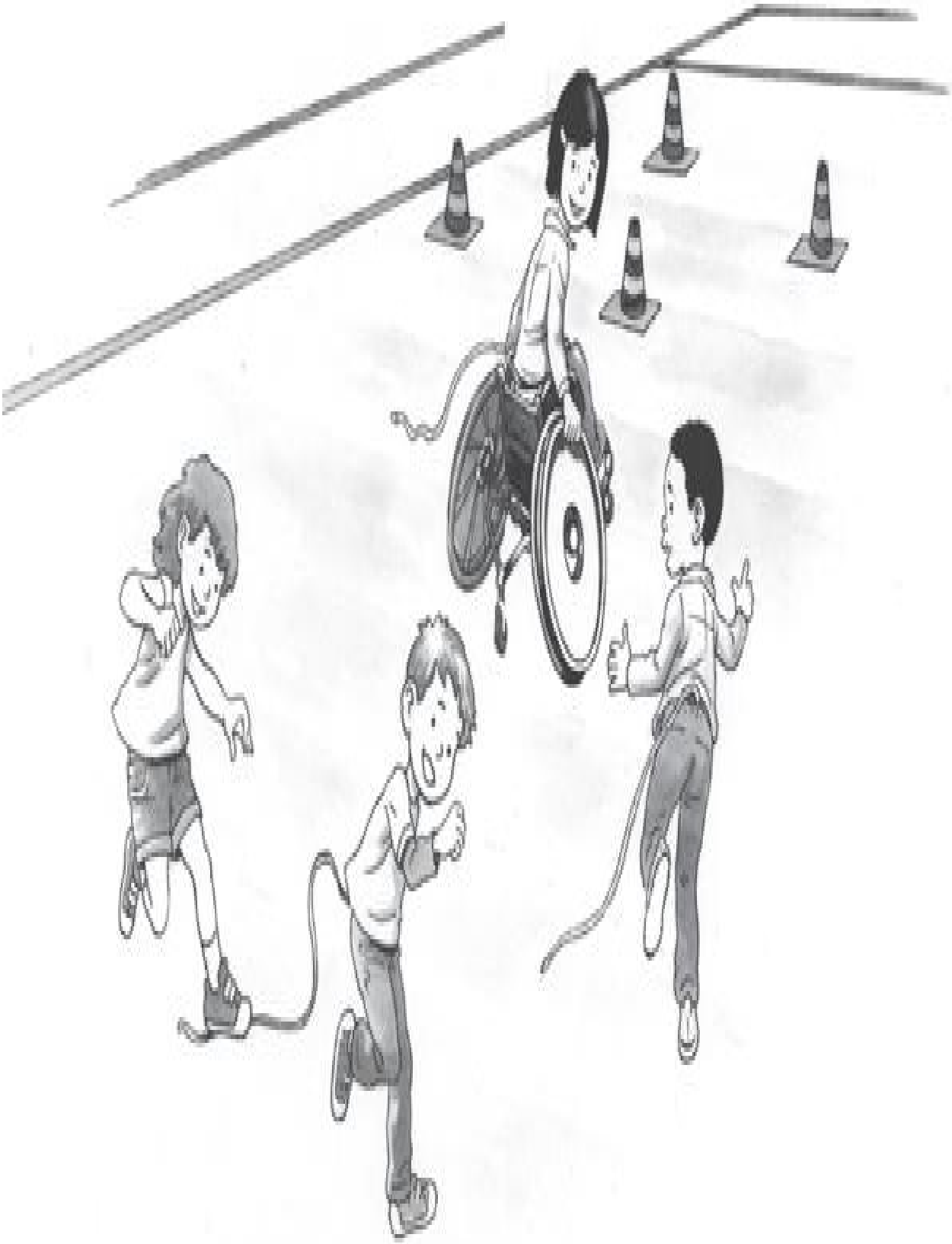
Dominio de acción motriz: Juegos de oposición.

Contenido principal: Habilidades motrices básicas y percepción visual.
Terreno: Pista polideportiva.

Material: 20 cuerdas y 4 conos.

N.º de participantes: Todo el grupo-clase.

Situación inicial: En un espacio de 20 x 20 metros se sitúan los jugadores. 20 de ellos llevarán la cuerda introducida en la parte posterior del pantalón de forma que toque el suelo. Hay 5 participantes sin cola. En el centro del espacio de juego se delimita con los conos un cuadrado de 2 x 2 metros que será el «hospital arregla colas».



Desarrollo y normativa

Los jugadores con cola se desplazarán por el espacio intentando evitar que los que no tienen cola se las roben. Para robarlas, éstos deberán pisarlas de manera que se desprendan y caigan. Cuando un jugador sin cola consiga una cola deberá introducirse en el «hospital arregla colas» para ponérsela, y, una vez puesta, salir a correr por el terreno de juego. En este hospital sólo pueden entrar aquellos jugadores que quieran ponerse una cola y no puede utilizarse para huir; en su interior tampoco se puede molestar a los jugadores que se estén poniendo la cola. Un jugador que ya tiene una cola no puede quitársela a otro.

Cuando el jugador A tenga una cola la colgará en el respaldo de la silla. En función de su habilidad, en el desplazamiento se puede añadir algún refugio para este jugador donde no pueda estar más de x segundos, y, en el caso de que el profesor lo crea necesario, podrá compartirlo con otro compañero.

Adaptaciones

-

DV

B1 Se podría poner un cascabel en una o dos cuerdas. Aunque no garantiza que se localice totalmente su ubicación, sí puede ayudar. Si se opta por este recurso el alumno B1 siempre perseguirá al jugador que lleve esta cuerda adaptada (el profesor le dirá quién es), que deberá ser empleada por el mayor número posible de compañeros para favorecer la interacción (estos cambios de portador de la cola adaptada los realiza el profesor en el «hospital»).

Algunos de estos jugadores con suficiente habilidad pueden jugar sin pareja cuando lleven la cola, pero requerirá que le avisen previamente al intento de pisarle la cola y, además, que le den la mano que tiene libre para anticipar sus movimientos; asimismo, podrá coger la cola que tiene a la espalda con una mano y moverla y protegerla con su cuerpo para evitar la acción del contrario.

Si se considera necesario, podría haber siempre dos colas adaptadas, y el profesor diría a B1 el nombre de los jugadores que la llevan. Para pisar la cola de otro compañero podrá decir en voz alta el nombre del alumno al que quiere enfrentarse y éste se situará frente a él y se cogerán las manos; en esta posición el jugador B1 puede intentar pisar la cola que está tras su oponente.

También puede elegir jugar contra un compañero que no tiene la cola adaptada, pero ello supone un problema, ya que el cascabel no proporciona demasiada información y, al cogerse por las manos, se limitará igualmente a dar pisotones con el pie para notar la cola.

Se puede jugar también en pareja, de la mano, o unidos mediante una cuerda anudada sobre sí misma y cogida con la mano y sólo uno con la «cola», que si es sonora, mejor, pero no es imprescindible.

Otra forma que ha resultado muy práctica es que se les avise antes de intentar quitarles la cola, de modo que la pareja se coloque en fila india. El jugador B1 se pone detrás, cogido del hombro de su compañero con una mano y sujetando la cola con la otra. Como los movimientos de la pareja pueden ser más lentos podemos utilizar algunos «poderes» (o ventajas) para ellos.

Cuando huyen con cola: si le pisan la cola puede llevarla otro turno su compañero sin tener que ir al «hospital» hasta que los dos pierden la cola; si el alumno B1 extiende el brazo y toca al jugador que les quiere coger la cola, le cierra el paso y le obliga a cambiar de dirección, con lo que facilita la acción de su pareja acompañante.

Cuando persiguen: cuando juegan en pareja con un compañero vidente, si el alumno B1 extiende el brazo y toca al jugador que intenta escaparse le cierra el paso obligándole a cambiar de dirección, de esta forma es más fácil acorralarle, con lo que facilita la acción de su pareja acompañante. También puede optarse por obligar al compañero con cola a no huir más allá de dos pasos en todas direcciones si es tocado por B1; si a la pareja le es difícil interaccionar con otros jugadores por su baja velocidad de desplazamiento, podemos pedirles que digan en voz alta el nombre del compañero al que quieren perseguir, que deberá pararse en el lugar en que esté y no podrá desplazarse más de 2 metros alrededor de este punto, mientras intenta evitar que le pisen la cola.

Cuando los compañeros de clase hacen de guía del alumno invidente, es conveniente establecer algún tipo de rotación para evitar el rechazo. En este sentido, podemos premiar el acompañamiento; por ejemplo, en el siguiente turno, el que ha sido guía pasa a tener dos colas.

B2 Se pueden utilizar algunos de los recursos mencionados para los jugadores B1 con los alumnos con menor resto visual.

Si se tiene suficiente resto visual se puede intentar que jueguen de forma normalizada, pero teniendo en cuenta que las colas deben tener un buen contraste de color con el suelo.

-

-

DM

A Podrá robar colas cuando esté a 1 metro de un compañero que tenga cola y le diga su nombre más «Tu cola es mía»: «¡Ana, tu cola es mía!».

B Lo mismo que en el jugador A, reduciendo el espacio de juego. Cuando robe colas, el jugador al que se la ha robado le dará la cuerda y, si es necesario, le acompañará al «hospital arregla colas» para ponérsela.

C Lo mismo que en el jugador B. En los casos en que su voz no se llega a oír, puede utilizar la bocina de la silla de ruedas eléctrica, con lo que todos los que la oyen paran y el que está a la distancia fijada es quien se considera robado; cuando están parados, es cuando él puede hacerse oír, aunque su tono de voz sea muy bajo.

D y E En función de sus posibilidades motrices podrá jugar sin adaptar el juego, o en todo caso utilizar las adaptaciones del jugador A.

-

-

DI

La mayor dificultad que puede comportar el juego es no entender la normativa o las consignas. El apoyo que le brinde el técnico deportivo, así como el de los compañeros, le ayudará a participar, aunque sea siguiendo el juego de manera cooperativa, formando pareja cogido con un compañero o compañera.

Batalla del samurái

Dominio de acción motriz: Juegos de oposición.

Contenido principal: Concentración, equilibrio y destreza.

Terreno: Cualquier espacio, preferiblemente cubierto con colchonetas.

Material: Colchonetas, piezas de espuma (rectángulos, hexágonos...), picas largas (de 2 m, aproximadamente).

N.º de participantes: Cualquiera, indistinto. Se trabajará por parejas.

Situación inicial: Todos los participantes se situarán por parejas. Cada uno se situará frente a su pareja a una distancia de unos 2,15 m, más o menos.

Desarrollo y normativa

Cada pareja dispondrá de una pica larga. Cada miembro de la pareja la cogerá por un extremo. A su vez, los jugadores se situarán sobre una pequeña pieza de espuma. A la señal, cada uno de los integrantes de la pareja intentará hacer caer a su oponente del «pedestal» de espuma mediante movimientos continuos de la pica. El juego terminará cuando demos por vencedor al primero de los dos que haga caer tres veces del «pedestal» a su opositor.

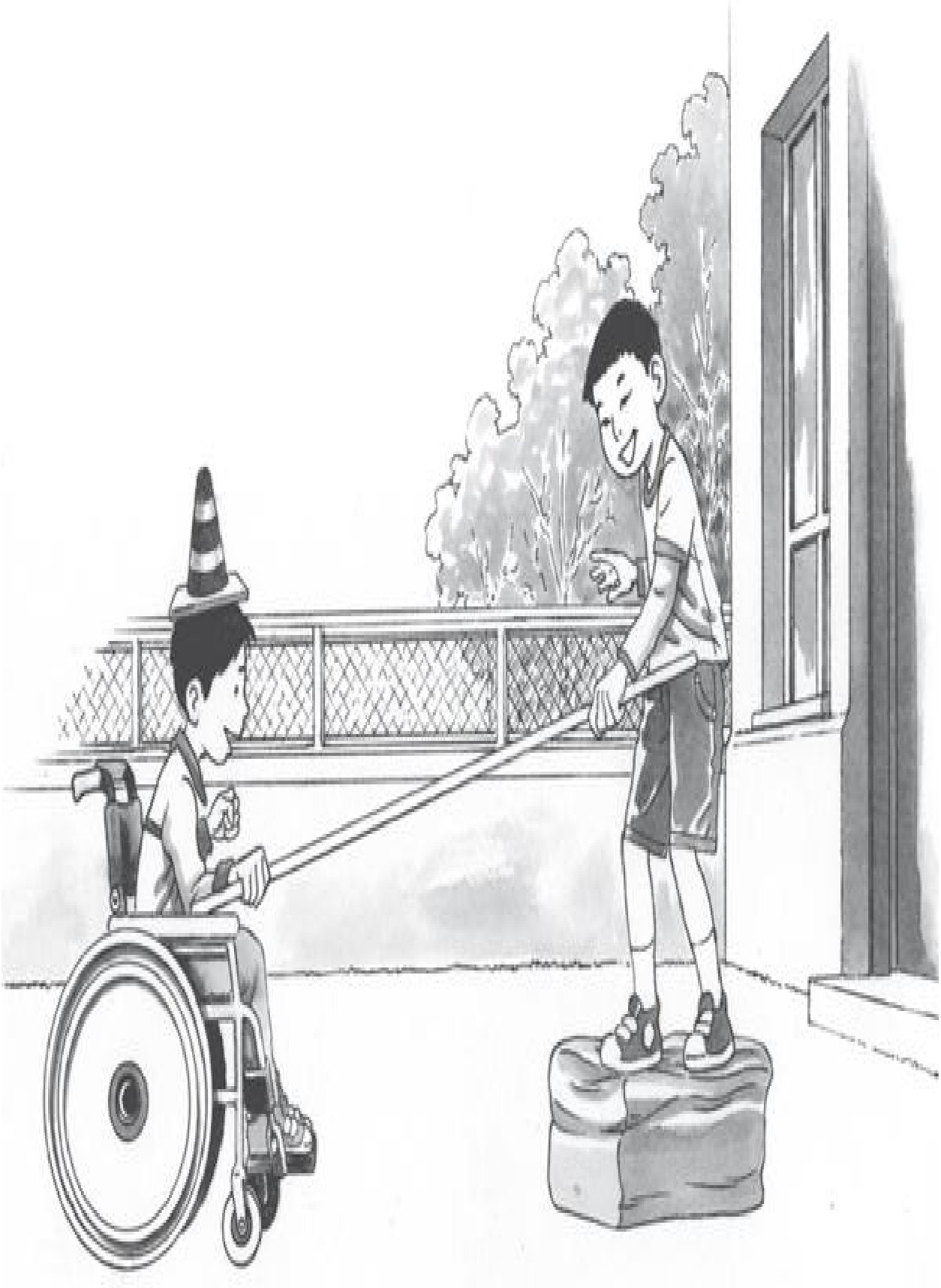
Adaptaciones

-

DI

En algunos casos, requerirá de un apoyo directo por parte del adulto, ya sea verbal o físico, para motivar, explicar y aclarar lo que hay que hacer. Las demostraciones previas de la actividad ayudarán a la comprensión de la dinámica del juego.

-



-

DV

B1 y B2 Puede ser conveniente que se ensayen las diversas posibilidades de caída y equilibrio previamente al inicio del juego.

Para evitar miedos conviene anticipar las posibles soluciones motrices ante las caídas.

En algunos casos la patología que provoca la discapacidad visual exige tener precauciones con las caídas. Si fuera éste el caso, estos alumnos pueden jugar sobre una colchoneta fina y, si se salen de esta, se considerará que han perdido. Regular la altura del «pedestal» podría ser un buen recurso en este caso; también pueden ponerse de rodillas sobre él en lugar de estar de pie.

-

-

DM

A El jugador A mantendrá un objeto en equilibrio (un minicono, por ejemplo) sobre la cabeza y realizará el ejercicio con un compañero situado encima del «pedestal» de espuma; la tracción que efectúe el jugador A siempre será lateral. (En algunos casos necesitará de la proximidad del adulto por motivos de seguridad.)

Si, aun con la adaptación, consideramos que hay riesgo de caída para el jugador en silla de ruedas, podemos proponer una actividad paralela en la que también se trabaje la fuerza en situación de oposición. En este caso se contará con una silla y una mesa, sobre la cual habrá una pelota. La actividad consistirá en intentar desplazar la pelota con las dos manos, sin golpeo y a modo de pulso, para que caiga al suelo por el lado del contrincante. Otra variante sería hacer dicha tracción de manera lateral y sólo con una mano.

Esta actividad sólo será practicada cuando a los compañeros les toque participar con dicho alumno.

B Según su capacidad, podremos realizar la actividad adaptada o la actividad paralela. En este último caso, en función del resto muscular del alumno se realizarían algunos ajustes, como utilizar dos manos contra una o que el punto de partida del balón estuviese más próximo al jugador sin discapacidad.

C En los casos de distrofia muscular no es aconsejable trabajar la fuerza, por lo que se propondrá una actividad de oposición alternativa donde se trabaje una capacidad física diferente a la fuerza o una habilidad motriz. Por ejemplo, la velocidad gestual del «calientamanos» o la puntería (con una adaptación del deporte específico boccia).1 En esta última se trataría, con ayuda de una canaleta,2 de eliminar de un círculo marcado en el suelo dos bolas del compañero.

D y E Realizarían la propuesta original pero sentados en una colchoneta.

-

El pañuelo

Dominio de acción motriz: Juegos de oposición.

Contenido principal: Velocidad.

Terreno: Cualquier espacio amplio.

Material: Un pañuelo.

N.º de participantes: Un jugador que sostiene el pañuelo y dos grupos de 10 jugadores como máximo. Situación inicial: Los dos grupos frente a frente, a una distancia mínima de 10 m. En la mitad de la distancia, el jugador que sostiene el pañuelo, alineado con los últimos jugadores de un extremo.

Desarrollo y normativa

Los jugadores se numeran en secreto, evitando que su número sea conocido por el equipo contrario. El jugador que sostiene el pañuelo dirá un número comprendido en el número total de jugadores de cada equipo. Los jugadores que tengan ese número deberán correr hasta el pañuelo, conseguirlo y regresar a su equipo antes de que sea tocado por el jugador adversario. Los jugadores que no han logrado llegar a su equipo con el pañuelo, o los tocados en su intento, serán eliminados y se situarán en fila al lado del jugador que sostiene el pañuelo en dirección a sus compañeros de equipo. Podrán ser «salvados» en el momento en que el compañero que regresa con el pañuelo a su campo pasa ante ellos y los toca en la mano.

Los participantes que queden, irán asumiendo los números de los eliminados según su criterio, hasta que se incorporen de nuevo los compañeros que se han «salvado».

Adaptaciones

-

DV

B1 Como precauciones previas, conviene optar por un terreno lo bastante amplio y con suficiente distancia de las paredes para permitir que los niños frenen con seguridad en su carrera de vuelta.

Se pueden emplear diversos recursos. La elección de uno u otro depende en gran medida de diversos aspectos: la velocidad y la habilidad del alumno ciego y las de los compañeros, la distancia al pañuelo, el espacio de juegos, la aceptación del resto del alumnado sobre los cambios de normas, entre otros. El educador, teniendo en cuenta los distintos factores, aplicará las normas con el objetivo de que el juego continúe siendo divertido, educativo e interesante para todos.

Se entiende que los recursos indicados a continuación se aplicarán cuando le corresponda jugar al jugador B1. El resto del juego se desarrollará con las normas habituales.

Algunos recursos pueden ser:

•Cuando el jugador B1 se dirige al pañuelo:

Es llamado por el jugador que dirige el juego y tiene el pañuelo en el centro. La llamada debe ser continua y con un tono seguro y firme.

Para igualar las velocidades, si es necesario, podemos proponer que el jugador vidente realice alguna acción antes de iniciar la carrera de aproximación: saltar 1, 2, 3 veces sobre el mismo sitio, girar sobre sí mismo 1, 2 veces, correr a la pata coja, con los pies juntos…

Se puede poner una línea adhesiva 1 metro antes de llegar al pañuelo y en ambos campos. Se considerará que obtiene el pañuelo el primero que llegue a la altura de la línea.

•Cuando el jugador B1 vuelve a su campo:

Que ambos salgan a la señal del director de juego, y al jugador B1 le llame uno de sus compañeros de equipo (si este jugador es igual de rápido que su oponente). Si hay un jugador de su equipo atrapado le puede acompañar en la carrera de vuelta.

Se puede permitir alguna ventaja que iguale las velocidades, aunque sólo si es necesario, como hacer que el vidente salte 1, 2, 3 veces sobre el mismo sitio antes de comenzar a perseguir, o cualquier opción que se considere conveniente de las indicadas en el apartado anterior, cuando se habla de igualar las velocidades.

Para salvar, bastará con que diga el nombre de uno de sus compañeros en voz alta durante la carrera de vuelta. En principio, con que salve a un compañero es suficiente, pero si queremos favorecer que los compañeros quieran jugar con él podemos optar por que salve a más compañeros, con lo que se convierte en un jugador muy importante para su equipo, a criterio del educador.

•Cuando el jugador B1 llega más tarde y debe perseguir al otro jugador:

El jugador vidente correrá de espaldas, a pata coja, con los pies juntos… y

deberá hablar continuamente durante su carrera. Como esto puede ser problemático con algunos alumnos, si ponemos un cascabel al pañuelo le indicaremos a este jugador que lo tiene que hacer sonar continuamente.

Un compañero del jugador B1 se desplazará a su posición y correrá con él haciéndole de guía (si hay un compañero de su equipo atrapado es conveniente que sea éste el acompañante). El momento del inicio de la persecución puede facilitar la ventaja haciendo que comience la carrera el jugador B1 con su compañero, y que el otro jugador no pueda comenzar la carrera hasta que no vea el movimiento, o bien con más ventaja si hacemos que salte 1, 2, 3 veces antes de comenzar a huir. Si aun así la desventaja es grande, podemos alargar la distancia del corredor que huye haciéndole que toque uno o dos puntos del gimnasio pactados de antemano; con esta opción hacemos participar más al compañero B1.

Existen otras variantes del juego que se pueden aplicar a todos los jugadores y que pueden ser interesantes:

Se pueden utilizar dos pañuelos (con los brazos en cruz), evitando así las carreras sobre una misma línea y convirtiendo el juego en más seguro para todos. Además, el jugador que tiene los pañuelos puede igualar la diferencia de velocidades fácilmente y favorecer el agarre del pañuelo del alumno B1 alargándoselo y poniéndoselo en la mano. Gana el punto el corredor que vuelve a su campo antes. Al jugador B1 le llama uno de sus compañeros en la carrera de vuelta.

También se puede optar por dividir el juego en carrera de ida con puntos para el que gana, y la vuelta en una prueba de fuerza, pulso de brazos y equilibrio, o que tiren de una cuerda o pica hasta que hagan pasar a su campo al otro jugador. Esta variante permite favorecer el éxito de los jugadores que pueden ser más lentos pero son más fuertes. Pueden jugar todos los jugadores de este modo o bien sólo el jugador B1. Hacer participar varias capacidades condicionales en un mismo

juego favorece el éxito de la diversidad del alumnado.

B2 Dependiendo del resto visual, pueden jugar sin ningún recurso añadido o con algún o algunos de los mencionados para los jugadores B1.

Un pañuelo más grande y con un buen contraste de color puede facilitar su tarea.

La opción de dar más puntos al jugador B1 para favorecer la aceptación de los compañeros puede ser interesante en algunos casos, aunque no debemos abusar de ella, pues puede provocar incomprensiones por parte del resto del alumnado.

-

-

DM

A Se proponen dos opciones:

1. La adaptación consistirá en ver quién de los dos agarra el pañuelo primero (no habrá carrera de regreso); sólo se compensa el tiempo de arranque de la silla de ruedas. Como excepción, el jugador que sostiene el pañuelo sabrá el número que corresponde al jugador A. Cuando le llame, se situará sobre la línea de medio campo con los brazos en cruz y un pañuelo en cada mano (para evitar choques frontales). Los pañuelos serán de color distinto (el color del jugador A será distinto al que se utilizará durante el resto del juego). Se aconseja que el jugador A esté situado en el lateral. El adversario directo de A, antes de iniciar la carrera, deberá realizar una habilidad previa en función de la rapidez de aquél (por ejemplo, tres flexiones de piernas tocando con la mano al suelo), para compensar el tiempo de arranque de la silla de ruedas. Si el adversario se despista y no hace la habilidad, tendrá que retroceder a la línea de su equipo y realizarla. Para salvar a los compañeros eliminados, el primer jugador que coge el pañuelo y grita «salvados» es quien lo consigue.

2. Manteniendo la estructura de dos pañuelos para evitar choques frontales, ambos adversarios irán a coger el pañuelo y regresarán a su «casa» tratando de llegar a ella antes que su adversario. El contrincante directo de A tendrá que hacer una tarea de habilidades previas a la carrera inicial para compensar el tiempo de arranque de la silla de ruedas, y otra más en cuanto uno de los dos tenga el pañuelo en la mano, para compensar esta vez el tiempo de giro con la silla. (Por ejemplo, tres flexiones de piernas tocando con la mano al suelo al inicio y pasar tres veces las piernas por encima del pañuelo manteniendo éste cogido con ambas manos antes de escapar hacia su «casa».) Para salvar a los compañeros eliminados, se puede optar por gritar «salvados» en el momento de traspasar la línea de su refugio, y el que llega primero es quien lo consigue; o cuando cualquiera de los jugadores coge el pañuelo dice «salvados», y sus compañeros tienen 5 segundos para llegar al refugio sin ser atrapados. Para atrapar, el jugador A se pondrá a la altura de los que persigue y dirá «tocado» (para evitar choques del

reposapiés con los pies de los que huyen).

B Se jugará según la opción 1 y aumentaremos la distancia que hay que recorrer al adversario directo de B (por ejemplo, correr hasta el pañuelo, regresar al refugio y dirigirse de nuevo hacia el pañuelo para atraparlo).

Si el jugador B no puede agarrar el pañuelo, podrá establecer contacto con éste con cualquier parte del cuerpo.

C Lo mismo que en el jugador B.

D En función de su movilidad y velocidad, adaptaremos el juego según las opciones 1 o 2 descritas para el jugador A.

E Lo mismo que en el jugador A.

-

-

DI

La mayoría de las veces, la única adaptación que requerirá será emparejar a la persona con discapacidad intelectual con algún compañero del otro equipo de características motrices similares. La presencia y la ayuda de los compañeros también será importante, incluso a veces necesaria, estando atentos y avisándole (si fuera preciso) en el momento en que le llamen por su número y deba salir corriendo.

En el caso que la persona con discapacidad tenga también una movilidad reducida y su capacidad motriz sea inferior a la del resto del grupo, podrá participar formando pareja con algún compañero, o se pedirá la ejecución de alguna tarea motriz previa a la carrera a la persona con quien esté emparejado.

Dar la vuelta a la tortilla

Dominio de acción motriz: Juegos de oposición.

Contenido principal: Fuerza.

Terreno: Cualquiera.

Material: Ninguno.

N.º de participantes: Dos; dividir el grupo clase por parejas de peso similar.

Situación inicial: Uno de los participantes está en el suelo boca abajo y el otro de pie, de rodillas, agachado. Hay que prever suficiente espacio libre de obstáculos en el radio de acción de cada pareja.

Desarrollo y normativa

A la señal, el participante que está de pie debe intentar voltear a su compañero y dejarlo boca arriba. El compañero, ampliando en lo posible sus bases de sustentación y haciendo fuerza, intentará impedirlo.

El tiempo de trabajo es de unos 15 segundos. El profesor o el educador da la señal de inicio y final de actividad.

Los alumnos con discapacidad visual no pueden aprender las soluciones motrices por sus compañeros, ya que no los pueden observar o lo hacen con dificultad, por lo que conviene verbalizar las aportaciones de los demás para que las conozcan y, si lo desean, las empleen.

Adaptaciones

-

DI

La explicación del juego será más comprensible si realizamos una demostración previa. Una vez conocida la dinámica, el apoyo verbal debería ser suficiente para realizarla sin dificultad.

Si la persona con discapacidad intelectual presenta también dificultades motrices, será necesario que colaboremos físicamente con ella para voltear al compañero que se halla en el suelo.

-

-

DV

B1 Iniciarán la actividad en contacto. Algunos alumnos pueden necesitar soluciones motrices. Estas posibilidades pueden verbalizarse durante la sesión para todos los alumnos.

B2 No requieren, en general, ningún recurso específico. Algunos alumnos pueden precisar soluciones motrices.

-

-

DM

A y B Si es posible, bajarán de la silla para hacer esta y otras actividades que permitan trabajar fuera de ella con un compañero. (Una colchoneta enrollada nos permitirá actividades boca abajo estabilizando la cadera.) Habrá que prever una o dos colchonetas para hacer la transferencia de la silla al suelo y viceversa.

Cuando ha de ser volteado, el compañero que lo hace estará sentado en el suelo y no podrá levantar las nalgas de éste.

Cuando le toque a él voltear, su compañero estará sentado con las piernas cruzadas a lo indio y los brazos también cruzados en el pecho. Deberá desequilibrarle de tronco hacia arriba y, si separa los brazos, se considerará que ha conseguido el objetivo.

C El compañero le hará pequeños desequilibrios laterales de tronco. Él debe separar ligeramente la espalda del respaldo si es posible. El profesor indicará los límites, ya que podría existir riesgo de caída hacia delante.

Cuando a él le toque voltear, se aplicará la adaptación explicada en el juego 18, «Batalla del samurái».

D Lo mismo que en los jugadores A y B.

E Si sus capacidades lo permiten, participará sin adaptaciones. En caso de precisarlas, se aplicarán las de B y C.

Taquigol

Dominio de acción motriz: Juegos de oposición

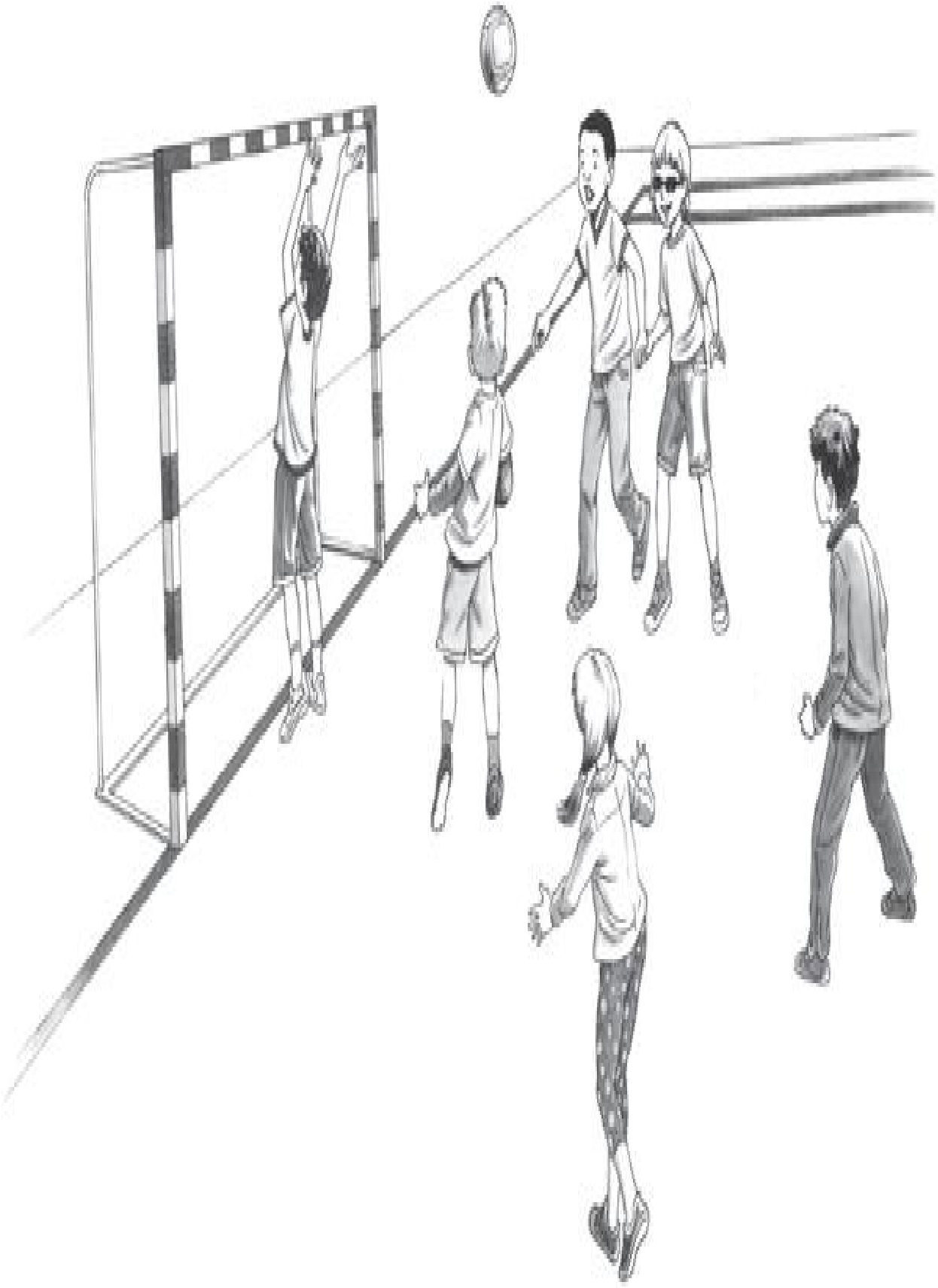
Contenido principal: Destrezas motrices específicas, coordinación óculo-pie.

Terreno: Un cuarto de pista de baloncesto.

Material: Una pelota de fútbol, una portería.

N.º de participantes: 4-5 jugadores.

Situación inicial: El portero, de espaldas al terreno de juego, lanzará al aire la pelota hacia la zona donde está el resto de los jugadores, distribuidos libremente por el espacio.



Desarrollo y normativa

Los jugadores intentarán controlar la pelota individualmente y conducirla hacia la portería, con el objetivo de marcar gol. Los que no han controlado la pelota, intervienen en el juego haciendo oposición.

El que más goles consiga en un espacio de tiempo fijado, será el ganador. Por intervalos, todos pueden asumir de forma rotatoria el rol de portero.

Adaptaciones

-

DV

B1 Utilizarán, para todos, una pelota sonora. Además, el jugador B1 irá de la mano de un compañero. Cuando consigan la posesión de la pelota pueden decir la palabra «stop», y desde ese lugar se les permitirá un tiro libre contra el portero. El chut lo realizará el jugador B1 con la colaboración del compañero. Después de cada chut se cambiará de acompañante. No es conveniente que realicen la función de portero.

B2 Algunos de estos alumnos pueden jugar sólo si se utiliza una pelota con buen contraste con el suelo. Otros pueden requerir de algunas facilidades como que, cuando consigan la posesión de la pelota, puedan decir «stop» y desde ese lugar se les permita un tiro libre contra el portero.

En general no es conveniente que realicen la función de portero debido al riesgo ocular que conlleva.

-

-

DI

Para algunos de los participantes, su discapacidad intelectual no será impedimento para participar en el juego. Como siempre, una buena estrategia para facilitar la comprensión del juego será una demostración previa, que acabará de clarificarle y facilitarle la comprensión de lo que realmente se le está pidiendo.

El apoyo y la información que podamos darle verbalmente le será también de gran ayuda.

Si los participantes con discapacidad intelectual presentan una afectación importante, quizá no les sea posible participar en la dinámica del juego. Podemos recurrir en estos casos a que participe en él sin el necesario cumplimiento de las normas, o bien optar por una participación con ayuda de un acompañante en todo momento.

-

-

DM

A, B y C Después de realizar numerosos ensayos en situaciones reales de juego, hemos llegado a la conclusión de que en las actividades de fútbol reales se generan situaciones de elevado peligro para los jugadores A, B y C. Así pues, sugerimos sustituir la actividad colectiva por situaciones individuales o de colaboración en las que se trabajen el pase y la conducción de balón con o sin elementos auxiliares. (Véase el capítulo 10.)

D y E Podrán participar en función de las habilidades mostradas en el equilibrio, los desplazamientos y el chut. En caso de no ser suficientes, se acogerán a las adaptaciones previstas para los jugadores A, B y C.

En la realización de este tipo de actividades hay que recordar la posibilidad de utilizar mini campos de juego. De esta manera podríamos introducir dos campos más, donde se realizaría un taquigol de balonmano y otro de baloncesto. El alumno con discapacidad podría gozar mucho mejor de la actividad propuesta que con las adaptaciones del fútbol.

-

Pelotas fuera

Dominio de acción motriz: Juegos de cooperación y oposición.

Contenido principal: Habilidades motrices básicas, coordinación óculo-motriz u óculo manual.

Terreno: Cualquier espacio, amplio y limitado (ya sea por paredes, telas o similar).

Material: Muchas pelotas pequeñas de espuma o foam, de aproximadamente 8 o 10 cm, y una red divisoria (o similar).

N.º de participantes: Cualquiera, indistinto (se distribuirán en dos grupos). Deberemos tener en cuenta que cuantos más participantes haya, más pelotas deberá haber.

Situación inicial: Todos los participantes se distribuirán en 2 equipos. Cada uno de los equipos se colocará en cada uno de los campos situados a ambos lados de la red. En cada campo habrá un gran número de pelotas distribuidas libremente.

Desarrollo y normativa

El juego consistirá en pasar, una vez se dé la señal, el mayor número de pelotas fuera del campo propio hacia el campo contrario, con la intención de dejar el

campo propio vacío. Una vez dada la señal de inicio, pasarán 2 o 3 minutos hasta que se dé la señal de fin de la actividad. Ganará el equipo que tenga menos pelotas en su campo cuando se dé la señal de finalización.

Adaptaciones

-

DV

B1 Es conveniente que haya algunas pelotas sonoras. Si no se dispone de ellas, o para aumentar el número de las que tenemos disponibles, pueden adaptarse, poniendo algunas pelotas dentro de una bolsa de plástico y anudándola.

Este jugador participará una vez con cada equipo y los compañeros están obligados a pasarle un mínimo de balones que habrá fijado el educador según su criterio.

Puede ser necesario que el jugador B1 se sitúe en un espacio determinado próximo a la red y que ensaye el gesto para salvarla. Si lo precisa, puede tocar la red para orientarse.

B2 Muchos de estos alumnos pueden jugar de forma normalizada; a algunos se les facilitará la tarea si los balones ofrecen un buen contraste de color con el suelo y además son sonoros o están dentro de una bolsa.

-

-

DI

En el juego pueden participar la mayoría de niños y niñas con discapacidad intelectual, sin necesidad de un gran apoyo. En algunos casos se necesitará un apoyo más directo por parte del adulto, profesor, técnico deportivo... ya sea a nivel verbal o físico, para realizar y participar en las acciones que se proponen.

DM

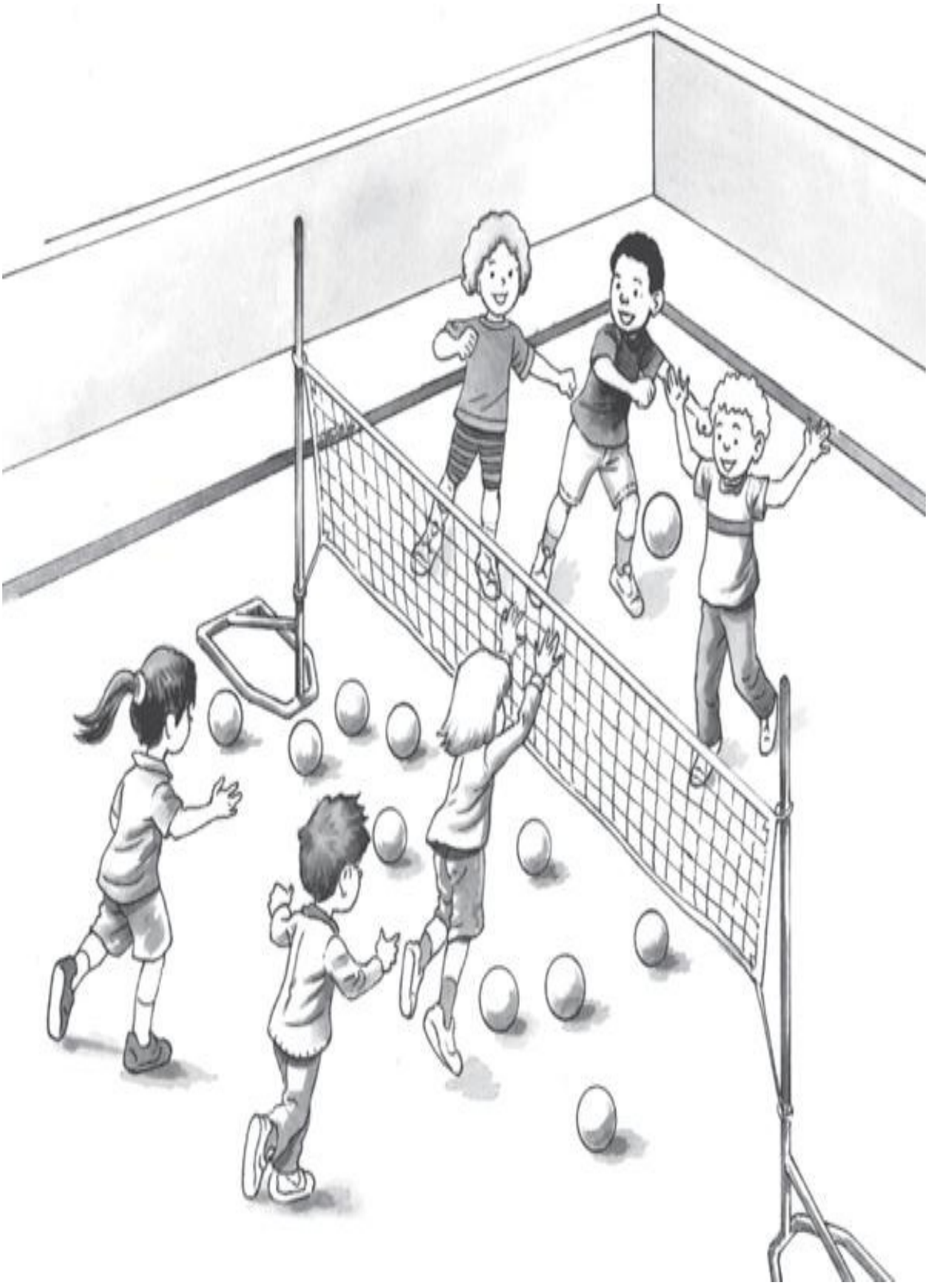
A Puede jugar sin necesidad de adaptación, pero en el caso de que no pueda recoger la pelota del suelo, se le proporcionará una raqueta para que pueda golpear las pelotas que están en el suelo.

B y C Lo mismo que en el jugador A. Quizá necesite la ayuda directa de un alumno colaborador para recoger la pelota del suelo.

D En el caso de que sea usuario de dos muletas, se le puede permitir golpear las pelotas con los pies.

E No precisa adaptación, pero se le ampliará el repertorio motriz, permitiéndole golpear la pelota con los pies si presenta muchas dificultades para recoger las pelotas del suelo.

-



La araña peluda

Dominio de acción motriz: Juegos de cooperación y oposición.

Contenido principal: Habilidades motrices básicas.

Terreno: Cualquiera, amplio y sin obstáculos.

Material: Ninguno.

N.º de participantes: Todo el grupo-clase.

Situación inicial: El espacio está delimitado por dos líneas paralelas a unos 10-15 metros de distancia (refugios).Todo el grupo se sitúa a un lado del terreno de juego, en el refugio. Un único jugador está situado sobre una línea equidistante de ambos refugios y hará las veces de araña (perseguidor).

Desarrollo y normativa

El grupo de jugadores grita «¡Araña!» y el jugador del centro contesta gritando «¡Peluda!», tras lo cual todo el grupo a la vez intenta pasar al extremo opuesto del terreno de juego. La «araña» intentará atraparlos sin salir de la línea media sobre la que está situada. Sólo puede desplazarse sobre ella. Los jugadores atrapados se cogen de la mano y paran con la araña. En lo sucesivo, para atrapar, no pueden soltarse.

El grupo de jugadores vuelve a gritar «¡Araña!» y los jugadores del centro contestan «¡Peluda!», y se vuelve a empezar.

El último jugador atrapado será la próxima araña.

Adaptaciones

-

DM

Opción 1

A Si no es muy veloz, se le pueden facilitar dos refugios extra repartidos por el terreno de juego.

B y C Se les otorgarán 2 o 3 vidas antes de ser cogidos definitivamente y se les recortará el espacio de desplazamiento (estando sus dos refugios, por tanto, más cercanos entre sí que los del resto). Cuando juegan de araña, podrán desplazarse sobre una zona central, y para atrapar dirán el nombre del jugador al que persiguen cuando estén a 2 metros de distancia. Por ejemplo: «¡María, tocada!».

D y E Lo mismo que los anteriores, en función de su movilidad y velocidad.

Opción 2

Puede hacerse una modificación del espacio de juego, de forma que otorgue privilegios o poderes a quienes los usan: se pintan con tiza dos pasillos laterales, por donde pasarían los jugadores con discapacidad, con muletas… o sus compañeros, quienes sólo podrían utilizarlo añadiéndose un hándicap (correr saltando, a paso de hormiga, etc.). El pasillo es suficientemente estrecho como para que la araña los pueda coger desde el exterior pero alargando mucho el brazo.

Cuando el participante con discapacidad pasa a ser araña realizamos la siguiente modificación: el jugador con discapacidad tendrá un área donde podrá coger al resto. Si, pasados dos intentos, no coge a nadie, reduciremos la anchura del campo. Para poder atrapar, dirá el nombre del compañero cuando esté situado a menos de 2 metros, o bien, con una pelota de espuma atada a una cuerda que está en su mano, lanzará para impactar contra aquel que quiere atrapar.

Con jugadores de más edad (más de 7 años), puede plantearse que los participantes utilicen la siguiente estrategia: el jugador que hace las veces de araña coloca a los jugadores que atrapa en el lugar que considere oportuno con brazos y piernas abiertos, dificultando así el paso a los otros jugadores, que quedarán momentáneamente obstaculizados y serán presa fácil.

-

-

DV

B1

Puede jugar de la mano de un compañero. Como ocupan más espacio se puede decidir que, para que se consideren atrapados, se les deba tocar a los dos. Una vez tocados el jugador B1 se quedará en la línea central, y el guía podrá volver a jugar.

Si queremos facilitar más la tarea podemos dar «inmunidad» al guía, de forma que el jugador B1 se esconde tras él y el guía procurará interponerse entre la araña y su protegido.

Si el jugador B1 hace de araña, se puede reducir el espacio poniendo dos conos; los jugadores al pasar deben gritar. El primer jugador atrapado colaborará con él para colocar a los jugadores atrapados sobre la línea.

B2 Algunos de estos alumnos pueden jugar con normalidad, pero se les puede facilitar la tarea si la araña lleva un peto y los sucesivos tocados también se lo ponen. Si los jugadores B2 lo precisan, se utilizarán recursos descritos en el punto anterior.

-

-

DI

Sin adaptación en la mayoría de los casos. En niños o niñas que presenten una discapacidad intelectual importante y no tengan posibilidad de seguir el juego de forma autónoma, podrán participar de manera conjunta (formando pareja) con un compañero.

Lo único que se debe tener en cuenta, cuando los participantes se desplacen de un extremo del campo al otro, es que en ocasiones, y por miedo a ser «atrapados», no se atreven a dar el paso de atravesar el medio campo, optando por quedarse demasiado tiempo en el campo inicial. Para «obligarles» a avanzar, se les puede dar la consigna «Si cuento hasta 10 y no has pasado el medio campo, deberás considerarte atrapado». Generalmente ésta será suficiente para llevarles a la acción.

En el momento de ser «atrapados» y tener que ocupar el centro, podrán hacerlo sin que ello represente excesiva dificultad. Si el grado de discapacidad fuese mayor, lo mejor sería que «parara» ocupando los lugares centrales de la fila, antes que ocupar los lugares situados en los extremos. De este modo la actividad se seguirá realizando sin problemas (evitaremos así que tenga que ser él o ella quien deba atrapar a los jugadores que pasan de un extremo a otro, hecho que conlleva mayor dificultad).

El zorro, la gallina y sus

Dominio de acción motriz: Juegos de cooperación y oposición.

Contenido principal: Habilidades motrices básicas.

Terreno: Pista polideportiva.

Material: 1 pañuelo.

N.º de participantes: El grupo-clase dividido en grupos de 5 jugadores.

Situación inicial: Se organiza una fila de 4 jugadores cogidos de la cintura; el primero será la gallina, y los 3 siguientes, los polluelos. El último de los polluelos deberá ponerse un pañuelo en la parte posterior del pantalón como si fuera una pluma de la cola. Delante de esta fila habrá otro jugador que será el zorro.

Desarrollo y normativa

El zorro intentará coger el pañuelo que tiene el último de los polluelos, pero la gallina intenta impedirlo poniéndose delante de éste y haciendo girar la cadena. En el caso de que el zorro consiga el pañuelo o se rompa la cadena, se cambian

los roles y se vuelve a iniciar el juego.

Adaptaciones

-

DM

A En el rol de gallina o de polluelo, el jugador A siempre se colocará en primera posición por seguridad. Sus compañeros deberán agarrarlo por las empuñaduras de empuje de la silla.

En el rol de zorro, el jugador que haga de gallina no podrá utilizar los brazos, deberá mantenerlos pegados al tronco. El jugador A tendrá x oportunidades para decir «stop»; entonces, tanto la gallina como sus polluelos se quedan inmóviles el tiempo que tardan en repetir 3 veces «¡Socorro que viene el zorro!». En algunos casos será necesario ampliar a más de 3 veces el lema «Socorro que viene el zorro» para dar más tiempo al alumno con discapacidad. No tendrá que coger el pañuelo sino tocar al último jugador o ponerse en paralelo a él.

B, C, D y E Lo mismo que el jugador A.

-

-

DI

En principio no será necesaria ninguna adaptación, aunque a los alumnos con una mayor discapacidad intelectual y a quienes resulte muy dificultoso seguir la dinámica del juego podremos proponerles que ocupen siempre el segundo o tercer lugar de la fila, con el fin de poder participar sin tener que seguir, ni conocer, ni cumplir las normas del juego (que seguramente será lo que comporte mayor dificultad por el hecho de tener que tomar decisiones).

-

polluelos

-

DV

B1 Se procurará que el espacio de juegos sea amplio y sin obstáculos.

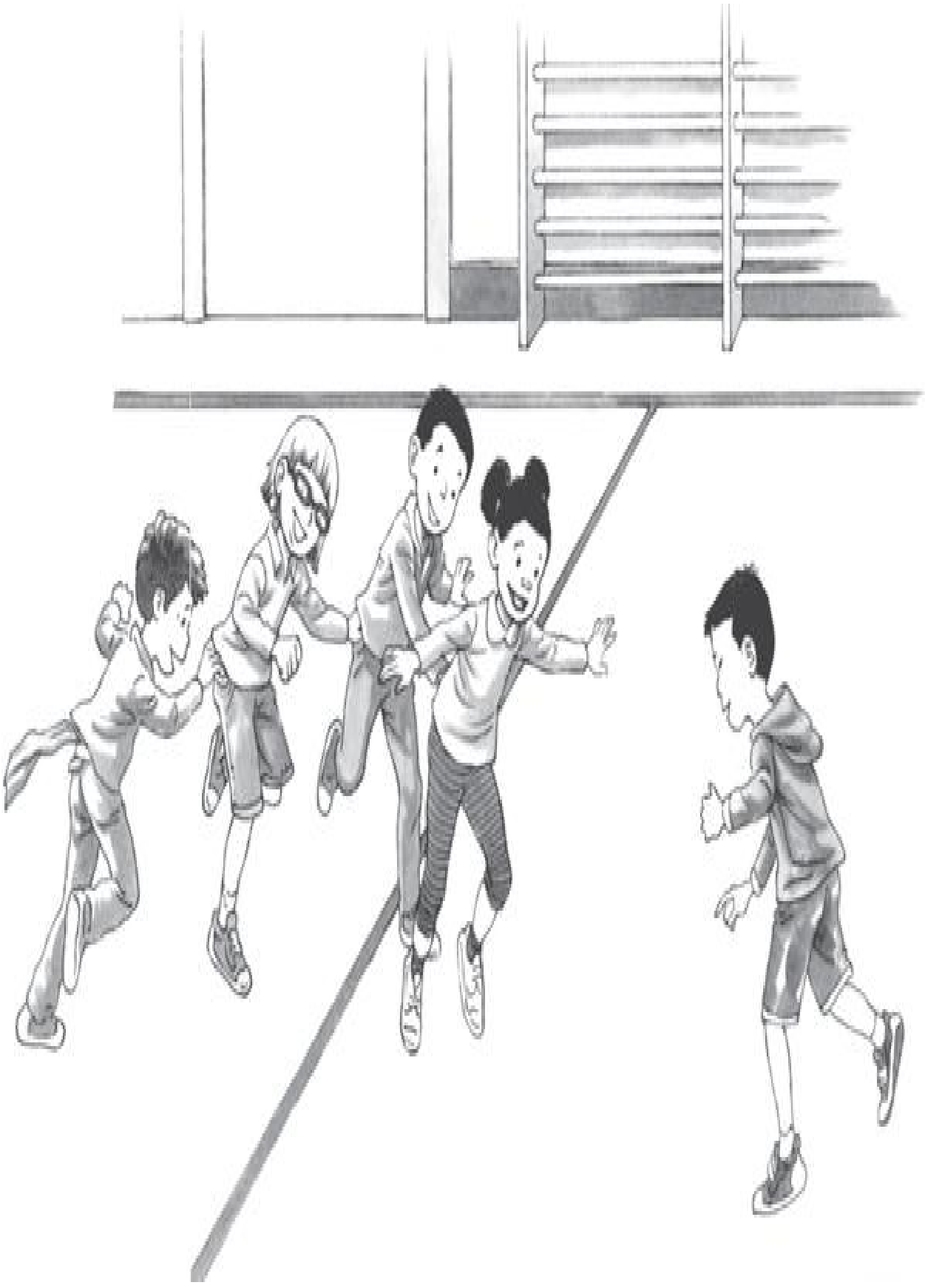
Jugarán con mayor eficacia si se colocan en las posiciones centrales de la fila.

Es complicado que ejerzan de «zorro», pero algunos alumnos con suficiente habilidad pueden ejercer esta función si se les permite tocar al primer jugador, la gallina, y por el tacto intentan llegar hasta el último. Para evitar choques innecesarios los compañeros de la fila alargarán la mano para apartarle, si es necesario.

B2 Se procurará que el espacio de juegos sea amplio y sin obstáculos.

Jugarán con mayor eficacia si se colocan en las posiciones centrales de la fila.

Pueden ejercer de «zorro», aunque algunos alumnos con menor resto visual pueden necesitar que «la gallina» lleve un peto.



La cadena

Dominio de acción motriz: Juegos de cooperación y oposición.

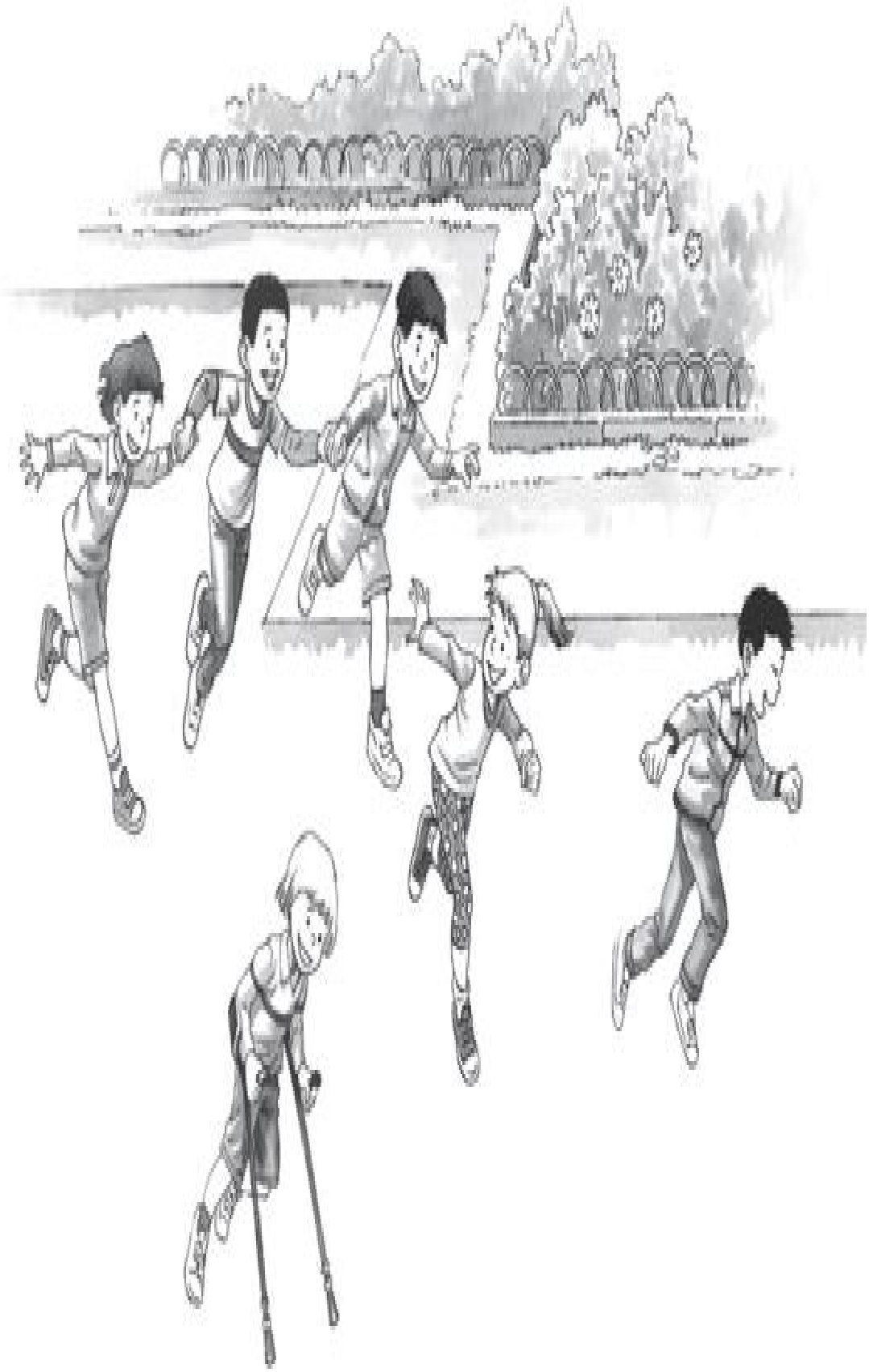
Contenido principal: Percepción espacial.

Terreno: Espacio amplio y delimitado.

Material: No es necesario.

N.º de participantes: En grupos de 15 participantes.

Situación inicial: Los jugadores se distribuyen libremente por el espacio y uno de ellos es el que persigue a los demás, es el que «para».



Desarrollo y normativa

El jugador que persigue deberá tratar de tocar al resto de compañeros o compañeras. Cuando atrapa a un compañero, tocándole en cualquier parte del cuerpo con la mano, el jugador tocado se cogerá de la mano del perseguidor y ambos intentarán atrapar al resto de compañeros. A medida que van sumando compañeros en la cadena, los que atraparán sólo serán los jugadores extremos con la mano que les quede libre. En el momento en que se rompe la cadena, no se puede atrapar a ningún jugador. Finaliza el juego cuando todos los jugadores forman parte de la cadena.

Adaptaciones

-

DV

B1 Cuando es perseguido, el jugador o la jugadora B1 comenzará con un acompañante y, por tanto, sería conveniente que se consideren como un solo jugador. Si son tocados, le daremos otra oportunidad al guía para que juegue individualmente y sólo se agregará a la cadena el jugador B1. Si se considera que debemos ayudarles para que permanezcan más tiempo en este rol, podremos decir que se debe tocar a los 2 para considerarlos atrapados, en la espalda de uno de los miembros de la pareja o avisarlos antes de iniciar la persecución.

El rol de perseguidor lo realizará igualmente con guía y se aplicará el mismo criterio de compensación: cuando atrapen a otro jugador el guía podrá seguir jugando individualmente.

Durante la creación de la cadena es prudente que el jugador B1 ocupe un lugar central en la misma, ya que es donde está más protegido, sobre todo en cadenas largas. Es muy usual y conveniente jugar con cadenas pequeñas (de 4 a 6 jugadores) para aumentar la seguridad de todos.

B2 Algunos de estos jugadores podrán jugar de forma normalizada; sin embargo, otros, por su grado de visión, precisarán de algunas adaptaciones para igualar las condiciones de práctica, tales como que se les avise antes de empezar a perseguirles; que sean tocados en la espalda; que les toquen dos veces; que se les persiga con otra forma de desplazamiento (pata coja o con saltitos); o que tengan un refugio, una colchoneta a la que se puedan subir, por ejemplo, donde no puedan ser tocados.

No es conveniente que jueguen en los extremos de las cadenas más largas, sobre todo en la cola, ya que ahí la velocidad es más alta.

▪

-

DM

A, B, C, D y E En la situación de jugador de campo, no es necesaria ninguna adaptación. Solamente si es tocado frecuentemente al inicio del juego, se le pueden conceder x vidas con el objeto de prolongar su permanencia como jugador de campo. Cuando pasa al rol de «atrapador», si presenta dificultades para «tocar con la mano al adversario» cuando esté a 1 metro de distancia de éste, le dirá su nombre y «tocado».

Si inicia el juego se reducirá el espacio y en función de la movilidad reducida se modificará el tipo de habilidad motriz de los compañeros con el objeto de hacer más lento su desplazamiento. Una vez haya tocado al primer adversario, se puede optar por abrir el espacio y que el desplazamiento sea de nuevo la carrera.

-

Por seguridad se recomienda que el alumno con discapacidad motriz A, B, C o D no forme parte de la cadena, por lo que cuando le toque parar colaborará con sus compañeros de cadena atrapando individualmente a otros jugadores y, cuando lo consiga, éstos se añadirán a la cadena. El jugador E, en función de su movilidad, se puede añadir a la cadena, tomando la precaución de dividir ésta en dos cuando el número de jugadores llegue a 4.

-

DI

En la mayoría de los casos, no requerirá de ninguna adaptación.

Si el grado de afectación es importante, podrá participar igualmente en el juego, con el apoyo de un compañero y teniendo en cuenta que, cuando «pare», será mejor que ocupe los lugares centrales de la fila, antes que ocupar los extremos. De este modo la actividad se seguirá realizando sin dificultad, evitando que tenga que ser él o ella quien atrape a los jugadores que pasan de un extremo a otro, que es lo que puede comportar mayor dificultad.

-

Relevos

Dominio de acción motriz: Juegos de cooperación y oposición.

Contenido principal: Velocidad.

Terreno: Cualquier espacio amplio.

Material: No es necesario.

N.º de participantes: Grupos de máximo 6 jugadores.

Situación inicial: Los grupos detrás de una línea en fila india y separados entre ellos por una distancia mínima de 1 m.

Desarrollo y normativa

A la señal, sale el primer jugador de cada grupo, que corre hasta alcanzar una línea frontal a una distancia determinada, y regresa, pasando el relevo al siguiente compañero de su equipo dándole una palmada en la mano.

Gana el equipo que consiga relevarse más rápidamente en su totalidad.

Adaptaciones

-

DV

B1 Podría realizar la tarea con indicaciones orales de sus compañeros de grupo o acompañado por un guía, cogidos de una cuerda en función del contenido curricular que queramos trabajar con él.

Para las dos formas de orientación que se describen a continuación debemos aplicar un criterio que facilitará su integración y el éxito de la actividad: no es conveniente que sea ni el primero de su grupo ni el último en participar, ya que si fuera más lento quedaría en evidencia ante sus compañeros y podrían culparle de la derrota. Además, en ese caso la intervención de sus compañeros se dificulta, como veremos más adelante. Es más indicado que sea el segundo o tercer jugador en participar.

Tendremos dos posibilidades de orientación:

1. Llamada por la voz (con las manos en la boca para hacer de «megáfono», y sin dejar de hablar durante toda la carrera, diremos «aquí, aquí…» o el código que pactemos y la señal de parada «stop» o «para»). Debe haber un solo llamador: en la carrera de ida le llamará el último compañero de su equipo, ya que esto le permitirá retornar puntualmente a su posición y participar con tiempo de recuperarse. En la carrera de vuelta le llamará el compañero que esté primero en la fila en ese momento, facilitando así el contacto con la palma para salir corriendo, en cuyo momento los compañeros le ayudarán a colocarse en su posición en la fila.

2. Acompañamiento con cuerda (un compañero se sitúa a su lado y ambos se cogen con la mano a una cuerda anudada sobre sí misma; correrán coordinando pies y manos). Serán los primeros en correr por parte de su equipo, y el compañero que haga de guía será el último en correr de su equipo para permitirle recuperarse. También es conveniente que su nivel atlético sea más alto que el del alumno o la alumna B1.

En ambos casos existen recursos para igualar las condiciones de práctica, si se considera necesario:

Que estos corredores recorran una distancia menor, poniendo unas líneas en el suelo antes del final de la carrera de ida y/o saliendo adelantados al inicio de ella; en la carrera de vuelta será el siguiente compañero el que se adelantará a la línea para ser tocado en la mano. Que haya un jugador menos en su equipo. Que uno de los jugadores de cada uno de los otros equipos deban dar 3, 4… saltos verticales antes de iniciar su carrera (el número de saltos estará en relación con la velocidad del corredor B1). Que uno de los jugadores de cada uno de los otros equipos deban desplazarse de una forma más lenta: a pata coja, saltitos, de lado…

Algunas consideraciones respecto a la seguridad con alumnos B1: Es conveniente que el equipo del jugador B1 esté situado en el centro del espacio de juegos y que la línea de final de carrera esté lo bastante lejos de la pared para permitir frenar con seguridad. El profesor se situará en la línea de la carrera de ida para aumentar la seguridad.

B2 La mayoría de estos alumnos pueden realizar esta tarea con normalidad. Sin embargo algunos pueden precisar varias de las propuestas indicadas para los jugadores B1, como situar a su equipo en el centro del espacio de juegos o de correr acompañado o por la voz, si tiene muy poco resto visual. El educador considerará la conveniencia de utilizar algún recurso de los indicados en el punto anterior para equiparar las condiciones de práctica.

Un recurso específico para estos alumnos es poner una colchoneta delante de su línea de carrera y en la pared (en la pared que tiene enfrente), no tanto para evitar el golpe como para aumentar el contraste de ésta y permitir situarla con mayor facilidad.

-

-

DM

A, B, C, D y E El jugador con discapacidad debería salir siempre el primero del grupo, para que las adaptaciones pudiesen equiparar las condiciones de práctica de los jugadores. En función de su autonomía de desplazamiento, podríamos aplicar una o más adaptaciones.

Adaptaciones: reducir el número de jugadores de su grupo. Reducir su espacio de carrera o ampliar la de los adversarios directos (aquellos que coinciden con su carrera). Añadir una tarea previa a la carrera de los adversarios directos para compensar el tiempo de arranque de la silla y no reducir el espacio a recorrer por los jugadores A, B, C, D y E (puede ser una tarea de habilidad o de preparación física); si se considera necesario, añadir a los adversarios directos una tarea previa a la carrera de vuelta para compensar el tiempo de giro que debe hacerse con la silla de ruedas. Variar la forma de desplazamiento de los adversarios directos (por ejemplo, saltos en zigzag en la ida y correr marcha atrás en la vuelta). Si el jugador es muy autónomo, sólo habría que añadir una tarea previa a la carrera de los adversarios directos para compensar el tiempo de arranque de la silla de ruedas o del giro. Si no lo es tanto, habría que sumar algunas de las posibilidades mencionadas.

-

-

DI

No requerirán, en su mayoría, de ninguna adaptación. Únicamente en los casos en que el grado de discapacidad intelectual sea importante y le impida participar de manera autónoma, se precisará de un apoyo directo por parte de los compañeros o participando conjuntamente (en pareja) con alguno de ellos.

-

Los diez pases partidos

Dominio de acción motriz: Juegos de cooperación y oposición.

Contenido principal: Destrezas motrices, organización espacial, estrategia.

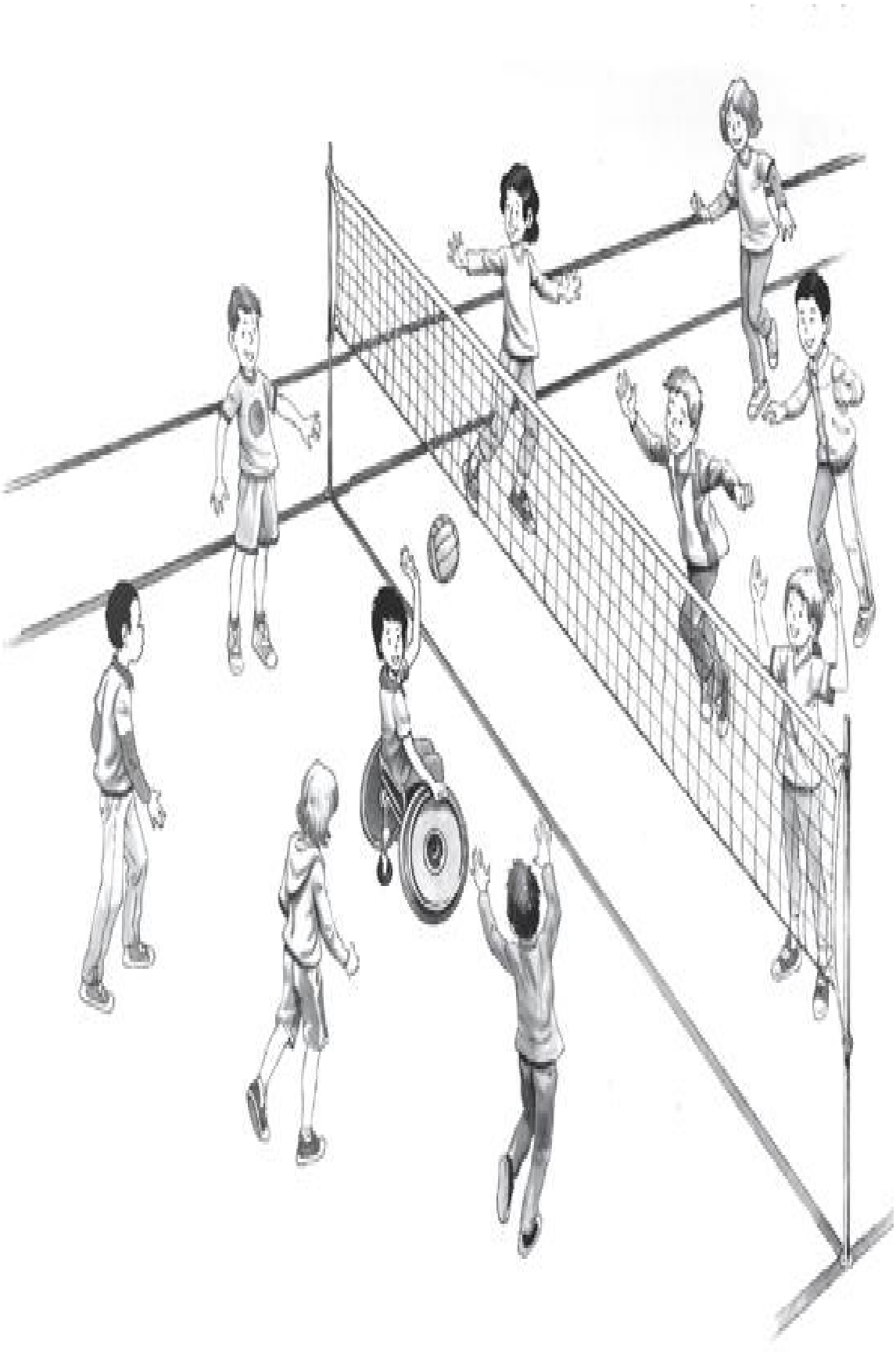
Terreno: Espacio amplio y delimitado, separado por una red (goma elástica, cinta de color…)

cuya altura esté por encima de la cabeza de la mayoría de participantes.

Material: Un balón por grupo, cinta para marcar la red, petos de colores para distinguir a los jugadores de ambos equipos.

N.º de participantes: Máximo 5 jugadores por equipo. Puede estructurarse una competición en forma de triangular o cuadrangular.

Situación inicial: Los jugadores de los dos equipos están libremente distribuidos por el espacio, pero de tal forma que haya el mismo número de jugadores de ambos equipos a ambos lados de la red.



Desarrollo y normativa

Inicia el juego un equipo. Su objetivo es conseguir diez pases con sus jugadores del otro lado de la red sin ser interceptados por los jugadores del equipo rival. Los jugadores no pueden cambiar de campo durante el desarrollo del juego, ni robar el balón de las manos del adversario.

En su campo propio, el equipo puede pasar el balón cuantas veces se precise a los compañeros que estén mejor posicionados para pasarlo al otro lado, pero este pase no se añade al cómputo de diez.

Deben cantar el número del pase entre todos cuando pasa por encima de la red.

En el caso de ser interceptado el balón antes de los diez pases (en el aire o en el suelo, nunca arrebatado de las manos), o en el campo propio (mientras hacen pases no computables), se seguirá el juego contando desde el pase número 1, teniendo la posesión del balón el equipo contrario.

Cada diez pases consecutivos es un punto. El jugador que tiene el balón no puede andar con él en la mano. No se puede repetir pase al mismo compañero del que se recibe.

Adaptaciones

-

DI

No requiere de adaptación. La única dificultad que puede comportar, si tenemos en cuenta los casos con mayor grado de discapacidad intelectual, es la no comprensión de las normas que conlleva el juego. Aquí se precisará del apoyo del adulto o de los compañeros, quienes le irán informando de la puntuación y, si es necesario, de lo que ha de hacer y a quién puede o debe pasar el balón.

-

-

DM

A Dar la consigna general de que para conseguir los diez pases, el balón deberá pasar por todos los miembros del grupo. Cuando el pase le sea dirigido por encima de la red, se debe decir su nombre y no puede interceptarse. (Es para protegerle de movimientos descontrolados de sus compañeros para interceptar un balón alto y largo.) En ambos casos, se sugerirá a los adversarios que no se sitúen a menos de 1 metro de él cuando tenga la posesión de balón.

En situación de defensa, para favorecer un rol más activo, si toca a un jugador con balón, éste perderá su posesión y el balón pasará al equipo contrario.

Si se adopta la variante de que los pases por encima de la red deben hacerse con los pies (pensando en una opción de rugby), A pasará el balón rodando habiendo dicho «stop» (en la situación de «stop» todos los compañeros están «congelados» o inmóviles y se continúa el juego cuando el balón llega a destino o es interceptado, es decir, toca a un contrario, durante su trayectoria).

B Dar la consigna general de que el balón debe pasar por todos los componentes del campo propio. Cuando el pase le sea dirigido por encima de la red, se debe decir su nombre y no puede interceptarse. En este caso, un compañero recibirá el balón y se lo dejará sobre las piernas. En esta situación de enlace, cuando lo reciba, gritará «stop» y hará su pase a algún compañero, bien de forma aérea, bien rodando por el suelo. Si el balón, en su trayectoria, toca a un jugador contrario, este jugador obtendrá su posesión. A partir de este momento (recepción o intercepción, se continúa normalmente el juego).

Variantes del juego: El que tiene el balón podrá dar un número de pasos predeterminados, correr con él en la mano, pasarlo con los pies, etc., en función de la orientación deportiva que queramos dar al juego.

Puede bajarse la red a la altura de la cintura, de forma que los pases que puntúen sean pases de bote realizados por debajo de aquélla. Si se quiere trabajar las situaciones de superioridad e inferioridad numérica, puede reducirse o ampliarse el número de jugadores en uno de los dos campos o en ambos, de forma que el número de oponentes directos en el mismo espacio de juego esté descompensado.

En ambos casos, se sugerirá a los adversarios que no se sitúen a menos de 1 metro de él cuando tenga la posesión de balón.

En situación de defensa, para que asuma un rol más activo, si toca a un jugador con balón éste perderá su posesión. Si consigue colocarse en la línea de pase de dos contrarios y levanta el brazo, el educador puede considerar que el balón ha sido interceptado. Se recuerda que esta norma deberá pactarse primero con el grupo-clase.

C En caso de que no tenga la capacidad manual suficiente para realizar un pase, podrá acercarse a otro compañero para que éste lo recoja de su regazo, incluso si debe cambiar de pista para hacerlo y volver de nuevo a ella.

En defensa, si se coloca a 1 metro de distancia del adversario y dice su nombre se considerará balón interceptado.

D Lo mismo que en B para recibir el balón. Los jugadores adversarios siempre mantendrán 1 metro de distancia para evitar caídas y encontronazos.

Para pasar el balón lo hará con un «stop».

E Si el nivel de afectación motriz es bajo puede jugar sin necesidad de ninguna adaptación. En determinadas situaciones, para evitar encontronazos con los adversarios, se puede aplicar la norma de mantenerse siempre a 1 metro de distancia en el marcaje individual y en los desplazamientos en el campo propio. En situación de defensa, se aplicarán las adaptaciones de B.

-

-

DV

B1 Para favorecer su participación podría haber un jugador más en su equipo.

Él se situará próximo a la red, pudiéndola tocar, y se le podrá dar la pelota en la mano. El compañero extra podría encargarse de ello a la vez que participa en el juego. También le indicará de vez en cuando los pases de su equipo o, simplemente, quién tiene la pelota.

Para pasar la pelota al otro campo dirá la palabra «stop» y, en ese instante, ningún jugador podrá mover las piernas. El compañero del otro campo que esté libre de marcaje le llamará para que le efectúe el pase por encima de la red. Esto sólo sucederá cuando intervenga el jugador B1. Si no es así, el juego se desarrollará según las normas habituales. Para favorecer la participación, el equipo del jugador B1 deberá darle un pase por lo menos una vez antes de poder contar los diez pases. Si esto es aceptado por todos, cada pase correcto del participante B1 vale por dos.

En defensa podría tener la posibilidad de quitar la pelota con sólo tocar al jugador que la tenga en posesión. Sus compañeros se encargarían de avisarle. Todos los jugadores, cuando reciban el pase, deberán decir la palabra «mía», por ejemplo.

B2 Se utilizará una pelota con buen contraste de color. Con ello algunos alumnos podrían jugar con cierta normalidad. Sin embargo, otros podrían necesitar alguna de las normas indicadas para los jugadores B1.

Balón prisionero

Dominio de acción motriz: Juegos de cooperación y oposición.

Contenido principal: Habilidades motrices básicas, organización espacial y lateralidad.

Terreno: Liso y delimitado, de 10 x 20 m, aproximadamente, dividido por la mitad formando dos campos.

Detrás de cada línea de fondo habrá una zona («cárcel») donde se situarán los jugadores «apresados». Material: Un balón de espuma por cada 2 equipos.

N.º de participantes: Máximo 10 jugadores por equipo.

Situación inicial: Cada equipo se coloca en una de las dos zonas del campo, distribuido libremente por el espacio.

Desarrollo y normativa

El equipo que está en posesión del balón lo lanzará contra el equipo contrario con el objetivo de tocar a uno de sus miembros. En caso de ser así, ese jugador estará preso y, con el balón, se dirigirá a la zona de cárcel del equipo contrario. Desde allí, lanzará contra el equipo contrario intentando así salvarse si toca a un jugador. También podrá pasarlo al terreno de sus compañeros para que éstos lancen a su vez. Si, intentando coger el balón al vuelo éste cae, el jugador que ha fallado la recepción estará preso. Si el balón traspasa la línea de cárcel sólo podrán jugarlo los que estén en ese momento en él. Asimismo, los presos no pueden traspasar su línea de cárcel para hacerse con el balón.

Hay que recordar la importancia de que los compañeros se turnen en la ayuda al alumno con discapacidad, ya que, por un lado hay que fomentar la cooperación, y, por el otro, no deben interiorizar la ayuda como un castigo.

No se considerará tocado si el balón da previamente un bote en el suelo antes de impactar en un jugador contrario. En caso de ser tocado y que, antes de llegar al suelo, el balón sea atrapado en el aire por un compañero, el jugador tampoco se considerará tocado.

El juego finaliza cuando todo un equipo está en la cárcel.

Ningún jugador puede lanzar más de dos veces seguidas. Cuando coge la pelota por tercera vez deberá cederla a un compañero.

En la cárcel, se seguirá el orden de antigüedad para lanzar e intentar salvarse.

Adaptaciones

-

DV

B1 Podrán jugar cogidos de los hombros de un compañero, que gozará de inmunidad durante esta acción y le protegerá con su cuerpo. Si es tocado, le acompañará a la cárcel y otro compañero se hará cargo de él; si no hay nadie todavía en la cárcel, esperará a que llegue alguien. Este jugador podrá reincorporarse al campo y tener la opción de jugar de nuevo. Si necesitáramos más estímulos para que los compañeros acepten este rol, se les podría dar una vida extra.

Si el jugador B1, desde la cárcel, tiene que tirar, dirá la palabra «stop». En ese instante los jugadores se quedarán inmóviles. Si les llama por su nombre deberán contestar, momento que aprovechará para tirar contra ellos.

B2 Algunos de estos alumnos podrán jugar con normalidad siempre que la pelota tenga suficiente contraste de color. Otros, con menor resto visual, precisarán de algunos recursos del apartado anterior u otros extras, como tener dos o tres vidas; sólo se le puede tirar la pelota rodando por el suelo o por debajo de la cintura; su tiro, para eliminar a otro jugador, podrá tocar el suelo antes del impacto.

-

-

DI

No requiere de adaptación. La única dificultad que puede comportar, si tenemos en cuenta los casos con mayor grado de discapacidad intelectual, es la no comprensión de las normas del juego. Aquí se requerirá del apoyo del adulto o de los compañeros, quienes le irán informando de la evolución del juego, y si es necesario, de lo que ha de hacer y a quién puede o debe pasar el balón.

-

-

DM

En todos los casos, se trabaja con grupos más reducidos, de 6 o 7 alumnos y se les conceden x vidas.

A No son válidos los impactos a las ruedas de la silla, y, dependiendo de su autonomía, se limitará la zona donde puede impactarle el balón (por ejemplo, sólo en el respaldo de la silla).

Cuando lanza al campo contrario, no puede ser blanco de los adversarios en esa tirada (dado que emplea tiempo en manipular la silla para huir).

B Lo mismo que en el jugador A. Si coge el balón o un compañero se lo pasa o él lo pide, gritará «stop». A partir del stop, el jugador B dispone de 5 segundos contados en voz alta por el grupo para lanzar contra los adversarios o para pasar a sus compañeros de la cárcel rodando el balón por el suelo. Si en la trayectoria la pelota toca a un adversario, se le considerará apresado.

Cuando el jugador B esté preso, los adversarios se acercarán a él, situándose en la mitad de su campo y les lanzará rodando el balón por el suelo; si toca a alguien, éste se considerará preso y él se salvará. Si continúa en la zona de cárcel y está solo, será un compañero quien le facilite la tarea de buscar los balones y que grite «¡stop!».

C Se aplicará la adaptación del jugador B en función de la capacidad y control de la prensión manual. Si su volumen de voz le impide ser oído, podrá utilizar la bocina de su silla de ruedas eléctrica a modo de stop.

D En función de su capacidad, se limitará la zona donde pueda impactarle el balón y se aplicará la adaptación del jugador B. Cuando bloquee el balón o lo pida gritando «stop», dispondrá de 5 segundos para lanzarlo con la mano, con la muleta o con los pies. Si lo rueda por el suelo, un compañero le plantará el balón ante sí.

En casos extremos, podemos emplear una silla convencional, que usaremos para facilitar su lanzamiento sentado y que retiraremos a continuación.

E Jugará normalmente con la concesión de x vidas. Dependiendo de su control motriz, podrá aplicarse la adaptación del jugador A si fuese necesario (cuando ha lanzado contra los adversarios, no puede ser apresado en la siguiente tirada).

-

Pelota sentada

Dominio de acción motriz: Juegos de cooperación y oposición. Contenido principal: Habilidades motrices básicas.

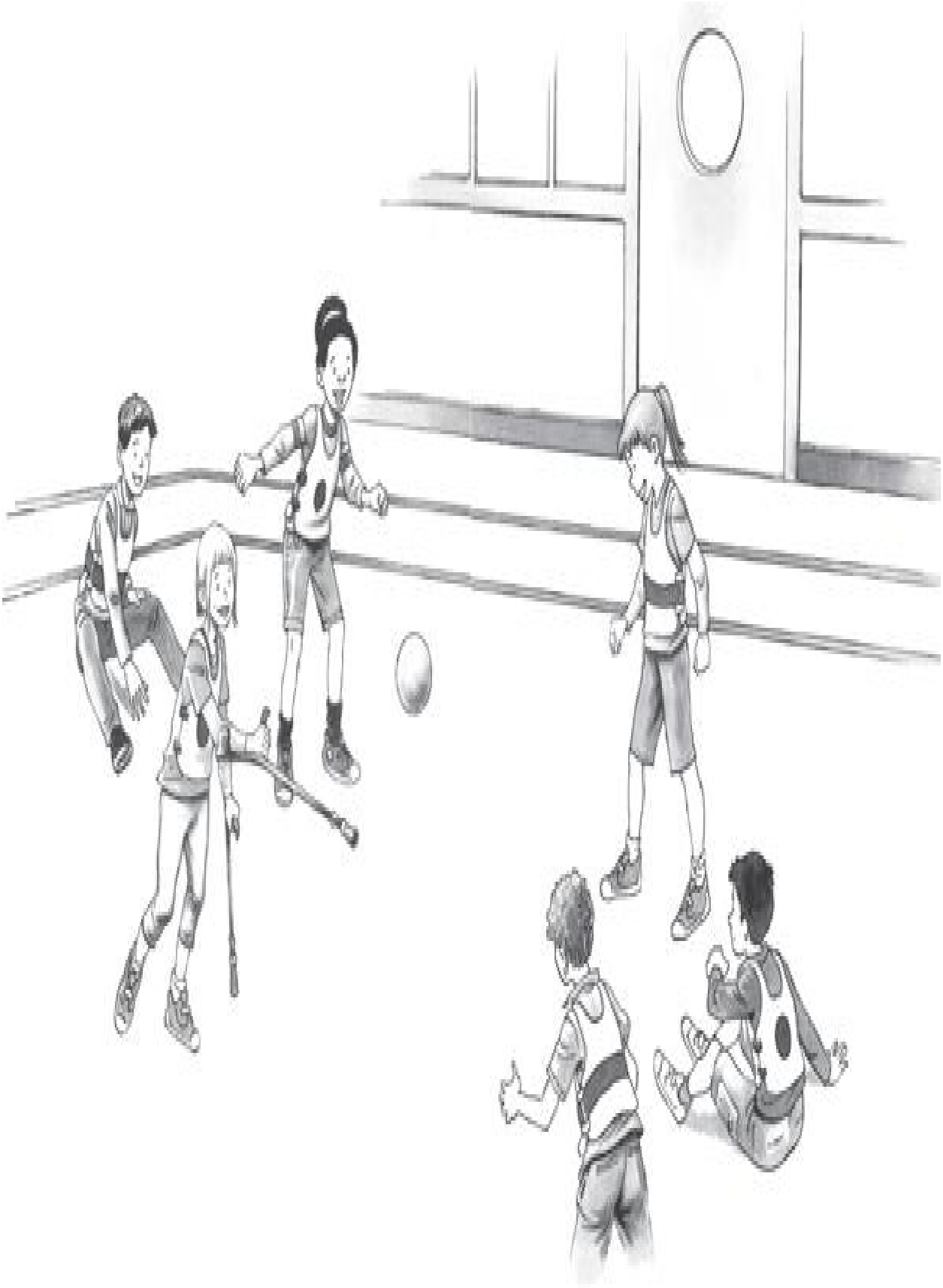
Terreno: Pista polideportiva.

Material: Pelota pequeña de foam (espuma).

N.º de participantes: Todo el grupo-clase.

Situación inicial: Se distribuye el grupo-clase en dos equipos diferenciados.

Los componentes de los dos equipos se dispersan por el campo de juego.



En este juego se pueden incluir algunas adaptaciones para que los alumnos con discapacidad no se desmotiven.

Desarrollo y normativa

El equipo que tiene el balón lanza a dar a los del otro equipo, y viceversa. Un jugador «caza» a un rival si lo toca con un lanzamiento de la pelota. En ese momento el jugador tocado debe sentarse en el suelo. Se salvará y podrá seguir jugando si captura el balón sin levantarse, ya sea porque recibe el balón gracias a un rebote o porque un compañero se lo pasa. Quien tiene el balón no podrá desplazarse con él. Si el balón es interceptado en el aire, el juego continúa. No obstante, si cae al suelo de las manos de un jugador, deberá sentarse. Vence el equipo que antes sienta a todos los miembros del equipo rival.

Adaptaciones

-

DV

B1 Puede jugar de la mano de un compañero o cogido de sus hombros. Este jugador será inmune y le protegerá, poniéndose por delante de él. Si, a pesar de ello, el jugador B1 es tocado, se sentará y su guía podrá seguir jugando. Si le pasan un balón o lo atrapa estando en el suelo, dirá en voz alta la palabra «¡stop!» y los jugadores del otro equipo no podrán mover los pies; a continuación, podrá decir el nombre de los otros jugadores, que deberán contestar, y después lanzará al que él quiera.

B2 Algunos de estos jugadores podrán jugar con cierta normalidad, aunque la pelota ha que tener suficiente contraste de color respecto al suelo y el otro equipo debe llevar peto. Otros, con menor resto visual, pueden necesitar algún cambio de normas como los indicados para los jugadores B1.

-

-

DI

No necesitará ninguna adaptación, aunque en algunos casos requerirá del apoyo del adulto y/o de los compañeros para poder seguir las reglas y la normativa del juego.

Si se considera que debemos incentivar la participación activa de los alumnos B1, podríamos darles dos vidas antes de tener que sentarse.

DM

A Rol de lanzar: no necesita ninguna adaptación.

Rol de jugador perseguido: cuando le lanzan el balón con el objetivo de cazarlo, se acordará previamente con el grupo cuál será la parte de la silla que deben tocar (por ejemplo, la rueda, el respaldo…). Cuando es cazado por el equipo rival, en lugar de sentarse en el suelo se quedará inmóvil en el sitio con los brazos en cruz. Se salvará cuando algún compañero le pase la pelota o cuando ésta esté situada a 1 metro de distancia de la silla.

Si observamos que en repetidas ocasiones es cazado por el grupo perseguidor, se puede dar la opción de que se acoja a un número determinado de vidas para prolongar su permanencia en el juego.

B y C Rol de lanzar: ante las posibles dificultades de prensión del participante, el compañero dejará el balón encima de sus piernas y gritará «stop». Esta adaptación consiste en que, cuando tiene la pelota y grita «stop», el equipo rival y el suyo propio deben permanecer estáticos hasta que el jugador B o C haya finalizado el lanzamiento. Para ello, el jugador B o C tiene 5 segundos para dejar caer la pelota con la intención de pasársela a un compañero o cazar a un rival. Si un rival es tocado por la pelota se considerará que ha sido cazado.

Rol de jugador perseguido: Lo mismo que en el jugador A y aplicándole «vidas» de ventaja si fuese necesario.

D Lo mismo que en el jugador B, pero en lugar de dejarle la pelota encima de las piernas, se le deja plantada en el suelo. Él decide si chutarla con el pie o golpearla con la muleta.

En el rol de perseguido, dependiendo de su movilidad, podría acogerse a la ayuda de «vidas».

E Aunque a priori no requiera de adaptación alguna, puede precisar acogerse a las «vidas» para facilitar su participación en el juego.

-

El rey del pañuelo

Dominio de acción motriz: Juegos expresivos y estéticos.

Contenido principal: Expresión corporal.

Terreno: Cualquier espacio, preferiblemente interior.

Material: Pañuelos, cintas o telas (estas últimas no muy grandes, para que individualmente las puedan manejar bien); una por participante. Un

aparato para reproducir música (aunque no es imprescindible).

N.º de participantes: Cualquiera. Indistinto.

Situación inicial: Distribuidos por el espacio, cada participante con un pañuelo, una cinta o una tela.

Desarrollo y normativa

Nombraremos inicialmente a uno de los participantes como «rey» y lo cambiaremos repetidas veces para que todos los participantes puedan ejercer de rey. Su función será realizar algún movimiento o ejercicio con el pañuelo y mostrarlo a los compañeros, que deberán intentar repetirlo y/o imitarlo. Una vez realizado pediremos alguna nueva propuesta para mostrar, exponer o expresar a los compañeros; el participante que muestre su propuesta pasará a ser el rey, al que el resto de compañeros habrán de imitar. Intentaremos que surjan tantas propuestas de «reyes» como participantes haya. (Las propuestas deberán ser breves para que sea un ejercicio dinámico.)

Adaptaciones

-

DM

A Previamente al inicio del juego, el grupo se reúne para establecer un código de acciones motrices que sustituyan a aquellas habilidades que no puede utilizar el alumno usuario de silla de ruedas. Por ejemplo, si deciden que hay un salto, este alumno elevará los dos brazos, si hay una flexión de piernas, bajará los brazos, si hay una voltereta, hará un giro de 360º en el eje longitudinal, etc.

B En el caso de que el alumno sea muy lento, el grupo tendrá que adecuar la velocidad a las posibilidades de su compañero. Si se cree necesario, este alumno irá cambiando de grupo. Otra posibilidad ante situaciones extremas de lentitud, es realizar la imitación de movimientos sin desplazamiento. Si, además, sus limitaciones de movimiento hacen inviable aplicar un código como en el caso A, se utilizará un tablero con dibujos de diferentes acciones motrices que este jugador irá señalando para que sean leídas y ejecutadas por sus compañeros. Y en el caso de que él asuma el rol de rey, se puede recurrir a las expresiones corporales de sentimientos (alegría, tristeza, ánimo, fuerza, miedo, preocupación, etc.).

C y D Lo mismo que en el jugador A.

E No precisa de adaptación.

-

-

DV

B1 Pueden ejercer de rey, aunque es posible que algunos alumnos precisen de algunas sugerencias de movimientos. Cuando deban seguir las indicaciones del rey, éste, al tiempo que ejecuta las acciones, las irá describiendo –«brazos arriba, brazos abajo»–, como si cantara, al mismo tiempo que se mueve. Además, si es necesario, un compañero distinto cada vez le puede coger los brazos para indicarle los movimientos.

Otra opción es que se coja de los hombros del rey y siga así sus movimientos cuando éstos sean muy dinámicos. Si se ejecutan movimientos con desplazamiento en el espacio y no se quiere que los alumnos estén en contacto para darles mayor libertad, se procurará que el jugador B1 se sitúe en el centro del espacio de juegos y los compañeros se encargarán de reorientarle si lo necesita.

B2 Puede ser preciso que el rey lleve un peto o se ponga una camiseta del color adecuado para que el jugador B2 le vea mejor.

-

-

DI

En algunos casos, se requerirá de una ayuda y de una atención directa por parte del técnico deportivo para poder realizar las acciones que se le proponen o piden. A veces, les será mucho más fácil el rol de imitador que el de rey, aunque habrá que animarles y motivarles a expresar nuevas acciones y propuestas y que asuman la toma de decisiones.

Rápidolento

Dominio de acción motriz: Juegos expresivos-estéticos.

Contenido principal: Ritmo. Concretamente, diferenciar y ser capaces de realizar movimientos rápidos y lentos, siguiendo el ritmo de las distintas músicas.

Terreno: Cualquier espacio, aunque preferiblemente interior.

Material: Un aparato para reproducir música. La música tendrá que ser seleccionada previamente. Lo ideal sería intercalar una música muy lenta

durante unos 20 segundos y seguidamente una música muy rápida durante 20 segundos más; repetir la misma dinámica 3 o 4 veces, para facilitar su adquisición y que disfruten con la actividad.

N.º de participantes: Cualquiera. Indistinto.

Situación inicial: Distribuidos por el espacio, y atentos a la música que sonará.

Desarrollo y normativa

La única consigna que se dará a los participantes es que han de moverse al ritmo de la música que suene, diferenciando entre rápido y lento, rápido y despacio (a cámara lenta, así es como a veces lo entienden mejor). Una vez suene la música, será fácil seguir la consigna, ya que el contraste entre éstas lleva a ello. Será importante para los participantes poder tener el patrón del adulto, al menos las primeras veces que realicemos el juego o actividad.

Variante del juego: No sólo deben moverse al ritmo que marque la música, sino que tienen que intentar representar una acción en función de éste (por ejemplo, cuando el ritmo es lento nos movemos como tortugas, hormigas, etc.; cuando es rápido, nos movemos como aviones, coches...).

Adaptaciones

-

DM

A, B, C, D y E Es importante incentivar a cada alumno para que creen gestos y movimientos desarrollando sus capacidades motrices.

-

-

DI

En algunos casos, requerirá de un apoyo directo (adulto, profesor, técnico deportivo…) para ayudarle a realizar las acciones que se proponen, aunque asimilarán la dinámica fácilmente.

-

-

DV

B1 Se procurará que el jugador B1 se sitúe en el centro del espacio de juegos para evitar choques; los compañeros le resituarán si se aleja demasiado del centro o se acerca en exceso a ellos. Otra opción en este sentido es que el educador se ponga en el centro del espacio y el alumno B1 lo tenga de referencia mientras habla y da instrucciones durante la actividad.

Estos alumnos pueden no tener suficientes modelos de imágenes de movimientos a los que remitirse y tampoco pueden imitar los de los compañeros; por ello, a veces ejecutan movimientos muy repetitivos o poco relajados. Les podemos ayudar, y en general a todos por extensión, si vamos sugiriendo en voz alta: «mover las manos, los brazos, la cabeza, indicando sí o no, relajad las piernas». También podríamos verbalizar las acciones de algunos de los compañeros que nos parezcan interesantes.

B2 La mayoría de estos alumnos podrán realizar la actividad con normalidad siempre que se sitúen cerca de los compañeros y los observen para que les ayuden con sus movimientos. La verbalización indicada en el apartado anterior puede ser de ayuda.

▪

Coreografía cooperativa

Dominio de acción motriz: Juegos expresivos-estéticos.

Contenido principal: Expresión corporal.

Terreno: Gimnasio o sala de expresión.

Material: Equipo de música.

N.º de participantes: Todo el grupo-clase.

Situación inicial: A partir de una canción, los participantes bailan libremente por el espacio, experimentando diferentes elementos rítmicos y expresivos que han sido presentados previamente.

Desarrollo y normativa

Cada participante deberá elegir dos de estos elementos y practicarlos hasta dominarlos. Posteriormente, los participantes se colocarán por parejas, y cada uno deberá enseñar al otro sus dos elementos y a la vez aprender los que le enseña su compañero, de manera que se complementen como parte de una coreografía. Cuando la pareja domine los cuatro elementos, se unirán con otra pareja para realizar la misma operación. Este proceso se va repitiendo hasta hacer un grupo con todos los participantes, obteniendo así una coreografía donde todos han aportado diferentes pasos.

Adaptaciones

-

DI

No requiere de ninguna adaptación específica.

-

-

DV

B1 Al iniciarse el juego en pareja, puede ser más sencilla su participación. Conforme se vayan incorporando más parejas y la coreografía sea más compleja, puede necesitar algunas indicaciones. Los compañeros colocarán pies y brazos y movilizarán al alumno B1, dando, además, indicaciones orales. El alumno B1 también puede tocar al compañero que le indica la coreografía para aprender el movimiento.

Es más sencillo que aprenda los movimientos si se les añade una letra que describa de alguna manera los movimientos: «talón, punta, talón, punta, un, dos, tres y un salto… brazos arriba, brazos abajo y a girar…».

Para indicar los movimientos de los pies podemos cogerle las manos, comentándole que es como si fueran los pies, y que traslade la explicación a ellos. De esta forma no será necesario que nos agachemos.

B2 La mayoría de estos alumnos podrán participar con cierta normalidad. Pueden ayudar algunas de las indicaciones comentadas en el punto anterior.

-

-

DM

A, B y C Ante elementos técnicos que supongan una gran dificultad o imposibilidad de seguir el ritmo general, tanto él como sus compañeros deberán crear una adaptación que represente lo mismo o algo parecido y pueda llevar a cabo. Por ejemplo, si un elemento consiste en dar un salto y a continuación hacer un giro, el jugador con discapacidad puede modificarlo levantando las manos primero y haciendo un giro después. Hay que dejar claro al resto de participantes que no pueden reducir su capacidad creativa, sino al contrario; deberán buscar alternativas en las que el jugador A forme parte indispensable de la coreografía y la ejecución de éste sea lo más parecida a lo que hacen el resto de los compañeros.

D y E En función de sus posibilidades motrices no precisará adaptación, o en todo caso, igual que el jugador A. Como anteriormente se ha advertido, si el participante con discapacidad no puede ejecutar el gesto o lo hace a diferente ritmo, el grupo busca una estrategia, si es que lo considera necesario, para conjuntar la coreografía.

Teatro de sombras

Dominio de acción motriz: Juegos expresivos-estéticos. Contenido principal: Expresión corporal.

Terreno: Gimnasio.

Material: Una sábana blanca y un foco o una linterna.

N.º de participantes: Grupos de 2-3 alumnos. Situación inicial: Varios subgrupos de 2-3 alumnos.

Desarrollo y normativa

Se coloca una sábana como si fuera una pantalla de proyección de un vídeo. A

una distancia de unos 2 metros, se instala un foco detrás de la sábana. Los alumnos que se sitúen entre la sábana y el foco son los que realizarán la actividad. El resto del público se pondrá delante de la sábana.

Cada grupo tendrá que inventarse y practicar una figura o acción que luego representará a través del teatro de sombras. La figura deben realizarla de manera cooperativa, es decir, mediante la suma de la ejecución de todos los componentes del grupo. Seguidamente, y una vez todas las parejas hayan practicado sus figuras, irán saliendo por grupos de trabajo de detrás de la sábana iluminada para interpretar su figura. Si el público asistente, en este caso el resto de alumnos, acierta la figura, significará que el trabajo ha sido realizado correctamente.

Adaptaciones

-

DM

No es necesaria ninguna adaptación.

-

-

DV

B1 Con la colaboración de los compañeros, pueden realizar las acciones necesarias sin mayor dificultad. Le colocarán e indicarán lo que pretenden expresar y, ensayándolo, lo situarán en el lugar adecuado, diciéndole dónde está la sábana y dónde los espectadores.

Para adivinar, precisará de las informaciones de los compañeros. Podríamos sugerir que intente adivinar alguna de las figuras que nos parezcan más sencillas y que le describan con mayor facilidad los propios compañeros.

B2 La ejecución de movimientos en grupo no ofrece especial dificultad. Para la observación de las figuras de detrás de la sábana puede necesitar las indicaciones de los compañeros.

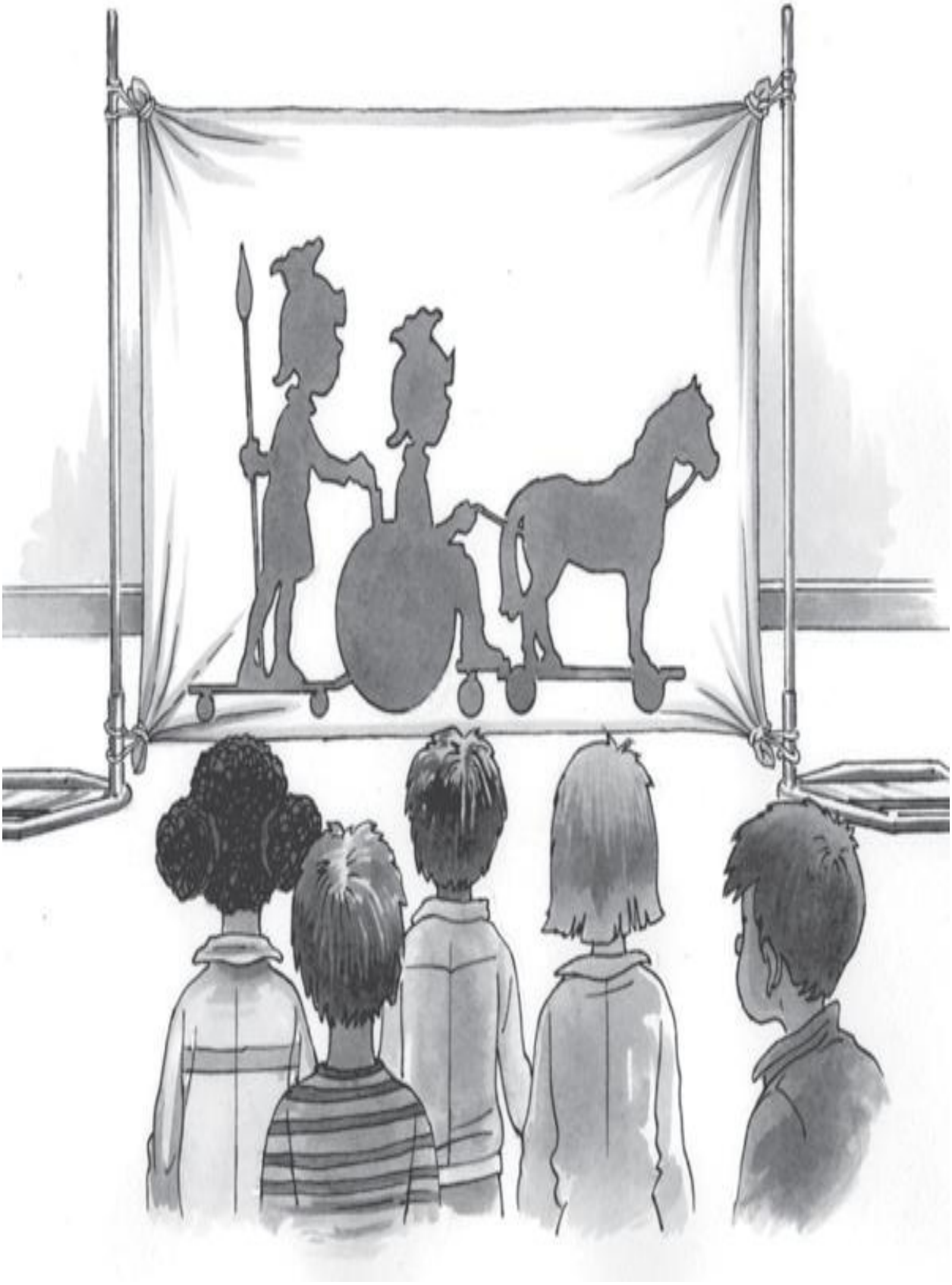
-

-

DI

En principio no requiere de ninguna adaptación, aunque en según qué alumnos, se agradecerá y/o necesitará el apoyo del adulto y de los compañeros.

-



La viñeta

Dominio de acción motriz: Juegos expresivos-estéticos.

Contenido principal: Expresión corporal.

Terreno: Cualquiera, con poco ruido ambiental.

Material: Cualquier material que permita ser utilizado de forma simbólica (aros, diábolos, sillas, papel de periódico, cuerdas, conos, cajas, pañuelos, bates, testigos, cuerdas…).

N.º de participantes: El número óptimo es 15, para que todos los participantes puedan pasar por todos los roles, pero puede hacerse con un grupo-clase entero, de 30 personas.

Situación inicial: Sentados en el suelo en semicírculo, con el material en el

centro.

Desarrollo y normativa

La viñeta3 consiste en la escenificación de una historia que tendrá presentación, nudo y desenlace, como si se tratara de un cómic en tres viñetas. Cada una de estas viñetas se hará en colaboración libre con tres participantes, como si se tratara de una foto (imagen fija). Entre una y otra se pide a los observadores que cierren los ojos.

Durante ese breve periodo de tiempo, el grupo de tres actores que ha presentado la primera situación (viñeta 1) hace evolucionar la historia (viñeta 2) y, después, la finaliza (viñeta 3). De este modo, los observadores ven en realidad tres momentos fijos y clave de la historia y la pueden reconstruir.

Por ejemplo: el primer alumno sale al centro, coge un platillo chino y un pañuelo que cuelga de su brazo y simula ser un camarero; a continuación, un segundo alumno se suma a la escena y la completa: se sienta en una silla y finge con un diábolo que coge un refresco de la «bandeja»; seguidamente, otro alumno se incorpora y con una maza simula verter líquido en dicho «vaso», como si se tratara de una botella. (Ésta es la primera viñeta.) Los participantes han observado todo este primer proceso.

Ahora el director del juego insta a los observadores a cerrar los ojos. Durante este tiempo, los tres actores hacen lo siguiente: el que vierte el líquido tropieza y moja al cliente. El cliente hace un aspaviento, el camarero le seca con el trapo que llevaba colgado del brazo. El segundo camarero se echa las manos a la cabeza. (¡Recuerden: es una escena fija, y constituye la segunda viñeta.) El

director del juego dice: «Abrid los ojos», y los participantes observan la escena durante unos 5 o 10 segundos.

«Cerrad los ojos nuevamente», y los actores llegan al final de la historia: el cliente se ha quitado la chaqueta y la señala con cara de enfado; el camarero de la botella se ha girado para poner pies en polvorosa y el camarero primero está de rodillas pidiendo perdón y secándose las lágrimas con el pañuelo. (Ésta es la tercera viñeta.)

«Abrid los ojos», y los participantes que estaban sentados observan el desenlace de la historia durante 5 o 10 segundos.

A continuación los actores dejan el material en el centro, saludan y el público aplaude. Y pasa otro grupo siguiendo el mismo proceso.

Adaptaciones

DM

A, B, C, D y E Esta actividad no precisa de adaptaciones, sino de cooperación entre los compañeros para desarrollar la máxima creatividad en las propuestas. El profesor puede apoyar las propuestas y sugerir algunas colaboraciones si éstas no surgen espontáneamente por parte del grupo.

-

-

DV

B1 No ofrece especial dificultad. Los compañeros pueden describir las viñetas.

B2 Tampoco presenta dificultad. Si es necesario, se les puede describir las viñetas.

-

-

DI

La actividad no precisa de ninguna adaptación, siempre y cuando (en según qué casos) se pueda contar con el apoyo de los compañeros para clarificarle lo que debe hacer y cuándo.

-

Free style basket

Dominio de acción motriz: Juegos expresivos-estéticos.

Contenido principal: Adecuación de destrezas motrices al ritmo musical.

Terreno: Cualquiera, liso.

Material: Balones de baloncesto o de otro tipo, siempre que boten. Equipo de sonido y música rapera escogida por el alumnado.

N.º de participantes: Entre 10 y 15.

Situación inicial: Los jugadores se sitúan formando un círculo. Uno de ellos tiene un balón en las manos.

Desarrollo y normativa

Cuando suena la música, el poseedor del balón debe botarlo, avanzar con él, pasarlo entre las piernas, alrededor de la cintura o realizar con él cualquier otra destreza. Cuando lo desee, o tras un tiempo razonable controlado por el profesor, pasa (siempre siguiendo la música) el balón a otro compañero. Éste hará lo mismo, y así sucesivamente hasta que hayan pasado todos.

Adaptaciones

-

DM

Dado que es una actividad creativa, cada jugador podrá participar según sus habilidades. Sugerimos, sin embargo, algunas ideas que sirvan de ejemplo:

A y B Con el balón en el regazo, avanzar con dos impulsos de aro, lanzar el balón arriba y recepcionarlo, volver al lugar y pasar el balón al compañero de al lado.

Con el balón sobre las piernas, dar un bote, recoger el balón, dar dos impulsos para hacer un giro, botar nuevamente, pasar a un compañero y volver al sitio inicial.

Recibir el balón, avanzar con él sobre las piernas todo lo que se desee, haciendo cuartos de giro con la silla, acabar con un giro completo, pasar a un compañero y volver al lugar de partida.

Lanzar el balón al aire, hacer un giro rápido de 360º, recoger la pelota después del primer bote, avanzar hasta un compañero, dársela en las manos y volver al sitio inicial.

C Si su capacidad de agarre es muy limitada, los compañeros se le acercarán para hacerle un pase en dejada sobre el regazo. Él, con el balón sobre las piernas, hará desplazamientos, giros y cambios de dirección siguiendo el ritmo de la música y acompañando con el cuerpo. Para pasar a un compañero se acercará a él y éste recogerá el balón de su regazo.

D y E Según su capacidad de equilibrio y de manipulación, podrá llevar el

balón con los pies y acoplar su movimiento y acción al ritmo de la música. Podrá disponer de una silla por si desea sentarse y tener las manos libres para jugar con el balón cuando sea su turno.

-

-

DV

B1 Estos alumnos pueden aprender a botar la pelota con normalidad. Quizá sea necesario que repitan más veces los movimientos y tipos de bote. Además, es conveniente que los compañeros les describan las acciones de los demás para que se sitúen e intenten movimientos nuevos. Si el jugador B1 pierde la pelota, se la retornarán los compañeros. En este sentido, al estar dentro del círculo, se facilita esta acción.

Si se usan las variantes, convendría seguir las indicaciones que se dan cuando se trata el baloncesto en las adaptaciones de los deportes.

B2 Aunque no es imprescindible, puede ayudar que el color de la pelota tenga buen contraste con el suelo para que la recupere de forma autónoma si la pierde.

Si se practican las variantes, como lanzamientos estáticos, con salto, con desplazamiento previo, etc., convendría hacer lo mismo que en los alumnos B1.

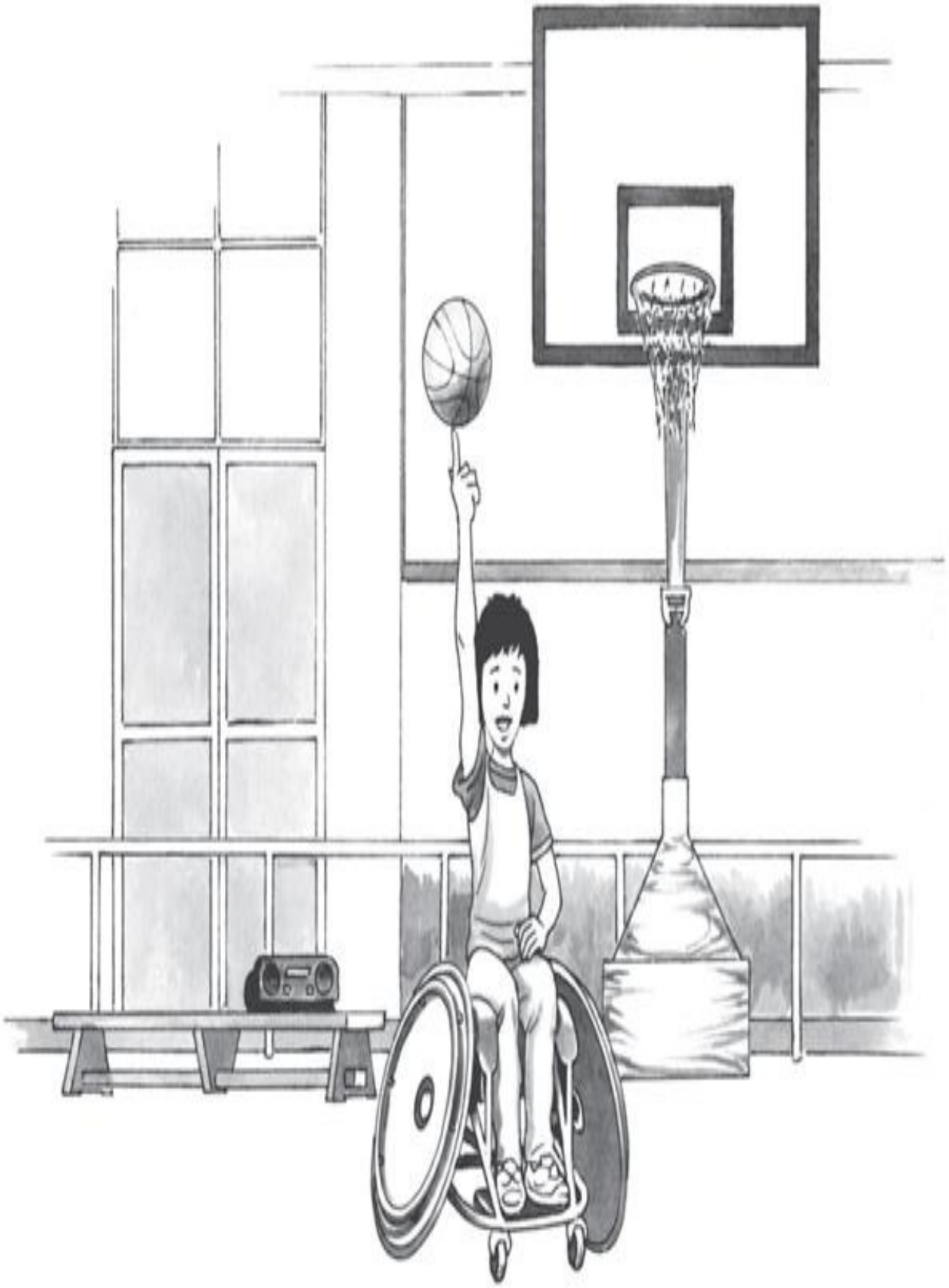
-

-

DI

No precisa de adaptaciones.

-



Juegos en la arena

Dominio de acción motriz: Actividades en la naturaleza.

Contenido principal: Experimentar con un material distinto, la arena, y facilitar la relación con los otros.

Terreno: Cualquier espacio en el que tengamos la posibilidad de ubicar y trabajar con la arena.

Material: Básicamente arena y pelotas (de tenis o de espuma); si se quiere, también agua, palas, cubos, etc., pero no son imprescindibles.

N.º de participantes: Cualquiera. Indistinto.

Situación inicial: Distribuidos todos los participantes en 2 grupos y en espacios delimitados. Dentro del grupo se situarán libremente por el

espacio.

Desarrollo y normativa

La única consigna que se les dará es que encuentren, en el espacio que les mostremos, las pelotas que hemos enterrado previamente. Una vez las hayan desenterrado todas, deberán volverlas a enterrar para que los compañeros las encuentren.

Adaptaciones

-

DM

A, B y C Necesitarán algún material, como un rastrillo, para poder excavar en la arena (si lo hacen desde la silla). Si se puede, aconsejamos sentar a los alumnos en el suelo, vigilando las posibles erosiones que puede provocar la arena (habría que sentarlos sobre una esterilla, por ejemplo), y, por motivos de seguridad y estabilidad, sería recomendable que el maestro o el educador se sentara detrás de ellos.

D y E No necesitan adaptación.

-

-

DI

En algunos casos requerirá de un apoyo directo (adulto, profesor…) para realizar las acciones que se le proponen. Aprenderá la dinámica fácilmente.

Aunque algunos niños con discapacidad intelectual no sean capaces de seguir la dinámica exacta del juego, el hecho de experimentar con la arena y la motivación de enterrar y desenterrar pelotas constituirá por sí mismo un ejercicio beneficioso y estimulante.

-

-

DV

B1 No ofrece especial dificultad. Sólo precisará que le indiquemos la zona donde buscar o enterrar las pelotas.

B2 No ofrece especial dificultad.

-

Juegos en la nieve

Dominio de acción motriz: Actividades en la naturaleza.

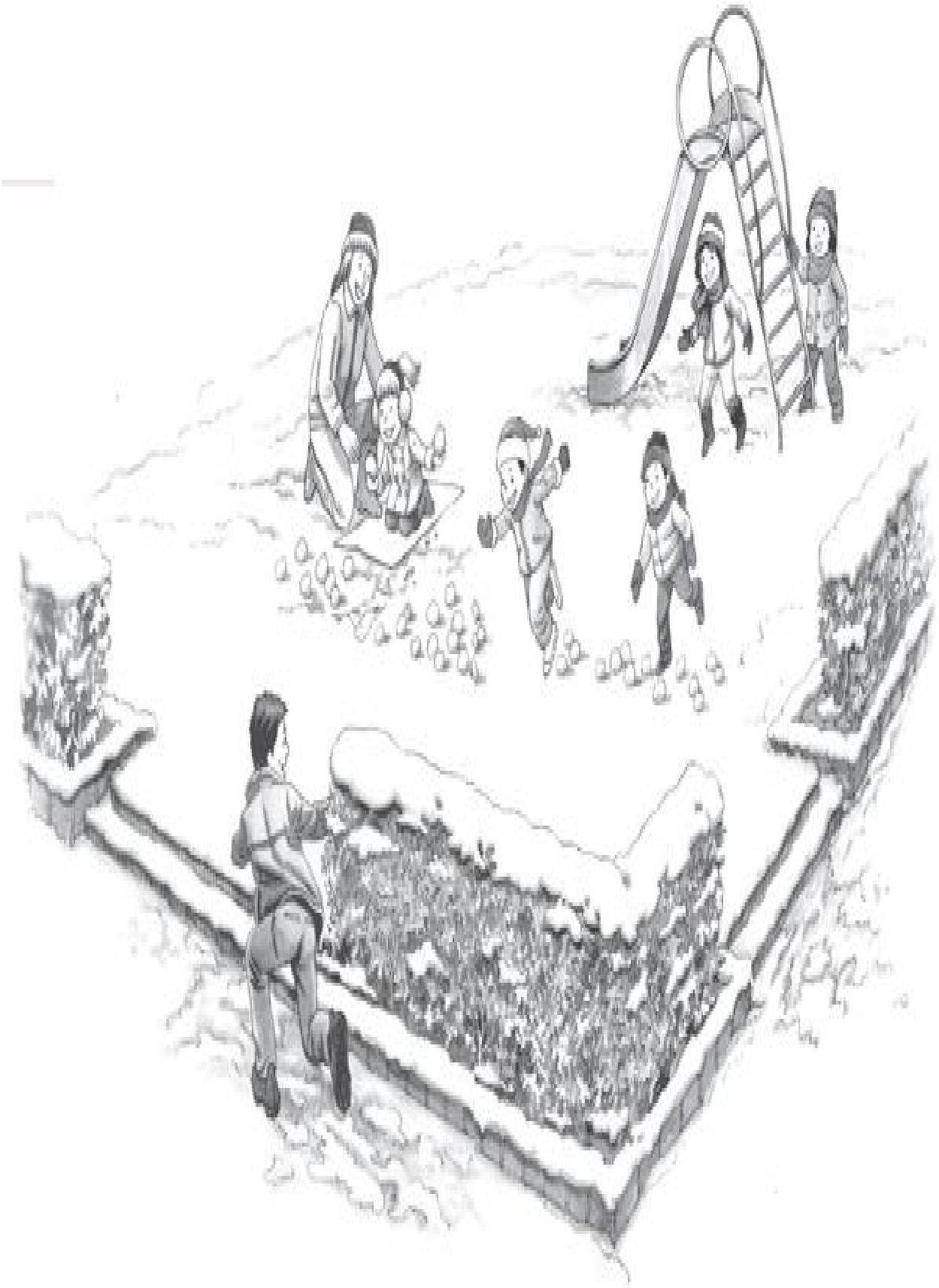
Contenido principal: Habilidades motrices básicas.

Terreno: Nevado y con pequeños promontorios nevados.

Material: Palas, carritos, esquís de iniciación (los que se abrochan sobre el calzado que llevas puesto), trineos.

N.º de participantes: Dado que la actividad está pensada para niños y niñas de infantil, el número óptimo sería entre 6 a 8 niños por monitor.

Situación inicial: Se presenta el material disponible a los niños.



Desarrollo y normativa

El monitor hace de dragón y se esconde tras algún parapeto. Los niños tienen que hacer bolas de nieve y lanzárselas. Cuando el «dragón» va a salir de su escondrijo, dice: «Soy el dragón Catacric, y estoy a punto de salir». Sale a la carrera, tratando de pillar a algún niño. Para defenderse, le lanzan las bolas que tienen. Si le aciertan, el dragón vuelve a su guarida. Si pilla a alguien, se lo lleva consigo a su refugio, de donde deben rescatarle.

Mientras está en su guarida, el dragón fabrica bolas, que deja en un lugar bien visible y pueden ser robadas. (No tiene más consecuencias. El reto de robar las bolas del dragón sin que te pillen ya es lo bastante estimulante.) A veces los niños tienen dificultades para consolidar las bolas, sobre todo cuando la nieve es muy seca.

Los niños pueden retarle a salir, cantando: «Dragón, Catacric, no te atreves a venir».

El juego se acaba cuando todos están pillados, cuando están cansados o cuando el juego pierde interés. Aquí el papel del monitor haciendo y dejando hacer es muy importante.

Hay que pensar que, a menudo, a esta edad los niños van en carrito infantil y no en silla de ruedas. Se jugará con un monitor de apoyo, que debe acompañar al niño con la silla o el carrito, garantizar la estabilidad del tronco y minimizar riesgos.

Adaptaciones

-

DI

No precisa de adaptación. Sólo (en función de sus capacidades y si se cree necesario) requerirá de apoyo en la confección de las bolas.

-

-

DV

B1 Sería conveniente que el dragón emita algún sonido de forma continuada para que le pueda lanzar las bolas de nieve. Para huir puede hacerlo de la mano de un compañero, que podrá coger una bola del dragón por cada vez que consigan escapar. En esta tarea podrían turnarse los compañeros.

B2 Con el sonido del dragón será suficiente para que pueda participar con normalidad. En función del resto visual, podría utilizarse algún recurso de los indicados en el punto anterior.

-

-

DM

A, B y C En ningún caso la silla de ruedas se desplaza sobre la nieve, ya que las ruedas se clavan profundamente en ella. Así que deberemos pensar que, o bien juegan desde ella porque de este modo no están sentados sobre la nieve, o bien buscamos una posición estática (aunque privilegiada) para aquellos participantes que tengan suficiente control del tronco.

Asimismo, dado que la actividad tiene lugar en un ambiente muy frío, no pueden pasarse por alto los guantes, la ropa de abrigo y guantes de recambio, ni debe ser una actividad de larga duración, ya que la activación energética de un niño con discapacidad motriz es menor que la de los otros niños y pueden presentar problemas de termorregulación. No deberían realizar ninguna parte de la actividad sentados sobre la nieve sin un aislante. Es importante que una vez finalice la actividad se sequen y se cambien rápidamente de ropa para evitar zonas húmedas vulnerables que pueden finalizar en úlcera por la falta de sensibilidad que presentan.

Si juegan desde su silla de ruedas o su carrito, se colocará al lado de alguna superficie elevada donde puedan dejar y tener las bolas de nieve a su alcance. Posiblemente, necesitarán la colaboración de los demás para tener cierta cantidad de nieve suficientemente cerca y fabricar bolas, ya sea para tirarlas o para dárselas a los demás.

El desplazamiento de un punto a otro lo harán con el monitor de apoyo.

Se les darán poderes: mientras estén con un compañero, el dragón Catacric no les puede apresar, ni a él ni a su acompañante.

Si su capacidad está muy reducida jugarán con un adulto, que les pondrá la nieve

en las manos, les ayudará a apretar las bolas sintiendo su frialdad y su consistencia, lanzará por ellos siguiendo sus directrices y les llevará en el carrito para hacer pequeños desplazamientos y cambiarse de sitio.

Otra posibilidad sería que el niño con discapacidad pudiera ocupar un espacio estratégicamente privilegiado para observar el desarrollo del juego y construyera bolas para los demás. Cuando los compañeros fueran a buscarlas, tirarían desde allí y estarían protegidos por su «poder» en los dos primeros lanzamientos.

D Hay que tener cuidado con el riesgo de caída, ya que la muleta de apoyo puede resbalar si la nieve está muy dura sobre la zona de juego. En caso de peligro, jugará sentado y, para pequeños desplazamientos, solicitará el apoyo del adulto o de algún compañero.

E Sin adaptaciones. Puede precisar la colaboración de los compañeros para hacer las bolas, en cuyo caso debería pedirla.

Esquí

Dominio de acción motriz: Actividades en la naturaleza.

Contenido principal: Habilidades motrices específicas.

Terreno: Pista con pendiente suave.

Material: El propio del esquí y, además, en el caso de discapacidad visual: altavoz, micrófono, petos; en el caso de discapacidad física: monoesquí, biesquís, kartski, tandemski y estábilos.

N.º de participantes: Un técnico por 1 o 2 alumnos.

Situación inicial: Los alumnos están en una pista con ligero desnivel.

Desarrollo y normativa

Se pretende aprender la bajada en cuña.

Indicar la colocación de los esquís en cuña a los participantes: talones hacia fuera y punta hacia dentro, con las rodillas semiflexionadas. Se realizarán pequeñas bajadas en la posición de cuña.

Se pueden indicar diversos ejercicios: apertura de cuña en parado y en movimiento; frenada en cuña con meta, debiendo parar antes de una línea trazada en el suelo o lo más cerca posible de ella; en movimiento, cuña pequeña y cuña grande.

Adaptaciones

-

DM

A Para los participantes con estas características, habrá que tener en cuenta que el material utilizado según el nivel de equilibrio podrá ser un monoesquí o un biesquí, sustituyendo a los esquís, y estábilos, que sustituyen a los palos. Los ejercicios de iniciación que se realizarán serán de equilibrio en una zona plana. Una vez superada esta fase, pasaremos a realizar desplazamientos en zigzag muy amplios. Tras esta segunda fase, se realizarán más bajadas, aumentando progresivamente el desnivel y realizando más cortos los desplazamientos laterales.

B y C Para los participantes con estas características, el material empleado será un karski o un tandemski, según su capacidad de realizar movimientos con las extremidades superiores y la fuerza de éstas. Para los usuarios del karski, los ejercicios serán igual que los descritos para los usuarios con las características de A. Los usuarios del tandemski no realizarán estos ejercicios de iniciación, ya que el técnico es el piloto del tándem, y desde el inicio de la actividad podrán disfrutar de descensos por pendientes mucho más pronunciadas.

D En los participantes con estas características nos podemos encontrar con diferentes posibilidades:

Las personas que en bipedestación tienen suficiente equilibrio, utilizarán el material propio del esquí. En este caso podríamos sustituir los palos por los estábilos para ayudar en el equilibrio. Los ejercicios de trabajo serán los marcados en la descripción y desarrollo de la actividad.

Las personas que se mantengan de pie sobre una sola pierna con suficiente equilibrio también sustituirán los palos por los estábilos, y los ejercicios a realizar serán los marcados en la descripción y desarrollo de la actividad.

Para las personas que no tengan la suficiente estabilidad o fuerza para realizar las actividades descritas, harán la práctica como los usuarios de la categoría A.

E Los participantes con estas características utilizarán el material descrito como propio del esquí, sin necesidad de ninguna adaptación. Para la iniciación de los ejercicios habrá que tener en cuenta que no tendrán el mismo apoyo con las dos piernas, por lo que la posición de cuña se tendrá que valorar individualmente.

-

-

DV

B1 Estos esquiadores necesitan de la presencia de un guía para esquiar, al que deben seguir a partir de señales sonoras que les orientan.

En iniciación, los guías suelen dar las indicaciones con un tono de voz seguro y sin titubeos para dar confianza.

Deben conocer y dominar el uso del material para ganar autonomía y seguridad. En este sentido, es conveniente que toquen todo el material y que al mismo tiempo se les vaya informando de la funcionalidad de cada elemento del mismo. Conviene anticipar las posiciones y utilizan los métodos de aprendizaje habituales en iniciación, pero describiendo más las posiciones y tocando y colocando al deportista ciego. Suele darles confianza realizar algunas bajadas cogidos de la cintura del guía para crear los lazos de unión.

En competición o entrenamientos con deportistas de un cierto nivel, el guía lleva un micrófono con unos altavoces en la espalda o cintura e indica en primer lugar la dirección («¡derecha!» o «¡izquierda!») y a continuación (y en el momento preciso) la señal de ejecutar el movimiento («¡ya!»). Además, tanto el guía como el esquiador ciego llevan un peto de un color con buen contraste (habitualmente amarillo o naranja). El segundo lleva el siguiente mensaje: «esquiador ciego» o con «discapacidad visual» para que el resto de esquiadores les identifiquen; el primero, «guía de esquiador ciego».

Las indicaciones serán las habituales para las actividades de ejemplo indicadas:

La cuña: Colocamos en posición los esquíes del esquiador ciego; incluso, para ser más precisos, podemos movilizar sus propias manos colocándoselas hacia abajo y en paralelo y explicándole que esta posición debe trasladarla a sus pies.

De esta forma no tendremos que agacharnos y la precisión aumenta, ya que podemos indicarle también los puntos de presión (dónde debe ir el peso en los esquíes…). Con deportistas que posean un buen dominio de su esquema corporal resulta un método adecuado; con alumnos más jóvenes, todavía sin este dominio, les colocaremos directamente en la posición a adoptar.

En cuanto a la propuesta de frenada en cuña con meta, el guía se situará unos metros más abajo en la pendiente e irá indicándole los metros que le quedan para la línea marcada: 10, 9, 8… El tono de voz y la confianza con su guía o monitor son un factor muy importante en este tipo de aprendizaje.

B2 Ejecución de la posición de cuña en parado y en movimiento: en función del resto visual, las instrucciones pueden ser las habituales para deportistas videntes, o pueden necesitar de mayor precisión en alguna de ellas si el resto visual es menor. Se deberá pactar un lenguaje preciso entre monitor y deportista que facilite este tipo de comunicación. El color de los esquíes suele tener el suficiente contraste con la nieve para permitir la observación si están convenientemente cerca.

En cuanto a la actividad de frenada en cuña, será suficiente en la mayoría de los casos con situarnos en paralelo a la línea marcada de frenada y el esquiador con discapacidad visual frenará sin más indicaciones. Cuando las precise utilizaremos el método señalado para los deportistas B1.

Deberemos tener en cuenta el lugar que ocupamos, cuando la discapacidad visual provoque una reducción del campo visual. Resulta sencillo solucionarlo preguntando al esquiador si nos ve en esa zona, o cuándo nos deja de ver… La comunicación en este ámbito también es fundamental y nos permitirá asegurarnos de que recibe la información adecuada en cada momento. En este sentido debemos tratar el tema de forma natural, preguntándole directamente lo que ve, a qué distancia, qué colores y si tiene algún campo visual reducido, en qué zona, o qué características tiene éste. También debemos analizar las

condiciones de luminosidad cambiantes: un exceso de luz, o las sombras en la nieve pueden dificultar la tarea. En lo posible, anticiparemos estas condiciones y sus posibles alternativas.

-

-

DI

En la mayoría de los casos, para la iniciación al esquí y a la cuña, se requerirá como adaptación la utilización de un «cuñero» (instrumento de soporte técnico para la iniciación del esquí), que facilitará muchísimo la práctica de la cuña para posteriormente poder hacerla sin ninguna ayuda.

Piragüismo-kayak 2

Dominio de acción motriz: Actividades en la naturaleza.

Contenido principal: Habilidades motrices específicas (técnica de subida a la embarcación). Terreno: Kayak situado en el agua, en un embarcadero.

Material: El específico de la actividad y, además, en el caso de discapacidad motriz, grúa para transferencias, cojines y placas de corcho para alargar el respaldo.

N.º de participantes: Los participantes se distribuirán por parejas.

Situación inicial: Los participantes se sitúan sobre el embarcadero, con el kayak en el agua, paralelo a la plataforma.

Desarrollo y normativa

Indicar la posición de la pala detrás del cuerpo; colocar la pala perpendicular a la embarcación y sobre la parte trasera del asiento del kayak, al mismo tiempo que introducimos un pie y nos vamos sentando. Si tenemos el kayak a nuestra izquierda, pondremos la mano sobre la barra de la pala y sujetaremos al mismo tiempo el asiento; la mano derecha, plana, sujeta el otro extremo de la pala al suelo y nos introducimos lentamente en el kayak.

Con esta forma de introducción al kayak estabilizamos la embarcación, haciendo más segura esta fase inicial de la actividad.

Adaptaciones

-

DM

A Para iniciar el movimiento, debemos tener en cuenta que el usuario con estas características motrices puede necesitar la ayuda de un técnico. Sobre todo para realizar la transferencia de la silla de ruedas al suelo. Una vez sentado en el suelo y paralelo al kayak, introducirá las piernas también con el soporte del técnico, si es necesario. Desde esta fase la maniobra es idéntica al desarrollo descrito. En función del nivel de la lesión y de la estabilidad funcional del tronco, es posible que debamos utilizar algún sistema que aumente el respaldo del kayak, como podría ser una tabla de natación.

B y C Para los participantes con estas características se pueden emplear embarcaciones dobles, pensando en que posiblemente tengan problemas para realizar la propulsión de la embarcación. El técnico acompañante se posicionará en la parte posterior y ayudará a estabilizar el kayak. Sería conveniente disponer de una grúa de ayuda para las transferencias. En caso de no disponer de una, se necesitarán dos auxiliares para ayudar a realizar la transferencia primero al suelo y después al kayak. (Aunque con ayuda de dos personas se podría entrar directamente al kayak, según la corpulencia del individuo.) Siempre tendremos en cuenta que si el participante puede realizar algún tipo de ayuda en las transferencias dejaremos que sea él mismo el que las realice.

En función del grado de la lesión es posible que debamos utilizar algún sistema que aumente el respaldo del kayak, como una tabla de natación.

D Necesitarán soporte por si tienen problemas de equilibrio o estabilidad en el acceso de la plataforma. Una vez situados cerca del kayak y sentados, las maniobras serán idénticas a las descritas en el desarrollo de la actividad.

E Realizarán las maniobras idénticas a las descritas en el desarrollo de la actividad, teniendo en cuenta que cuando entren en la embarcación, el lado

afectado debe ser aquel que quede más alejado del agua. La ayuda de un técnico podría ser necesaria.

A la hora de remar es posible que el brazo afectado no tenga la suficiente funcionalidad para realizar el movimiento. En este caso debería usar un kayak doble y trabajar en tándem.

-

-

DV

B1 Es conveniente que se utilicen kayaks de dos pasajeros. Estos alumnos se situarán delante, ya que en el kayak el que debe dirigir es el de atrás.

Es conveniente que, antes de iniciar la actividad, toquen todo el kayak por fuera y por dentro, así como la pala, y que ensayen los movimientos. Posteriormente podrán pasar a sentarse e iniciar la marcha.

El compañero le informará de las acciones a realizar, adecuando las paladas a las del participante B1, y también le hará partícipe del entorno natural, del recorrido y demás circunstancias del trayecto.

B2 Se seguirán las mismas indicaciones del apartado anterior.

-

-

DI

En el caso de que el grado de sus capacidades lo permitan, no se necesitará ninguna adaptación, aunque sí sería conveniente poder contar con el apoyo del adulto para facilitarle la acción.

-

Carrera de orientación

Dominio de acción motriz: Actividades en la naturaleza.

Contenido principal: Orientación espacial (interpretación de mapas topográficos) y capacidades físicas básicas.

Terreno: El propio de la actividad, entorno natural.

Material: Personal. Mapa topográfico a escala reducida y ficha de control dados por la organización, brújula y fichas de ayuda a la interpretación. Propios de la organización: balizas, pinzas de mano para señalar la tarjeta de control.

En el caso de discapacidad visual: brújula parlante, cuerda de acompañamiento.

N.º de participantes: Los propios de la actividad.

Situación inicial: Salida cada 1 o 2 minutos, según la organización.

Desarrollo y normativa

Los participantes deben hacer un recorrido pasando por una serie de puntos llamados balizas, en el orden indicado en el mapa que les ha dado la organización.

En el mapa, la salida se señala con un triángulo. Los puntos de control se marcan con círculos unidos por líneas y numerados en el orden que deben ser visitados, y la llegada con dos círculos concéntricos.

El círculo del punto de control está centrado sobre el elemento que debe ser encontrado. Este elemento característico está también definido en la descripción del control.

Para justificar su presencia en un punto de control, el corredor-orientador usa una pinza de mano situada junto a la baliza con la que hará una marca en su tarjeta de control. Cada pinza hace una marca diferente.

La ruta entre «controles» no está especificada y queda enteramente a elección del corredor. La elección de la ruta y la habilidad para navegar por el terreno es la esencia de la orientación.

La mayoría de pruebas de orientación usan salidas escalonadas para asegurar que cada orientador pueda elegir su propia navegación, pero existen otros formatos de pruebas, como son los relevos o aquellas en las que el orientador puede encontrar los controles en el orden que desee.

Consejos útiles: Correr por un camino es más rápido que correr por el bosque. Las zonas pintadas en verde en el mapa indican vegetación espesa, lo que supone una carrera lenta. Subir cuestas y luego bajarlas puede ser más lento que ir por un camino más largo. Una ruta potencialmente más rápida puede ofrecer pocas ayudas a la navegación, mientras que una más lenta o larga puede favorecer la navegación hacia el punto de control.

Adaptaciones

-

DI

Para la mayoría de alumnos con discapacidad intelectual, la «orientación» puede suponerle y conllevar alguna dificultad. Para superarlas, será necesario poder contar con la ayuda y el apoyo de los compañeros.

-

-

DV

B1 Este corredor deberá ir acompañado y unido mediante una cuerda que estará anudada sobre sí misma y será de un tacto agradable. El guía tendrá que explicar a su compañero todas las circunstancias de la carrera: los obstáculos del terreno (suelo y demás obstáculos como árboles, etc.), además de describir la vegetación o cualquier otro aspecto que pueda motivar al deportista ciego, ya que la motivación puede disminuir si simplemente corremos de un lado a otro y salvamos obstáculos.

Se mantendrán las condiciones generales de la carrera, aunque en algunos casos puede ser conveniente la creación de un itinerario alternativo para estos corredores.

Precauciones. Si deben salvar obstáculos, es conveniente que primero los pase el guía y posteriormente le indique al corredor ciego cómo debe salvarlo, con o sin ayuda, en función de las características del mismo. Si pasan al lado de un árbol el guía es el que tiene que pasar cerca del tronco y el corredor ciego siempre alejado.

El sistema de guía. En función del terreno previsto el sistema puede ser una cuerda de acompañamiento, como las que utilizan en atletismo estos corredores, pero es más adecuada en terrenos no demasiado irregulares. La llevan cogida el corredor guía y su compañero B1. La barra direccional de montañismo es propia de terrenos muy irregulares y debe ser llevada por dos corredores videntes y el corredor ciego en el centro.

Las aportaciones técnicas tienen sentido por el afán de conseguir que el corredor ciego se motive y aporte algo a la carrera y a su compañero, en lugar de dejarse simplemente guiar por él. En el ámbito escolar tienen pleno sentido, si se realiza un trabajo de clase en grupo previo a la carrera, como conocimiento de mapas y orientación en el plano, por ejemplo. Existe una brújula sonora que nos permite

orientarnos en todo momento durante la carrera. Su precisión no está certificada, pero nos marca los puntos cardinales y su intersección, es decir, N-S-E-O y NE, SE, NO, SO. Los sistemas GPS están expresamente prohibidos en las carreras de orientación oficiales, pero este material es una brújula. De todas formas sería conveniente, en una carrera oficial, presentar el material para su aprobación. Sin embargo, en un ámbito escolar sí parecen una buena aportación por parte del corredor ciego.

También se podría hacer un mapa en relieve con un material llamado termo-form: consiste en un plástico que adopta la forma del material en relieve sobre el que se coloca al calentarlo. Precisa crear un molde con la forma del mapa y el relieve y poner este plástico especial encima y calentarlo. Dada la elaboración que requiere, sería conveniente utilizarlo sólo en una ruta que se quisiera repetir varias veces para optimizar el esfuerzo invertido.

Otra opción más sencilla y rápida es un material llamado Minolta: se hace una fotocopia del mapa con la hoja especial Minolta y después se pasa esta hoja por un calentador. Las líneas de tinta adquieren volumen, por lo que tendríamos una hoja con las líneas marcadas para que el corredor B1 pudiera situarse aproximadamente durante la carrera, aunque sólo fuera para saber cuánto falta y cuál es el tramo recorrido. También se puede dibujar un esquema de las líneas básicas del recorrido, pues muchas veces un exceso de líneas pueden hacer el recorrido poco claro. Asimismo, existen en el mercado unas tiras de cera de colores con un cordón interior que se pueden adherir fácilmente sobre un mapa para ayudar a su comprensión de forma táctil.

B2 Suelen utilizar ayudas ópticas para leer los mapas y orientarse. Dependiendo del terreno y del resto visual y las condiciones de iluminación, podría utilizar la cuerda de acompañamiento descrita en el punto anterior. Algunos alumnos con resto visual alto podrían correr al lado de un compañero sin la cuerda, siempre que las condiciones del terreno lo aconsejen y teniendo en cuenta que es conveniente que no se separen en ningún momento y, sobre todo, que lleguen juntos.

Si con sus ayudas ópticas puede realizar las actividades, deberemos priorizar su utilización. El empleo de materiales especiales se hará sólo si es imprescindible.

En la mayoría de los casos, con estos recursos es suficiente. Sólo si es imprescindible, se emplearán algunos de los recursos descritos para los alumnos B1.

-

Correr con un deportista ciego implica una dificultad añadida: Hay que tener en cuenta que se ocupa más espacio en los pasos estrechos y que las normas anteriormente descritas son prioritarias en este caso. Aunque se ahorre algo de tiempo en algunos tramos, es preferible elegir la ruta más lisa y segura. Si entramos en terrenos con vegetación alta es conveniente pactar unas pautas de aviso para indicar al corredor ciego que se proteja de ramas y obstáculos: Podemos decir «protección alta» (poner una mano a la altura de la cara), «protección media» o «protección baja», en caso de obstáculos bajos que debamos apartar o protegernos de ellos. Es conveniente que durante la carrera el deportista vidente vaya informando sobre las peculiaridades del terreno, y todas aquellas informaciones que crea relevantes. Esto último es más posible en las actividades escolares que en las competitivas.

-

DM

A Para los participantes con estas características, las únicas adaptaciones que podemos tener en cuenta son, por un lado, que los puntos de control tengan algún acceso adaptado, es decir, que entre la salida y los puntos de control y entre ellos el usuario pueda utilizar alguna vía adaptada. Por otro lado, que las pinzas de mano en las balizas estén en un lugar accesible para las personas usuarias de silla de ruedas.

B y C Lo mismo que los participantes A. No pueden realizar la actividad en solitario, sino en pareja o en equipo; optar por la mejor opción.

D y E Los participantes con estas características necesitarán las mismas adaptaciones que A, aunque al ser ambulantes podrán acceder más fácilmente a las balizas. La adaptación que sí deberemos tener en cuenta es la distancia del recorrido por la dificultad en el desplazamiento que pueden tener estos participantes.

Escalada y tirolina

Dominio de acción motriz: Actividades en la naturaleza.

Contenido principal: Actividades en la naturaleza: escalada en rocódromo y tirolina.

Terreno: El propio de la actividad, con un rocódromo con arneses de seguridad y una tirolina.

Material: El propio de la actividad, casco imprescindible.

N.º de participantes: De 2 a 3 participantes por técnico deportivo.

Situación inicial: Los participantes se sitúan delante del rocódromo, se ponen los arneses propios de la actividad y sujetan a su arnés la cuerda de seguridad con la asistencia del monitor.

Desarrollo y normativa

Se plantea una actividad escolar de subida a un rocódromo artificial con diversos tipos de presas o agarres. Una vez acabada esta actividad nos dirigiremos a la tirolina y de nuevo, con la asistencia del monitor de la actividad, realizaremos el deslizamiento por la misma.

Adaptaciones

-

DV

B1 Es conveniente iniciar la actividad orientando e informando a estos alumnos en relación con su propio cuerpo. Podemos indicarles, en función de su edad, hacia dónde está el rocódromo o la montaña («a tu derecha»…), el tipo de flora y fauna, el campamento o punto de inicio, etc. Todo ello le ayudará a sentirse más seguro. Además, deben tocar todos los materiales propios de la actividad, y se les debe explicar claramente su utilidad y cómo deben colocarse.

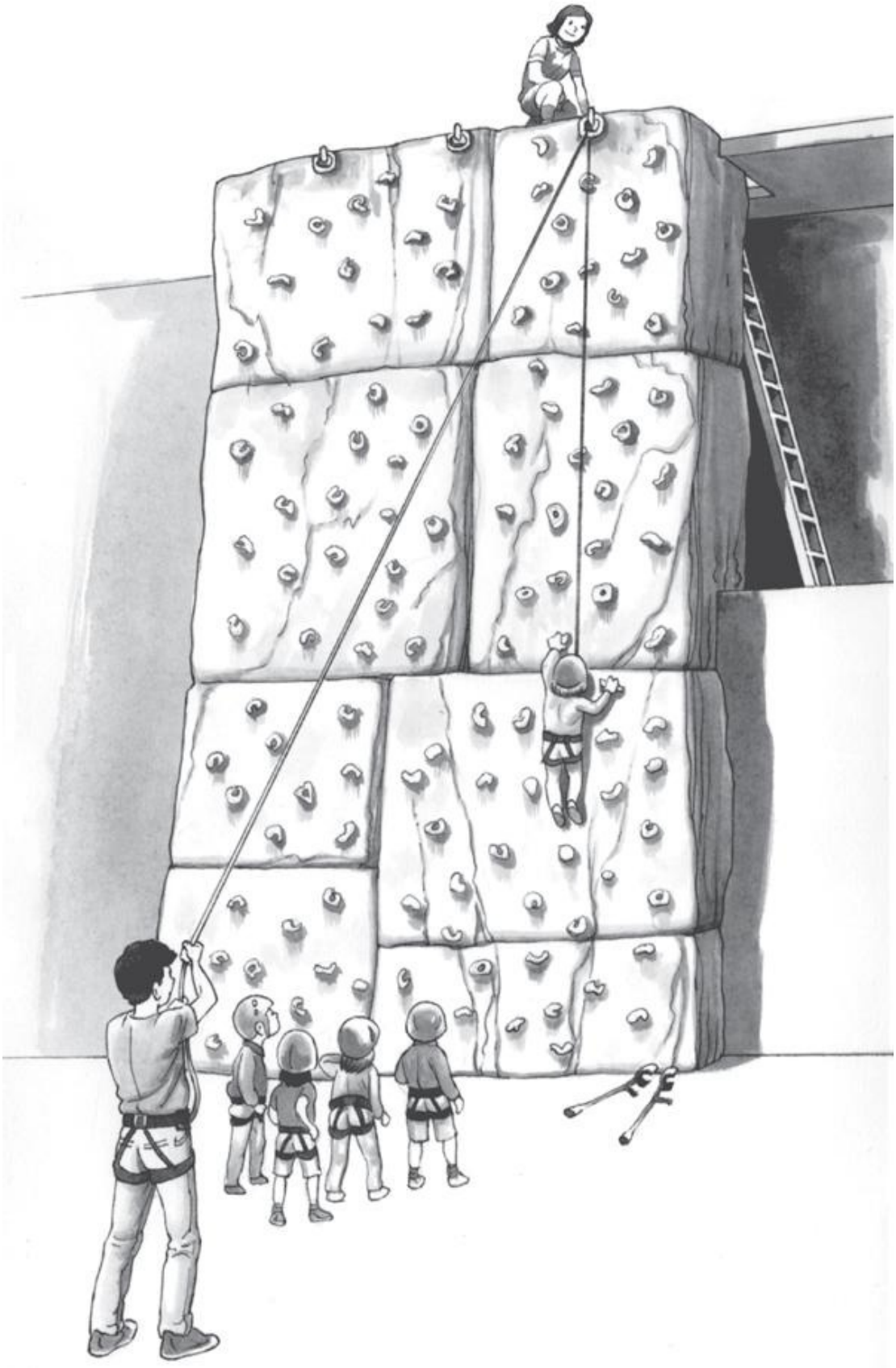
Rocódromo

Una vez que tiene los arneses y la cuerda de seguridad puestos y enfrentado al rocódromo, iniciará la ascensión a tientas, con las primeras indicaciones del monitor. Posteriormente, un buen sistema para indicarle la posición de la siguiente presa es utilizar el «método del reloj». El alumno con ceguera total tiene que imaginarse que está en el centro del reloj, donde se insertan las manillas. El monitor le indicará la siguiente presa de una en una diciendo: «mano derecha a las tres… pie izquierdo a las nueve…», añadiendo si debe extender más el miembro; para darle más seguridad también puede añadir «ok» o «bien» si cogió la presa adecuada. Esta forma de dar orientaciones puede pactarse y adecuarse entre el monitor y el alumno como consideren conveniente.

También pueden pegarse una serie de chinchetas en un cartón y que las toque antes de iniciar la ascensión, para que con las indicaciones del monitor también participe en la ruta elegida. Sin embargo es difícil memorizar todas las presas y tal vez sea sólo necesario con escaladores con una cierta práctica para motivarlos.

Es habitual que después de haber ascendido una serie de presas, el escalador ciego pierda la idea de a qué altura se encuentra, esto no es un problema

mientras asciende, pero en la bajada deberemos estar atentos a indicarle cuántos metros le quedan, pues de lo contrario puede intentar soltarse de las presas anticipadamente.



Si para bajar, tiene que soltarse y se utiliza la cuerda de seguridad, deberá confiar plenamente en el monitor (aspecto que debe trabajarse al inicio de la actividad) y es conveniente que la cuerda de seguridad esté tensa; e incluso, en lugar de iniciar la bajada directamente, tensar la cuerda y ascenderle un poco para posteriormente comenzar a bajarle. En este sentido, antes de iniciar la ascensión se pueden practicar ejercicios simulados de cómo deberemos realizar el descenso: desde 2 metros de altura le pediremos que se suelte y le frenaremos antes de que toque el suelo; este tipo de ejercicios dan confianza y permiten experimentar en condiciones de seguridad lo que practicarán posteriormente. Facilitan enormemente la actividad, ya que aumentan la confianza en el monitor y trabajan las sensaciones en la bajada.

Tirolina

A algunos alumnos les tranquiliza ver como otros compañeros realizan el deslizamiento previamente. A las personas ciegas también puede tranquilizarles ser de los últimos en realizar la actividad, y si, además, les contamos cómo lo han hecho los demás puede ayudarles a enfrentarse a sus miedos, si los hay.

Como en la anterior actividad el hecho de tocar los materiales, la tirolina, los elementos de seguridad y que las explicaciones sean más precisas facilitan también la actividad.

B2

Rocódromo

Se utilizarán algunas de las consideraciones iniciales indicadas para las personas con ceguera total, sobre todo las que permitan tranquilizar o proporcionen seguridad.

Para algunos «escaladores» con reducción de campo visual de diversos tipos y reducciones de agudeza visual que les impida ver las presas o los colores, puede utilizarse el «método del reloj».

Sin embargo, consideramos importante que realicen todas las acciones que puedan hacer de forma autónoma; por tanto, si tienen resto visual deberemos dejarles explorar y, sólo cuando nos lo pidan, o cuando lo juzguemos necesario, y siempre pactándolo con el escalador con resto visual, les podemos indicar el color de la presa siguiente si ve colores, o un cambio de posición, si vemos que ha elegido una que no le permite alcanzar la siguiente presa. La anticipación de las presas es un problema, ya que dificulta la elección de la posición siguiente. Podemos indicarle dónde están las dos o tres presas más próximas y permitirle elegir, en función de sus capacidades y habilidad.

Otro recurso podría ser pintar la zona de la presa con espray de dos colores que tengan mucho contraste (conviene preguntarle al escalador con discapacidad visual qué colores ve mejor en ese entorno). Utilizaremos un color para la derecha y el otro para la izquierda.

Tirolina

Las mismas indicaciones que para los alumnos deportistas con ceguera total.

-

-

DM

Dada la necesaria individualización de la adaptación del material, en este caso hemos preferido hacer observaciones generales en las que puedan verse reflejados los deportistas de todas las categorías que han ido siendo analizadas.

Rocódromo

Equipo personal

Todos los participantes deben emplear casco. Respecto a los arneses, tiene que valorarse individualmente la conveniencia de emplear modelos de cintura o integrales, atendiendo al grado de actividad presentado en miembros inferiores y a la posible elevación del centro de gravedad por sobrepeso del sujeto o atrofia de piernas.

Ascenso

En todos los casos, la actividad de escalada se basará en respetar las posibilidades de progresión del propio sujeto, limitándose el técnico a recuperar siempre y al instante el sobrante de cuerda (resultado del desplazamiento que haya realizado el practicante) y asegurando, por tanto, que no se pierda distancia ganada activamente en caso de caída o cuelgue.

Ayuda. Puede ser recomendable como recurso en algún momento la ayuda tirando de la cuerda para descargar peso, incluso para ser izado y superar un

paso puntual.

Seguridad

Es especialmente importante en los primeros metros haber eliminado el «chicle» de la cuerda, la elasticidad de ésta, para garantizar que no se vuelve al suelo en caso de parada. Si se escala exclusivamente asegurado en polea (top rope), puede ser interesante el empleo de cuerda semiestática (atención: jamás usar este tipo de cuerda para escalada de primero).

Descenso

Para los descensos, controlar a la baja la velocidad, permitiendo al sujeto disponer de tiempo para separarse de la pared con los brazos a fin de no engancharse o golpearse con las presas exteriores.

Tirolina

El descenso en tirolina es una actividad con un alto grado de pasividad, por lo que un deportista con discapacidad motriz no presenta necesidades específicas desde el momento en que se lanza hasta la recepción.

Las discapacidades que afectan al tren inferior exigen recepciones al suelo o a plataforma al final de la tirolina a la mínima velocidad posible, evitando golpes.

Un sistema de frenado progresivo es interesante; por ejemplo, se puede emplear un mosquetón deslizante y cuerda para frenado manual por parte de un tercero.

En todo caso es necesario situarse en la zona de salida, por lo que será determinante solucionar las dificultades de accesibilidad. En última instancia, y si otros medios más activos no son posibles (rampas, escaleras aseguradas, etc.), se puede hacer el izado de la persona mediante tracción de cuerda deslizando en ascenso por el mismo cable o cuerda.

-

-

DI

En principio no será necesaria ninguna adaptación, aunque su aprendizaje puede ser más lento que el del resto de compañeros y compañeras.

Los tres rumbos (vela)

Dominio de acción motriz: Actividades en la naturaleza.

Contenido principal: Conocimiento y navegación en ceñida, través y empopada.

Terreno: Mar o lago.

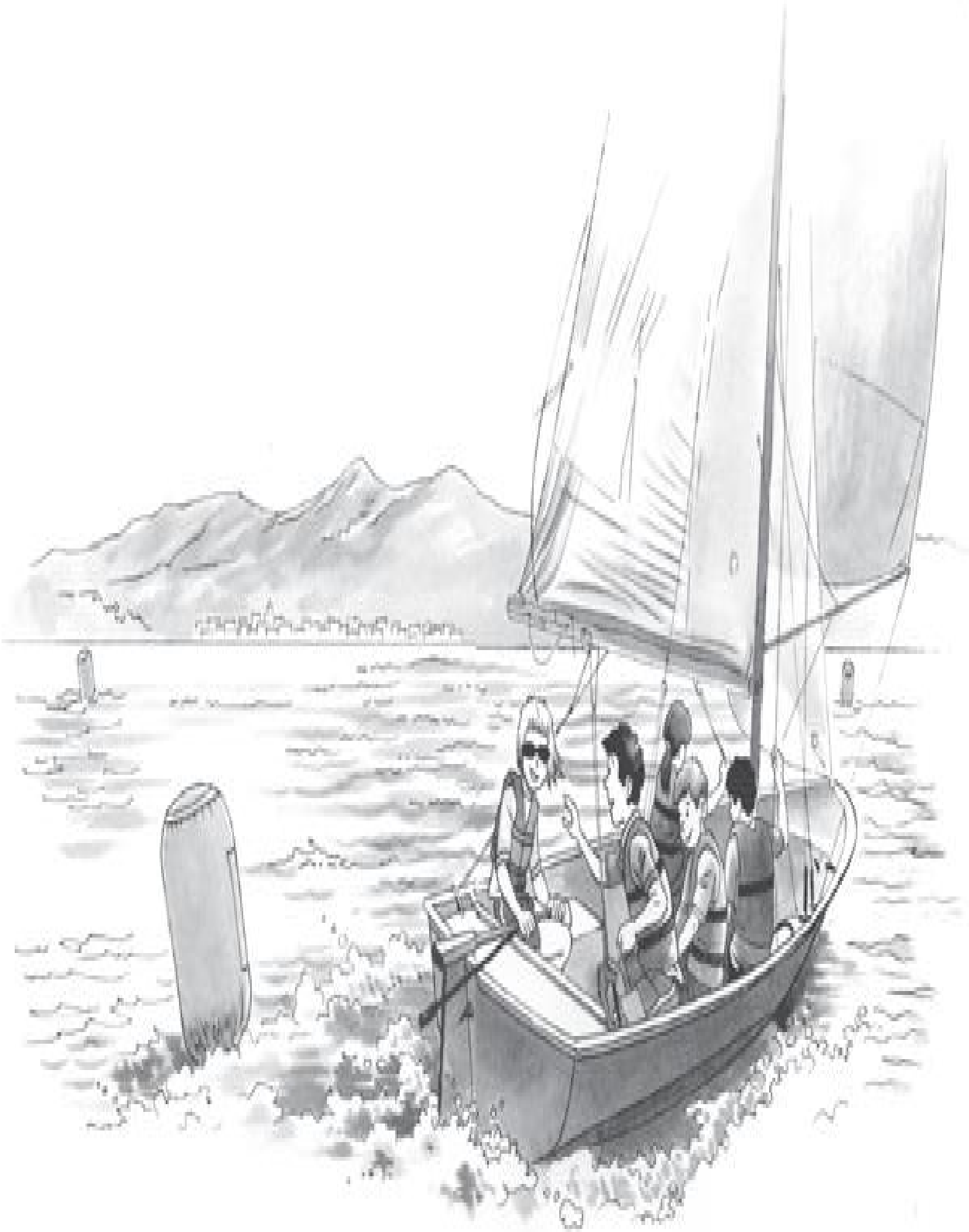
Material: Embarcación múltiple de escuela de vela (raquero o similar), tres boyas. Discapacidad motriz: cojín para el fondo de la embarcación.

N.º de participantes: Un monitor y cuatro alumnos.

Situación inicial: Esta actividad debe realizarse con mar y viento moderados. El monitor pondrá el barco en rumbo de ceñida y un alumno lo deberá mantener.

Desarrollo y normativa

Cada vez que se llega a una boya, se cambia de rumbo y de alumno que lleva el timón después de hacer la virada. Se empieza en ceñida, posteriormente se pasa a largo y después a través. Se intentará que todos los alumnos pasen por todos los rumbos.



Antes de cada virada, el monitor dará instrucciones para que los alumnos se coloquen adecuadamente en barlovento, al haber finalizado la maniobra. Asimismo ayudará al que lleve el timón a mantener el rumbo fijo.

Adaptaciones

Para todos los alumnos con discapacidad motriz, tendremos en cuenta la necesidad de disponer de técnicos y/o una grúa para transferencias para realizar la entrada en la embarcación.

DM

A Las adaptaciones para los participantes con estas características será la colocación de un cojín en el suelo de la embarcación para poder sentarse y desplazarse por ella. Serán necesarios auxiliares para realizar la transferencia de acceso a la embarcación.

El ejercicio lo realizará igual que el resto de la tripulación.

B y C Se recomienda la utilización de cualquiera de los modelos de «access» más adecuados a sus capacidades. Con las embarcaciones adaptadas no debe haber ningún problema y podrían hacer la actividad como el resto de compañeros. Con raqueros también podrán realizar la actividad sentados en el suelo de la embarcación, protegiéndolo con colchonetas para evitar erosiones. Además se sentará al lado de un adulto para ayudarle en la correcta sedestación. Lo que no harán será el desplazamiento por dentro de la embarcación, siendo su posición siempre estática en el barco.

D Para participantes con estas características no son necesarias adaptaciones.

E Sólo tendremos en cuenta que si su equilibrio no es bueno utilizará el cojín para desplazarse con más seguridad.

-

-

DI

No requerirá de ninguna adaptación, aunque sí que será necesario un apoyo para realizar una buena aproximación a la embarcación y al medio.

-

-

DV

B1 Seguirán las instrucciones del técnico deportivo, procurando, por sensaciones, aportar aspectos de orientación, como de dónde viene el viento. Se procurará que sean lo más autónomos posible, informándoles durante toda la actividad de todos los aspectos relevantes.

Para facilitar las acciones puede ser conveniente que se ensayen los cambios de posición, sin ponerse de pie, antes de iniciar la actividad. Las referencias serán concretas y en relación a su propio cuerpo: «a tu derecha, a tu izquierda… alarga el brazo izquierdo…». Si queremos indicarles dónde está la boya u otros barcos, podemos utilizar el sistema del reloj. De todas formas conviene pactar con estas personas el código que les parezca más adecuado.

La terminología de navegación es muy concreta y en este sentido muy adecuada una vez que se domina. Es pues muy importante asegurarse de que han aprendido todos los términos y su ubicación respecto al barco.

La didáctica debería pasar por una parte de teoría, apoyándose con una maqueta de un barco, para aplicarla después en el barco sin salir del puerto, y a continuación, navegar.

También para explicar los vientos puede ser necesaria una maqueta utilizando diferentes texturas. Los nudos, al tener un componente táctil, no ofrecen especial dificultad, aunque deben practicarse más para retenerlos y conocerlos por el tacto.

B2 En función de su resto visual podrían precisar de algunos de los recursos ya mencionados. Pueden necesitar las ayudas ópticas en las explicaciones teóricas. Las gafas con filtros, las viseras y la protección solar pueden ser

necesarias especialmente en algunos casos, como pueden ser las personas con albinismo o fotofobia.

1. La boccia es un deporte paralímpico que recuerda a la petanca, con una bola blanca de objetivo, 6 bolas rojas y 6 bolas azules por equipo. Puede jugarse en la modalidad individual, por parejas y en equipos.

2. Canaleta o rampa: elemento auxiliar propio del deporte adaptado de la boccia, consistente en un largo cilindro abierto por la mitad, que recuerda una canaleta de lluvia. Con varios dispositivos que permiten regular la altura desde la que se lanza y su velocidad, proporciona autonomía de juego a personas con grandes limitaciones físicas.

3. Esta actividad se ha extraído de un crédito de circo realizado en los cursos de verano de 2008 en el INEF de Barcelona.

La adaptación de los deportes

Introducción

El deporte cumple una función socializadora de primer orden. En este sentido, el hecho de que todas las personas conozcan las normas y tengan un cierto nivel de práctica deportiva facilita las relaciones interpersonales y la plena integración social.

Las personas con algún tipo de discapacidad tal vez no puedan incorporarse a un encuentro deportivo en una competición formal. Sin embargo, sí pueden adquirir conocimientos teóricos y prácticos sobre cualquier deporte. Pueden aprender el reglamento, conocer la terminología, cómo se realizan las puntuaciones, los tiempos de juego, etc. Pueden lanzar a canasta, botar y desplazarse con el balón, protegerlo y, en determinadas circunstancias, realizar pases y recepciones. Si llevan a cabo estos aprendizajes se posibilita que puedan asistir a un partido con los amigos y disfrutar de esta interacción social.

Pensamos que en el ámbito competitivo es difícil la inclusión plena de estos deportistas, pero no así en el ámbito educativo y del aprendizaje.

En los centros educativos, los objetivos están encaminados al aprendizaje de los elementos básicos del juego y se evalúan los progresos de este proceso de aprendizaje. En esta situación, sí vemos posibilidades de aprendizaje y práctica, tanto de los elementos teóricos como prácticos.

En este capítulo analizaremos aquellos aspectos que nos permitirán practicar un deporte inclusivo desde distintas perspectivas:

1. Intraescolar , esto es, durante las sesiones de educación física y en las competiciones deportivas internas (dentro del centro escolar) que se organicen de forma regular o puntual.

2. Interescolar , en los torneos donde las normas son las que se fijan para esa competición concreta y que permiten, por tanto, adaptar las convencionales.

3. Competitivo interescolar , dentro de las competiciones regladas y dirigidas por federaciones deportivas, consejos del deporte escolar y otras estructuras que trabajan en la promoción del deporte.

Aunque las experiencias inclusivas en este último campo son escasas, son muy alentadoras. No debemos olvidar que el deporte escolar es, en muchas ocasiones, un reflejo social. Por esta razón se convierte en un elemento educativo de primer orden en esta franja de edad y no se debe desaprovechar la oportunidad que se nos ofrece.

A nivel nacional o internacional existen ya experiencias inclusivas en la práctica deportiva de competición en algunos deportes (tiro con arco, ciertas modalidades de atletismo, ciclismo en tándem…), aunque atienden sobre todo a deportes de práctica individual.

Nuestro objetivo al exponer los siguientes contenidos es mostrar formas en las que podamos abrir el deporte a la práctica conjunta entre participantes con y sin discapacidad.

Presentamos seguidamente un análisis de los deportes más representativos. Los recursos sugeridos (adaptaciones) deberían utilizarse siguiendo dos criterios: 1. Restrictivo: se utilizarán sólo los recursos imprescindibles para facilitar la participación o el aprendizaje; 2. De aprendizaje: se retirarán los recursos facilitadores a medida que se asuman los aprendizajes, para ir favoreciendo la aparición de los nuevos.

El análisis se ha centrado en la adaptación para la inclusión de los elementos técnicos básicos de los deportes presentados, su aprendizaje, las normas y los recursos generales, que pueden utilizarse según convenga para realizar las adaptaciones.

En cada deporte se detallan las adaptaciones generales y específicas según la discapacidad intelectual, visual o motriz. En algunos casos hemos optado por ofrecer una primera parte de consideraciones generales que se irían repitiendo en cada deporte, así que instamos al lector a no pasarlas por alto. Asimismo, no deberán obviarse las orientaciones didácticas que se recogen por discapacidad en el capítulo 6.

La propuesta que sigue es un punto de partida y un ámbito de reflexión, dispuesto a ser enriquecido con las experiencias de los educadores, entrenadores, técnicos, directores y gerentes deportivos en los límites en que la inclusión nos lleve a innovar.

La discapacidad intelectual

Para la gran mayoría de personas con discapacidad intelectual, con un grado de afectación importante, la iniciación deportiva será (básicamente) una motivación y una estimulación para realizar ejercicios y/o actividades que facilitarán posiblemente la posterior práctica deportiva.

Consideraciones generales para todos los deportes

Hay otros chicos y chicas con discapacidad intelectual leve, o chicos y chicas con trastornos del espectro autista (TEA), que pueden llegar a alcanzar un buen nivel de desarrollo, que les posibilitará tener capacidad para asimilar todas las reglas del juego, las tácticas, las estrategias... y todo lo que requiere la práctica de un deporte complejo. También es cierto que algunos alumnos con discapacidad no tendrán la suficiente facultad para poder asimilar todo lo relativo a los juegos de un modo pleno.

La experiencia y la reflexión, a lo largo de los años de enseñanza, nos han llevado a una conclusión: para practicar y conocer la técnica de un deporte, el aprendizaje será el mismo, tanto en personas con o sin discapacidad. Los contenidos a enseñar, las capacidades a desarrollar, los objetivos a trabajar. etc. partirán siempre de una base común. No existen (y a nuestro modo de ver, no tendrían que existir ni intentar crearse) unos aprendizajes específicos diferenciados entre los dos colectivos. Lo que sí variará sustancialmente entre los dos, será el método de enseñanza-aprendizaje y la utilización diferenciada de estrategias para conseguir la adquisición de los aprendizajes. También podrán haber diferencias significativas respecto al ritmo de adquisición de dichos aprendizajes. Todo ello dependerá de la persona y del grado de discapacidad intelectual.

Generalmente, a mayor limitación intelectual, mayor dificultad en la adquisición de aprendizajes motrices.

Todos los alumnos con DI podrán iniciarse, con mayor o menor eficacia, en la práctica deportiva. El único requisito que hay que tener en cuenta es realizar alguna que otra (pequeña o mayor) adaptación; ya sea del material, de la

normativa, del espacio, de las habilidades, de la estrategia o de la táctica.

Las adaptaciones al juego tienen que ser las mínimas posibles, puesto que su éxito reside en su propia estructura, por ser común, conocido y/o popular, por jugarse en diferentes lugares y más todavía si pensamos estrictamente en los deportes. Una mínima adaptación no modifica la esencia y la idiosincrasia del juego, cosa que sí se produciría si se tratara de una gran adaptación. Deberemos tener, por tanto, dos objetivos siempre claros en el momento de presentar un juego, una actividad deportiva a nuestros usuarios deportistas:

•Tenemos que ser fieles al juego, y a su contenido.

•Encontrar la estrategia, la mejor manera de presentarlo y de adaptarlo a los participantes, proponiendo la mínima adaptación del juego o de la actividad deportiva.

Orientaciones didácticas

Cuando hablamos de iniciación deportiva y pensamos en juegos, nos encontramos siempre con muchos aspectos comunes en todos ellos. Muchos de los contenidos, de las capacidades y de las habilidades se repiten a lo largo de los diferentes juegos, deportes y/o actividades. Sin duda, podríamos decir que hay una gran base común general a todos ellos. Asimismo, también cuando hablamos de enseñanza, encontraremos una serie de aspectos comunes que se irán repitiendo y, en consecuencia, algunas de las estrategias de enseñanza-aprendizaje también serán las mismas.

Antes de acceder a deportes colectivos será importante tener presente que hay que intentar que se entienda y se asimile el significado de saber cooperar, es decir, que jugar en equipo no es sólo cosa de uno, compartir el material con los otros, que ganar es importante, pero que todavía lo es más participar, saber encajar bien las derrotas, etc.

Todo esto que parece tan sencillo no lo es, y menos cuando hablamos de personas con discapacidad intelectual (y otros trastornos).

Será imprescindible intentar conseguir la conciencia de equipo, tan necesaria para la práctica de cualquier deporte colectivo y tan difícil a veces de entender.

Para practicar algún deporte, será básico y fundamental adquirir antes las habilidades y destrezas motrices básicas que el deporte requiera.

Otro aspecto a tener en cuenta cuando realicemos alguna actividad será mantener un ritual con la finalidad de transmitir seguridad y confianza.

En muchos casos será de gran relevancia, en lo que a la comunicación se refiere, contar con un soporte visual (fotografías o dibujos) para facilitarles la comprensión de lo que les propongamos (muy importante sobre todo en los niños y niñas que presenten TEA).

Baloncesto

DV

La expresión «discapacidad visual» comprende tanto a las personas con ceguera total, en adelante B1, como a personas con diversos tipos de resto visual: visión tubular, visión borrosa en diversos grados, con manchas de distinta cantidad, forma y opacidad y que afectan diferentes zonas del campo visual, visión monocular, entre otras, a las que llamaremos en adelante B2.

Consideraciones generales al respecto de las capacidades perceptivo-motrices para todos los deportes

Tal como se ha comentado en la introducción del capítulo, el hecho de que todas las personas conozcan las normas de los deportes y tengan un cierto nivel de práctica deportiva, facilita las relaciones interpersonales y la plena integración social. Las personas con ceguera total (B1) no pueden incorporarse a un partido de baloncesto en una competición formal. Sin embargo, sí pueden adquirir conocimientos tanto teóricos como prácticos sobre este deporte.

Los jugadores con diversos tipos de resto visual (B2) pueden incorporarse en diverso grado a la práctica de este deporte, en función de distintos factores: la calidad de la visión, las experiencias deportivas, la habilidad, la colaboración de los compañeros, el interés, etc.

Si bien en el ámbito competitivo es difícil la incorporación plena de estos

deportistas, en los centros educativos, cuyos objetivos se encaminan a la adquisición de los elementos básicos del juego y se evalúan los progresos realizados en el aprendizaje, esta inclusión sí es posible.

Adaptaciones

B1

Aprendizaje del lanzamiento a canasta

La posición correcta de agarre del balón y la realización del mecanismo de lanzamiento puede indicarse colocándole las manos y brazos e indicando la necesaria flexión de rodillas. En cuanto a la precisión del lanzamiento, nos situaremos bajo la canasta e indicaremos mediante palmas la posición de ésta; para ajustar la dirección del lanzamiento le indicaremos si el balón ha ido alto o bajo, a la derecha o a la izquierda (feedback).

El trabajo de la precisión es mucho más efectivo si se entrega al jugador varios balones y los lanza inmediatamente después de cada corrección.

El bote de balón

Es perfectamente posible botar la pelota de baloncesto para una persona con ceguera, ya que, una vez que se domina el bote, no es necesario mirar el balón.

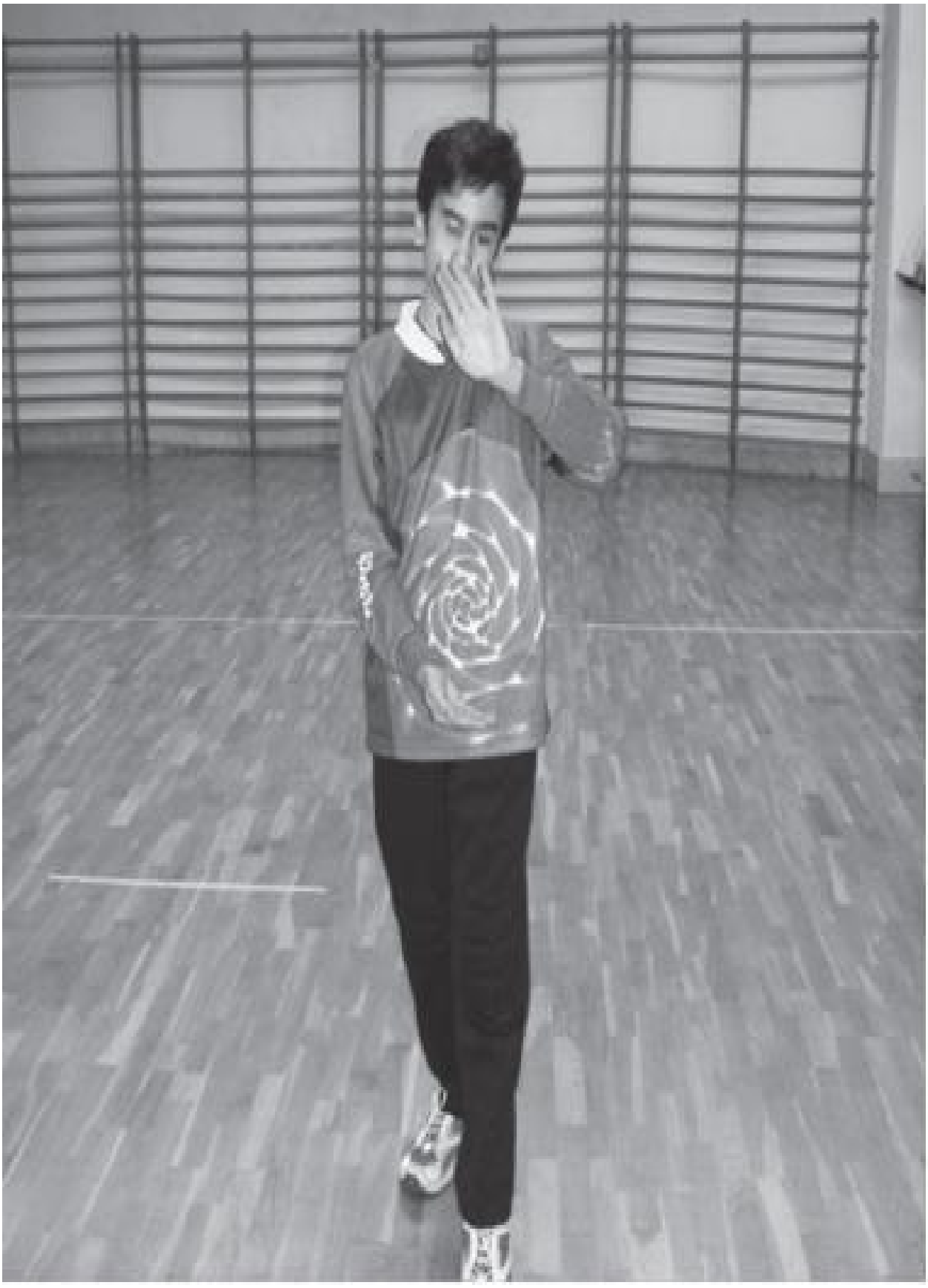
En iniciación, el aprendizaje del bote se favorece si partimos de posiciones de mucha estabilidad para pasar gradualmente a la posición correcta. Comenzaremos botando sentados y con las piernas separadas y con las dos manos, después de rodillas, sentados en un banco sueco, y finalmente de pie.

Un aspecto educativo en cuanto a la forma de dar las instrucciones: es mejor decir la acción que hay que ejecutar que la consecuencia. Así, es más claro indicar «bota más fuerte hacia abajo» que «bota más alto»… Sobre todo con niños pequeños.

El pase y la recepción

Estos jugadores pueden realizar el pase en dirección a la llamada de un compañero. En este sentido, es conveniente que se le indique que pase y el momento de hacerlo, diciendo «ya», para que ejecute el pase rápidamente y se pueda evitar que otro jugador se interponga en la línea de pase. Es conveniente también que el receptor se sitúe más próximo a él.

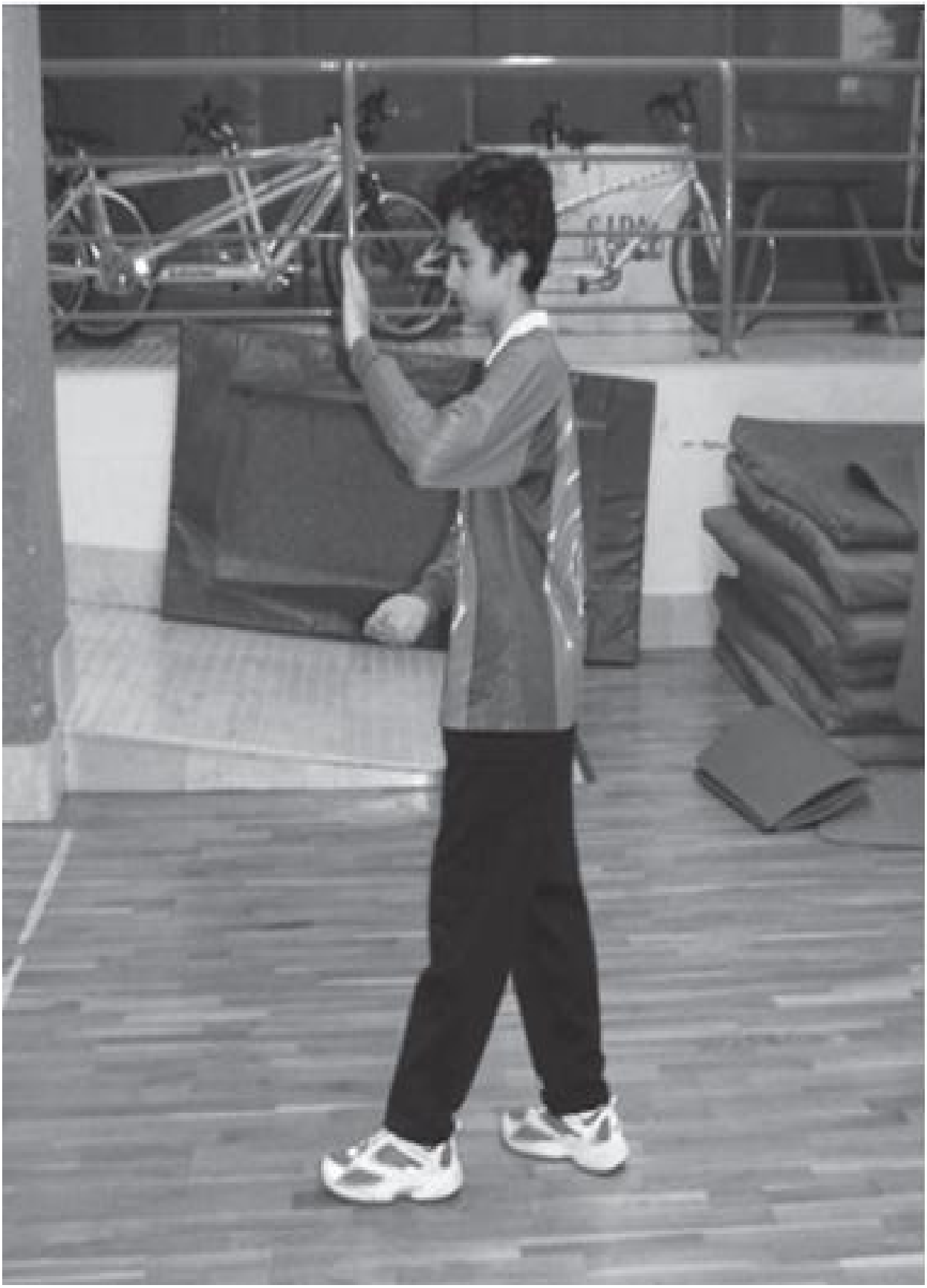
En la recepción, el jugador B1 se situará en posición ligeramente lateral. La mano menos hábil abierta, con la palma hacia delante y a la altura de la cara para protegerla. La otra mano, la más hábil, se pone con la palma hacia arriba y a la altura de la cadera



El jugador lanzador deberá avisar del pase previamente y, a continuación, lanzará la pelota hacia el suelo a una distancia del receptor ligeramente superior a la mitad de la distancia entre ambos, para que la pelota, una vez rebotada en el suelo, suba a la altura adecuada, entre la cadera y el pecho.

El receptor, cuando note la pelota en el cuerpo o las manos, deberá juntar éstas realizando la «gran pinza» para coger la pelota.

Algunos alumnos, cuando oyen el bote de la pelota delante de ellos, tienen tendencia a bajar la mano de protección de la cara, anticipando así la recepción y corriendo el peligro de que la pelota les golpee en ella. Deberemos recordarles que deben esperar a notar el contacto para realizar después la «gran pinza».



Disponemos en la actualidad de balones de baloncesto con cascabeles, si bien sólo son útiles para recuperarlos en caso de pérdida, cuando ruedan por el suelo, o como motivación en edades tempranas.

B2

El lanzamiento a canasta

Para facilitarlo podemos pegar un plástico adhesivo de color negro en el cuadrado que tienen las canastas sobre el aro. De esta forma el punto de lanzamiento puede verse mejor. Si tiene poco resto visual puede ser necesario igualmente que un compañero se sitúe bajo la canasta y le indique la dirección. Su sola presencia bajo la misma ya facilita el lanzamiento.

El pase y la recepción

Pueden realizar el pase con normalidad, tan sólo podría ser necesaria una mayor proximidad con el receptor y, en algunos casos, que los jugadores llevaran petos de señalización.

La mayoría de estos jugadores pueden realizar una recepción de la pelota bastante normalizada. El pase picado puede no ser, en este caso, tan imprescindible, pero se deberán evitar, en lo posible, los pases cerca de la cara. También puede ser necesario avisarle antes del pase.

El color de la pelota respecto al terreno de juego y el entorno puede ayudar a la mejor percepción, y por tanto a la eficacia de la recepción y del seguimiento del juego.

La mejor opción es elegir la pelota con el color o el contraste que estos alumnos nos indiquen. Hay que tener en cuenta, además, la luz y los colores del espacio de juegos y del entorno, como paredes, suelo, etc. Así, si el terreno de juego es oscuro los balones más claros serán los adecuados, y al revés, si el suelo es claro.

Si el resto visual es bajo, o cuando el alumno tiene una disminución de campo visual, la utilización de balones con cascabeles puede ayudar a situarle con mayor rapidez.

B1 y B2

En la enseñanza

El principio fundamental en inclusión es la utilización por parte de los docentes de las estrategias que les permitan ofrecer su formación a todo el alumnado en igualdad. Por ello, el empleo de formas de organización en pequeño grupo, de aprendizaje cooperativo o de enseñanza multinivel, entre otros, puede facilitar su labor, a la vez que aumentar la calidad de la enseñanza para todos.

En situación inclusiva, es decir con compañeros videntes, puede ser una buena estrategia trabajar en pequeño grupo con el apoyo de los compañeros. El diseño

de las actividades de enseñanza-aprendizaje se hará teniendo en cuenta la colaboración de los compañeros en todo momento.

En este sentido, es decir, durante los entrenamientos, proponemos que se organicen pequeños grupos en los que se trabajan diversos aspectos técnicos al mismo tiempo que un grupo juega al deporte. Todos los jugadores pasarán por los diversos espacios y por el juego, y nuestro deportista con discapacidad visual realizará todos los cambios posibles de acuerdo con sus capacidades, colaborando con sus compañeros.

Estos deportistas también pueden realizar acciones de cooperación con sus compañeros mientras éstos juegan, como hacer de distribuidor de pelotas en las prácticas de entradas a canasta, entre otras acciones.

En el ámbito educativo se les puede evaluar también que sepan el reglamento, aspecto que es más sencillo si han realizado aprendizajes prácticos de este deporte.

En el juego

La participación mejora con el aprendizaje de las habilidades motrices básicas y específicas de cada deporte, con la incorporación de cambios reglamentarios, estratégicos, con la adaptación de materiales y la utilización de recursos específicos, además de, como es obvio, con el mayor resto visual.

Pueden jugar de la mano de un compañero, o unidos mediante una cuerda durante el partido, si pretendemos que entiendan la dinámica del deporte.

Una estrategia para ayudar a comprender la dinámica del juego es realizar acciones de ataque o defensa contra una sola canasta y con unas funciones muy determinadas: situarse en una zona muy concreta (un lateral, por ejemplo) y con las ayudas ya mencionadas. Si se establecen las condiciones adecuadas, podremos conseguir que los deportistas B1 realicen algunas acciones próximas a la situación real de juego.

También existe la posibilidad de que haya personas que no pueden participar más que en acciones de aprendizaje con los compañeros, y algunas que, por su mayor resto visual, participen en el juego de una forma bastante efectiva y normalizada.

Recursos generales

Los recursos que se citan a continuación son un listado orientativo. El profesor deberá determinar cuáles son necesarios en cada caso según las capacidades del alumno y del grupo. Los criterios para decidir su idoneidad son dos: 1. Restrictivos: se emplearán sólo los recursos imprescindibles para facilitar la participación o aprendizaje; 2. De aprendizaje: se retirarán los recursos facilitadores a medida que se realicen los aprendizajes para favorecer los nuevos.

Respecto a las normas de juego

1. **Avisar antes de pasarle la pelota.**

2. Obligatoriedad de avisarle antes de entrarle para quitarle la pelota («voy»).

3. Escudo en defensa (línea imaginaria a 1,5 m alrededor del jugador, B1 o B2): si el B1 te toca debes cambiar de dirección, si toca la pelota, te la quita e inicia la jugada con un pase.

4. Permitirle que inicie las jugadas con un pase sin oposición para aumentar su participación en el juego.

5. Permitirle tocar a los oponentes para situarlos durante el juego. Sólo será falta si se detecta intencionalidad.

6. Utilización de petos de señalización (B2).

7. Permitir los dobles o los pasos; pero sólo si existe mucha dificultad y facilita la diná-mica de su juego.

8. En su equipo juega un jugador de más.

9. Obligatoriedad de que toque una vez por lo menos en cada jugada.

10. En el exterior, jugar siempre con el equipo que tenga el sol a la espalda, si tiene fotofobia, y tanto en ataque como en defensa, cambiando de equipo

en la segunda parte para continuar con el sol en la espalda.

11. Presencia de compañeros en los laterales de la pista que le pueden situar durante el juego.

12. Adaptación del tablero con plástico adhesivo negro en el centro del cuadrado para que se vea mejor.

13. Cambio en las puntuaciones para todos: 1 punto, tocar el tablero; 2, tocar el aro, y 3, enceste. El objetivo es favorecer el éxito de todos. Después se puede indicar que sólo el jugador con discapacidad visual utilice esta puntuación para equiparar las condiciones de juego.

Respecto a la estrategia

1. Defender en zona.

2. Jugar por un lateral fijo.

3. Al jugador B1 le acompaña en ataque el jugador extra de su equipo.

4. El jugador B1 no ataca: sólo defiende con el «escudo».

Cuando su equipo ataca se queda en su campo, buscando los elementos de referencia que tenga pautados para reorientarse (también podemos hacer que un compañero desde fuera del campo le reoriente por la voz, si no es capaz de hacerlo por sí mismo). En esta situación podemos optar por que su equipo tenga un jugador más, para no quedar excesivamente perjudicado en ataque. De esta forma, son un jugador más en defensa y están en igualdad de jugadores en ataque.

DM

La clasificación aquí empleada es la descrita en el capítulo de juegos para establecer el perfil funcional de los participantes con discapacidad. A, B y C se refieren a usuarios de silla de ruedas de mayor a menor posibilidad motriz. D y E se refieren a usuarios deambulantes con dificultades en el equilibrio y diferente grado de habilidad en las extremidades superiores. (Véase el apartado 9.2.)

Adaptaciones

Diferenciamos aquí entre la competición que se realiza como actividad extraescolar y aquellas competiciones del deporte en cuestión que tienen lugar durante las clases de educación física o en jornadas de tipo recreativo.

En la competición inclusiva extraescolar, la normativa específica en el caso de un jugador A señala lo siguiente:

A

El jugador que defiende al deportista usuario de silla de ruedas debe mantener una distancia de un metro como medida de seguridad para evitar posibles atropellos.

El jugador usuario de silla de ruedas no podrá entrar dentro de la zona excepto para realizar un lanzamiento en contraataque. De este modo se evitan las posibles caídas de los jugadores que saltan para hacerse con un rebote, tanto en ataque como en defensa. Si el jugador entra en la zona será sancionado con falta personal y servicio de banda para el otro equipo. El jugador usuario de silla de ruedas tampoco podrá entrar en la zona para coger el rebote en lanzamientos de tiro libre del equipo contrario.

Tomar la silla de ruedas por parte de los jugadores del equipo contrario se sancionará con falta antideportiva. Si el jugador usuario de silla de ruedas realiza un atropello voluntario se sancionará también con falta antideportiva.

Como medida de seguridad, si el jugador usuario de silla de ruedas tiene posesión del balón y se acerca a menos de un metro de un rival que tiene los pies «clavados» se considerará falta en ataque. Esta norma de prevención también se aplicará cuando el usuario de silla de ruedas realice giros en posesión de balón y entre en el radio de distancia de 1 metro con el compañero oponente.

No estará permitida la defensa zonal, pero sí las ayudas defensivas.

El jugador usuario de silla de ruedas en posesión del balón podrá avanzar dando dos impulsos a las ruedas y botando el esférico. Si sobrepasa el número máximo de impulsos se considerará que ha realizado «pasos».

Será fuera de banda o fondo si el jugador en silla de ruedas está en posesión del balón y la rueda de la silla toca la línea que limita el terreno de juego. En este caso la posesión del balón pasa al equipo contrario.

El resto de normas pueden ser las mismas que para el resto de jugadores.

Esta normativa específica puede extrapolarse al contexto escolar lectivo.

B

Consideramos que la presencia del compañero con las características motrices de B o C condicionará la movilidad general de los equipos participantes. Por tanto, el siguiente análisis se ha hecho pensando en la competición que puede tener lugar durante la sesión de educación física u otras manifestaciones deportivas de carácter recreativo, y no durante un campeonato o liga convencional.

En situación de ataque

Para pasar el balón el jugador gritará «stop» (todos los participantes, compañeros y adversarios, se quedan quietos) y su pase será libre. A partir de la recepción o intercepción del balón por parte de otro jugador, continúa el juego normalmente. Para recibir el balón, un compañero gritará su nombre y «stop»: «Felipe, stop». A él se le pasará en dejada o con un pase de bote, a fin de que el balón llegue con menos velocidad.

Para tirar a canasta, él gritará «stop» y el jugador que le haga oposición se colocará a 1 metro de distancia.

Cuando tire, su enceste valdrá 4 puntos; si toca el aro, 3 puntos y si toca el tablero, 2 puntos.

Por seguridad, no se permitirá su circulación por la «zona» de 3 segundos.

En defensa

Si el jugador B consigue ponerse en línea de pase o de tiro y alzar el brazo, se considerará que ha interceptado el balón y el equipo ganará la posesión del balón. Según su capacidad, puede ser suficiente con ponerse en línea de pase o tiro y verbalizar la intercepción.

Si toca a un adversario con balón, también constará como balón interceptado.

C

En situación de ataque

Para recibir el balón, él o un compañero gritará su nombre y dirá «stop» (todos los participantes, compañeros y adversarios, se quedan quietos). Siempre se le pasará en dejada, poniendo el balón sobre su regazo. Una vez lo tenga, el jugador podrá decidir entre avanzar, pasar o tirar.

Para avanzar sin hacer pasos (en baloncesto en silla de ruedas el jugador puede dar tan sólo dos impulsos al aro), puede, durante 5 segundos, adelantar su silla de ruedas eléctrica hasta el jugador deseado. Éste recogerá el balón de su regazo y a partir de ese momento continuará el juego normalmente.

Para pasar el balón el jugador gritará «stop» y su pase será libre. A partir de la recepción del balón por parte de otro jugador, continúa el juego normalmente. Si en 5 segundos nadie coge el balón, se pierde la posesión de éste.

Por seguridad, no se permitirá su entrada a la «zona» de 3 segundos. Si entra en ella se le sancionará con falta personal y servicio de banda para el otro equipo.

En defensa

Si el jugador C se coloca en línea de pase y levanta el brazo, se considerará balón interceptado.

Si su capacidad motriz de miembros superiores no le permite levantar el brazo, bastará con que se coloque en línea de pase y diga «pelota-mía».

Si está a 1 metro de distancia de un oponente con balón y dice el nombre del adversario más la palabra «balón», aquél perderá la posesión de la pelota.

En caso de que su volumen de voz no sea audible, puede emplear un silbato eléctrico (se aprieta un pequeño botón y suena con la intensidad de un silbato

convencional), o la bocina de la silla de ruedas eléctrica o algún tipo de ayuda técnica que amplifique su voz.

Estas situaciones deben ser aplicadas previamente en juegos y formas jugadas para que el grupo vaya aceptando e interiorizando las propuestas.

D

En situación de ataque

Si no disponemos de silla de ruedas o bien el jugador D no desea utilizarla, adoptaremos el «stop» para dejarle el balón y el jugador lanzará con el pie o la muleta para pasar a su compañero.

Según su nivel de autonomía, fijaremos con antelación si se le permite o no entrar en la zona, y nunca será más de 3 segundos.

El alumno, para lanzar, si tiene habilidad para mantener el equilibrio y realizar lanzamientos, optaría por un «stop», y tiraría o pasaría sin oposición.

De no presentar esta habilidad, intentará hacer precisión contra el poste de la canasta, consiguiendo si lo toca 2 puntos para el equipo.

En defensa

Si está a 1 metro de distancia y dice el nombre de su adversario más la palabra «balón» (por ejemplo, «María, balón») éste se considerará interceptado. También puede colocarse en línea de pase o tiro y decir «pelota, mía».

E

En situación de ataque

Si tiene habilidad y le pasan el balón avanzará botando. No se le tendrá en cuenta la norma de los «dobles». Para pasarle el balón, los compañeros gritarán su nombre y la recepción será libre, al igual que su pase posterior. Él deberá decir «stop» y pasar. Cuando este balón toca a alguien o sale fuera, continuará el juego normalmente.

Para lanzar, gritará «stop», y lanzará a canasta. Según sus capacidades, se aplicarán las adaptaciones de la categoría A o D por lo que respecta a la consecución de puntos. Debe tenerse en cuenta que es necesario entrenar el bagaje técnico básico para poderlo aplicar en situación de juego.

Si no tiene habilidad suficiente, participará con las adaptaciones de la categoría D.

▪

Balonmano

DI

Adaptaciones

Se puede aplicar todo lo mencionado en el apartado de deportes en general y, además:

Cuando queramos enseñar balonmano (por primera vez) a cualquier persona con discapacidad intelectual, independientemente de su edad, sería conveniente presentar el deporte, empezando por los ejercicios más sencillos. Hacerlo inicialmente sin tener presentes las delimitaciones del campo, y sin ser excesivamente estrictos en la normativa del juego. A medida que vayamos jugando, deberemos ser capaces de corregir los aspectos que no se realicen correctamente, todo ello favorecerá la adquisición de los diversos aprendizajes.

DV

B1

Partiendo de lo que se ha dicho en las consideraciones generales al abordar el análisis de los deportes y la discapacidad visual, tendremos presentes los siguientes puntos:

Aprendizaje del lanzamiento a portería

La posición correcta de agarre del balón y realización del mecanismo de lanzamiento puede indicarse colocándole las manos y los brazos e indicando la necesaria flexión de rodillas y posición del tronco.

En cuanto a la precisión del lanzamiento el profesor o un alumno libre de tarea puede situarse tras el portero –en una situación no competitiva el propio portero– e indicaremos mediante la voz la posición de la portería; para ajustar la dirección del lanzamiento le indicaremos si el balón ha ido alto o bajo, a su derecha o a su izquierda (feedback). El trabajo de la precisión es mucho más efectivo si al jugador se le entregan varios balones y los lanza inmediatamente después de cada corrección.

Podemos realizar una serie de ejercicios analíticos que faciliten algunos

aprendizajes para ayudar al correcto entendimiento de este deporte:

Para el aprendizaje del tiro en suspensión podemos contar con la ayuda de un compañero, quien situará la mano izquierda del jugador B1 sobre su propio hombro izquierdo –si el lanzador es diestro– y le permitirá que se apoye en él para facilitar el salto y lanzamiento con la derecha. También podemos realizar los ejercicios individuales habituales de este proceso: lanzamientos directos al portero pero previo salto en diferentes direcciones (aquí tan sólo necesitarán que les orientemos con la voz), previo salto desde un banco sueco, colchoneta o diversos materiales, etc.

El bote de balón: una persona ciega puede llegar a botar una pelota de balonmano, ya que cuando automatice el gesto, no será necesario que mire el balón. Sin embargo el tamaño de éste dificulta el bote, sobre todo en desplazamiento. En algunos casos se hace imprescindible permitir el bote con las dos manos.

En iniciación el aprendizaje del bote se favorece si partimos de posiciones de mucha estabilidad para pasar gradualmente a la posición correcta. Comenzaremos botando con las dos manos, sentados y con las piernas separadas, después de rodillas, sentados en un banco sueco, y finalmente de pie y en desplazamiento.

Una pelota de balonmano con una cuerda atada a ella puede permitir y facilitar el aprendizaje al aumentar el número de repeticiones. También existen en el mercado pelotas del tamaño adecuado y con cascabeles dentro, si bien sólo son útiles si la pelota cae al suelo, para recuperarla.

El pase y la recepción

Estos jugadores pueden realizar el pase en dirección a la llamada de un compañero, en este sentido es conveniente que se le indique que pase y también el momento de hacerlo, diciendo «ya», para que haga el pase rápidamente y se pueda evitar que otro jugador se interponga en la línea de pase. Es conveniente que el receptor se sitúe más próximo.

En la recepción el jugador B1 se situará en posición ligeramente lateral. La mano menos hábil abierta, con la palma hacia delante y a la altura de la cara para protegerla. La otra mano, la más hábil, se pone con la palma hacia arriba y a la altura de la cadera.

El jugador lanzador deberá avisar del pase previamente y, a continuación, lanzará la pelota hacia el suelo a una distancia del receptor ligeramente superior a la mitad de la distancia entre ambos. De este modo, la pelota, una vez rebotada en el suelo, sube a la altura adecuada, entre la cadera y el pecho.

El receptor, cuando nota la pelota en el cuerpo o las manos, tiene que juntar estas últimas realizando la «gran pinza» para coger la pelota. No debe anticiparse.

B2

El lanzamiento a portería

Para facilitarlo podemos poner bolsas de plástico negras anudadas a la red, para aumentar el contraste y facilitar el tiro. De esta forma, el punto de lanzamiento

puede verse mejor, además, si el portero lleva una camiseta blanca también ofrece un blanco más preciso. Si tiene poco resto visual puede ser necesario igualmente que un compañero se sitúe tras la portería y le indique la dirección y el momento del lanzamiento.

El pase y la recepción

Pueden realizar el pase con normalidad, sólo podría ser necesaria una mayor proximidad con el receptor y, en algunos casos, que los jugadores llevaran petos de señalización.

La mayoría de estos jugadores pueden realizar una recepción de la pelota bastante normalizada. El pase picado puede no ser, en este caso, tan imprescindible, pero se deberán evitar, en lo posible, los pases cerca de la cara. También puede ser necesario avisarle antes del pase.

El color de la pelota respecto al terreno de juego y el entorno puede ayudar a la mejor percepción y, por tanto, a la eficacia de la recepción y el seguimiento del juego. En este sentido, la mejor opción es elegir la pelota con el color o contraste que estos alumnos nos indiquen. Teniendo en cuenta, además, la luz y los colores del espacio de juegos y del entorno tales como paredes, suelo, etcétera.

B1 y B2

En la enseñanza

Vale lo mismo que se ha dicho en baloncesto, concretamente, en los dos primeros párrafos.

En el juego

Una opción para los jugadores B1 es que jueguen de la mano de un compañero, o unidos mediante una cuerda durante el partido, si pretendemos que entiendan la dinámica del deporte.

Otra estrategia para ayudar a comprender la dinámica del juego a los participantes B1 es realizar acciones de ataque o defensa contra una sola portería y con unas funciones muy determinadas: situarse en una zona muy concreta (un lateral, por ejemplo) y con las ayudas ya mencionadas.

Si se establecen las condiciones adecuadas podremos conseguir que los deportistas B1 realicen algunas acciones próximas a la situación real de juego.

En la categoría B2 podemos encontrar personas que no pueden participar más que en acciones de aprendizaje con los compañeros, hasta algunas que, por su mayor resto visual, participan en el juego de una forma bastante efectiva y normalizada.

Recursos generales

Los recursos que se citan a continuación son meramente un listado. El profesor determinará cuáles son necesarios en cada caso según las capacidades del alumno y del grupo. Los criterios para decidir su idoneidad son los restrictivos y de aprendizaje, que ya se han explicado anteriormente.

Respecto a las normas de juego

En este caso sirven los seis primeros recursos que se han dado para el baloncesto. Y, además:

1. Permitir retener el balón en la mano más de 3 segundos (en función de la habilidad se establecerán los segundos máximos).

2. Dar más de 3 pasos teniendo el balón en la mano (en función de la habilidad se establecerán los pasos máximos).

3. En su equipo juega un jugador de más.

4. Obligatoriedad de que toque el balón una vez por lo menos en cada jugada.

5. En el exterior, jugar siempre con el equipo que tenga el sol a la espalda, si tiene fotofobia.

6. Presencia de compañeros en los laterales de la pista que le pueden situar durante el juego.

7. Adaptación de la portería con plásticos negros en la red para que se vea mejor.

8. Cambio en las puntuaciones para todos: 1 punto tocar un poste, 2 si va al portero y la para, 3 gol. El objetivo es favorecer el éxito de todos los participantes. Posteriormente se puede aplicar este tipo de puntuación sólo para el jugador B1 o B2 .

Respecto a la estrategia

Valen los mismos recursos que para el baloncesto. Además puede ayudar tener «llamadores» en los laterales y tras la portería con los jugadores B2 si éstos lo precisan.

-

-

DM

Adaptaciones

A

En situación de ataque

Para avanzar, el jugador dará 3 impulsos de aro, que equivalen a los 3 pasos autorizados por el reglamento en el balonmano.

Para pasar, no precisará ninguna adaptación. Debe insistirse al grupo en la necesidad general de hacer pases cortos para que no se pierdan balones y para que lleguen a todos los componentes del equipo.

Si el jugador A tiene la pelota en su poder y va a lanzar a puerta, gritará «stop» (todos los participantes, compañeros y adversarios, se quedan quietos) y el adversario directo se retira para posibilitar el lanzamiento. Éste será contra el portero, que sí puede moverse para parar el balón. A partir de la intercepción por parte de otro jugador o de la parada por parte del portero, continúa el juego normalmente.

Según la habilidad del jugador, la norma de no pisar el área puede interpretarse de la forma siguiente:

•Si hace un lanzamiento estático, el jugador deberá soltar el balón antes de que la silla sobrepase por completo la línea del área.

•En un lanzamiento dinámico, el último impulso de aro debe haber finalizado antes de sobrepasar la línea del área (y puede lanzar después). En este caso, puede optarse por no aplicar el «stop» si se considera que su aplicación daría una ventaja excesiva a su equipo.

En defensa

Si el jugador A se coloca en línea de tiro o de pase con un brazo alzado, ganará el balón.

Si toca al adversario con balón, aquél perderá la posesión del mismo.

B

En situación de ataque

Para avanzar, el jugador dará 3 impulsos de aro, que equivalen a los 3 pasos autorizados por el reglamento en el balonmano.

Para pasar, no precisará ninguna adaptación. Debe insistirse al grupo en la necesidad general de hacer pases cortos para que no se pierdan balones y para que lleguen a todos los componentes del equipo.

Si el jugador B tiene la pelota en su poder y va a lanzar a puerta, gritará «stop» (todos los participantes, compañeros y adversarios, se quedan quietos) y el adversario directo se retira para posibilitar el lanzamiento. Éste será contra el portero, que sí puede moverse para parar el balón. A partir de la intercepción por parte de otro jugador o de la parada por parte del portero, continúa el juego normalmente.

Según la habilidad del jugador, la norma de no pisar el área puede interpretarse de la forma siguiente:

•Si hace un lanzamiento estático, el jugador deberá soltar el balón antes de que la silla sobrepase por completo la línea del área.

•En un lanzamiento dinámico, el último impulso de aro debe haber finalizado antes de sobrepasar la línea del área (y puede lanzar después). En este caso, puede optarse por no aplicar el «stop» si se considera que su aplicación daría una ventaja excesiva a su equipo.

En defensa

Si el jugador B se coloca en línea de tiro o de pase con un brazo alzado, ganará el balón.

Si toca al adversario con balón, aquél perderá la posesión del mismo.

C

En situación de ataque

Para recibir el balón, un compañero gritará su nombre y «stop» y siempre se le pasará en dejada, poniendo el balón sobre su regazo. En este momento el jugador puede decidir pasar, avanzar o tirar.

Para pasar el balón el jugador gritará «stop», a menos que esté ya en esa situación (todos los participantes, compañeros y adversarios, se quedan quietos) y su pase será libre. A partir de la recepción o intercepción del balón por parte de otro jugador, continúa el juego normalmente.

Para avanzar no se le tendrán en cuenta los pasos ni los dobles (en balonmano un jugador puede hacer un ciclo de «3 pasos, 1 o más botes, 3 pasos»), pero tendrá sólo 5 segundos para realizar la acción. Estos 5 segundos se contarán en voz alta. Podrá adelantar su silla de ruedas eléctrica hasta el jugador deseado, siempre que no haga un desplazamiento superior a media pista y que entre él y el jugador escogido no haya un contrario interceptando la hipotética línea de pase. El compañero recogerá el balón de su regazo y a partir de ese momento continuará

el juego normalmente. Si pasa a alguien que no tiene la línea de pase libre, perderá la posesión del balón.

Para tener la posibilidad de lanzar, deberá estar sobre la línea del área, para poder circular por ella evitando los choques con el resto de jugadores. Cuando reciba una dejada con un «stop» del compañero, el portero se quedará inmóvil, y él dejará resbalar el balón por sus piernas para lanzar a gol. Si tiene la destreza del lanzamiento conservada, lo hará con las manos. Cuando el balón choca con el portero, toca el poste o sale fuera del área, o fuera del campo por la línea de fondo, el juego continúa normalmente.

En defensa

Si está a 1 metro de distancia de un oponente con balón y dice su nombre más «balón», aquél perderá la posesión de la pelota: «Juan, balón».

Debe tenerse en cuenta que en los participantes de la categoría C la capacidad respiratoria puede estar disminuida y, por ende, la capacidad fonadora (esto significa que, aun gritando «stop», podría no oírsele). Podemos prever «ayudas técnicas» que aumenten el volumen de la voz, o silbatos eléctricos que la sustituyan, o incluso la bocina de la silla de ruedas eléctrica.

D

En situación de ataque

El jugador que utilice muletas, para recibir el balón proveniente de un compañero, éste gritará su nombre y el pase será libre, bien en dejada bien con las manos, según su capacidad. Para pasar a los demás, se aplicará un «stop» y él efectuará el pase con el pie o la muleta.

Para lanzar, si tiene habilidad para mantener el equilibrio y realizar lanzamientos, optará por un «stop», incluyendo al portero. El tiro a puerta lo haría con el pie, la muleta, o la mano, según su capacidad.

Dependiendo de la movilidad reducida que presente, se adecuarán las adaptaciones de B a su situación ambulante.

En defensa

Si se pone en línea de pase y levanta el brazo diciendo «mía», se considera balón interceptado.

Si está a 1 metro de distancia del adversario con pelota y dice su nombre más «balón», también consideraremos que ha ganado la posesión del balón.

E

Lo mismo que con el jugador D.

Se puede solicitar la colaboración de algún compañero para apoyarse en él para lanzar.

En todos los casos, si esta situación es excesivamente ventajosa para el equipo porque el alumno recurre frecuentemente al «stop» para lanzar sin oposición, se negará la posibilidad de lanzar directamente a portería, y sí, en cambio, de hacer pases para evitar las incomprensiones lógicas de sus compañeros por la excesiva ventaja.

-

Voleibol

DI

Antes de abordar la adaptación concreta del voleibol, remito al lector al apartado que trata sobre los deportes en general referido a la discapacidad intelectual (p. 318).

Adaptaciones

Tras reafirmar lo mencionado anteriormente y en relación concreta con el voleibol, decir que el criterio de adaptación más utilizado y más favorecedor del aprendizaje será el que hace referencia al material. Será imprescindible iniciarse al voleibol con elementos grandes y, sobre todo, lentos, que son fundamentales para poder hacer un buen aprendizaje y una buena progresión.

Se trataría, pues, de empezar jugando con globos gigantes (grandes y muy lentos), para posteriormente seguir con globos normales; pasaríamos después sucesivamente a jugar con pelotas de playa, con pelotas de plástico y con pelotas de espuma. Una vez realizados todos estos pasos, podríamos llegar a jugar, si se diera la ocasión, con pelotas de cuero.

-

DV

Adaptaciones

Partiendo de lo que se ha dicho en las consideraciones generales al abordar el análisis de los deportes y la discapacidad visual, tendremos presente que:

Los jugadores con discapacidad visual tal vez no puedan incorporarse a un partido de voleibol en una competición formal, pero sí pueden realizar determinadas acciones del juego: hacer los saques, colaborar con los compañeros de entrenamiento pasando balones para que éstos los rematen, practicar con un compañero los pases de dedos o los remates con compañeros y también con una pelota de entrenamiento con gomas elásticas («pelota de remate»).

Si llevan a cabo estos aprendizajes se posibilita que puedan asistir a un partido con los amigos y disfrutar de esta acción social.

B1

Es preferible que estos deportistas practiquen con una pelota de playa o balón globo. El balón globo consiste en un globo recubierto de lona o nylon por el exterior que le confiere más resistencia, y hace más rápido y preciso su movimiento. La pelota de remate, con gomas elásticas en los dos extremos, o en

un solo extremo, también es adecuada en algunos casos.

Pase de dedos

Se puede practicar en pareja o pequeño grupo. Dado que la recepción es muy difícil, proponemos que el jugador B1 realice un número determinado de toques en vertical y la pase al compañero, éste la recibirá y realizará los toques igualmente en vertical para pasarle a continuación el balón picado o rodando por el suelo a su compañero B1.

Aunque es preferible trabajar con los compañeros, también se pueden realizar prácticas de forma individualizada: contra una pared, con una pelota globo o balón de playa. Con una pelota de remate que tiene dos gomas elásticas unidas a ella, se puede atar ésta a la altura de la cabeza, entre dos columnas, o una en la espaldera y la otra en una portería o canasta, de forma que la pelota quede suspendida en el aire.

También se puede practicar con dos compañeros que la sujetan y se alternan en la práctica.

Esta última opción es, en nuestra opinión, más adecuada y socializadora.

Pase de antebrazos

Se trata de un pase complejo para estas personas; sin embargo, es conveniente que lo conozcan. Puede practicarse de forma analítica con la pelota de playa o incluso con la habitual, pero con la pelota sobre los antebrazos y con un pequeño impulso hay que intentar repetir dos o tres toques para percibir la posición.

Con la pelota con gomas es más fácil la repetición continuada del movimiento.

Durante el juego no es un pase viable con los deportistas B1.

Saque

Su aprendizaje sí es posible y puede resultar una buena alternativa de trabajo por roles: realizarán los saques de su equipo siempre que tengan suficiente habilidad; o los saques de los dos equipos, entre otras acciones específicas.

Remate

Se trata de un movimiento complejo para estos jugadores, por lo que no lo pueden ejecutar en un partido ordinario. Sin embargo, conviene que lo conozcan. Pueden practicarlo en estático y, algunos, con salto, siempre partiendo de un lanzamiento del propio jugador B1.

Bloqueo

Pueden practicarlo con la asistencia de un compañero, que se situará en paralelo a él y le indicará el momento del salto.

Una opción para que entiendan la dinámica del deporte es que jueguen en paralelo a un compañero y próximos a la red durante el partido. Otra estrategia es realizar acciones de ataque o defensa con unas funciones muy determinadas: situarse en una zona muy completa (un lateral, por ejemplo) y con las ayudas ya mencionadas. Si se establecen las condiciones adecuadas, podremos conseguir que los deportistas B1 realicen algunas acciones próximas a la situación real de juego, como los bloqueos y los saques, entre otras.

B2

Para estos deportistas el balón puede ser el habitual, pero, si es posible, con mucho contraste con el espacio de juegos (colores vivos). Muchos de estos deportistas podrán jugar de forma normalizada, integrados en un equipo.

Durante la práctica de elementos técnicos y en función del grado de discapacidad visual podemos incorporar balones de espuma, de playa, balones globo de tamaño superior al balón tradicional, balones de entrenamiento de remate con una o dos gomas de sujeción, entre otros materiales.

Pase de dedos

Pueden realizar este pase con cierta normalidad. Si tienen dificultades para ver el

balón habitual podemos incorporar algún balón de los que se ha indicado con anterioridad.

Cuando el resto visual lo precise, se incorporarán algunas de las actividades descritas para los deportistas B1.

Pase de antebrazos

Pueden realizar este pase con cierta normalidad los deportistas con mayor resto visual, pero con los balones indicados con anterioridad.

Cuando el resto visual lo precise se incorporarán algunas de las actividades descritas para los deportistas B1.

Saque

Para estos deportistas con resto visual es posible el aprendizaje, práctica y ejecución de algunas modalidades del saque con el balón habitual.

Remate

Serán pocos los deportistas que puedan ejecutarlo durante un juego continuado.

Sin embargo, como actividad de enseñanza-aprendizaje, avisándole del momento adecuado y con un pase claro, algunos deportistas pueden practicar este tipo de golpeo.

Bloqueo

Pueden realizarlo en pareja con un compañero que les avise en el momento del salto. Se situarán en paralelo y con contacto de antebrazos.

B1 y B2

En la enseñanza

Vale lo mismo que se ha dicho en el propio apartado de baloncesto, concretamente en lo que se refiere a los dos primeros párrafos. Asimismo, cabe añadir que, en el ámbito educativo, se les puede evaluar también que sepan el reglamento, aspecto que es más sencillo si han realizado aprendizajes prácticos de este deporte.

En el juego

Una opción es que jueguen en paralelo a un compañero durante el partido y próximos a la red, si pretendemos que entiendan la dinámica del deporte.

Una estrategia para ayudar a comprender la dinámica del juego es realizar acciones de ataque o defensa con unas funciones muy determinadas: situarse en una zona muy concreta (un lateral, por ejemplo) y con las ayudas ya mencionadas. Si se establecen las condiciones adecuadas podremos conseguir que los deportistas B1 realicen algunas acciones próximas a la situación real de juego, como los bloqueos y los saques, entre otras. Y los deportistas B2 podrán realizar algunas acciones próximas a la situación real de juego, y no tan sólo los bloqueos y los saques.

Con una pelota más grande, blanda y del color adecuado, algunos de estos deportistas pueden participar de la totalidad del juego, realizando las rotaciones y todas las funciones del mismo. Sin embargo, no podemos asegurar que en una situación de juego competitivo se incorporen en general con la suficiente eficacia.

Recursos generales

Los recursos que se citan a continuación son meramente un listado. El profesor determinará cuáles son necesarios en cada caso según las ca pacidades del alumno y del grupo. Los criterios para decidir su idoneidad son los restrictivos y de aprendizaje, que ya se han explicado anteriormente.

Respecto a las normas de juego

1. Jugar sin hacer rotaciones, cerca de la red y en un lateral; sobre todo con los alumnos B1 .

2. Avisarle antes de pasarle la pelota.

3. Decir en voz alta el número del pase, 1, 2, 3…: habla el jugador que hace el toque.

4. El jugador B1 puede retener 3 segundos la pelota y pasar a continuación si se considera imprescindible para su participación.

5. Avisarle si debe saltar en defensa: «¡Bloqueo!», «ya»...

6. Con un deportista B1 : permitirle que toque la red para orientarse sin penalización.

7. Jugar en pareja: en su equipo hay un jugador de más que siempre se desplaza con él durante el juego; realizan las rotaciones juntos y le informa de las circunstancias del juego (con jugadores B2 hábiles). El jugador extra puede jugar individualmente, o no, en función de las necesidades del jugador B2 , siguiendo el criterio de igualar la diferencia. Nunca si esto supone una ventaja evidente o injusta hacia el otro equipo. Podrá optarse por aceptar un toque más en su campo para su equipo, si éste sirve para pasarle la pelota al compañero B2 .

8. Permitirle que realice los saques si tiene suficiente habilidad para aumentar su participación en el juego.

9. Si no posee suficiente habilidad para realizar los saques, puede hacer un pase de dedos a un compañero de su equipo, el cual realizará el pase al otro lado de la red.

10. Los compañeros le irán orientando en su posición durante todo el partido, tocándole en la espalda o brazos.

11. Utilización de petos de señalización (B2).

12. Si fuera imprescindible, permitir retener el balón ligeramente en la mano. En función de la habilidad se establecerán los segundos máximos.

13. En su equipo el jugador más próximo realizará las ayudas, indicándole el momento del salto y situándole si lo precisa; sin necesidad de que sea un jugador extra (con jugadores B2 hábiles).

14. Al exterior, jugar siempre con el equipo que tenga el sol a la espalda, si tiene fotofobia.

15. Si fuera posible, en interior, que no coincida la vertical con un foco de luz, si tiene fotofobia.

16. Adaptación de la red con adhesivo en la cinta más alta con el color de más contraste para el deportista B2.

17. Poner plásticos negros en la red para que la vea mejor, pero en zonas que no interrumpa la visión de los compañeros.

Respecto a la estrategia

1. Jugar en un lateral fijo.

2. Al B1 le acompaña el jugador extra de su equipo, jugando, por tanto, 7 jugadores en su equipo.

-

DM

En el voleibol adaptado existen dos modalidades: el voleibol sentado y el voleibol de pie.

En el voleibol sentado los jugadores están sentados en el suelo y se desplazan por éste con apoyo de las manos. El espacio se reduce a un cuadrado de 6 x 6 metros, y la altura de la red está a 1,15 metros. El número de jugadores es el mismo, seis por equipo.

La normativa exige que los glúteos estén en contacto con el suelo en el momento del impacto con el balón.

Adaptaciones

A y B

Si los jugadores son usuarios de silla de ruedas y presentan un sostén de tronco suficiente, participarán en la modalidad de voleibol sentado.

Dicha modalidad se preverá como una subestación de la competición, por la que

los equipos pasarán rotativamente para compartir con su compañero con discapacidad motriz la práctica del voleibol sentado.

Para evitar lesiones y erosiones en los alumnos que tienen una lesión medular, se recomienda que el suelo sea de PVC o de madera pulida, y que lleven pantalón largo. También pueden utilizarse esterillas de camping o de gimnasio, o simplemente cartones, para protegerse.

C

Los jugadores con tetraplejias severas con hipotonía o espasticidad que utilicen silla de ruedas eléctrica participarán en una subestación de habilidad motriz vinculada con el voleibol (en la que pueden emplearse materiales alternativos, tales como globos, pelotas gigantes ligeras, balones colgados del techo, entre otros).

Esta estación se compartirá con otros compañeros del grupo-clase, de forma rotativa a lo largo de la sesión. Será interesante aplicar retos propios de la metodología cooperativa para lograr ejecuciones conjuntas.

D y E

Alumnos usuarios de dos muletas. Participarán en la modalidad de voleibol sentado.

Alumnos usuarios de una muleta. La modalidad de voleibol adaptado que se

juega de pie no reduce el tamaño del campo ni la altura de la red. En esta modalidad también podrán participar los alumnos de perfil hemipléjico.

Siempre en función de las capacidades del alumnado, podrán realizar el contacto con el balón de las siguientes formas, entre otras posibilidades:

•Golpeando el balón con la región tenar de la mano o con el dorso de ésta.

•Golpeando el balón con la cabeza.

•Golpeando el balón con el pie.

Si aun así no conseguimos una participación activa, podemos priorizar dos de los principios técnicos de este deporte: llegar al balón antes de que caiga al suelo y la altura del pase para que pueda ser jugado.

Así, el proceso de recepciónpase se haría de la siguiente forma:

Consideraríamos recepción al hecho de coger el balón en lugar de golpearlo. Una vez cogido, ha ría un pase alto (imitando, pues, la trayectoria de un balón jugado en voleibol) a un compañero, quien continuaría el juego normalmente.

O incluso, podría pasar el balón por encima de la red, acorde a la normativa de los 3 toques al realizar el ataque del equipo.

Fútbol sala

DI

Antes de abordar la adaptación concreta del fútbol sala, el lector puede remitirse al apartado en que se tratan los deportes, en general, referido a la discapacidad intelectual (p. 318).

Adaptaciones

Tras reafirmar todo lo mencionado en el apartado de los deportes en general, habrá que recordar que el fútbol es un deporte muy conocido y popular para todos y que su impacto social es muy grande. Por tanto, será fácil y cercano poder experimentar y practicar las habilidades coordinativas que su aprendizaje requiere.

La imitación de nuevas propuestas realizadas por los compañeros será un buen inicio.

Insistimos de nuevo en que es necesario realizar el aprendizaje de un modo fraccionado, ya que lo facilita. Es decir, en pequeños pasos, cosa que les facilitará el poder disfrutar del deporte «rey».

DV

Adaptaciones

Partiendo de lo que se ha dicho en las consideraciones generales al abordar el análisis de los deportes y la discapacidad visual, tendremos presente que:

Estas personas participan en competiciones de fútbol sala adaptado entre jugadores con ceguera total (B1), que tiene unas condiciones de juego y un reglamento específico, y que les permite realizar partidos muy espectaculares.

Por lo que se refiere a jugar a fútbol con personas videntes, estos deportistas pueden aprenderse el reglamento, conocer la terminología, cómo se realizan las puntuaciones, los tiempos de juego, etc. Pueden chutar, pasar y recibir la pelota, desplazarse con el balón, protegerlo, en determinadas circunstancias. Si realizan estos aprendizajes se posibilita que puedan asistir a un partido con los amigos y disfrutar de esta interacción social.

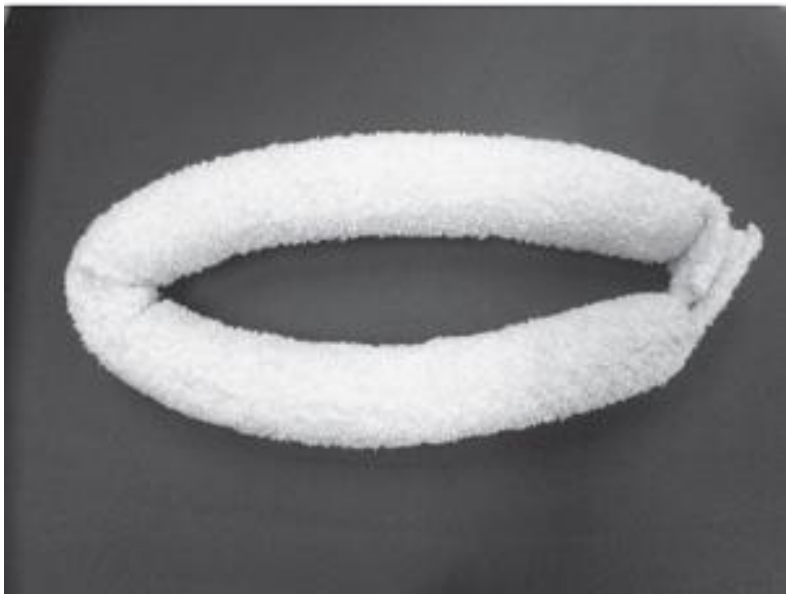
Pensamos que en el ámbito competitivo es difícil la incorporación plena de estos deportistas (B1), pero no así en el ámbito educativo, lúdico y del aprendizaje. Los deportistas con restos visuales más altos (B2) pueden integrase con mayor facilidad a este deporte y participar con videntes, dependiendo de varios factores que se indicarán más adelante.

Algunas consignas generales:

•Es muy importante que estos deportistas posean un óptimo control de balón. Debemos tener en cuenta que durante el juego necesitan prestar atención a sus necesidades de orientación espacial, al aprovechamiento de su resto visual y/o a las señales sonoras de orientación, y todo ello de forma simultánea. Si poseen una técnica de control del balón deficiente, tendrán muchas dificultades para realizar el juego con garantías de éxito.

•El pase y la recepción del balón son los elementos técnicos de mayor dificultad para este colectivo. Será necesario, pues, realizar más sesiones para desarrollar la técnica individual. Además el número de repeticiones de cada elemento técnico deberá ser necesariamente mayor.

•Para realizar los desplazamientos con y sin balón, los jugadores B1 necesitarán unas técnicas específicas. Los desplazamientos rectilíneos a gran velocidad son, en general, especialmente peligrosos para ellos y para los otros jugadores, sobre todo entre el colectivo de los deportistas con ceguera total. Por tanto, recomendamos que en la etapa de iniciación se trabajen prioritariamente los desplazamientos en zigzag.



Para estos jugadores es necesaria una pelota con cascabeles. La pelota homologada de este deporte específico es la más adecuada, al tener los cascabeles integrados dentro de unas cápsulas y ofrecer una buena sonoridad.

Además, utilizan un protector de toalla con espuma para la cabeza.

Estos jugadores tienen la posibilidad de jugar entre ellos de forma específica, con un reglamento propio, en competiciones reguladas por organismos internacionales. En www.fedc.es se puede obtener dicho reglamento, así como el calendario de competiciones y otras informaciones.

Controles

Un control es hacerse con la pelota, dominarla y dejarla en la posición adecuada para ser jugada inmediatamente. Se clasifican en controles clásicos: parada, semiparada y amortiguamiento, y controles orientados: doble control con finta, con driblaje, etc.

Los controles se pueden realizar con el interior del pie, el exterior y el empeine, y con la pierna y el abdomen.

B1

En el fútbol de jugadores ciegos totales (B1) el más utilizado es el control interior y el control pisando la pelota.

Los controles con la cabeza o el pecho no se entrenan con jugadores B1, pues están prohibidos, al estar el balón más alto que las barreras laterales propias del juego específico.

B2

Los deportistas con diversos grados de visión (B2) pueden llegar a realizar todos los controles en función de su propia habilidad y esfuerzo.

Los jugadores B2 (con diferentes grados de visión) realizan todas las acciones de técnica individual y colectiva. Sólo aquellos jugadores que tienen prescrito por su oftalmólogo no recibir golpes en la cabeza se deben abstener de realizar controles y golpeos con la misma.

El peloteo

Es la base de toda acción técnica defensivaofensiva del juego. Se clasifica en: peloteo con el empeine, con el exterior del pie, con el interior y con la puntera.

B1

Estos jugadores precisan que les avisen por la voz para realizar el pase y para recibir y controlar la pelota.

Para tener mayor control de la pelota, la suelen parar y pisar más a menudo de lo habitual.

B2

A estos jugadores en ocasiones también les puede ayudar una orientación sonora para anticipar la acción de control o de tiro, o bien para localizar a los jugadores más alejados de ellos.

El tiro

Es la acción técnica que consiste en enviar la pelota sobre la portería contraria. Se utilizan sobre todo los pies y la cabeza. Los tiros con el pie más empleados son el de parado y en conducción. Los tiros suelen estar precedidos de un control de balón para situarlos en el campo.

B1

Los jugadores ciegos totales no entrenan el tiro a portería con la cabeza, pues están prohibidos, al estar el balón más alto que las barreras laterales propias del juego específico.

Excepcionalmente, algunos de estos jugadores son capaces de chutar directamente sin control previo, aunque entonces la precisión se ve comprometida.

B2

Los jugadores con diferentes grados de visión realizan el tiro con cierta normalidad.

La conducción

Se trata de la acción técnica que aparece cuando la pelota rueda por el terreno de juego y es manejada y controlada por un jugador con sucesivos toques de balón.

La podemos clasificar según las superficies de contacto, o bien según la velocidad de ejecución. Con respecto a la primera podemos conducir el balón con el interior del pie, con el exterior, o con el empeine (como recurso también se puede conducir con el talón, la planta y la puntera). Con respecto a la velocidad de ejecución, ésta puede ser lenta, rápida, con modificaciones del ritmo y con obstáculos.

B1

Los jugadores B1 suelen conducir la pelota con la parte interior del pie cambiándola de extremidad muy a menudo. De esta forma la pelota de cascabeles suena más veces y se percibe mejor. La conducción con la planta del pie es el otro tipo de conducción más habitual, pues permite controlar la velocidad de desplazamiento del balón. De hecho, ambas superficies de contacto se suelen alternar muy a menudo. La relación suele ser: dos o tres contactos con el interior y una o dos conducciones o controles con la planta. Con respecto a la velocidad de ejecución ésta suele ser lenta y con cambios de ritmo.

La trayectoria de desplazamiento suele ser rectilínea, sin embargo, debemos procurar inculcar, sobre todo en la iniciación, desplazamientos en zigzag, pues, aunque son más lentos, son también más seguros, se evitan los choques frontales y facilitan la cobertura del balón con el propio cuerpo. Por otro lado, se aumenta el tiempo de percepción sonora de los compañeros y los adversarios. También se recomiendan los «llamadores» u orientadores del exterior del campo.

B2

La conducción de estos jugadores suele ser muy normalizada.

La cobertura

Sabemos que es la acción técnica de protección de la pelota interponiendo el propio cuerpo.

En el colectivo que nos ocupa resulta una acción técnica fundamental, pues se amplía el tiempo de percepción del balón y permite a su vez precisar el pase al

compañero.

El driblaje

Consiste en la acción técnica que nos permite avanzar con la pelota conservándola y desbordando al adversario para evitar su acción defensiva. Puede ser simple (sin acción previa) y compuesta (mediante la utilización de la finta para engañar al adversario).

B1

Los jugadores ciegos totales no utilizan la finta corporal pues no es percibida por el adversario cuando juegan en el deporte específico. Sin embargo, consiguen el mismo objetivo con rápidos cambios de posición de la pelota, haciéndola sonar en diferentes puntos y utilizando los cambios de ritmo.

Algunos jugadores, cuando juegan con videntes, son capaces de realizar una finta, ya que conocen su efectividad entre los jugadores videntes.

B2

Los deportistas con resto visual pueden utilizar el driblaje con cierta normalidad.

El pase

Es la acción técnica que permite la transmisión de la pelota entre dos o más componentes del equipo mediante un toque de balón. Ya sabemos que existen diversas variantes: según la distancia (corto, medio o largo), según la altura (raso, medio y alto), etc.

B1

Aquí debemos decir que existen dificultades para los jugadores con ceguera total, dada la dificultad de situar a los jugadores adversarios y a los propios en una situación de juego real. Es por ello que se suelen hacer pocos pases y éstos suelen ser o bien en corto, es decir, a un compañero situado cerca y que les llama en ese momento, y en ocasiones hacia una zona determinada del campo donde previamente se ha trabajado la situación de los compañeros. El pase no suele ser muy preciso, por lo que no se emplea indiscriminadamente.

B2

Suele ser una acción técnica bastante normalizada, en función de la habilidad y del porcentaje de visión de estos jugadores.

Recursos generales

No recomendamos, como práctica en los centros educativos, tapar los ojos a

todos los alumnos de un partido para experimentar, por lo riesgos que conlleva. Sin embargo, sí pueden usarse los recursos que se citan a continuación en el caso de que el alumno con discapacidad visual juegue con sus compañeros videntes.

Los recursos que se citan a continuación son meramente un listado. El profesor determinará cuáles son necesarios en cada caso según las capacidades del alumno y del grupo. Los criterios para decidir su idoneidad son los restrictivos y de aprendizaje, que ya se han explicado anteriormente.

Respecto a las normas de juego

1. En iniciación y con niños pequeños se les puede acompañar cogidos de la mano y situarles delante de la pelota. Al apretarles la mano les indicamos que chuten.

2. Con jugadores B1 jugar con una pelota con cascabeles. La oficial de competición del deporte específico es la más adecuada.

3. Avisarle antes de pasarle la pelota.

4. Obligatoriedad de avisarle antes de entrarle para quitarle la pelota («voy»).

5. Escudo en defensa (línea imaginaria a 1,5 metros alrededor del jugador, B1 o B2).

6. Permitirle que inicie las jugadas con un pase sin oposición para aumentar su participación en el juego.

7. Permitirle tocar a los oponentes para situarlos durante el juego. Sólo será falta si se detecta intencionalidad.

8. Utilización de petos de señalización (B2).

9. En su equipo juega un jugador de más.

10. Obligatoriedad de que toque el balón una vez por lo menos en cada jugada.

11. En el exterior, jugar siempre con el equipo que tenga el sol a la espalda si tiene fotofobia, y tanto en ataque como en defensa.

12. Presencia de compañeros en los laterales de la pista que le pueden situar durante el juego.

13. Adaptación de la portería con plásticos negros en la red para que se vea mejor.

Respecto a la estrategia

1. Defender en zona.

2. Jugar en un lateral fijo.

3. Puede ayudar tener llamadores en los laterales y tras la portería.

-

DM

Las múltiples observaciones realizadas nos llevan a desaconsejar la práctica inclusiva del fútbol con usuarios de silla de ruedas. Dado que no podemos presuponer el grado de control del balón por parte de los demás jugadores, el riesgo de impacto y lesión por un balón aéreo es muy elevado.

Sí es posible, en cambio, trabajar en pequeños grupos los diferentes elementos técnicos.

Adaptaciones

Si son usuarios de sillas de ruedas debemos prever la adaptación de un implemento a la silla que permita el control y el golpeo del balón, ya que sin él, normalmente el balón pasa por debajo del reposapiés y se bloquea debajo de la silla.

Estos ajustes son de tipo artesanal, dependiendo de cada caso. Algunos de los materiales que podemos emplear son: balones de mayor tamaño, incluso gigantes; bastones similares a los palos de hockey que se fijan a los reposapiés, facilitando el control de la pelota; estructuras similares a los palos adaptados de hockey en silla de ruedas eléctrica, pero más sólidas; estructuras similares a las «guías» utilizadas en el deporte específico del futman (con esa guía el balón puede dirigirse mínimamente, pero no permite el impacto con el que

identificaríamos un chut.

El futman es fútbol adaptado sobre silla de ruedas. Utiliza dos soportes de madera para conducir y golpear el balón. Están sujetas a las barras verticales de los reposapiés como si se tratara de unas cartucheras. En la web oficial se puede encontrar información e imágenes sobre el tema.

A, B y C

En las ocasiones en que trabajemos en pequeño grupo, se pueden tener presentes algunas consignas para facilitar la participación y consecución de la tarea planteada.

PROTECTOR
FUTMAN
SOPORTE

Para evitar accidentes, aun trabajando en cortas distancias y en colaboración, en ningún caso el balón será aéreo, sino rodado por el suelo.

Para pasar, no se interceptará el balón. Tras el impacto de pase, se cuentan 5 segundos para que llegue a destino, si no lo ha hecho, continúa el juego normalmente.

Si el jugador decide chutar contra la portería deberá gritar «chuto», para que el portero, compañeros y adversarios se queden en stop. Si el balón chutado choca contra cualquier jugador, se continúa el juego normalmente.

Si sale fuera saca de banda/fondo el equipo contrario.

Penalti: se aplica el stop del portero.

Saques de banda: el adversario debe situarse a 5 metros de distancia.

En juegos como el «rondo» o ejercicios de control y pase, podríamos utilizar una raqueta de tenis para que el alumno usuario de silla de ruedas llegara fácilmente al suelo y pudiera realizar el desplazamiento del balón.

D y E

Según sus capacidades, habrá alumnos que podrán jugar sin ningún tipo de ajuste. De hecho, hay usuarios de dos muletas muy habilidosos, que tanto golpean la pelota con los pies como con la muleta.

Atletismo

DI

Antes de abordar la adaptación concreta del atletismo, el lector puede remitirse al apartado de los deportes, en general, referido a la discapacidad intelectual (p. 318).

Adaptaciones

La mayoría de personas con discapacidad intelectual no necesita ningún tipo de adaptación para realizar las modalidades de atletismo. Únicamente habrá que tener en cuenta algunas consignas que a veces se dan por conocidas, pero que seguro que se tendrán que recalcar.

En las carreras de velocidad deben tener claro desde dónde y hasta dónde han de correr; han de saber mantener la verticalidad en su carril (sin salirse de él), que han de correr al máximo de sus posibilidades y que deben estar muy atentos y concentrados en el momento en que se da la señal de salida para partir lo más rápidamente posible.

Ello será extensible también en las demás disciplinas (saltos, lanzamientos). Cumpliendo y teniendo presente todo esto, su aprendizaje y la puesta en práctica será algo muy fácil.

DV

Adaptaciones

Partiendo de lo que se ha dicho en las consideraciones generales al abordar el análisis de los deportes y la discapacidad visual, tendremos presente que:

La participación en plenitud en los deportes individuales es más sencilla para estos deportistas que en los colectivos.

Los deportistas con ceguera total precisan, en las carreras, de la colaboración de un acompañante que haga la función de guía. En los concursos, el entrenador hará de llamador.

Pueden participar en competiciones ordinarias con la colaboración del guía o del entrenador, o bien en competiciones adaptadas organizadas por las organizaciones pertinentes bajo la reglamentación de IPC (Comité Paralímpico Internacional) o de la IBSA (Asociación Internacional de Deportes para Ciegos). En España la Federación Española de Deportes para Ciegos (FEDC) se encarga de organizar las competiciones en este y otros deportes.

En atletismo y en competiciones adaptadas los deportistas B1 participan entre ellos, al igual que los B2, salvo que los B1 sean menos de tres, en cuyo caso se

suman a los B2.

Al tratarse de un deporte en el que no intervienen otros factores como balones o móviles, su rendimiento dependerá únicamente de su capacidad de aprendizaje y de su entrenamiento, además de sus cualidades físicas de base.

B1

Carreras

Compiten en las mismas distancias del atletismo convencional, salvo en carreras de vallas y obstáculos.

En la competición precisan de un guía, que normalmente es un atleta con mejor marca y características físicas similares. Van unidos por una cuerda que, como máximo, les permite tener 50 cm de separación entre ellos. Durante la carrera, el guía debe ir en todo momento al mismo nivel que el atleta B1, que debe cruzar la meta antes que su guía. Compiten utilizando dos calles y, al no interferir en ningún momento con los otros atletas, su integración es plena y sencilla en competiciones ordinarias.

Utilizan los tacos de salida en competición, como el resto de atletas.

Saltos

En competición realizan todos los saltos excepto el de pértiga.

En salto de longitud y triple salto disponen de una zona de salto, marcada con yeso, más amplia: 1 metro de largo por 1,22 metros de ancho (la calle de salto).

Al batir pueden pisar toda la zona y se mide desde la puntera del pie de batida hasta la primera marca encontrada en la arena. Será nulo si pisan fuera de la zona por los laterales o por delante, y si pisan antes de la zona de yeso y dentro de su calle se medirá desde el inicio de la zona, no perdiendo esta distancia. Se trata pues de una medición de salto real.

El entrenador le llama en la carrera de aproximación desde el centro de la calle y antes de la zona de salto. La forma de llamada se pacta con el atleta y debe ser clara, precisa y continuada. La llamada puede consistir sólo en los números en voz alta y con las manos en la boca para «hacer megáfono», o en una llamada general: «¡va!, ¡va!», o «¡bien!, ¡bien!», durante la carrera y la indicación del momento del salto o el inicio del conteo.

Existen diversos sistemas para indicar el momento de la batida:

•Avisar con una voz en el instante en que el saltador inicia los tres últimos pasos del salto. Para ello, es preciso medir y dejar puesta una señal en el suelo con yeso o esparadrapo para que el llamador diga «¡ya!», o la voz pactada con el atleta en el momento que ponga el pie contrario a la batida a la altura de la marca y ejecute los últimos tres apoyos. En el momento de dar este aviso el llamador se retira rápidamente de la calle de salto.

•Contar todos los apoyos en voz alta para que bata en el apoyo pactado previamente: 1, 2, 3, 4, 5, o, más habitual, contando el pie de batida, es decir, el izquierdo si lo hace con este pie: 1, 2, 3, 4... También puede indicarse sólo el pie de batida pero con la correspondencia del número total: 1, 3, 5, 7...

•En iniciación solemos indicar los últimos tres apoyos: «bien, bien, bien», y a la altura de una marca previamente fijada en el suelo decir: «un, dos, tres, ¡salta!».

En el salto de altura suelen saltar a 3 o 6 apoyos y el entrenador le llama próximo al punto de batida y la colchoneta. Esta posición permite intervenir si la trayectoria de caída no acabara en la colchoneta, empujando al atleta hacia ésta para evitar una mala caída.

Lanzamientos

Los atletas B1 compiten en todos los lanzamientos excepto en el de martillo.

Los pesos y dimensiones de los implementos del lanzamiento de peso, disco y jabalina son los habituales del atletismo convencional. Se permite al entrenador que le oriente en el lanzamiento.

En el aprendizaje y entrenamientos

El aprendizaje de las técnicas atléticas es el mismo que para otros atletas, sólo deberemos tener en cuenta que no pueden aprender por la imitación visual de los

movimientos ni por observación de las técnicas de otros atletas. Por ello, emplearemos mayor cantidad de informaciones orales y más precisas, y nos valdremos, además, de la información táctil y cenestésica.

La información táctil la utilizaremos de dos formas, básicamente: en iniciación, cuando los deportistas no dominan suficientemente su esquema corporal, es conveniente utilizar un método propioceptivo, es decir, colocar al deportista en la posición técnica más adecuada, movilizando sus segmentos corporales y posicionándolo correctamente según la fase del movimiento que queramos precisar. Con los atletas más experimentados es posible que imiten una posición tocando a otro atleta y la trasladen a su cuerpo: éste sería el método exteroceptivo.

B2

Los atletas clasificados en esta categoría pueden tener diversos grados de visión. En función del resto visual, pueden realizar un atletismo totalmente normalizado en competición y entrenamientos, o precisar de guía y algunos de los recursos indicados para los atletas ciegos totales (B1), aunque más simplificados.

Carreras

Compiten de forma normalizada, utilizan una calle y las normas habituales en carreras.

Saltos

Si bien no suelen precisar tanta ayuda, está permitido que el entrenador les llame en la carrera de aproximación de los saltos y les indique el momento de la batida según los métodos ya indicados en el apartado de los deportistas B1.

Lanzamientos

No suelen precisar demasiadas ayudas en competición, aunque está permitida la presencia del entrenador para orientarles si fuera necesario.

En el aprendizaje y entrenamientos

Estos deportistas siguen los mismos procesos que todos los atletas. En casos de bajo resto visual pueden precisar algunos recursos específicos, como pueden ser:

•El entrenador puede ser más preciso en el lenguaje utilizado, describiendo la acción que hay que realizar al mismo tiempo que la ejecuta él mismo u otro atleta.

•Apoyar las instrucciones orales con indicaciones táctiles.

•Acercarse más a los compañeros para aprender los movimientos técnicos.

•Mirar al compañero cuya ropa le ofrece más contraste visual.

•Utilizar circuitos de entrenamiento lisos o con pocos obstáculos y, si los hubiere, enseñar el circuito indicando los baches y puntos de orientación. En este sentido, estos deportistas pueden realizar, hasta que conozcan el circuito, los primeros entrenamientos con un guía o compañero, que correrá en paralelo indicando las peculiaridades del terreno.

En www.fedc.es se puede encontrar el reglamento específico de este deporte, así como marcas de referencia y calendario competitivo, entre otras informaciones.

-

-

DM

Adaptaciones

A

Pruebas de desplazamiento (carreras)

•Hay que equiparar las condiciones de práctica en situación competitiva, es decir: en función de la velocidad de desplazamiento del alumno usuario de silla de ruedas se disminuirá la distancia que debe recorrer o se aumentará la de sus adversarios.

•Otra posibilidad es realizar un test donde se anote la mejor marca de cada alumno. A la hora de realizar la salida saldrán en orden inverso, es decir, de la marca más elevada a la más baja, esperando el tiempo que indican los diferentes registros anotados.

•Otra opción es que el alumno usuario de la silla de ruedas empiece el desplazamiento más atrás que el resto y la carrera empiece para todos en cuanto él cruce la línea de salida.

Pruebas de salto

•En el salto de longitud se realiza la aproximación hasta la línea de batida y una vez allí tendrá tres segundos para desplazarse, pero sin volver a realizar el impulso, es decir, sin volver a propulsar la silla. Pasados los tres segundos contaremos la distancia recorrida. La actividad se debe realizar fuera del foso, ya que en él es imposible realizar el desplazamiento con la silla de ruedas.

•Otra posibilidad es la de «saltar» parado desde la línea de batida. El alumno realiza un único impulso de la silla de ruedas y se cuenta la distancia recorrida hasta que la silla se detenga. En este caso hay que enseñar al alumno que para evitar caídas debe inclinar su cuerpo hacia delante en el momento de realizar la propulsión de las ruedas.

•En el salto de altura el alumno usuario de silla de ruedas escoge la altura a la que quiere el listón. Realiza la aproximación a éste y lanza un saquito de arena por encima del listón. El saquito debe caer dentro de un aro para que el «salto» se considere válido.

Pruebas de lanzamiento

Para realizar un lanzamiento con seguridad es recomendable que la silla de ruedas esté bien sujeta. Si esto no es posible, deberemos colocar al alumno cerca de algún punto fijo para que se sujete con la mano contraria a la que realiza la acción de lanzamiento.

Otra posibilidad es la de atar al alumno a la silla de ruedas con una cincha para evitar posibles caídas por la inercia del movimiento.

B

Pruebas de desplazamiento (carreras)

•Al igual que en los deportistas A , hay que equiparar las condiciones de práctica en situación competitiva, es decir, en función de la velocidad de desplazamiento del alumno usuario de silla de ruedas se disminuirá la distancia que debe recorrer o se aumentará la de sus adversarios.

•Otra opción es que el resto de alumnos deban ejecutar una acción antes de iniciar el desplazamiento. De esta manera se aumenta el tiempo disponible para poner en marcha la silla y, por tanto, se equiparan las condiciones de práctica.

Otra posibilidad es realizar un test, como ya se ha dicho también en el caso de los atletas A.

Pruebas de salto

•En el salto de longitud se realiza la aproximación hasta la línea de batida, y una vez allí tendrá tres segundos para desplazarse, pero sin volver a realizar el

impulso, es decir, sin volver a propulsar la silla. Pasados los tres segundos, contaremos la distancia recorrida. Si el desplazamiento es muy lento, se sitúa al alumno en la línea de batida y se cuentan los mismos tres segundos durante los cuales sí podrá propulsar la silla y se contará la distancia recorrida. Como ya se ha explicado anteriormente, la actividad se debe realizar fuera del foso.

•En el salto de altura el alumno usuario de silla de ruedas hace lo mismo que el atleta A .

Pruebas de lanzamiento

Para realizar un lanzamiento con seguridad se aconseja actuar del mismo modo que se ha hecho con los atletas clasificados como A.

Es muy probable que haya que cambiar el objeto lanzado por otro de menor volumen y peso, como pelotas de boccia, saquitos de arena, etc.

La boccia es un deporte adaptado parecido a la petanca. Las bolas no son macizas, sino de cuero relleno, por lo que mejora la posibilidad de prensión y de regulación del impulso efectuado. Los usuarios con mayor afectación lanzan con la ayuda de un elemento auxiliar llamado rampa o canaleta, por su similitud con una canaleta que recoge el agua de la lluvia.

C

Pruebas de desplazamiento (carreras)

•Como en los anteriores casos, hay que equiparar las condiciones de práctica en situación competitiva.

•Es importante que el alumno aprenda a manejar su silla de ruedas. Para conseguirlo, se pueden estrechar los carriles, penalizando en el caso de que pise una de las líneas.

Pruebas de salto

•En el salto de longitud se puede hacer la misma adaptación que en las carreras; reducir la anchura del «foso» y contar los metros recorridos en tres segundos sin pisar la línea. Cada vez se irá estrechando más para dificultar la ejecución. En el caso de pisar la línea, el «salto» se considera nulo.

•En el salto de altura se realiza la misma adaptación que en el caso B .

Pruebas de lanzamiento

•Para realizar un lanzamiento con seguridad, hay que actuar como en las clasificaciones A y B .

•Si los problemas de prensión dificultan el lanzamiento se puede optar por realizarlo con la canaleta de boccia, haciendo precisión en unos aros situados por la zona de recepción del lanzamiento. Si la bola se detiene en uno de estos aros, el lanzamiento se considera válido y, si no es así, se contabilizará como nulo.

D

Pruebas de desplazamiento (carreras)

Las adaptaciones serán las mismas que para la categoría A.

Pruebas de salto

Las adaptaciones serán las mismas que en la categoría A, pero el alumno deberá sentarse en el suelo o en una silla para realizar el lanzamiento en el salto de altura.

Pruebas de lanzamiento

La única adaptación necesaria es que el lanzamiento se debe realizar sentado en una silla por motivos de seguridad.

A partir de ahí, la adaptación será la misma que en la categoría A.

E

Todas las adaptaciones serán las mismas que en la categoría D.

Natación

DI

Adaptaciones

Habría que tener en cuenta los aspectos indicados en el apartado de deporte en general. La natación es uno de los más practicados por las personas con discapacidad intelectual, por el hecho de ser un aprendizaje individual y realizarse en el agua (elemento en el que actuamos exentos de gravedad a la vez que nos permite trabajar gran cantidad de grupos musculares, incluso si existe alguna discapacidad motriz asociada).

Con la finalidad de que todas las personas con discapacidad intelectual puedan beneficiarse del aprendizaje de la natación, sería conveniente, e incluso necesario (para que todos las personas con diferentes grados de discapacidad puedan beneficiarse de ello), que en las primeras sesiones el monitor o técnico acuático realice conjuntamente con el «usuario» las actividades y ejercicios propuestos dentro del agua, haciéndole la demostración de lo que se le está pidiendo, manipulándole físicamente. Es decir, si queremos que mueva los pies de una manera determinada, le cogeremos los pies y se los moveremos para que pueda experimentar la sensación a la vez que entiende realmente lo que se le está pidiendo. Será muy importante el apoyo del monitor o técnico acuático, tanto física como verbalmente, así como el de los compañeros en las sesiones posteriores, cuando la actuación del profesor pueda dejar de ser tan directa y ya no sea siempre necesario dar las consignas físicamente dentro del agua.

La natación de competición para personas con discapacidad establece un sistema

de agrupación de nadadores atendiendo al tipo de discapacidad y a su grado de afectación. Así, diferencia entre nadadores con discapacidad funcional (S1 a S10); aquellos con discapacidad visual (S11 a S13), y los que presentan una discapacidad intelectual (S14). La «S» refiere al deporte swimming, y el número, al grado de afectación del deportista.

DV

Adaptaciones

Partiendo de lo que se ha dicho en las consideraciones generales al abordar el análisis de los deportes y la discapacidad visual, tendremos presente que se trata de un deporte de fácil adaptación y práctica para los deportistas con discapacidad visual.

Es recomendable un aprendizaje en edades tempranas, para evitar miedos y posteriores dificultades. Las personas con discapacidad visual tienen, en principio, las capacidades motrices básicas necesarias para aprender a nadar en todos los estilos. Su aprendizaje dependerá de su dedicación y de una atención específica por parte del monitor.

Las formas de aprendizaje son las habituales de la natación convencional. Sólo deberemos tener en cuenta la dificultad del acceso a la información y ofrecer los recursos que en cada caso sean necesarios para que la ejecución de los movimientos sea lo más precisa posible.

B1

En el aprendizaje

Se utiliza la misma metodología que en la natación convencional, pero hay que ser consciente de que estas personas no aprenden por imitación, por lo que las informaciones relativas a los movimientos, ejercicios y acciones que hay que realizar deben ser más precisas y descriptivas. Se utilizarán tanto las informaciones orales como las táctiles y cenestésicas, es decir, tocando y colocando sus brazos y piernas en la posición adecuada al inicio del ejercicio. En este sentido, conviene saber que el tiempo transcurrido entre la información cenestésica y la ejecución del movimiento debe ser el menor posible, es decir, que corrección postural y acción sean casi inmediatas. Es por ello que un método adecuado puede ser realizar la corrección en el agua e indicar que repita el movimiento correcto varias veces y que inmediatamente lo ejecute nadando.

En la natación la relajación corporal es imprescindible. El tono de voz y la confianza en el monitor serán fundamentales para facilitar los aprendizajes.

En los entrenamientos

Se utiliza una goma tubular que se ata a las corcheras a ambos lados del carril y a 1,5 metros de la pared aproximadamente (la distancia varía en función de la envergadura del nadador y del nivel de nado); además, si son de un color contrastado, facilitan el trabajo a los nadadores B2 o de otros usuarios videntes que puedan compartir el carril. Así, la goma queda paralela a la pared y les impide chocar contra ella.

Estos nadadores son capaces de colocar y quitar ellos mismos sus gomas de entrenamiento en cualquier piscina, lo que les hace autónomos y facilita su

integración en gran medida.

Se han probado otros sistemas, como algas (plástico con burbujas que se coloca en el fondo de la piscina, con una barra y unos plomos a la misma distancia que las gomas), ambientadores o sonidos, pero finalmente las gomas se han impuesto como el método más práctico, sencillo y efectivo.

En competición

Estos nadadores compiten en todos los estilos y distancias. El entrenador utiliza un bastón extensible con una superficie blanda en su extremo para dar un toque suave sobre la cabeza del nadador e indicarle así el momento de realizar el volteo. La longitud del bastón depende de las características del nadador, por lo que debe pactarse y entrenar para realizar un giro efectivo y rápido.

B2

Los nadadores con diversos tipos de resto visual pueden, en general, realizar los aprendizajes y prácticas de la natación convencional y la competición y entrenamientos habituales.

Sólo algunos deportistas con menor resto visual pueden requerir alguno de los métodos y recursos indicados para los nadadores ciegos totales.

El reglamento específico les permite iniciar la carrera a nivel de agua, es decir,

sin utilizar el trampolín de salidas, si corren algún peligro al impactar con el agua.

En la web www.fedc.es se puede encontrar el reglamento específico, marcas de referencia, calendario de competición y otras informaciones necesarias.

DM

Competición abierta de natación

Tomando como base el concepto Halliwick, hemos diseñado un sistema de competición abierto a toda persona que sea capaz de cubrir una distancia determinada a nado.

La propuesta se ejemplifica en una prueba practicada por todos los colectivos (con y sin discapacidad) y por todas las clases (S1-S14), como son los 50 metros libres. En ella se han abordado los diferentes aspectos organizativos que hay que tener en cuenta para la realización de la misma poniéndose especial atención en el estamento arbitral.

Categorías

Única (en cuanto a discapacidad y sexo).

Pruebas

50 metros libres.

Inscripciones

En la inscripción el nadador debe acreditar su marca en la distancia. Ésta debe haberla conseguido durante el trimestre anterior a la convocatoria.

Sistema de competición

En función del número de inscritos y del número de calles disponibles, se establece el sistema de competición. Se crean rondas de competición (cuartos, semifinales y final). El primer clasificado de cada serie pasa a la siguiente ronda.

Puede establecerse cuadro de competición para los segundos y terceros clasificados. Todo dependerá del número de inscritos, de las calles disponibles y del número de rondas máximo y mínimo que deseamos que realice un nadador.

Dado que el sistema se basa en la marca acreditada, todo nadador que reduzca su marca un 20% será descalificado por considerarla falsa.

Confección de las series: las series se realizarán en función del tiempo acreditado, agrupándose los nadadores por tiempo de forma escalonada, es decir, en la calle 7 el nadador con mayor tiempo y así sucesivamente hasta completar el número de calles disponibles. Es recomendable evitar las calles

laterales del vaso para evitar la incidencia del oleaje o de los elementos estructurales de la piscina.

Procedimiento de salida: la salida de los nadadores es escalonada en función del tiempo acreditado. La organización determinará el tiempo que debe transcurrir entre la salida de un nadador y el de la calle siguiente. En principio ese tiempo debe ser la diferencia entre las marcas acreditadas de los nadadores.

Organización de jueces

Cronometradores: cada calle tendrá, al menos, un cronometrador manual. En las piscinas de 25 metros éste estará junto a la plataforma de salida, atento al juez de salida, debiendo activar el cronómetro en el momento de la señal acústica y parándolo cuando cualquier parte del cuerpo de nadador toque la pared de llegada. En las piscinas de 50 metros la organización podrá optar entre situar al cronometrador junto al juez de salida para posteriormente desplazarse hasta el otro extremo para observar el momento de llegada del nadador, o situarlo en la llegada y que el juez de salida realice la salida acústica y visual junto al nadador.

Una vez tomado el tiempo, el cronometrador se lo comunicará al jefe de cronometradores o lo anotará en la ficha del nadador.

El juez de salida dará una salida para cada nadador, espaciadas en función del tiempo que determine la organización.

Para dar la salida, se situará en el lateral derecho de la piscina, a 5 metros de la línea de salida, con contacto visual con el nadador.

El juez deberá llevar el cronómetro de salida al objeto de controlar los tiempos de salida de cada nadador y la pauta de minutaje de salidas dado por la organización.

Para dar la salida ha de hacer un pitido largo de entrada en agua o subida a plataforma (atentos); «preparados» para la primera salida; «pitido de salida» para la primera y sucesivas salidas.

Cámara de llamadas: el responsable de cámara llamará a los nadadores, y antes de su entrada en la zona de salida recordará el orden de salidas de la serie.

La adaptación de las actividades dirigidas en centros de fitness1

11.1. Introducción

Hemos optado, en este apartado, por definir primero las características de las actividades dirigidas y pasar luego al análisis de aquellos aspectos que nos ofrecen estrategias para facilitar la participación de usuarios con algún tipo de discapacidad. No obstante, recordamos que no deberán obviarse las orientaciones didácticas por discapacidad que se recogen en el capítulo 6.

Las actividades dirigidas son el conjunto de actividades que se ofrecen en un centro deportivo encaminadas a tener un buen estado de forma física y también a mejorarlo. Una de sus características es que las sesiones son grupales, esto es, un técnico deportivo dirige la actividad de un conjunto de usuarios, cuyo número puede variar.

Cada una de las propuestas, recogida bajo un nombre concreto (y variable según la empresa o la localidad), contribuye desde su ámbito al desarrollo de las cualidades físicas básicas y capacidades perceptivo-motrices, así como al mantenimiento y mejora de las habilidades y destrezas motrices básicas.

Cuando una persona cualquiera accede por primera vez a un centro de deportes, precisará del asesoramiento de un técnico deportivo para diseñar su propio plan de entrenamiento y para determinar su nivel de forma física. Según sus experiencias previas y su estado de forma, el técnico le presentará las diferentes propuestas que puede escoger, clasificadas según la intensidad y dificultad de trabajo. De este modo, podrá hacer una entrada progresiva que le facilite la adherencia al programa y su seguimiento.

Las actividades dirigidas se clasifican según su intensidad de trabajo y dificultad en actividades de:

Baja intensidad: son actividades que buscan la adaptación al esfuerzo, con trabajo de bajo impacto y poca complejidad. Por ejemplo, estiramientos, gimnasia suave, iniciación a la actividad acuática para mayores de 65 años, etc.

Intensidad media: permiten mejorar las capacidades adquiridas al inicio del programa de entrenamiento y preparan al usuario para afrontar propuestas de alta intensidad. Suelen presentarse actividades con objetivos concretos y/o localizados. Son ejemplos de este tipo de intensidad: las sesiones de GAP (glúteos, abdominales, piernas), PEB (pecho, espalda, brazos), en forma, aerobic 1, sesiones exprés (trabajo localizado de corta duración), iniciación a la actividad acuática, etc.

Alta intensidad: buscan incrementar la capacidad aeróbica y la fuerza general. Para practicarlas es necesario partir de una buena forma física. Por ejemplo: TBC (trabajo combinado cardiovascular), cardiobox, steps, aerobic II, body fitness, sesiones plus (de mayor duración), ciclismo indoor, etc.

Programas encaminados al mantenimiento de la salud tales como : aquagim, aquasalut, yoga, Pilates, combisalud (1 día en medio acuático y 1 día en suelo), gimnasia correctiva, tai-chi, entre otras.

Programas dirigidos a la población infantil: natación para bebés, iniciación a la natación, perfeccionamiento de natación, motricidad infantil.

Combinación de disciplinas: programas de alta intensidad encaminados al

entrenamiento específico de la carrera, la natación o el ciclismo que forman parte de deportes combinados como la triatlón.

11.2. Descripción de las actividades dirigidas

Seguidamente, se describen de forma breve las actividades dirigidas más habituales que pueden encontrarse en un centro deportivo. Nuestro objetivo al relacionarlas es situar al lector ante la misma realidad, conocida a veces bajo nombres diferentes.

Una vez descritas, se analizarán aquellos aspectos que deben ser tenidos en cuenta para facilitar una práctica inclusiva, en la que la persona con discapacidad pueda ser lo más autónoma posible y las condiciones de práctica y socialización entre usuarios esté equiparada.

Como ya se ha comentado en otros capítulos, recordemos que las personas con discapacidad deberían disponer de las mismas oportunidades que el resto para realizar una práctica deportiva en cualquier centro deportivo próximo a su domicilio o centro de trabajo.

El hecho de compartir con vecinos o amigos una actividad dirigida va más allá de la mera espontaneidad y participación: se está favoreciendo la práctica de actividad física mediante la proximidad.

Actividades acuáticas

Las actividades acuáticas en general, tanto sean de natación individualizada como de actividad dirigida, pueden requerir de unas consideraciones específicas para realizar una práctica inclusiva que permita una acción normalizada y sin interferencias con la práctica habitual.

La participación conjunta de personas con y sin discapacidad en actividades acuáticas organizadas va más allá de la tarea a realizar, y significa atender una serie de aspectos organizativos previos a la acción que garanticen la respuesta a las necesidades y expectativas de todos los usuarios. De tal modo, partimos de una concepción global que asume la inclusión como base del ideario de gestión, para centrarnos en una serie de aspectos funcionales desde los que reflexionar y establecer la necesidad de crear estructuras que permitan dar respuesta a la diversidad de personas que hacen uso de la instalación.

Pilates

2

El método Pilates es un sistema de entrenamiento o de ejercicio en el que las principales guías para su desarrollo o ejecución son la concentración, la centralización, el control, la respiración, la precisión y el movimiento fluido.

Todos los ejercicios que se realizan en esta disciplina han sido pensados para fortalecer y tonificar la musculatura y facilitar la movilidad articular, además de incidir en la simetría y alineación corporal, de un modo seguro y eficaz.

Todos los ejercicios están compuestos por movimientos ejecutados a ritmos concretos y coordinados a la perfección con la respiración.

Las sesiones de Pilates son planificadas según las características del individuo y sus necesidades (corrección postural, puesta en forma, recuperación de lesiones, etc.). La intensidad del trabajo puede adaptarse a las posibilidades de cada persona.

A través de la práctica, la mente va tomando conciencia de las capacidades, limitaciones, fortalezas y debilidades del cuerpo para mejorar el estado físico y mental. Es una actividad dirigida muy técnica, donde la correcta ejecución de los distintos elementos que componen cada ejercicio es más importante que el número de repeticiones o series.

Steps

La práctica denominada «steps» es una actividad dirigida de sala con acompañamiento musical. En ella se organizan coreografías de diferentes niveles, según el público al que vaya dirigida la actividad. Se utilizan escalones o steps como elemento potenciador del trabajo muscular del tren inferior. Por definición, el step es una plataforma rectangular con una superficie antideslizante y un conjunto de soportes que permiten regular su altura. Debe ser estable y estar especialmente preparado para absorber el impacto del trabajo físico que se realice sobre él.

La práctica de steps proporciona una mejora considerable de la resistencia aeróbica y la fuerza física. Su parte coreografiada mejora la coordinación y la capacidad de reacción del participante, trabajando también a nivel mental, estimulando la memoria y la concentración.

La función del técnico deportivo y su capacidad comunicativa son básicas para la práctica.

Yoga

3

La palabra «yoga» procede del sánscrito y significa unión e integración. Según esta disciplina, el ser humano es un todo que comprende cuatro aspectos distintos: la parte física, la mental, la emocional y la espiritual. Las personas suelen sentir y desarrollar estos aspectos de su vida de forma separada, de modo que su «yo» queda incompleto. Para conseguir la unión de todos los aspectos en uno, el yoga propone un conjunto de técnicas dirigidas a alcanzar un único destino: una personalidad individual, donde se integren todos los aspectos que forman nuestra persona.

El yoga nos enseña a fortalecer y armonizar el cuerpo, la mente y el alma, para que podamos alcanzar la meta: un cuerpo sano, una mente equilibrada y la paz interior. El yoga ayuda a eliminar los obstáculos interiores y nos da fortaleza para mantenernos ecuánimes, calmados y conectados cuando nos enfrentamos a los retos diarios de la vida moderna.

Se trabaja con el cuerpo, la respiración y la concentración.

Tonificación

Se trata de una sesión especializada en la que se siguen todos los principios de la musculación, combinando los ejercicios con una gran variedad de material. Una clase de tonificación muscular es dinámica y divertida y ofrece grandes beneficios para la salud de los usuarios que la practican. En ella intervienen las cualidades físicas: resistencia aeróbica, fuerza, resistencia muscular y flexibilidad.

Su práctica de manera continuada ayuda a prevenir lesiones, corregir posturas, ejecutar las tareas cotidianas con facilidad, mejorar la estética corporal, aumentar la capacidad funcional de nuestro cuerpo, así como desarrollar la propiocepción corporal y el sentido del ritmo.

Suele tener acompañamiento musical.

Body shape

Combinación de la gimnasia aeróbica con ejercicios propios de la sala de musculación. Esta mezcla permite conseguir un gasto calórico elevado a la vez que se tonifican los músculos de todo el cuerpo.

Los resultados son rápidos y visibles en poco tiempo: la figura se estiliza, se refuerzan los grupos musculares y se reduce el volumen de grasa corporal. Además, la sencillez y simplicidad de los movimientos hace del body shape una clase muy accesible para todo aquel que desee realizar deporte sin tener que seguir complicadas coreografías ni sufrir con posturas que requieran un proceso de aprendizaje largo.

Una clase de body shape transcurre al ritmo de una música dinámica que, además de motivar a los alumnos, permitirá estructurar el desarrollo de la sesión. Generalmente, la clase se divide en diez temas o tracks destinados al trabajo de las diferentes partes del cuerpo. Todos los ejercicios se realizan con una resistencia añadida mediante una barra y unos discos de peso variable que permiten trabajar el músculo con más intensidad. El peso variará según el grupo muscular que se trabaje y según la capacidad del alumno que lo practique.

Fitness

Tomando como punto de partida el significado del vocablo anglosajón (aptitud), «hacer fitness» se trata en realidad de la realización de cualquier actividad física progresiva, que comprenda movimientos repetidos y planificados con el objetivo de mejorar y mantener un buen estado de forma físico, y de salud. Dichas actividades deben ir acompañadas de una alimentación equilibrada y un descanso apropiado. Desde la simple acción de salir a pasear, realizar las tareas cotidianas, subir y bajar escaleras, a actividades aeróbicas más intensas practicadas de forma regular para mejorar el rendimiento deportivo, se consideran «fitness» (American College of Sports Medicine).

El reduccionismo que en ocasiones impregna nuestro lenguaje hace que a veces este concepto amplio se reduzca a algunos de los tipos de trabajo que se realizan en las «salas de fitness» de los centros deportivos. En estas salas, el fitness a menudo se divide en los tipos de trabajo siguientes:

•Flexibilidad

•Resistencia cardiovascular

•Fuerza muscular y resistencia

•Constitución física

•Agilidad

•Equilibrio

•Velocidad

Para ello se utilizan diferentes máquinas de trabajo cardiovascular y de potenciación muscular, así como otros materiales, tales como las pesas libres, las gomas elásticas o las pelotas medicinales.

En nuestro análisis nos centraremos únicamente en el trabajo muscular que se realiza en la sala de pesas con máquinas, pesos libres y otros materiales.

Indoor bike

La actividad de indoor bike consiste en una clase dirigida sobre bicicletas estáticas y soporte musical, siguiendo las pautas que marca el técnico deportivo. Su objetivo básico es el trabajo cardiovascular de media o alta intensidad.

El soporte musical está pensado y elaborado para marcar la cadencia de pedaleo, de forma que el ritmo musical marca el descenso de una de las piernas. Es importante seguir el ritmo musical impuesto para mantener un porcentaje de trabajo cardiovascular saludable y adaptado al tipo de sesión.

Las sesiones más habituales tienen una duración de 45 minutos.

A lo largo de la sesión el técnico propone un entrenamiento interválico con cambios de ritmo, variaciones de la intensidad de trabajo y periodos de recuperación activa según el objetivo particular de la clase.

El incremento o descenso de la intensidad se consigue variando la resistencia mecánica que maneja cada usuario sobre su bicicleta, o la cadencia de pedaleo, siendo importante hidratarse a lo largo de la sesión.

Style dance

Actividad física de media intensidad, coreografiada, que se realiza sin ayuda de material auxiliar. Mezcla pasos de la modalidad aeróbica con bailes populares existentes. Desarrolla las capacidades psicomotrices y perceptivas de atención, concentración y memoria.

11.3. Adaptaciones según el tipo de discapacidad

A continuación se exponen las adaptaciones según el tipo de discapacidad.

DV

Discapacidad visual

Estrategias generales para la inclusión en todas las actividades dirigidas

Respecto a la relación con otros usuarios

Algunas de estas personas son plenamente autónomas y otras requerirán de diversos recursos que faciliten su integración en la actividad.

Entre las personas con discapacidad visual existen diversos grados de habilidad social, pero debemos facilitar que realicen las acciones sociales que precisen y favorecer las ayudas voluntarias por parte de otros usuarios.

Algunos de los recursos están encaminados a facilitar la autonomía por parte de estos usuarios, de forma que requieran las menores acciones de ayuda posibles. Los aspectos citados son fundamentales para una correcta inclusión deportiva.

Los diferentes tipos de actividades dirigidas tienen necesidades diversas y los recursos de ayuda pueden no coincidir entre ellas.

Saber utilizar la información oral y optimizar la visual, corregir los errores de la forma adecuada y actuar sobre la orientación espacial pueden ser factores determinantes para el éxito de la actividad. En general podemos decir que debemos aplicar los conceptos didácticos de la actividad convencional y sólo será necesario tener en cuenta alguna de las consideraciones que se indican más adelante.

En este sentido, como aspectos fundamentales deberemos tener en cuenta:

La información verbal

Las personas con discapacidad visual dependen en gran medida de que la recepción de información del técnico deportivo sea la adecuada. En muchas ocasiones nos apoyamos con gestos para describir un movimiento, no acabamos las frases o utilizamos terminología propia de la actividad sin saber si todos los usuarios dominan este lenguaje. Es muy desconcertante que se nos indique un gesto y no podamos realizarlo por falta de información o bien porque la información sea parcial o dada en un tono y/o volumen de voz no adecuado.

Por tanto, algunos aspectos que tendremos que tener en cuenta en este ámbito son los siguientes:

•Hay que informarse sobre los conocimientos previos de los usuarios e introducir la terminología asegurándonos de su correcta comprensión.

•Conviene saber si ha realizado la actividad deportiva u otra similar alguna vez y cuánto tiempo y en qué condiciones.

•Es mejor decir «venid hacia mí» que «id allá», por lo que primero nos desplazaremos al lugar y desde este sitio orientaremos a todos los usuarios.

•Deberemos procurar que estos usuarios sean lo más autónomos posible durante la sesión, por lo que las informaciones serán concretas, referidas a su propio cuerpo «hacia tu derecha…», y graduales, de modo que es preferible que aprendan los nuevos movimientos poco a poco a que se desorienten y pierdan parte de la información.

•Es conveniente dar más información sobre el movimiento para que el usuario sea más autónomo y pueda realizar la actividad por sí mismo. Por lo tanto seremos más descriptivos al iniciar el ejercicio y, posteriormente, durante la realización sucesiva iremos añadiendo más información oral si fuera preciso.

•No deberemos abusar de los gestos, o bien deberemos reforzarlos con explicaciones orales para que no necesite después una instrucción específica que podría romper el ritmo de la clase. La verbalización será pues necesaria aunque estos usuarios tienen capacidades muy diversas y esto no deberá suponer ningún sobreesfuerzo para el técnico deportivo. Sólo con ser un poco más descriptivo será suficiente.

•No daremos toda la información de una sola vez, sino que introduciremos la información por fases a lo largo de la sesión o en las diversas sesiones.

•Ordenar la información relevante e introducirla únicamente cuando sea necesario.

•Crear un código fijo, como poner nombre a ciertos ejercicios que se deban repetir periódicamente (este código será el más universal posible y propio de la actividad que se realice).

•En la repetición de ejercicios es conveniente que se indique el ritmo de ejecución, ya sea contando en voz alta o marcando el final y el principio del siguiente. Al no poder autorregularse observando el ritmo de los demás, pueden precisar de alguna indicación.

•Un recurso importante será anticipar lo que debemos realizar para permitir que estos usuarios se preparen, se sitúen y puedan consultar con otros usuarios.

•Con los usuarios ciegos totales, es conveniente que demos la información de los ejercicios de forma analítica, es decir, informar de lo específico a lo general, de los pequeños movimientos o fases al movimiento global.

•La colaboración voluntaria de otros usuarios puede complementar también esta fase de la enseñanza, aunque naturalmente nunca podrá ser impuesta.

•El tono de voz y la frecuencia es un elemento de motivación. Un tono de voz seguro puede animar a la realización de acciones en las que estas personas se sientan inseguras, además de nuestra proximidad, naturalmente. Una frecuencia de voz lenta incita a la relajación al final de la sesión, y una alta frecuencia, es decir, hablar deprisa y de forma animada, incita al movimiento y la actividad. Este hecho es muy conocido por todos los profesionales, pero en el caso de la población de la que nos ocupamos aquí es un factor todavía más relevante. Debemos tener en cuenta que en algunos casos es ésta la única información que les llega y no nuestro mensaje corporal.

•Otro aspecto de la comunicación es la información propioceptiva. Se trata de una información muy relevante, sobre todo para las personas con un gran déficit visual o ceguera total.

Así, para complementar a la información oral podremos:

•Utilizar algunas estrategias de ubicación del técnico deportivo (se indican más adelante).

•Escoger al usuario como modelo y, situándonos próximos a él, realizar las indicaciones al mismo tiempo que movilizamos sus articulaciones para que todos los usuarios entiendan el nuevo movimiento. Naturalmente, debemos contar con el aprendizaje de estos usuarios, por lo que sólo se repetirá esta acción con movimientos nuevos o bien en correcciones técnicas posteriores.

•Durante las sesiones posteriores, las pequeñas ayudas o correcciones las podría realizar el propio técnico deportivo en los momentos que le parezcan adecuados para no interrumpir la sesión, o bien algún otro usuario, siempre que lo haga de buen grado y sin que se le exija su colaboración.

La información visual

Estas personas pueden tener diferentes tipos de resto visual, una visión monocular, reducciones de campo visual o bien visión borrosa de diversos grados, por lo que deberemos tener en cuenta algunos aspectos:

•Que el usuario se sitúe lo más próximo posible al técnico deportivo para observar, o que observe a otro usuario próximo a él. Esta última estrategia puede ser útil cuando el técnico deportivo, por la configuración de la instalación o el hábito de situarse en un punto alejado, o el grado de visión del propio usuario, impida la observación lejana.

•En ocasiones el contraste que ofrecemos a la persona con discapacidad visual no es el adecuado: así, por ejemplo, si llevamos una camiseta blanca y la pared que tenemos detrás es también blanca puede ser complicado para estas personas observar el movimiento. Por tanto, podemos utilizar camiseta con el mayor contraste posible con el fondo, o bien poner una colchoneta en la pared, justo detrás de nosotros para aumentar el contraste.

•Es conveniente que el usuario se sitúe en el espacio con la luz más adecuada a su visión: si tiene fotofobia, con la luz a su espalda, o con la luz de frente si lo necesita. Normalmente estas personas saben cómo situarse para optimizar su visión, por lo que conviene permitirles que ocupen el espacio que nos soliciten.

•Las personas sin resto visual o con muy bajo resto utilizan prioritariamente las sensaciones perceptivas más que la imitación de una imagen del movimiento. Decimos en nuestro ámbito que aprenden por sensaciones. Así pues, puede ser adecuado realizar indicaciones del tipo «tienes que notar como el agua frena tu mano…», en alguna actividad acuática, o «como la columna se estira», «como trabaja el cuádriceps», en una actividad de sala, etc.

La retroinformación

Cuando la información de retorno no existe, es defectuosa o está alterada, resulta complicada la corrección de errores y, por tanto, el aprendizaje de los

movimientos nuevos o de la técnica.

Es conveniente indicar el movimiento correcto con respecto al cuerpo de la persona que debe ejecutarlo, por lo que diremos: «más hacia tu derecha», «delante de tu pie derecho», si debe encontrar algo en el suelo, etc.

Se recomienda que la corrección de errores o del resultado de la acción motriz se realice lo más próxima posible a la ejecución del movimiento y, además, que se haga la nueva acción corregida inmediatamente (lo más rápidamente posible). El recuerdo cenestésico (propioceptivo) del primer movimiento erróneo todavía estará presente y facilitará la diferenciación con el movimiento siguiente ya corregido.

La orientación espacial de la persona con discapacidad visual

Saberse situado en el espacio, es decir orientado, es un factor fundamental con las personas con discapacidad visual. Es difícil realizar una acción técnica correcta si pensamos que la pared está cerca y podemos chocar. Trabajar en situación de estrés dificulta el aprendizaje.

Tan importante será estar situado en el espacio como conocer la ubicación de los compañeros de sesión y del profesor.

La forma de acompañar a una persona con discapacidad visual, sobre todo los de más baja visión o con ceguera total, será la siguiente: se ofrece el codo y acompañamos la mano del usuario hasta él, después caminamos ligeramente

adelantados sin cambios bruscos, ni de velocidad ni de giro. Se le deberá ir orientando describiendo el entorno y anticipando los obstáculos. Si debe sentarse o tocar la escalera de entrada a la piscina le cogeremos la mano y se la posaremos sobre el material. Si debe montarse a una bicicleta, le cogeremos la mano y se la posaremos sobre el manillar o el sillín, etc.

En las primeras sesiones será conveniente que este usuario reconozca el espacio, caminando alrededor de la sala, al mismo tiempo se le irá indicando las dimensiones de ésta, dónde está el material, dónde están las máquinas fijas, las escaleras y cualquier elemento que pueda ser peligroso de la instalación, pero también el que sea orientador. Para acompañar a las personas sin visión o con muy poco resto visual les guiaremos la mano hacia nuestro codo y caminaremos sin brusquedades. Si quieren sentarse les cogeremos la mano libre y se la pondremos en la base del asiento o en el respaldo si lo hubiera. Las personas con restos visuales algo más altos pueden seguirnos a corta distancia.

Dentro de las distintas salas es conveniente que tengan unas zonas fijas de referencia, la puerta de entrada, por ejemplo, o una colchoneta o material situado en un punto determinado y que puedan controlar, bien con el resto visual o tocándolo con determinada frecuencia.

La ubicación del técnico deportivo

La voz del técnico deportivo puede orientar a estos usuarios: si el técnico deportivo mantiene una posición centrada, o si se utilizan altavoces, el foco sonoro que estará a su derecha o izquierda también puede ser orientador.

Es recomendable que el técnico deportivo no cambie demasiado de colocación en el espacio, y si lo debe hacer, que avise indicando su nueva posición o hable

al mismo tiempo que se desplaza.

Las posibilidades de dar información o de realizar correcciones táctiles aumentan si el técnico deportivo está cerca, naturalmente siempre que el tipo de actividad lo permita.

La ubicación del usuario con discapacidad visual

Es conveniente que estos usuarios se sitúen lo más próximos posible al técnico deportivo y en posición frontal, así podrán recibir correcciones sin interrumpir demasiado su tarea.

Puede ser útil, si se sufren inseguridades o miedos, colocarse cerca de la pared para aumentar la seguridad; tocarla con cierta frecuencia puede ayudar a reorientarse cuando haga falta. Esto es más frecuente con usuarios con poco resto visual o ceguera total.

Deberemos diferenciar las necesidades de orientación y ubicación en el espacio en función del tipo de actividad dirigida.

Estrategias específicas para la inclusión en las actividades acuáticas

Además de las estrategias generales referidas a la relación con otros usuarios, la

información verbal y visual, y la orientación espacial, ya citadas, tendremos presente que los diferentes tipos de actividades acuáticas tienen necesidades diversas. Así, los aspectos didácticos propios de actividades como la natación libre pueden no coincidir con aquellos que son necesarios en las actividades acuáticas dirigidas tipo aquaeróbic, aquagim, etc.

En general podemos decir que debemos aplicar los conceptos didácticos de la natación convencional y sólo será necesario tener en cuenta alguna de las consideraciones que se indican a continuación:

•En las primeras sesiones será conveniente que este usuario reconozca el espacio, caminando alrededor de la piscina; al mismo tiempo se le indicarán las dimensiones de ésta, dónde está el material, las escaleras y cualquier elemento que pueda ser peligroso de la instalación, pero también el que sea orientador.

•Saber utilizar la información oral y optimizar los aspectos visuales, corregir los errores de la forma adecuada y actuar sobre la orientación espacial pueden ser factores determinantes para el éxito de la actividad.

•La voz del técnico deportivo puede orientarles. Si el técnico mantiene una posición centrada, o si se utilizan altavoces, el foco sonoro que estará a su derecha o izquierda también puede ser orientador.

•Es conveniente que el técnico deportivo no cambie demasiado su colocación en el espacio, y si ha de hacerlo, que avise indicando su nueva posición o que hable al mismo tiempo que se desplaza.

•Las personas sin resto visual o con muy bajo resto utilizan prioritariamente las

sensaciones perceptivas en el agua, más que la imitación de una imagen del movimiento. Decimos en nuestro ámbito que aprenden por sensaciones. Así pues, puede ser adecuado dar indicaciones tales como «tienes que notar como el agua frena tu mano», «como la cabeza entra en el agua», etc.

•Si debemos indicar un movimiento con una direccionalidad determinada o señalar hacia la derecha o la izquierda, en ocasiones es útil coger una tabla en cada mano (o un churro) de manera que facilitamos la observación. Sólo realizaremos esta acción si es imprescindible y si es facilitadora para todos los usuarios.

•Dentro de la piscina es conveniente que tengan unas zonas fijas de referencia, la escalera, por ejemplo, o una tabla situada en un punto concreto y que puedan controlar, bien con el resto visual o tocándola con determinada frecuencia.

Deberemos diferenciar las necesidades de orientación y ubicación en el espacio en función del tipo de actividad acuática.

Algunos recursos en situación de baño libre o cursillo de natación son:

•Asignarle siempre, si es posible, la misma calle e indicarle cómo situarse en ella.

•Estos usuarios pueden contar las brazadas que precisan para hacer una piscina, de este modo aprender a dominar el espacio y aumentar su seguridad.

•El técnico deportivo se referirá por su nombre en primera persona y después le indicará lo que debe hacer.

•Si se precisa hacer alguna corrección al usuario mientras nada nos situaremos delante de él para que le llegue mejor la voz, o bien esperaremos a que deje de nadar; no haremos indicaciones desde atrás.

•Si quiere hacer piscinas se podría colocar una goma de caucho en su calle, atándola a las corcheras y próximas a cada pared, y a continuación iniciar la actividad que realizaría con plena autonomía. La distancia a la pared de esta goma de señalización varía en función de diversos factores, como la envergadura del nadador o la velocidad de nado en el momento del viraje.

•En algún caso puede ser conveniente utilizar una colchoneta fina que se adapte a la pared, para aumentar la seguridad en el viraje.

•Algunos usuarios tienen suficiente resto visual para ver las líneas indicadoras de distancia del suelo de la piscina, en ese caso deberemos indicarles su funcionalidad como al resto de los usuarios.

•Estos nadadores pueden compartir una calle con otros usuarios siempre que la goma de orientación no les cause molestias; para ello, ésta no debe estar demasiado tensa.

•Si se quiere aumentar la seguridad, cuando se nada más rápido o en una toma de tiempos, es necesario quedar de acuerdo con el técnico deportivo para que una o dos brazadas antes de llegar a la pared para hacer el viraje éste le indique la distancia mediante un toque en la cabeza con el bastón de viraje. Este método es

utilizado en la natación competitiva en los diversos campeonatos organizados por la Federación Española de Deportes para Ciegos y el resto de organizaciones internacionales en todos los niveles, desde los campeonatos para menores hasta los Juegos Paralímpicos.

Estrategias específicas para la inclusión en las actividades de Pilates, yoga, tonificacion y body shape

Además de las estrategias generales referidas a la relación con otros usuarios, la información verbal y visual y la orientación espacial ya citadas, insistiremos en lo siguiente:

Al tratarse de una actividad de sala en la que se ejecutan diversas posturas con una cadencia determinada y utilizando material diverso, o sin él, debemos centrarnos en cómo dar la información de forma que no interrumpa el ritmo de la sesión y sea útil para los usuarios con discapacidad visual.

Por tanto, la información que ofrecemos a los usuarios y el espacio en el que se sitúan tanto el usuario como el material son aspectos que facilitan la práctica efectiva en situación de inclusión deportiva.

Además, será importante encontrar la manera de que su orientación espacial y la de los materiales permitan el normal desarrollo de la actividad.

Es conveniente asegurarse del conocimiento o ir enseñando los diferentes grupos musculares que se pretenden trabajar y hacer referencias a las sensaciones, para buscar así la posición correcta de trabajo. De esta forma, es más sencillo para las

personas que no tienen una imagen exacta de la posición final a adoptar llegar a ella cuando notan que trabaja el músculo adecuado.

La orientación espacial de la persona con discapacidad visual

No hay que olvidar la importancia que tiene para las personas con discapacidad visual poseer referencias espaciales para su adecuada orientación, y también respecto a los compañeros y el profesor.

En las primeras sesiones será conveniente que este usuario reconozca el espacio, caminando alrededor de la sala, al mismo tiempo se le irán indicando las dimensiones de ésta, dónde está el material y cualquier elemento que pueda ser peligroso de la instalación, pero también el que sea orientador. Para acompañar a las personas sin visión o con muy poco resto visual o para ayudarlas a sentarse, tenemos que hacer lo que ya hemos explicado anteriormente.

Dentro de la sala, como ya se ha dicho más arriba, es necesario que tengan unas zonas fijas de referencia.

La información

Además de los consejos que ya se han ofrecido en el apartado «Estrategias generales para la inclusión en todas las actividades dirigidas», hay que tener en cuenta los siguientes:

•Utilizar un código fijo, como ponerle nombre a ciertos ejercicios que se deban repetir periódicamente (este código será el más universal posible y propio de la actividad que se realice). En yoga se da la circunstancia que los ejercicios o posiciones ya suelen tener un nombre, que, además, en muchas ocasiones es descriptivo de la finalidad o de la forma corporal que hay que adoptar, por lo que este recurso ya es propio de la actividad y facilita muchísimo la integración de todas las personas. Estas personas sin resto visual o con muy bajo resto utilizan prioritariamente las sensaciones perceptivas más que la imitación de una imagen del movimiento. Decimos en nuestro ámbito que aprenden por sensaciones. Así pues, puede ser adecuado realizar indicaciones tales como «tienes que notar que el peso se apoya en la cadera, que la columna se estira...». Es conveniente indicar el movimiento correcto con respecto al cuerpo de la persona que debe ejecutarlo, por lo que diremos «más hacia tu derecha, delante de tu pie derecho...», si tiene que encontrar algo en el suelo, por ejemplo.

La ubicación del técnico deportivo

Nos remitimos a los consejos dados en el apartado «Estrategias generales para la inclusión en todas las actividades dirigidas».

La ubicación del usuario con discapacidad visual

Aquí también nos remitimos al apartado «Estrategias generales para la inclusión en todas las actividades dirigidas». Queremos destacar, además, que tan importante es estar situado en el espacio como saber la ubicación de los compañeros de sesión y del profesor.

La retroinformación

Vale lo dicho en el apartado «Estrategias generales para la inclusión en todas las actividades dirigidas».

Respecto a los materiales propios de la actividad

Si se utilizan pequeñas pesas, gomas, balones, colchonetas, etc., es conveniente que este material esté siempre ordenado y en el mismo lugar. Estas personas, cuando ya conocen la ubicación y toman sus referencias visuales o táctiles necesarias, son totalmente autónomas para coger y colocar el material en el lugar adecuado.

Es importante recordar que un objeto en el suelo o pared es un obstáculo si no se sabe que está allí, pero si está localizado puede ser incluso una orientación. Por ello, los demás usuarios no deben dejar abandonado el material de cualquier manera ni en lugares no previstos.

Es conveniente en este sentido que se elija con sumo cuidado dónde se colocan estos usuarios, contando con su opinión, pero siguiendo los criterios ya indicados: que puedan «ver» de la forma más optimizada posible y escuchar las instrucciones, que tengan un buen acceso al material y que éste no se pueda mover e interferir con otros usuarios.

Las colchonetas finas pueden servir de orientación visual o táctil, ya sea realizando los ejercicios sobre ellas o colocándolas de forma que limiten un espacio determinado de trabajo.

Estrategias específicas para la inclusión en la actividad de steps

Además de las estrategias generales referidas a la relación con otros usuarios, la información verbal y visual y la orientación espacial ya citadas, tendremos presente lo siguiente:

Conviene preguntar a estos usuarios si localizan los steps, tanto estando parados como cuando ejecutan los movimientos.

También se les preguntará acerca del contraste o el color más adecuado, su ubicación y los aspectos que consideremos necesarios.

Los steps suelen tener un buen contraste visual con el suelo de las salas, pero si fuera necesario podrían adaptarse de diversas formas, como pegando cinta aislante gruesa de un color más contrastado. También se puede poner una colchoneta fina y dura y del color adecuado debajo del step, siempre y cuando no lo desestabilice demasiado, o por delante o por detrás del step. (Recordad que es conveniente consultar con estos usuarios.)

Respecto al propio material y su utilización, podemos encontrarnos con usuarios que lo empleen correctamente y sigan las sesiones casi sin utilizar recursos específicos, y otros que se desestabilicen en exceso y ello les impida seguir el ritmo de la sesión.

Recomendamos que perseveren en el aprendizaje, pues con la práctica la mayoría de las personas pueden subir al step y realizar los cambios de pies sin demasiada dificultad. Sin embargo, si se considera necesario, puede optarse por sustituir los steps por una colchoneta fina que hará la función de éstos.

Conviene también que los compañeros mantengan controlado en todo momento el material auxiliar que pueda utilizarse durante la sesión y que los usuarios con discapacidad visual sepan dónde está, para evitar riesgos.

Estrategias específicas para la inclusión en la actividad de fitness

El fitness facilita en gran medida la inclusión de las personas con discapacidad, ya que posee una gama muy amplia de medios para realizar la actividad física. La sala de musculación, las actividades aeróbicas, la piscina, etc., son espacios en los que la persona con discapacidad visual puede orientarse fácilmente, siempre y cuando hayamos realizado un proceso de orientación y reconocimiento previo de la sala o situemos material para su participación con el grupo. Debemos dar a la persona ciega la mayor cantidad posible de motivaciones e informaciones, pues ésta se mueve por estimulaciones externas. Las personas videntes encuentran motivación en la simple observación de la actividad, mientras que la persona ciega necesita de nuestra explicación para comprender y participar.

Además de las estrategias generales referidas a la relación con otros usuarios, la información verbal y visual y la orientación espacial ya citadas, tendremos presente que:

Deberíamos dirigirnos a los componentes del grupo por su nombre, ya que así facilitaría el reconocimiento de cada uno por parte de las personas que presentan dificultades en la percepción y a quienes van dirigidas las orientaciones del profesor.

Es conveniente mantener un código fijo de orientación y llamadas.

Cuando queremos orientar al deportista sobre un lugar, se le deben dar informaciones que le sitúen en el espacio y con referencias basadas en su propio cuerpo. Por ejemplo, si tiene que encontrar una pesa en el suelo se le debe indicar «está delante de tu pie derecho» o «detrás de tu pie izquierdo». Es conveniente que conozca los giros con respecto a su propio cuerpo; cuando hace un giro de 90º, de 45º, 120º o 360º. De esta manera será más fácil orientarle en el espacio. Las explicaciones deberán ser más exhaustivas, procurando no apoyarse en la imitación de un gesto a través de la imagen visual. Es conveniente dar al alumno la mayor cantidad de estímulos posible.

Otro recurso para facilitar la inclusión es la asignación de equipos de trabajo, en los que puedan estar integradas las personas con discapacidad; facilitar material y espacios adaptados, tales como material sonoro, suelos rotulados y otros medios que ayuden a reconocer el espacio por medio de la percepción auditiva o táctil. Si la persona con discapacidad tiene resto visual, sería conveniente que los componentes del grupo lleven ropas que resalten respecto a los colores del entorno o que el material esté pintado en contraste con el suelo.

Formar u orientar a los compañeros para que en algún momento hagan de guías facilitará la inclusión de estos colectivos y también la sensibilización hacia ellos.

Estrategias específicas para la inclusión en la

actividad de indoor bike

Independientemente de la discapacidad, sería deseable que los técnicos fuesen informados la primera vez que el usuario con discapacidad asistiese a la actividad (con o sin experiencia previa). Habría que quedar unos 15 minutos antes u otro día si fuese posible para que el usuario conociese el espacio, el material, el nombre de los movimientos básicos y su ejecución. En esta breve sesión previa sería necesario:

Ayudarle a encontrar la posición correcta sobre la bicicleta y a marcar las referencias para subir, bajar, acercar o alejar el sillín y el manillar. Esto le permitiría hacerlo por sí mismo en la próxima ocasión.

Comentarle que puede llevar zapatillas deportivas normales o zapatillas con calas automáticas (si no las conociese se le pueden mostrar), así como hacer alguna consideración respecto a la indumentaria, que ha de ser muy transpirable.

Dar algunas consignas sobre qué hacer ante algún contratiempo o ante una gran fatiga: «si no puedes con el ritmo impuesto, bajas la resistencia, te sientas y pedaleas suavemente; si sufres una rampa, estiras la pierna que te duele sin sacarla del pedal y bajas el talón…».

Es interesante presentarle al resto de usuarios que comparten la actividad, para facilitar en lo posible las relaciones sociales.

B1

La autonomía pasa por ser capaz de llegar a la sala sin demasiados problemas. Si la ubicación de las bicicletas mantiene un orden fijo, es más fácil hacerlo de forma autónoma. Por ejemplo, siguiendo la pared de entrada y, a partir de una referencia física, ir a buscar la bicicleta asignada (dejar un pasillo de acceso).

Asignarle una bicicleta desde donde el técnico le vea bien.

Dado que en muchas instalaciones deportivas, el usuario se inscribe previamente a la actividad reservando bicicleta, la reserva se podría hacer de forma automática y liberar la bicicleta 5 minutos antes del inicio de la clase si este usuario no ha confirmado su asistencia.

Si hay diferencias de sonido en la sala, debería situarse en aquella zona donde éste sea menos intenso, para que la instrucción verbal pueda destacar sobre la música y ésta no sature el canal auditivo de la persona.

Hablar poco a poco y vocalizando bien.

Si hay unas instrucciones organizativas conocidas por todo el grupo, sería deseable dárselas a conocer con anterioridad para poder participar de ellas (por ejemplo, si las bicicletas son móviles, de qué manera se ubican cuando las coges, como las devuelves al lugar, cómo secas la bicicleta si la has mojado de sudor, etc.). A menudo se aprenden las normas de la sala cuando uno es novel mirando qué hacen los usuarios más veteranos.

También podríamos implicar a los usuarios con más experiencia para hacer algún

apoyo puntual.

Los estiramientos finales deben ser muy descriptivos; posiblemente las primeras veces necesite ayuda para ejecutarlos. La forma de mostrarlos puede ser táctil: el usuario toca el cuerpo del otro o describiendo la colocación y ayudándole a adoptar la postura correcta. También se pueden anticipar los estiramientos que se harán y/o pasarle una ficha que pueda practicar por su cuenta con ayuda exterior.

«Codificar» los diferentes tipos de apoyos sobre el manillar para que sean entendidos sin necesidad de mirar. Por ejemplo, posición 1, 2, 3 sobre manillar interior o exterior, etc.

B2

Dependerá mucho del resto visual existente. Hay quien ve sombras, hay quien ve formas, hay quien ve con nitidez, pero en un campo visual tan reducido como la cabeza de un alfiler, hay quien tiene reducido el campo visual y, además, ve parcialmente aquello que percibe. Lo mejor es preguntar abiertamente qué ve y cómo lo ve mejor (favoreciendo el contraste de colores y de sombras que le beneficie).

-

-

DI

Discapacidad intelectual

Las adaptaciones que proponemos en las diferentes actividades dirigidas (yoga, pilates, steps y tonificación) están planteadas para personas con una discapacidad intelectual media-leve.

Estas personas deberán ser capaces de comprender y seguir, aunque sea mínimamente, las consignas que vaya dando el técnico a lo largo de la sesión. Requerirán de un buen dominio corporal y de unas buenas capacidades motrices y psicomotrices (coordinación, equilibrio…), que, si aun no han conseguido, deberán ir adquiriendo poco a poco. Asimismo, será necesaria una buena dosis de atención y concentración, particularmente en el yoga, así como de memoria en la actividad de steps.

Estrategias generales para la inclusión en todas las actividades dirigidas (yoga, tonificación, steps, Pilates, fitness, style dance)

Participantes

•Es fundamental tener presente los intereses de los participantes, saber por qué vienen a hacer la actividad (rehabilitación, mantenimiento, fitness, relación social, para adelgazar, ganar masa muscular, etc.). Conocerlo nos permitirá

hacerles indicaciones puntuales al respecto.

•Antes de empezar la actividad será importante hacer una pequeña entrevista informativa bien explicada (dependiendo de la experiencia previa del sujeto); si se da un papel escrito hay que averiguar si sabe leer, ya que de lo contrario tendremos que adaptar el escrito con pictogramas. En esta charla incluiríamos información sobre la indumentaria necesaria para realizar la actividad, la normativa de la instalación, las rutinas básicas a seguir, los horarios, entre otras cosas.

•Mantener una actitud positiva para aprender y respetar las normas y dinámica del complejo deportivo.

•No se debe obligar al usuario a participar en la actividad, sino que se incentivará a que lo haga por motivación intrínseca.

El gerente o responsable del complejo deportivo

•Es importante que tenga una actitud positiva hacia la inclusión de las personas con discapacidad intelectual y que escoja a un técnico deportivo formado y sensibilizado con las personas con discapacidad.

El técnico deportivo

•Es necesario que el técnico deportivo esté sensibilizado con las personas con discapacidad intelectual y que tenga formación.

•Es importante hacer un buen traspaso de información, estar enterado sobre temas de medicación y alteraciones secundarias (epilepsia, hipertensión, asma, etc.). También es conveniente conocer el dominio numérico y el nivel de lectoescritura del participante. De esta forma podremos determinar las posibles adaptaciones.

•El técnico deportivo tendría que resaltar aspectos como mantener la motivación de los participantes. Es importante ir preguntando cómo van las sesiones, si les gusta la actividad, etc.

Información, feedbak y apoyos necesarios

•Para facilitarles la comprensión de las consignas hay que tener en cuenta la «situación» y el «lugar» que ocuparán durante el transcurso de las sesiones. Es necesario que estén próximas al técnico deportivo, para poder observarle de cerca mientras éste realiza los ejercicios. Esta información visual será de gran ayuda para saber cómo ejecutar los ejercicios y descubrir, con exactitud, de qué manera deben hacerlo.

•El apoyo que pueda realizar el técnico deportivo de la actividad, bien sea a partir de una instrucción verbal (explicándole de qué manera están realizando el ejercicio y, si es el caso, cómo han de modificarlo), o ya sea mediante un apoyo físico (guiándole físicamente en la manera de realizar el ejercicio), será muy importante para que las personas con discapacidad intelectual de afectación media-leve puedan seguir la sesión y modificar y perfeccionar la ejecución de los ejercicios propuestos.

•En caso de personas con una discapacidad intelectual mayor y/o con una gran afectación, las estrategias propuestas anteriormente no serán suficientes para facilitar su participación en las actividades. Su participación, en este caso, sólo sería posible si se dispusiera de un apoyo individualizado y generalizado a lo largo de toda la sesión, con la finalidad de que esta persona de apoyo ejecutara los ejercicios, conjunta y literalmente, sobre la persona con discapacidad.

El tutor de los participantes

•Buscar un complejo deportivo cerca del lugar de residencia.

•Proponer algún día de prueba para conocer el gimnasio y la dinámica de su funcionamiento y normativa.

•Seguimiento mensual o bimensual con el técnico deportivo de sala.

Estrategias específicas para la inclusión en las actividades acuáticas

Las actividades acuáticas, y más concretamente la natación, han sido unas de les actividades físicas más recomendadas en los últimos años por los médicos. Muchas personas con discapacidad intelectual han tenido la oportunidad de entrar en las piscinas y hacer cursillos en grupos segregados, pero son pocos los que han tenido la posibilidad de incluirse en grupos ordinarios. El aprendizaje de

las actividades acuáticas en una primera fase parece un trabajo sencillo, pero para las personas con discapacidad intelectual es más lento, sobre todo en aquellos aspectos que implican la coordinación de brazos y piernas, así como en conceptos de flotación, alineación del cuerpo y respiración.

Además de las estrategias generales descritas, para conseguir una inclusión real de personas con discapacidad intelectual en las sesiones de natación se valorarán sus necesidades y se les propondrá participar en una modalidad u otra de actividades acuáticas (natación terapéutica, aquaeróbic, natación de perfeccionamiento o de iniciación, etc.).

El grupo

Cuando la incorporación al grupo se haga en el vaso grande en el caso de los adultos, será interesante proponer una hora donde haya menos usuarios, con la finalidad de dar más indicaciones y hacer un mayor seguimiento. En el caso de los niños existen experiencias exitosas en piscinas donde prefieren agrupar al alumnado en función del nivel de dominio del medio acuático, dejando de lado el tema de la edad.

El técnico deportivo

La información

El técnico deportivo tendrá que compaginar la demostración con unas

instrucciones verbales claras. En movimientos complicados, tales como la alineación del cuerpo, que les cuesta interiorizar, se debería utilizar una ayuda cenestésica. Las explicaciones irán dirigidas a todo el grupo, aunque a las personaas con discapacidad se les darán orientaciones específicas.

El feedback

Es uno de los aspectos básicos y fundamentales que hay que tener en cuenta. Informaremos al usuario con discapacidad intelectual sobre cómo está ejecutando la actividad, haciendo correcciones individualizadas y parcializadas cuando sea necesario; animando al grupo pero, sobre todo, individualmente.

Será primordial modular la voz (más fuerte o más flojo) para mantener la atención. Evidentemente, no será sólo la persona con discapacidad intelectual la que reciba directrices y ánimos por parte del técnico deportivo, pero seguro que los va a necesitar más que el resto.

Ubicación del técnico deportivo

Hay ocasiones en que es preciso estar dentro del agua, sobre todo cuando se deba prestar una ayuda cenestésica. La ubicación exterior servirá para dar el feedback y para hacer las demostraciones, así como para controlar el grupo.

Seguimiento y motivación

El índice de abandono de las personas con discapacidad intelectual en las actividades es elevado, por eso el entrenador deberá ser muy abierto y comunicador, para averiguar si en sus sesiones el nadador se cansa mucho, se aburre, se siente mal, tiene miedo, etc. Será fundamental hacer un control de asistencias y prestar atención a las sensaciones de las personas (sentirse mejor, relajarse, tener en cuenta los efectos de la medicación, etc.).

Recalcar y enseñar normativa

Las piscinas en general tienen la normativa escrita y con pictogramas, pero con este colectivo será interesante hacer un repaso de la normativa: en la ducha, la necesidad de llevar chancletas y gorro de baño, conocer el carril de nado y el sentido por el que se circula nadando de un lado a otro, por dónde se sale de la piscina, etc. Muchas personas con discapacidad intelectual no saben leer y es posible que les cueste entender los pictogramas.

Observación de incidencias

Tendremos que ser observadores, ya que es fácil que haya malentendidos, que pueden dar pie a pequeñas discusiones con otros usuarios o crear sentimientos de inferioridad o inseguridad. No seguir el ritmo, no entender las consignas, no saber por dónde han de nadar, etc., son algunas de las causas de su abandono.

Por tanto, será necesario encontrar estrategias para que sean autónomos en el control del número de piscinas realizadas, así como trabajar la orientación espacial para no chocar con otros usuarios en el carril de nado. Una estrategia puede ser que siga a otro nadador de su mismo nivel o similar.

Desarrollo de la actividad

Sería interesante crear unas rutinas, sobre todo de inicio y final de la sesión. Por ejemplo, se puede plantear un calentamiento fuera del vaso de la piscina, haciendo movilizaciones articulares, hacer después la parte principal de la sesión y en la vuelta a la calma realizar unos estiramientos en el vaso pequeño (si se tiene) o en el mismo vaso grande.

Instalación

Elección del carril de nado

Si es posible, será conveniente nadar por el carril contiguo a la pared para que los nadadores tengan mayor seguridad, así como para ejercer un control más directo, teniendo mayor facilidad para realizar el feedback y para dar información. Es importante trabajar la orientación espacial dentro del carril de nado para controlar el sentido de ida o vuelta y evitar choques con otros usuarios. En caso de malentendidos con otros usuarios, será necesario intervenir para reconducir el conflicto.

Entrada a la piscina

En niveles iniciales y no muy avanzados, la entrada debería hacerse por las

escaleras, ya que las personas con discapacidad intelectual tienen bastante dificultad para tirarse de cabeza, bajar desde el borde o pasar por debajo de las corcheras.

Accesibilidad

Las dificultades de acceso al agua aparecen en aquellos participantes cuyas habilidades adaptativas son muy bajas, con patologías motrices asociadas; también cuando se van haciendo mayores, debido a alteraciones de la marcha y de la movilidad. Es necesario prevenir resbalones (marcha pesada) y facilitar la entrada al vaso (sería preferible que existiera una rampa o unas escaleras grandes con barandillas dentro del agua).

Profundidad del vaso

En muchas piscinas actuales, donde casi no cubre el agua, no hay problema. En el caso de las piscinas antiguas, será necesario empezar a trabajar en el vaso pequeño para desarrollar cierto dominio en el cambio de ejes, la flotación, la inmersión y un poco de propulsión. Una vez conseguido, se pasará al vaso grande.

Elección de vaso pequeño o grande

Esta decisión depende de las posibilidades de los participantes y de sus necesidades. Se plantearán otras actividades (aquagym, aquaeróbic, etc.) en

vasos pequeños con suelo blando para reducir impactos en caso de sobrepeso u obesidad.

Material

En general, parece que la sensación de seguridad que dan los elementos de flotación es muy importante: por ello, optaremos por cinturones de flotación y churros, y no tanto por la tabla clásica de natación.

Otros aspectos

Es primordial respetar el proceso de aprendizaje y, en la medida de lo posible, plantear la progresión de la tarea más sencilla a la más compleja. Es importante ir anotando aquellas actividades que han tenido más éxito, para poder reconducir la actividad en días de más pasividad y poca motivación.

Estrategias específicas para la inclusión en la actividad de fitness

Una de las principales demandas de las personas con discapacidad intelectual, sobre todo del género masculino, es la posibilidad de ir a un complejo deportivo donde puedan hacer actividad física en una sala de fitness. La utilización de las máquinas comporta unos movimientos repetitivos que, la mayoría de las veces, se aprenden con gran facilidad. Esto permite que, indiferentemente de la condición física del participante, puedan seguir una rutina de trabajo. Una de las

grandes ventajas es que se puede ver una mejoría de la condición física en poco tiempo, observando que el participante se motiva con mucha facilidad y se siente bien para continuar.

Además de las estrategias generales descritas, para conseguir una inclusión real de personas con discapacidad intelectual en las sesiones de natación es necesario considerar algunos aspectos, como veremos a continuación.

Técnico deportivo

•Deberá supervisar más a las personas con DI que al resto de los clientes.

•Valorar la postura corporal en las máquinas y en la manipulación de pesos. Suelen existir problemas con el control postural. Es preciso adecuar las máquinas y enseñarles a hacerlo.

•Observar posibles infracciones o errores en el seguimiento de la tabla de ejercicios o en la dinámica de la actividad. Normalmente hacen más repeticiones de las indicadas o usan más peso de lo normal.

•Dar las órdenes concisas y claras, siendo fundamental corregir y reconducir la tarea cuando no se está haciendo correctamente (feedback). Es conveniente observar continuamente.

•Ayudar a controlar el número de kilos, ya que a veces no dominan el sistema

numérico.

•Hacer un seguimiento y control del programa personal, teniendo presente que hay que modificar la tabla, ya que puede que estas personas no pidan la revisión del mismo.

•Es importante repasar con ellos los estiramientos, ya que les cuesta adoptar posturas correctas.

•Educar en hábitos higiénicos tales como llevar la vestimenta correcta, ducharse tras la práctica y verificar los hábitos alimenticios.

•Existen instalaciones deportivas donde se utilizan «llaves personales»: son tarjetas magnéticas sobre las que se graban las tablas de ejercicios personalizadas. Cuando un usuario accede a la máquina en cuestión, inserta su tarjeta y lee sobre una pantalla su tabla de ejercicios personal. Asimismo, se va grabando su ejecución a medida que completa la rutina. Para los usuarios con discapacidad intelectual, estas rutinas deberían añadir un dibujo demostrativo del ejercicio, ya que puede ser que no tengan la lectoescritura adquirida. También será necesario repasar con ellos durante varios días el tema del funcionamiento de la llave.

Estrategias específicas para la inclusión en la actividad de style dance

Las personas con discapacidad intelectual que buscan la inclusión en un gimnasio mediante las actividades dirigidas son preferentemente mujeres, y

optan por las prácticas más conocidas, como el aeróbic o el style dance.

La actividad del style dance combina un trabajo de movilización articular y coordinación con un cierto componente de condición física. El elemento motivador es la música. Una de sus ventajas es que trabaja con una coreografía que se repite durante un trimestre, lo que favorece que, al final, todo el mundo sea capaz de aprenderla y realizarla sin ningún problema.

Además de las estrategias generales descritas, para conseguir una inclusión real de personas con discapacidad intelectual en estas sesiones es necesario considerar algunos aspectos.

Organización espacial

Los alumnos con DI se colocarán de tal manera que puedan ver al profesor perfectamente en todo momento. Por otro lado, hay que evitar que estén en medio del grupo, donde todo el mundo los puede ver, ya que, por lo general, existe un cierto temor a sentirse observados. Estar por detrás de los otros participantes conlleva muchos estímulos que les pueden distraer y hacer más dificultoso el seguimiento de la actividad.

Técnico deportivo

•Dará indicaciones claras y anticipadas, que se pueden hacer de forma global a todo el grupo. Cuando se haga un cambio importante en los movimientos del baile, insistirá en las indicaciones y dará la instrucción con la antelación

suficiente.

•Animará o motivará, en general, y particularmente durante la sesión, con el fin de que no se detengan, despisten o pierdan el ritmo.

•Preguntará al final cómo va, y animar a que poco a poco se puedan ir sintiendo más cómodos y que las cosas les salgan mejor.

•Reforzará pequeños avances.

•Si el técnico deportivo da la clase desde una tarima, bajar de vez en cuando a hacer alguna reconducción cenestésica.

•Conviene repasar los estiramientos, ya que les cuesta adoptar posturas correctas.

•Educará en hábitos higiénicos, como vestimenta correcta, ducha y alimentación.

Metodología

•Inicialmente, enseñará los movimientos más difíciles de forma fragmentada, y después de manera global.

•Dependiendo del nivel del grupo, si es posible, empezará con movimientos segmentarios de piernas o brazos para posteriormente introducir movimientos más globales, y acabar con otros más complejos donde se introducen combinaciones de habilidades.

•El técnico deportivo no debe preocuparse de si la persona con discapacidad intelectual no sigue de forma exacta los movimientos; seguramente, hay otros participantes en la sesión que tampoco no lo hagan perfecto o no sigan del todo la coreografía.

•Plantear la posibilidad de hacer un movimiento básico para cuando estén cansados o no sea posible asimilar un movimiento, con el fin de que trabajen siguiendo el ritmo y no se desconcentren; así continuarán haciendo un trabajo aeróbico.

Otras anotaciones

•En caso de observar que no acabara de incluirse en la dinámica del grupo, o para empezar, se podría poner alguna canción con la que se sientan familiarizados (en la parte de calentamiento, por ejemplo).

•Las personas con discapacidad intelectual tienden al sobrepeso o la obesidad y su nivel de condición física es inferior al resto de la población, por lo que habrá que tener en cuenta su limitación cuando incluyamos saltos y actividades con alto requerimiento energético.

Estrategias específicas para la inclusión en la actividad de indoor bike

Nos remitimos a lo indicado en el apartado sobre discapacidad visual e indoor, pero insistiremos en que:

•El usuario estará cerca del técnico, puesto que esta persona seguirá la sesión visualmente y por repetición.

•Hay que asegurarse de que su bicicleta está regulada convenientemente, y volver a explicar cómo se ajusta (manillar, sillín arriba y abajo, sillín delante o atrás). Dar una referencia sencilla con la posición de las caderas y la longitud de la pierna con el talón apoyado encima del pedal.

•Cuando damos la orden de subir o bajar la resistencia, hay que observar si esta persona lo ha hecho, de lo contrario, habrá que decir su nombre y hacer la maniobra para que la imite.

-

-

DA

Discapacidad auditiva

Estrategias específicas para la inclusión en la actividad de steps

Es recomendable acoger y atender a la persona con discapacidad antes de su inclusión en la actividad, para conocer su grado de sordera y proporcionarle instrucciones básicas y códigos de comunicación habituales en la sesión.

Ya que el volumen de la música utilizada en la sesión suele ser elevado, en grados de sordera no absoluta puede percibirse el sonido.

Durante la sesión, observar y percibir el grado de comprensión de las instrucciones necesarias para seguir la secuencia de movimientos, como las repeticiones o las indicaciones de comenzar de nuevo.

Las referencias visuales dan información temporal, debido a la dimensión rítmica de la sucesión del movimiento. El soporte rítmico principal dependerá del canal visual. Por ello, es conveniente situar al practicante con discapacidad entre participantes avanzados y con cierta capacidad expresiva y comunicativa en su movimiento, a fin de que en todo momento tenga referencia visual de los movimientos que se realizan. La función referencial del movimiento de los demás participantes y del grupo es fundamental.

El incremento de la gestualidad del técnico deportivo, que ilustra informaciones verbales relativas a la ejecución y encadenamiento de los movimientos, será fundamental para suplir la palabra. De hecho, esto será positivo para todos; cuanto mayor sea el soporte gestual del animador, mejor lo entenderán los participantes, ya que el contenido de sus frases puede no captarse debido al volumen de la música.

Sin que sea muy evidente, con naturalidad, es conveniente tener en cuenta al usuario con discapacidad, a fin de facilitar su incorporación a la práctica y al grupo. Además de la necesidad de hacer deporte, hay que tener en cuenta que los usuarios de la instalación deportiva también pueden tener necesidad de socializarse y de compartir con los demás.

Estas adaptaciones no han de ir en detrimento de la intensidad y la continuidad de la actividad. Es interesante apreciar la vertiente de reto profesional que supone para un técnico deportivo el hecho de incorporar a sus sesiones a participantes con dificultades, ya sean de ritmo, coordinación, forma física, hipoacusia u otras.

Estrategias específicas para la inclusión en la actividad de indoor bike

Hay que seguir las especificaciones indicadas en el apartado de discapacidad visual.

Asimismo, habrá que tener especialmente en cuenta que esta persona puede actuar por imitación; por tanto, debe estar suficientemente próxima al técnico para verle sin estorbos y poderse fijar en el movimiento de los labios si lo

requiere. Habrá que vigilar la intensidad o la dirección de la luz para favorecer la lectura labial.

El técnico acompañará la palabra con los gestos para aquellas personas que normalmente se comunican con lenguaje de signos.

-

-

DM

Discapacidad motriz

Estrategias generales para la inclusión en todas las actividades dirigidas (Pilates, tonificación, fitness, indoor bike)

Para conseguir una inclusión real de personas con discapacidad en las sesiones de actividades dirigidas se debe:

•Anticipar: es conveniente que el técnico de sala conozca de antemano a la persona con discapacidad, sus habilidades y capacidades, su nivel muscular y el rango articular, así como aquellos ejercicios y posiciones en los que pueda trabajar.

•Situar al usuario en un lugar cercano al técnico deportivo de sala por si en algún momento de la sesión necesita el apoyo de éste para realizar un cambio postural, un ejercicio o para darle la seguridad necesaria para hacerlo correctamente.

•Agrupar: las transferencias (pasar de la silla de ruedas al suelo e incorporarse del mismo si se utilizan muletas o caminadores) requieren de mucho desgaste físico, a la vez que bastante tiempo. Es por ello que se deben agrupar los ejercicios que hay que realizar en función de la posición. Es decir, si se inicia la sesión en el suelo, se alargan estos ejercicios hasta la realización de otros en otra posición (no se debe estar cambiando en cada una de las actividades).

•Apoyar: según el tipo de lesión que tengan las personas con discapacidad no tienen la opción de mantenerse en sedestación sin un punto de apoyo. Una posible solución es colocar en su espalda algún material blando y que se apoye en la pared de la sala. De esta manera podrá realizar los ejercicios.

Estrategias inclusivas específicas en la actividad de Pilates

Además de las estrategias generales que se han definido, tendremos en cuenta:

•Flexibilizar o variar . Los ejercicios de Pilates se pueden realizar en sedestación, bipedestación o en decúbito (añadiendo también posiciones de cuadrupedia, de rodillas, etc.); además, también se pueden utilizar materiales como las midballs o los bossu .

•Se deben buscar alternativas o ejercicios similares en el caso en que la persona con discapacidad no pueda realizar alguna de estas posiciones o no pueda utilizar estos materiales (sobre todo en personas con lesión medular completa).

Estrategias inclusivas específicas en la actividad de tonificación

Además de las estrategias generales que se han definido, tendremos en cuenta:

•Garantizar la seguridad . En el caso de realizar ejercicios de tonificación tumbados encima de steps, se deben proteger éstos con colchonetas o esterillas para evitar posibles rozaduras o heridas en extremidades sin sensibilidad (debido a la lesión medular). Asimismo, en lugar de colocar un solo step, es recomendable juntar un par para dar mayor seguridad al usuario con discapacidad motriz sin control de tronco.

•Posicionar . En caso de realizar ejercicios de tonificación en el suelo o encima de los steps, es conveniente colocar una toalla o una esterilla enrollada debajo de las rodillas de las personas sin movilidad en las extremidades inferiores. De esta manera se asegura una correcta posición de la espalda en la realización de los ejercicios.

•Alternar . Los usuarios con lesión medular completa tienen dificultades para mantener un buen control de tronco (debido a la falta de fuerza de la musculatura afectada). Por esta razón es recomendable evitar los ejercicios bimanuales (sobre todo los que se desarrollan por delante del cuerpo y en sedestación) y sustituirlos por ejercicios del mismo grupo muscular pero alternando los dos hemicuerpos (este aspecto sólo se limita en posición de sedestación; en posición decúbito no hay ningún tipo de problema). Hay algunos usuarios que utilizan cinchas de sujeción a la silla de ruedas para poder realizar los ejercicios.

•Facilitar la participación . Si en algún momento de la sesión se realiza una pequeña coreografía o similar (por ejemplo, en el calentamiento) es recomendable que se combinen simultáneamente ejercicios de las cuatro extremidades. De este modo se asegura la participación de todo el mundo, respetando la diversidad (la persona con discapacidad motriz sólo realizará los desplazamientos y los movimientos planteados con las extremidades superiores).

Estrategias inclusivas específicas en la actividad de fitness

Además de las estrategias generales que se han definido, tendremos en cuenta:

•Alternar . Nos remitimos a la información dada en la actividad de tonificación.

•Dar seguridad . Se debe recordar que las personas con discapacidad motriz debida a una lesión medular completa no tienen sensibilidad por debajo del nivel de la lesión. Por ello se debe ir con mucho cuidado a la hora de realizar transferencias de la silla de ruedas a las máquinas de fitness, ya que éstas tienen muchas partes metálicas que pueden lesionar al usuario.

•Posicionar . En el caso de realizar ejercicios tumbados en una banqueta es recomendable que ésta sea lo bastante ancha para garantizar la estabilidad del usuario; otra posible solución es colocar dos banquetas juntas (atándolas o asegurando que no se puedan separar).

•Buscar alternativas . Hay ciertas máquinas inaccesibles para personas con discapacidad (aunque en el mercado ya existen máquinas accesibles con la silla de ruedas). Por ello hay que buscar alternativas al trabajo del grupo muscular con peso libre u otros materiales tales como gomas elásticas o pelotas con peso.

Estrategias inclusivas específicas en la actividad de indoor bike

Nos remitimos a la información ofrecida en el apartado de discapacidad visual.

Asimismo, cabe añadir que la adaptación depende mucho de la discapacidad, ya que la bicicleta debe individualizarse: si una persona tiene una amputación de pierna, mano o brazo, tendrá adaptaciones diferentes a otra que presente hemiplejias leves, o dismetrías importantes de extremidades superiores o inferiores.

Pudiera ser que la demanda de la actividad exigiera la aplicación de un elemento auxiliar al manillar u otra parte de la bicicleta; de ser así, sería conveniente contactar con algún ortopeda artesano que pudiera fabricarlo.

Una persona con parálisis cerebral y dificultades de equilibrio al andar no tendría grandes problemas sobre la bicicleta, fuera de los derivados de poder coger el manillar correctamente. Podrían presentarse dificultades para manipular la palanca de la resistencia, que se resolverían aplicando (diseñando) un «alargo» del brazo de palanca.

En cualquier caso, siempre que nos haga falta, no debemos tener miedo a preguntar. El deportista, el usuario que llega al spinning, ya ha superado unas cuantas barreras y, sin duda alguna, es quien más nos puede ayudar a encontrar la adaptación más apropiada para él.

Estrategias inclusivas específicas en las actividades acuáticas

Infraestructura

Al referirnos a la infraestructura, focalizamos la atención en los vestuarios, en el acceso al agua y en la profundidad del vaso, por su incidencia en la toma de decisiones sobre la optimización de los espacios.

Los vestuarios

Trasladar los principios de inclusión a la zona de vestuarios significa tener la opción de realizar los cambios de ropa y aseo en el mismo espacio y tiempo que el grupo-clase, formando parte de éste más allá de la duración de la sesión. A tal fin, dispondremos de perchas y taquillas a diferentes alturas; zonas de bancos con distintas anchuras; duchas y aseos con asideros, etc., es decir, recursos técnicos que faciliten el uso del vestuario por personas con movilidad reducida. No obstante, se debe tener en cuenta la necesidad de disponer de una o varias cabinas de cambios accesibles en el vestuario y en la zona mixta, al objeto de atender las necesidades de las personas que precisan de apoyo en las actividades de vida diaria.

Acceso al agua

La silla hidráulica es el medio técnico específico para el acceso al agua de las personas con movilidad reducida o usuarias de silla de ruedas. Las instalaciones disponen de al menos una silla hidráulica, y ésta, a fin de potenciar la autonomía del individuo, debe estar instalada de forma permanente y preparada para su uso. No obstante, la persona puede optar por otras formas de acceso al agua (por ejemplo: transferencia de silla a suelo por escalera), o precisar de apoyo en las

transferencias (véase más adelante el apartado «Aspectos a considerar en la realización de una transferencia»). Por tanto, es recomendable que los socorristas de la instalación conozcan los principios de transferencia de cargas, el uso de la silla hidráulica y la forma de dar apoyos cuando el usuario lo solicite.

Profundidad del vaso

En este sentido, el alumnado con discapacidad motriz moderada o severa (por ejemplo, lesión medular) precisa de un espacio inmediato mayor, que significa la preferencia por un vaso profundo. Este aspecto obliga a que el técnico posea un buen dominio del medio y emplee material de flotación (por ejemplo, cinturones de aquabic) que le permita responder a las necesidades del alumnado.

En cualquier caso, y como prevención de posibles abrasiones o heridas, es recomendable revisar los materiales de construcción del vaso. Así, ante juntas abrasivas o azulejos cortantes, los usuarios con sensibilidad en la piel (por ejemplo, nadadores con espina bífida) pueden optar por el uso de calcetines, y los que presenten una sensibilidad alterada (por ejemplo, nadadores con lesión medular) pueden realizar los apoyos en los laterales del vaso con materiales blandos como tablas de nado.

Duración de las sesiones

Al diseñar sesiones para personas con y sin discapacidad pueden coexistir diferencias en la duración de la sesión en función de la temperatura del agua; la capacidad motriz del sujeto; su dominio del medio y el material disponible. Por tanto, desarrollaremos sesiones de duración flexible, atendiendo a las necesidades del alumnado (por ejemplo, nadadores que realizan un trabajo en

agua de 20 minutos en un grupo cuyo trabajo en agua es de 40 minutos). A tal fin, tendremos previsto: la forma de entrada y salida del agua (véase más adelante el apartado «Aspectos a considerar en la realización de una transferencia»); el apoyo en los vestuarios, y el diseño de una sesión previendo la distinta composición del grupo en cada fase.

El técnico y el grupo

Ubicación del técnico

El contacto físico es una parte imprescindible para la progresión del aprendizaje en el medio acuático. Ante un alumno con gran discapacidad motriz, o un alumno en fase de iniciación, la disposición del técnico dentro del agua realizando los apoyos (físicos y psicológicos) es la base de un buen aprendizaje. La función de los apoyos del técnico es múltiple, pudiendo variar entre estabilizar la postura del discente; focalizar la atención en una zona, grupo muscular o gesto técnico a realizar; iniciar, dirigir o pautar la acción a realizar; o posibilitar la participación (por ejemplo, alumno con espina bífida sobre churro con técnico realizando juegos de persecución con los compañeros del grupo).

Hay que destacar que, conforme se incrementa el grado de dominio del medio del nadador, con y sin discapacidad, la presencia del técnico en estas acciones se diluye y las funciones de apoyo pueden ser absorbidas por el propio grupo a través del diseño de tareas cooperativas (por ejemplo, ejercicios de batido de pies por parejas).

La ratio

La proporción de nadadores por técnico está influida por el dominio del medio de los nadadores y del técnico; el grado de discapacidad del nadador; el material disponible, y el objetivo a desarrollar.

En caso de un nadador con discapacidad motriz moderada o severa en fase inicial de enseñanza, será imprescindible la presencia de un técnico de apoyo. Éste realiza el apoyo al grupo, pero potenciando la autonomía del nadador con discapacidad en el medio acuático. Conforme los nadadores incrementan su dominio del medio y de las diferentes habilidades acuáticas, la función del técnico de apoyo se diluye a favor del apoyo entre los compañeros de grupo mediante estrategias cooperativas. En este caso, el técnico volverá a ser relevante cuando se introduzca una nueva habilidad acuática.

Los apoyos al nadador

Una persona con discapacidad motriz que se inicia en el medio acuático va a precisar de una serie de apoyos específicos que evolucionarán en función de su grado de discapacidad y de la fase del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se encuentre. De forma general podemos decir que el nadador requerirá de estos apoyos en la fase de familiarización; durante el aprendizaje de las habilidades motrices acuáticas básicas (por ejemplo, cambios de posición, desplazamientos, etc.) o de nuevas técnicas de nado (por ejemplo, un nuevo viraje o recobro de braza) y cuando, aun presentando un buen dominio del medio, no tenga control de tronco o de las vías respiratorias.

Las acciones que realiza el técnico para posibilitar el aprendizaje de las habilidades acuáticas son variadas y podemos agruparlas en tres grandes tipos:

•Apoyo en la entrada y salida del agua . Una vez el alumno ha realizado la transferencia de la silla al agua, es posible que, en la fase de familiarización o cuando sus capacidades le limitan el control de las vías respiratorias, necesite apoyo del técnico en su incorporación al medio. En este caso el objetivo es salvaguardar las vías respiratorias del alumno y enseñarle a adoptar una posición segura y estable en el agua (por ejemplo, entrada al agua y búsqueda de la flotación dorsal).

•Apoyo a la acción . Bajo este nombre recogemos todas las actuaciones que realiza el técnico para posibilitar el movimiento del deportista en aras de conseguir su equilibrio y dominio del medio. Las acciones abarcan aspectos como:

■La transmisión de información vía táctil que permita al alumno localizar el grupo muscular que interviene en la acción.

■Generar límites de movimiento que permitan el cierre de la cadena cinética y posibiliten una mejor transmisión de las fuerzas (por ejemplo, acompañar al deportista con parálisis cerebral colocando una tabla sobre la que golpeen sus pies a fin de optimizar la patada de espalda).

■Acompañar la acción a realizar graduando la ayuda en función de las necesidades del alumno. El técnico ejecuta con el alumno la acción a fin de que éste interiorice el movimiento que se le solicita y adquiera su cadencia (por ejemplo, situado el alumno en flotación dorsal, colocarse debajo de él en la misma posición con su cuello apoyado en nuestro hombro. Al poner nuestras manos sobre sus caderas ejecutamos como un solo cuerpo un cambio de posición sobre el eje transversal).

■Guiar el movimiento a realizar a fin de marcar el ritmo de nado o la dirección

que debe seguir el brazo de palanca (por ejemplo, situarse tras la cabeza del nadador con espina bífida que está nadando espalda y marcarle el ritmo de la brazada para que adquiera un equilibrio dinámico).

•Acompañamiento . Nos referimos a la actuación de supervisión que debe realizar el técnico con aquel nadador con buen dominio del medio pero que presenta dificultades en el control de las vías respiratorias o del tronco. En ambos casos será necesario un técnico de apoyo con el nadador, que esté pendiente de su seguridad ante situaciones como un oleaje excesivo, realización de virajes o acciones que requieran de un cambio de posición (por ejemplo, salidas y llegadas). El técnico de apoyo optará por permanecer dentro del agua asiendo al nadador por la nuca o nadando junto a él, o bien le seguirá por fuera del agua. Una y otra opción dependerán de las características del nadador y de las condiciones del entorno.

Ejemplos de apoyo

Como hemos indicado, el nadador precisará de apoyos en diferentes fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, aun cuando tenga un dominio del medio pero se inicie en una nueva técnica de nado. Al objeto de ejemplificar el apoyo específico para el nadador con discapacidad motriz moderadasevera (por ejemplo, nadador con lesión medular) en una primera fase de enseñanza, hemos seleccionado aquellos apoyos que se realizan en la ejecución de los cambios de posición. En este tipo de acciones los apoyos que realiza el técnico se refieren, por un lado, a la transmisión de la información vía táctil y, por otro, al acompañamiento de la acción. Este último se dará en mayor o menor medida en función de la habilidad y capacidad física del nadador y de la habilidad del técnico.

•Cambios sobre el eje transversal:

■Objetivo: iniciar al alumno en el cambio de posición de flotación dorsal a vertical.

■Posición inicial: el nadador en flotación dorsal sin material de flotación apoya su cabeza sobre el hombro del técnico.

El técnico, en posición estable, se sitúa detrás del nadador y ofrece su hombro para el apoyo del nadador. Sus manos se colocan sobre las caderas del nadador.

■Acción: de forma coordinada el nadador y el técnico realizan los siguientes movimientos:

El nadador inicia la acción llevando el mentón al pecho, al tiempo que realiza una acción de flexión de caderas tratando de incorporarse. El nadador utilizará los brazos para equilibrarse y empujar el agua según la fase de la acción.

El técnico empujará con sus manos las caderas del nadador hacia abajo y su cabeza hacia arriba y hacia delante. Cuando el nadador adquiere la posición vertical, el técnico realiza un apoyo con la mano en la nuca del nadador a fin de garantizar su seguridad en el agua, al tiempo que cambia su posición y se sitúa delante de él pero dejando espacio para sus movimientos de estabilización.

•Cambios sobre el eje longitudinal:

■Objetivo: iniciar al alumno en el cambio de posición de flotación dorsal a ventral y de ésta a dorsal.

■Posición inicial: el nadador en flotación dorsal sin material de flotación apoya inicialmente su cabeza sobre la mano del técnico.

El técnico, en posición estable, se sitúa en el lateral hacia donde girará el nadador (se ejemplifica el giro hacia la derecha). Ofrece su mano para dar estabilidad en la flotación del nadador y le recuerda los pasos a realizar.

■Acción: el nadador debe girar su raquis iniciando el movimiento desde la cabeza. El giro sobre el raquis se ve favorecido cuando el nadador gira su cara hacia la derecha al tiempo que realiza la inspiración, y lleva la mano izquierda pegada al tronco hacia la cadera derecha hasta conseguir la pérdida de la posición dorsal y adquisición de la ventral. En ese momento el brazo debe apoyarse y empujar el agua para finalizar el giro. La cabeza debe seguir haciendo girar el raquis, y el hombro y brazo derecho tienen que apoyar la acción para salir de la posición ventral.

El técnico optará, en función de la capacidad del alumno, por realizar acciones como: colocarse tras él y poner la mano izquierda bajo el hombro izquierdo del nadador y la derecha sobre el hombro derecho; al iniciar el giro acompañará el mismo empujando hacia arriba y a la diagonal derecha el hombro izquierdo y hacia abajo y la diagonal izquierda el hombro izquierdo; tras el giro ofrecerá la mano para el apoyo de la cabeza del nadador. O colocarse en el lado derecho traccionando sobre la mano izquierda del nadador, ayudándole a girar; cuando el nadador está en posición ventral tracciona el hombro derecho de éste, facilitándole la finalización del giro.

Consideraciones metodológicas

Responder a las necesidades de un grupo de nadadores con diversidad funcional requiere de la adopción de recursos y estrategias metodológicas basadas en la cooperación.

No obstante, todas las acciones tendrán en cuenta dos aspectos clave:

•Los principios básicos del trabajo en el medio acuático son comunes a todas las personas.

•Es más difícil hacer un gesto si éste no se ha podido representar mentalmente con anterioridad.

De tal forma, recomendamos partir de una familiarización al medio a través de juegos de aproximación al vaso y al agua, para desarrollar posteriormente las habilidades motrices acuáticas. En un principio, buscaremos el desarrollo de los equilibrios y desplazamientos y, con un trabajo global, conseguiremos que el alumno conozca los elementos básicos para moverse por el medio acuático.

Una vez superada esta fase podemos iniciar el trabajo de las habilidades deportivas acuáticas.

Hay que destacar que el acceso al agua es un contenido específico en la enseñanza de las actividades acuáticas para personas con discapacidad funcional (véase más adelante el apartado «Aspectos a considerar en la realización de una

transferencia»).

Estrategias inclusivas

Organización del grupo

Uno de los objetivos finales es que los participantes puedan darse los apoyos de forma que se responda a la diversidad funcional de sus componentes y se alcance la autonomía del grupo. En este sentido, una de las estrategias que toma especial relevancia es la organización del alumnado. El técnico, a través de ella, compensará la diversidad funcional, pudiendo optar por estrategias como:

•En la realización de actividades generales de dominio del medio o adquisición de habilidades (por ejemplo, pies espalda con churro en zona cervical), distribución de los participantes por parejas, tríos o equipos.

•En la realización de juegos con estructuras geométricas (por ejemplo, gusano de caballitos sobre churro), distribución de los participantes atendiendo a la posibilidad de dar apoyos al nadador con discapacidad funcional. Es decir, los nadadores con mayor habilidad dan el apoyo al compañero con discapacidad.

•En el desarrollo de cualquier acción motriz en el medio, optar por agrupaciones flexibles que permitan distribuciones diferentes en función del contenido a desarrollar (por ejemplo, las agrupaciones realizadas para el desplazamiento ventral pueden variar ante el desplazamiento dorsal en función del dominio de los nadadores en esa habilidad, siendo necesario reagrupar de nuevo).

•En la entrada y salida del agua, formar al grupo sobre la manera de dar los apoyos en las transferencias y organizando los mismos.

Distribución del espacio de trabajo

Al objeto de responder a las diferentes necesidades del alumnado, la calle convencional debe ser entendida como un espacio diáfano, idóneo para crear distintas áreas de trabajo que posibiliten una atención individualizada cuando sea necesario. Son ejemplos de organización del espacio:

•La madriguera: consiste en crear un espacio para el trabajo individualizado o en pequeño grupo. En él se atiende, de forma puntual, al alumnado con necesidades específicas en la adquisición de una habilidad determinada. Una vez el técnico ha centrado la atención sobre un aspecto concreto de la habilidad y dado el apoyo individualizado, el alumno o alumnos se incorporan al grupo para el desarrollo de las actividades. En esta organización, es necesario que la habilidad que se trabaja individualmente guarde relación con la que trabaja el grupo, al objeto de facilitar el cambio del alumnado de un espacio a otro.

•Ven y vete: consiste en el uso de un único espacio de trabajo y distribuir al profesorado en él. El alumno realiza el recorrido que se indica (por ejemplo, ida y vuelta hasta el final de la calle), encontrándose en su camino al técnico que le realiza el refuerzo. Es útil con alumnado que empieza a controlar los desplazamientos y como alternativa al sistema tradicional de acompañamiento.

Por otro lado, es posible que sea necesario el trabajo de contenidos distintos en diferentes tiempos de la sesión (por ejemplo, aprendizaje de las transferencias de

entrada y salida del agua). La respuesta a estas situaciones requiere de sesiones de trabajo flexibles que permitan el trabajo conjunto y por separado del alumnado.

La carga de trabajo

La diferentes realidades funcionales del alumnado que conforma el grupo hace que debamos tener en cuenta la posibilidad de cambiar la carga de trabajo atendiendo a su dominio de la habilidad o al coste energético que le significa la realización de la misma. Las variables que conforman la carga son: la intensidad de trabajo y la distancia del mismo. Otras opciones serían:

•La incorporación de diferentes acciones en una misma acción (por ejemplo, desplazamientos dorsales con o sin voltereta cada 10 brazadas).

•La utilización de elementos de flotación que compensen situaciones desfavorables (por ejemplo, en desplazamientos ventrales la opción de emplear cinturón de flotación para el nadador con lesión medular).

•La distribución de la carga global entre todos los componentes del grupo, dando autonomía al grupo para la asignación de cargas a cada miembro en función de sus habilidades y capacidades acuáticas.

Aspectos a considerar en la realización de una transferencia

¿Qué es una transferencia? En el ámbito que nos ocupa se entiende por transferencia la acción que realiza el usuario para cambiar de una superficie a otra al objeto de posibilitar su entrada o salida del agua (véase la fotografía de la página 377).

La transferencia que hay que realizar viene determinada por aspectos como la capacidad física del deportista, las ayudas técnicas de la instalación y su ubicación, o por el tipo de vaso y la distancia existente entre la playa y la lámina de agua.

Las transferencias más comunes para acceder al agua son las que se realizan desde la silla de ruedas a la grúa, o de la silla a la playa de forma directa o a través de un elemento intermedio. Para la salida del agua, el usuario puede optar por el empleo de la grúa; o la salida por playa y acceso a su silla a través de un elemento intermedio.

Con independencia del tipo de transferencia preferido por el usuario, en su enseñanza conviene tener en cuenta:

•Atender a las necesidades en el desplazamiento del usuario. Las características del medio (por ejemplo, suelo resbaladizo) y de la indumentaria (por ejemplo, sustitución del calzado habitual por chanclas) pueden cambiar la autonomía del usuario y hacer necesario el uso de ayudas técnicas distintas a las que utiliza para su vida diaria (por ejemplo, un deportista que utiliza muletas para el desplazamiento autónomo, pero que precisa de silla de ruedas para acceder a la zona húmeda).

•Buscar la máxima autonomía del nadador. Por tanto, no escoger una

transferencia o movimiento que invalide al usuario por una mal entendida eficacia. De igual forma, solicitar siempre la colaboración del usuario en la acción y en la búsqueda de la transferencia más idónea a sus necesidades.

•Organizar la acción. Informar de la transferencia al usuario y coordinarla con todas las personas implicadas.

Nadador realizando una transferencia de silla a silla. (Autor: N. Caus.)

Durante la fase de enseñanza y aprendizaje de la transferencia más idónea para el nadador, conviene que el técnico reflexione sobre los siguientes aspectos:

Indumentaria

Tanto el deportista como el técnico deben tener en cuenta que la realización de una transferencia requiere del uso de un calzado no deslizante en mojado y sujeto al pie, y de una ropa de baño resistente a los agarres y tirones que puedan producirse.

Esfuerzo físico necesario

Antes de iniciar la transferencia es necesario que los participantes consideren aspectos como:

•El tipo de esfuerzo físico que hay que realizar por parte del técnico y del deportista.

•Valorar si la acción se realiza en posición estable.

•En transferencias a sujetos dependientes, valorar si la manipulación del deportista requiere de la torsión o inclinación del tronco por parte del técnico.

Espacio de trabajo

La transferencia se realiza en un lugar concreto de la instalación, que en ocasiones condiciona el tipo de acción que se debe ejecutar. Respecto a este parámetro es interesante valorar:

•Si el espacio es suficiente y la existencia de elementos externos (por ejemplo, chanclas de otros usuarios) que entorpezcan la maniobra.

•La existencia de desniveles en el suelo y la estabilidad del mismo (por ejemplo, rebosaderos con inclinación hacia la piscina que desestabilizan la silla).

•Tener presente si el desplazamiento del usuario se realiza a una altura superior o inferior al centro de gravedad del técnico.

Características del usuario

Al objeto de determinar el tipo de técnica más adecuado al usuario, debemos valorar aspectos como su peso y tamaño, así como su volumen o su estabilidad, y determinar el riesgo de movimientos involuntarios durante la acción.

Las características de la discapacidad motriz y las historias de vida de cada uno de nuestros usuarios hacen que cada uno presente una autonomía diferente en el desplazamiento. A fin de establecer unos principios de actuación ante la diversidad de usuarios y formas de entrada y salida del agua, hemos clasificado a los deportistas atendiendo a su autonomía en el acceso al agua.

A: Usuarios autónomos. Deportistas que se desplazan por la playa de forma estable (con o sin uso de ayudas técnicas) y acceden al agua sin necesidad de apoyo. En estos casos sólo será necesario prever la ubicación de las ayudas técnicas una vez el usuario no las necesite, al objeto de que su emplazamiento no signifique un obstáculo para otras personas.

B: Usuarios semiautónomos. Son usuarios que precisan alguna de las siguientes actuaciones por parte del técnico:

•Apoyo al adoptar la posición de acción (por ejemplo, ayudar al nadador a ponerse de pie) (véase la fotografía de más abajo).

•Apoyo o supervisión durante la ejecución de la transferencia (por ejemplo, asistir en la elevación de las caderas para la realización de una transferencia lateral de silla a grúa).

•Apoyo para garantizar la seguridad en la transferencia (por ejemplo, bloqueo de la silla de ruedas para evitar su desplazamiento al recepcionar el peso del usuario).

•Apoyo en el cumplimiento de las normas higiénicas (por ejemplo, ducha previa a la entrada al vaso, colocación del gorro de baño).

Se incluyen dentro de este grupo todos los deportistas usuarios de silla de ruedas que se encuentran en fase de aprendizaje de la realización de una transferencia de forma autónoma o todavía son muy jóvenes para controlar su propio cuerpo.

En estos casos es conveniente que el técnico centre su atención en:

Nadador realizando una transferencia sillasilla con apoyo. (Autor: N. Caus.)

•Preparación de la transferencia:

■Colocar la silla de ruedas en la posición de realización de la transferencia (por ejemplo, lateral a la silla hidráulica ante un nadador sin apoyo efectivo de piernas, o perpendicular a la silla hidráulica cuando el sujeto puede ponerse de pie, con o sin apoyo, y girar sobre sí mismo para sentarse en la grúa).

■Frenar la silla de ruedas al objeto de evitar su desplazamiento en el momento de producirse el cambio de peso (al inicio o final de la transferencia).

■Eliminar obstáculos. Es decir, apartar el reposabrazos y reposapiés de la silla; y comprobar la no existencia de salientes (por ejemplo, palanca de freno de la silla) que puedan entorpecer la maniobra.

■En la salida del agua, preparar el asiento de la silla para la recepción del usuario mojado.

•Acción:

■Probar diferentes tipos de agarres-apoyos en la silla de ruedas e hidráulica para la elevación de las caderas y desplazamiento del tronco. Probar la realización de transferencias en diferentes direcciones en función de las capacidades del

usuario.

■Trabajar con desplazamientos cortos y puntos de apoyo o carga próximos al cuerpo.

C: Usuarios dependientes. La transferencia es realizada por los técnicos y la acción estará condicionada por la posibilidad del nadador de realizar un apoyo efectivo de piernas. En cualquier caso, trataremos de utilizar siempre las ayudas técnicas de la instalación (grúa de entrada y salida) y seremos conscientes de que una transferencia incorrecta puede significar un accidente laboral para el técnico y una lesión en el deportista. Como norma general, tendremos en cuenta en la realización de la transferencia silla-suelo:

•Planificar la entrada: son necesarias dos personas para la realización de una transferencia silla-suelo, sobre todo cuando el usuario supera los 25 kilos. Colocar y frenar la silla frente al borde de la piscina; la distancia varía en función del tipo de silla y del volumen del deportista. Tener prevista la ruta y el destino definitivo retirando el material que entorpezca el paso, además de los reposapiés y reposabrazos de la silla. Colocar en el suelo una superficie blanda, como una tabla, sobre la que se sentará el deportista evitándose así el contacto con una superficie dura y la aparición de posibles escaras.

Secuencia de apoyos a la salida de un nadador del agua y su transferencia a silla. (Autor: N. Caus.)

•Colocación de los técnicos: cada uno de los técnicos se coloca en un lateral de la silla con los pies separados a la anchura de caderas para proporcionar una postura inicial estable y equilibrada. Una mano realiza un agarre por debajo de la axila del deportista de detrás hacia delante, y otra realiza el agarre por detrás de las rodillas (hueco poplíteo).

•Adoptar postura de acción: flexionar rodillas y caderas con la espalda recta y el mentón metido. No girar ni inclinar el tronco. El deportista se incorpora y se prepara para la acción.

•Levantar y transportar al deportista mediante extensión de piernas: en esta fase debemos mantener a la persona lo más pegada posible a nosotros.

•Sentar en el suelo al deportista y atender a su capacidad para estabilizar el tronco. Si el deportista no tiene control de tronco, un técnico se sitúa tras él ofreciéndole apoyo y el otro se introduce en el agua para su recepción.

Para la salida del agua, en caso de no poder utilizar una ayuda técnica, optaremos por la salida por bordillo. Una de las posibles técnicas a emplear es (véanse las imágenes superiores):

•Planificar la salida . Son necesarios dos técnicos para la salida del agua. Uno se encuentra con el deportista en el agua. El otro debe preparar todo el itinerario de

salida (posición de la silla, superficie blanda en suelo, preparación de la silla para usuario mojado, preparación de una toalla para la realización de la transferencia).

•Colocación de los técnicos . Colocar al nadador con la espalda pegada a la pared, justo delante de la superficie blanda de recepción. El técnico de agua debe coger las piernas del deportista o asirlo por las caderas (dependerá de la altura del deportista); el técnico de fuera se sitúa detrás del nadador y lo sujeta pasándole una toalla por el pecho.

•Adoptar postura de acción .El técnico de fuera flexiona las rodillas y las caderas con la espalda recta y el mentón metido. No girar ni inclinar el tronco. El deportista adopta la posición de salida. El técnico de agua coordina la acción y empuja hacia arriba al deportista, al tiempo que el técnico de fuera tira de él.

•Sentar en el suelo al deportista y atender a su capacidad de estabilización del tronco. Si no tiene control de tronco, el técnico de fuera se queda tras él a la espera de la salida del otro técnico. Cuando los dos técnicos están en posición, se realiza la subida a silla siguiendo los pasos descritos en la entrada al agua pero en sentido inverso.

1. Agradecemos la colaboración de las técnicas Núria Mateo y Begoña Cutillas; los nadadores Fernando y Manu, y el equipo del club Aquarium Alacant.

2. Fuente: http://www.dietas.net/ejercicio/fitness/el-metodo-pilates.html .

3. Fuente: http://www.dietas.net/ejercicio/fitness/yoga.html .

Bibliografía

Primera parte: Entornos inclusivos

1. La inclusión: aproximación conceptual

Ainscow, M. (2001), Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares, Madrid, Narcea.

Booth, T., y Ainscow, M. (2002), Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, Madrid, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Calberg, C., y Kavale, K. (1980), «The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis», Journal of Special Education, 14, pp. 295-309.

Collicott, J. (2000), «Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres», Suports,4(1), pp. 87-100.

Del Río, P. (1998), «De la discapacidad como problema a la discapacidad como solución: el largo camino recorrido por el pensamiento defectológico desde L. S. Vygotski», Cultura y Educación, 11-12, pp. 35-57.

Dunn, L. M. (1968), «Special Education for the Mildy Retarded. Is much of it justificable?», Exceptional Children, 35, pp. 5-22.

El Khayat, M. (2011), «Convivencia y aprendizaje con alumnado inmigrante», La teva veu. Coordinadora d'Entitats de les Comarques de Tarragona, versión digital, consultado el 13 de junio de 2011 en http://www.latevaveu.org/.

Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2006), Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona, Graó.

IBE (2010), «Programa: per un esport sense barreres», consultado el 20 de enero de 2011, en http://w3.bcn.cat/fitxers/esports/programa2010.441.pdf.

INE (2010), «El empleo de las personas con discapacidad», consultado el 13 de junio de 2011, en http://www.ine.es/prensa/np635.pdf.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., y Kaplan, I. (2005), «The impact of population inclusivity in schools on student outcomes», en Research Evidence in Education Library, Londres, EEPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, Universidad de Londres.

Leinhardt, G., y Pallay, A. (1982), «Restrictive Educational Settings: Exile or Haven?», Review of Educational Research, 52, pp. 557-578.

Lewis, V. (1987), Development and handicap, Oxford, Basil Blakwell.

Madden, N. A., y Slavin, R. E. (1983), «Mainstreaming Students With Mild Academic Handicaps: Academic and Social Outcomes», Review of Educational Research, 84, pp. 131-138.

McMillan, D. L., Keogh, H., y Jones, R. (1986), «Special Educational Research on Mildly Handicapped Learners», en C. Wittrock, ed., Handbook of Research on Teaching, Nueva York, McMillan, pp. 686-724.

Molina, S. (2007), Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad, Universitat de Barcelona, Barcelona.

Puigdellívol, I. (2000), Programación de aula y adecuación curricular, Barcelona, Graó.

— (2005), La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad, Barcelona, Graó.

— (2007), «La diversidad en secundaria: un reto a compartir», Biribilka, 5-9, versión digital, en http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/biribilka4.pdf.

Sancho Alonso, I. (2006), «Servicios, programas y unidades de atención», Dossier Universidad y Discapacidad - Imserso, 24-26, versión digital, consultado el 1 de julio de 2011 en

http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/154dossi

Stainback, S., y Stainback, W., eds. (1999), Aulas inclusivas, Madrid, Narcea.

UNESCO, (2000), «The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments», versión digital, consultado el 30 de junio de 2011, en http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf.

— (2009), «Defining an Inclusive Education Agenda: Reflecions around the 48th. session of the International Conference on Education», Ginebra, International Bureau of Education.

UNESCO y MEC (1994), «Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales», consultado el 30 de junio de 2011, en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.

2. ¿Otras capacidades? «Si te caes, te levantas»

Devís, J. (1996), Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular, Madrid, Aprendizaje-Visor.

Ferreira, W. (2006), «Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular», Ensaios Pedagógicos-Educação Inclusiva: direito à diversidade, publicación de la Secretaria de Educação Especial (SEESP), del III Seminário Nacional de Formação de Gestores Educacionais, Brasília, DF, 24-25

de agosto, pp. 125-131.

Galofre, R., y Lizán, N. (2005), Una escuela para todos. La integración educativa veinte años después, Madrid, Ediciones de la Torre.

López-Torrecilla, J. (2011), Experiencia infantil de los espacios urbanos. Opiniones de niños de la ciudad de Madrid acerca de sus barrios, Saarbrücken, Editorial Académica Española.

Murakami, H. (2007-2010). De qué hablo cuando hablo de correr,Barcelona, Tusquets.

Puigdellívol, I. (1998-2007), La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad, Barcelona, Graó.

— (2012), «La inclusión: aproximación conceptual», en M. Ríos y P. Ruíz, eds., Manual de buenas prácticas en actividad física en un entorno inclusivo, Madrid.

Ríos, M. (2006), «Estrategias inclusivas en el área de educación física», Tándem. Didáctica de la Educación Física,21, pp. 81-91.

Rodríguez, C. (2011), «Otras-capacidades y algunas paradojas», en M. Ríos, ed., Deportistas sin adjetivos, Madrid, CSD, CPE, FEDDF, pp. 33-34.

3. La inclusión en el contexto escolar

Marco legal y aplicación en Europa y España

Comisión Europea (2008), «Joint Report on Social Protection and Social Inclusion 2008: Social inclusion, pensions, healthcare and longterm care», Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburgo.

Consejo de Europa (1986), «Carta Europea del Deporte para Todos: Personas con Discapacidad». http://www.coe.int/t/dg4/sport/resources/texts/spchart4_en.asp#TopOfPage, consultado el 15 de septiembre de 2011.

Consejo Superior de Deportes (CSD) (2010), «Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte», Madrid, disponible en http://www.csd.gob.es, consultado el 15 de febrero de 2012.

European Inclusive Physical Education Training (EIPET) (2009), Institute of Technology Tralee (Irlanda), http://eipet.eu, consultado el 15 de septiembre de 2012).

European Standars in Adapted Physical Activity (EUSAPA) (2011), Martin Kudlaček, Natalia Morgulec-Adamowicz, Joeri Verellen (eds), Universidad de Palacký, Facultad de Cultura Física (República Checa), http://eusapa.upol.cz, consultado el 15 de febrero de 2012.

Organización de las Naciones Unidas (2001), «Clasificación internacional de funcionamiento, discapacidad y salud», Ginebra.

Rodríguez, C. (2012), «Deportistas con otras capacidades», en Ríos, M., coord., Deportistas sin adjetivos, CSD, CPE, FEDDF, pp. 33-43.

Componentes organizativos de la inclusión educativa

Ainscow, M. (2000), «The next step for special education. Supporting the development of inclusive practices», British Journal of Special Education,27 (2), pp. 76-80.

— (2001), Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares, Madrid, Narcea.

Álvarez, J. L. (1999), Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela, Cultura y Educación, 16, pp. 63-80.

Besalú, X. (2002), «El alumnado de origen africano en Girona», Cuadernos de Pedagogía, 315, pp. 72-76.

Bolívar, A. (2006), «Familia y escuela: dos mundos llamados a entenderse», Revista de Educación, 339, pp. 119-146.

Borman, A., Slavin, R. E., Cheung, A., Chamberlain, A., Madden, N. A., y Chambers, B. (2007), «Final reading outcomes of the national randomized field trial of Success for All», American Educational Research Journal,44 (3), pp. 701-731.

Braddock, J. H., y Slavin, R. E. (1992), Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education, Baltimore, Center for Research on Effective Scholing for Disadvantaged Students.

Cawley, J., Hayden, S., Cade, E., y Baker-Kroczynski, S. (2002), «Including students with disabilities into the general education science classrom», Exceptional Children, 68, pp. 423-435.

Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., y Bornstein, M. H. (2000), «Contemporary Research on Parenting. The Case for Nature and Nurture», American Psychologist, 55 (2), pp. 218-232.

Cosden, M., Morrison, G., Gutiérrez, L., y Brown, M. (2004), «The Effects of Homework Programs and After-School Activities on School», Theory into Practice, 43 (3), pp. 220-226.

Cummins, J. (2002), Lenguaje, poder y pedagogía, Madrid, Morata.

Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2006), Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación, Barcelona, Graó.

Evans, M. A., Fox, M., Cremaso, L., y McKinnon, L. (2004), «Beginning Reading: The Views of Parents and Teachers of Young Children», Journal of Educational Psychology, 96 (1), pp. 130-141.

Flecha, R. (2009), «Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje», Cultura y Educación, 21 (2), pp. 157-169.

Fox, S., Farrell, P., y Davis, P. (2004), «Factors associated with the effective inclusion of primaryaged pupils with Down's syndrome», British Journal of Special Education, 51 (4), pp. 184-190.

Frostad, P., y Pijl, S. J. (2007), «Does being friendly help in making friends? The relation betwen the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education», European Journal of Special Needs Education, 22 (1), pp. 15-30.

Goñi, J. M., ed. (2006), Matemáticas e interculturalidad, Barcelona, Graó.

Habermas, J. (1987), Teoría de la acción comunicativa, vols. I y II, Madrid, Taurus.

Includ-ed. (2008), «Report 3: Educational practices in Europe. Overcoming or reproducing social exclusion?», consultado el 11 de febrero de 2009, en http://www.ub.edu/includ-ed/docs/1._D.8.7%20Report%203.pdf.

Ingram, M., Wolfe, R. B., y Lieberman, J. M. (2007), «The Role of Parents in

High-Achieving Schools Serving Low-Income, At-Risk Populations», Education and Urban Society, 39 (4), pp. 479-496.

Johnson, D. V., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999), El aprendizaje cooperativo en el aula, Buenos Aires, Paidós.

Lindsay, G. (2007), «Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming», British Journal of Educational Psychology, 77, pp. 1-24.

McIntyre, E., Kyle, D. W., y Rightmyer, E. C. (2005), «Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales», Cultura y Educación, 17 (2), pp. 175-195.

Mello, R. (2009), «Diálogo y escuela en Brasil: comunidades de aprendizaje», Cultura y Educación,21 (2), pp. 171-181.

Molina, S. (2007), Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad, Universitat de Barcelona, Barcelona.

Monchy, M., Pijl, S. J., y Jan-Zanberg, T. S. (2004), «Discrepances in judgin social inclusion an buylling of puppils with behaviour problems», European Journal of Special Needs Education, 19, pp. 317-330.

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., y Russ, J. (2004), «Improving

Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas - A Review of Research Evidence», School Effectiveness and School Improvement, 15 (2), pp. 149-175.

Murray, C., y Greenberg, M. T. (2006), «Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children With High-Incidence Disabilities», The Journal of Special Education, 36 (4), pp. 220-233.

Power, S., y Clark, A. (2000), «The right to know: parents, school reports and parent's evenings», Research Papers in Education, 15 (1), pp. 25-48.

Puigdellívol, I. (2005), La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad, Barcelona, Graó.

Puigdellívol, I., y Krastina, L. (2010), «Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable», Temps d'Educació, 38, pp. 95-113.

Puigdellívol, I., y Ríos, O. (2008), «El centro educativo como agente de cohesión social en contextos interculturales», Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 16 (4), pp. 25-30.

Rosemberg, C. R., Borzone, A. M., y Diuk, B. (2003), «El diálogo intercultural en el aula: un análisis de la interacción en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres», Cultura y Educación, 15 (4), pp. 399-423.

Rudduck, J., Berry, M., Brown, N., & Frost, D. (2000), «Schools learning from other schools: co-operation in a climate of competition», Research Papers in Education, 15(3), pp. 259-274.

Sapon-Shevin, M. (1999), «Celebrar la diversidad, crear comunidad», en S. Stainback y W. Stainback, eds., Aulas inclusivas, Madrid, Narcea.

Serra, J. M. (2006), «El plan de lengua y cohesión social en Catalunya: primeros datos de una investigación», Cultura y Educación, 18 (2), pp. 159-172.

Souto-Manning, M. (2007), «Immigrant Famillies and Children (Re)Develop Identities in a New Context», Early Childhood Education Journal, 34 (6), pp. 399-405.

Stainback, S., y Stainback, W., eds., (1999), Aulas inclusivas, Madrid, Narcea.

Takala, M. (2007), «The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland», British Journal of Special Education,34 (1), 50-57.

Terwell, J. (2005), «Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education», Journal of Curriculum Studies, 37 (6), 653-670.

Thousand, J. S., Villa, R. A., y Newin, A. I. (2006), «The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching», Theory into Practice, 45 (3), pp. 239-248.

Tomlinson, S. (2005), Education in a post-welfare society, Berkshire (RU), Open University Press.

Vieira, L. (2010), Voluntariado en la escuela: un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje, Universitat de Barcelona, Barcelona.

Vila, I. (2006), «Lengua, escuela e inmigración», Cultura y Educación, 18 (2), pp.127-142. Wallace, T., Anderson, A. R., Bartholomay, T., y Hupp, S. (2002), «An echobehavioral examination of high school classrooms that include students with disabilities», Exceptional Children, 68, pp. 345-359.

Westergard, E., y Galloway, D. (2004). «Parental Desillusionment with School: prevalence and relationship with demographic variables, and phase, size and location of school», Scandinavian Journal of Educational Research, 48 (2), pp. 189-204.

Componentes didácticos de la inclusión educativa

Ainscow, M. (2001), Desarollo de escuelas inclusivas, Madrid, Narcea.

Álvarez, J. L. (1999), «Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela», Cultura y Educación, 16, pp. 63-80.

Aubert, A., Flecha, A., et al. (2008), Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información, Barcelona, Hipatia.

Collicott, J. (2000), «Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres», Suports, 4, 1, pp. 87-100.

Cosden, Morrison, M., G., et al. (2004), «The Effects of Homework Programs and After-School Activities on School», Theory into Practice, 43 (3), pp. 220-226.

Dickson, M., Halpin, D., et al. (2001), «Education Action Zones and Democratic Participation», School Leadership & Management, 21 (2), pp. 169-181.

Echeita, G., y Jiménez, D. (2007), «Un estudio de casos sobre la situación académica, emocional y relacional de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual integrados en ies», Siglo Cero, 38 (2), pp. 17-43.

Elboj, C., Puigdellívol, I., et al. (2006), Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación, Barcelona, Graó.

Gillies, V. (2006), «Working class mothers and school life: exploring the role of emotional capital», Gender and Education, 18 (3), pp. 281-293.

Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999), Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela, Buenos Aires, AIQUE.

Knopf, H. T., y Swick, K. J. (2006), «How Parents Feel About Their Child's Teacher/School: Implications for Early Childhood Professionals», Early Childhood Education Journal,34 (4), pp. 291-296.

Molina, S. (2007), Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Barcelona, Universitat de Barcelona, Doctor, pp. 409.

Murray, C., y Greenberg, M. T. (2006), «Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children With High-Incidence Disabilities», The Journal of Special Education, 36 (4), pp. 220-233.

Power, S., y Clark, A. (2000), «The right to know: parents, school reports and parent's evenings», Research Papers in Education, 15 (1), pp. 25-48.

Puigdellívol, I. (1995), Estratègies d'integració, Barcelona, FPCH-Rosa Sensat.

— (2000), Programación de aula y adecuación curricular, Barcelona, Graó.

Ríos, M. (2001), «El reto de la participación activa y efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de Educación Física», Tándem, 5.

(2005), La educación física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación

primaria, INEFC, Barcelona, Universitat de Barcelona.

— (2006), «Estrategias inclusivas en el área de educación física», Tandem. Didáctica de la Educación Fisica, 21, pp. 81-91.

Rodríguez, C. (2011), Otras-capacidades y algunas paradojas, en M. Ríos, coord., Deportistas sin adjetivos, Madrid, CSD, CPE, FEDDF, pp. 33-34.

Stainback, S. y Stainback, W., eds. (1999), Aulas inclusivas. Madrid, Narcea.

Thousand, J. S., Villa, W., et al. (2006), «The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching », Theory into Practice 45 (3), pp. 239-248.

Vygotski, L. S. (1978), El desarrollo de los procesos psicológicos superiores,Barcelona, Crítica.

El modelo de actividad física adaptada

Blázquez, D. (1982), «La elección de un método en educación física: las situaciones problema», Apunts d'Educació Física, XIX (74), pp. 91-99.

Davis, W. E., y Broadhead, J. (2007), Ecological perspectives on movement, Champaign, IL., Human Kinetics.

Davis, W. E., y Burton, A. W. (1991), «Ecological task analysis: Translating movement behavior theory into practice», Adapted Physical Activity Quaterly, 8, pp. 154-177.

De Paw, K. P., y Gavron, S. (2005), Disability and sport, Champanign, IL, Human Kinetics.

Duran, M. (1986), «Les exigences bioénergétiques des tâches motrices», Dossiers EPS. Tâches motrices et stratégies pédagogiques en éducation physique et sportive, 1(julio), pp. 23-30.

Famose, J. P. (1990), Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, París, INSEP.

Hutzler, Y. (2007), «A systematic Ecological Model for Adapting Physical Activities: Theoretical Foundations and Practical Examples», Adapted Physical Activity Quaterly, 24, pp. 287-304.

International Federation of Adapted Physical Activity, I. (2012), «What is APA?», consultado el 26 de mayo de 2012.

Newell, K. M., ed. (1986), Constraints on the development of coordination, Dordrecht, Martinus Nijhoff.

Parlebas, P. (1981), Contibution à un léxique commenté en science de l'action motrice, París, INSEP.

— (1988), Elementos de sociología del deporte, Málaga, Unisport, Junta de Andalucía.

Ruiz, P. (1994), La adecuación curricular individualizada, Apunts d'Educació Física, 38, pp. 41-50.

— (1999), «Propuesta para la adaptación de las actividades físicas», conferencia presentada en el Internacional Symposium in Adated Physical Activity.

Sherril, C. (1995), «Adaptation theorie: The essence of our profession and discipline», conferencia presentada en el ISAPA 95 - 10th. International Symposium on Adapted Physical Activity and Sport -a Livespan Concept. Conference Proceedings.

— (2004), Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan, Boston, McGraw-Hill Higher Education.

World Health Organization (WHO) (2001), «International Classification of functioning, disability and health (ICF)», en www3.who.int/ief/ieftamplate.efm.

Zabalza, M. A. (1993), Diseño y desarrollo curricular, Madrid, Narcea.

La evaluación

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2012), «Evaluación e inclusión educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación», en https://www.europeanagency.org/publications/flyers/assessmentininclusivesetting

Ainscow, M. (2001), Desarrollo de las escuelas inclusivas, Madrid, Narcea.

Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos, Málaga, Aljibe.

Arnaiz, P., Castro Morera, M., y Martínez R., (2008), «Indicadores de calidad para la atención a la diversidad del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria», Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad (2), pp. 35-59.

Ballester, M., et al. (2000), Evaluación como ayuda al aprendizaje, Barcelona, Graó.

Blázquez, D. (1997). Evaluar en Educación Física, Barcelona, Inde Publicaciones.

Casanova, M. A. (2011), «Evaluación para la inclusión eduacativa», Revista Iberoamerica de Evaluación Educativa, 4 (1), pp. 79-89.

Coll, C., y Martín, E. (1996), «La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto», Signos. Teoría y Práctica de la Educación, 18, pp. 64-77.

Coll, C., Mauri, T., y Rochera, M. J. (2012), «La práctica de la evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente», Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 16 (1), pp.49-59.

Coll, C., y Onrubia, J., eds. (1999), Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad, Barcelona, Horsori/ICE UB.

— (2002), «Evaluar en una escuela para todos», Cuadernos de Pedagogía, 318, pp. 50-54. Garrido, L. P. M. (1988), «Conducta disruptiva en el aula», en Mayor, ed., Manual de Educación Especial, Madrid, Anaya.

Gómez Castro, J. L. (1999), La evaluación en el bachillerato, Madrid, CCS.

González, T. (2010), «Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas», Revista Educaçao, Artes e Incluçao, 01 (03).

Goodrum, D., Hackling, M., y Rennie, L. (2001), The status and quality of teaching and learning in Australian school, Camberra, Department of Education and Trainning.

Kleinert, H., Gree, P., Hurtle, M., Cleiton, J., y Oetinger, C. (2002), «Creating and using meangful alternate assesment», Teaching Exceptional Children,34 (4),

pp. 40-47.

López Pastor, V. (2006), «Marco teórico», en V. López Pastor, ed., La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida, pp. 17-97, Madrid, Miño y Dávila Editores.

— (2007), «La evaluación en educación física y su relación con la atención a la diversidad del alumnado. Aportaciones, ventajas y posibilidades desde la evaluación formativa y compartida», Cronos,V (11), pp. 10-15.

McGuire, J. M., Scott, S., y Shaw, S. (2003), «Universal Design for Instruction: The Paradigm, Its Principles, and Products for Enhancing Instructional Access», Journal on Postsecondary Education and Disability, 17 (1), pp. 11-21.

Molina, S. (1987), Integració a l'aula del nen deficient. El programa de desenvolupament individual, Barcelona, Graó.

Monereo, C. (1987), Integració educativa: sistemes i tècniques, Barcelona, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

Myklebust, J. O. (2010), «Evaluación de la inclusión en Bachillerato y sus efectos. Experiencias sobre la investigación longitudinal noruega», Revista Educación Inclusiva, 3 (1), pp. 11-22.

Puigdellívol, I. (1992), Programació d'aula i adequació curricular. El tractament

de la diversitat, Barcelona, Graó.

Ruiz, N. (1989), Adequacions curriculars individualitzades (ACI), Barcelona, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

— (1994), «La adecuación curricular individualizada en Educación Física», Apunts d'Educació Física (38), pp. 41-50.

Ruiz, P. (1990), «Propuesta interdisciplinar de la Educación Física en el niño con parálisis cerebral», documento presentado en las Jornades Tècniques de Minusval, Lleida.

Silver, P., Bourke, A., y Strehorn, K. (1998), «Universal instruction design in higher education: An approach for inclusion. Equity and Excellence in Education,31 (2), pp. 47-51.

Villena Higueras, J. L. (2003), «Equidad y educación física. Una estrategia inclusiva en la escuela y en la educación no formal», Revista Iberoamericana de Educación.

4. La inclusión en los centros deportivos

Modelos de organización en los centros deportivos

Institut Barcelona Esports (2008), programa «Per un Esport sense Barreres», Barcelona, Ajuntament de Barcelona.

Segunda parte: Consideraciones didácticas

5. Descripción e implicación de las discapacidades

Descripción e implicación de la discapacidad motriz y orgánica

Bofill, A., Martínez Ferrer, J. O., Morales, J, Porcar, C., y Solana M. (2011), Activitat física i esportiva: prevenció d'accidents, Barcelona, Observatori Riscos Escolars-FPCE y E. Blanquerna (URL).

De Diego A. (2003), «Asma: del niño al adulto»,Arch Bronconeumol, (39), pp. 51-53.

Direcció General de Salut Pública (2004), Avantatges de l'exercici físic per a la salut, Barcelona, Generalitat de Catalunya-Departament de Salut.

Doll-Tepper G, Dahms C., Doll B, y Selzam H. V. eds. (1990). Adapted Physical Activity: An interdlsciplinary appraoch. Springer.

Doll-Tepper, G., y DePauw, K. P. (1996), «Theory and Practice of Adapted Physical Activity: Research Perspectives», Sport Science Review, 5 (1), pp. 1-11.

Downey John A., y Low Niels L. (1987), Enfermedades incapacitantes en el niño, principios de rehabilitación, Barcelona, Salvat.

Epstein, B. S. (1981), Afecciones de la columna vertebral y de la médula espinal. Estudio radiológico y clínico, Barcelona, JIMS.

Graham A., y Solomon, L. (1985), Ortopedia y tratamiento de fracturas, Barcelona, Salvat.

Guttmann, L. (1981), «Lesiones Medulares. Tratamiento global e investigación», Barcelona, JIMS.

Maffulli, N., Chan, K. M., Macdonald, R., Malina, R. M., y Parker, A., et al. (2001), Sports Medicine for Specific Ages and Abilities, Londres, Churchill Livingstone.

Martínez-Ferrer, J. O. (1994), «Medical Column: «Competitive Sports for the severely disabled»»,Blind Sports International, (7), diciembre de 1994. Madrid, IBSA.

—, coord. (2003),Libro de Actas CIDA 2003, Conferencia Internacional sobre Deporte Adaptado, Málaga, Fundación Andalucía Olímpica y Instituto Andaluz del Deporte.

— (2004), «Paper de l'activitat física i l'esport adaptat en la normalització de les persones discapacitades», Revista ALOMA, (13), gener de 2004, pp. 13-23, Barcelona, FPCE y E. Blanquerna (URL).

—, coord. (2007),Libro de actas CIDA 2007, II Conferencia Internacional sobre Deporte Adaptado, Málaga, Fundación Andalucía Olímpica.

— (2010), Apuntes de Deporte Adaptado y Paraolimpismo, Master de Salud y Actividad Física curso 2010-2011(documento restringido), Barcelona, FPCE y E. Blanquerna (URL).

Oñate E., Pérez-Yarza E. G., Emparanza J. I., Figueroa A., Sardon O., Sota I., et al. (2006), «Current prevalence of asthma in schoolchildren in San Sebastián (Spain)», An Pediatr, Barcelona, (64), pp. 224-228.

Otero, A., Rebollo, J. (1999), «Educación Física y deportes adaptados», Córdoba, Federación Andaluza de Deportes para Minusválidos Físicos.

Poeck, K. (1977), Manual de Neurología, Barcelona, Científico-Médica.

Roure, E., Saltó, E., y Vallbona, C. (1994), Guia per la promoció de la salut per mitjà de l'activitat física, Barcelona, Generalitat de Catalunya-Departament de

Sanitat i Seguretat Social.

Sherill, C., y Williams, T. (1996), «Disability and Sport: Psychosocial Perspectives on Inclusion, Integration and Participation», Sport Science review, 5 (1), pp. 42-64.

Vela J. M., Galilea P. A. (2005), «El informe de educación física, como herramienta orientadora de actividades extraescolares», Actas de Año Internacional del Deporte y la Educación Física, Cuenca, diciembre de 2005.

Welsh L., Kemp J. G., y Roberts R. G. (2005), «Effects of physical conditioning on children and adolescents with asthma» Sports Medicine, (35), 127-141.

Williams J. G. P., y Sperryn, P.N., eds. (1982), Medicina Deportiva,Barcelona, Salvat.

Descripción e implicaciones de la discapacidad intelectual

Cid, M. J. (2010), «Estimulació multisensorial en un espai, Snoezelen en persones adultes amb greu discapacitat intel·lectual», tesis doctoral, Tarragona, Publicacions URV.

Luckasson, R., et al. (2002), Mental retardation; definition, classification and systems of suports, Washington D.C., American Association on Mental

Retardation.

Revista Española sobre Discapacidad Intelectual (2010), Siglo Cero,236.

Thompson, J. R., Hughes, C., y Shalock, R. R., et al. (2002), «Integrating supports in assessment and planning», Mental Retardation, 40, pp. 390-405.

Verdugo, M. A. (2007), «Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002», Siglo Cero, 334 (1), pp. 1-18.

— (2010), Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual, Salamanca, Universidad de Salamanca.

— (2011), Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo, Madrid, Alianza.

Descripción e implicación de la discapacidad auditiva

Acosta V. (2004),Las prácticas educativas ante las dificultades dellenguaje. Una propuesta desde la acción, Barcelona, Ars Médica.

— (2006),La sordera desde la diversidad cultural y lingüística, Barcelona, Masson.

Alemany, J., Calvo, C., Maggio, M., Marro, S., Miró, J., y Pou, M., (2005), Análisis cualitativo del uso y emplazamiento de los sistemas de frecuencia modulada en el contexto escolar, Barcelona, Programa Infantil Phonak.

Departament d'Ensenyament (1999), Marc d'actuacions del CREDA: criterios y objetivos de intervención, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

Fraile, A. (2004), Actividad física y salud: educación infantil, Valladolid, Junta de Castilla y León.

Silvestre, N. (1998), Sordera. Comunicación y aprendizaje, Barcelona, Masson.

— (2002), El alumnado sordo en las etapas infantil y primaria: criterios y ejemplos de intervención educativa, Bellaterra, Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.

— (2003), El alumnado sordo a las etapas de educación infantil y primaria. Bellaterra, Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Valmaseda, M. (2004), «El desarrollo socioemocional de los niños sordos: Intervención desde la escuela», en Domínguez A., Alonso P., La educación de los alumnos sordos hoy, Málaga, Aljibe, pp. 121-137,

Descripción e implicación de la discapacidad derivada del trastorno mental

López-Ibor, J., y Valdés, M., dir. (2002), DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, Barcelona, Masson.

Organización Mundial de la Salud (2009), Salud mental: un estado de bienestar,

http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/index.html, consulta, 25 de mayo de 2011.

6. Orientaciones didácticas por discapacidad

Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad motriz

Ríos, M. (2003), Manual de Educación Física Adaptada al alumnado con discapacidad, Barcelona, Paidotribo.

Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad intelectual

Ayres, A. J. (2006), La Integración Sensorial i el Niño, Madrid, Trillas.

Bantulá, J., Busto, C., y Carranza, M. (1990),11 propostes per a l'Educació Física,Barcelona, Graó. Bonany, T., y Camarasa, M. (1994), Jugando en casa. Gimnasia para madres, padres e hijos (2-5 años), Barcelona, Paidotribo.

Camerino, O., y Castañer, M. (1990), 1001 ejercicios y juegos de recreación. Barcelona, Paidotribo.

Canals, D. (2001), L'Educació Física. Del naixement als tres anys. Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat.

Educación Física y Deportes (1988), Apunts,14.

— (1990), Apunts,22.

— (1994), Apunts,38.

Lázaro, A. (2002), Aulas multisensoriales y de psicomotricidad, Zaragoza, Mira.

Lázaro, A., Arnáiz, P., y Berruezo, P. P. (2006), De la emoción de girar al placer de aprender. Implicaciones educativas de la estimulación vestibular, Zaragoza,

Mira.

Lleixá T. (1989), La Educación Física en preescolar y ciclo inicial —4 a 8 años —, Barcelona, Paidotribo.

Orlick, T. (1986),Juegos y Deportes Cooperativos (Desafios divertidos sin competición, Madrid, Editorial Popular.

Ríos, M., Blanco, A., Bonany, T., y Carol, N. (2001), El juego y los alumnos con discapacidad, Barcelona, Paidotribo.

Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad auditiva

Acosta, V. (2004), Las prácticas educativas ante las dificultadas del lenguaje. Una propuesta desde la acción, Barcelona, Ars Médica.

— (2006), La sordera desde la diversidad cultural y lingüística, Barcelona, Masson.

Alemany, J., Calvo, C., Maggio, M., Marro, S., Miró, J., y Pou, M., (2005), Análisis cualitativo del uso y emplazamiento de los sistemas de frecuencia modulada en el contexto escolar, Barcelona, Programa Infantil Phonak.

Departament d’Ensenyament (1999),Marc d’actuacions del CREDA: criterios y objetivos de intervención, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament.

Fraile, A. (2004), Actividad física y salud: educación infantil, Valladolid, Junta de Castilla y León.

Silvestre, N. (1998), Sordera. Comunicación y aprendizaje, Barcelona, Masson.

— (2002), El alumnado sordo en las etapas infantil y primaria: criterios y ejemplos de intervención educativa, Bellaterra, Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.

— (2003), El alumnado sordo en las etapas de Educación Infantil y Primaria, Bellaterra, Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Valmaseda, M. (2004), «El desarrollo socioemocional de los niños sordos: intervención desde la escuela», en Domínguez, A., Alonso, P., La educación de los alumnos sordos hoy, Málaga, Aljibe, pp. 121-137.

Orientaciones didácticas para favorecer la participación de las personas con discapacidad derivada del trastorno mental

Caracuel, J. (2008), «Efectos psicológicos derivados de la práctica del ejercicio

físico y el deporte», http://www.uca.es/web/actividades/compromisoambiental/c13/Efectos%20psicol consulta: 25 de mayo de 2011.

Confederación Española de Agrupaciones de Familiares y Personas con Enfermedad Mental, FEAFES (2008), «Salud Mental y medios de comunicación. Guia de estilo», http://www.feafes.com/NR/rdonlyres/D560C609-62DC-4958-955F-1AECC89FA856/34912/GUIADEESTILOSEGUNDAEDICION.pdf, consulta 25 de mayo de 2011.

Ríos, M. (2009), «La educación física adaptada a pacientes con trastorno mental severo: una experiencia de aprendizaje servicio», Tándem. Didáctica de la Educación Física, 29, pp. 79-90.

7. Estrategias inclusivas

Recursos didácticos para la inclusión

Carranza, M., y Mora, J. M. (2003), Educación física y valores: educando en un mundo complejo. 31 propuestas para los centros escolares, Barcelona, Graó.

Collicott, J. (2000), «Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres», Suports, 1, pp. 87-100.

Curto, C., Gelabert, I., González, C., y Morales, J. (2009), Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en educación física, Barcelona, INDE.

Giné, C., coord. (2009), La educación inclusiva.De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado, Barcelona, Cuadernos de Educación, ICE UB.

Gomendio, M. (2000), Educación Física para la integración de niños con necesidades educativas especiales, Madrid, Gymnos.

Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999), Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela, Buenos Aires, AIQUE.

Prat, M. (2003), «El tratamiento de los contenidos actitudinales en la escuela», en Prat, M., y Soler, S., Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas, Barcelona, INDE, pp. 51-62.

Prat, M., y Soler, S. (2003), Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas, Barcelona, INDE.

Pujolàs, P. (2008), 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo, Barcelona, Graó.

Ríos, M. (1994), «Los juegos sensibilizadores. Una herramienta de integración social», Apunts, 38, pp. 93-98.

— (1998), «Los juegos motrices sensibilizadores: un medio hacia la normalización y el respeto a la diversidad», en Ríos, M. (coord.),El juego y los alumnos con discapacidad, Barcelona, Paidotribo, pp. 151-175.

— (2001), «El reto de la participación activa y efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de Educación Física», Tándem,5, pp. 20-30.

— (2003), «Modelo de sensibilización en una escuela para todos», en Actas del I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad, Pamplona, Gobierno de Navarra, pp. 165-173.

— (2004), «La Educación Física y la inclusión del alumnado con discapacidad», en Actas del III Congreso Vasco del Deporte, Vitoria, Diputación Foral de Álava.

— (2005), «La Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria», tesis doctoral, Barcelona, Universitat de Barcelona, http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0104106-085807/.

— (2006), «Estrategias inclusivas en el área de educación física», Tandem. Didáctica de la Educación Fisica, 21, 81-91.

— (2009), «La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje», Agora para la Educación Física y el deporte, 9, pp. 83-114.

Ríos, M., Bonany, T., Blanco, A., y Carol, N. (1998,El juego y los alumnos con discapacidad, Barcelona, Paidotribo.

Ríos, M., y Payà, M. (2001), «Los juegos motrices sensibilizadores y la educación moral», Tándem, 2, pp. 51-61.

Ruiz Sánchez, P. (1994), «L'adequació curricular individual en Educació Física», Apunts, 38, pp. 41-50.

— (1998), «Alumnos con parálisis cerebral. Consideraciones sobre adaptaciones curriculares en Educación Física», en Actas del Curso de Actividad Física Adaptada a Grupos de Población con Necesidades Especiales, Málaga, Instituto Andaluz del Deporte (documento inédito).

Stainback, S., Stainback, W., y Jackson, H. J. (1999), Hacia las aulas inclusivas, en Stainback, S., y Stainback, W., Aulas inclusivas, Madrid, Narcea, pp. 21-35.

Toro, S., y Zarco, J. (1998), Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales, Málaga, Aljibe.

Velázquez, C. (2004), Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica, México, D.F., Secretaría de Educación Pública.

—, coord. (2010), Aprendizaje cooperativo en Educación Física, Barcelona, INDE.

Barreras para la participación y el aprendizaje

Puigdellívol, I. (1998), La Educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad, Barcelona, Graó.

Ríos, M. (1996), «La Educación Física y las necesidades educativas especiales», Aula Comunidad, 8, pp. 9-17.

— (2005), «La Educación Física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria», tesis doctoral, Barcelona, Universitat de Barcelona, http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0104106-085807.

— (2009), «La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje», Agora para la Educación Física y el Deporte, 9, pp. 83-114.

Tercera parte: Modelos de buenas prácticas

8. Estrategias metodológicas de aprendizaje cooperativo

Duran, D., y Vidal, V. (2004), Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica, Barcelona, Graó.

Fernández-Río, J., y Velázquez, C. (2005), Desafíos físicos cooperativos, Sevilla, Wanceullen.

Méndez, A. (2004), «Inventamos un juego deportivo de forma cooperativa», en López, V., Monjas, R., y Velázquez, C., coords., Actas del IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de actividades físicas cooperativas «Educación en valores y actividades físicas cooperativas», Valladolid, La Peonza.

Omeñaca, R., Puyuelo, E., y Ruiz, J. V. (2001), Explorar, jugar, cooperar, Barcelona, Paidotribo.

Orlick, T. (2002), Libres para cooperar, libres para crear, Barcelona, Paidotribo.

Pujolàs, P. (2008), 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo, Barcelona, Graó.

Solana, A. (2007), Aprendizaje cooperativo en las clases de educación física, Sevilla, Wanceullen.

Velázquez, C. (2004), Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica, México, D.F., Secretaría de Educación Pública.

—, coord. (2010), Aprendizaje cooperativo en Educación Física, Barcelona, Inde.

9. La adaptación de los juegos y actividades

Parlebas, P. (2001), Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxiología motriz, Paidotribo, Barcelona.

Categorización para el análisis de los juegos según el perfil funcional de los participantes con discapacidad

Ríos, M., Carol, N. (2001), Categorización de las discapacidades físicas, en Ríos, M., Blanco, A., Bonany, T., y Carol, N.,El juego y los alumnos con discapacidad, Barcelona, Paidotribo, pp. 35-36.

Verdugo, M. A., Ibáñez, A., y Arias, B., «Escala de intensidad de Apoyos (SID) de J. R. Thomson», Siglo Cero, 38 (2), pp. 5 -16.

11. La adaptación de las actividades dirigidas en centros de fitness

Adaptaciones según el tipo de discapacidad. Discapacidad auditiva: steps

Brown, D. (1996), Manual completo de aeróbic con step, Barcelona, Paidotribo.

Fernández, M. (1996), Step para todos, Madrid, Gimnos.

Aspectos a considerar en la realización de una transferencia

Bull, E., Haldorsen, J., Kahrs, N., Mathiesen, G., Mogensen, I. F., Torheim, A., y Uldal, M. B. (1985), «In the pool: swimming instruction for the disabled», en Lepore, M., Gayle, G. W., y Stevens, S. (1998), Adapted Aquatics Programming, Champaing IL., Human Kinetics.

Caus, N. (2014), «Actividades Acuáticas Adaptadas a personas con discapacidad motriz», en M. Rios, coord., 565 Juegos y tareas de iniciación deportiva adaptada a las personas con discapacidad, Barcelona, Paidotribo.

Ríos, M., coord. (2003), El juego y las personas con discapacidad, Barcelona, Paidotribo.

Los autores

Dra. Merche Ríos Hernández, coordinadora de la obra. Es profesora de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona y coordinadora del grupo de estudio sobre «Educación física e inclusión del alumnado con discapacidad» del ICE de la Universitat de Barcelona. Especialista en inclusión y en actividad física adaptada a colectivos en riesgo o en situación de exclusión social. mercherios@ub.edu

Pedro Ruiz Sánchez, coordinador de la obra. Es profesor titular de Actividad Física Adaptada, INEFC, Lleida, y representante en España de la Red Temática Europea de AFA (THENAPA). Asimismo, es director máster europeo en Actividad Física Adaptada y especialista en Actividad Física Adaptada e Inclusión y Sociología del Deporte Adaptado de Alto Rendimiento. pruiz@inefc.es

Neus Carol Gres, coordinadora de la obra. Es profesora de Educación Física en el Instituto Josep Mestres i Busquets de Viladecans (Barcelona), que es un centro inclusivo. Es miembro del grupo de estudio sobre «Educación Física e inclusión del alumnado con discapacidad» del ICE de la Universitat de Barcelona, y especialista en Actividad Física Adaptada al Alumnado con Discapacidad por la Universidad UFR-STAPS de Estrasburgo. ncarol2@xtec.cat

Gabriel Arranz Herrero, licenciado en pedagogia social y diplomado en educacion infantil y primaria. Es director de Promoción y Acontecimientos Deportivos del Institut Barcelona Esports del Ayuntamiento de Barcelona. garranz@bcn.cat

Antonio Blanco Rodríguez, maestro de educación física y cordinador de las escuelas deportivas del Centre de Recursos Educatius per a Persones amb Discapacitat Visual de l'ONCE y entrenador de atletismo de la Federación Española de Deportes para Ciegos, así como coordinador de las jóvenes promesas de atletismo de esta institución. Es miembro del grupo de estudio sobre «Educación física e inclusión del alumnado con discapacidad» del ICE de la Universitat de Barcelona, y especialista en inclusión y discapacidad visual. abr@once.es

Tate Bonany Jané, logopeda, maestra de educación física y de educación especial. Es directora de JOCVIU, asociación deportiva de Barcelona y miembro del grupo de estudio sobre «Educación física e inclusión del alumnado con discapacidad» del ICE de la Universitat de Barcelona. Es también especialista en inclusión y discapacidad intelectual. tate@jocviu.cat

Dra. Núria Caus i Pertegaz, profesora de la Facultad de Educación de la Universitat d'Alacant y especialista en actividad física adaptada. nuria.caus@ua.es

Txema Córdoba Jiménez, profesor de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte de Blanquerna, Universitat Ramon Llull. Es maestro de educación física en la Escola Xarau de Cerdanyola del Vallès y miembro del grupo de estudio sobre «Educación física e inclusión del alumnado con discapacidad» del ICE de la Universitat de Barcelona. Es también coordinador del grupo de trabajo sobre «Educación física y aprendizaje cooperativo» del ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. txemacordoba@gmail.com

Anna Fillat Prat, responsable de actividad física adaptada en la Fundació Aspros de Lleida y profesora asociada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida. Es, asimismo, vicepresidenta de la FCEDF, delegada de Lleida y especialista en inclusión y discapacidad

intelectual. anna.fillat@didesp.udl.cat

Dr. Pere Lavega Burgués, profesor catedrático de teoría y práctica del juego motor en el IN-EFC, Universitat de Lleida, y especialista en juego adaptado e inclusión. plavega@inefc.es

Dr. Josep Oriol Martínez i Ferrer, profesor de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna, Universitat Ramon Llull, y presidente del Comité Médico del International Paralympic Committee (IPC). Es también médico especializado en actividad física y deporte adaptado.

JoseoriolMF@blanquerna.url.edu

Jaume Miró Cabrero, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, inspección educativa. Es profesor de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educacio i de l'Esport Blanquerna, Universitat Ramón Llull, y miembro del grupo de estudio sobre «Educación física e inclusión del alumnado con discapacidad» del ICE de la Universitat de Barcelona. Es también especialista en inclusión y discapacidad auditiva. jmiro126@xtec.cat

Francisco Muñoz Crespo, responsable del Àrea Sociocomunitària de la Federació Catalana d'Associacions de Familiars i Persones amb Problemes de Salut Mental y especialista en inclusión y enfermedad mental. fmunoz@fecafamm.org

Francesc Ordoño Madolell, es director de actividades de promoción de la Federació Catalana d'Esports per a persones amb discapacitat física y miembro del grupo de estudio sobre «Educación física e inclusión del

alumnado con discapacidad» del ICE de la Universitat de Barcelona. promocio@esportadaptat

Dr. Javier Pérez Tejero, es profesor de actividad física y deporte adaptado en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, INEF, de la Universidad Politécnica de Madrid. Es también director del Centro de Estudios sobre Deporte Inclusivo, CEDI (INEF-UPM y Fundación Sanitas), y miembro de la junta directiva de la Federación Europea de Actividad Física Adaptada (EUFAPA). j.perez@upm.es

Dr. Ignasi Puigdellívol i Aguadé, catedrático de educación especial de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona e investigador de CREA, Centro Especial de Investigación en Teorías y Pràcticas Superadoras de las Desigualdades. Asimismo es especialista en educación inclusiva. ipuigdellivol@ub.edu

Dra. Cintia Rodríguez Garrido, profesora titular de psicología evolutiva y de la educación en la Universidad Autónoma de Madrid y especialista en desarrollo temprano. cintia.rodriguez@uam.es

Raúl Romero Muñoz, maestro de educación física en la Escola Gerbert d'Orlach de Sant Cugat del Vallès. Es miembro del grupo de estudio sobre «Educación física e inclusión del alumnado con discapacidad» del ICE de la Universitat de Barcelona y especialista en aprendizaje cooperativo e inclusión. raulromero8@hotmail.com

Carles Yepes Baldó, maestro de educación física de l'Institut Guttman de Badalona y miembro del grupo de estudio sobre «Educación física e inclusión del alumnado con discapacidad» del ICE de la Universitat de Barcelona. Es especialista en inclusión y discapacidad física.

carlesyepes@hotmail.com

La inclusión en la actividad física y deportiva

Una sociedad inclusiva se basa en el desarrollo de los derechos humanos que promueven la justicia social y la igualdad de oportunidades.

Esta obra nace como proyecto del Comité Paralímpico Español para promocionar la noción de inclusión en la sociedad. Siguiendo esta premisa el libro proporciona modelos de prácticas que facilitan estrategias y recursos para implementar la inclusión de las personas con discapacidad en los programas de Educación Física en las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria, así como en las actividades desarrolladas en los centros deportivos y clubes.

El lector puede descargar experiencias de buenas prácticas en inclusión a través de la página web de Paidotribo (www.paidotribo.com) en la pestaña de Descargas.

ISBN 978-84-9910-441-6

www.paidotribo.com