



DEPORTE INCLUSIVO

Aplicaciones prácticas



Deporte inclusivo: aplicaciones prácticas

Primera edición: marzo de 2021

Edita: Instituto Andaluz del Deporte. Consejería de Educación y Deporte

Coordinación de la obra: Carmen Ocete Calvo

Diseño y maquetación: Carmen Ruz

© 2021 - Instituto Andaluz del Deporte. Consejería de Educación y Deporte

Instituto Andaluz del Deporte. Avda. Santa Rosa de Lima, 5. 29007 Málaga

publicaciones.iad.ced@juntadeandalucia.es

www.juntadeandalucia.es/organismos/educacionydeporte/areas/formacion-investigacion-medicina/paginas/instituto-andaluz-deporte.html

Cualquier forma de reproducción de esta obra se atenderá en todo a la legislación vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor.

ISBN: 978-84-09-27969-2

Deporte inclusivo: aplicaciones prácticas

Presentación del Consejero

La consolidación del deporte como herramienta transformadora y benefactora en múltiples ámbitos de la sociedad adquiere una dimensión mayor cuando hablamos del impacto exponencial que logra en el tejido social más sensible. Agradezco enormemente la oportunidad de poder dirigir estas breves palabras con motivo de esta publicación, que surge como resultado del curso del Instituto Andaluz del Deporte 'Deporte inclusivo: aplicaciones prácticas', que se englobaba dentro del área de formación "Deporte adaptado e inclusivo".

Con este curso pretendíamos facilitar a técnicos deportivos, profesorado y profesionales ligados al deporte, salud o educación, las herramientas necesarias para fomentar de una manera práctica la inclusión social de las personas con discapacidad.

Desde la Consejería de Educación y Deporte tenemos claro los beneficios que tiene la práctica deportiva para las personas con algún tipo de discapacidad, por lo que tenemos planes y programas dirigidos a ello, con el fin de facilitar el acceso a la actividad deportiva, para lograr una mejor salud y una mayor inclusión social.

En ese sentido, el Instituto Andaluz del Deporte realiza una labor encomiable y es quien lidera la formación deportiva en la Comunidad, con cursos y talleres como el que nos ocupa. De hecho, en el Programa de Formación IAD 2021 se van a desarrollar tres acciones formativas en este área: Especialista en deporte adaptado e inclusivo; Herramienta para un sector deportivo inclusivo con los colectivos LGTBI+, y Accesibilidad universal en instalaciones deportivas, que contarán con los mejores profesionales y docentes.

En definitiva, celebramos este tipo de publicaciones porque estamos muy sensibilizados con esta materia y seguiremos dando respuesta a los principales intereses y necesidades de los profesionales del deporte adaptado e inclusivo en Andalucía.

Muchas gracias a todos.

Javier Imbroda Ortiz
Consejero de Educación y Deporte
Junta de Andalucía





ÍNDICE DE **contenidos**

Índice de autores	10
Introducción. Dra. Carmen Ocete Calvo	12
PARTE I. Aproximación conceptual	
<hr/>	
Capítulo 1. El deporte como facilitador de la inclusión de personas con discapacidad: deporte inclusivo. Dra. Carmen Ocete Calvo	17
PARTE II. La inclusión de personas con discapacidad en el deporte desde el ámbito del ocio y la recreación	
<hr/>	
Capítulo 2. La práctica deportiva inclusiva de personas con discapacidad intelectual: baloncesto inclusivo. Dr. Ignacio Polo Más	39
Capítulo 3. La iniciación en la práctica deportiva de personas con discapacidad física: el baloncesto en silla de ruedas inclusivo. D. Jorge Blanco Gómez	59
PARTE III. El ámbito del alto rendimiento y la competición deportiva como contexto de inclusión de personas con discapacidad	
<hr/>	
Capítulo 4. La práctica deportiva como herramienta de inclusión de personas con discapacidad: el caso del bádminton. Dña. Andrea Gutiérrez Suárez	79
Capítulo 5. La competición inclusiva en personas con discapacidad visual: judo inclusivo. Dña. Marta Arce Payno	99
Capítulo 6. El Rugby como herramienta de inclusión para personas con discapacidad intelectual: consideraciones para la competición. Dña. Melani Sola Martínez	119
PARTE IV. El deporte como herramienta de rehabilitación de personas con discapacidad	
<hr/>	
Capítulo 7. La práctica de actividad física y deporte en personas con Daño Cerebral Adquirido. D. Juan José García Hernández	137

ÍNDICE DE autores



Carmen Ocete Calvo. Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (INEF) de la Universidad Politécnica de Madrid. Obtuvo el Premio Nacional de las Ciencias “Juan Palau” por su tesis doctoral en el año 2016 concedido por la Federación Española de Deportes para personas con Discapacidad física y el Real Patronato de la discapacidad. Actualmente es responsable del área de “Deporte inclusivo” en Down España y profesora del Doble Grado en Ciencias del de la Actividad Física y del Deporte y Educación Primaria en la Universidad Pontificia de Comillas. Además, es tutora del Centro Superior de enseñanzas deportivas (CSED) del Consejo Superior de Deportes. Asesora a instituciones sobre procesos de inclusión de personas con discapacidad en el deporte.



Ignacio Polo Más. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, especializado en baloncesto para personas con discapacidad intelectual y TEA. Amplia experiencia como entrenador de baloncesto en Escuelas Adaptadas, Inclusivas y en Silla de ruedas. Destaca su labor de investigador en proyectos a nivel nacional e internacional sobre la inclusión de personas con discapacidad en el deporte.



Jorge Blanco Gómez. Graduado en Ciencias del Deporte. Máster en formación del profesorado y máster en especialista entrenamiento personal. Director y fundador de la asociación "Baloncesto Sin Rasgos". Entrenador asistente CD ILUNION. Amplia experiencia en entrenamiento personal de personas con discapacidad y baloncesto adaptado e inclusivo. Hermano de una persona con discapacidad. Autor de guías de baloncesto inclusivo para técnicos deportivos.



Andrea Gutiérrez Suárez. Fisioterapeuta especializada en Actividad Física Adaptada para personas con discapacidad por la Universidad de A Coruña. Responsable del Área de Desarrollo Social e Inclusión y Coordinadora del Área de Clasificación de Parabadminton de la Federación Española de Bádminton. Clasificadora internacional de Parabadminton de la Federación Mundial de Bádminton. Investigadora en deporte adaptado y deporte inclusivo. Ex-jugadora y Entrenadora nacional de bádminton.



Marta Arce Payno. Grado en fisioterapia por la escuela universitaria de fisioterapia de la ONCE por la Universidad Autónoma de Madrid. Máster MARCA en periodismo deportivo, por la Universidad San Pablo CEU. Medallista paralímpica en Atenas, Pekín y Londres en la modalidad de judo, cinturón negro 4º Dan. Miembro de la selección nacional de judo paralímpico. Especializada como conferenciante en empresas y centros educativos sensibilizando sobre la situación de las personas con discapacidad a través del deporte.



Mélani Sola Martínez. Diplomada en Logopedia por la Universidad de Almería. Especializada en Atención Temprana. Es jugadora de rugby en el equipo URA (femenino) y el equipo URA Clan (inclusivo) desde hace 9 años y trabaja diariamente con personas con discapacidad intelectual en todas sus edades, desde sus inicios en el equipo infantil y senior de URA CLAN. Responsable del área de formación en Fundación URA CLAN sobre rugby inclusivo.



Juan José García-Hernández. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Doctorando por la Universidad Francisco de Vitoria. Especializado en la promoción de Actividad Físico-Deportiva para personas con Daño Cerebral Adquirido en fase subaguda y crónica, Desde 2005 presta sus servicios de técnico deportivo en el Centro de Referencia Estatal de Atención Al Daño Cerebral. Coordinador de Deporte para DCA. Coautor de guías de Actividad Físico-Deportiva para personas con Daño Cerebral Adquirido y de varios estudios sobre los beneficios de las Actividad Físico-Deportiva en personas con Daño Cerebral Adquirido.



Introducción

Los cambios producidos en las políticas sociales en cuanto a la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito deportivo de la última década a nivel nacional, viene exigiendo un avance real y transformador. Las múltiples manifestaciones desde el ámbito de la Actividad Física Adaptada en cuanto a los beneficios de la práctica deportiva inclusiva, nos incita a profundizar y contrastar desde distintas perspectivas con un enfoque experimental. El interés demostrado por instituciones tanto de índole pública como privada, vinculadas a la salud, la educación y el deporte, sumado al liderazgo ofrecido por parte de las universidades, generadoras de conocimiento, innovación y desarrollo, marca, por un lado, un hito y, por otro, un contexto muy favorable para el desarrollo de acciones específicas en la inclusión social de las personas con discapacidad a través del deporte (Ocete, 2016).

Aunando las inquietudes manifiestas no solo por las instituciones ya mencionadas, sino también por las entidades implicadas directamente en el deporte para personas con discapacidad y considerando que el enfoque sobre los procesos de inclusión parece ser el adecuado, la realidad dista mucho de lo propuesto. La complejidad de este proceso, se ve incrementada por el desconocimiento acerca de la discapacidad. A este hecho hay que sumarle otros factores condicionantes como puede ser la falta de formación específica de los agentes implicados, ausencia de una trasfencia real de las propuestas escritas a la práctica, estructuras institucionales poco flexibles o dificultades relacionadas con los recursos económicos y humanos.

La necesidad de querer arrojar luz a los condicionantes anteriormente expuestos, sumados a la motivación personal y a la experiencia profesional en este ámbito de la coordinadora de la obra, han provocado el interés en profundizar en las intervenciones actuales desde una perspectiva experimental. Por este motivo, esta publicación surge en el marco de la formación liderada por el Instituto Andaluz del Deporte (IAD) "Deporte Inclusivo: aplicaciones prácticas" celebrado los días 18 y 19 de noviembre del 2020 en Málaga. El auge del deporte inclusivo (entendido como la práctica conjunta entre personas con y sin discapacidad) y las medidas institucionales acontecidas los últimos años, exigen una formación específica tanto de los futuros profesionales que se encuentran en formación, como de los que actualmente están desempeñando su labor como técnicos, entrenadores y/o profesores de Educación Física.

Esta obra está diseñada con el objetivo de facilitar a técnicos deportivos, profesorado y profesionales del ámbito del deporte, de la salud y de la educación, nociones fundamentales en cuanto al deporte como herramienta de inclusión social de personas con discapacidad. Se abordan desde conceptos generales sobre deporte y discapacidad, aproximación conceptual a la terminología básica hasta las consideraciones para la práctica deportiva inclusiva y aplicaciones prácticas de diferentes modalidades deportivas (rugby, bádminton, baloncesto, judo y deportes para personas con Daño Cerebral Adquirido). Los diferentes perfiles de profesionales que forman esta obra, enriquecen no solo el abordaje de los contenidos, sino también las aportaciones propias fruto de sus experiencias profesionales en el trabajo de campo diario. Por tanto, los objetivos propuestos a cumplir por parte de los co-autores de la obra son:

- Conocer conceptos relacionados con el deporte y la discapacidad
- Profundizar en el concepto de deporte inclusivo y sus distintas manifestaciones
- Conocer diferentes formas de práctica deportiva inclusiva en función del ámbito (educativo, ocio y recreación, competición y rehabilitación), de la modalidad deportiva y del tipo de discapacidad.
- Aportar experiencias reales de las cuales obtener conclusiones y consideraciones prácticas.
- Aportar referencias de la literatura científica para ampliación de los conocimientos del lector.

Deseando que esta obra le sea útil al lector, solo destacar que ha sido escrita desde la honestidad, la humildad y la vocación sobre la que hemos crecido, luchando por conseguir que las personas con discapacidad hagan un uso real de su derecho a la práctica de actividad físico-deportiva a través de la libertad de elegir entre las distintas posibilidades de práctica.

Dra. Carmen Ocete Calvo



Parte I

El deporte como facilitador de la inclusión de personas con discapacidad: deporte inclusivo



Capítulo 1

El deporte como facilitador de la inclusión de personas con discapacidad: deporte inclusivo

Dra. Carmen Ocete Calvo

1. Introducción
2. Aproximación conceptual sobre el deporte y la discapacidad
3. El deporte adaptado, paralímpico y el deporte inclusivo como estrategias facilitadoras de la inclusión de personas con discapacidad en el deporte
 - 3.1 El deporte paralímpico en el contexto educativo: consideraciones para la implementación
 - 3.2 El Deporte Adaptado como elemento base de la inclusión
 - 3.3 El Deporte Inclusivo: consideraciones previas
4. Referencias bibliográficas

1. Introducción

Los últimos años, el concepto deporte inclusivo ha suscitado interés y controversia a partes iguales. En los años dedicada a trabajar por la inclusión de las personas con discapacidad desde diferentes perspectivas (investigación, formación o transferencia a la práctica) independientemente del perfil profesional con el que estuviese tratando y el ámbito, siempre me he encontrado con las mismas cuestiones planteadas ¿qué es deporte inclusivo? ¿qué implica? ¿cómo se si lo que hago es inclusivo? ¿existe alguna fórmula efectiva de éxito? ¿debo decidir entre el deporte adaptado y el inclusivo? ¿Qué estrategias pueden ayudarme? Por ese motivo, el objetivo de este capítulo es intentar resolver estas cuestiones y ayudar a entender al lector las múltiples manifestaciones del deporte inclusivo, entendido como una herramienta facilitadora de la inclusión de personas con discapacidad en el deporte. Será abordado no solo desde las evidencias científicas y la literatura actual sino también desde mi propia experiencia profesional y personal.

2. Aproximación conceptual sobre el deporte y la discapacidad

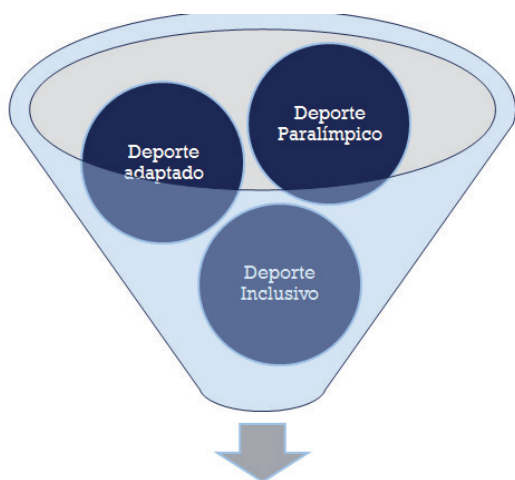
Nos encontramos en un cambio de época. Los valores, las profesiones, las formas de trabajar, de interactuar, hasta los espacios y los tiempos se están re-definiendo. Sin embargo, la práctica deportiva sigue siendo un pilar fundamental símbolo de salud y bienestar, si cabe, con más fuerza que nunca (Ocete, 2020). No se puede negar que la actividad física y el deporte son, a día de hoy, un componente fundamental de la calidad de vida de las sociedades modernas (Pérez-Tejero y Ocete, 2018). Al derecho reconocido por Naciones Unidas (2018) de garantizar la igualdad de acceso de las personas con discapacidad para participar en juegos, actividades de recreación y deportes, debemos sumarle los múltiples beneficios asociados (Martin, Latimer-Cheung, & Rimmer, 2016). A pesar de que a nivel legislativo, se encuentran numerosas referencias a nivel internacional y nacional sobre los derechos reconocidos de las personas con discapacidad en la actividad física y el deporte, como es el Artículo 31 de la Convención de la Organización de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2006) el acceso sigue siendo deficitario (Jeanes et al., 2018). Además, la participación deportiva de personas con discapacidad, no está exenta de barreras, como la falta de oferta de programas de actividad física y deporte (siendo una de las principales) (Coates & Vickerman, 2010; Wright, Roberts, Bowman, & Crettenden, 2018), u otras barreras de tipo físico, social y emocional (adultos sobreprotectores, aislamiento social, mucho tiempo en programas de tratamiento, dificultades para desplazarse a los entrenamientos y los partidos) (Taub & Greer, 2000).

Con el objetivo de hacer el deporte más accesible, un escenario cada vez más habitual es la inclusión de personas con discapacidad en contextos generales de práctica deportiva (Johnson, Martinez, Poole, & Brown, 2018; Young, Ramos, York, & Fletcher, 2016). La práctica deportiva inclusiva les brinda la oportunidad de desarrollar y mejorar sus habilidades y destrezas motrices ya que proporciona nuevas experiencias corporales, realza la percepción de sus logros físicos, redefine sus capacidades físicas e incrementa su confianza para la realización de nuevas actividades físicas (Blinde & McClung, 1997). Además, se debe destacar el efecto que ejerce en la dimensión psicológica (Martin et al., 2016). Un aspecto determinante es que la importancia no radica únicamente en el aprendizaje deportivo y sus efectos, sino en la significatividad que tiene a nivel social para las personas con discapacidad (Wickman, Nordlund, & Holm, 2018). Por este motivo, este proceso de inclusión deportiva se considera clave para completar el proceso de inclusión social de personas con discapacidad (Brasile, 1990) que, en su caso, está limitada. Siguiendo lo expuesto anteriormente, por tanto, el fin último de los procesos de inclusión es generar oportunidades de práctica deportiva para que las personas con discapacidad tengan opciones de elegir en función de los distintos tipos de factores (etapa evolutiva, edad, gustos, intereses y necesidades, lugar de residencia, disponibilidad, etc.) y por supuesto, en igualdad de condiciones que las personas sin discapacidad.

Un error habitual suele ser confundir el fin con el medio, es decir, no diferenciar cuál es la finalidad de los procesos de inclusión en el deporte y cuáles son las herramientas que disponemos para conseguirlo. Por este motivo, a continuación, exponemos diferentes manifestaciones del deporte para personas con discapacidad y como son usados para fomentar la inclusión deportiva. Además, se abordará el deporte inclusivo más allá del concepto, desde sus consideraciones más generales.

3. El deporte adaptado, paralímpico y el deporte inclusivo como estrategias facilitadoras de la inclusión de personas con discapacidad en el deporte

Quizá deberíamos empezar a tratar el deporte sin adjetivos, y en función del escenario en el que nos encontrásemos, añadirselo. Si bien es cierto que nos encontramos en un momento crucial, donde se están asentando las bases de lo que se pretende que sea una estructura sólida sobre la cual crecer, aun no estamos preparados para hablar solo de deporte, ya que la transformación social requiere de tiempo y de evidencias científicas que lo avalen. Han sido muchos autores que han definido y tratado el deporte para personas con discapacidad durante los últimos años (Leardy, Mendoza, Reina, Sanz., & Pérez-Tejero, 2018). Por ese motivo, a continuación, trataremos los conceptos sobre deporte adaptado, deporte paralímpico y deporte inclusivo, ya que en función de la “filosofía metodológica” que subyace en cada uno de ellos, entenderemos a qué tipo de deporte nos referimos y las distintas posibilidades que nos ofrecen en cuanto a la inclusión.



Ha sido en la última década donde han emergido con otras funciones, siendo algunas de éstas, estrategias facilitadoras de inclusión. Se debe considerar que los diferentes contextos deportivos pueden adecuarse para fomentar la inclusión de personas con discapacidad, permitiendo su uso y aplicación en diferentes deportes. El objetivo final es sugerir a los profesionales, posibilidades y propuestas para que cualquier persona con discapacidad pueda participar de manera activa y efectiva en cualquier sesión bien sea de entrenamiento y/o competición.

3.1 Deporte Paralímpico en el contexto educativo: consideraciones para la implementación

Es el caso del deporte paralímpico, definido en el Libro Blanco del Deporte para personas con discapacidad (2018) como aquel incluido en el programa de los Juegos paralímpicos de verano o invierno. En la última década, encontramos de forma habitual su aplicación a otros contextos como es el educativo convirtiéndose en una herramienta de sensibilización y concienciación sobre la discapacidad (Ocete, Ibarra, Coterón y Pérez-Tejero, 2019). Prueba de ello es el Programa del Comité Paralímpico Internacional diseñado e implementado en 2004 «Paralympic School Day» (PSD, 2004). Este evento, caracterizado por ser una experiencia puntual de un día, ha sido puesto en acción en distintos países, siendo motivo de investigación tanto a nivel europeo como americano (Doulkeridou et al., 2010; Liu, Kudláček, & Ondrej, 2010; McKay, Block, & Park, 2015; Ocete, Pérez-Tejero, & Coterón, 2015; Xafopoulos, Kudláček, & Evaggelinou, 2009). En

el marco de este programa, surge el programa educativo “Deporte Inclusivo en la Escuela” (Pérez-Tejero, Barba, García-Abadía, Ocete, & Coterón, 2013) donde los deportes adaptados y paralímpicos sirven como contenidos para facilitar la concienciación de la situación de las personas con discapacidad en el ámbito educativo, a través de promover actividades en las que las personas sin discapacidad experimenten y aprendan sobre la discapacidad (Ocete, Pérez, & Coterón, 2015). En el contexto del programa, durante un curso académico, 25 profesores de Educación Física de secundaria de la comunidad de Madrid, pertenecientes a 15 centros educativos implementaron en sus sesiones una unidad didáctica compuesta por 8 sesiones de diferentes deportes adaptados y paralímpicos. Como parte fundamental del programa, la evaluación y análisis de su implementación, reportó un total de 124 sesiones implementadas. Con el objetivo de facilitar consideraciones en la aplicación de deportes adaptados con una metodología inclusiva, a continuación, se expone de cada uno de los deportes sus consideraciones principales (Ocete, 2016; Ocete, Ibarra, Coterón, & Pérez-Tejero, 2019):

Baloncesto en silla de ruedas

Esta modalidad deportiva es descrita por los docentes como una “estrategia” muy efectiva de sensibilización de los alumnos sin discapacidad hacia la situación de personas con discapacidad física, principalmente por 3 motivos:

- Contenido motivador ya que su práctica requiere el uso de sillas de ruedas: “... Todos los alumnos emocionados con las sillas, tan emocionados que no les pude explicar nada, solo querían moverse con ellos”.
- La silla de ruedas se convierte en un facilitador de la participación de todos los estudiantes en las mismas condiciones homogeneizadoras de la situación de la práctica deportiva, (Pérez, 2012). “Jugaban con más respeto al contrario y las reglas que marcaban”.
- Los estudiantes con discapacidad tuvieron la oportunidad de describir las barreras arquitectónicas con las que habitualmente conviven al desplazarse por la ciudad, así como las diferencias de maniobrabilidad entre las sillas de competición y las de uso diario. “Es muy motivador para los alumnos con discapacidad. Durante unos días se sintieron protagonistas y en algunos casos con más habilidades que sus compañeros”.

Goalball

Es un deporte paralímpico diseñado para personas ciegas y con discapacidad visual, donde compiten dos equipos en una situación de tres contra tres (Morato et al., 2012).

- Tras la implementación de este deporte, algunas de las dificultades que destacan los profesores para su implementación es el ruido que se provoca, derivado de comportamientos de los alumnos, como hablar en un tono elevado para tener referencias: “Cuando se quedan “ciegos” no se ubican y tienden a no atender o callar”.

- Además, algunas de las recomendaciones aportadas tienen relación con las condiciones de seguridad como puede ser la separación de los espacios de juego, que en el caso del entorno educativo no siempre es suficiente. Unos docentes destacaban: “Me gusta mucho el goalball, pero nos falta espacio” “La separación de espacios ha favorecido radicalmente el desarrollo de la sesión”. Por otro lado, se hace necesario prestar atención a la fase de conciencia inicial, donde el trabajo perceptual de las acciones del juego (adivinar la dirección de la pelota, por ejemplo) es fundamental para un correcto desarrollo (Blanco y Huguet, 2011).

Voleibol sentado

El voleibol adaptado es un deporte derivado del voleibol, practicado por personas con discapacidad física.

- En la implementación de este deporte en las sesiones de EF, el profesorado encontró algunas dificultades relacionadas con la posición de juego y la simulación de la discapacidad. En el primer caso, los profesores exponían que a los alumnos les resultaba complicado permanecer sentados en los desplazamientos, algo determinante en el juego “Les ha costado entender que no podían en ningún caso levantarse para alcanzar un verdadero sentido de discapacidad y conciencia de este hecho”. En el segundo caso, la dificultad venía dada por el hecho de simular una amputación, además de la dificultad anteriormente señalada. Los profesores destacaban que les resultaba muy difícil moverse sin usar las piernas, y este hecho provocaba que apenas se moviesen del sitio”
- Algunas de los beneficios de esta práctica, es relacionada con la participación de los alumnos con discapacidad en las sesiones, ya que pesar de algunos problemas posturales, participaban activamente y mostraban estar motivados en este deporte.

Boccia

En el caso de esta modalidad, emergieron opiniones contrarias. Por un lado, lo definen como un deporte que, como contenido de la EF, es desmotivador para los alumnos porque es demasiado estático, lo que provoca en los alumnos comportamientos que reflejan falta de atención “Las sesiones de boccia han sido menos activas por parte de los alumnos, ya que en muchas situaciones tenían que estar sentados... Es una actividad más detenida y en muchas ocasiones los alumnos perdieron interés en ella”. Sin embargo, otros profesores creen que es un buen contenido para los alumnos menos activos facilitando su participación en la sesión de EF: “A pesar de ser una actividad con poco movimiento ... hizo que los alumnos no dejaran de practicar” o “Los estudiantes menos dinámicos están más motivados en boccia porque es más tranquilo, en el caso contrario, los más dinámicos se aburren antes”. En este caso, algunas de las aportaciones de los docentes versaban entorno mostrar a los alumnos una demostración en directo para que pudieran vivir la práctica en competición con personas con discapacidad y plantear competición para motivarlos.

Fútbol 5 ciegos

En el caso de esta modalidad, las dificultades aparecían asociadas a ser un deporte considerado por los docentes como uno de los más exigentes, debido a:

- Requiere habilidades específicas sin visión.
- Presencia de un móvil (bola sonora).
- Ausencia de guía con contacto físico-táctil.
- Implica un contacto físico entre los jugadores.
- Salidas de campo en posición de pie.
- Habilidad para manejar el balón en movimiento.
- Capacidad para concentrarse para escuchar el balón y las instrucciones de los guías.

Algunas de las recomendaciones en este caso tienen que ver con el espacio y la seguridad. Por un lado, se hace fundamental la reubicación espacial de los alumnos en el campo, con el fin de mantener las mejores condiciones de seguridad durante la práctica y la esencia del deporte. Los profesores recomendaban detener el juego tantas veces como fuese necesario para reubicar a los jugadores. Además del hecho de insistir continuamente en reglas que aseguren la seguridad del alumnado. En la iniciación de este deporte, un aspecto fundamental es el hecho de mantener distancias y delimitar las superficies en el espacio de juego.

Atletismo ciegos

En el caso de este deporte, las dificultades identificadas están vinculadas con la presencia del guía, ya que este se posiciona como un elemento condicionante fundamental de la práctica:

- Se debe hacer especial mención al papel del guía: concienciar a los alumnos sobre este rol es determinante y uno de los mayores problemas "Esta actividad fue la que más les costó por la dificultad de confiar plenamente en sus parejas, especialmente en estas edades. Tuve problemas porque los alumnos se molestaron a propósito".

- Miedo a la pérdida de visión: "La presencia de máscaras ya significó un cambio en la actitud de práctica de los estudiantes; perder la Visión y por tanto la orientación espacial implica la pérdida de autonomía".

Por tanto, las recomendaciones por parte del profesorado se relacionaban con:

- Disponer de espacios amplios (seguridad y control de ruido).
- Generar condiciones de seguridad para el alumno con su guía.
- Generar un nivel adecuado de confianza antes de comenzar a trabajar en los contenidos específicos (práctica útil, sensibilizadora que facilite la experimentación de nuevas situaciones).
- No se recomienda la competición durante el inicio de la práctica ya que el alumno-guía, si no es consciente de su rol, olvida su responsabilidad en este tipo de prácticas.

3.2 El Deporte Adaptado como elemento base de la inclusión

Aunque el deporte adaptado ha sido definido y tratado en la literatura en múltiples ocasiones, se hace relevante exponer en este capítulo algunas consideraciones por su trasferencia al deporte inclusivo. Así, se entiende como aquella modalidad deportiva que se adapta al colectivo de personas con discapacidad o condición especial de salud, ya sea porque se han realizado una serie de adaptaciones y/o modificaciones para facilitar la práctica de aquellos, o porque la propia estructura del deporte permite su práctica (Reina, 2010). De esta manera encontramos dos orígenes de la modalidad adaptada, una que surge del deporte convencional (por ejemplo, el voleibol sentado o el baloncesto en silla de ruedas) y el que se ha creado como una modalidad deportiva nueva a partir de las características específicas de un determinado colectivo de personas con discapacidad.

Es a partir de esta definición y planteamiento de deporte adaptado, que abordaremos a continuación el planteamiento de deporte inclusivo.

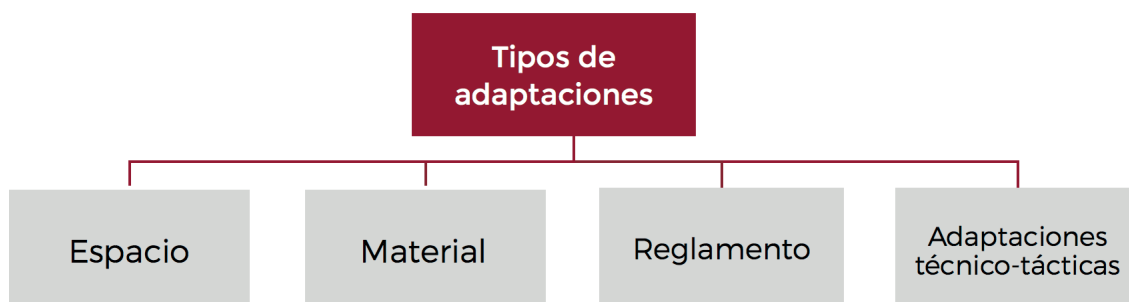


Figura 1: Tipo de adaptaciones (Reina, 2010)

3.3 El Deporte Inclusivo: consideraciones previas

En el afán de facilitar la máxima información posible sobre el concepto de deporte inclusivo, así como sus múltiples manifestaciones, a continuación, se detalla algunas consideraciones a tener en cuenta. En primer lugar, partimos de su definición como la actividad física y deporte que permite la práctica conjunta de personas con y sin discapacidad manteniendo el objetivo de la especialidad deportiva que se trate (Pérez-Tejero, 2013). Pero el deporte inclusivo no es un contenido en sí mismo, ya que es un planteamiento vinculado o bien a deportes convencionales o bien a deportes adaptados; ni siquiera requiere de una metodología de la enseñanza distinta a la que ya conocemos o utilizamos como docentes y/o técnicos deportivos. Entonces...

¿qué es el deporte inclusivo?

1. Es una herramienta de inclusión

Es un facilitador del proceso de inclusión de personas con discapacidad en el deporte. Y por tanto debe ayudarnos a conseguir un fin, por lo que, el deporte inclusivo no es el fin en sí mismo, sino el "camino" para conseguirlo. No podemos confundir el fin último, que no es el deporte inclusivo, sino que niños y niñas con discapacidad tengan igualdad de oportunidades y opciones de elegir. Esto significa que tienen que poder participar de manera activa y real en cualquier modalidad deportiva, hacerlo con su grupo de pares, en su barrio y al nivel máximo que le permitan sus capacidades. Es decir, hacer uso de sus derechos a través de la libertad de elección. Al ser una herramienta hay que aprender a utilizarla, teniendo en cuenta para qué sirve y cuáles son sus funciones. Así que se debe tener en cuenta 3 ejes fundamentales:

- Ámbito de actuación (educación, ocio y recreación, rehabilitación o competición)
- Modalidad deportiva
- Tipo de discapacidad

Para poder entender los procesos de inclusión en el deporte, debemos entender que el deporte inclusivo no surge para sustituir al deporte adaptado, sino que surge como una herramienta que posibilita otra opción de práctica deportiva para las personas con discapacidad (Ocete, 2020).



Figura 2: Consideraciones previas del deporte inclusivo.

2. El deporte inclusivo es una actitud ante la discapacidad

En relación a los procesos de inclusión de personas con discapacidad en el deporte, encontramos numerosos estudios que abordan la necesidad de identificar cuáles son las principales barreras y facilitadores de su participación en diferentes ámbitos y desde distintas perspectivas (Haegele, Zhu, & Davis, 2017, 2018; McLoughlin, Weisman Fecske, Castaneda, Gwin, & Graber, 2017; Wright et al., 2018). Uno de los condicionantes principales apoyándonos en la literatura científica son las actitudes, siendo un tema recurrente en investigación (Ocete, Pérez-Tejero, Coterón, & Reina, 2020). Esto se debe a que la actitud

es identificada como uno de los principales problemas de la educación inclusiva (Nowicki & Sandieson, 2002), siendo un factor clave que los agentes intervinientes muestren actitudes positivas (Ocete, Coterón, & Pérez-Tejero, 2019). Por este motivo, se debe prestar especial atención al papel que desempeña la actitud, ya que en función de cómo sea ésta, encontraremos verdaderos obstáculos o una verdadera intención de conseguirla (Pérez-Tejero, Ocete, Ortega-Vila, & Coterón, 2012).

El estudio de las actitudes así como su formación y modificación ha sido abordado desde diversos marcos teóricos, destacando la Teoría del Comportamiento Planificado (TCP) (Theory of Planned Behaviour; Ajzen, 1991) considerando que los factores externos juegan un papel importante en la explicación de las actitudes y el comportamiento futuro. La TCP afirma que la intención viene determinada por tres factores:

- Actitud: evaluación global del individuo hacia el comportamiento, pudiendo ser favorable o desfavorable a este;
- Normas subjetivas: creencias del individuo sobre las expectativas de otras personas importantes para él sobre dicha conducta y directamente relacionada con la presión social.
- Control conductual percibido: es un predictor adicional de las intenciones, o lo que es lo mismo, la creencia del individuo acerca de factores facilitadores o dificultosos para desempeñar un comportamiento determinado. Está compuesto a su vez por dos elementos: la autoeficacia (que se ocupa en gran medida con la facilidad o dificultad de realizar un comportamiento) y la capacidad de control (el grado en que un comportamiento consigue el rendimiento) (Ajzen, 2002).

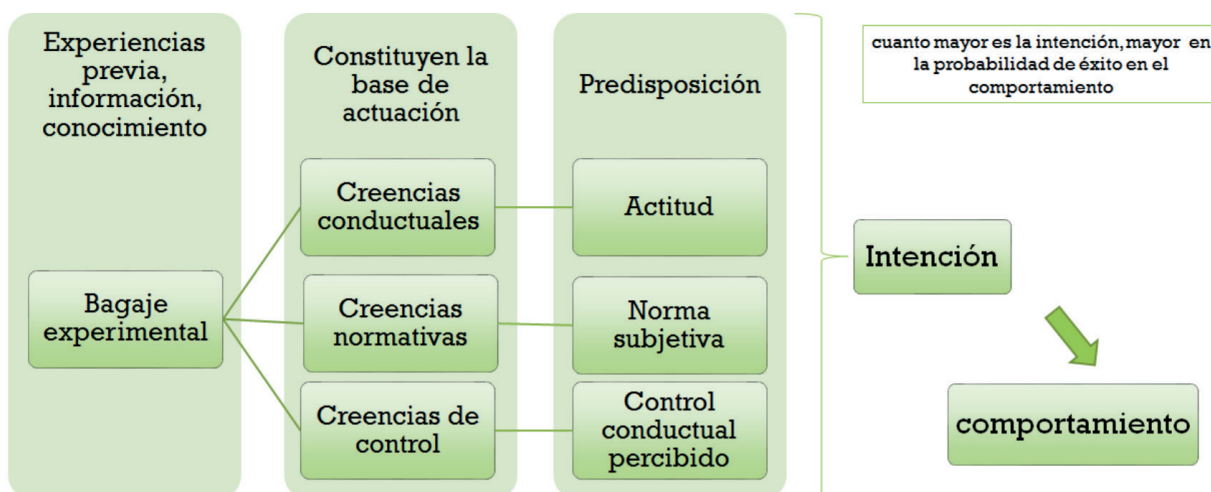


Figura 3. La Teoría del Comportamiento Planificado (TpB, Fishbein y Ajzen, 1975; adaptado de Ocete, 2020)

Basándonos en este último elemento, las creencias de autoeficacia afectan al comportamiento de cuatro formas: a) en la elección de actividades y conductas, comprometiéndose en las que se considera altamente eficaz; b) determinando cuánto esfuerzo invierte cada sujeto, a mayor autoeficacia mayor grado de esfuerzo; c) influyendo sobre patrones de pensamiento y reacciones emocionales, ya que personas con autoeficacia baja pueden considerar las actividades más complejas de lo que son; d) permitiendo al sujeto ser un productor de su futuro y no un predictor, ya que se ponen retos, aumentan la intensidad de sus esfuerzos, poseen bajos niveles de estrés y muestran interés por experiencias nuevas (Bandura, 1977; Ocete, 2016). Por tanto, esta teoría postula que el comportamiento humano es predicho por la intención misma del individuo de participar en ese comportamiento, en función de intenciones de conducta y el control conductual percibido. Así, las actitudes se forman a través de las experiencias, de la información que recibimos de manera directa o indirecta de una cuestión determinada.

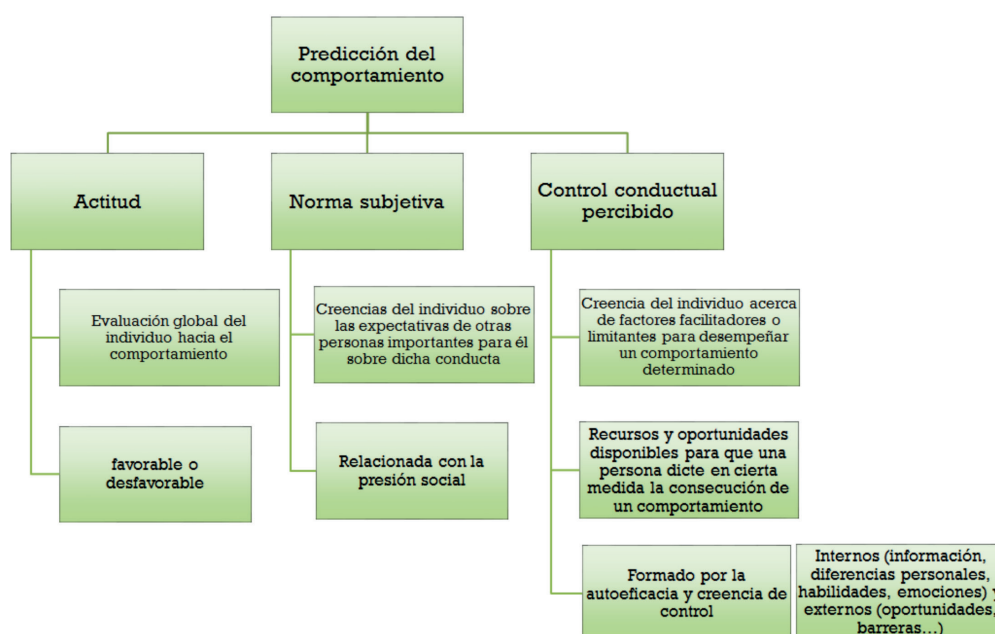


Figura 4. Esquema de predicción del comportamiento según la Teoría del comportamiento planificado (Fishbein y Ajzen, 1975).

Cuando decimos, por tanto, que el deporte inclusivo es una actitud, es una declaración de intenciones por parte de los agentes implicados, nos referimos por tanto a que es una predisposición a actuar de una manera determinada. Hace referencia a que mostramos una actitud facilitadora hacia la inclusión, más allá del hecho de poder llevarla a cabo con alta probabilidad de éxito. Quiere decir que entendemos cual es nuestro papel y cuáles son las necesidades del practicante.

3. Es una forma de acercar el deporte a personas con discapacidad que de otra forma no podrían hacerlo

Los grandes núcleos urbanos, disponen de un mayor número de recursos de distinta índole. Sumado a que suelen emerger proyectos, innovación y las relaciones e interacciones son más habituales. Pero por un momento, pongamos en el caso de vivir en un entorno rural, donde la oferta de práctica

deportiva está limitada y somos una persona con discapacidad o un miembro de nuestra familia lo tiene. En ese supuesto, ¿dónde acudiríamos a practicar por ejemplo...baloncesto? ¿O tenis? ¿O natación? ¿Tendríamos la posibilidad de encontrar un grupo específico de mi tipo de discapacidad, mi edad y nivel de práctica deportiva? En este caso, la práctica deportiva inclusiva es la única opción para que la persona con discapacidad acceda. Este escenario, está vinculado estrechamente con el posterior.

4. Sensibilizar y concienciar sobre la situación de las personas con discapacidad en el deporte o en general (ámbito educativo o en procesos iniciales de inclusión)

Llegados a este punto, y considerando los cambios acontecidos los últimos años a nivel nacional en relación a la inclusión de personas con discapacidad a través del deporte, se puede manifestar que es el reflejo de una sociedad sensible que se esfuerza por facilitar este proceso de inclusión desde distintas perspectivas (Ocete & Pérez-Tejero, 2019b). Sin embargo, estos cambios exigen dotar de herramientas útiles a los profesionales del ámbito de la actividad física y del deporte, facilitando el acceso a una práctica deportiva activa (Ocete & Pérez-Tejero, 2019a). Contextualizado en el ámbito educativo y por tanto en el área de Educación Física (EF) el profesorado, necesita disponer de recursos didácticos para su día a día en las aulas (Ocete, 2016).

Por este motivo, y con el objetivo de dar respuesta a esta necesidad, es habitual el uso de los deportes adaptados, pero desde una perspectiva inclusiva en la implementación de programas educativos. Siguiendo esta línea, se diseñó el programa educativo "Deporte Inclusivo en la Escuela (DIE)" (Pérez-Tejero et al., 2013) con los objetivos generales de promover la práctica deportiva inclusiva en los centros educativos, dar a conocer los diferentes deportes adaptados y paralímpicos mediante una metodología inclusiva y concienciar sobre la situación de las personas con discapacidad en la práctica deportiva. Está basado en la Teoría del Contacto (Allport, 1954) y en la del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991), combinando las estrategias de información, simulación y contacto directo (Ocete, Pérez, et al., 2015). Está compuesto por una serie de acciones y recursos didácticos, principalmente dirigidos al alumnado de Primaria, Secundaria y Bachillerato y a su profesorado de Educación Física, así como a técnicos deportivos y sus deportistas en la iniciación deportiva de las distintas modalidades. Para su implementación se llevan a cabo una serie de acciones como:

1. Jornada Paralímpica. Un deportista paralímpico acude al centro educativo, donde expone sus experiencias como deportista de alto nivel en el marco del programa DIE e intercambia experiencias y dudas con el alumnado. A continuación, se lleva a cabo una jornada práctica deportiva inclusiva en el centro (<http://www.deporteinclusivoescuela.com/>).

2. Préstamo de material adaptado. Con el fin de facilitar y optimizar la implementación el programa facilita durante una semana, diez sillas de ruedas deportivas y dos juegos de boccia.

3. Recursos didácticos. Con el fin de facilitar al profesorado y/o técnico deportivo el desarrollo de sus sesiones, en todas las modalidades deportivas se pueden encontrar los siguientes recursos:

- Vídeo explicativo por deporte: sirve a modo de presentación a los estudiantes de ese deporte en concreto y sigue la estructura de la ficha del profesor y del alumno.

- Vídeo ejemplificativo de las tareas: sirve como ejemplo al docente de cómo plantear las tareas para ese deporte en concreto.
- Ficha para el profesor: información sobre el deporte dado, siguiendo una misma estructura: breve explicación del deporte, clasificación funcional, extracto del reglamento, relación con el movimiento paralímpico, consideraciones para una práctica inclusiva, bibliografía y recursos web.
- Ficha para el alumno: similar en estructura a la anterior, pero más escueta y simple.
- Cuestionario. Herramienta ideal para trabajar los contenidos teóricos del deporte en cuestión.
- Tareas. En torno a 20 por deporte, todas con una misma estructura. Desarrolladas por expertos en ese deporte en particular. Están basadas en contenidos de tipo procedimental, es decir, vivencial. Además, están clasificadas en función de su componente actitudinal y conceptual. A su vez, todas ellas están organizadas en función del nivel y el material a emplear (los siguientes criterios, aparte del mismo deporte, funcionan como filtros para seleccionar las tareas del programa):

4. Evento final del programa DIE: “Juegos Inclusivos Escolares”. En esta jornada práctica, los centros participantes en el programa que hayan sido más activos, asisten a una jornada lúdico-deportiva inclusiva en la que su alumnado participará en los diferentes deportes trabajados. La organización pautará los criterios de participación de los centros en este evento.

Este tipo de programas son una experiencia y estrategia más eficaz que las experiencias puntuales y permiten al alumnado tener un contacto directo con la discapacidad además de conocer las diferentes posibilidades de práctica deportiva de las personas con discapacidad. Aunque los últimos estudios, sugieren tener en cuenta variables en nuestros alumnos sin discapacidad como el nivel de competitividad que muestra y la experiencia previa con personas con discapacidad, siendo determinantes para un diseño adecuados al contexto (Ocete et al., 2020)

5. Necesita de un “engranaje”: coordinación y entendimiento entre agentes implicados y estrategias

De manera habitual en los procesos de inclusión de personas con discapacidad en el deporte, la necesidad surge de un agente determinado, bien sean las familias, o los profesores, o los directivos de un club que detectan necesidades que se deben cubrir y entienden de la responsabilidad en esta cuestión desde su perspectiva. La realidad es que independientemente de donde surja y quien lidere este proceso, se necesita “encajar” todas las piezas del puzle. Entender esto no es fácil, ya que comúnmente, la tendencia es trabajar aislado y desde una única perspectiva. De lo que sí estamos seguros es que la verdadera transformación social, vendrá derivada de estrategias que emergen de la filosofía del deporte inclusivo y están fundamentadas en ejemplos de buenas prácticas como son (Ocete, 2020):

- Cambios en la legislación vigente.
- Generación de contextos de práctica deportiva inclusiva en clubes convencionales.
- Promoción y fomento de la práctica deportiva inclusiva por parte de personas con discapacidad, entidades, clubes deportivos y familias.
- Facilitar información y formación de todos los agentes implicados.
- Asesoramiento a las estructuras deportivas.



Figura 5. Agentes implicados en los procesos de inclusión de personas con discapacidad.

Solo así podremos de establecer una base sólida y real que atienda las necesidades de las personas. Sin embargo, esta participación no está exenta de barreras como la falta de programas de actividad física y deporte (siendo una de las principales), actitudes, dificultades en la accesibilidad, falta de formación específica por parte de los profesionales, inseguridad por parte de las familias, recursos materiales escasos y/o caros, escasas evidencias científicas que justifiquen las intervenciones y sus diseños, y escasos apoyos en las estructuras e instituciones.

En relación a esta última, a nivel nacional, muchas han sido las instituciones que han dado un paso adelante y han liderado acciones y estrategias específicas con el fin de hacer la inclusión de personas con discapacidad en el deporte una realidad. Un hito histórico fue que el Consejo Superior de Deportes decretara en el año 2018 el Acontecimiento de excepcional interés público-Deporte Inclusivo (<https://www.csd.gob.es/es/promocion-del-deporte/deporte-inclusivo>), programa que busca promover la práctica deportiva de personas con discapacidad como herramienta para su integración social. Este programa se materializa en la puesta en marcha de iniciativas relacionadas con el fomento de la actividad deportiva que promuevan la inclusión y la integración en el deporte, poniendo especial interés en las personas con discapacidad. Las principales vías de desarrollo del proyecto son la promoción de la actividad física en entornos inclusivos, la formación especializada, la accesibilidad al deporte, el plan deportivo de promoción de competiciones inclusivas y la Comunicación y difusión del valor del deporte inclusivo y sus logros. Además, otras acciones fueron que el CSD llevó a cabo fue que constituyó la "Mesa de Deporte Inclusivo" con expertos para el diseño de la Hoja de ruta de estos procesos de inclusión o se convocasen los primeros Campeonatos en Edad Escolar (CESA) en el año 2018 con la modalidad de competición inclusiva, donde participaron federaciones como bádminton, rugby, natación, tenis de mesa, judo, campo a través y triatlón (<https://www.csd.gob.es/es/promocion-del-deporte/deporte-en-edad-escolar/campeonatos-de-espana-en-edad-escolar>)

Otros ejemplos de buenas prácticas institucionales pueden ser la Federación Española de Rugby, la cual ha diseñado un Plan Nacional de Rugby inclusivo para personas con discapacidad intelectual, donde entre otras líneas de actuación se centra en la formación de técnicos deportivos y la revisión de regla-

mento para la competición inclusiva; o la Federación Española de Bádminton liderando a nivel europeo el proyecto “Bádminton for all” donde entre otros se centra en la formación de técnicos deportivos y facilita recursos a nivel europeo además de investigar y aportar evidencias científicas. Un caso de empresa privada “Fundación Sanitas” que desde el año 2010 centra su línea de Responsabilidad Social Corporativa en el Deporte Inclusivo, donde además de constituir la “Cátedra Fundación Sanitas de Estudios sobre Deporte Inclusivo” en la Universidad Politécnica de Madrid, promueve la “Alianza Estratégica por el Deporte inclusivo” firmada por más de 30 instituciones nacionales de distinta índole. Estos ejemplos, no son soluciones a la inclusión de personas con discapacidad, sino estrategias que activan el proceso de inclusión y promueven la transformación social a través del cambio.



Figura 6. Estrategias facilitadoras de los procesos de inclusión de personas con discapacidad en el deporte.

6. Tiene que ser progresivo, evolucionar gradualmente

El deporte inclusivo no es una opción estática, no tiene una forma única, sino que “muta” en el tiempo. Esta “mutación” o evolución viene determinada por los tres ejes anteriormente mencionados (ámbito de actuación, tipo de discapacidad y modalidad deportiva). Debemos considerar en qué punto de partida nos encontramos, y hasta dónde podemos llegar en este proceso de inclusión. Teniendo en cuenta qué queremos conseguir, debemos establecer unos objetivos a corto, medio y largo plazo. Como proceso, no podemos obviar que requiere de tiempo y de establecer unas bases sólidas sobre las que crecer. No es necesario comenzar realizando muchas acciones, sino acciones reales que nos permitan crecer en el tiempo. Por ejemplo, todos los clubes no se encuentran de partida en un nivel inicial “0” ya que puede ser que, se dé el caso que un club aunque no haya establecido un proyecto o estrategias específicas para la inclusión de personas con discapacidad, ya tuviera a personas con discapacidad incluidas en el mismo, aunque no con las apoyos y recursos necesarios para una calidad óptima (equiparable a los jugadores sin discapacidad) y que la federación autonómica y/o la nacional y/o la internacional ya estén inmersas en este proceso de inclusión, aportando avances en cuanto a recursos, reglamentos y evidencias científicas. Por lo que puede ser que a nivel de sensibilización y estructura estén más avanzados que otros y necesitan otro tipo de acciones o estrategias pudiendo ser vinculadas a la formación de los técnicos deportivos o árbitros o jueces, por ejemplo, o la obtención de apoyos y recursos humanos específicos

para los entrenamientos. Sin embargo, otro caso puede ser que el propio club no haya tenido nunca contacto con la discapacidad y empiece a emerger una demanda por parte de las familias. En este caso, las necesidades de formación e información serían dirigidas más a los directivos, técnicos del club, familias y personas con y sin discapacidad para entender y establecer las necesidades y estrategias acordes. Por este motivo, es determinante saber en qué punto estamos y hasta donde queremos y podemos llegar en nuestro contexto. Para ello, las planificaciones estratégicas y cronogramas son fundamentales, ya que también nos ayudan a evaluar y obtener información en forma de indicadores.

7. Presenta diferentes niveles de inclusión

Siguiendo el punto anterior, entonces la pregunta es ¿hasta qué nivel de inclusión puede la persona con discapacidad llegar? y yo como profesional ¿hasta qué nivel puedo ofrecer? ¿Cómo voy a incluirla? Para dar respuesta a estas preguntas, el espectro de inclusión de Burns y Jhonston (2019) es un buen punto de partida para decidir cuál es el mejor escenario de práctica deportiva. Si bien es cierto, que las 4 posibilidades de actividades son planteamientos de organización de una tarea, pudiéndose combinar entre ellos en una misma sesión para un grupo de deportistas con diferentes niveles de habilidad o discapacidad (Hernández-Vázquez et al., 2020):

a) Actividad abierta: hace referencia a que todos los jugadores con y sin discapacidad pueden participar en la misma actividad, sin necesidad de adaptaciones.

b) Actividad modificada: exige o requiere de modificaciones en las tareas con el objetivo de permitir que todos los deportistas / jugadores participen juntos. Con el fin de promover la inclusión y siguiendo los tipos de modificaciones anteriormente expuestas pueden darse modificaciones en el espacio, las reglas o el equipamiento o en la técnica/táctica del deporte en cuestión. En este caso, sugerimos hacerse una serie de preguntas que pueden ayudarnos a decidir cuál es la mejor adaptación:

1. ¿Este tipo de adaptación es necesaria?
2. ¿El efecto que provoca esta adaptación, es el deseado para cumplir el objetivo planteado?
3. ¿Qué supone esta modificación en el juego para el resto de los jugadores?

c) Actividad paralela: implica agrupar a los jugadores de acuerdo con su nivel de capacidad, siendo una herramienta organizativa habitual en metodología de la enseñanza en actividades físico-deportivas. Cada grupo trabaja en la misma actividad ya que tiene el mismo objetivo a conseguir, pero en grupos independientes y a un nivel adecuado a los individuos de cada grupo.

d) Actividad separada o específica: este tipo de actividad suele tener controversia en cuanto a este planteamiento, ya que en ocasiones puede ser confundida como “exclusión” de los participantes. Sin embargo, debe aclararse que debe ser usada de manera puntual en el desarrollo de una sesión ya que su objetivo es trabajar específicamente una habilidad de forma independiente o en un grupo con otros del mismo nivel de capacidad. Esta selección de actividad no es exclusiva de este proceso de inclusión de personas con discapacidad, sino de cualquier jugador que requiera temporalmente mejorar una habilidad específica con el fin de ser incluido con éxito en las actividades futuras.

8. No se pueden estandarizar ni los diseños ni los procesos

Si hay una conclusión que podamos tratar como certeza es que no existen unas claves de éxito en los procesos de inclusión de personas con discapacidad. Lo que es válido en un contexto puede no serlo en otro, aunque sea similar. Por este motivo, afirmamos que no se pueden estandarizar los procesos de inclusión y deben ser diseñados especialmente para su entorno. Apoyándonos en el padre de la creatividad en la escuela del siglo XXI, Sir Ken Robinson, el cual hizo una gran comparación con el modelo de restaurantes de comida rápida y los restaurantes de calidad y la educación (en los primeros la estandarización y en los segundos la personalización). Lamentablemente, tendemos al primer modelo, la estandarización, la supervisión externa, el agrupamiento heterogéneo... “toma, esta es tu comida” y no considero lo que quieres, lo que necesitas ni lo que eres. Por este motivo, se debe tener en cuenta dos premisas a considerar:

- Ni todos los deportes no son iguales, por lo que sus características no los convierte en igual de “inclusivos”.
- Ni todas las personas presentamos las mismas características, por lo que, en el caso de las personas con discapacidad, no se incluyen de la misma manera ni al mismo nivel.

Para concluir este capítulo, destacar que la inclusión de personas con discapacidad en el deporte es un proceso que requiere de tiempo y que debe ser contextualizado, que además, requiere de estrategias facilitadoras, de coordinación y apoyo institucional y de establecer unos objetivos claros en los que el deporte inclusivo sea la herramienta fundamental.

4. Referencias bibliográficas

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683.
- Allport, G. (Ed.). (1954). *The nature of prejudice*. New York: Doubleday Books.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Blinde, E., & McClung, L. (1997). Enhancing the Physical and social self through recreational activity: accounts of individuals with Physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14(4), 327-344.
- Brasile, F. (1990). Wheelchair sports: a new perspective on integration. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 7(1), 3-11.
- Campeonatos en Edad Escolar (2021). Consejo Superior de Deportes. Ministerio de Cultura y Deporte. Recuperado el 31 de enero de 2021 <https://www.csd.gob.es/es/promocion-del-deporte/deporte-en-edad-escolar/campeonatos-de-espana-en-edad-escolar>
- Coates, J., & Vickerman, P. (2010). Empowering children with special educational needs to speak up: experiences of inclusive physical education. *Disability and Rehabilitation*, 32(18), 1517-1526.
- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Pipsos, T., Panagiotou, A., Ellinoudis, T., & Graikinis, P. (2010). Does a paralympic school day change intention and attitudes of physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes? Paper presented at the European Congress of Adapted Physical Activity, Finland.
- Haegele, J., Zhu, X., & Davis, S. (2017). Barriers and facilitators of physical education participation for students with disabilities: an exploratory study. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 130-141. doi: 10.1080/13603116.2017.1362046
- Haegele, J., Zhu, X., & Davis, S. (2018). Barriers and facilitators of physical education participation for students with disabilities: an exploratory study. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (2), 130-141.
- Hernández-Vázquez, J. L., Pérez-Tejero, J., Ocete-Calvo, C., Suárez-Gutiérrez, A., Pappous, A., & Cabello-Manrique, D. (2020). The "Badminton for all" project: a curriculum training to promote participation of people with disabilities in European clubs. Paper presented at the European Congress of sport Science, Sevilla (Spain).
- Jeanes, R., Spaaij, R., Magee, J., Farquharson, K., Gorman, S., & Lusher, D. (2018). 'Yes we are inclusive': Examining provision for young people with disabilities in community sport clubs. *Sport Management Review*, 21(1), 38-50. doi: <https://doi.org/10.1016/j.smr.2017.04.001>

- Johnson, J. D., Martinez, D., Poole, S., & Brown, C. (2018). Recreation programming strategies within higher education: A commitment to inclusion model. *Palaestra*, 31, 48-55.
- Leardy, L., Mendoza, N., Reina, R., Sanz, D., & Pérez-Tejero, J. (Eds.). (2018). *El Libro Blanco del Deporte para Personas con Discapacidad en España: Comité Paralímpico Español, Fundación Once y Comité Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad*.
- Liu, Y., Kudláček, M., & Ondrej, J. (2010). The influence of paralympic school day on children's attitudes towards people with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica* 40(2), 63-69.
- Martin, K., Ma, J., Latimer-Cheung, A., & Rimmer, J. (2016). A systematic review of review articles addressing.
- McKay, C., Block, M., & Park, J. (2015). The effect of Paralympic School Day on attitudes toward inclusion in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(4), 331-348. doi: 10.1123/APAQ.2015-0045.
- McLoughlin, G., Weisman Fecske, C., Castaneda, Y., Gwin, C., & Graber, K. (2017). Sport Participation for Elite Athletes With Physical Disabilities: Motivations, Barriers, and Facilitators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(4), 421-441. doi: 10.1123/apaq.2016-0127
- Morato, M.P., da Cunha Furtado, O.L.P., Gamero, D.H., Magalhães, T.P., & Gavião de Almeida, J.J. (2017). Development and evaluation of an observational system for goalball match analysis. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39(4), 398-407. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2016.08.002>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Viena: 30 de noviembre 2006.
- Nowicki, E., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265. doi: 10.1080/1034912022000007270
- Ocete, C. (2016). "Deporte inclusivo en la escuela": diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en Educación Física. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- Ocete, C. (2020). ¿El deporte inclusivo: mito o realidad? *Boletín FOCO Down España*, septiembre.
- Ocete, C., Coterón, J., & Pérez-Tejero, J. (2019). La actitud del profesor en la inclusión de alumnos con discapacidad física en Educación Física. In F. En Ruiz-Juan, González, J.A. y Calvo, Á. (Ed.), *Libro de actas del XIII Congreso Internacional FEAEDEF sobre la enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar. II Congreso Red Global* (pp. 53-62). Sevilla: FEAEDEF.
- Ocete, C., Ibarra, M. Z., Coterón, J., & Pérez-Tejero, J. (2019). Paralympic Sports as content in physical education sessions: the educative program "Inclusive Sports in School" in Spain. Paper presented at the VISTA 2019, Amsterdam.
- Ocete, C., & Pérez-Tejero, J. (2019a). El deporte adaptado para personas con discapacidad física como contenido sensibilizador en las sesiones de Educación Física: el programa "Deporte Inclusivo en la Escuela (DIE)". *Boletín de la federación española de deportes de personas con discapacidad física*, 16, octubre, 40-43.

- Ocete, C., & Pérez-Tejero, J. (2019b). Una experiencia en deporte inclusivo: el evento final del programa Deporte Inclusivo en la Escuela (DIE). *PADRES Y MAESTROS*(377 Marzo), 30-34. doi: 10.14422/pym.i377.y2019.005
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., & Coterón, J. (2015). Los deportes adaptados y paralímpicos como herramienta de inclusión de alumnos con discapacidad en las sesiones de EF. In J. Gallego, M. Alcaraz-Ibañez, J. M. Aguilar-Parra & A. Cangas (Eds.), *IV Congreso Internacional de Actividad física Adaptada y Deporte Inclusivo*. (pp. 108-120). Almería: Universidad de Almería.
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J., & Reina, R. (2020). How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-13. doi: 10.1080/17408989.2020.1834527
- Ocete, C., Pérez, J., & Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(27), 140-145. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34366>
- Pérez-Tejero, J. (2013). El deporte adaptado a personas con discapacidad. In D. adaptado (Ed.), *Serie "Infórmate sobre..."*, n° 5 (pp. 9-30). Madrid: Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas (CEAPAT) - IMSERSO.
- Pérez-Tejero, J., Barba, M., García-Abadía, L., Ocete, C., & Coterón, J. (2013). *Deporte Inclusivo en la Escuela*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, Fundación Sanitas, Psysport.
- Pérez-Tejero, J., Ocete, C., Ortega-Vila, G., & Coterón, J. (2012). Diseño y aplicación de un programa de intervención de práctica deportiva inclusiva y su efecto sobre la actitud hacia la discapacidad: El Campus Inclusivo de Baloncesto. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(VI), 258-271.
- Reina, R. (Ed.). (2010). *La actividad Física y el deporte adaptado ante el espacio europeo de enseñanza superior*. Sevilla: Wanceulen.
- Taub, D. E., & Greer, K. R. (2000). Physical Activity as a Normalizing Experience for Schoolage Children with Physical Disabilities: Implications for Legitimation of Social Identity and Enhancement of Social Ties. *Journal of Sport and Social Issues*, 24(4), 395-414.
- Wickman, K., Nordlund, M., & Holm, C. (2018). The relationship between physical activity and self-efficacy in children with disabilities. *Sport in Society*, 21(1), 50-63. doi: 10.1080/17430437.2016.1225925
- Wright, A., Roberts, R., Bowman, G., & Crettenden, A. (2018). Barriers and facilitators to physical activity participation for children with physical disability: comparing and contrasting the views of children, young people, and their clinicians. *Disability and Rehabilitation*, 1-9. doi: 10.1080/09638288.2018.1432702
- Xafopoulos, G., Kudláček, M., & Evaggelinou, C. (2009). Effect of the intervention program "Paralympic school day" on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. Paper presented at the *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*.
- Young, S. J., Ramos, W. D., York, S. L., & Fletcher, A. (2016). On the 25th anniversary of the ADA: How inclusive are campus recreation programs? *Journal of Legal Aspects of Sport*, 26, 22-35.



Parte II

La inclusión de personas con discapacidad en el deporte desde el ámbito del ocio y la recreación



Capítulo 2

La práctica deportiva inclusiva de personas con discapacidad intelectual: baloncesto inclusivo

Dr. Ignacio Polo Más



1. Introducción
2. Conocer a la persona como punto de partida de los procesos de inclusión
3. Modelo TREE: estrategia metodológica inclusiva
4. Propuesta práctica: baloncesto inclusivo con personas con discapacidad intelectual
5. Conclusiones finales
6. Referencias bibliográficas utilizadas
 - 6.1 Referencias bibliográficas de interés

A lo largo del presente capítulo, el lector va a poder encontrar diferentes estrategias metodológicas e ideas clave sobre cómo fomentar la práctica inclusiva del baloncesto con personas con discapacidad intelectual. Las estrategias que aparecen son fruto de la propia experiencia como entrenador de escuelas adaptadas e inclusivas de la Fundación Real Madrid, así como por el trabajo desarrollado como investigador del proyecto Erasmus+: IDEAL (Intellectual Disability, and Equal opportunities for Active and Long-term participation in Sport). Así mismo, al final del capítulo se expone a modo de ejemplo una sesión tipo exponiendo una a una, diferentes estrategias y, por tanto, diferentes adaptaciones de manera individualizada, en función de las necesidades de cada jugador/a con la finalidad de maximizar la participación de tod@s.

1. Introducción

El baloncesto junto con el fútbol son considerados los deportes más practicados por personas con discapacidad intelectual (DI) (INAS, 2015). El rendimiento en esta modalidad deportiva se debe a factores individuales, colectivos y contextuales que interactúan al mismo tiempo (Araujo, Davis y Hristovski, 2006) durante el juego, lo que hace que sea un deporte atractivo y beneficioso para la población con DI.

Si hablamos de baloncesto para personas con DI a nivel internacional desde un *contexto competitivo*, debemos de aludir a la Federación Internacional de deportes para personas con discapacidad intelectual (VIRTUS). Dicha Federación es la encargada de promover a nivel internacional la participación de personas con DI desde un nivel de alta competición. Para ello, VIRTUS organiza diferentes eventos en los que el baloncesto participa como son: INAS Global Games (engloba a varias modalidades deportivas, entre ellas el baloncesto) o Campeonatos del Mundo de Baloncesto. A nivel internacional participan ocho equipos masculinos y tres femeninos en baloncesto para personas con DI (Polo, 2020).

Del mismo modo, a nivel nacional la Federación Española de Deportes para Personas con Discapacidad Intelectual (FEDDI), es la encargada de promover la participación de personas con DI; al igual que con VIRTUS, FEDDI organiza los Campeonatos Nacionales de Baloncesto. Dentro de la FEDDI un total de 57 clubs federados repartidos por todo el territorio español y distribuidos en las 17 Federaciones Territoriales existentes, participan en los diferentes campeonatos organizados por la entidad (FEDDI, 2019). A diferencia de VIRTUS, para promover la participación plena y equitativa de los jugadores de baloncesto con DI, FEDDI establece tres niveles de competición basados en las condiciones competitivas de los participantes: Nivel 1 (Nivel de Competición donde no existe ninguna adaptación en el reglamento), Nivel 2 (Nivel Adaptada donde se adapta el reglamento a las condiciones de los participantes) y Nivel 3 (Nivel de Habilidades, donde los jugadores con menor nivel realizan pruebas de habilidades específicas en baloncesto) (FEDDI, 2019).

El baloncesto para personas con DI desde un contexto de *ocio-recreación* y, por tanto, un contexto donde aparece la inclusión deportiva, ha crecido exponencialmente en los últimos años. Si hablamos de este deporte y desde este contexto a nivel internacional, debemos de mencionar a Special Olympics (SO). La filosofía de SO se basa en que las personas con DI pueden aprender, disfrutar y beneficiarse de la participación activa en cualquier modalidad deportiva asegurando el principio de participación significativa (Special Olympics, 2018). En el caso del baloncesto, un total de 440.000 jugadores compiten en alguna de las modalidades de competición que SO ofrece en función del nivel de cada participante (Special Olympics, 2018). Uno de los niveles de competición más destacados ofrecidos por SO es el "Deporte Unificado", donde jugadores de baloncesto con y sin DI compiten en torneos internacionales y nacionales bajo una normativa clara de competición con la premisa principal de fomentar la participación activa de todas las personas. El "Deporte Unificado" es uno de los ejemplos claros de la promoción de la práctica inclusiva utilizando la competición como herramienta para conseguirlo. Otras entidades como puede ser el caso de la Fundación del Real Madrid promueve la inclusión en el baloncesto desde una perspectiva educativa sin alejarse del contexto de ocio-recreación. La fundación promueve la práctica del baloncesto a través de una metodología pionera y creada por ellos mismos: "Por una educación REAL: valores y deportes". En dicho programa los profesionales educan en valores (como el compañerismo, respeto, autonomía...) a través del baloncesto. A su vez, la promoción de la práctica inclusiva supone una acción

fundamental dentro de la propia entidad, en la que escuelas adaptadas (escuelas con jugadores con DI) realizan encuentros deportivos con otras escuelas sociodeportivas (escuelas con jugadores sin DI) o en los propios torneos internos donde se realizan competiciones inclusivas entre ambos tipos de escuelas; siendo siempre el trabajo de los valores la piedra angular del proceso de aprendizaje de los jugadores. Del mismo modo, los objetivos de la Fundación marcan claramente la guía y los pasos a realizar para poder fomentar el baloncesto inclusivo con la mayor calidad posible (Ortega et al; 2018):

- Fomentar el desarrollo de capacidades que mejoren las habilidades sociales de los niños y niñas, mejorando así sus relaciones interpersonales.
- Contribuir a la integración social de todos los niños/as desde las primeras etapas.
- Mejorar la calidad de vida de cada niño/a.
- Entender la práctica del deporte como algo gratificante, que proporciona bienestar.
- Ayudar a cada niño/a en la búsqueda del equilibrio personal y social.

Como en cualquier otro contexto de participación deportiva, la evaluación inicial representa el comienzo del proceso de aprendizaje tanto del técnico como del participante en la actividad. La evaluación inicial representa no sólo observar el nivel táctico-técnico o psicomotriz del participante, si no también conocer cómo es la persona, sus inquietudes, miedos...

2. Conocer a la persona como punto de partida en los procesos de inclusión

Resulta de especial interés la inclusión de las familias como un agente educativo más dentro del proceso de aprendizaje de los jugadores y, por tanto, un medio más en la evaluación inicial. Mediante cuestionarios iniciales proporcionados por las familias, pueden dar información relevante para poder individualizar el proceso de enseñanza y, así mismo, descubrir las necesidades para poder anticiparnos en la preparación de diferentes estrategias metodológicas y prever posibles comportamientos o actitudes que pueden aparecer durante la actividad.

Aunque existen numerosos modelos de evaluación inicial para personas con DI, la Fundación Real Madrid trabaja a través de un modelo muy completo (ver Tabla 1) en el que se realizan preguntas abiertas a las familias acerca de tres bloques de contenidos: aspectos relativos a la autonomía personal, aspectos emocionales y un último bloque donde las familias pueden explicar abiertamente cómo entienden la discapacidad de su hijo/a (Ortega et al; 2018).

Tabla 1. Propuesta de Evaluación inicial por parte de las familias (Adaptado de FRM, 2018):

EVALUACIÓN INICIAL POR PARTE DE LAS FAMILIAS			
Nombre		Apellidos	
Edad		Años en las escuelas	
Horario		Escuela	
¿Es capaz de ir al baño sólo?		SÍ	NO
Observaciones:			
¿Tiene miedo a algo en concreto?		SÍ	NO
Observaciones:			
¿Se relaciona con facilidad con sus iguales?		SÍ	NO
Observaciones:			
¿Se altera con alguna situación en especial?		SÍ	NO
Observaciones:			
¿Le cuesta asumir los límites y normas?		SÍ	NO
Observaciones:			
¿Tiene algún tipo de ritual o estereotipia?		SÍ	NO
Observaciones:			

¿Cuál es su juego, juguete o actividad favorita?	SÍ	NO
Observaciones:		
Por favor, especifique cualquier tipo de comentario que crea que pueda ayudar al profesorado a desarrollar mejor su trabajo.		
Describa con sus propias palabras la discapacidad por su hijo/a:		

La evaluación inicial, al igual que se puede realizar con las familias, resulta interesante realizarlo con el entorno escolar y educativo del participante. Estos agentes nos pueden servir para concretar qué estilos de comunicación, refuerzos y adaptaciones se deben de tener en cuenta a la hora de planificar nuestra actividad (ver Tabla 2).

Tabla 2. Propuesta de Evaluación inicial por parte del centro educativo (Adaptado de FRM, 2018):

EVALUACIÓN INICIAL POR PARTE DE LAS FAMILIAS		
¿Qué tipo de comunicación utilizan durante el desarrollo de las clases? ¿Necesita algún tipo de adaptación en la comunicación?		
¿Necesita algún tipo de adaptación en el material?	SÍ	NO
Observaciones:		
¿Es capaz de imitar secuencias de movimientos?	SÍ	NO
Observaciones:		

Breve descripción de sus funciones ejecutivas (memoria, capacidad de abstracción ...)

Observaciones:

¿Cómo interacciona ante los límites y las normas en contextos reglados?

Observaciones:

Por favor, especifique cualquier tipo de comentario que crea que pueda ayudar al profesorado a desarrollar mejor su trabajo.

La información previa proporcionada tanto por las familias como por el entorno escolar, nos permitirá focalizar nuestra acción educativa centrada en las capacidades de cada jugador y no en sus limitaciones físicas o cognitivas; acción que resulta imprescindible dentro del contexto de ocio-recreación.

3. Modelo TREE: estrategia metodológica inclusiva

Para poder exponer diferentes estrategias metodológicas que se pueden utilizar en un contexto de ocio-recreación en el baloncesto inclusivo con personas con DI, vamos a utilizar el modelo TREE (Australian Institute of Sport, 2020). El modelo TREE es una herramienta práctica diseñada para ayudar a los profesores y entrenadores de ámbito deportivo a adaptar y modificar una actividad que puedan ayudar en la implementación de experiencias deportivas inclusivas. Así mismo, el modelo TREE corresponde a las siglas en inglés de (T- Estilo de Enseñanza), (R- Reglamento), (R- Material) y (E-Entorno).

El modelo TREE, engloba elementos propios del deporte y personales de cada individuo, de tal manera que se hace 100% accesible y permite una clara adaptación a las necesidades de cada jugador. Las adaptaciones y, por tanto, las estrategias que realicemos en nuestro contexto deportivo deben de ser totalmente individualizadas y que quizás algunas de ellas no puede servir para más de un caso; el éxito en este aspecto es buscar la armonía de todas las estrategias que se consideren oportunas e incluso implicar a todos los jugadores en las mismas si se ve factible.

A continuación, vamos a profundizar en los cuatro elementos que propone el modelo describiendo las estrategias más comúnmente utilizadas en un contexto de ocio-recreación e inclusivo en baloncesto con personas con DI.

(T- teaching style) Estilo de enseñanza

Uno de los aspectos más importantes en este punto y que debemos de tener en cuenta en cuanto a la adaptación es la **comunicación**. La comunicación representa un factor fundamental y que puede resultar clave en el éxito de la actividad inclusiva, siempre y cuando esté adaptada a las necesidades de los participantes. A pesar de que nos encontramos en un contexto inclusivo, el mensaje debe de ser en la medida de lo posible igual para todos y adaptado en aquellos casos que se requiera. Del mismo modo el nivel de comunicación y trato no debe de ser inferior a la edad, independientemente de que tengan un desarrollo mental menor (Olayo, 1999). En términos generales, la comunicación debe de ser sencilla, sin doble intencionalidad y apoyado de demostraciones visuales. Por otro lado, resulta interesante establecer una serie de códigos de comunicación verbales o gestuales los cuáles ayudarán a entender el inicio y final de la actividad (por ejemplo, gesticular con la acción de brazo levantado - bajado que inicia un juego y cruzar los brazos cuando termine), momentos en los que el técnico quiera dar un feedback grupal-individual (por ejemplo, para dar un feedback grupal verbalizar la palabra "asamblea") o situaciones individuales que requiera de un código de comunicación específico (por ejemplo, saludo y despedida tocándose la cabeza).

Una de las adaptaciones que más se utilizan en personas con DI en cuanto a la comunicación, es el uso de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC), utilizado también en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El uso de los SAAC no se debe de entender como un sustituto de comunicación, sino un apoyo complementario a la comunicación que estamos acostumbrados a dar a las personas. De este modo, uno de los recursos que más se utilizan son los pictogramas. Los pictogramas pueden utilizarse para recordar y comunicar la rutina diaria de las actividades (por ejemplo: 1. Dejar mochila - 2. Saludar - 3. Calentar - 4. Jugar - 5. Beber agua - 6. Jugar - 7. Vuelta a la calma - 8. Despedida - 9. Casa) o para apoyar la explicación del técnico de un juego o actividad (1. Botar - 2. Lanzar a canasta - 3. Recoger - 4. Cono - 5. Medio campo).

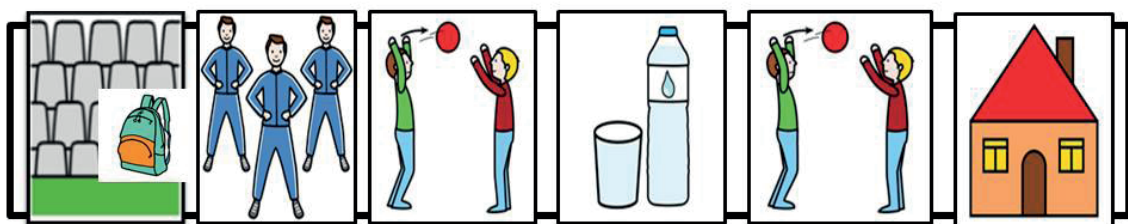
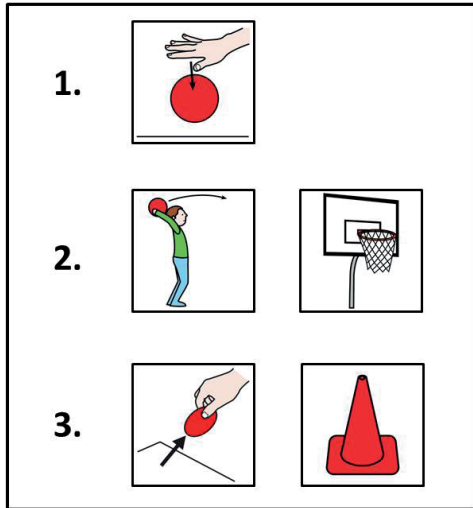


Imagen 1. Ejemplo de rutina a través de pictogramas.

Estas rutinas ayudarán a recordar a todos los participantes en qué fase del entrenamiento estamos y qué debemos de hacer en la próxima actividad. En un contexto inclusivo debe de predominar la implicación plena de todos los participantes en la comunicación, por lo que puede resultar beneficioso presentar el docente el uso de pictogramas a todos los participantes (por ejemplo, una actividad donde deben de pasar todos los jugadores por diferentes postas, las cuáles están explicadas a través de pictogramas) o

incluso implicar a un participante que explique una tarea con los pictogramas proporcionados. Una de las fuentes más utilizadas para este recurso se puede encontrar en la página web del Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC), el cual ofrece recursos gráficos y materiales adaptados para facilitar la comunicación y permitir una mayor accesibilidad cognitiva a todas las personas.



La comunicación no sólo nos sirve para explicar, también nos puede servir para reforzar y animar. *Los refuerzos positivos* no tienen por qué ser exclusivamente verbalizados a través de palabras de ánimo y felicitaciones, sino que también pueden darse de forma simbólica a los deportistas (por ejemplo, ante una conducta positiva que hemos visto en uno de ellos, su compañero le coloca una pegatina en la camiseta como premio); esto se le conoce como *sistemas de contratos*.

Imagen 2. Ejemplo de secuencia a través de pictogramas (1. Botar el balón, 2. Lanzar a canasta, 3. Recoger un cono)

Tal y como se ha comentado anteriormente con el uso de pictogramas para establecer ciertas rutinas dentro de la actividad; para *fomentar la flexibilidad y autonomía* de los jugadores, se pueden cambiar de lugar las rutinas que se realizan (por ejemplo, en vez de calentar en el medio campo, calentamos debajo de una canasta) o bien cambiar de orden las mismas (por ejemplo, saludamos antes de dejar la mochila).

En un contexto de ocio-recreación debe de predominar el *componente lúdico*, más allá de la búsqueda del rendimiento a través de los contenidos táctico-técnico propios del deporte en cuestión. Del mismo modo, debemos de evitar tareas aisladas y fomentar tareas grupales donde la cooperación e interacción social entre los participantes sean el eje central de la actividad; además nos permitirá desarrollar la capacidad de autoaprendizaje y aprendizaje recíproco de los participantes. Todo juego tiene un objetivo o una meta en concreto, por lo que en contextos inclusivos resulta fundamental que cada participante tenga su reto específico basado en retos asumibles y fácilmente alcanzables para fomentar la motivación y evitar la frustración durante la actividad (por ejemplo, en un juego donde deben de meter canastas y se observa claramente tres niveles en el grupo, podemos pedir al grupo más habilidoso que meta canasta sin tocar el tablero, al segundo grupo meter canasta y al tercer grupo tocar el tablero). Esto implica también un reto para el entrenador ya que requiere de grandes conocimientos individuales de cada participante y de la tarea a desarrollar en sí.

Por último, para implicar el componente motivador dentro de los juegos que se propongan, resulta interesante utilizar una *terminología* de los mismos de una manera llamativa y divertida o incluso introducir un juego a modo de historia que resulte motivante para los jugadores (por ejemplo, en un juego donde repartidos por dos equipos todos con balón, uno de los equipos debe de robar los conos dispuestos en el medio campo mientras que el otro equipo debe de impedirlo interceptando los balones del equipo contrario. El juego se denominará "Asalto pirata". Los "piratas" serán los jugadores del equipo que debe de robar las "monedas" ubicadas en el "barco" de los "marineros").

(R-rules) Reglamento

Cuando hablamos de reglamento en un contexto de ocio-recreación, debemos centrarnos en las tareas y actividades en sí que se desarrollan dentro de la actividad. Al igual que vamos recordándolo a lo largo del capítulo, debemos de prestar atención a las *posibles adaptaciones de las tareas* atendiendo a las necesidades individuales y nivel de habilidad motriz, y aplicarlas al juego real del baloncesto; de esta manera la normativa de las tareas deben de ser flexibles, claras y adaptadas a los participantes. Para profundizar en este punto, nos vamos a basar en tres parámetros condicionantes del nivel de incertidumbre que podemos encontrar en el baloncesto (Cárdenas, Conde-González y Perales, 2015):

1. Relación numérica de jugadores. En contextos inclusivos es interesante profundizar sobre la relación entre los jugadores durante la actividad. El uso de *roles específicos* en las tareas (por ejemplo, rol de observador o árbitro mientras juega) o incluso roles rutinarios en los entrenamientos (por ejemplo, establecer grupos de responsabilidades: recoger el material, dirigir el calentamiento, estiramientos...) ayudará, no solo a fomentar la autonomía de los jugadores, sino a asentar las relaciones interpersonales de los mismos.

Otro punto a destacar en este apartado es el incluir *personas de referencia* en jugadores que lo requieran. Las personas de referencia pueden apoyar y guiar al jugador durante toda la actividad, incluso involucrarse en todo el proceso de aprendizaje de su compañero (por ejemplo, la persona de referencia puede realizarle una demostración visual a su compañero y así reforzar la información que el docente acaba de dar).

Por otro lado, podremos considerar interesante el aumentar o disminuir el número de compañeros o adversarios en función de las necesidades que nos vayan dando los participantes o en función del objetivo que queramos conseguir en la tarea. Tal y como se ha comentado anteriormente, debemos de intentar crear tareas cuyo objetivo sea alcanzable y nos asegure que se va a alcanzar al finalizar la misma (por ejemplo, si tu objetivo de la sesión es fomentar el uso de los diferentes tipos de pase en función de la posición del defensor, trata de incluir grupos de más participantes ofensivos y menos número de participantes cuyo rol sea defender en la tarea).

2. Tiempo disponible. Las tareas deben ser juegos cortos de duración y que tengan un nexo común entre todos ellos intentando evitar la excesiva repetición de los mismos. Del mismo modo, es necesario que los jugadores sepan cuándo empieza y termina una actividad. La noción del tiempo (antes, durante y después), puede resultar en alguna ocasión algo complejo de comprender y respetar; es por ello que, tal y como se ha comentado anteriormente, la utilización de códigos o estrategias que puedan marcar un antes y un después, ayudará a desarrollar la actividad más fácilmente. Los códigos temporales se pueden utilizar dentro del objetivo de una tarea (por ejemplo, una tarea termina cuando un equipo consigue 10 conos en total) o bien para una acción rutinaria dentro de la actividad (por ejemplo, utilizar un "timming" de cuenta regresiva durante dos minutos para que los jugadores puedan beber agua). Dada la heterogeneidad que nos podemos encontrar dentro de un grupo inclusivo, es necesario respetar los tiempos concretos que tiene cada deportista para asimilar los conceptos y responder frente a los estímulos de las tareas, por lo que el docente deberá de saber adaptar el tiempo (aumentar o disminuir el tiempo) de las tareas en función de las necesidades de cada deportista.

2. Grado de libertad. Cuando hablamos de tareas lúdicas, debemos de establecer una metodología motivante y significativa para los participantes. El diseño de tareas atendiendo a las normas (orientadas a un aspecto propio del baloncesto o a una conducta deseada), puede ser el camino ideal para llegar a un estado de motivación óptimo. Las adaptaciones de las normas de una tarea suponen un reto para el docente, el cual debe de ser capaz de, conociendo la normativa de la tarea o del juego, adaptarla a las necesidades cognitivas y motrices de los participantes sin alejarse de la esencia del baloncesto en sí.

Seguendo a Cárdenas et al. (2015), las adaptaciones de las normas del juego y, por tanto, las que puede ser condicionantes del mismo, las podemos realizar tanto en el reglamento propio del juego como en la técnica utilizada.

En cuanto al reglamento del juego, podemos diferenciar tres tipos de reglas:

- Reglas de prohibición (por ejemplo, en un juego donde deben de desplazarse por el espacio mediante el bote, pediremos a los jugadores más hábiles que cada dos botes tengan que ejecutar un cambio de mano por delante/por detrás).
- Reglas de provocación (por ejemplo, en una actividad donde se esté trabajando el uso del pase como recurso para desplazarse, pediremos a los jugadores que no pueden botar el balón en ningún momento).
- Reglas de obligación (por ejemplo, en una situación de juego real donde los equipos son muy heterogéneos de nivel, pediremos que todos los miembros del equipo deben de tocar el balón antes de poder lanzar a canasta).

Otro de los aspectos interesantes a adaptar o modificar es la propia técnica del baloncesto, condicionándola y adaptándola a los jugadores en función de las necesidades específicas de cada uno (por ejemplo, en una situación de defensa a un jugador ofensivo menos hábil, condicionaremos al jugador defensor llevando una pelota entre las manos para dificultar así el robo del balón de su compañero).

Tanto las normas de las tareas como la técnica condicionante, no debemos únicamente de adaptarla o modificarla en aquellos jugadores que lo requieran por su DI y, por tanto por sus necesidades y capacidades, sino que también se puede utilizar para dificultar la tarea en aquellos jugadores más hábiles (por ejemplo, botar con la mano no dominante).

(E-Equipment) Material

En baloncesto inclusivo con personas con DI, las modificaciones del material son menos frecuentes respecto al resto de componentes del modelo, aunque resulta ser uno de los recursos más importantes. El uso de material resulta un aspecto motivante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportistas y se hace necesario conocerlo previamente y manipularlo a través de las actividades que se propongan (Ruiz y Sánchez Bañuelos, 1997). Del mismo modo, si se hace necesario podremos aumentar o disminuir en número el material utilizado y adaptarlo a la capacidad de cada participante (por ejemplo, un participante con baja estatura puede manejar un balón de baloncesto con sus compañeros pero a la hora de ejecutar un lanzamiento le cambiamos el balón por uno de gomaespuma de menos peso para que pueda llegar a canasta).

Otra de las estrategias en cuanto al uso del material que pueden resultar interesantes es el aprovechar que el material tenga diferentes colores para jugar con ellos, ya que la asociación color-acción resulta un patrón más fácil de entender y de ejecutar. Por ejemplo, en una actividad de familiarización de diferentes tipos de pases por parejas donde deben desplazarse de cono en cono, si recibo el balón en un cono amarillo mi pase debe de ser de pecho y si recibo en un cono naranja el pase debe de ser picado). Al tratarse de un entorno de ocio y lúdico, se puede dar sentido al material deportivo utilizado nombrándolo con un objeto, acción o cualidad cotidiana que resulte fácilmente reconocible (por ejemplo, para trabajar los cambios de mano a través del "pilla-pilla", los jugadores que la "lignen" se colocarán un aro a la altura de la cintura. La premisa principal para el resto de los jugadores es que hay que escapar de los "coches")

(E-Enviroment) Entorno

Cuando hablamos de entorno, hacemos referencia al espacio requerido para desarrollar la actividad, incluyendo factores como límites espaciales o estructuras. Al igual que en los otros componentes del modelo, el entorno puede ser cambiante en función de las necesidades de los participantes, tratándolo de una manera individualizada. A pesar de que los espacios de juego los podemos modificar, debemos de recordar que nunca se debe de perder la "esencia" del baloncesto, por lo que las modificaciones siempre tienen que tener un cierto sentido en este deporte (por ejemplo, si queremos acortar el espacio de juego, en vez de jugar a lo ancho del campo, delimitaremos a lo largo). Otra de las estrategias que se pueden utilizar en cuanto al espacio es la creación de espacios específicos de juego. En estos espacios (que pueden ser individualizados), podemos aprovechar para crear espacios diferentes de acción (por ejemplo, un espacio donde te pueden robar el balón y otro espacio donde no te pueden robar el balón), de descanso (por ejemplo, si me siento cansado durante una actividad, me coloco dentro de un aro y realizo cinco respiraciones profundas para poder continuar con la actividad) o de relajación (por ejemplo, si un jugador se altera y se siente nervioso, creamos un espacio consensuado con él previamente para poder relajarse) e incluso espacios de calentamiento y vuelta a la calma (por ejemplo, normalmente se utiliza el medio campo para realizarlo pero si queremos trabajar la flexibilidad y autonomía de los jugadores, podemos ir cambiando de espacios para su ejecución). Antes de exponer como ejemplo una propuesta práctica de sesión, en la Figura 1 se expone de manera resumida las intervenciones inmediatas comentadas a lo largo del capítulo (evaluación inicial y modelo TREE como estrategia metodológica) para una práctica inclusiva en baloncesto con personas con DI.

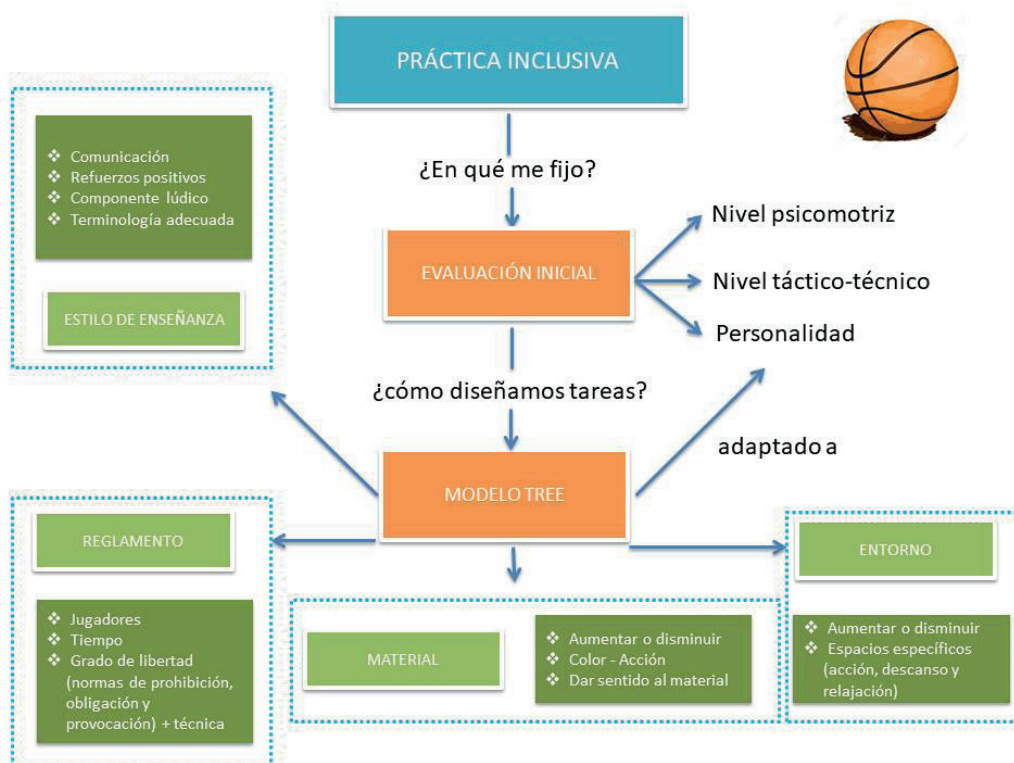


Figura 1. Intervenciones inmediatas para una práctica inclusiva. Elaboración propia.

4. Propuesta práctica: baloncesto inclusivo con personas con discapacidad intelectual

A continuación, a modo de ejemplo, se expone una sesión tipo describiendo todas las tareas y adaptaciones generales e individuales (en el caso que se requiera) en un grupo de baloncesto inclusivo. Nos encontramos con un grupo de 10 jugadores de baloncesto con una edad comprendida entre 12 – 14 años, cinco de los cuáles tienen DI y cinco no tienen DI. La sesión corresponde a la segunda semana de inicio de la actividad.

Gracias a la evaluación inicial proporcionada por las familias y por los centros educativos de cada jugador con DI, se describen las siguientes características:

Jugador A. Jugador TEA. Precisa de una persona de referencia la cuál debe de apoyarle durante toda la sesión de baloncesto. Tiene una nula comunicación verbal y se comunica con gestos y utiliza en su centro educativo pictogramas para poder explicarle la tarea a realizar. Entiende las consignas breves y fáciles (tira, pasa, color...). Precisa mantener y respetar rutinas durante toda la actividad.

Jugador B. Jugador con Síndrome de Down. Alta capacidad de comprensión pero se despista con mucha facilidad presentando conductas disruptivas como molestar a los compañeros (tocar el pelo) o sentarse en el suelo. En el diagnóstico inicial proporcionado por su familia nos comentan que le gusta mucho jugar a simuladores de aviones con la Tablet.

Jugadora C. Jugadora con DI moderado. Alta comprensión y nivel motriz. Le gusta mucho el baloncesto y siempre se muestra muy dispuesta a ayudar a sus compañeros y docente.

Jugadora D. Jugadora con discapacidad intelectual moderada. Tiene un ritmo motor más bajo respecto al resto de compañeros y precisa de apoyo en las explicaciones (explicaciones cortas y concisas) de las tareas.

Jugador E. Jugador con discapacidad intelectual alta. Requiere de apoyo constante en las explicaciones y en la ejecución de las tareas y se despista con mucha facilidad.

Antes de exponer la sesión tipo para observar las adaptaciones en cada tarea, es necesario explicar las adaptaciones individuales que en algunos casos se van a ir desarrollando a lo largo de toda la sesión:

Jugador A. Dispondremos de una regleta con pictogramas rutinarios de la sesión. Su compañero de referencia le irá exponiendo y pegando en la regleta con él la acción o tarea que vamos a desarrollar en cada caso (1. Dejar mochila - 2. Saludar a los compañeros - 3. Círculo central y calentamiento - 4. Juego 1 - 5. Juego 2 - 6. Pausa de hidratación - 7. Juego 3 - 8. Juego 4 - 9. Círculo central - 10. Despedida - 11. Coche).

Jugador B. Dado que el jugador presenta conductas disruptivas en la actividad, estableceremos con él un sistema de contrato. El sistema de contrato debe de ser lo más concreto y conciso posible para que el jugador sepa cuándo lo hace bien y qué tiene que hacer para el premio final. Para ello, estableceremos un sistema de contrato con puntuaciones mediante estrellas que se irán sumando conforme pasa la actividad. Debido a que su capacidad de comprensión es alta, el docente puede ir verbalizando las acciones de conductas deseadas que debe de demostrar para conseguir la siguiente estrella (por ejemplo, "ahora para conseguir la siguiente estrella debes de jugar con todos tus compañeros y no te puedes sentar en el suelo durante el juego"). En este caso utilizaremos 5 estrellas, si el jugador consigue las cinco al final de la sesión le dejaremos la Tablet para que pueda jugar durante 5 minutos a su juego favorito.

Jugadora C. Dada sus características no requiere de grandes adaptaciones en las tareas.

Jugadora D. Se valorará en todas las tareas la distancia de desplazamiento en función de cada objetivo. En aquellas situaciones en las que parte con desventaja debido a su ritmo motor, reduciremos la distancia o reduciremos la acción a realizar en cada caso.

Jugador E. Debido a que requiere de apoyo constante durante las tareas (se despista con mucha facilidad y deja de realizar la actividad), en todas las tareas (sean individuales o grupales) tendrá un compañero de referencia el cual le guiará y apoyará en todo momento.

Del mismo modo, durante el ejemplo en cada tarea se expondrán diferentes adaptaciones de las mismas para dificultarlas a aquellos jugadores que sean más habilidosos y supongan un reto motivante. Para crear adaptaciones para que dificulten las tareas, nos centraremos en las reglas condicionantes citadas previamente.

CONTENIDOS TÁCTICO-TÉCNICOS	BOTE: Desarrollar la capacidad de avanzar mediante el bote con ambas manos. Asociar el bote con el desplazamiento tratando de no agarrar el balón.	
CONTENIDOS PSICOMOTRICES	PERCEPCIÓN ESPACIAL: Conocimiento del espacio próximo, medio y lejano a través del movimiento con el compañero.	
DESCRIPCIÓN	ADAPTACIONES	TIEMPO
<p>CALENTAMIENTO</p> <p>Círculo central. Presentamos brevemente los contenidos a trabajar durante la sesión.</p> <p>Movilidad articular en círculo</p> <p>Desplazamientos con balón (rodillas al pecho, talones a los glúteos, desplazamiento lateral ...)</p>	<p>Adaptación general. Grupo de responsabilidad del calentamiento (una pareja: jugador con y sin DI, dirigirán el calentamiento mediante demostraciones visuales de cada ejercicio).</p> <p>Jugador B. Contrato (una estrella si realiza el calentamiento con todos sus compañeros).</p>	8´
<p>RECOLECTORES DE ANTIGÜEDADES</p> <p>Dispondremos de todo el material por el campo (conos, aros y petos de diferentes colores).</p> <p>Todos los jugadores con balón se irán desplazando por el espacio botando el balón sin lanzar. Cada vez que se encuentren con un objeto pueden realizar un cambio de mano y cada vez que me encuentre con un compañero le choco la mano.</p> <p>El entrenador indicará verbalmente un objeto y color. En ese momento los jugadores deberán de ir a lanzar a canasta, coger el rebote y coger un objeto de la pista. Los jugadores que lo consigan pueden dejar el objeto en su "almacén" ubicado donde ellos quieran.</p> <p>Variante 1. Será uno de los compañeros el que decida el objeto - color a recoger.</p> <p>Variante 2. Ídem pero se realizará por parejas; uno lanzará y el otro recogerá el objeto cambiándose de rol cada vez.</p>	<p>Jugador A. El entrenador/jugador se apoyará al mismo tiempo que lo verbaliza con el pictograma del objeto en cuestión. El compañero referente le guiará primero a realizar el lanzamiento y, posteriormente a recoger el objeto (verbalizando mientras hace el gesto de lanzar).</p> <p>Jugador B. Si consigue 4 objetos diferentes, le premiamos con una estrella.</p> <p>Jugador D. Le pediremos que en vez de ir a lanzar a canasta, pise una línea del campo y recoja el objeto.</p> <p>Jugador E. Apoyo de un compañero en los desplazamientos.</p> <p>¿Cómo dificultarlo?</p> <p>Norma de obligación. Antes de lanzar a canasta y recoger el objeto debe de realizar una acción previa (por ejemplo, debe de tocar a 4 compañeros diferentes o debe de robar un balón a un compañero antes de ir a lanzar)</p>	10´

DESCRIPCIÓN	ADAPTACIONES	TIEMPO
<p>SOMOS AVIONES</p> <p>Todos los jugadores con balón simularán ser aviones y su misión será realizar tantos viajes como sea posible. Los viajes lo realizarán desplazándose de cono en cono lo más rápido posible (cada vez el número de conos para desplazarse variará) y, posteriormente, para aterrizar el avión deberán de lanzar a canasta (ejemplo, "ahora realizar un viaje de 6 conos y aterrizar"). Cada uno deberá de contar de manera individual los viajes que han realizado correctamente y han aterrizado (meter canasta).</p> <p>Variante 1. En los viajes puede haber turbulencias, el entrenador lanzará aros rodando por el suelo y los jugadores tratarán de esquivarlos. Si dos aviones se juntan (dándose la mano mientras botan), la turbulencia se destruye.</p>	<p>Jugador A. Ayudado de su compañero de referencia, indicará a la vez que lo dice verbalmente, con los dedos el número de conos por lo que debe de pasar para posteriormente lanzar.</p> <p>Jugador B. Debe de conseguir aterrizar mínimo 4 aviones para poder conseguir una estrella.</p> <p>Jugador D. Reducir el número de conos por los que debe de desplazar antes de realizar canasta.</p> <p>Jugador E. Apoyo de un compañero en los desplazamientos. Contará en voz alta el número de conos por los que va pasando.</p> <p>¿Cómo dificultarlo?</p> <p>Norma de prohibición. No pueden dar más de dos botes en el desplazamiento entre cono y cono.</p>	10´
<p>PAUSA HIDRATACIÓN</p>	<p>Adaptación general. Utilizaremos el "timing" durante dos minutos que será el tiempo que tengan para beber agua.</p> <p>Jugador A. Acompañado de su compañero de referencia, irá a por la botella de agua la cual siempre estará ubicada en el mismo sitio (al lado de su mochila y dentro de un aro).</p> <p>Jugador B. Si respeta el tiempo y momento de hidratación consigue una estrella.</p>	2´
<p>LOS ASTRONAUTAS</p> <p>Todos con balón excepto tres compañeros que la ligarán (un aro a la altura de la cintura). A modo de historia, se les cuenta que los jugadores con balón son astronautas y tiene la misión de salvar las estrellas (conos amarillos ubicados en cada fondo del campo) y deberán llevarlo a la nave principal (círculo central). Los jugadores que ligan con el aro serán los ovnis que intentarán impedirlo interceptando los balones (si se intercepta el balón a un jugador que esté llevando una estrella, el ovni la cogerá y la devolverá a la línea de fondo). Si me uno a un compañero de la mano, el ovni no me puede atacar.</p>	<p>Jugador A. En las líneas del fondo dejaremos dos pictogramas (1. Recoger - 2. Cono). Junto con su compañero de referencia los deberán de llevar al círculo central donde también habrá ubicado dos pictogramas (1- dejar y 2- cono).</p> <p>Jugador B. Debe de conseguir desplazar mínimo 6 estrellas.</p> <p>Jugador D. Deberá de recoger las estrellas en un espacio más próximo respecto a la línea de fondo. Le ubicaremos una serie de conos dentro de un aro que serán lo que deba de recoger y dejar en el círculo de medio campo.</p> <p>¿Cómo dificultarlo?</p> <p>Norma de provocación. Deben de desplazarse con la mano no dominante.</p>	12´

DESCRIPCIÓN	ADAPTACIONES	TIEMPO
<p>ATAACA Vs DEFIENDE</p> <p>Se formarán dos equipos con petos de color (azul y verde). Todos con balón botando libremente por el espacio, el entrenador levantará un peto de color. El color que levante será el equipo que ataque (ir a canasta y lanzar) y el otro equipo será el defensor y tratará de robar el balón al equipo contrario.</p> <p>Variante 1. Estableceremos objetivos concretos en cada situación consensuado por cada equipo (por ejemplo, equipo 1 decide que cuando ataquen el jugador A debe de meter canasta / el equipo 2 decide que cuando defienda tiene que interceptar al menos tres balones del equipo contrario).</p>	<p>Jugador A. Si la asociación color-acción resulta compleja incluso explicándoselo mediante pictogramas, utilizaremos una paleta, en un lado indicará el pictograma de lanzar y en el otro lado indicará el pictograma de "pilla-pilla". El entrenador levantará el peto y la paleta de la acción que le toque al jugador A la vez.</p> <p>Jugador B. Debe de lanzar mínimo 3 veces e interceptar al menos un balón de un compañero para conseguir la estrella.</p> <p>¿Cómo dificultarlo?</p> <p>Norma de provocación. En rol de defensa deben de defender mientras tienen el balón entre ambas manos o mientras botan con la mano no dominante.</p>	<p>12´</p>
<p>VUELTA A LA CALMA</p> <p>Círculo central. Realizamos los estiramientos propuestos por el grupo de responsabilidad.</p> <p>Repasamos y recordamos los contenidos trabajados durante la sesión.</p> <p>Grito final de equipo y despedida.</p>	<p>Adaptación general. Grupo de responsabilidad del calentamiento (una pareja: jugador con y sin DI, dirigirán el calentamiento mediante demostraciones visuales de cada ejercicio).</p> <p>Jugador B. Contamos las estrellas que ha conseguido, si ha conseguido las cinco estrellas podrá jugar durante los cinco minutos con la Tablet.</p>	<p>6´</p>
<p>ADAPTACIONES REALIZADAS DURANTE LA SESIÓN</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo de comunicación mediante el uso de SAAC. - Realización de rutinas durante la actividad (acciones a realizar y espacios concretos de acción). - Uso de sistemas de contratos para evitar la aparición de conductas disruptivas. - Personas de referencia que dan apoyo a los compañeros. - Utilización de material alternativo (por ejemplo, uso del "timing" para indicar inicio y final de una acción). - Adaptación de espacios (reducir espacios de acción para evitar desplazamientos largos). - Apoyo de comunicación mediante gestos (por ejemplo, indicar con los dedos "cinco" a la vez que se dice verbalmente). - Condicionar a los jugadores (por ejemplo, deben de defender a un jugador menos habilidoso mientras están botando el balón con la mano no dominante). - Adaptaciones en las normas de las tareas para dificultar su ejecución (normas de prohibición, provocación y obligación). 		

5. Conclusiones

A lo largo de todo el capítulo, hemos podido profundizar sobre las diferentes estrategias que pueden ser utilizadas dentro de un contexto inclusivo en la práctica del baloncesto con personas con DI, en las que podemos concluir que:

- Dado que en contextos inclusivos nos podemos encontrar con grupos heterogéneos de nivel, una de las claves principales para mantener un nivel de motivación óptimo es el generar retos y objetivos asumibles que estén adaptados a las necesidades individuales.
- Para fomentar una práctica inclusiva en baloncesto con personas con DI debemos de tener en cuenta los siguientes aspectos:
 - Conocer a la persona: características, forma de ser, de actuar, etc.
 - Conocer el juego o actividad que se esté desarrollando (objetivos, competencias a trabajar, la normativa, tiempos de acción ...)
 - Adaptar el juego a las necesidades personales de cada participante (ejemplo, modelo TREE) con la intencionalidad de minimizar las limitaciones individuales y maximizar la participación activa y real durante la actividad.

6. Referencias bibliográficas

- Australian Institute of Sport (AIS). (2020). *Sports ability: using TREE*. Recuperado de: https://www.sportaus.gov.au/sports_ability/using_tree/
- Cárdenas, D; Conde-González, J. y Perales, J.C. (2015). El papel de la carga mental en la planificación del entrenamiento deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 91-100.
- Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ARASAAC) Recuperado de: <http://arasaac.org/>
- INAS (2015). *INAS Annual reports. International Federation for Para-athletes with Intellectual Disabilities*. Recuperado de: <http://www.inas.org/>
- Olayo, J.M. (1999). *El alumnado con discapacidad: juegos y deportes específicos*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ortega Vila, G; Franco Martín, J; Abad Robles, M.T; Durán González, L.J; Giménez Fuentes-Guerra, F.J; Jiménez Sánchez, A.C.; Robles Rodríguez, J; Pérez-Tejero, J; Marín Oviedo, E y Vaquero Maestre, M. (2018). *Por una educación REAL: fútbol y valorcesto inclusivos*. Madrid: Ediciones Gráficas Fundación Real Madrid.
- Polo, I. (2020). *Relación entre el rendimiento deportivo y las habilidades cognitivas de jugadores de baloncesto con discapacidad intelectual* (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Madrid.
- Ruiz, L.M. y Sánchez Bañuelos, F. (1997). *Rendimiento deportivo: claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Gymnos.
- Special Olympics (2018). *Guía de Deportes Unificados para escuelas y jóvenes*. Recuperado de: <https://resources.specialolympics.org/>

6.1 Referencias bibliográficas de interés

Como material bibliográfico complementario, el autor considera la lectura de las siguientes referencias, siendo de especial interés para profundizar sobre la inclusión deportiva con personas con discapacidad intelectual.

Abellán, J., & Januário, N. (2017). Barreras, facilitadores y motivos de la práctica deportiva de deportistas con discapacidad intelectual. *Psychology, society, & Education*, 9(3), 419-431.

Intellectual Disability, and Equal opportunities for Active and Long-term participation in Sport (IDEAL): Recuperado en: <https://www.idealproject.org/>

López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.

Martín, D. D., & Serrano, A. S. (2007). Dificultades del profesorado de educación física de educación secundaria ante el alumno con discapacidad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 7(27), 203-230.

Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J., & Reina, R. (2020). How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-13. doi: 10.1080/17408989.2020.1834527

Ocete, C., Pérez, J., & Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (27), 140-145. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34366>

Ródenas, A. B. (2010). Educación Física en personas con discapacidad intelectual: una propuesta para evaluar manifestaciones de la condición física de manera inclusiva. *Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 4(2), 17-32.

Sanz, D. y Reina, R. (2012). *Actividades Físicas y Deportes Adaptados para personas con Discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.

Capítulo 3

El Baloncesto en Silla de ruedas: iniciación en la práctica deportiva de personas con discapacidad física y oportunidad de inclusión en el deporte

D. Jorge Blanco Gómez

1. Introducción
2. Baloncesto en silla y discapacidad física
3. Iniciación deportiva en BSR
 - 3.1 Consideraciones previas sobre aprendizaje y entrenamiento
 - 3.2 Progresión de contenidos
 - 3.3 Adaptaciones de progresión
 - 3.4 Fundamentos técnicos básicos y terminología
4. Propuesta de recursos prácticos
5. Notas y reflexiones del diario de entrenador
6. Referencias bibliográficas

“Ojalá pudiese explicar con palabras lo que el baloncesto ha significado para mí. Una nueva vida, un motivo para seguir hacia delante”

Pablo Lavandeira Poyato. Jugador en CD. Ilunion y Selección Española BSR.

A partir de esta lectura, nos gustaría favorecer que las diferentes organizaciones deportivas tengan en cuenta el Baloncesto en silla de ruedas (BSR). Para ello, a lo largo de este capítulo, se pretende aportar herramientas a los profesionales implicados en las principales manifestaciones de práctica de este deporte. Por este motivo, se presentarán las ideas que se consideran útiles y comunes a los tres escenarios de mayor relevancia abordados desde estas líneas fundamentales:

- Desde el ámbito del ocio y la recreación: la iniciación y formación deportiva de jóvenes con discapacidad que quieren practicar BSR en una escuela o club deportivo.
- Desde el ámbito educativo: el BSR como vía para la inclusión de alumnos con discapacidad en Educación Física (EF).
- Baloncesto inclusivo: la oportunidad de que personas con y sin discapacidad puedan jugar al baloncesto de manera conjunta.

Bajo nuestro criterio, estas tres posibilidades comparten el eje vertebrador de que el responsable de la práctica (ya sea un docente, un entrenador, un técnico deportivo o monitor de ocio), cuente con conocimientos y recursos formativos en torno a los aspectos más relevantes de este deporte. A partir de esta idea, se ha planteado y estructurado el capítulo donde se podrá encontrar:

En primer lugar, una breve aproximación y contextualización sobre los aspectos más característicos de este deporte. Seguidamente, una serie de consideraciones previas sobre el proceso aprendizaje/entrenamiento; para continuar con los contenidos a trabajar en la iniciación del BSR junto con adaptaciones para una adecuada progresión. A continuación, se definen los fundamentos técnicos básicos y algunos términos específicos así como una propuesta de tareas prácticas y evaluación del aprendizaje. Finalmente, se incluyen una recopilación de reflexiones personales extraídas del “diario de entrenamiento” que han sido recogidas durante más de 10 años de experiencia práctica y formativa por parte del autor, con el objetivo de que el lector obtenga aplicaciones prácticas a su contexto de trabajo.

1. Introducción

El baloncesto en silla de ruedas (BSR) engancha y emociona a cualquiera que se topa con él por ser intenso y dinámico. Se podría cometer el error de pensar que es una actividad de rehabilitación para personas que sufren una discapacidad física, pero, aunque surgió como tal, ni es simplemente una rehabilitación, ni debemos decidir nosotros si las personas que presentan una condición establecida, sufren por ello. El baloncesto en silla, es muchas cosas: para el programa paralímpico, es el deporte más popular con más de 100.000 practicantes en más de 80 países (IWBF, 2017). Para un alumno con discapacidad física es una vía para practicar deporte o EF junto a sus compañeros de clase. Para un jugador, árbitro o entrenador profesional, su profesión.

2. Baloncesto en silla y discapacidad física

El Baloncesto en Silla de Ruedas es un deporte incluido en el programa paralímpico y muy similar al baloncesto a pie. Se juega en la misma cancha convencional de baloncesto, con las mismas medidas, el mismo balón, idéntica altura de canastas, el sistema de puntuación es igual y también son 5 jugadores contra 5 los que juegan. La única diferencia consiste en que los jugadores utilizan una silla deportiva para desplazarse. Como indica Pérez (2011), a este deporte juegan habitualmente personas con discapacidad física en el tren inferior y/o tronco por diversas causas, ya sean congénitas (espina bífida, amputaciones) o adquiridas (lesión medular, poliomielitis, amputaciones, espina bífida, diversos grados de parálisis cerebral, etc.). Debemos entender el BSR como una adaptación predominantemente material del baloncesto a pie que surge de forma casi natural si atendemos a las necesidades de las personas con discapacidad física, y que mantiene toda la esencia del baloncesto convencional.



Imagen 1. Jugadores del CD Ilunion durante un partido europeo de clubes en Madrid.

Foto de Javier Revuelta. (2019)

Lo que le caracteriza principalmente es la clasificación funcional y el uso de la silla de ruedas. La clasificación asigna una puntuación al jugador en función de su capacidad de movimiento con la silla. Desde 4,5 puntos si tiene mucha capacidad a 1 si tiene poca capacidad de movimiento. La capacidad funcional del jugador está condicionada directamente por la discapacidad física que presenta y para igualar las oportunidades colectivas de ambos equipos, en la competición internacional los cinco jugadores que están en la pista no pueden superar los 14 puntos sumando su clasificación funcional. En el caso de las competiciones en España, se permiten 14,5 puntos en pista (IWFB, 2019).

En la competición de clubes, se juega de forma mixta ya que, al no contar con suficientes jugadoras, se torna imposible plantear una competición femenina. Por ello, para fomentar su participación y acercar oportunidades entre hombres y mujeres, cuentan con una reducción de 1,5 puntos en su clasificación funcional. En el caso de las competiciones de selecciones nacionales, si se juega de forma separada por sexos. Durante los últimos años, ambas selecciones españolas han cosechado una mejora considerable del rendimiento llevando a la selección masculina a conseguir la medalla de plata en los Juegos de Rio 2016 y a la selección femenina su primera clasificación por méritos deportivos para unos Juegos Paralímpicos en el Europeo de Rotterdam 2019.



Imagen 2. Sara Revuelta juega el balón durante un partido entre selecciones nacionales del Europeo de Rotterdam en 2019. Foto de Javier Revuelta.

A continuación, se detallan algunos aspectos destacables del reglamento sobre el uso de la silla (IWBF, 2017):

- La silla es parte del jugador, por lo que el contacto explícito con la silla es falta.
- La silla ha de presentar unas medidas concretas según reglamento en altura del asiento, medidas de las ruedas y altura de la defensa.
- No está permitido agarrar más de dos veces las ruedas sin botar el balón, esto supondría “pasos” aunque no existe el “doble regate”, se puede botar el balón y cogerlo con dos manos cuantas veces se desee.

3. Iniciación deportiva y deporte escolar a través del BSR

Las investigaciones y publicaciones científicas relacionadas con el BSR han aumentado en los últimos años, sin embargo, la mayor parte de la bibliografía que puede encontrarse está relacionada con aspectos del alto rendimiento tales como las lesiones de los jugadores, roles tácticos, estadísticas de juego o aspectos técnicos específicos. En referencia al contexto de EF, una de las principales barreras encontradas a la hora de que los alumnos practiquen BSR es que el profesorado no tiene la formación suficiente para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales y que los cursos de formación deberían cubrir aspectos como la metodología y la intervención didáctica (Ocete, Pérez-Tejero, Coterón y Reina, 2020; Reina, 2003). A raíz de detectar esta necesidad en el ámbito de la EF, han surgido diferentes estrategias con el objetivo de dar respuesta a esta barrera en la inclusión educativa (Ocete, Coterón y Pérez-Tejero, 2019) en forma de programas educativos, como es el caso del programa "Deporte Inclusivo en la Escuela (DIE)" (Pérez-Tejero, Barba, García-Abadía, Ocete y Coterón, 2013).

Este programa supone un ejemplo de proyecto de inclusión en el ámbito educativo. Ha sido diseñado en la Cátedra de Estudios sobre Deporte Inclusivo (CEDI) entre la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) y La Fundación Sanitas. Se basa en un programa de intervención educativa que busca promover la práctica deportiva inclusiva y dar a conocer los diferentes deportes paralímpicos mediante una metodología inclusiva en los centros educativos concienciando sobre la situación de las personas con discapacidad en la práctica deportiva (Pérez-Tejero, Barba, García-Abadía, Ocete y Coterón, 2013). De esta manera, el deporte adaptado se convierte no solo en una práctica deportiva sino, además, en un contenido sensibilizador, vehiculizador de la inclusión de alumnos con discapacidad en EF (Ocete, 2016).

Atendiendo a la legislación educativa (LOMLOE, 2020) un alumno que presenta una discapacidad, debe poder participar en la asignatura de EF y en actividades deportivas de la manera más inclusiva posible. Esto supone, guardar tantas similitudes como sea posible con la práctica de sus compañeros pero ofreciéndole todas las adaptaciones necesarias. Para lograr esto, se considera importante que el profesorado y los técnicos deportivos cuenten con recursos prácticos y conozcan los contenidos de mayor relevancia de BSR. El avance de incluir a personas con y sin discapacidad en la práctica deportiva, tendría una incidencia directa y significativamente positiva sobre aspectos como la promoción de los deportes adaptados y la percepción de los alumnos sin discapacidad sobre las personas con discapacidad, que mejoran con el contacto directo y la información. (Slininger, Sherrill, y Jankowski, 2000).

Al igual que es necesario en EF que los profesores conozcan el BSR para incluir en la práctica a los alumnos con discapacidad, en el ámbito de las escuelas deportivas sería adecuado que más técnicos deportivos estén preparados y continuar promocionando estas oportunidades de práctica deportiva, especialmente en edades tempranas con el objetivo de que a las personas con discapacidad les resulte más sencillo acceder a la práctica deportiva. Actualmente, las escuelas de recreación deportiva que existen suelen estar asociadas a un club de alto nivel de BSR o baloncesto a pie como por ejemplo en Madrid la escuela de Baloncesto de Fundación Once, asociada al CD. Ilunion (equipo profesional de BSR más laureado en España que cuenta entre su palmarés con tres Copas de Europa, 18 Copas del Rey y 16 Ligas nacionales). Esta escuela de iniciación persigue acercar el deporte a las personas con discapacidad física, independientemente de las capacidades de sus integrantes en un contexto recreativo donde prime el

trabajo en equipo y el bienestar integral de los usuarios. Allí se trabaja en tres grupos divididos en nivel de habilidad. Cuenta actualmente con 24 alumnos y respecto a las necesidades materiales, estos son los recursos utilizados y que habitualmente resulta necesario para la actividad de una escuela de iniciación deportiva de BSR: canastas (Altura: 3,05m, 2,60m y portátiles), balones de baloncesto (tallas 3, 5 y 7), sillas de ruedas deportivas, conos y petos.

3.1 Consideraciones previas: entrenamiento y aprendizaje

Al igual que en todos los procesos educativos o de entrenamiento deportivo y sintetizando el proceso: resulta recomendable conocer la situación y circunstancias iniciales de cada persona. Posteriormente, se debe planificar “dónde queremos ir” es decir que competencias queremos que adquiera la persona, qué objetivos queremos cumplir con nuestra intervención o qué adaptaciones del entrenamiento (comúnmente llamadas “resultados”). Para finalmente, “trazar un plan”, es decir planificar ese proceso de cambio y cómo será nuestra intervención en el incluyendo las adaptaciones que requiere cada persona. Regularmente debemos revisar y evaluar dicho proceso para re-adaptarlo (Blanco, 2018).



Imagen 3. Resumen del proceso entrenamiento/aprendizaje. Elaboración propia.

3.2 Progresión de contenidos

A continuación se presentan de forma progresiva los bloques de contenidos de destrezas que se proponen para desarrollar en la iniciación del BSR. Hacen referencia al control tanto corporal como de la silla y del resto de elementos que van sumándose conforme nos acercamos al juego real, es decir, desde lo más básico y general a aquello que resulta más específico de este deporte. Clasificando en bloques, se propone establecer la siguiente progresión educativa en base al nivel de dificultad: 1º Uso de silla, 2º Manejo del balón y 3º Combinación de uso de silla y manejo de balón con cada vez

más jugadores interactuando y reglamento cada vez más real. Como se puede observar en la tabla, el alumno debe controlar en primer lugar su propio cuerpo dentro del volumen de acción sobre la silla.

01.

ASPECTOS PSICOMOTRICES

- Esquema corporal y conciencia del propio cuerpo con la silla.
- Lateralidad y segmentos corporales.

02.

HABILIDADES DE PERCEPCIÓN Y MOTRICIDAD

- Orientación espacial con la silla.
- Nociones básicas del espacio y las posiciones de la silla.
- Coordinación espacio temporal con la silla respecto a otro oponente.
- Coordinación óculo-manual y control de la silla.
- Desplazamientos básicos con la silla: propulsión hacia delante y hacia atrás y parar.
- Lanzar y recibir un balón.
- Arrancar y parar, desplazamientos girando y en zigzag.

03.

FUNDAMENTOS INDIVIDUALES DEL ATAQUE

- Posición y orientación de la silla respecto al defensor
- Bote de balón en movimiento.
- Cambios de dirección con balón.
- Parada tras bote.
- Uso de la silla para obtener ventaja.
- Finalización en entrada a canasta por ambos lados.
- Orientación de la silla para tirar a canasta.
- Ir al rebote de ataque tras un tiro.
- Toma de decisiones en 1c1 y 2c2.

05.

FUNDAMENTOS INDIVIDUALES DE LA DEFENSA

- Correcta posición e intención defensiva.
- Defender a al jugador con y sin balón.
- Interceptar el balón.
- Cerrar el rebote defensivo.

04.

FUNDAMENTOS COLECTIVOS DEL ATAQUE

- Dar y recibir pases con criterio espacio-temporal.
- Desmarcarse cuando el equipo tiene balón.
- Acciones colectivas correctas para obtener ventaja (pasar y cortar, progresar, etc.)
- Intención y uso del contraataque.

06.

FUNDAMENTOS COLECTIVOS DE LA DEFENSA

- Realizar ayudas defensivas.
- Comprender situaciones de superioridad e inferioridad numérica.
- Cambio rápido de rol ataque-defensa.



Tabla 1: Propuesta de contenidos de BSR en etapas de iniciación y formación. Adaptado de Ortega, y cols. 2018.

A continuación, podría aprender a manejar la silla desde los patrones más básicos de desplazamiento y finalmente, empezar a asimilar conceptos cada vez más específicos de la táctica y técnica ofensiva y defensiva del deporte. No obstante, esto no pretende establecer una progresión inamovible que deba llevarse a cabo aislando cada bloque en secuenciada, donde por ejemplo, un alumno no pueda probar a botar y lanzar el balón a canasta hasta que no domine el uso de la silla. Es una propuesta de cuando priorizar unos aspectos de aprendizaje u otros que pueden y deben integrarse entre sí.

3.3 Adaptaciones de progresión

En todo grupo de aprendizaje existe una heterogeneidad entre los alumnos y esto es probablemente más acentuado aún en los grupos de personas con diversidad funcional, pues como suele decirse, “no existen dos discapacidades iguales” y “cada uno de nosotros tenemos unas capacidades diferentes”. Asimismo, en el contexto de iniciación en una escuela deportiva, es habitual que existan diferencias de edad entre los participantes. Aterrizando la metodología de enseñanza en el proceso de aprendizaje y teniendo esto en cuenta, es necesario contemplar modificaciones para la práctica más allá de la propia silla. Estas son las más habituales y aunque guardan relación todas entre sí, se presentan en progresión por nivel o momento deportivo (Ortega y cols, 2018):

TIPO DE ADAPTACIÓN	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Adaptaciones de entorno y material.	<p>Buscan generar un escenario adaptado a las necesidades del alumno para que en ese espacio y con esos recursos materiales, los objetivos planteados puedan ser completados.</p> <p>Complementan el uso de la silla como adaptación principal y ya intrínseca en esta práctica deportiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Balones más pequeños y más blandos o con mejor agarre. - Canastas a menor altura y con mayor diámetro del aro, manteniendo incluso diferentes canastas en la pista. - Espacios y medidas de juego modificados. Ampliar la zona de juego y acercar las líneas de tiro libre y triple.
Adaptaciones del reglamento.	<p>Buscan hacer modificaciones en el reglamento específico de baloncesto dada su complejidad para hacer más sencillas las situaciones de aprendizaje y para comprender y asimilar el propio reglamento poco a poco.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pasos (agarres): Se permiten 2 o más agarres a aro de la silla. - Zonas y tiempo: se permite más tiempo para cruzar medio campo en ataque y también de permanencia en la zona.
Adaptaciones de las tareas.	<p>Hace referencia a planificar tareas y progresiones de estas atendiendo exclusivamente a las necesidades de los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el ataque (2x1/3x2/4x3) - Incluir diferentes objetivos de logro dentro de una tarea como número de canastas y distancia. - Premiar el juego colectivo: deben pasarse entre todos para que valga la canasta; no puede tirar consecutivamente el mismo jugador.

Tabla 2: Tipos de adaptaciones para una práctica inclusiva. Adaptado de Ortega y cols, 2018.

El profesor o el técnico deportivo debe ser quien elija las adaptaciones que propone a cada alumno, para que los objetivos de las tareas sean alcanzables a la par que estimulantes. Igualmente, cabe recordar que resulta muy enriquecedora la posibilidad de que personas con y sin discapacidad practiquen de manera inclusiva. A la hora de favorecer dicha práctica conjunta de jugadores a pie y en silla, se deben poner en práctica algunas adaptaciones específicas de este escenario que hagan posible una práctica igualitaria.

Aquí van algunas propuestas habituales (Blanco, 2020):

- Antes de tirar a canasta los dos componentes del equipo que van en silla tienen que haber tocado el balón.
- Se empieza el ataque desde fuera de la línea de tres y quien recibe canasta, saca desde fuera de línea de tres.
- Jugadores a pie no pueden botar con balón, sólo pivotar.
- Los jugadores a pie no pueden defender a jugadores en silla y viceversa, ni pueden quitar el balón directamente ni interceptar un pase de un jugador en silla.
- Tanteo: canasta normal tres puntos, si el tiro toca aro dos puntos. Posibilidad de utilizar aros grandes a modo de canasta sujetado por alguien o incluir canastas más bajas bajo las reglamentarias, donde sean en las que tiren los jugadores en silla (tipo "twin basketball").

3.4 Fundamentos técnicos básicos y terminología

La práctica deportiva debe perseguir como primer objetivo ofrecer la oportunidad de participar a las personas independientemente de su nivel de interés y de habilidad. Asimismo, se debe mantener el derecho de cada uno a tomar decisiones, a elegir, esto incluye: acertar, fallar o correr riesgos de forma independiente. Para ello, los técnicos deportivos profesionales deben contar con recursos y competencias para ofrecer un contexto de práctica adaptado a las necesidades de cada uno. Debemos aspirar una vez que hemos ofrecido la oportunidad de práctica, a cumplir las expectativas del alumno. Esto incluye presentar un entorno deportivo estimulante y motivante. Para ello, los técnicos deportivos deben contar por un lado con competencias y recursos profesionales y por otro lado con ciertas habilidades personales. En este punto del capítulo, se presentan las definiciones de los principales fundamentos técnicos individuales del BSR y algunos términos específicos de este deporte.

***Anti-vuelco*:** Son las ruedas pequeñas que evitan que una silla vuelque fácilmente (IWBF, 2017)

***Canasta doble altura*:** Una canasta que cuenta con dos aros a diferentes alturas. Se puede formar simplemente colocando una canasta portátil bajo una canasta fija convencional.

***Cinchas*:** Son las sujeciones que llevan las sillas deportivas con las que por seguridad deben ir sujetos los jugadores. (Ortega, 2018)

***Defensa con la silla*:** Igual que en baloncesto a pie, en defensa buscamos evitar el paso del jugador atacante. En el caso del BSR, la posición debe ser lateral respecto al atacante que defendemos, colocándonos de frente seríamos fácilmente superados porque antes de cortar una trayectoria deberíamos girar.

***Giro en Y o en U*:** Son los movimientos básicos que podemos hacer con la silla y que unen las destrezas que repetimos continuamente en el manejo de la silla: arrancar, parar, girar y desplazarse hacia atrás (Gil, 2018).

***Man-out*:** Es una ventaja muy característica del BSR que persigue dejar fuera de la jugada a un jugador bloqueándole la trayectoria con la silla. Idealmente, es un jugador con puntuación 1,2 o 3 quién deja a un jugador de puntuación lo más alta posible fuera evitando que llegue a defender. Puede hacerse también para impedirle llegar al ataque y entre más de un jugador (IWBF, 2017)

***Miss match*:** Acción de ataque o defensa en la que un jugador queda emparejado con otro del equipo contrario sobre el cual tiene una superioridad en sus capacidades ya sean por mayor altura o nivel de juego condicional o coordinativo (Ortega, y cols. 2018).

***Pase* :** Aquí no existe diferencia alguna. Utilizamos los diferentes tipos de pase para que el balón llegue a un compañero rápidamente sin ser interceptado. Podemos utilizar cualquier tipo de pase si, al igual que el tiro, el jugador puede hacerlo con precisión. Los más habituales son: el pase de pecho, picado o con bote, largo o de béisbol y mano a mano. El único que se ve más habitualmente en BSR y es menos habitual en baloncesto a pie (por tener el jugador siempre las dos manos disponibles al usar las piernas para desplazarse) es el pase de gancho a una mano.

***Pivote*:** Giro sobre el centro de equilibrio de la silla que un jugador realiza cambiando de dirección (Ortega, 2018).

***Tilting*:** Es la acción de colocarse con la silla sobre una rueda en equilibrio durante el juego. Además suele hacerse apoyando una mano o ninguna sobre las ruedas para que al menos una mano interactúe con el balón ya sea lanzándolo o intentando recibirlo. Es una acción legal en el reglamento pero de difícil ejecución y será condicionada por la capacidad de movimiento del jugador (IWBF, 2017).

***Tiro*:** La técnica de tiro que, según Hay (1993 en Erčulj & Štrumbelj, 2015) “Es la forma principal de anotar y uno de los elementos técnicos más frecuentes e importantes en el baloncesto competitivo.” Debe también ajustarse a las características de cada jugador. Idealmente se debe lanzar del punto más alto posible dirigiendo el balón con la mano dominante y la otra mano solo acompaña y sujeta el balón, igual que la técnica de baloncesto a pie. En muchas ocasiones, debido a la posición en la silla y el tono muscular, esto no será posible. Debemos ayudar a personalizar una técnica de tiro lo más eficiente posible a cada jugador. Medimos la eficiencia en el tiro en base a: fuerza para llegar, control o acierto, y tiempo desde que decide tirar hasta que suelta el balón.

***Transferencia*:** Es la acción que hace una persona usuaria de silla de ruedas desde su silla hacia otro medio como una silla deportiva, el coche, el suelo, un sofá etc. (Blanco, 2018)

***Ventajas*:** La ventaja es una situación favorable que logramos en ataque. Habitualmente y la más decisiva es mediante el desplazamiento y la ocupación del espacio con la silla respecto a los defensores. Se puede lograr de manera individual ganando la posición o gracias al bloqueo de un compañero que con su silla impide la trayectoria del defensor. Debido al desplazamiento con la silla, en el BSR las ventajas de ocupación de espacio son determinantes y más decisivas que en baloncesto a pie. Una ventaja exclusiva de este deporte y habitual es el “Man out”, explicado anteriormente.

4. Propuesta de recursos prácticos

A continuación se describen cuatro tareas prácticas aplicando lo que se ha expuesto en los puntos anteriores. Estas actividades, con las variantes y consideraciones que se señalan, podrían llevarse a cabo en cualquiera de las tres manifestaciones de práctica a las que se ha hecho referencia.

Tarea 1: “paquetes”

Los jugadores se desplazaran por la pista botando, cuando el entrenador grite “paquetes” tendrán que agruparse de 3 en 3 cumpliendo antes las premisas que elija el entrenador como por ejemplo: tocar la pared, hacer un tiro a canasta, chocar a dos personas, meter una entrada, tocar un color etc.

- Objetivos principales que se trabajan: practicar los desplazamientos más habituales con bote de balón: arrancar, parar y girar; reconocimiento del espacio y cohesión de grupo a través del valor del compañerismo.

- Variantes: los jugadores se desplazarían solo por las líneas o hacia detrás; los paquetes de tres pueden ser siempre de las mismas personas o modificarse cada vez. También podemos incluir aros por el suelo que se deben sortear.

- Premisa inclusiva: Si estamos en un grupo donde hay jugadores en silla y a pie, resulta recomendable incluir la premisa de que en cada paquete de tres tiene que haber al menos un jugador en silla. Probablemente los jugadores en silla se desplacen más lentos y si no incluimos esta norma, de forma natural algunas veces quedarían apartados y tendrían que formar los “paquetes” entre ellos, simplemente porque los jugadores intentan juntarse lo más rápido posible.

De esta forma estarán siempre incluidos en la actividad nivelando esa situación. No resulta negativo en absoluto que los jugadores en silla recorran menos espacio en los desplazamientos. En términos de tiempo y de consecución de objetivos están participando lo mismo que los jugadores a pie.

Tarea 2: “los retos inclusivos”

Se forman parejas, en caso de haber jugadores en silla y a pie, serán parejas inclusivas. Se colocan en medio campo y tendrán que ir cumpliendo diferentes objetivos lo más rápido posible para conseguir puntos:

- *Desplazamiento a pie lateral de ida y vuelta y en silla de 4 movimientos en “ocho”.*
- *Remolcar al compañero en la silla ida y vuelta.*
- *Transportar el balón u otro objeto cooperando: hombro-hombro; pie-silla, cabeza-cabeza, globo sin tocar el suelo etc.*
- *Colocarse a una rueda con ayuda/desplazamiento en saltos.*
- *Completar una secuencia de diferentes tipos de pase sin que caiga el balón.*

- Los principales objetivos de esta tarea son: practicar cooperando desplazamientos y manejo del balón; lanzar y recibir el balón sin oposición.
- Variante: cada objetivo puede incluir un lanzamiento a canasta para completarlo.
- Se pueden rotar las parejas.
- Consideración: ajustar los desplazamientos y objetivos para que el tiempo de acción entre los jugadores a pie y en silla sea similar. Si ajustamos bien los retos porque conocemos bien al grupo, podemos trabajar también haciendo parejas solo en silla y solo a pie que compiten en tiempo a cumplir cada uno sus objetivos.

Tarea 3: “los millonarios”

Los jugadores se dividen en parejas, tríos o cuartetos. Empiezan desde medio campo cada grupo con 3 objetos dentro de su aro, por ejemplo conos. Esto es “el dinero”.

Deben por turnos ir a canasta y podrán elegir si hacer una entrada o un tiro desde las posiciones propuestas. Por cada entrada metida se puede coger un cono a otro grupo y por cada tiro metido dos conos. A los cinco minutos comprobamos que pareja es la más “millonaria”.

- Finalizaciones a canasta en entrada o parada en un tiempo.
- Variante: Cambiamos parejas, posiciones de tiro y consideramos usar canastas de doble altura.
- Es un juego que suele resultar muy motivante pero también es tentador hacer trampas. Esto nos brinda la oportunidad de recalcar la importancia del juego limpio por encima de la victoria en la competición. Por otro lado, podemos premiar al grupo que independientemente del resultado más se han animado entre ellos.

Si el jugador en silla tarda mucho más en completar la acción que el jugador a pie, ajustar la distancia de los desplazamientos para que el tiempo de acción sea similar.

Tarea 4: “3x3 o 4x4 continuo”

Jugamos 3x3 o 4x4 en media pista con algunas normas que fomenten el juego colectivo.

- No puede tirar dos veces la misma persona.

- Si hay canasta y han tocado todos los componentes el balón vale el doble esa canasta.

- Los objetivos principales son: familiarizarse con el juego real o la modalidad inclusiva de 3x3 y 4x4 aplicando los contenidos de las tareas anteriores.

Si los equipos son inclusivos considerar:

- Los jugadores en silla se defienden y pueden robar el balón solo entre ellos.
- Se pueden utilizar las canastas de doble altura.

Si hemos jugado un tiempo de forma inclusiva, podemos preguntarles y consensuar con ellos si prefieren jugar por un lado los de silla y por otro a pie los últimos minutos o mantener el partido inclusivo.

Observación del aprendizaje del deportista:

Evaluar el aprendizaje, siempre es un aspecto complejo, supone priorizar donde poner el foco. El experto Miguel Vaquero, que cuenta con un largo currículum de formación y más de diez años de experiencia alternando el BSR del más alto nivel profesional con la iniciación deportiva, propone la siguiente tabla de contenidos para observar y evaluar la progresión de un jugador en etapas de formación. Puede hacerse con carácter cuantitativo, puntuando cada ítem o cualitativo describiéndolo.

Plantilla para evaluar el nivel y evolución de juego de un jugador:

1. Movilidad de silla
<ul style="list-style-type: none"> - Propulsión conjunta - Propulsión alterna - Giro - Movimiento de V - Movimiento de U
2. Balón
<ul style="list-style-type: none"> - Bote. - Pase. - Tiro.
3. Juego en equipo
<ul style="list-style-type: none"> - Ataque - Posición de silla con defensa - Colocación de silla para pantalla - Defensa - Colocación de silla para defensa - Colocación de tiro para defensa de pantalla - Colocación de silla parado con ataque en movimiento
4. Reglas del juego

Tabla 3: Contenidos para la evaluación de jugadores de formación. Adaptado de Vaquero, 2018.

En relación a la evaluación de nivel y progresión de un jugador y en línea con las aportaciones de Garzón et al. (2011), el análisis observacional es una buena metodología de trabajo, no solo para detectar los errores cometidos por el jugador en la técnica sino también para poder diseñar unas actividades individualizadas a sus necesidades y observar la evolución de su ejecución técnica.

5. Reflexiones para práctica

Para finalizar el capítulo, vamos a hacer referencia a la importancia de las habilidades personales y la auto-reflexión en la labor del entrenador deportivo o formador. A menudo se le resta importancia a aspectos como la comunicación, la motivación y el clima de trabajo. Desde nuestra perspectiva, además de ser fundamentales, se debe tomar conciencia de ellos ya que hacen referencia a la parte más “humana” de esta labor. Debemos ser conscientes de la fortuna que supone trabajar con personas, y lo enriquecedor de la relación entrenador-deportista a cualquier edad, etapa deportiva y contexto. Por este motivo, se presentan una serie de anotaciones extraídas del diario propio de entrenador en diferentes contextos deportivos a lo largo de los años. Se acompañan de una aclaración interpretativa propia en base a la experiencia personal. No pretenden ser verdades absolutas, únicamente invitar a reflexionar y proponer posibles aplicaciones de utilidad al lector en su contexto particular.

Sobre estrategias para la práctica inclusiva:

- “A la hora de trabajar con un grupo inclusivo, debemos buscar estrategias para maximizar la participación de todos. ¿Cómo? a través de los juegos que ya conocemos, planteamos variantes ajustadas a las necesidades de cada alumno.”

Esto es una síntesis de la estrategia que mejor suele funcionar a la hora de preparar sesiones prácticas inclusivas. Es más sencillo buscar la manera de adaptar actividades y tareas que ya conocemos y acostumbramos a funcionar bien, que inventar otras nuevas.

Sobre la habilidad de comunicar y transmitir información:

- “Como entrenadores, no cuenta lo que sabemos, cuenta solo lo que somos capaces de transmitir.”

Es importante adaptar nuestra comunicación a la persona que tenemos delante. Una herramienta positiva para nuestra habilidad comunicativa y que es común a todos los niveles deportivos y perfiles de deportistas, es: mirar a los ojos a la persona a la que nos dirigimos, y explicar con claridad qué queremos que haga, preguntarle para asegurarnos que lo ha entendido y escuchar sus consideraciones. Algunas veces, podemos explicar el porqué de las tareas que proponemos para que comprenda lo que conseguirá con ello, que beneficios le traerá y que así aumente su motivación. En un segundo plano:

- “Es positivo tener en cuenta los gustos, miedos y preferencias de los alumnos tanto si los comparamos como si no, esto implica conocerles para planificar el entrenamiento.”

Cuando tratamos con un alumno o un deportista, independientemente de su nivel, conocer aspectos de su personalidad nos ayudará a conectar mejor con él. Con algunas personas, esto sucede de forma espontánea pero cuando no es así, debemos esforzarnos en ser capaces de ponernos en su lugar. Por ejemplo, es muy recomendable conocer los motivos que llevan a cada participante a estar en la actividad.

Sobre la preparación de las sesiones de práctica:

- Sentir incertidumbre y un poco de temor antes de empezar a trabajar con un grupo es muy habitual, más aún frente a un grupo de personas con discapacidad... Te surgen preguntas tales como ¿Estaré preparado?, ¿Seré capaz de lograr que se diviertan, aprendan y sobre todo, no se hagan daño? ¿Lograré controlar al grupo y atender sus necesidades?

Pensar esto además de ser habitual, es indicativo de tu interés y humildad profesional. A continuación, intenta recoger información útil sobre el grupo, preguntando a compañeros de la organización que conozcan a los participantes, o a las familias y especialmente a los propios deportistas. Prepara los entrenamientos con antelación y al final, anota qué ha funcionado bien y qué no tanto.

- “El componente mental e intelectual en el deporte.”

Hacer actividad física, independientemente de la condición del deportista y su nivel de habilidad, conlleva tanto un esfuerzo como un beneficio cognitivo considerable. A menudo ignoramos esta parte centrándonos solo en el esfuerzo y beneficio físico. Si una persona está preocupada o saturada mentalmente por ejemplo, no podrá asimilar nuevos contenidos. A la hora de preparar las sesiones, es recomendable tener en cuenta este aspecto, y alternar tareas ya conocidas con contenidos y actividades nuevas que resulten un poco más complejas.

Sobre la gestión del esfuerzo y la implicación:

- “El mejor de los entrenamientos sin alma, no puede superar jamás un entrenamiento mediocre con alma.”

Aquí se quiere hacer referencia a la importancia de implicarse. Más allá del trabajo que “recetamos” a los deportistas en cada sesión, debemos implicarnos todo lo posible y mostrarlo. Intentar hacer mejor nuestro papel cada día como respuesta y ejemplo al esfuerzo que les pedimos a ellos. El técnico deportivo debe ser parte de la acción con sus explicaciones, correcciones técnicas y mensajes de motivación y actitud. Mostrándose proactivo e implicado.

- “No conozco la clave del éxito pero la clave del fracaso es intentar complacer a todos.”

Esta frase se le atribuye a Woody Allen. Sin embargo, consideramos que es importante tenerla presente en nuestra labor. Dentro del complejo ecosistema del entrenamiento con un grupo, intervienen una gran multitud de elementos y factores. Por mucho que nos esforcemos, debemos ser conscientes de que muchas cosas no dependen de nosotros, no podremos controlarlas por mucho que nos preocupen.

Por ejemplo no dependen de nosotros: los condicionantes asociados a cada discapacidad, tener mayor o menor recursos materiales y espaciales para la actividad, la asistencia y puntualidad de los alumnos, la opinión de los padres u otras personas o las inclemencias meteorológicas. Todas ellas afectan a nuestra labor, pero escapan a nuestro control.

Por el contrario, hay multitud de aspectos que sí dependen de nosotros y que también influyen en la actividad, por ejemplo: nuestra puntualidad salvando las causas puntuales ajenas, la información que recabamos sobre los usuarios, preparar las sesiones, aumentar nuestro conocimiento, cuidar nuestras habilidades personales etc. Sin lugar a dudas, resulta recomendable centrar esfuerzos en aquellos aspectos donde tenemos influencia.

6. Referencias bibliográficas

- Blanco, J. (2019). Valoración y predisposición del alumnado hacia la inclusión a través del programa "Deporte Inclusivo en la Escuela". Proyecto Fin de Máster. Facultad de Educación. Universidad Europea de Madrid.
- Blanco, J. (2020). Recursos prácticos para profesionales del baloncesto inclusivo. Madrid. Down España.
- Blanco, J. (5 de mayo de 2019). *El entrenamiento personal para personas con lesión medular*. [Sesión Teórico-Práctica]. Master de Especialista en Entrenamiento Personal en Universidad Politécnica de Madrid.
- Club Deportivo Ilunion. Palmarés. [Recuperado de <http://www.cdilunion.com/palmares> el 22 de octubre de 2020.]
- Comité Paralímpico Español. Deportes. Baloncesto en Silla de Ruedas. [Recuperado el 9 de octubre, 2020. De <https://www.paralimpicos.es/deportes-paralimpicos/baloncesto-en-silla-de-ruedas>]
- Gil, E. (2018). Propuesta de intervención en la escuela de BSR del CD Ilunion para mejorar la técnica de tiro. Proyecto Fin de Máster. Departamento de Educación física, deporte y motricidad humana. Universidad Autónoma de Madrid.
- International Wheelchair Basketball Federation (IWBF) (2017). Official Wheelchair Basketball Rules 2017. [Recuperado el 19 de octubre de 2020. De www.iwbf.org/rules]
- Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE) (2020). [Recuperado el 22 de octubre de 2020 de www.educacionyfp.gob.es]
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., Coterón, J., & Reina, R. (2020). How do competitiveness and previous contact with people with disabilities impact on attitudes after an awareness intervention in physical education? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-13. doi: 10.1080/17408989.2020.1834527

- Ocete, C., Coterón, J., & Pérez-Tejero, J. (2019). La actitud del profesor en la inclusión de alumnos con discapacidad física en Educación Física. In F. En Ruiz-Juan, González, J.A. y Calvo, Á. (Ed.), Libro de actas del XIII Congreso Internacional FEADef sobre la enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar. II Congreso Red Global (pp. 53-62). Sevilla: FEADef.
- Ocete, C. (2016). "Deporte inclusivo en la escuela": diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en Educación Física. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Ortega, C., Franco, J., Martín, J., Abad, M., Durán, L., Giménez, F., Jiménez, A., Robles, J., Pérez, J., Marín, E., Vaquero, M. (2018). Por una educación real: fútbol y baloncesto inclusivos. Madrid: Ediciones gráficas Fundación Real Madrid.
- Pérez-Tejero, J. (2011). El baloncesto en Silla de Ruedas. En Deportistas sin adjetivos. El deporte adaptado a las personas con discapacidad. España: Consejo Superior de Deportes, y Real Patronato sobre Discapacidad, y Ministerio de Sanidad, y Política Social e Igualdad, y Comité Paralímpico Español. 2(3), 299-349.
- Pérez-Tejero, J., Barba, M., García-Abadía, L., Ocete, C., y Coterón, J. (2013). *Deporte Inclusivo en la Escuela*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Pérez-Tejero, J., Reina, R. y Sanz, D. (2012). La Actividad Física Adaptada para personas con discapacidad en España: perspectivas científicas y de aplicación actual. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 21 (7), 220-224.
- Pérez-Tejero, J., & Ocete, C. (2018). Personas con discapacidad y práctica deportiva en España. In L. Leardy, Mendoza, N., Reina, R., Sanz, D., Pérez-Tejero, J. (Coords) (Ed.), Libro blanco del deporte de personas con discapacidad en España (pp. 55-77). Madrid: Comité Paralímpico Español, Fundación Once y Comité Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad.
- Polo, I. (5-7 de diciembre de 2019). *Herramientas y metodologías para la práctica profesional* [Sesión Teórico-Práctico]. Seminario Internacional Educación Física, Deporte y Discapacidad, Montevideo, Uruguay.
- Reina, R. (2003). Propuesta de intervención para la mejora de las actitudes hacia personas con discapacidad a través de actividades deportivas y recreativas. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 59.
- Ríos, M. (2007). Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad. Barcelona: Paidotribio.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. (2000). Children's Attitudes Toward Peers With Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 176-196.



Parte III

El ámbito del alto rendimiento y la competición deportiva como contexto de inclusión de personas con discapacidad



Capítulo 4

La práctica deportiva como herramienta de inclusión de personas con discapacidad: el caso del bádminton

Dña. Andrea Gutiérrez Suárez

1. Introducción
2. El proceso de inclusión de personas con discapacidad en la Federación Nacional de Bádminton
 - 2.1 Plan estratégico de promoción y desarrollo
3. La práctica de bádminton para personas con discapacidad
 - 3.1 Adaptaciones para la competición según tipo de discapacidad
 - 3.2 Consideraciones para la práctica y competición inclusiva
 - 3.2.1 Aplicación práctica en un club deportivo
 - 3.2.2 Aplicación práctica en un centro educativo
 - 3.2.3 Aplicación práctica en competición: el campeonato de España de selecciones autonómicas inclusivo
4. Principales conclusiones
5. Referencias bibliográficas

1. Introducción

El capítulo que se presenta a continuación pretende que el lector relacione la práctica deportiva del bádminton como una de las muchas herramientas que se utilizan en la inclusión de personas con discapacidad. Desde mi perspectiva como integrante de la Comisión de Deporte Inclusivo de la Federación Española de Bádminton, os explicaré el proceso de inclusión de las personas con discapacidad en la Federación, realizando un recorrido por los proyectos más representativos que se encuadran dentro del plan nacional de promoción y desarrollo.

A lo largo del capítulo, además, se detallarán las diferentes modalidades adaptadas en el ámbito del bádminton. De esta forma, el lector podrá entender las adaptaciones existentes en la normativa de competición de los deportistas con discapacidad, y tomarlas como referencia para su aplicación en el contexto inclusivo que se requiera. Asimismo, desde mi experiencia como técnico deportivo de bádminton, trataré de ejemplificar situaciones prácticas reales que han permitido la participación de personas con discapacidad en diferentes contextos de iniciación, como el entrenamiento o el entorno escolar, así como también de competición.

2. El proceso de inclusión de personas con discapacidad en la federación nacional de bádminton

El bádminton es una disciplina deportiva adecuada para personas de todas las edades y niveles de habilidad. Se trata de un deporte seguro, divertido, y de bajo impacto en el nivel de iniciación e intermedio. Esta disciplina adquiere, en 1992, un status olímpico en uno de los eventos internacionales más importantes en el ámbito del deporte, los *Juegos Olímpicos* (Cabello et al., 1999). En la actualidad, España cuenta con varios títulos en bádminton conseguidos en dicho evento olímpico en la disciplina individual femenino, así como en diferentes campeonatos del mundo de la mano de la jugadora Carolina Marín. Desde el año 1996, una nueva forma de entender el bádminton, adaptada específicamente para personas con discapacidad, emerge por parte de los fundadores de la *Asociación Internacional de Bádminton para Discapacitados*. A partir de 2009, esta corriente se integra en la *Federación Mundial de Bádminton* y se crea una modalidad adaptada para que las personas con discapacidad puedan competir entre iguales, con el firme propósito de alcanzar el status paralímpico en el futuro.

Posteriormente, en 2014, una modalidad de bádminton adaptada específicamente para personas con discapacidad física, denominada "Parabádminton", consigue una plaza para debutar oficialmente en los *Juegos Paralímpicos* de Tokio 2020, formalizando, por primera vez, la inclusión del bádminton en el programa paralímpico. Hasta el momento, las modalidades de bádminton para personas con discapacidad intelectual o sensorial, no se han considerado formatos paralímpicos, atendiendo a los criterios del *Comité Paralímpico Internacional*, sin embargo, sí son consideradas modalidades adaptadas oficiales en varios organismos de competición internacionales que se detallarán más adelante.

Un año más tarde, en 2015, como consecuencia de estas decisiones a nivel internacional, en España surge la necesidad de promover y potenciar el deporte adaptado, por ese motivo, la *Federación Española de Bádminton* (en adelante FESBA) decide incluir la modalidad adaptada de Parabádminton dentro de su estructura federativa y pasar a coordinarla a nivel nacional, ya que anteriormente se encontraba integrada dentro de la Federación Española de Deportes de Personas con Discapacidad Física. Recientemente, en el año 2018, la FESBA, desarrolla un plan estratégico con varios años de duración para promover la inclusión de personas con discapacidad en la práctica del bádminton con el fin de iniciar y desarrollar proyectos de promoción para aumentar la participación de este colectivo en el territorio nacional.

2.1 Plan estratégico de promoción y desarrollo

- Proyecto internacional “Badminton for All”

El proyecto “Badminton for All - B4ALL” es un proyecto Erasmus+ que emerge de la mano de la FESBA en una convocatoria de la Comisión Europea (número 590603-EPP-1-2017-1-ES-SPO-SCP), con el objetivo de crear una red internacional para la promoción de la práctica inclusiva de bádminton (Federación Española de Bádminton, 2017). La visión de este proyecto es “potenciar la accesibilidad de las personas con discapacidad a la práctica de este deporte desde la base a la competición” utilizando un prisma integrador y la filosofía de Deporte para Todos. La FESBA figura como líder del proyecto, y cuenta además con socios colaboradores de primer nivel como el Consejo Superior de Deportes, Comité Paralímpico Español, las Federaciones Europea y Mundial de Bádminton, la Universidad Politécnica de Madrid, la Universidad de Kent y diferentes Federaciones nacionales como la finlandesa o francesa o italiana. *Badminton for All* se ha nutrido de todas aquellas actividades y eventos de índole inclusiva que se han realizado durante la duración del mismo, alcanzando así los objetivos generales y específicos que se han establecido desde el inicio de su andadura.

Como consecuencia de la ejecución del proyecto, desde el año 2018, y transcurrida prácticamente la duración total de tres años del proyecto, la progresiva instauración de una potente red inclusiva de cuatro federaciones nacionales de bádminton a nivel europeo, ha conseguido formar una estructura social única sin distinciones entre jugadores con y sin discapacidad a distintos niveles (Gutiérrez-Suárez et al., 2018). A día de hoy, más de cincuenta clubes han conformado esa red inclusiva en los países implicados (España, Finlandia, Francia e Italia), llevando a cabo más de un centenar de actividades de diseminación y promoción en entornos inclusivos, incluyendo eventos recreativos, entrenamientos y competiciones (todas estas actividades se detallan en el sitio web del proyecto: <https://www.b4all.badminton.es/>).

Asimismo, como parte de la explotación de los recursos científicos del proyecto, se ha desarrollado un manual formativo que sustenta las bases conceptuales del proyecto dirigido a entrenadores, colectivo arbitral, docentes y todos aquellos que quieran conocer el ecosistema del deporte inclusivo. Esta formación, dota a todos los participantes de recursos de calidad sobre temas relacionados con el deporte y la discapacidad, así como sobre contenidos específicos de la práctica inclusiva de bádminton para personas con algún tipo de discapacidad. El manual se encuentra alojado en una plataforma de formación online con acceso totalmente gratuito para todas las entidades interesadas en hacer uso de ella: clubes deportivos, centros escolares, universidades, centros de formación profesional, entre otras. Los contenidos de la plataforma están disponibles en castellano, inglés, finlandés, francés e italiano.

Módulo común “Discapacidad, deporte e inclusión” (6 horas)	
Unidad 1. Discapacidad: concepto y características. Duración: 3 horas	Lección 1. La discapacidad y su relación con la salud.
	Lección 2. Los principales tipos de discapacidad.
	Lección 3. La comunicación con personas con discapacidad.
Unidad 2. La incorporación de las personas con discapacidad al deporte. Duración: 3 horas	Lección 4. El deporte de las personas con discapacidad.
	Lección 5. El derecho de las personas con discapacidad al deporte.
	Lección 6. Las actividades físicas y el deporte inclusivo.
Módulo específico “Práctica inclusiva de bádminton” (8 horas)	
Unidad 3. Facilitadores de la práctica inclusiva en el entorno. Duración: 3 horas	Lección 7. El modelo inclusivo de bádminton.
	Lección 8. El acompañamiento y la asistencia a personas con discapacidad en el bádminton.
	Lección 9. La inclusión como servicio en las estructuras del bádminton.
Unidad 4. La práctica deportiva inclusiva en el bádminton. Duración: 5 horas	Lección 10. Adaptaciones para la práctica inclusiva de bádminton.
	Lección 11. Organización y promoción de actividades y competiciones inclusivas en bádminton.
	Lección 12. Propuesta de sesión inclusiva de bádminton.
Módulo práctico “Participación en actividades inclusivas de bádminton” (5 horas)	
Unidad 5. Participación real en actividades inclusivas de bádminton. Duración: 1 opción a elegir	Lección 13. Introducción al bádminton en un entorno específico de la discapacidad.
	Lección 14. Entrenamiento inclusivo o iniciación (escolar, en el club o en asociación deportiva) en bádminton.
	Lección 15. Competición inclusiva de bádminton.

Tabla 1. Estructura del currículum formativo Badminton4All

Fuente: Adaptado de Currículum Formativo Badminton4All. Por Federación Española de Bádminton, 2020. Recuperado de <https://espb4all.badminton.es/>.

- Programa nacional “Bádminton Plus” en formato Inclusivo

El programa “Bádminton Plus” (en adelante B+), surge por parte de la Federación como un instrumento para el desarrollo integral de la práctica deportiva de bádminton en el ámbito escolar (<https://www.badminton.es/page/37210/BADMINTON-Informacion-Inscripcion>). En dicho programa se ven involucrados aquellos agentes que conforman los procesos educativos y deportivos (técnico del club de bádminton y docente de educación física del centro escolar). Después de varios años desarrollando el B+ en los centros escolares convencionales y tras el impacto (en términos de visibilidad y sensibilización hacia la discapacidad) alcanzado gracias al proyecto internacional “Badminton for All”, el programa decidió abrir su campo de acción. A partir del curso 2019/2020 comienza a implantarse también en centros escolares de atención preferente, cuyas aulas presentan un alto porcentaje de alumnos con discapacidad.

Normalmente, las sesiones prácticas elaboradas en el B+, se realizan en base a contenidos teóricos del “aula virtual” de la FESBA, pero este nuevo formato inclusivo contó, además, con el apoyo de contenidos específicos de discapacidad y bádminton pertenecientes al programa “Deporte Inclusivo en la Escuela” (Ocete et al., 2015). A día de hoy, este programa escolar de la FESBA ha alcanzado unos niveles de participación superiores a 4.500 centros escolares, 500.000 alumnos y 9.000 docentes en los últimos años. En el caso del formato inclusivo, a día de hoy se sigue implantando el programa en nuevos centros preferentes, esperando que sean cada vez más los alumnos con discapacidad que puedan vivenciar la práctica del bádminton desde la etapa escolar.

- Proyecto nacional “DIScover Bádminton”

Como consecuencia de la llegada del nuevo ciclo paralímpico 2020-2024, y con el objetivo de aumentar los niveles de participación de personas con discapacidad, se crea un proyecto específico de promoción deportiva con el nombre “DIScover Bádminton. En este proyecto, son los clubes deportivos, apoyados por un serie de recursos formativos y materiales, los que inician y gestionan entornos inclusivos de bádminton en sus instalaciones, estableciendo vínculos con diferentes entidades que dan soporte a nivel recreativo y de salud a las personas con discapacidad (hospitales, fundaciones, centros escolares, etc.).

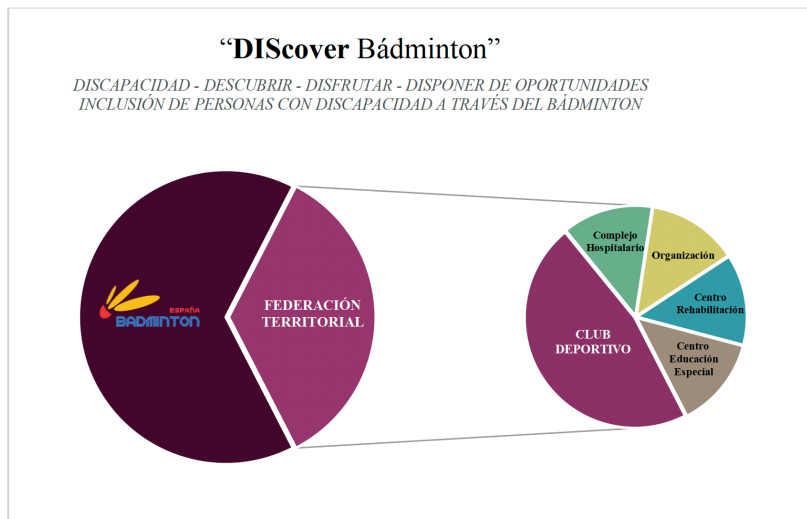


Figura 1. Estructura del proyecto DIScover. Fuente: elaboración propia.

3. La práctica de bádminton para personas con discapacidad

3.1 Adaptaciones para la competición adaptada según el tipo de discapacidad.

- Discapacidad física

Como previamente se ha explicado, la disciplina de bádminton contempla una modalidad adaptada para personas con discapacidad física que llamada "Parabádminton" (<http://bwfcorporate.com/para-badminton>; <http://www.paralympic.org/badminton>). En *Parabádminton*, los deportistas con discapacidad física compiten en pruebas de individual masculino y femenino, dobles masculino y femenino y/o dobles mixto.



Imagen 1.

Deportista española con discapacidad física disputando una competición internacional en Suiza, temporada deportiva 2018/2019.



Además, con el fin de facilitar la competición entre iguales, y atendiendo a los regímenes del deporte adaptado, estos deportistas son asignados en clases funcionales acordes al tipo de discapacidad que presentan, las cuales se agrupan considerando diferentes parámetros biomecánicos o anatómicos individuales, tales como el grado de movilidad, el rango de fuerza, la presencia de disimetrías, etc. Este proceso de asignación de la clase deportiva se denomina "Clasificación" y consta de una evaluación médica en sala seguida de una evaluación funcional en la pista de juego. Con esto se pretende propiciar un contexto de equidad para la competición y a su vez asegurar que sean las estrategias, destrezas y talentos de los deportistas los que determinen el éxito en la competición (Tweedy y Vanlandewijck, 2011; Comité Paralímpico Español, 2014). Este sistema de clasificación de *Parabádminton* cuenta con seis clases funcionales deportivas, todas ellas reguladas y recogidas en el reglamento de competición de la *Federación Mundial de Bádminton* (Badminton World Federation, 2019):

Clases Deportivas en silla de ruedas

- **Clase WH1 (Wheelchair 1):** los jugadores agrupados en esta clase presentan una marcada afectación de los miembros inferiores y tronco y precisan de una silla de ruedas para desplazarse en las actividades de la vida diaria, así como en la práctica deportiva.
- **Clase WH2 (Wheelchair 2):** en este caso, los jugadores presentan una limitación funcional en el movimiento de las piernas requerido para caminar, por lo que pueden precisar el uso de ayudas técnicas para la deambulación en largas distancias, pero necesitan una silla de ruedas para la práctica deportiva.

Por lo general, la diferencia entre WH1 y WH2 es el nivel de función en el tren superior y el tronco. Los jugadores de WH1 tienden a tener menos fuerza o función en el tronco superior, y por lo tanto menos estabilidad. En cambio, los jugadores de WH2 pueden llegar a disponer de la función completa del tronco e incluso algo de fuerza en la parte superior de las piernas, lo cual brinda mayor equilibrio y rango de movimiento.

Algunas de las patologías o lesiones incluidas en estas dos clases funcionales son: lesión medular, parálisis cerebral, amputación por encima de la rodilla, espina bífida, escoliosis, distrofia muscular o esclerosis múltiple, entre otros. En cuando a las adaptaciones, en las clases funcionales de silla de ruedas (tanto en individuales como en dobles), tal y como se muestra en la figura 2, se considera un área de juego reducida (la cual permite ejecutar los desplazamientos longitudinales con mayor seguridad).

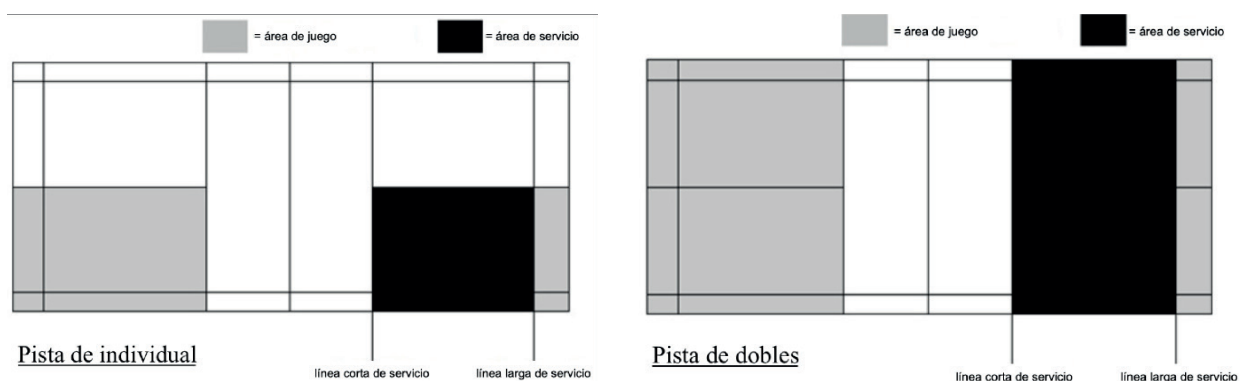


Figura 2. Diagramas de área de juego para las clases WH1 y WH2 (pistas de individual y dobles)

Fuente: Adaptado de Formación para entrenadores de bádminton: manual para el entrenador, nivel 1 (2ª ed).

Por Badminton World Federation, 2019, BWF.

Clases Deportivas a pie o en bipedestación

- **Clase SL3 (Standing lower 3):** los jugadores de esta clase funcional presentan una limitación funcional basada en el movimiento de las piernas, sin embargo, no precisan el uso de silla de ruedas durante la práctica deportiva. Algunas de las patologías o lesiones incluidas en esta clase funcional son: amputación por encima de la rodilla, parálisis cerebral, poliomielitis, entre otros. En esta clase, las adaptaciones del área de juego se producen limitando el área lateral de la pista, es decir, se considera la normativa convencional pero utilizando únicamente la mitad de la misma.
- **Clase SL4 (Standing lower 4):** los jugadores pueden tener limitaciones en una o las dos piernas (en cualquier caso, los parámetros de restricción serán menores a los de SL3), así como alteraciones mínimas en el equilibrio. Algunas de las patologías o lesiones incluidas en esta clase funcional son: amputación por debajo de la rodilla, poliomielitis, dismelia, entre otros. Esta clase no tiene ninguna adaptación con respecto a las dimensiones de la pista.
- **Clase SU5 (Standing upper 5):** los jugadores de esta clase pueden presentar distintas alteraciones a la altura del brazo (amputación por encima de la muñeca, ausencia ósea, lesión en el plexo braquial, etc.). Esta clase deportiva tampoco tiene ninguna adaptación con respecto a las dimensiones de la pista.
- **Clase SS6 (Short size 6):** es la clase donde se asigna a los jugadores de “baja estatura” (existen más de 200 tipos de crecimiento restringido que se agrupan bajo este término, pero el más común es la acondroplasia). La estatura máxima está fijada en 145 cm para hombres y 137 cm para mujeres, quienes además, no podrán disponer del largo del brazo por encima de 66 cm o 63 cm, respectivamente. Esta clase deportiva no tiene ninguna adaptación con respecto a las dimensiones de la pista.

- Discapacidad intelectual

El rango de habilidades entre los deportistas con discapacidad intelectual (DI) es comparable al grado de variabilidad de exigencia en el bádminton convencional y, por lo tanto, las destrezas de comunicación que se requieren al trabajar con deportistas con DI también varían de forma notable. Es por ello, que lo que determinará el grado de éxito del conjunto jugador-entrenador, es la calidad de dicha comunicación.

En las competiciones de bádminton de personas con DI no se ha establecido una clasificación funcional específica, ya que de momento no está incluido en el programa paralímpico, no obstante, este colectivo puede competir contra personas que tengan un diagnóstico médico oficial que acredite un grado y tipo discapacidad intelectual comparable, en términos deportivos. En función del país y del organismo de competición, se han establecido categorías agrupando a los deportistas por edad y género o bien por habilidad técnico-táctica que presenten, es decir, considerando el nivel deportivo que presentan, promoviendo así una competición equitativa para brindar siempre a todos los participantes la oportunidad de tener éxito.

A nivel mundial, la organización deportiva más grande para personas con DI se denomina “*Special Olympics*” (Olimpiadas Especiales), con más de 170 países incluidos en su sistema de competición (<https://www.specialolympics.org/>). El bádminton forma parte de *Special Olympics* desde el 1995, y en el 2015, la Federación Mundial de Bádminton firma un acuerdo con dicha organización internacional para promover la participación de personas con DI en la disciplina de bádminton.



Imagen 2. Deportistas con discapacidad intelectual disputando una competición Special Olympics regional, temporada deportiva 2014/2015.

Existen competiciones de bádminton específicas para deportistas con discapacidad sensorial auditiva a nivel internacional. Además, aunque no se han publicado los datos con exactitud, son cada vez más los jugadores que participan en actividades de bádminton en clubes convencionales en el territorio nacional. A partir del año 1985, el bádminton se incorpora a uno de los organismos de competición más conocido para personas sordas a nivel internacional, denominado “*Deaflympics*” (Juegos Sordolímpicos), originalmente conocidos como los “*International Silent Games*” (Juegos Silenciosos Internacionales). Este evento tiene una larga trayectoria y son más de 90 los países que participan en sus disciplinas deportivas a día de hoy (<http://deaflympics.com>). Según el reglamento general de *Deaflympics*, en este evento únicamente pueden participar aquellas personas que dispongan de una pérdida auditiva mínima de 55 decibelios, es decir, una hipoacusia severa o profunda. Además, los deportistas no pueden utilizar ningún tipo de audifono o implante coclear externo durante el período de competición de dicho evento.

Por otro lado, la práctica de bádminton presenta una serie de limitaciones importantes en relación con las personas que presentan una discapacidad sensorial visual. Algunas características de este deporte, tales como la coordinación óculo-manual, la velocidad de reacción y la exigencia de reflejos y precisión, suponen un desafío de elevada dificultad para deportistas con deficiencias visuales parciales o totales. No obstante, no existe ninguna normativa que impida la práctica deportiva de bádminton a personas con este tipo de discapacidad sensorial, por lo que las posibilidades de práctica serán estimadas o valoradas de forma personal e individual, en base a las capacidades de ejecución de los golpes y el movimiento sobre la pista, en la medida de lo posible.

- **Aplicación práctica: el Campeonato de España de Parabádminton**

A continuación, en este apartado se expone una aplicación real de las adaptaciones instauradas en una competición adaptada a nivel nacional, en este caso tomando como referencia el *Campeonato de España de Parabádminton*.

Como se ha expuesto previamente, en el año 2005, la FESBA implanta el sistema de competición de la modalidad de *Parabádminton* en el territorio nacional. Las pruebas incluidas en esta modalidad para cada una de las clases funcionales especificadas en el Campeonato de España son: individual masculino y femenino, dobles masculino y femenino y dobles mixto. La forma de dictaminar en qué clase funcional se sitúa cada jugador en dicho campeonato, se realiza mediante el mismo sistema que dictamina la *Federación Mundial de Bádminton* en las competiciones internacionales, el ya citado sistema de "Clasificación". Esta clasificación se realiza por parte de clasificadores acreditados pertenecientes a la *Comisión de Clasificación Nacional de Bádminton*.



Imagen 3. Prueba de dobles de la clase combinada WH1 y WH2, temporada deportiva 2018/2019.

Para ello, cada jugador debe presentarse el día previo al inicio de la competición en la sala médica de la instalación (la cual se habilita expresamente para este proceso). En relación con la normativa deportiva del evento, se sigue el mismo sistema de juego que el de una competición convencional, atendiendo a un organigrama de partidos repartidos por clases funcionales y por pruebas deportivas (femenino y masculino). De forma excepcional, y en el caso de que alguna de las clases funcionales (en cualquiera de sus pruebas) no alcance el número mínimo de jugadores necesarios para que sea disputada una competición de manera oficial, la FESBA contempla una serie de “reglas extraordinarias” para fomentar la participación de un mayor número de deportistas con discapacidad y poder realizar la competición de forma independiente al número de participantes inscritos: establecimiento de una “combinación de clases”, tal como se ejemplifica a continuación: (clases WH1 y WH2 pueden competir de forma conjunta, puesto comparten las mismas normas de juego), y una “combinación de pruebas” (de la misma manera, se puede llegar a combinar las pruebas masculinas y femeninas en una única prueba mixta, independientemente de que sea en formato individual o dobles). Estas “reglas extraordinarias” se desarrollaron en los inicios de esta competición de forma excepcional, para asegurar la continuidad de la competición de *Parabádminton* anualmente, no obstante, a día de hoy, la participación ha aumentado y prácticamente se completa la participación en todas las clases funcionales, permitiendo una competición sin demasiados cambios en relación a la normativa internacional.

3.2 Consideraciones para la práctica y competición inclusiva

La elección de la disciplina deportiva de bádminton para facilitar la inclusión en el deporte tiene ventajas con respecto a otras disciplinas, ya que permite la práctica compartida y conjunta de personas con y sin discapacidad desde la iniciación hasta la competición. A continuación, se expone un resumen de las ventajas que presenta el bádminton para la práctica deportiva de las personas con discapacidad:

Uno de los valores principales del bádminton es que su iniciación tiene un proceso de aprendizaje muy asequible que permite acceder de forma temprana a situaciones de juego de un nivel moderado, sin demasiada exigencia. Asimismo, es un deporte en el que se puede optar a diferentes pruebas, tanto en formato individual como en dobles, estableciendo un alto componente social en su práctica. Además de los beneficios sociales ya señalados, la práctica inclusiva de bádminton puede reportar importantes progresos en esta disciplina. Por un lado, supondrá el incremento del número de practicantes, constituyendo una oportunidad para atraer a este deporte a personas que actualmente no realizan ningún tipo de actividad física o bien practican otras disciplinas deportivas con mayor dificultad. Por otro lado, puede suponer el desarrollo de las modalidades adaptadas de este deporte, que actualmente ven reducido de manera alarmante el número de participantes en sus competiciones (especialmente en el caso de la discapacidad intelectual y sensorial auditiva).

Por último, esta disciplina contempla unas necesidades materiales, de reglamento y de habilidad de ejecución muy accesibles y con gran variabilidad, es decir, se adapta de forma relativamente sencilla a los requerimientos de actividad de este colectivo y permite la creación de entornos deportivos inclusivos. En relación con el material, presenta recursos como la raqueta o el volante que pueden ser fácilmente manejables y ajustables a cada individuo en cuanto a tamaño, peso o componente material. Asimismo,

mo, el área de juego es fácilmente adaptable sin necesidad de grandes modificaciones (esta disciplina permite el ajuste las dimensiones o de la altura de la red de forma inmediata).

En función del contexto en el que encuadre este deporte, las adaptaciones y los requerimientos a considerar son diferentes. A continuación, se exponen varios ejemplos prácticos reales y sus consideraciones en la práctica:

3.2.1 Aplicación práctica en un club deportivo

Uno de los aspectos que se encuentran en la cúspide de las dificultades para la práctica deportiva inclusiva es la carencia de formación especializada de calidad para los técnicos o monitores de los clubes deportivos, lo que conlleva el desconocimiento y miedo a la hora de incluir a personas con discapacidad en un club elemental (Hutzler, 2007). El compromiso y coordinación del equipo técnico es fundamental para instaurar la correcta práctica inclusiva de bádminton en un club.



En este caso, el directivo será la figura que debe adecuar la organización de actividades del club para contribuir a mejorar la recepción de las personas con discapacidad y facilitar su incorporación a las mismas, mientras que el técnico o monitor debe adaptar la metodología de entrenamiento a un contexto inclusivo, estableciendo un entorno accesible y seguro y velando por la equidad en las actividades.

Imagen 4. Deportistas españoles en un entrenamiento inclusivo de un club deportivo elemental en Toledo, temporada deportiva 2019/2020.

Utilizando una estrategia de intervención que modifique y adecúe los ejercicios a las posibilidades de los deportistas con discapacidad, buscando la igualdad en la ejecución y adquisición de habilidades específicas del bádminton. Además, las figuras del voluntario, del familiar y de los jugadores sin discapacidad que comparten el espacio, son imprescindibles para facilitar la incorporación de las personas con discapacidad a las actividades del club, por ello, es importante asegurarse de que entiendan y colaboren en la implementación de las adaptaciones (Reina, 2018).

El técnico responsable de la actividad debe centrarse en el disfrute y la mejora individual de cada deportista dentro de la sesión de entrenamiento. Es vital que los deportistas con discapacidad tengan las mismas oportunidades de estar expuestos a ejercicios individuales, duales o de equipo, para que puedan obtener estímulos y sensaciones diferentes sobre el movimiento en pista o la coordinación de golpeo del volante. Además, antes de cada sesión de entrenamiento en el club, es fundamental que el técnico tenga acceso a toda la información en términos de salud y discapacidad que presente cada uno de los participantes a la sesión. La valoración previa del deportista por parte del técnico es un requisito imprescindible para poder diseñar una propuesta de práctica adaptada a sus características y necesidades, estableciendo así las adaptaciones de la actividad, del material o del entorno de práctica.

En el caso concreto de que algún deportista disponga de una restricción en la movilidad, se adaptará la pista según el porcentaje de dicha restricción. Gracias a la configuración de la pista por rectángulos o sectores, el bádminton permite hacer una adaptación del área de juego sin tener que modificar la estructura del mismo. Considerando este tipo de adaptación, los deportistas que estén entrenando en mitades opuestas de la misma pista, pueden realizar el mismo ejercicio o sesión completa utilizando áreas de juego diferentes, adecuadas a su grado de movilidad y sus posibilidades de desplazamiento.

A continuación, se presenta una opción de adaptación del área de juego relacionada con el grado de movilidad y capacidad de desplazamiento: un deportista que presenta alguna alteración en el equilibrio dinámico en bipedestación, solo utilizará la mitad de la pista (para disminuir la carga de desplazamiento lateral) durante un encuentro con otro deportista sin discapacidad, el cual utilizará la pista completa (Figura 3).

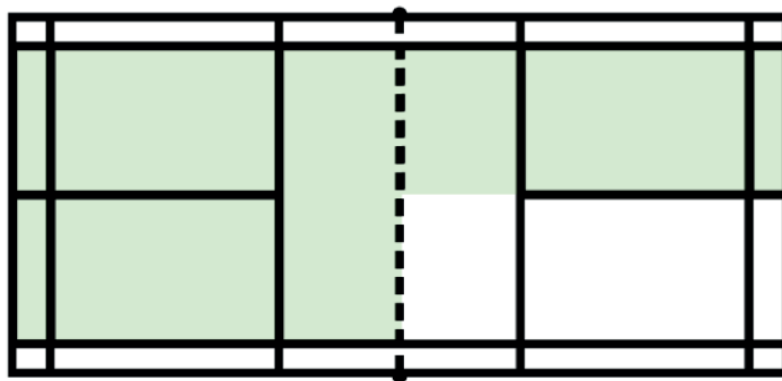


Figura 3. Ejemplo de restricción lateral en el área de juego (lado derecha de la pista). Fuente: elaboración propia.

Además, resulta muy importante controlar la integridad física de cada deportista (independientemente del tipo de discapacidad que presente), cuando presenten desequilibrios musculares importantes o asumen cargas deportivas excesivas en el tren inferior o superior, evitando así posibles lesiones articulares. Es recomendable controlar la distancia entre deportistas con y sin silla para evitar posibles choques, ya que éstas son difíciles de mover de forma simultánea a la ejecución de los golpes con la raqueta.

Por otro lado, los deportistas con discapacidad intelectual pueden presentar limitaciones con respecto a la comunicación e interacción social, pero también pueden presentar alteraciones en el área motriz y coordinativa (García-Abadía, 2016). En este caso, es importante que el técnico dé las directrices de forma clara y concisa y proporcione un tiempo adecuado para que los deportistas puedan hacer preguntas. La duración de las sesiones y la creación de rutinas sencillas también es relevante, ya que los jugadores tendrán diferentes períodos de adaptación y atención, por lo que se deben brindar períodos adecuados de descanso. Además, en ocasiones es recomendable presentar la información de los ejercicios de diferentes formas, ya que los deportistas aprenden y retienen la información de manera diferente. Ante un deportista con discapacidad intelectual, será idóneo que el técnico se apoye de recursos visuales dispositivos electrónicos, demostraciones reales o material de pictogramas), de tal manera que se cerciore de que estos deportistas, que pueden presentar dificultades en la comprensión y/o atención, entiendan las órdenes y se involucren de forma activa en la sesión.

Por último, para deportistas con discapacidad sensorial auditiva, los principales retos se presentan en el contexto de la comunicación oral. El técnico debe dar las directrices de forma directa con su rostro visible y tener en cuenta que su boca es el elemento visual más importante para que los deportistas puedan comprender lo que dice. Por lo tanto, debe hablar de forma natural (sin exagerar demasiado las palabras), concentrándose en comunicar las órdenes de forma clara y concisa. Asimismo, es recomendable que se apoye nuevamente del uso de recursos visuales o ejemplificaciones reales, siempre y cuando se asegure de que todos hayan entendido la dinámica mediante, por ejemplo, la realización de gestos (Soto y Pérez-Tejero, 2014).

3.2.2 Aplicación práctica en un centro educativo

En el contexto educativo, del mismo modo que en la práctica reglada de un club elemental, se deben analizar las necesidades específicas de los alumnos con discapacidad de cara a la programación de una sesión inclusiva. Además de las consideraciones ya citadas anteriormente, es importante considerar y adaptar aquellos aspectos organizativos de la actividad desde el punto de vista de la dinamización de grupo y la participación equitativa, no contemplar grandes modificaciones en cuanto a los objetivos, contenidos y/o sistema de evaluación de la propia sesión.

Teniendo en cuenta la estructura básica de una unidad didáctica en el ámbito escolar, es recomendable que todos los alumnos puedan vivenciar y simular las limitaciones provocadas por una discapacidad. Para ello, el equipo docente de educación física, deberá incluir tareas de simulación de los diferentes tipos de discapacidad con un enfoque hacia este deporte, como, por ejemplo: restringir la visión por uno de los ojos con una cinta adhesiva para dificultar el golpeo del volante con la raqueta; sentar a los alumnos en una silla o en el suelo para simular una restricción de la movilidad en la pista; entre otros. Previamente a esta tarea de simulación, es aconsejable realizar una dinamización teórica en la que todo el alumnado reflexione y exprese su experiencia y conocimiento acerca de los tipos de discapacidad, y como éstos pueden “afectar” algún aspecto durante la práctica deportiva.



Imagen 5. Alumnos de centro escolar en una actividad inclusiva de bádminton, curso escolar 2018/2019.

Es fundamental, además, llevar a cabo ejercicios en parejas o en grupos para así propiciar las relaciones sociales entre los alumnos, explicando con claridad el papel que desempeña cada alumno. Otro de los aspectos a considerar es la simplificación de las tareas y la adaptación del esfuerzo: facilitando el manejo de la raqueta (utilizando un tamaño reducido) o bien facilitando las condiciones de ejecución de los movimientos (reducir la amplitud o rapidez de forma favorable).

Por último, una estrategia que se utiliza habitualmente en procesos de sensibilización (a la hora de diseñar de una sesión educativa de bádminton) es la presencia de un jugador de bádminton con discapacidad con experiencia, que explique en primera persona su forma de entender el deporte en relación a su discapacidad, de manera que se favorezca el contacto directo y los alumnos reciban el mensaje en primera persona (Sanz y Reina, 2012).

3.2.3 Aplicación práctica en competición: el Campeonato de España de Selecciones Autonómicas Inclusivo

Recientemente, en la temporada 2018/2019, el Consejo Superior de Deportes, como organismo que ejerce la actuación de la Administración del Estado en el ámbito del deporte, desarrolla un nuevo formato recogido dentro de los Campeonatos de España de Selecciones Autonómicas (CESA), en la que establece un formato de participación incluyendo a deportistas con discapacidad. Este nuevo formato, denominado los “CESA inclusivos”, permite que además de las diferentes modalidades escolares de competición, se lleve a cabo una modalidad inclusiva en la cual deportistas con y sin discapacidad conformen un mismo equipo y represente a su comunidad autónoma (y así competir contra el resto de comunidades con el mismo sistema).



Imagen 6. Deportistas españoles disputando el CESA inclusivo de bádminton, temporada deportiva 2018/2019.

Para que este formato inclusivo siguiera unos principios sólidos de equidad y seguridad durante el evento en la disciplina de bádminton, se conformó un “Comité de clasificación” que diseñó una normativa reguladora para dicho formato inclusivo (que posteriormente fue revisada y consensuada con los responsables de cada comunidad autónoma). Esta normativa estipula las adaptaciones oportunas al área de juego o a cualquier otro factor reglamentario interno o externo al mismo, abarcando todos los tipos de discapacidad existentes. Una vez revisados los informes médicos de todos los jugadores con discapacidad, el primer

día de competición se tratan cada una de las combinaciones posibles de enfrentamiento. De la misma forma que en un entrenamiento de club, ante una restricción en la movilidad de algún participante, se adapta la pista según el porcentaje de dicha restricción. Asimismo, al tratarse de una competición reglada con árbitros oficiales, se contemplan adaptaciones adicionales en cuanto a la normativa del partido en cuestión. Los deportistas con discapacidad sensorial auditiva tendrán a su disposición un marcador de puntuación individual que permita su visibilidad durante la totalidad del partido, así como cualquier otro tipo de recurso visual necesario por parte del cuerpo arbitral. Por otro lado, aquellos deportistas con discapacidad intelectual tendrán permitida cualquier interrupción no justificada durante el partido, así como la entrada a pista del técnico o familiar indicado como responsable durante el encuentro.

FICHA DE DEPORTISTA CON DISCAPACIDAD
CAMPEONATO DE ESPAÑA DE SELECCIONES AUTONÓMICAS EN EDAD ESCOLAR INCLUSIVO

COMUNIDAD AUTÓNOMA:

JUGADOR/A:

ADAPTACIONES:

Modalidad Individual:

Modalidad Dobles:

En la figura 4 se muestra un ejemplo de ficha de jugador, en el cual se anotan, si procede, las restricciones de espacio en las diferentes pruebas a disputar, así como cualquier otra adaptación que se deba también considerar de forma individualizada.

Figura 4. Ficha del jugador/a con discapacidad para el CESA inclusivo de bádminton. Fuente: elaboración propia.

FICHA TÉCNICA ARBITRAL
CAMPEONATO DE ESPAÑA DE SELECCIONES AUTONÓMICAS EN EDAD ESCOLAR INCLUSIVO

COMUNIDAD AUTÓNOMA JUGADOR/A	<input type="text"/>	COMUNIDAD AUTÓNOMA JUGADOR/A	<input type="text"/>
------------------------------	----------------------	------------------------------	----------------------

Con discapacidad Sin discapacidad Con discapacidad Sin discapacidad

ADAPTACIONES: ADAPTACIONES:

Asimismo, el cuerpo arbitral de la competición será informado de las adaptaciones del espacio (área de juego) y/o reglamento que se consideren en cada encuentro para plasmarlas en una ficha arbitral (Figura 5).

Figura 5. Ficha arbitral de competición para el CESA inclusivo de bádminton. Fuente: elaboración propia.

4. Principales conclusiones

Sea el contexto que sea, desde la iniciación hasta la competición, el bádminton supone una herramienta de inclusión para personas que presenten cualquier tipo de discapacidad, sin necesidad de utilizar apellidos o aclaraciones en la terminología utilizada en dicha disciplina. La clave para entender la práctica inclusiva de un deporte como éste, es entender las adaptaciones en la metodología empleada y tratar de enfocarlas siempre al deportista, y no a la discapacidad. La meta debe ser lograr la consecución de los objetivos planteados y la satisfacción global, trabajando con las capacidades y habilidades de cada participante a la hora de crear y diseñar contextos adecuados.

En las actividades de todos los ejemplos prácticos enunciados en este capítulo, el técnico, docente y/o equipo encargado de desarrollar la normativa de juego para el formato inclusivo, tuvo que regirse a unos principios de equidad muy rigurosos. En algunos casos, se estableció un consenso entre familiares o técnicos de los propios deportistas que competían en mitades enfrentadas para asentar dicha normativa. De esta forma, a día de hoy, es necesario tener una mente *abierta* y buscar la *originalidad* en las adaptaciones a diseñar, manteniendo la esencia del bádminton y sin perder la competitividad de dicha disciplina. Idealmente, es responsabilidad de todo el desarrollo de un contexto deportivo en el que el término "inclusivo" se encuentre implícito en todos los ámbitos de su práctica, de manera que, en un futuro, no sea necesario remarcar ningún tipo de metodología o adjetivo para afianzar los valores de los mismos. Ahora bien, como decía Murray Butler, existen tres clases de personas:

“los que hacen que las cosas pasen, los que miran las cosas que pasan y los que se preguntan qué ha pasado”.

¿Quién eres tú?



5. Referencias bibliográficas

- Badminton World Federation. (2019). *Formación para entrenadores de bádminton: manual para el entrenador, nivel 1* (2ª ed). Kuala Lumpur, Malaysia: BWF. ISBN 978-967-16967-5-0.
- Cabello, D.; Serrano, D. y García, J.M. (1999). *Fundamentos del bádminton. De la Iniciación al Alto Rendimiento*. Málaga, España: Instituto Andaluz del Deporte.
- Comité Paralímpico Español. (2014). *La inclusión en la actividad física y deportiva. La práctica de la educación física y deportiva en entornos inclusivos*. Badalona: Paidotribo.
- Federación Española de Bádminton. (2017). *Badminton for all: European network for the promotion of inclusive Badminton (B4all): project description*. Application for collaborative partnerships EAC/A03/2016. Documento sin publicar.
- García-Abadía, L. (2016). La comunicación con personas con discapacidad. *Tema 15: Bloque común de formación de técnicos deportivos, ciclo inicial*. Madrid: Centro Superior de Enseñanzas Deportivas (CESED), Consejo Superior de Deportes (CSD).
- Gutiérrez-Suárez, A., Boyano, J., y Campos, F. (2018). Model of social inclusion through sports for people with functional diversity: an Intervention program based on the practice of badminton. *VI World Congress of Racket Sport Science. Badminton World Federation, Bangkok (Thailand), May 25-26th*. ISBN 978-616-443-160-7.
- Gutiérrez-Suárez, A., Ocete, C., Coterón, J., y Pérez-Tejero, J. (2019). Questionnaire development to assess inclusion processes in badminton sport entities at European level: the "Badminton for All" project. *VISTA Conference: healthy and fit for optimal performance*. International Paralympic Committee, Amsterdam (The Netherlands), September 3rd-7th.
- Hernández, J.L., Pérez-Tejero, J., Ocete, C., Gutiérrez-Suárez, A. (2020). *Currículo Formativo Badminton4All*. Madrid, España: Federación Española de Bádminton. Recuperado de <https://espb4all.badminton.es/>.
- Hutzler, Y. (2007). A Systematic Ecological Model for Adapting Physical Activities: Theoretical Foundations and Practical Examples. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(4), 287-304.
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., y Coterón, J. (2015). *Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física*. Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 27, 140-145. ISSN 1579-1726.

- Reina, R. (2018). El ecosistema del deporte de personas con discapacidad en España. En Leardy, L., Mendoza, N., Reina, R., Sanz, D., Pérez-Tejero, J. (Coords) *El Libro Blanco del Deporte para Personas con Discapacidad en España*. Madrid: CERMI, Comité Paralímpico Español, Fundación Once.
- Sanz, D., y Reina, R. (Eds.). (2012). *Actividades Físicas y Deporte Adaptados para personas con discapacidad*. Badalona: Paidotribo.
- Soto, J., & Pérez-Tejero, J. (2014). Estrategias para la inclusión de personas con discapacidad auditiva en educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 406: 93-101.
- Tweedy, S.M. y Vanlandewijck, Y. (2011). International Paralympic Committee position stand-background and scientific principles of classification in Paralympic Sport. *Br J Sports Med*, 45: 259-269.

Capítulo 5

La competición inclusiva en personas con discapacidad visual: judo inclusivo

Dña. Marta Arce Payno



1. Introducción
2. Afrontar el reto de la comunicación
3. Adaptación siempre dinámica
4. Judo adaptado “exclusivo”
 - 4.1 Fomento de la Inclusión en el deporte convencional
 - 4.2 Beneficios del judo inclusivo
 - 4.3 La competición
5. Mi experiencia
 - 5.1 La importancia de transmitir valores
6. Bibliografía y recursos

En este capítulo presentaré la información relevante sobre el judo como herramienta de inclusión de personas con discapacidad visual en el deporte. Mi perfil está muy lejos de los estándares de los investigadores, por ello, me baso en mis más de 20 años de experiencia como deportista con discapacidad visual, miembro de la selección nacional de judo para ciegos y del equipo paralímpico español. Dado que en el contexto del marco teórico hay muy poca bibliografía al respecto, he recurrido, además, a la experiencia de otros deportistas, y así transmitir conocimientos de una manera sencilla. Como iré exponiendo, a lo largo de mi extenso recorrido y experiencia (ya que comencé en el año 1997, cuando tenía 19 años) y continúo en la actualidad, me ha llevado a considerar esta disciplina como una de las más inclusivas, integradoras y, en definitiva, normalizadora para las personas con discapacidad visual. Además, incluyo a lo largo del texto con el fin de situarnos, otras vivencias no deportivas que me ha tocado experimentar y que han condicionado mi desarrollo en todos los sentidos y áreas de mi vida.

1. Introducción

¿Por qué Judo?

El judo es un arte marcial de origen japonés que se practica en todo el mundo. Es un deporte de contacto que consiste en una lucha cuerpo a cuerpo sin armas. Es una evolución de otro arte marcial más antiguo, el Jujutsu, del cual se extrajeron todas las técnicas que podrían ser peligrosas como los atemi, o golpes directos y todas aquellas maniobras que requieren un nivel técnico muy elevado y mucho control para ser seguras (Comité Paralímpico Español, 2020). Al no haber golpes directos con las manos ni patadas, tiene un gran primer punto a favor definitivo en el ámbito de la discapacidad visual. El otro gran punto es que los deportistas para cumplir su objetivo deben tener contacto entre sí a través de su traje de judo o judogi. Agarrando mangas y solapas se adquiere un contacto realmente estrecho entre ellos. Estos dos elementos propician que sea un deporte fácil de adaptar para hacerlo inclusivo.

La palabra judo significa camino de la suavidad o de la flexibilidad, por lo que desde otro punto de vista también podría ser el camino de la adaptación. La adaptación en todos los contextos posibles forma parte de la vida de las personas con discapacidad. Desde mi perspectiva, uno refleja la naturaleza del otro. Su creador, Jigoro Kano, desarrolló el judo como un método pedagógico, una manera de cultivar cuerpo y mente. Es una filosofía que debe aplicarse a la forma de vida de la persona que lo practica. Aunque todos los deportes en principio contribuyen al desarrollo de valores, este además de por un reglamento, está regido por un código de valores que no existe en otros deportes (Federación española de deportes para ciegos, 2020). Estos valores incluyen: cortesía, modestia, honor, sinceridad, coraje, respeto, control de uno mismo y amistad. El hecho de que exista esta predisposición hacia estos valores por parte de las personas que escogen el judo para formar y para formarse favorece un ambiente acogedor para todos (Gaspar, 2009; Kano, 1989).

El objetivo del judo como deporte es tirar a nuestro oponente al suelo boca arriba de forma eficaz, rotunda y contundente y al mismo tiempo, mediante ajustes de la postura y desplazamientos, evitar ser derribado (Carratalá y Carratalá, 2000). Mantenerse en pie, como la vida misma. Las personas ciegas o con discapacidad visual, muchas veces tenemos al andar o correr cierto miedo a caer, especialmente cuando vamos por sitios nuevos, por no poder anticipar los posibles obstáculos o por la aparición de imprevistos (Villamón, 1999). Esta actitud a menudo inconsciente se refleja en la postura y en la marcha. Practicando judo se trabaja la capacidad de reacción ante esos imprevistos en forma de tracciones del traje de judo, estimula la propiocepción. Además, en este deporte, de las primeras cosas que se aprenden es a caer correctamente. El contar con un espacio diáfano y con una superficie que amortigua, tatami, da confianza. En dichas caídas se reparte la presión del peso para que no sea dolorosa ni lesiva. Este aprendizaje proporciona seguridad al automatizar estos movimientos. Estas caídas aseguradas que, sin ninguna duda, antes o después, se aplicarán en la vida cotidiana (Yokoyama, y Oshuma, 2003).

Durante el desarrollo del combate de judo, si no conseguimos que nuestro oponente caiga al suelo lo suficientemente bien para marcar un ippon, existe una progresión en el tatami que termina con inmovilización de la espalda, hombros y/o pelvis también boca arriba, estrangulación o luxación de codo. Que haya

una gran parte que se desarrolle en el suelo da acceso a un amplio abanico de opciones para desarrollar judo adaptado solo en el suelo, como recurso para personas que, aunque puedan caminar, no puedan caer por cualquier motivo o que necesiten empezar directamente sentados, de rodillas o con otros apoyos.

2. Afrontar el reto de la comunicación

Cada persona es un mundo y cada discapacidad es diferente. Afortunadamente cada persona con discapacidad es una experta en sí misma, lo sabe todo sobre su discapacidad y su adaptación, sabe lo que puede y no puede hacer, y dónde están los límites de sus posibilidades, al menos hasta ese momento, posiblemente le gusten los retos y esté deseando afrontarlos. Es la persona ideal para trabajar la forma de adaptación adecuada. Las modificaciones que se hacen en judo para hacerlo inclusivo son para conseguir que la persona practique este deporte utilizando sus propios recursos, y así pueda entrenar y desarrollar todo su potencial de forma segura. Muchas veces serán las personas sin discapacidad las que se adapten para permitir o facilitar la práctica a su compañera/o.



Con el fin de crear una inclusión más duradera hay que diferenciar la competición, que debería ser en igualdad de condiciones, de la práctica cotidiana, en este caso no será siempre necesario equiparar a todos los deportistas, esto podría "cansar" a largo plazo a la persona sin discapacidad, sobre todo si se trata de niños, el ideal sería que ambos, dentro del marco de la adaptación, usen sus recursos al 100%, esto mejorará las habilidades de ambos. La inclusión para que sea duradera debe ser siempre aceptada y satisfactoria para todas las partes.

Imagen 1. María Calvo y Marta Arce. Sesión de entrenamiento. Club de judo Las Rozas 2019.

En primer lugar, cuando una persona con discapacidad quiere practicar este deporte, deberá informarse bien sobre esta actividad los posibles riesgos y consultar, si procede, a sus especialistas de confianza. No debemos olvidar nunca que deben de tomar las decisiones con autonomía, las discapacidades a veces son progresivas y aunque haya actividades que comporten relativos riesgos deben poder decidir de forma razonable como vivir. Desde la perspectiva psicológica, para permitir la autorrealización, se debe preguntar sobre cuáles son las expectativas para ajustarlas al máximo a la realidad y plantear los objetivos.

Es fundamental también, establecer una buena comunicación como base para generar confianza. Lo mejor es ser natural, preguntar utilizando lenguaje llano sin subterfugios, sin querer tapar lo evidente, ser claros y sinceros es la vía más fácil para conectar, no dando nada por sentado y preguntando todo lo que sea necesario. Así se facilitará la integración en el grupo. Si se necesitara ayuda, preguntar y también observar para saber cuánta, cuándo y cómo se necesita, cuándo es mejor no intervenir, ayudar solo lo

imprescindible y no más de lo necesario. Con el tiempo se irá ganando autonomía y se necesitará menos apoyo, se irá creando un lenguaje propio para referirse a posiciones, ejercicios, etc. Yo percibo cuando alguien no se atreve a preguntarme, percibo su incomodidad, por mi edad y mi experiencia, automáticamente, de forma muy directa hablo sobre mi aspecto, mi pelo o mi vista para ayudar y sacarles de esa situación. No todo el colectivo de personas con discapacidad está en ese punto, aunque se den cuenta (Carmeni, 1998; Merenciano, 2008).

En estos 20 años, he entrenado en distintos clubes con diferente iluminación. Por ejemplo, en un sitio puedo ser completamente autónoma y en otros, necesitar guía. No es lo mismo calentar corriendo en círculos unos detrás de otros que calentar jugando a un "pilla pilla". Donde entreno actualmente, en el Club de Judo Las Rozas, ya no me hace falta decir nada, tengo la confianza para, en las primeras vueltas corriendo, ir apagando interruptores hasta dejar la mitad de las luces. Cuando viene alguien nuevo, le explico que no veo bien y que tiene que controlar el espacio para los dos, el espejo, los cristales y a los compañeros, especialmente a los que van de azul. En mi club el tatami es del mismo color exacto al de los trajes de judo azules, esto los vuelve invisibles para mí. Para algunos trabajos, normalmente en los de velocidad, me agarro a algún compañero o compañera.

Las personas con discapacidad pueden necesitar y necesitarán un tiempo para saber ellos mismos lo que necesitan y ser eficaces comunicándose. En estos años también he sido testigo de la integración en el equipo de nuevos deportistas y he tenido la suerte de compartir su proceso de normalización. Recuerdo cuando una de nuestras colaboradoras que había sido guía, Sara, perdió la vista. Ella ya era una excelente judoka y le tocó pasar por este proceso de adaptación. En su caso, además, ya conocía al equipo, de hecho, desde mucho antes de que yo llegara o supiera de su existencia.



Tenía una actitud impresionante, optimista y positiva. Nos reencontramos cuando vino a su primera concentración como deportista, estaba muy preparada para ser autónoma. Sin embargo, es agotador, sobre todo al principio, ya que ella estaba habituada a recibir algo de ayuda en casa por parte de personas de su entorno que eran videntes. Recuerdo que alguna vez se desesperaba de cansancio, porque me pedía cosas diciéndome: "está ahí". Estaba harta de dar explicaciones y claro, lógicamente para alguien que tampoco ve no es suficiente información, tuvo que aprender a comunicarse con iguales. Y yo tuve que aprender también a hacer de guía para otra persona en situaciones en las que si hubiera podido habría pedido ayuda. Sara fue finalista en los Juegos Paralímpicos de Pekín y fue por su cuenta como voluntaria (spanish speaker) para judo a los siguientes.

Imagen 2. Sara de Pinies y Marta Arce en la villa paralímpica de Beijing 2008.

3. Adaptación siempre dinámica

Una vez dentro del tatami para hacer judo, la forma de conseguir que se haga inclusivo para las personas de distintas categorías visuales consiste en mantenerse siempre en contacto a través del agarre o kumikata durante la práctica. Se empieza con kumi kata fundamental y desde ahí ya se puede trabajar, modificar o romper. El contacto a través del traje de judo da información sobre la posición y las intenciones del oponente a través del tacto telescópico. Con estos agarres en tensión se intenta controlar al compañero, inducir al movimiento, se trata de confundirle. Esa es la base de la táctica y el principio para construir el resto del trabajo de judo. Supone una modificación pequeña con respecto al judo convencional.

Si la deficiencia visual es parcial habría que saber cuánto y cómo ve, su grado de autonomía, si se desorienta con facilidad y datos de este tipo. Si la deficiencia es total, necesitará un guía, por ejemplo, durante la carrera y en ambos casos instrucciones verbales, descripciones precisas y correcciones básicas los primeros días. Es cierto que en competición el reglamento tiene muchas especificaciones más complejas, pero éstas no afectan en principio a la práctica en inclusión. Cuando se trata de personas con discapacidad física las adaptaciones se tienen que valorar de forma individual. Se han hecho diferentes pruebas a modo de experiencia con lesionados medulares incluso con la silla de ruedas y personas con amputaciones tanto en España como en otros países. La evolución ha sido, hasta el momento, menor en comparación con el judo para ciegos. No hay todavía una clasificación funcional asociada a un reglamento oficial, esto no significa que no sea posible, sino que para cada caso la adaptación será diferente en función de sus capacidades motrices. Hay algunos ejemplos de éxito que con el tiempo se desarrollará la manera de llevarlo a un reglamento oficial, y a una competición. Por lo que al final de este capítulo, en la bibliografía, se facilitan algunos enlaces. (Merenciano, 2008; Garel, J.P., 2007).

En personas con lesión medular puede haber muchas diferencias de unos casos a otros, pues depende del nivel y tipo de lesión. De ello dependerá el control o no de tronco e incluso cintura para el desarrollo de judo suelo, en este caso podría ser necesario material extra, no específico. Por ejemplo, si no tuviera sensibilidad, llevará calcetines para protegerse de las quemaduras que puede generar el roce con el tatami, o se recomendará que la bolsa de orina, si la lleva, esté vacía al comienzo de la sesión de entrenamiento. Podrá ser necesario sujetar / fijar las piernas o brazos con parálisis con algún sistema de bandas o cintas para evitar posibles lesiones en los mismos derivados de la falta de control y/o sensibilidad, esto ya se hace en otros deportes (atletismo, triatlón, etc.). Otro ejemplo podría ser, en el caso de un randori (combate estudio en el gimnasio, literalmente significa "en el caos") de una persona con una amputación en un miembro superior y otra sin discapacidad, adaptar no significa obligatoriamente que la persona que no tiene discapacidad no utilice nunca sus dos brazos.

Estas son las normas que se tienen que pactar entre ambos con ayuda del profesor, si se tratara de una amputación por la muñeca podría utilizar su muñón para contener, bloquear o hacer un ataque. Requerirá aprendizaje para los dos contendientes, que pueden hacerlo de manera diferente dependiendo del momento o el objetivo del entrenamiento.

4. Judo adaptado “exclusivo”

En España, aunque existe algún club, hay organizaciones y fundaciones que tienen clases “especiales”, aunque suelen tener poco recorrido ya que afrontan muchas dificultades. Para empezar, una “clase” solo con deportistas con discapacidad es difícil de manejar. Además, otra dificultad es que formar un grupo en una ciudad, es complicado ya que se necesita tener un grupo mínimo homogéneo suficiente para generar progresión. Estas clases mientras funcionan son muy valiosas, las personas que coinciden en ellas comparten objetivos, dificultades, soluciones, son referente unos de otros. Las actividades con personas que afrontan los mismos retos son tan importantes como las que se hacen en inclusión.

4.1 Fomento de la Inclusión en el deporte convencional

Por todo lo anteriormente expuesto, es más sencillo que las personas con discapacidad vayan al club que tengan más cerca, donde haya variedad de personas de todos los niveles, categorías de peso y con diferentes motivaciones e intereses de los que poder aprender y con quien poder progresar. Normalmente, de hecho, es así. Hay, de hecho, personas de diversos rangos de edad y de diferentes capacidades, con discapacidad física (con lesiones medulares, amputaciones etc.) psíquica, intelectual y sensorial (ciegos totales, parciales, sordociegos y sordos) haciendo judo en inclusión. Atendiendo a uno de los principios del judo, jita kyoei, mutuo beneficio para alcanzar la excelencia, los judocas con diferentes discapacidades paralímpicos y no paralímpicos acuden a dojos en donde practican su deporte en inclusión, normalizado. Cuando se federan, lo hacen a través de los organismos convencionales (federación autonómica en sus colegios o sus clubes). En muchos casos no compiten, pero sí realizan la actividad de forma regular. Este judo es una realidad en colegios y clubes en los que alumnos, deportistas, profesores y maestros participan del proceso inclusivo desde su actitud abierta. En ocasiones, incluso, pasa tiempo hasta que se ponen en contacto con otras entidades buscando crecimiento o ayuda y van resolviendo los retos por su cuenta.

Es importante esta forma de actuar resolutive y autónoma. Pone de manifiesto, en primer lugar, una aplicación directa de la filosofía del judo a la vida cotidiana, y, en segundo lugar, que la inclusión va a estar determinada por la actitud y las ganas del maestro del centro al que acude la persona con discapacidad. Lo normal es que sea acogedora y entusiasta hacia el reto. Como ya he mencionado, no requiere casi de materiales especiales y no necesita espacios diferentes, pero sí, en las fases iniciales de un deportista novato, de la buena voluntad y empatía de compañeros y profesores. Es posible que suponga alteraciones y cambios dependiendo del caso, posiblemente se saldrá de lo que se está acostumbrado en la marcha y la dinámica del club, sobre todo, cuando la forma de hacer una adaptación pase por un proceso de aprendizaje y descubrimiento para todos.

El judo inclusivo es un fin en sí mismo, hablamos de igualdad de oportunidades, de practicar deporte sin más, deporte salud, deporte ocio. Su objetivo no es ni la igualdad de condiciones (que queda reservada para la competición ya sea inclusiva o no) ni el alto rendimiento. Las adaptaciones sirven para mejorar la experiencia de las dos partes de forma que suponga un reto para todos. Así, se pactan las normas que pueden ir modificándose, de modo que nos vemos obligados a construir nuevas formas de hacer judo.

A excepción de los datos de la FEDC (federación española de deportes para ciegos), perteneciente a la ONCE, en general, es difícil cuantificar el número de judokas con discapacidad. No existe judo en las otras federaciones de deporte para personas con discapacidad. Esto supone que no existen datos o registro por parte de entidades o federaciones deportivas, por tratarse de información sensible; no sabiéndose, ni la cantidad, ni el porcentaje de personas con discapacidad que participan, ni los tipos de discapacidad.

Año	Licencias Hombres	Licencias Mujeres	Total
2015	42	9	51
2016	36	8	44
2017	40	12	52
2018	51	22	73
2019	41	11	52
2020	42	16	58

Tabla 1. Licencias de judo de la FEDC (Informe Mujer y deporte 2020).

En personas con lesión medular puede haber muchas diferencias de unos casos a otros, pues depende del nivel y tipo de lesión. De ello dependerá el control o no de tronco e incluso cintura para el desarrollo de judo suelo, en este caso podría ser necesario material extra, no específico. Por ejemplo, si no tuviera sensibilidad, llevará calcetines para protegerse de las quemaduras que puede generar el roce con el tatami, o se recomendará que la bolsa de orina, si la lleva, esté vacía al comienzo de la sesión de entrenamiento. Podrá ser necesario sujetar / fijar las piernas o brazos con parálisis con algún sistema de bandas o cintas para evitar posibles lesiones en los mismos derivados de la falta de control y/o sensibilidad, esto ya se hace en otros deportes (atletismo, triatlón, etc.). Otro ejemplo podría ser, en el caso de un randori (combate estudio en el gimnasio, literalmente significa “en el caos”) de una persona con una amputación en un miembro superior y otra sin discapacidad, adaptar no significa obligatoriamente que la persona que no tiene discapacidad no utilice nunca sus dos brazos.

Estas son las normas que se tienen que pactar entre ambos con ayuda del profesor, si se tratara de una amputación por la muñeca podría utilizar su muñón para contener, bloquear o hacer un ataque. Requerirá aprendizaje para los dos contendientes, que pueden hacerlo de manera diferente dependiendo del momento o el objetivo del entrenamiento.

4.2 Beneficios del judo inclusivo

Este texto no pretende remarcar aún más la importancia de la inclusión para las personas con discapacidad por ser más que evidente. Hoy en día toda la sociedad tiene claro, o ha oído hablar de la importancia de la inclusión y la integración en todos los aspectos de la vida de los colectivos en riesgo de exclusión. Este es uno de los grandes avances que se ha hecho en los últimos años. Hay que destacar que permite a maestros y compañeros de club ser partícipes y testigos del desarrollo de personas con capacidades diferentes y se benefician de todo lo que ello supone. Me gustaría hacer hincapié en el impacto en las personas sin discapacidad. Aunque hay una gran parte que está sensibilizada, o que tiene la sensibilidad para estarlo, hay también algunas que son generadoras de barreras físicas y sociales. En la vida

de estas personas no hay nadie con discapacidad, ya sea por casualidad o rechazo. Es el desconocimiento o a veces, las barreras mentales, las que están condicionadas inconscientemente por un modelo único de normalidad. Que haya personas que no han vivido experiencias en inclusión, ya sea dentro o fuera de colegios, polideportivos o clubes, suele estar ocasionado por un entorno poco integrador que le ha ido excluyendo. El conjunto de toda esa falta de accesibilidad y no adaptación deja a estas personas fuera de la sociedad. Esta exclusión puede conducir a la persona con discapacidad a tener un bajo concepto de sí misma, sentirse no suficiente, incompetente e incapaz.

Para las personas con discapacidad que no han tenido buenas experiencias en inclusión, los beneficios son dobles. Suman los beneficios y aprendizajes de los dos grupos, con y sin discapacidad al autodescubrimiento que supone. Gracias a todo lo que se ha avanzado socialmente, suele haber buena disposición, pero no todo el mundo está igual de preparado para aceptarlo en un primer momento, este conjunto de forma paulatina e inconsciente cambia su percepción y forma de ver la vida.

Beneficios para el colectivo de personas con discapacidad:

- Desde la perspectiva física, el judo aporta beneficios generales tales como la mejora de la propiocepción y de la actitud postural, mejora de las habilidades motrices, coordinación, fuerza, velocidad, equilibrio.
- Desde la perspectiva psicológica, desarrollo de autoconocimiento, y la confianza en uno mismo entre otros (Ocete, Pérez-Tejero, & Coterón-López, 2019).
- Valores como el esfuerzo, la capacidad de trabajo, la perseverancia, la constancia o la determinación.
- Durante las sesiones de entrenamiento de judo casi la totalidad del tiempo se trabaja en pareja, por ello se dan las condiciones adecuadas para trabajar valores como el compañerismo, el trabajo en equipo, el compromiso. Por ello se producen beneficios en el área social que es uno de los objetivos de la inclusión (Wright, Roberts, Bowman, & Crettenden, 2018).

En el caso de los beneficios para las personas sin discapacidad, por supuesto, los mismos beneficios del deporte anteriormente citados, pero además les suponen:

- Aprenden a tratar con naturalidad a todos y todas compartiendo espacios.
- Se hacen conscientes de las muchas capacidades y habilidades que tienen las personas con discapacidad.
- Viven junto a ellas el proceso de búsqueda de la manera de compensar déficits.

Por todo esto pueden llegar a:

- Aprender a ver soluciones y no problemas.
- Comprender que todos tenemos los mismos derechos.
- Entender que no hay una sola manera de hacer las cosas.
- No definir a las personas con discapacidad por "eso" que no pueden hacer y ver de lo que sí son capaces.

Todo esto genera cambios profundos en el entorno más próximo y cambia la percepción de la discapacidad, elimina prejuicios, enseñando que hay una persona más allá de la discapacidad y esto a su vez, generará igualdad de oportunidades.

4.3 La competición

El judo para ciegos, deficientes visuales y sordociegos es el único judo adaptado que está actualmente regulado, pertenece al movimiento paralímpico incluyéndose por primera vez en los juegos en Seúl 1988 para los hombres y 2004 para las mujeres. Se trata del judo adaptado entre personas en igualdad de condiciones. Esta modalidad de judo recibe ahora el nombre de parajudo (Reina, 2018). En España, las personas con discapacidad visual se pueden federar en la modalidad de judo para ciegos a través de la FEDC, y competir en deporte adaptado no inclusivo. En 1982 International Blinds Sports Federation (IBSA), aprobó el método universal de clasificación que definen la elegibilidad de los competidores: B1 Desde la ausencia de percepción luminosa en ambos ojos hasta la percepción de la luz, pero sin reconocer objetos. B2: Capacidad para reconocer objetos hasta una agudeza visual de 2/60 y una limitación del campo visual de 5 grados. B3: Agudeza visual de entre 2/60 y 6/60 y campo visual entre 5 y 20 grados. A esta última es a la que yo pertenezco. Independientemente de esta clasificación los deportistas de todas las categorías compiten juntos.



Imagen 3. Marta Arce en combate de judo. Juegos Paralímpicos de Beijing, 2008.

Al competir todos juntos en las competiciones internacionales oficiales y puntuables para el ranking mundial o el que da acceso a la participación en juegos paralímpicos, existe una compensación de puntos para tratar de corregir la posible injusticia derivada de la diferente capacidad visual de los y las contendientes (International Blind Sport Federation, 2020). Así, se compensa a los deportistas de la categoría B1 y se fomenta su participación que, de unos años a esta parte, ha ido disminuyendo posiblemente también

por las mejoras en los tratamientos que combaten la pérdida total de visión, antes inevitable. Cuando el entrenamiento de personas ciegas en inclusión está orientado a la competición sí es importante que sus compañeros conozcan el reglamento IBSA y aprendan a combatir aplicándolo correctamente. Entrenar teniendo esos matices en cuenta puede marcar la diferencia. La experiencia me ha enseñado que agarrar desde el principio, o no, cambia el tipo de judo que tendemos a hacer y si, además, no tenemos costumbre, o no han comprendido bien las normas, por ejemplo, que los agarres se pueden romper y cambiar, limitamos aún más las posibilidades.

Otra pequeña modificación del reglamento es que el entrenador nos puede dar instrucciones todo el tiempo mientras que, en las no adaptadas el entrenador solo puede hablar durante los mates. Para mí es importante, porque, aunque no necesito ver en el tatami, estoy deslumbrada. Cuanto mejor organizada está la competición más iluminación hay, lo que se suma el color amarillo brillante del área de combate que refleja la luz. Por todo esto, no puedo prácticamente abrir los ojos y no representa un problema, aunque sí me hace sentir dependiente de las instrucciones de mi entrenadora.



Imagen 4. Sonia Andonegui y Marta Arce en tatami, 2018.

Desde 2017 Sonia Andonegui. Ella va diciéndome nuestro estatus, puntuación, tiempo y lo más importante, táctica. Si no la oigo bien, en los mates me toco una oreja. Si quiero saber el tiempo me toco la muñeca. Tenemos un código. Ella sabe que la necesito y sabe que si no le hago caso es porque no la oigo, no la entiendo o no puedo hacer lo que me dice. En la competición somos un equipo. Excepto por la parte del reglamento extra, el judo para ciegos asimila de forma automática e inmediata todas las modificaciones que va realizando IJF.

Otra forma de competir es la que llevamos a cabo algunos judokas con discapacidad visual y/o auditiva, de forma individual y en equipos en competiciones sin adaptación que dependiendo del resto visual son más o menos accesibles.

Llegamos a obtener buenos resultados incluso a pesar de la más que probable desventaja que presentamos en el desarrollo de la competición no adaptada. A pesar de estas condiciones, se trata de una competición inclusiva porque cumple su función de integración de personas con y sin discapacidad. El competidor asume ese hándicap ya que obtiene en contrapartida otros beneficios como son las sensaciones de la competición, se divierte, entrena, disfruta de actividades con sus compañeros y equipo, etc. Esta forma de competir nos ofrece a los deportistas una forma de entrenar. De esta manera tenemos la ocasión de ponernos a prueba incluso con ese hándicap y contribuye a compensar la escasez de competiciones de judo adaptado.

He competido muchas veces sin adaptación. He ganado algunas medallas y muchos combates. A mí, personalmente, me encanta. Sobre todo, porque, al ser consciente de la desventaja, lo vivo con menos presión y en cierta manera, esto hace que me crezca, lo doy todo sin temor y los resultados, cuando son buenos, me dan una satisfacción especial. Me ayuda a mejorar mi rendimiento. Para no salirme de la zona de combate, necesito que una persona me dirija, me resulta muy útil porque orientarme en el espacio en movimiento es complicado y, aunque está indicado por colores, me salgo sin querer con su correspondiente amonestación. También he perdido combates por acumular este tipo de sanciones.

Por último, la FEDC ha organizado competiciones adaptadas en las que los deportistas con y sin discapacidad han competido juntos. Fueron los judocas sin discapacidad los que se adaptaron al reglamento de judo para ciegos y deficientes visuales. Tengo la sensación de que esto produce entre deportistas de niveles similares, una desventaja para los deportistas videntes poco experimentados, por estar acostumbrados a empezar sin agarrar, les suele resultar, por decirlo de alguna manera, muy fastidioso, con sensación de inmovilización de los brazos y de pérdida de dinamismo, es exigente físicamente en competición cuando no se tiene costumbre. En este caso las diferencias en el reglamento en principio insignificantes cobran protagonismo, no son fáciles ni para los deportistas que no están habituados, ni para los árbitros poco entrenados. Esto conduce a pequeñas injusticias en el desarrollo de la competición. Al tratarse de competiciones amistosas todo esto tiene poca importancia. Sirven para que otros clubes, profesores y el mundo del judo en general nos conozca, conozca nuestro reglamento y vean a buenos judocas ciegos para poder apreciarlos y quién sabe si para tener una actitud más abierta. Han sido un buen escaparate, un buen medio de captación y una forma de difundir esta parte del judo que, al depender de una federación no convencional, es menos conocido.

5. Mi experiencia

Soy una persona con un tipo de albinismo óculo-cutáneo denominado OCA1. Mi tipo de albinismo me produce una pérdida de visión grave, Tengo un resto visual de un 10%, una manera sencilla de explicarlo es que veo la décima parte que alguien que vea "bien". En mi entorno, al tener ese pequeño resto visual, no supieron muy bien cómo ayudarme. Creían que la ONCE era para personas absolutamente ciegas. Por ello, la etapa escolar fue complicada.

Durante los primeros años, no viví con tristeza gracias a mi carácter alegre, la ignorancia y la inocencia. Los problemas llegaron con la adolescencia. De adulta, he reflexionado sobre esta época, qué circunstancias y cómo pasé por ese periodo. En ese momento es en el que me echo las manos a la cabeza sin comprender qué pasó. En el colegio no tuve acceso al deporte.



Pasé por cinco o seis profesores de educación física, algunos quisieron que hiciera algo, pero sin adaptar nada, yo me limité, sobre todo en los últimos años, a pasar desapercibida. Viví toda clase de escenarios inimaginables, desde pasar la clase sentada, hasta tratar de batear. No sé si entonces estos maestros tenían obligación de hacer algo adaptado, pero sé que ahora sí la tendrían. La sensación que yo recuerdo es de que era mejor no estorbar para no molestar a mis compañeros estropeando una jugada. Había que estar, pero no me querían en los equipos, esto tampoco era gestionado de ninguna manera.

Imagen 5. Marta Arce foto de niña.

Después de unos años, llegó un momento en que de vez en cuando me pasaban alguna pelota, ya éramos bastante mayores, yo no sabía qué hacer con ella. Esto puede parecer un relato de terror sobre lo que ocurría "antes" pero nada más lejos de la realidad. Tristemente sigue ocurriendo más veces de las deseables. A través de las redes sociales, padres desesperados se ponen en contacto conmigo porque no consiguen que los profesores de educación física comprendan que sus hijos hay cosas que ven y hay otras que no. Parece que quedan algunos maestros que no aceptan las medias tintas, ven a un niño que para un balón unas veces y otras no, pero no son capaces de hilar, de deducir cuáles son las pautas, como pueda ser, el tamaño, la distancia, la velocidad, la iluminación, el contraste, etc. Para mí, un balón es como un arma arrojadiza, nunca sé dónde está y por dónde me va a atacar. Estoy segura de que se pueden hacer trabajos en educación física sin un balón, pero, incluso si fuera imprescindible, con adaptación. Yo tengo recursos, un resto visual aceptable, con algo de imaginación hubiera podido, quien sabe, hacer algo. Quizás dentro de un pabellón con poca luz, una pelota fosforita y compañeros con petos. Tengo mucha fotofobia y al sol con una pelota gris os garantizo que no puedo hacer nada.

Yo no solo molestaba cuando estaba en la cancha, también cuando me levantaba a leer la pizarra, o si quería que se bajase una persiana en clase, durante toda primaria y parte de la ESO prevaleció el bienestar de la mayoría. Después de afiliarme a la ONCE, cuando estaba en lo que hoy es 1º de bachillerato tuve el valor de plantarme y no aceptar que tenía que permanecer todo el día deslumbrada, empecé a bajar persianas, ponerme la gorra en clase que hoy en día sigo llevando puesta. Parece que en los 80s no se consideraba necesario hacer accesible las actividades para los que estábamos fuera de la norma, no estaban preparadas, eran otros tiempos, no por falta de interés, así que, sin mala intención, pero sin adaptación, sin una educación física adecuada para mí, mi desarrollo físico y motor fueron un poco precarios. En realidad, esta forma de pensar en mi entorno se repetía en otras asignaturas, en todos los ámbitos, dentro y fuera del colegio. Todo esto me condujo irremediamente al grupo de personas con discapacidad que quedan excluidas, con una baja autoestima y dando por supuesto que esta situación es la realidad que aplica a todo, dicho llanamente, es lo que hay.

El mundo sin adaptaciones está lleno de límites que no están escritos, silenciosos. El entorno no te dice nada porque eso ya lo hace la evidencia y aprendes que tu no sirves mediante la experiencia, el aprendizaje más eficaz que existe. Esto puede ser peligroso porque no hay una barrera más grande que la que nosotros mismos nos ponemos. El acceso al deporte da la oportunidad de sentir la satisfacción de la propia superación, de probar e inventar recursos, de investigar sobre tus posibilidades. Creo que es absolutamente imprescindible. Antes de pisar por primera vez un tatami había hecho algo de deporte, buscando la manera de adaptarlo con ayuda de mi hermana pequeña y amigos: escalada, senderismo, incluso esquí de fondo que fue muy divertido. Sin pedir ayuda externa entre nosotros íbamos resolviendo las dificultades. Para esquiar, una de las adaptaciones que hicimos consistió en pintar los esquís y los bastones de colores llamativos. Cuando me caía, tenía que colocar los esquís en paralelo para ponerme de pie, pero como van medio sueltos podían estar en cualquier sitio, además, esquiba siempre detrás de mi hermana o mi amiga que me hacían de guía. Para escalar, la persona que me estaba asegurando me iba diciendo hacia donde debía moverme, dándome instrucciones para encontrar los agarres. Cuando aseguraba yo también con instrucciones verbales daba o recogía cuerda.

Las experiencias no fueron perfectas, pero eran inclusivas ya que las hice con personas con y sin discapacidad y fueron divertidas. Supongo que mi carácter competitivo hizo que al llegar al punto en que mi discapacidad visual o mi estatus físico me estorbaban para seguir el ritmo de los demás, abandonaba. Afiliarme a la ONCE y entrar en la escuela de fisioterapia de esta entidad, fue lo que me dio acceso al judo. A su vez, el judo me dio buenas experiencias que, aunque ya de adulta, me sirvieron para desarrollarme en todos los aspectos de mi vida.

Empecé con 19 años. Entonces no sabía cómo ahora que nunca es tarde para empezar algo nuevo. Tenía compañeros y amigos que me dijeron lo divertido que era. ¡Hasta me hicieron alguna demostración! Y esto me animó a probar.

Fue en el Instituto Municipal de Deportes de Madrid, en Chamartín. Recuerdo perfectamente el primer día que entré en el polideportivo a presentarme y conocer los espacios. Mi sensación era de seguridad absoluta. Cuando llegué a este deporte ya estaba muy desarrollado y yo lo sabía. Iba acompañada por un amigo de clase ciego total con cinturón marrón que había estado en unos juegos paralímpicos. Para mí era un gran referente. El profesor, Vicente Arolas, era además el seleccionador nacional de judo para

ciegos y tenía mucha experiencia e instinto para enseñar a personas con discapacidad visual. Él y mis compañeros de entonces sabían mejor que yo lo que, con tiempo, podría mejorar y aprender. Durante los primeros meses fue el disfrute con la práctica lo que hizo que la vergüenza que me daba mi tremenda descoordinación y el miedo a equivocarme de vestuario no me hicieran abandonar. Pedía disculpas por mi torpeza a cada instante, por equivocarme. De repente, la derecha y la izquierda parecían conceptos nuevos, mis compañeros me repetían: “Deja de disculparte, que estás aprendiendo”.

A superar esos temores me ayudó ir simultáneamente a clases de judo en lo que era entonces el colegio de la ONCE con otras personas con discapacidad visual. Tenía muchas ganas de aprender rápido así que tres días iba al polideportivo y los otros dos, al colegio para completar mi entrenamiento. Pude compartir experiencias con otras personas que en mayor o menor medida habían pasado por situaciones similares. Y otras, en cambio, todo lo contrario, por lo que yo no podía evitar compararme y preguntarme: ¿Qué ha pasado en mi entorno para que no me llegara el apoyo necesario durante la infancia? Allí afrontamos retos parecidos, algunos de ellos fueron también ejemplo y referentes para mí, habían logrado ser buenos judokas.

El judo para ciegos me abrió los ojos, me salvo. Me dio la oportunidad de ver la adaptación como el camino a la accesibilidad, ver, por primera vez, viables, situaciones cotidianas que antes ni me planteaba. Me enseñó que siempre hay una forma de hacer las cosas, aunque no sea la forma habitual. También me ayudó a quitar todos los límites que yo misma había ido poniendo, por desconocimiento, a lo largo de la infancia y que en la adolescencia ya pesaban demasiado. En estos 23 años he tenido la oportunidad de ir pasando por diferentes clubes, por horarios, por cercanía y por conciliación. Alguna vez también he decidido que cambiaba de lugar porque no eran integradores. Eran clubes donde no había disposición y aunque podía o quizás debía haber forzado, pero tenía otros objetivos y no me ha interesado invertir ese tiempo en ese momento. En cada lugar había una forma de trabajar, me siento muy agradecida a todos mis maestros por su dedicación e infinita paciencia. Me considero una mujer con pocas habilidades físicas, pero con capacidad de trabajo, perseverancia, constancia y voluntad. Creo que esto ha compensado y favorecido que haya sido tan fácil para mí sentirme parte de los clubes en los que he entrenado.

Mis comienzos fueron en un ambiente muy acogedor y el maestro como ya señalé tenía mucha experiencia, me enseñó judo por supuesto, pero a la vez otras habilidades muy básicas que necesitaba. Agradezco todo el trabajo que hizo conmigo, aunque sigo siendo la que soy con mis cosas, jamás tiró la toalla, nunca en los 16 años que hicimos judo juntos. Siguió haciendo correcciones como el primer día, repitiendo una y otra vez, entendiéndome cuáles son mis capacidades y cómo aprovecharlas, lo que puedo hacer mejor y lo que es más complicado.

Paralelamente Teresa Campo, maestra de judo, Juez internacional de Katas, no solo me enseñó judo, me animó a superar nuevos límites, a pasar de grado examinándome, tratándome como a todos sus alumnos. Es una profesora a la que le gusta que las cosas estén bien hechas y bien trabajadas, me ayudó a preparar esos exámenes minuciosamente y aún más, siguiendo en el plano de lo básico y necesario, consiguió 10 años después de empezar a hacer judo. ¡Que aprendiera a hacer el pino! Esto fue en 2008 y hoy en día cuando hago estos ejercicios todavía me sorprende. Ella me enseñó que no debía dar nada por sentado, estuvo trabajando conmigo. A mis 30 años de entonces, todos los días hacíamos ejercicios de propiocep-

ción, coordinación y equilibrio dinámico, cara a mejorar el rendimiento para los JJPP de Pekín. Ella era muy consciente de que para progresar necesitaba poner parches que paliaran todo eso que no había hecho durante mi desarrollo escolar. Todo esto además de sentarse en la silla en las competiciones y ser muchos años un apoyo imprescindible durante mi carrera deportiva hasta mi última retirada en 2012.



Mariví Meléndez y Fernando Ortego contaron conmigo de forma totalmente natural para formar parte del club y del equipo de judo femenino del club desde casi el primer momento. Competí en la liga de clubes de Madrid, aprendí a dejarme guiar en las competiciones sin adaptación en las que me desplazaba sin rumbo con los ojos medio cerrados. Me cantaban cuándo saludar, hacia dónde desplazarme y hacia dónde no. Gané muchos combates siguiendo sus instrucciones, contaron conmigo como una más del equipo, sin condescendencias, con la responsabilidad de darlo todo en cada combate. Es cierto que yo tenía cinturón marrón cuando llegué, pero estoy convencida de que hubiera sido igual que hubiera sido blanco. Ellos decidieron ver solo lo bueno y el potencial para seguir creciendo. Fue la primera vez que sentí que podía ir a cualquier parte. Durante otra época estuve entrenando en Vitoria, mi entrenador allí me enseñó a mezclar la preparación física y el alto rendimiento de una manera más eficaz, recuerdo hacer por primera vez judo en un parque con chaqueta y todo.

Imagen 6. Teresa Campo y Marta Arce después de la final del bronce en Londres 2012.

Él estaba acostumbrado al alto rendimiento, y en ese momento, yo empezaba a estar más fuerte. Me llevó por primera vez a una concentración internacional, allí pude comprobar una vez más que mi nivel era similar al del resto, simplemente.

Allí estuve hasta que, de nuevo por motivos laborales, volví a mudarme. Pasé cerca de dos años en Génova, trabajando como fisioterapeuta y avanzando como judoka. En Italia el judo cumplió las funciones habituales de los deportes, sin más, al tercer día, ya estaba en un club, conociendo gente, aprendiendo el idioma, ampliando conocimientos con una manera nueva de hacer las cosas, y entrenando para los JJPP de Atenas. Me gusta pensar que también yo dejé huella, mi maestro ese tiempo, Rosario Valastro, que se convirtió en un pilar importante para mí, ya tenía un club abierto entonces, con personas con discapacidad y chavales de los que cuidaba en otros aspectos más sociales. Hoy es el seleccionador italiano de judo para ciegos y nos encontramos en las competiciones internacionales.

En la actualidad entreno con Ignacio Garrote con “normalidad” me siento del club. A veces creo que me pide cosas por encima de mis posibilidades, pero es porque me ve como a todos los demás, con un po-

tencial para trabajar y mejorar. Es una sensación maravillosa. Veo el camino en el que sigo avanzando. Me ha permitido pasar por muchos lugares y aprender a ser yo, persona, mi propia fuente de accesibilidad, la experiencia deportiva me ha llevado a descubrir mi potencial y ser motor de cambio. Me gusta definir la discapacidad como “eso que hace que las personas hagan exactamente lo mismo que las demás de una manera diferente” ya sea con ayuda de otras o de forma autónoma.

Hoy en día puedo ir a entrenar a cualquier sitio, demando lo que necesito si lo necesito, pregunto si hace falta y no me preocupa lo que pueda pensar nadie de mis “capacidades” siempre lo intento hacer todo y sobre todo disfruto. He tenido la oportunidad de competir en alto rendimiento deportivo con todo lo que supone, entrenar muy duro, con dobles y triples sesiones, inversión de tiempo, máximo esfuerzo y sacrificio, lesiones y sus consiguientes rehabilitaciones. Esto nada tiene que ver con la inclusión. La superación de la discapacidad se queda muy lejos. Es la lucha para conseguir un objetivo deportivo, una medalla, si se me permite la expresión, a toda costa.

Para poder llegar al alto rendimiento la inclusión ha sido una constante, imprescindible en el mundo del judo para progresar, simplemente no existe sin ella, desde mi punto de vista el parajudo es solo competición. Los judocas que compiten en parajudo entrenan en inclusión, se quedan con lo mejor de los dos mundos, lo bueno de los entrenamientos normalizados y la competición en igualdad de condiciones.

5.1 La importancia de transmitir valores

En mi trabajo como conferenciante en empresas, en colegios e institutos, he observado diferentes niveles de percepción de la discapacidad. Son los centros los que demandan la actividad. Trabajan con los alumnos como tema “el deporte inclusivo” para cuando yo llego. En ocasiones percibo como han confundido, sin darse cuenta, la compasión con la comprensión. Añaden también un sentimiento paternalista, cosa que va en detrimento de la relación con personas con discapacidad ya que acaban convirtiéndolas en una responsabilidad de los compañeros, y como consecuencia, en una carga. Los sentimientos de compasión son naturales, pero deben ser gestionados con cautela, suelen ir de la mano de la falta de expectativas, de connotaciones negativas sobre las capacidades del individuo y de la condescendencia.



En mi opinión al mezclar las actividades de sensibilización hacia la discapacidad mediante el deporte adaptado con el concepto de inclusión, se confunde inclusión con igualdad de condiciones. La inclusión implica adaptaciones, pero no incluyen siempre la práctica de deporte adaptado por parte de todos los alumnos. La confusión entre todos los términos que se manejan en el mundo de la discapacidad y la sensibilización mal interpretada puede desembocar en más perjuicios que beneficios.

Imagen 7. Marta Arce como ponente en una conferencia en un centro educativo, 2018.

Debemos tener cuidado para basar todo lo que hacemos en trabajar desde la naturalidad, orientado al éxito para que una actividad nunca derive en sentimientos de fracaso y no crear nuevas barreras. El judo es un deporte ideal para inventar toda clase de adaptaciones, en su naturaleza está el ser acogedor y abierto. Esto se refleja en las personas que ya hacen judo inclusivo. La inclusión es dinámica, debe ser satisfactoria y aceptada por todas las partes para que tenga continuidad. Es innovación, adaptación y mente abierta, un camino para la igualdad de oportunidades, y una manera de conseguir que todas las personas tengan acceso a los beneficios del deporte. Bien entendida, la inclusión cambia la sociedad.

Agradecimientos

María Mónica Merenciano Herrero deportista paralímpica de judo y licenciada en ciencias de la educación física y el deporte por la universidad de Valencia.

6. Bibliografía y recursos

- Arolas, V. (2002). Judo. En Castrillón, E (2002). Deportes para personas ciegas y deficientes visuales (pp.191-210). Federación Española de Deportes para Ciegos. Madrid. Recuperado 15 de junio 2020 de: https://sid.usal.es/idsocs/F8/FDO6338/deportes_para_personas_ciegas.pdf
- Carmeni, B. (1998). Judo para deportistas ciegos. Madrid: ONCE - Dirección General. ISBN: 84-484-0211-1
- Carratalá, V. y Carratalá, E. (2000). Judo. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/Consejo Superior de Deportes Comité Paralímpico español (2020). El judo. Recuperado de <https://www.paralimpicos.es/deportes-paralimpicos/judo>
- Comité Paralímpico Español (2020). Sistema de puntuación judo. <https://www.paralimpicos.es/sites/default/files/inlinefiles/Judo%20vigente%206%20julio%202020.pdf>
- Federación española de deportes para ciegos. (2020). El judo. Recuperado de <https://www.fedc.es/deportes/judo>
- Federación española de deportes para ciegos. (2020). Informe Mujer y deporte.
- Fernández, M. (2017). El judo para personas con discapacidad. Trabajo Fin Grado Maestro Educación Primaria. Facultad de Educación. Universidad Complutense Madrid.
- Gaspar, V. (2009). El libro del judoka. Zaragoza: Tagoya Sport, S.L.
- International Blind Sport Federation (2020). Recuperado de <https://www.ibsasport.org/sports/judo/>. 12 diciembre 2020.
- Kano, J. (1989). Judo Kodokan. Madrid: Eyra
- Merenciano, M. (2008). Judo adaptado para deficiencia visual y deficiencia motriz. In Alto rendimiento ciencia deportiva y fitness (Ed.). <http://altorendimiento.com/judo-para-discapacitados-visuales-con-monica-merenciano-herrera/>.
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., & Coterón-López, J. (2019). La participación activa de alumnos con discapacidad en Educación física y su efecto en el autoconcepto. In G. y. A.-P. Cangas (Ed.), *Aplicaciones de intervención en Actividad Física Adaptada* (pp. 103-116). Madrid: Editorial Dyckinson S.L.
- Reina (2018). El ecosistema del deporte para personas con discapacidad en España. En Leardy, L., Mendoza, N., Reina, R., Sanz, D., & Pérez-Tejero, J. (2018). Libro blanco del deporte de personas con discapacidad en España. Madrid: Comité Paralímpico Español, Fundación Once y Comité Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad.

Villamón, M. (1999). Introducción al judo. Barcelona: Hispano Europea.

Wright, A., Roberts, R., Bowman, G., & Crettenden, A. (2018). Barriers and facilitators to physical activity participation for children with physical disability: comparing and contrasting the views of children, young people, and their clinicians. *Disability and Rehabilitation*, 1-9. doi: 10.1080/09638288.2018.1432702

Yokoyama, S. y Oshuma, E. (2003). Judo Kyohan. Canadá: Masters Publication.
ISBN: 978-4901619059

Enlaces de interés

<https://www.fmjudo.es/attachments/article/177/Reglamento%20Judo%20IBSA%202014-2016.pdf>
Reglamento parajudo (judo para ciegos)

<https://www.fedc.es/deportes/judo>
Página referente al judo para ciegos de la federación española de deportes para ciegos.

<https://www.youtube.com/watch?v=wJpXcq5Llno>
TEDX Talk Lo que el judo me ha enseñado de la vida, Marta Arce

<https://youtu.be/pp7vsNrPc1s>
En este video se aprecian las dificultades motrices que acompañan a veces a algunas pluridiscapacidades.

<https://youtu.be/8iZGBqAQHQs>
Un caso de adaptación para la consecución de un objetivo innovando y abriendo un camino diferente.

<https://youtu.be/37jr7yc3CuA>
Competición de judo para ciegos acompañada de explicaciones sobre la reglamentación.

<https://youtu.be/O8wwwl89F-A>
Explicaciones de las adaptaciones en castellano, video de Paralímpicos.

<https://youtu.be/H0vyOrzI6mY>
Explicaciones en castellano, video de la Federación española de deportes para ciegos.

<https://youtu.be/CR8Se8bOwrg>
Video resumen juegos de Londres con explicaciones del reglamento imágenes de alta competición.

Capítulo 6

El rugby como herramienta de inclusión para personas con discapacidad intelectual: consideraciones para la competición.

Dña. Melani Sola Martínez

1. El rugby: conceptos y características principales
 - 1.1 Los valores del rugby en nuestra historia
2. Planificación y estrategias en escuelas y academias
3. Rugby inclusivo y sus apoyos: consideraciones para la competición
4. Conclusiones
5. Referencias bibliográficas

Este capítulo está escrito para que se entienda lo que es el rugby, no solo como deporte, sino como herramienta de inclusión, en este caso, de personas con discapacidad, llevando a cabo valores difíciles de encontrar en otros deportes. Es importante destacar que en un deporte inclusivo sus participantes son personas con y sin discapacidad, siendo todos jugadores de pleno derecho, teniendo el mismo objetivo de la modalidad deportiva que se realiza, jugando con las mismas reglas y mismo campo y recibiendo apoyos para que participen plena y activamente.

1. El rugby: conceptos y características principales

Es necesario que conozcáis en que consiste el rugby de manera general para poder entender más sobre este gran deporte y los valores que implican jugar a él.

¿Dónde nace el rugby?

Nació como deporte en la ciudad de Rugby, razón por la que lleva su nombre. La historia cuenta que William Webb Ellis durante un partido de fútbol, agarró el balón con las manos corriendo hacia la portería rival e incurriendo en una falta. Pero de este desafortunado incidente dio inicio a uno de los deportes más apasionantes que conocemos, el rugby (World Rugby, 2020).

¿Cómo se juega?

El Rugby tiene como objetivo llevar la pelota hasta la línea de ensayo del contrario o hacerla pasar entre los posters en forma de H. El juego solo puede avanzar pasando la pelota hacia atrás o pateando hacia adelante siempre y cuando el resto del equipo se encuentre detrás del pateador. Es un deporte de contacto no agresivo y según la modalidad se juega en equipos de 15 o 7 jugadores. Cuando el equipo atacante consigue poner en el suelo la pelota detrás de la línea de ensayo, consigue 5 puntos y si transforma el ensayo pateando a palos otros 2 puntos. Los partidos tienen dos partes de 40 minutos de duración y tras este el equipo derrotado hace un pasillo al equipo ganador y viceversa como símbolo de respeto y compañerismo. Por último, tenemos el conocido “tercer tiempo” que consiste en una pequeña convivencia en la cual los dos equipos comen y beben juntos, siendo el único deporte que no termina tras el partido, recalcando la gran diferencia con otros deportes. (laws.worldrugby.org)



Imagen 1. Pasillo de jugadores tras un partido de rugby de URA CLAN. Temporada 2018

¿Cuáles son sus modalidades y posiciones?

Existen muchas modalidades dentro de este deporte, pero el rugby 15 y rugby 7 son las más practicadas. Nos gustaría centrarnos en el rugby 15 ya que es la modalidad más tradicional y conocida, se juega entre dos equipos integrados cada uno por 15 jugadores y se rige por 22 reglas. Es importante conocer de manera general las posiciones, ya que cuando hay que realizar apoyos en el campo es importante tener de referencia a tu compañero más próximo. Los jugadores que llevan los dorsales del 1 al 9 se denominan delanteros. Dentro de los delanteros encontramos 3 líneas. La primera línea donde encontramos el pilar izquierdo (dorsal 1), talonado (dorsal 2) y pilar derecho (dorsal 3). La segunda línea con los dorsales número 4 y 5, la tercera línea con el 6,7 y 8 terminando con el medio melé (dorsal 9). Por otro lado, tenemos la línea de tres cuartos, que la forman los jugadores con los dorsales del número 10

al 15. Que se denominan de la siguiente manera: dorsal 10 (apertura), dorsal 11 (ala izquierda), dorsal 12 y 13 (primer y segundo centro respectivamente), dorsal 14 (ala derecho) y dorsal 15 (zaguero).

Cabe destacar que en España el vocabulario del rugby se rige por la terminología francesa. Cada dorsal aparte de acompañarlo un número cumple unos requisitos físicos para poder llevarlo a cabo, siendo los delanteros las personas más corpulentas y fuertes y los tres cuartos personas más atléticas y rápidas. Se crea una multitud de posibilidades para cualquier persona que quiera jugar, no importa como sean, en este deporte siempre hay un hueco para todos (World Rugby, 2020).

1.1 Los valores del rugby en nuestra historia

La mejor manera de que conozcáis los valores que representa el rugby es mediante la historia en nuestro club del equipo inclusivo URA CLAN. Todo comenzó cuando dos antiguos veteranos de rugby se reencuentran tras muchos años; el presidente de nuestro club y un padre con dos niños con TEA. Empezaron a ponerse al día de sus vidas, hablando de sus hijos y el rugby. Cuando surgió el tema de niños con necesidades especiales y rugby se plantearon ¿y por qué no? No hay nada que impida a ninguna persona practicar deporte y mucho menos el rugby que conlleva la inclusión en él. Así comienza nuestra andadura hacia lo que es actualmente URA CLAN.

Comenzamos con un equipo de niños entre 4 y 17 años con discapacidad y sin ella; con el apoyo de padres, varios profesionales de atención temprana y jugadores de rugby que quisieron dar apoyo con una gran solidaridad a esta gran aventura. En primer lugar, realizamos una planificación de entrenamiento trabajando en un único grupo y en semanas alternas. Viendo el gran crecimiento que estaba teniendo en pocas semanas creamos tres grupos por edades y entrenamientos todas las semanas. A los meses se comenzó con el equipo URA CLAN senior gracias a diferentes asociaciones y jugadores del club. Con los adultos con y sin discapacidad se crean otro tipo de cuestión teniendo en cuenta que era la primera vez para todos nuestros jugadores.

La realidad a la que nos enfrentamos es que las personas sin discapacidad que querían jugar al rugby en este nuevo equipo no sabían interactuar con personas con discapacidad y a su vez las personas con discapacidad adultas en muchas ocasiones están acomodadas en asociaciones o centros de día donde solo se relacionan con compañeros con discapacidad y sus monitores. Este reto era sin duda totalmente diferente, creímos conveniente pedir ayuda a otros equipos de rugby inclusivo senior que ya habían puesto en marcha su equipo y con muchas ganas e ilusión comenzamos a formarnos y a llevar a cabo entrenamientos.

Durante esos meses se realizó un torneo internacional de rugby inclusivo en Vitoria y URA CLAN fue con varios representantes y jugadores con y sin discapacidad que estuvieron de staff dando apoyo durante toda la semana, experiencia que nos ayudó mucho a comenzar a formarnos más y crecer. Poco a poco fue cogiendo cada vez más crecimiento tanto el equipo de niños como el de senior y a día de hoy contamos con apoyo de la universidad de Almería y con el gran apoyo de la fundación URA CLAN. Creando un ambiente de respeto, compañerismo, pasión y pasando a ser una gran familia. Como futuros

proyectos, URA CLAN senior llevara dos equipos a el próximo torneo internacional de rugby inclusivo en Cork (Irlanda), uno femenino y otro masculino. Otra de las cosas que queremos destacar es que en URA CLAN no pretendemos encasillar a ningún jugador niño o adulto en ningún equipo en concreto, dejando decidir dónde quiere participar, teniendo presente la autodeterminación. En nuestro caso tenemos niños con discapacidad que se encuentran incluidos en las escuelas y no van a los entrenamientos de rugby inclusivo y viceversa. Dando la oportunidad a cada persona de estar donde se sienta a gusto. Con los adultos ocurre igual, queriendo en cada momento que cada persona tenga la oportunidad de elegir independientemente de que tenga discapacidad o no.



Imagen 2. Representantes de URA CLAN en Vitoria 2017.



Imagen 3. Jugadores de URA CLAN en Vitoria.

Por tanto, un jugador de 36 años tiene el mismo derecho de jugar en el equipo senior que en el equipo de veteranos siendo suya la decisión y el compromiso que quiera adquirir. En definitiva, no somos equipos aislados, somos un club donde cada equipo es necesario para lo que formamos todos juntos: URA.

Han sido necesarias una gran planificación y diversas estrategias, las cuales hemos tenido que ir modificando en el transcurso de los entrenamientos y teniendo en cuenta la necesidad imprescindible de los apoyos naturales en todo momento, tanto para niños como para adultos.



Imagen 4. Torneo de rugby inclusivo en Madrid 2019.

2. Planificación y estrategias en escuelas y academias

A continuación, detallamos la planificación y estrategias llevadas a cabo con las escuelas y academias de nuestro equipo de rugby inclusivo, URA CLAN. Partimos de que nos basamos en los mismos objetivos que se realizan en un entrenamiento de rugby según la edad. Simplemente dentro de la planificación añadimos estrategias de apoyo para mejorar la práctica de este. Desde un primer momento tenemos que dejar claro que el rugby inclusivo no es “terapia” simplemente rugby, en el cual realizamos apoyos para facilitar su práctica por parte de todos sus integrantes. Todas las estrategias y el plan de organización del equipo de rugby inclusivo URA CLAN está elaborado por profesionales relacionados con la discapacidad y entrenadores de rugby, con estas dos vertientes hemos podido realizar los apoyos suficientes para llevar a cabo un rugby para todos.

1. **Entrevista a la familia:** cuando recibimos a un niño nuevo realizamos una pequeña charla con la familia donde nos cuentan cosas sobre él: que cosas le gusta, que cosas no, que le enfada...
2. **Observación y guía individual:** debemos preguntarnos: ¿Qué tiene que aprender para realizar esta

actividad? ¿Cómo hacemos para que esta persona pueda jugar a...? De esta manera creamos una guía individual de apoyos, lo que más nos ayuda a saber qué estrategia elegir con cada niño es la información de los padres previamente detallada y el ir conociendo al niño.

- 3. Anticipación:** para un nuevo niño que va por primera vez a un entrenamiento de rugby inclusivo y en nuestro caso por el tipo de niños que tenemos, damos mucha importancia a la anticipación haciendo que el niño venga más seguro y previniendo posibles rabietas o rechazo ante lo desconocido.



Imagen 5. Ejemplos de pictogramas. Elaboración propia.

- 4. Apoyo en las actividades:** teniendo en cuenta que para la cada categoría cuenta con su cuerpo técnico (entrenadores y monitores). Lo recomendable es que en cada actividad haya dos personas, uno encargado de explicar la actividad y otro dando apoyo (reorganizando la cola, colocando los balones al inicio de la actividad....) y luego a su vez cada niño según sus necesidades tendrá un apoyo para la realización de estas siempre que sea necesario (no siempre tiene que ser el padre o un monitor extra quien de apoyo a un niño con necesidades especiales normalmente y de manera natural los niños se apoyan unos a otros a la hora de realizarla).
- 5. Explicación de las actividades:** la comunicación es muy importante, teniendo en cuenta que todos los niños estén cerca de la persona que va a dar la explicación, intentando tener contacto ocular con las personas a las que se le están explicando. Dando la información lo más clara posible, por tanto, hay que tener un discurso sencillo en la explicación de la actividad. Se puede añadir al apoyo verbal un apoyo gestual, visual y de planificación motora. Mientras se explica la actividad se pueden enseñar pictogramas individuales de cada acción.



Imagen 6. Ejemplos de pictogramas (ARASSAC, 2020)

También se puede explicar la actividad de manera verbal mientras se va explicando la secuencia de la actividad a realizar (planificación motora).

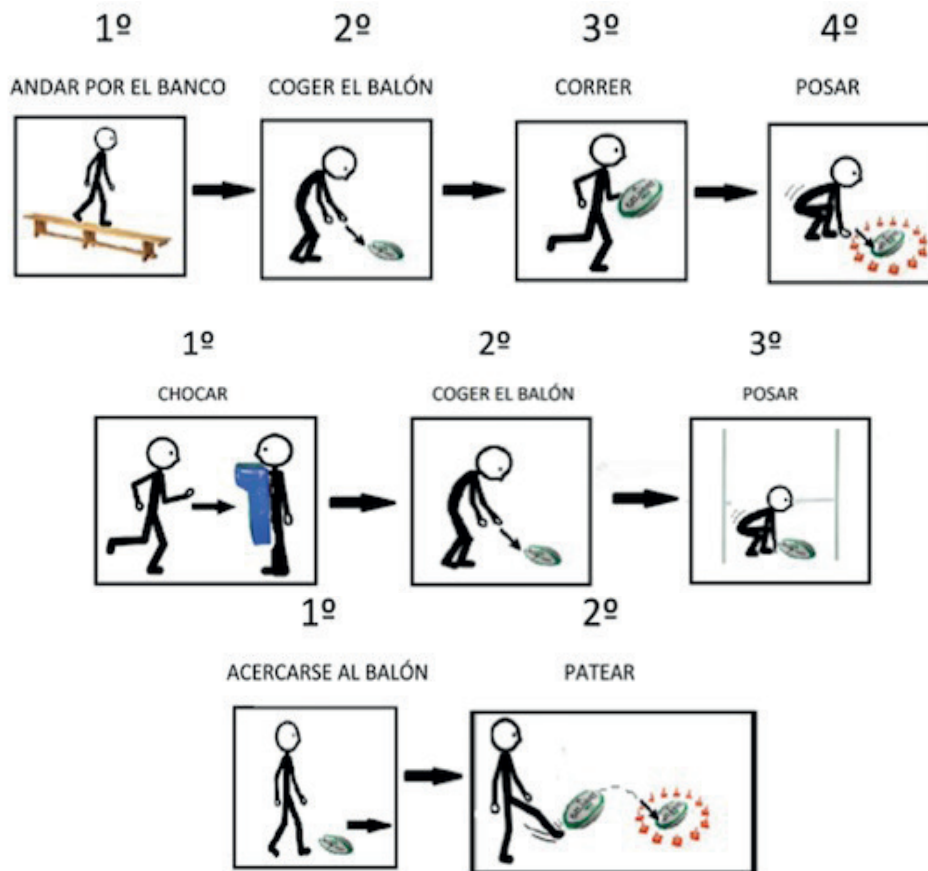


Imagen 7. Ejemplos de pictogramas. Elaboración propia.

También es posible la comunicación verbal junto la gestual (en nuestro caso como la mayoría de niños que se encuentran en las escuelas y academias de URA CLAN utilizamos los gestos del método Benson Shaeffer, los cuales se realizan cuando en palabras clave para facilitar la comprensión del ejercicio).

6. Moldeado de las actividades: reforzamiento diferencial y aproximaciones sucesivas.

Cuando llevamos a cabo la actividad después de la explicación, podemos ejemplificar que se debe de hacer. Es necesario definir objetivamente que se quiere realizar, normalmente un ejercicio está acompañado de varios pasos; por ejemplo: para un ejercicio de pase de balón: primero queremos que coja el balón del suelo, que corra hacia delante con él las dos manos, que mire a la persona que le tiene que pasar y que realice el pase. Es imprescindible premiar toda acción que se acerque a la actividad que se quiere enseñar.

Aquí añadimos el refuerzo positivo verbal (“muy bien”, “que bien”, “bien hecho”) como es algo que podemos utilizar siempre y cuando tengamos en cuenta como es la otra persona y si sabemos que eso le va a motivar. Es importante saber también cuando retirarlo, en una actividad que conlleva varias acciones se debe retirar progresivamente el refuerzo a medida que vaya realizando la actividad de manera correcta.

- 7. Planificación del entrenamiento:** (tiempo, estructura, entrenadores y monitores, marcar las delimitaciones del campo y actividades, materiales...) Donde tendremos en cuenta en un entrenamiento cuantas actividades vamos a realizar, sabiendo su orden cronológico y la temporalidad de ellas.
- **El tiempo:** la duración de las actividades debe estar establecido previamente, en nuestro caso utilizando actividades de entre 5-15 minutos para que los niños no se pusieran nerviosos e intentando minimizar las colas para la realización de la actividad.
 - **Estructura del entrenamiento:** la cual es esencial para poder establecer unas rutinas en cada entrenamiento. Exponiendo en nuestro caso las partes llevadas a cabo, esto es algo que puede variar según el número de niños, los objetivos a realizar.

A continuación, se expone un ejemplo de cómo nosotros llevamos a cabo un entrenamiento de rugby inclusivo de niños. En primer lugar, una persona se encarga de recibir a los niños y ubicarlos todos juntos en la zona de calentamiento.

- Calentamiento (juntos): lo realizamos juntos porque es el mismo para todos, colocándonos en círculo y con un monitor en el centro es el encargado de dirigir y visualizar lo que se debe hacer.
- Correr (juntos): de diferentes maneras complementamos el calentamiento corriendo hacia adelante, atrás, cuatro patas, a pata coja...
- Circuito (por grupos): dividimos en 3 grupos (esto es muy relativo según el número de niños que tengas en cada categoría puedes realizar más o menos grupos) en el cual se realiza el mismo circuito todos los entrenamientos. Comienza el grupo de edad inferior mientras el resto realiza sus actividades y luego nos vamos turnando. En este circuito se trabajan las destrezas individuales de cada niño y a su vez es donde menos apoyo suelen necesitar ya que es algo que se realiza en todos los entrenamientos.
- Actividades (por grupos): Mediante unos objetivos predeterminados con anterioridad, se realizar una serie de ejercicios de rugby según su edad.
- Estiramiento (juntos): tras la realización de las actividades nos juntamos todos en corro y realizamos un estiramiento de todos los músculos del cuerpo de la misma manera que al principio. Juntamos nuestras manos y gritamos "URA CLAN".
- Pasillo (juntos): por último y muy motivante es realizar un pasillo a todos los niños y nos vamos al tercer tiempo.
- Tercer tiempo (juntos): los padres traen cada uno una cosa todos los días de entrenamiento y se comparte en el tercer tiempo, es una manera de que los niños y los padres sigan interactuando entre ellos.

Por otro lado, las actividades comunes como es el calentamiento y estiramiento siempre de referencia a las mismas personas.

- Marcar las delimitaciones del campo o actividad: se puede dar apoyo visual tanto en el campo como actividades de entrenamiento delimitando con cuerdas, conos...Incluso marcar el principio y el final de cada actividad si fuera necesario.



En estas dos imágenes encontramos varias actividades delimitadas por conos y cuerdas.

El campo se encuentra dividido y establecido por conos y cuerdas delimitando zonas y actividades, en cada una de ellas se encuentra señalizado en todo momento a que corresponde y numerados de tal manera que facilite su orden.

- Materiales: utilizamos palos de rugby en miniatura para poder realizar las actividades. Por otro lado, teniendo en cuenta que la mayoría de los niños con TEA presentan alteraciones de la integración sensorial. También contamos con numerosas pelotas de rugby de diferente tamaño, textura y peso para dar respuesta a sus necesidades.

Además, hemos creado también un archivador en el cual se recopilan todas las actividades a realizar por edades. Es una herramienta muy útil para cuando se programa un entrenamiento y algún monitor o entrenador habitual no puede asistir.

A continuación, os exponemos un ejemplo de un entrenamiento global sobre un grupo y un segundo ejemplo sobre una actividad de manera detallada:

URA CLAN : GRUPO 1

El entrenamiento comienza a las 11:30 para que no se desplieguen por el campo en su llegada, la persona encargada de recibir a los niños los mandará junto a sus padres a la zona de calentamiento.

11:30-11:40 Calentamiento conjunto.

11:40-11:55 Circuito Grupo 1.

11:55-12:25 Se realizarán 5 actividades:

- Actividad 1: moviendo los aros.
- Actividad 2: moviendo los aros (con escudos).
- Actividad 3: El ensayo en equipo.
- Actividad 4: El ensayo rodado.
- Actividad 5: La gran patada.

Cada actividad tendrá una duración de 5 minutos.

Antes de cada actividad se les explicará a los niños con la pizarra y los pictogramas. A continuación, se hará un ejemplo de este. Se realizará un parón en la realización de las actividades para beber agua cuando se demande

*Se adjunta fichas de cada actividad.

12:30-12:35 Corro.

12:35 Pasillo y tercer tiempo.

Actividad: EL ENSAYO RODADO

MATERIAL: colchoneta, pelota de rugby y palos de rugby.

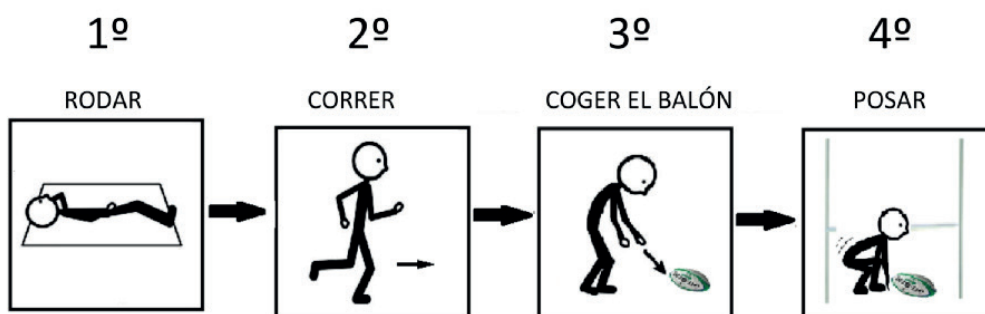
OBJETIVOS:

- Aprender a levantarse del suelo y seguir la carrera.
- Mejorar la coordinación óculo-manual.
- Aumentar el desarrollo psicomotriz del niño con énfasis en la percepción del propio cuerpo.

EXPLICACIÓN:

El niño realiza un volteo en la colchoneta, corre , coge el balón y al levantarse deben coger el balón y ensayar bajo palos.

REPRESENTACIÓN GRÁFICA:



3. Rugby inclusivo y sus apoyos: consideraciones para la competición

En nuestro equipo de rugby inclusivo nos hemos basado en el modelo de "Mixed Ability" (Dyer, Sandford, and Beckett, 2019) que comienza asumiendo que toda persona, en algún punto de su vida, puede experimentar la discapacidad por un período corto de tiempo o no, dada tanto por limitaciones sociales, mentales o físicas. No sólo se basa en el ámbito deportivo va más allá: en la esfera social, personal, cognitiva y emocional. Sobre todo, desea garantizar una práctica de calidad para todas las personas. *Haciendo un enfoque integral centrada en la persona*. Dimensiones de calidad de vida (Verdugo y Shalock, 2003).



- Bienestar material.
- Desarrollo personal.
- Bienestar físico.
- Bienestar emocional.
- Relaciones interpersonales.
- Autodeterminación.
- Inclusión Social.
- Derechos.

Realmente cuando hablamos de rugby inclusivo estamos hablando de rugby (no debemos de olvidar que el deporte se realiza de la misma manera) simplemente damos la oportunidad a personas con discapacidad a disfrutar de este deporte y llevar a cabo su autodeterminación. El rugby inclusivo se basa en el paradigma de apoyos con el objetivo de fomentar los apoyos naturales de cada deportista. Teniendo en cuenta que:

El apoyo natural es cualquier estrategia, recurso, relación, o interacción, proporcionada por personas, procedimientos, instrumentos o equipamiento que:

Se encuentran típicamente disponibles y/o son culturalmente adecuados en los ambientes de la comunidad en los que se desenvuelve una persona. Facilitan la obtención de resultados positivos en el ámbito profesional, personal y social que incrementa la calidad de vida de la persona. (Verdugo, Jordan de Urríes, Martín, Vicent y Sánchez-Gómez, 2009).

¿Cómo se juega en un equipo de rugby inclusivo?

En el rugby de competición se juegan en la modalidad de rugby 15. No está determinado el número de jugadores con discapacidad y sin ella en el campo, cada equipo decide su alineación teniendo en cuenta los apoyos debe recibir en el campo. Por tanto, se suelen crear grupos de dos o tres personas donde entre ellos tienen la función de dinamizar. Algo que incluye multitud de actitudes que se explicarán a continuación. Cualquier persona que sepa jugar al rugby puede desempeñar la función de dinamización (independientemente de que tenga discapacidad o no). Cada jugador desempeña un papel dentro del campo según las posiciones explicadas anteriormente, pero es importante que los apoyos sean números consecutivos ya que deben moverse por el campo en pack. Favorece que se conozcan y tengan experiencias previas y desempeña unas funciones dentro y fuera del campo. Dentro de las funciones de dinamización encontramos:

- Comunicativa: se tendría que tener en cuenta que cada persona procesa la información de manera diferente, según el apoyo que necesite cada persona hay que ajustar la manera de transmitir. En los entrenamientos es importante que el dinamizador se fije en que su compañero ha entendido el ejercicio a realizar, reconduciéndolo si se distrae, procurando que tenga contacto ocular o que este prestando atención a la explicación del ejercicio. Lo ideal dentro del campo es que solo le hable una persona, llevando a cabo un lenguaje sencillo con términos cortos. Las palabras clave también son importantes en el campo (avanza, plátano, suelo...). Se debe crear una bi-direccionalidad entre los dos jugadores: dar y recibir.



Imagen 8. URA CLAN con Jaime Navas, capitán de la selección española de rugby, en Madrid 2019.

- Seguridad: es muy importante garantizar y velar por la seguridad e integridad del compañero y por el cuidado de los materiales y las instalaciones.
- Pedagógica y didáctica: donde es muy importante presentar los valores del rugby y en todo momento dominar que queremos decir con sentido común y coherencia.
- Organizativa: esta es básica ya se debe conocer las normas y saber transmitir las, pudiendo organizarse en el campo y garantizando la fluidez del juego.
- Animación y tutorial: debe crearse un ambiente sano y divertido, sabiendo resolver conflictos y pudiendo anticiparse a ellos, por eso es de vital importancia conocer al jugador y sus necesidades. Es muy importante tener una visión amplia del juego, acompañar y guiar a nuestro compañero sin olvidar que todos somos jugadores y debemos ser partícipes de la actividad que estemos realizando (entrenamiento, partido...) en muchas ocasiones los roles cambian y aunque se esté dinamizando a una persona puede estar dándote la función de animación. Muy importante esa bi-direccionalidad continua entre jugadores; dar y recibir. Otro tipo de apoyo visual que podemos encontrar en el campo.
- Inclusiva: siendo una de las más importantes, ya que no solo es lo que se refleja dentro del campo, sino que es ese sentido de permanencia que se crea de todos los jugadores con su equipo tanto dentro como fuera, creándose realmente un grupo de amigos y recalando más que nunca los valores del rugby.



Imagen 9. Regalo al entrenador URA CLAN por su cumpleaños en 2019.

4. Conclusiones

Queremos dejar reflejado que, aunque nos basamos en unas estrategias, planificación y referencias científicas sobre el deporte inclusivo desde Mixed Ability no queremos dejar de reforzar la importancia de conocer a las personas, siempre será la mejor manera de poder dar un apoyo natural. El rugby inclusivo simplemente es rugby dando la oportunidad a todas las personas a que puedan desarrollar este deporte. Si vuestro objetivo es crear un equipo de rugby en vuestro club tened en cuenta que os equivocareis muchas veces y tendréis que ir adaptando los apoyos. Por tanto,

“si el plan no funciona, cambia el plan, pero no la meta”.

5. Referencias bibliográficas

- Verdugo, M.A., Jordan de Urríes, F. Martín R. Vicent, C. y Sánchez-Gómez, M^a C. (2009). Impact on quality of life and self-determination of a national program for increasing supported employment in Europe. *Journal of Vocational Rehabilitation* 31(1). 55-64. DOI: 10.3233/JVR-2009-0473
- Dyer, J., Sandford, R., and Beckett, A. (2019). Evaluating the impact of mixed ability sports: benefits of and barriers to participations. Leds: International Mix Ability Sport.
- Schaeffer, B., Raphael, A. y Kollinzas, G. (2005). “Habla asignada para niños no verbales”, Alianza Editorial. ISBN: 9788420647340
- Verdugo, M. A., & Schalock, R. L. (2003). Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, la salud y servicios sociales. Alianza editorial.
- World Rugby (2020). Recuperado de www.worldrugby.org
- Mixed Ability (2019). Recuperado de www.mixedabilitysports.org
- Centro Aragonés para la comunicación aumentativa y alternativa (ARASSAR). Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de www.arassac.org



Parte IV

El deporte como facilitador de la inclusión de personas con discapacidad: deporte inclusivo



Capítulo 7

La práctica de actividades físico-deportivas de personas con daño cerebral adquirido

D. Juan José García Hernández

1. Introducción al daño cerebral adquirido
2. Aspectos a tener en cuenta al realizar actividades físico-deportivas en personas con DCA
3. Las actividades físico-deportivas en personas con DCA en fase subaguda
4. Las actividades físico-deportivas en personas con DCA en fase crónica
5. La competición para personas con DCA
6. Conclusiones
7. Referencias bibliográficas

Este capítulo tiene dos objetivos generales que se espera tras su lectura sean cumplidos por parte de este autor. En primer lugar, facilitar información sobre las características del daño cerebral adquirido (DCA), sus causas y fases, así como la estimación de casos de personas que han sufrido esta lesión en nuestro país y las secuelas más comunes en esta población. El segundo objetivo es que el lector conozca diferentes tipos de actividades llevadas a cabo en los últimos años con personas con DCA en función de sus capacidades, sus gustos de práctica de actividades físico-deportivas (AFD) y sus objetivos a conseguir en la fase crónica. Para finalizar, se concluye con los puntos más relevantes a tener cuenta en la promoción de AFD en personas con DCA.

1. Introducción al daño cerebral adquirido

1.1 El daño cerebral adquirido

El daño cerebral adquirido (DCA) hace referencia a cualquier tipo de lesión no degenerativa que se produce de forma aguda y repentina en el cerebro (Castellanos-Pinedo et al., 2012; Defensor del Pueblo, 2006; Federación Española de Daño Cerebral, 2019; Ríos, Benito, Paúl-Lapedriza, y Tirapu, 2008). Este tipo de lesión puede causar un deterioro neurológico permanente, que se caracteriza por el conjunto variado de secuelas que se presentan, según el área del cerebro lesionada y la gravedad del daño, repercutiendo en la calidad de vida del individuo y disminuyendo en su capacidad para realizar las actividades de la vida diaria (Castellanos-Pinedo et al., 2012; Defensor del Pueblo, 2006; Federación Española de Daño Cerebral, 2019).

1.2 Causas

Un DCA puede venir provocado por accidentes cerebrovasculares (ACV) o ictus, traumatismos craneoencefálicos (TCE), tumores cerebrales, anoxias cerebrales, enfermedades infecciosas, y otras etiologías menos comunes (Castellanos-Pinedo et al., 2012; Federación Española de Daño Cerebral, 2019; Ríos et al., 2008). El 78% de los casos de DCA son debidos a ictus y el 22% restante debido a otras causas (Quezada, Huet García, y Bascones, 2016).

1.3 Epidemiología

La Federación Española de Daño Cerebral (2019) y Quezada et al. (2016) basándose en los datos de la Encuesta de Discapacidad, Autonomía, Personal y Situaciones de Dependencia realizada por el Instituto Nacional de Estadística en 2008 apuntan que en España hay 420.064 personas con DCA, siendo mayor el número de casos en mujeres, casi dos tercios de las personas son mayores de 65 años y nueve de cada diez tienen alguna dificultad para poder realizar actividades de la vida diaria. Únicamente 113.132 personas con DCA han sido valoradas por los servicios públicos de reconocimiento de discapacidad: 8.276 personas tienen reconocido un grado de discapacidad por debajo del 32%, 31.273 personas tienen un grado entre el 33% y el 64% y 73.584 personas con un grado superior al 65% (Quezada et al., 2016).

La media anual de altas hospitalarias en España de personas que han sufrido un DCA con probabilidad de secuelas entre los años 2010 y 2012 fue de 104.701 nuevos casos de DCA, 99.284 casos son por ictus, 4.937 por TCE y 481 por anoxias (Federación Española de Daño Cerebral, 2019; Quezada et al., 2016). Los datos recogidos en la Encuesta de Morbilidad Hospitalaria de 2018 del Instituto Nacional de Estadística, apuntan que de los 110.310 casos de ictus que hubo en España, siendo la edad promedio de 73 años, se produjo un incremento del número de casos a partir de los 35-44 años. Hubo 25.224 TCE, siendo la edad promedio 62 años (Federación Española de Daño Cerebral, 2020). Hasta los 19 años el mayor número de casos en usuarios de las asociaciones que forman parte de FEDACE son debidos a otras causas que no tienen su origen en los ictus, los TCE o los tumores cerebrales; en adultos jóvenes (de 19 a 40 años) la principal causa son los TCE y, a partir de los 40 años son los ictus, a medida que va aumentando la edad, el porcentaje de casos debidos a esta etiología crece (Federación Española de Daño Cerebral, 2020).

1.4 Fases del DCA

La persona con DCA pasa por tres fases en su recuperación: aguda, subaguda y crónica (Federación Española de Daño Cerebral, 2019; Quemada, Ruíz, Bori, Gangoiti, y Marin, 2007; Sánchez, Martín, y Izquierdo, 2006):

- En la fase aguda los objetivos son: salvar la vida al paciente, estabilizarle y minimizar las secuelas, tiene lugar en un entorno sanitario y en unidades de Ictus o de Cuidados intensivos.
- En la fase subaguda se produce la mayor recuperación funcional de la persona afectada, tiene una duración media de entre 6 y 18 meses, aunque puede durar hasta dos años. La duración dependerá de las secuelas de la persona y de los recursos disponibles. Se realizará en un ámbito sanitario específico para personas con DCA. En esta fase se han desarrollado programas de actividades físico-deportivas (AFD) en centros de rehabilitación (García-Hernández et al., 2011) que han mejorado la velocidad, resistencia, equilibrio, capacidad funcional, percepción de seguridad, percepción de realización de actividad general (pregunta 3 del PADS) y el número de pasos de los pacientes después de un programa de actividades grupales de 10 semanas (García-Hernández, Mediavilla-Saldaña, Pérez-Rodríguez, Pérez-Tejero, y González-Alted, 2013). En las últimas etapas de esta fase algunos usuarios muestran su interés por retomar la práctica de la AFD ya de forma inclusiva o adaptada, esto dependerá de las capacidades del practicante y de su conciencia o no de los déficits.
- La fase crónica comienza aproximadamente un año después de la lesión, en esta fase se busca que la persona saque el mayor rendimiento a las capacidades conservadas, así como desarrollar la autonomía personal, la inclusión social, la vuelta a trabajo, la incorporación a centros ocupacionales, realización de actividades de ocio, deportivas, etc.

1.5 Secuelas del DCA

Los déficits que produce un DCA se pueden englobar en cuatro áreas: físicos, cognitivos, de conducta y emocionales o socio-afectivos y sensoriales o perceptivos (García-Hernández y Pérez-Rodríguez, 2011; Pérez-Rodríguez, 2017; Ríos et al., 2008). A continuación, se explican los déficits comunes en las personas que han sufrido un DCA.

1.5.1 Déficit motóricos

Las secuelas más comunes en este colectivo a nivel físico son la espasticidad, la ataxia (incoordinación fina del movimiento), apraxia (incapacidad para planificar y realizar movimientos o encadenarlos) de equilibrio y control motor, la variación del esquema corporal, monoparálisis o hemiplejias y hemiparesias (Gangoiti, Domingo, y Fernández, 2006; García-Hernández y Pérez-Rodríguez, 2011; Powell, 2001; Quemada, Mimentza, Jiménez, y Sánchez, 2006; Ríos et al., 2008). En los casos de hemiparesia, la pérdida de fuerza se produce en los dos hemicuerpos, aunque es más evidente en el parético, por ello es necesario

un trabajo de fuerza y resistencia (Sánchez y López, 2006). La inactividad física conlleva una disminución de la fuerza, la forma física y la densidad mineral ósea (Sánchez y López, 2006).

Otras secuelas motóricas pueden ser la disfagia (problema para tragar), alteraciones en el control de esfínteres, aparición de osificaciones articulares debido a la espasticidad e inmovilización (Powell, 2001; Quemada et al., 2006). Algunos de estos déficits motóricos están asociados a problemas cognitivos (Ríos et al., 2008).

1.5.2 Déficit cognitivos

La atención es una de las secuelas más evidentes en las personas que han sufrido DCA, mostrando niveles altos de distraibilidad, fatiga, dificultad para realizar tareas duales o cambiar de tarea (García-Hernández y Pérez-Rodríguez, 2011; Powell, 2001; Quemada et al., 2006; Ríos et al., 2008). Muchos de los problemas atencionales tienen su origen en la lentitud en el procesamiento de información (Ríos et al., 2008).

La memoria es otro de los déficits cognitivos que más incapacita a las personas con DCA, ya que influyen en la capacidad de comprensión, adquirir nuevos aprendizajes, planificar acciones, recordar sucesos ocurridos hace poco tiempo como acordarse de citas, planes, instrucciones, cuidar de sí mismo (Bilbao, 2008; Ríos et al., 2008).

Los problemas de comunicación en las personas con DCA vienen dados por los distintos tipos de afasia y disartria lo que conlleva un vocabulario pobre, verborrea, respuestas irrelevantes, incapacidad de síntesis, disminución de la comprensión verbal y escrita y problemas de escritura, lo cual dificulta las posibilidades de comunicación y las habilidades sociales (Febrer, 2002; Pajares, 2006; Ríos et al., 2008).

Las funciones ejecutivas abarcan todas las situaciones que se deben afrontar en la vida y la capacidad de aprender nuevas cosas, están íntimamente ligadas con los problemas de memoria (Ríos et al., 2008). Siendo necesario el planteamiento de unas metas concretas, evaluando la conducta y si no se alcanzan los objetivos marcados realizando una nueva planificación (Quemada et al., 2006; Ríos et al., 2008). Los problemas visuoespaciales comprenden todos los déficits relacionados con la ubicación espacial como son incapacidad de utilizar una referencia y desenvolverse en el medio, el cálculo de distancias, problemas de orientación, de percepción y de acción. (Blázquez, Paúl-Lapedriza, y Muñoz, 2004; Powell, 2001). La heminegligencia, es decir, la incapacidad para percibir lo que está a un lado del cuerpo sin que haya daño motor o sensorial (Sánchez et al., 2006).

1.5.3 Déficit de conducta y emocionales o socio-afectivos

En las personas con DCA los problemas emocionales y de conducta más habituales son: alteraciones del estado de ánimo, ansiedad, apatía, depresión, infantilismo, impulsividad, desinhibición, euforia, egocentrismo, suspicacia, labilidad emocional, inercia, escasa motivación, familiaridad excesiva, menor capacidad de diferenciar contextos, irritabilidad, falta de empatía, incumplimiento de normas, poca tolerancia a la frustración y a la espera, y en casos graves, agresividad (Febrer, 2002; Quemada et al., 2006; Ríos et al., 2008).

1.5.4 Déficits sensoriales o perceptivos

Los problemas de visión como la diplopía (visión doble), visión borrosa, alteraciones campimétricas y pérdida de visión son comunes en las personas con DCA (Ríos et al., 2008). Una sensibilidad y propiocepción alterada dificulta el equilibrio y la marcha de las personas con DCA (González-Altred, Sánchez-Polo, y Casado, 2006; Quemada et al., 2006). El sentido del tacto mermado resta información al organismo sobre la temperatura, el dolor, el reconocimiento de objetos (Fagoasa i Mata, 2006; Quemada et al., 2006). En función de la parte del cerebro dañada también se pueden ver afectados los sentidos del gusto y el olfato (Fagoasa i Mata, 2006; Quemada et al., 2006).

2. Aspectos a tener en cuenta al realizar actividades físico-deportivas en personas con DCA

Los perfiles de personas con DCA son variados nos podemos encontrar desde deportistas con gran afectación física, cognitiva y conductual a deportistas con una leve afectación física y/o cognitiva y que no presenten afectaciones conductuales o sensoriales, por ello, es importante antes de comenzar a realizar AFD con personas con DCA conocer:

- Su historial médico: si ha sufrido crisis epilépticas, si tiene heridas abiertas, úlceras por presión, problemas cardiacos, lesiones previas, etc.
- Su momento evolutivo.
- Las capacidades conservadas.
- Los déficits producidos por el DCA.
- Si realizaba práctica deportiva previamente al DCA, y en caso afirmativo cuales eran sus gustos.

Con todos estos datos podremos marcar los objetivos a trabajar tanto en cada sesión como a medio o largo plazo.

2.1 Instalación

El espacio disponible para el desarrollo de las sesiones marcará la elección de las AFD. Muchas veces en la fase subaguda estas AFD se realizan en los centros de rehabilitación o en la fase crónica en centros de día o asociaciones teniendo que utilizarse salas multiusos, gimnasios de fisioterapia, comedores, zonas de estar, etc. Debemos buscar salas con buena iluminación, con techos altos y sin material que al ser golpeado se puede caer o romper (lámparas, falso techo, etc.) para que puedan realizar pases aéreos, juegos con raqueta, de baloncesto o voleibol. En la fase crónica siempre que se pueda se recomienda utilizar instalaciones deportivas para favorecer la inclusión en la comunidad de estas personas, además de ser espacios más grandes que permitirán realizar una mayor variedad de actividades.

2.2 Material

La elección de un material u otro para una determinada AFD influye de forma decisiva en el objetivo marcado y a la hora de conseguir que la actividad tenga continuidad. Por ejemplo, si realizamos una actividad con raquetas no será lo mismo tener que golpear un volante de bádminton que un globo, por ello, la selección del material para una misma actividad se debe hacer en función de las capacidades de los participantes.

En las fases subaguda y crónica, cuando se realicen AFD de ocio/salud se recomienda el uso de material:

- De un diámetro menor para poder integrar la mano parética en los ejercicios. Por ejemplo, en natación sustituir los churros por picas o mancuernas.
- Más ligero para las personas con problemas de movilidad. Por ejemplo, en boccia cambiar las bolas de plástico por pelotas antiestrés.
- De colores llamativos, de mayor diámetro o sonoro para los participantes con problemas visuales. Por ejemplo, en petanca utilizar como boliche una pelota más grande y de color llamativo que le resulte más fácil de reconocer a las personas con problemas visuales.
- Más lento para adaptar la actividad a la velocidad de procesamiento de la información, la coordinación, apraxia o ataxia de los participantes. Por ejemplo, en el voleibol sustituir el balón por una pelota de playa o una pelota de gomaespuma.
- Más blando, para evitar golpes violentos en personas que presentan heridas abiertas, tienen problemas de procesamiento de la información, hemiparesias, heminegligencia, coordinación, apraxia o ataxia de los deportistas. Por ejemplo, en baloncesto sustituir la pelota por una de goma.

En el deporte de competición, aunque en el material viene marcado por el reglamento federativo, en la iniciación a la competición quizás debemos seleccionar un material que se adapte a las capacidades del deportista para progresivamente llegar a utilizar el material que marca el reglamento de la competición. Por ejemplo, en un atleta en silla de ruedas que se inicia en el lanzamiento de peso debemos comenzar lanzando bolas de un peso menor para alcanzar una buena ejecución técnica e ir aumentando la dificultad progresivamente.

2.3 Recursos metodológicos

Recomendamos, siempre que sea posible, el uso del juego como recurso metodológico, ya que nos permite adaptar las reglas y la duración, y además implica un componente cognitivo para conseguir el reto propuesto. Con deportistas que tienen problemas de atención, memoria y/o comprensión debemos dar pautas cortas, claras y concisas, dar tiempo para que procesen la información, asegurarnos de que han entendido la dinámica de la actividad propuesta antes de comenzarla e incluso realizar una demostración previa.

Si nos encontramos con deportistas con dificultades para realizar tareas duales, cambiar de tarea, de memoria, funciones ejecutivas, habilidades sociales, ataxia o coordinación debemos ser conscientes de que debemos introducir las reglas o variantes de forma progresiva, y dar tiempo para que entiendan la dinámica de la actividad, se produzca un aprendizaje y para se puede alcanzar el objetivo.

En grupos en los que haya personas con impulsividad, egocentrismo, falta de empatía o niveles de capacidades heterogéneas recomendamos la utilización de los juegos cooperativos en que sea necesaria la participación en la tarea de los todos los deportistas para alcanzar el objetivo.

La utilización de material de distintos tamaños, texturas, formas y pesos ayuda a mejorar la coordinación, control motor, el esquema corporal, reconocimiento de objetos o la sensibilidad en los deportistas que presenten uno o varios de estos síntomas.

Fase subaguda

Deporte silla personas con gran afectación	Deporte silla	Deporte desplazamiento autónomo
<ul style="list-style-type: none"> • Petanca • Bolos • Juegos de lanzamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Petanca • Bolos • Juegos de lanzamiento • Dardos • Unihockey • Hockey interior • Ringo • Deportes de raquetas • Minicestas • Voleibol 	<ul style="list-style-type: none"> • Dardos • Unihockey • Hockey interior • Ringo • Deportes de raquetas • Minicestas • Minigolf • Voleibol • Baloncesto • Fútbol

Fase crónica

Ocio/salud	Competición
<ul style="list-style-type: none"> • Pádel • Iniciación al atletismo • Iniciación al fútbol-sala • ACAVE • ACAVE con persona de apoyo • Natación • Actividad individualizada 	<ul style="list-style-type: none"> • Boccia • Slalom • Deportes De Invierno Atletismo • Natación • Fútbol-7 • Ciclismo • Hípica • Remo Piragüismo Triatlón • Tenis De Mesa • Taekwondo • Vela • Tenis • Escalada • Tiro Con Arco • Rugby • Golf

Tabla 1. Actividades físico-deportivas para personas con DCA en función de la fase en que se encuentren y sus objetivos.

3. Las actividades físico-deportivas en personas con DCA en fase subaguda

Las personas con DCA que se encuentran en fase subaguda principalmente realizarán las AFD en los centros de rehabilitación, siendo esta práctica prescrita por los coordinadores a la hora de pautar la rehabilitación, es decir, la práctica deportiva esta dentro del tratamiento de rehabilitación y no es elegida libremente por el participante, siempre que sea posible se deben tener en cuenta los gustos de los participantes en la elección de la AFD por parte del técnico deportivo.

En esta fase los participantes realizarán gran multitud de AFD que ayude a mejorar sus capacidades y disminuir sus déficits; siempre que se tenga la información de otras áreas de rehabilitación se realizará un trabajo transdisciplinar proponiendo actividades, reglas o variantes que refuercen el trabajo realizado en otras áreas.

García-Hernández et al. (2011) propusieron una clasificación para la práctica de AFD de personas con DCA teniendo en cuenta las capacidades físicas y cognitivas de los participantes. Posteriormente esta clasificación fue ampliada por García-Hernández y Pérez-Rodríguez (2011) incluyendo también las capacidades conductuales y sensoriales. Dicha clasificación divide en 6 nivel a las personas con DCA en función de sus capacidades para la práctica deportiva de DCA1 con mayor afectación y DCA6 con una menor afectación.

Compartimos lo expuesto por García-Hernández y Pérez-Rodríguez (2011) siendo el número de participantes de un mismo nivel insuficiente para realizar una AFD se sugiere la agrupación de dos niveles. Actualmente, dividimos las actividades en tres grupos:

- Deporte en silla para personas con gran afectación física que no tienen ningún miembro superior funcional y/o con gran afectación cognitiva que tienen problemas para recordar o entender ordenes sencillas, lentitud en el procesamiento de la información, distraibilidad, dificultad en la planificación de acciones, no son capaces de reaccionar cuando se les envía un móvil y no pueden golpear un móvil en movimiento. Con este grupo realizaremos AFD de lanzamiento.
- Deporte en silla con personas que al menos tienen un miembro superior funcional y la capacidad cognitiva de calcular trayectorias y reaccionar cuando se les envía y pueden golpear un móvil en movimiento. Con este grupo realizaremos AFD que impliquen lanzamientos y recepciones, pases, golpes de material en movimiento sin que los deportistas se desplacen.
- Deporte para personas con desplazamiento autónomo sin material auxiliar al menos en espacios cerrados y con supervisión. Con este grupo realizaremos AFD que impliquen lanzamientos y recepciones, pases, golpes de material en movimiento los participantes realizarán las actividades en bipedestación con y sin desplazamientos en función de los objetivos de cada actividad.

Existe una gran variedad de AFD que se pueden realizar con personas con DCA en esta fase, a continuación modificamos y ampliamos las propuestas García-Hernández et al. (2011) y García-Hernández y Pérez-Rodríguez (2011) que son las actividades que hemos puesto en práctica estos últimos años:

3.1 Petanca

Juego que consiste en lanzar unas bolas para situarlas lo más cerca posible del boliche tirado previamente. Las bolas se componen de material metálico y el boliche es de madera. Adaptaciones: variación del peso y material de la bola; cambio del boliche por una pelota de mayor tamaño y de un color más visual; lanzamiento de la bola rodando y si es necesario utilización de una canaleta.

3.2 Bolos

Es deporte en que se lanza una bola con el objetivo de derribar el mayor número de bolos que se colocan formando un triángulo. Adaptaciones: se juega con bolos de plástico que son fáciles de derribar y con una bola menos pesada y/o más que pequeña, los deportistas con menor movilidad en los miembros superiores pueden utilizar la ayuda de una canaleta para lanzar, se puede reducir la distancia entre el lanzador y los bolos.

3.3 Juegos de lanzamiento

Estos juegos estarán dirigidos a personas que realizan deporte con gran afectación con el objetivo evitar la monotonía y ocasionar una mayor vivencia motriz, además de lanzamientos de pelotas, podemos introducir otros materiales como discos voladores o anillos.

3.4 Dardos

Deporte que consiste en lanzar unos dardos a una diana dividida en secciones con distintas puntuaciones. Adaptaciones: se puede reducir la distancia entre el lanzador y la diana, los dardos que no clavan en la diana se vuelven a lanzar, la diana se regulará en altura en función de si lanzan personas en silla de ruedas o en bipedestación.

3.5 Unihockey

Es un deporte de equipo cuyo objetivo es golpear una pelota de plástico con un palo para intentar hacer gol en la portería contraria. Adaptaciones: para evitar golpes con el palo, en vez de realizar partidos, se realizan de juegos predeportivos, no se permite elevar el palo por encima de la rodilla.

3.6 Hockey interior

Es una adaptación del hockey hielo realizada por Special Olympic para personas con discapacidad intelectual. El objetivo de los equipos de introducir el disco o anillo en la portería contraria impulsándolo con un palo (Cartés, 2000). Adaptaciones: en vez de jugar partidos se realizan de juegos predeportivos, el palo se sustituye por una pica. Esta actividad permite integrar el brazo hemipléjico al tener la pica un diámetro pequeño y facilitar el agarre con la mano parética.

3.7 Ringo

Es un deporte alternativo de campo dividido, que se puede jugar individualmente o por equipos. El juego consiste en lanzar el ringo al campo contrario por encima de una red de voleibol. Se consigue un punto cuando el ringo cae en el campo contrario o el rival lanza el ringo fuera. Adaptaciones: las dimensiones del terreno de juego se adaptan a las capacidades y número de participantes, se utilizará una red de bádminton en vez de voleibol. El ringo está compuesto por cartón, algodón y cinta aislante, además se puede variar su tamaño, forma y peso. Para evitar caídas en los juegos en los que hay que coger el ringo, esta regla se sustituye por tener que tocarlo. Los lanzamientos tienen que ser desde abajo hacia arriba.

3.8 Deportes de raquetas

Son deportes que conllevan el manejo de raquetas o palas de diferentes tamaños y pesos, se pueden practicar juegos predeportivos relacionados con el bádminton, tenis, pádel, tenis de mesa. Adaptaciones: en función de la capacidad de reacción de los deportistas utilizaremos como móvil a golpear globos, pompones, pelotas de tenis de mesa o pelotas antiestrés; adaptaremos el número de botes permitidos, en los deportistas que sea posible utilizarán una raqueta para cada mano, las dimensiones del campo se adaptarán las capacidades y número de participantes.

3.9 Minicestas.

Es un juego alternativo parecido a la cesta punta, que consiste en pasarse una bola. La dificultad de este juego reside en la curva del elemento a la hora de tener que hacer las recepciones. Adaptaciones en función de la velocidad de reacción de los deportistas utilizaremos como móvil a lanzar globos, pompones, pelotas de tenis de mesa, pelotas antiestrés o bolas de unihockey; adaptaremos el número de botes permitidos, en los deportistas que sea posible utilizarán una minicesta para cada mano, las dimensiones del campo se adaptarán las capacidades y número de deportistas.

3.10 Minigolf

Es una adaptación del deporte del golf que consiste en introducir una bola en un hoyo en el menor número de golpes posible, utilizando un palo para impulsar la bola. El palo de minigolf se sustituirá por uno más ligero de plástico, las personas que tienen una hemiparálisis utilizarán una mano para golpear, en cada hoyo participarán varios deportistas a la vez, que lanzarán por orden, cada deportista tendrá asignada una bola numerada para facilitar que recuerden en que orden les toca lanzar.

3.11 Voleibol

Es un deporte de cooperación-oposición en el que juegan dos equipos cada uno en su campo y tiene como objetivo golpear una pelota por encima de la red para que bote en el campo contrario o que el equipo rival la lance de fuera del campo. Para facilitar la participación la red se regulará en altura con lo cual no se permitirá hacer remates, se utilizarán globos, balón de gomaespuma o de playa, si las capacidades de los deportistas lo requieren se permitirán varios toques por jugador y que bote la pelota antes de golpearla.

3.12 Baloncesto

Es un deporte de cooperación-oposición en el que compiten dos equipos utilizando las manos con el objetivo de encestar la pelota en la canasta contraria. Se reducirá el número de jugadores por equipo, la pelota será de goma y de un diámetro menor para favorecer que pueda ser cogida por las personas que solo tienen una mano funcional, se regulará la altura de la canasta, para evitar caídas se marcará una zona cerca de la canasta donde se no podrá entrar con el fin de evitar que los participantes se cuelguen la canasta, en función de las capacidades cognitivas y técnicas de los deportistas se eliminará la regla de los dobles.

3.13 Fútbol

Es un deporte de cooperación-oposición en el que compiten dos equipos con el objetivo de marcar gol en la portería contraria, golpeando la pelota con los pies, la cabeza o cualquier otra superficie del cuerpo menos los brazos a excepción de los porteros. Para evitar caídas realizarán juegos de pases, control y/o conducción en los que no haya contacto físico, los participantes de en esta actividad deben tener un buen equilibrio.

4. Las actividades físico-deportivas en personas con DCA en fase crónica

En la fase crónica la práctica de AFD será una decisión propia de la persona con DCA, pero el técnico deportivo debe asesorar al deportista sobre la actividad que mejor se adecúe a sus capacidades y gustos. A continuación se detallan algunas de las más utilizadas:

4.1 Pádel

Está dirigido a personas que tienen marcha autónoma y no tienen gran alteración del equilibrio. La actividad se desarrolla mediante ejercicios específicos para el aprendizaje del deporte y juegos adaptados en función de las capacidades de los deportistas. A los deportistas con más dificultades se les permite dos botes (Pérez-Rodríguez, 2017).

Los objetivos son: mejorar la coordinación, la percepción visoespacial, el esquema corporal y la lateralidad, integrar el brazo parético, respetar las normas de juego y trabajar en equipo. Es uno de los deportes que más favorece el deporte inclusivo, al poder formar parejas compuestas por una persona con DCA y su compañero sin discapacidad.

4.2 Iniciación al atletismo

Esta actividad está dirigida para personas con desplazamiento en silla o de forma autónoma, que tengan funcionalidad, al menos, en un miembro superior. En las sesiones se realizan juegos pre-deportivos

relacionados con las diferentes disciplinas propias del atletismo.

Los objetivos son: mejorar las habilidades motrices básicas, la coordinación, los desplazamientos, el equilibrio, el esquema corporal, la percepción visoespacial, la lateralidad e integrar el brazo parético.

4.3 Iniciación al fútbol-sala

Esta actividad está dirigida a personas con marcha autónoma, con leve alteración del equilibrio, con interés en practicar fútbol sala como herramienta para la mejora de sus capacidades. Se desarrollan juegos predeportivos y de aprendizaje del fútbol sala para mejorar las capacidades de los deportistas.

Los objetivos son: trabajar las habilidades motrices básicas, la coordinación, el desplazamiento, el equilibrio, el esquema corporal, la lateralidad y la percepción visuo-espacial.

4.4 Actividad acuática

Dentro de las actividades acuáticas podemos distinguir tres actividades grupales y una actividad individualizada que se desarrolla en el punto 4.5.

4.4.1. ACAVE grupal (Actividad Acuática en Vaso de Enseñanza)

Esta actividad se realiza en una piscina poco profunda o vaso de enseñanza, donde los participantes pueden ponerse de pie, cubriendo el agua la mitad del cuerpo. Desde la experiencia profesional de Deporte para DCA se ha creado un método denominado ACAVE. Está dirigida a personas con marcha autónoma que tienen alguna alteración del equilibrio, dificultad de desplazamiento y/o problemas en la coordinación. En deportistas que tienen dificultades para apoyar el pie parético se utilizarán lastres. Los objetivos principales son: desarrollar la fuerza y resistencia cardiovascular, mejorar la coordinación, trabajar el equilibrio estático y dinámico, potenciar una marcha más estable, y realizar tareas duales.

4.4.2 ACAVE con persona de apoyo

Está dirigida a personas con gran alteración del equilibrio, que suelen utilizar elementos de apoyo o silla de ruedas para desplazarse, y que en el agua necesitan de un familiar o amigo para realizar los ejercicios. El trabajo se realiza por asignación de tareas a cada pareja de manera específica. En deportistas que tienen dificultades para apoyar el pie parético se utilizarán lastres. Los objetivos son: tomar conciencia del esquema corporal, mejorar el sistema propioceptivo, trabajar el equilibrio estático y dinámico, realizar la marcha con la menor ayuda posible, realizar tareas duales, superar miedos y enseñar ejercicios a las personas de apoyo.

4.5 Natación



Esta actividad se lleva a cabo en una piscina profunda, donde cada deportista realiza diversos ejercicios de natación adaptados a sus capacidades y a los objetivos previamente marcados. Para la práctica es necesario que el deportista mantenga la flotación y pueda desplazarse con ayuda de material auxiliar. En esta actividad, trabajamos objetivos fundamentales como lograr la adaptación del medio acuático, trabajar la coordinación, mejorar la movilidad articular, conseguir una mejora del esquema corporal, así como del sistema propioceptivo, y realizar una readaptación al esfuerzo. Las adaptaciones para estas actividades son: el uso de aletas para favorecer la flotación y aumentar la velocidad, y el uso de picas y mancuernas que permitan el agarre de la mano parética.

4.5.1 Salidas y entradas del agua

Algunas de las personas con DCA necesitarán ayuda para salir o entrar del agua. En todas las instalaciones no hay una grúa con silla que es ideal para este colectivo, ya que las grúas en las que personas tienen que quedarse colgadas (apoyando los brazos y piernas sobre unos soportes metálicos) pueden ser incómodas e incluso lesivas para personas con hemiparesia que tienen un hombro doloroso, hiperestesia o no tienen sensibilidad pueden adoptar una postura que les produzca una lesión al entrar o salir del agua.



Las personas con una hemiplejía, que caminan en el medio terrestre, no suelen tener problemas para realizar la entrada al agua, aunque si muestran problemas en la salida, el técnico deportivo ayudará para guiar y fijar la colocación de la pierna afectada en cada escalón (García-Hernández et al., 2011). En los casos de las personas con DCA que no puedan subir y bajar por las escaleras, ni puedan usar la grúa para entrar al agua deberemos sentar al usuario en el bordillo. De este modo el técnico deportivo desde dentro del agua les facilitará la entrada mientras que el usuario se apoya con una mano al bordillo. En la salida del agua, se seguirá la técnica utilizada en salvamento acuático, realizando la fuerza con las piernas no con la espalda y teniendo en cuenta la hiperestesia que presentan muchos usuarios para sentarles en el bordillo. Entre dos personas se les pondrá de pie o se les sentará en la silla de ruedas (García-Hernández et al., 2011).

4.5.2 Material para evitar caídas y facilitar la ACAVE

En muchas ocasiones el pasillo de acceso y el suelo que rodea a la piscina se encuentra mojado y resbaladizo, por ello es conveniente que las personas que presentan alteraciones de la marcha y/o el equilibrio, lleven su producto de apoyo en estas zonas para evitar caídas. Por el mismo motivo, se recomienda que los usuarios que utilizan férulas el miembro inferior las lleven puestas hasta el borde de la piscina (García-Hernández et al., 2011). En casos de usuarios con pie equino y/o que utilizan ortesis el miembro inferior y que presentan problemas al caminar dentro del agua se puede utilizar la ortesis siempre que sea de plástico y no tenga remaches metálicos, siendo recomendable consultar al fabricante. Otra solución puede ser la compra de calcetines o calzado específico para utilizar dentro de la piscina (García-Hernández et al., 2011).

4.6 Actividad individualizada

En esta actividad cada técnico trabaja con un deportista. Está dirigida a personas con mayor afectación funcional, que requieran de apoyo para realizar desplazamientos o que, por seguridad requieran de una atención personal. Las sesiones habitualmente se desarrollan en un vaso de enseñanza. También, se pueden realizar entrenamientos personales, tanto en el medio acuático como terrestre con el fin de mejorar la condición física general o en una disciplina deportiva específica. Los objetivos principales son: tomar conciencia del esquema corporal, mejorar el sistema propioceptivo, trabajar el equilibrio estático, realizar la marcha con la menor ayuda posible y superar miedos o mejorar las capacidades físicas o el rendimiento deportivo.

5. La competición para personas con DCA

Las personas con DCA que quieran competir en boccia, slalom en silla de ruedas, deportes de invierno, atletismo, natación o fútbol-7 tienen la opción de hacerlo a través de las federaciones autonómicas de Personas con Parálisis Cerebral y Daño Cerebral Adquirido o Personas con Discapacidad y, a nivel nacional, La Federación Española de Deportes de Personas con Parálisis Cerebral y Daño Cerebral Adquirido (FEDPC). Los deportistas con DCA que deseen participar en una competición nacional o internacional de deben pasar una mesa clasificación compuesta por un técnico deportivo y un profesional

sanitario (médico o fisioterapeuta) en esta clasificación solo se tienen en cuenta los déficits físicos. Por lo cual, no podemos encontrar con personas con DCA sin afectación física que sea no elegible para participar en las competiciones organizadas por la FEDPC y las Federaciones Internacionales para personas con Personas con Parálisis Cerebral o Daño Cerebral Adquirido pero que sus déficits cognitivos, conductuales y/o sensitivos no le permitan competir de forma normalizada al mismo nivel que lo hacía anteriormente a sufrir un DCA y no pueden volver a disfrutar del deporte de competición. Federaciones de ciclismo, hípica, remo, piragüismo, triatlón, tenis de mesa, taekwondo y vela, tenis, escalada, tiro con arco y rugby tienen integradas secciones de deporte adaptado con sus propias clasificaciones; la federación de golf desde 2007 tiene un comité de golf adaptado e inclusivo.

5.1 Atletismo

En atletismo los deportistas pueden participar en las modalidades de carrera, lanzamiento y salto. Para participar en el Campeonato de España los deportistas deben acreditar una marca mínima en las pruebas que organiza la federación autonómica de atletismo y ser clasificados como clase 1, 2 3 ó 4 si participan en silla de ruedas o 5, 6, 7 u 8 si participan a pie. En las pruebas de lanzamiento el peso de los artefactos varía en función de la clase funcional.

5.2 Fútbol-7

En esta modalidad deportiva únicamente se compite a nivel nacional y los futbolistas son clasificados como clase 1, 2 ó 3, en función únicamente de su capacidad física. Todos los equipos deben alinear al menos un jugador de clase 1 y como máximo a un jugador de clase 3. Los jugadores pueden realizar el saque de banda con una mano haciendo rodar el balón por el suelo.

6. Conclusiones

A continuación, presentamos de forma resumida los puntos más relevantes de este capítulo:

- Los deportistas con DCA deben ser parte activa en la elección de las AFD que quieren realizar.
- Las personas con DCA tienen unas capacidades concretas y somos los profesionales de la AFD los que debemos adaptar las actividades a los deportistas para que alcancen los objetivos propuestos y sin que sea una frustración para ellos.
- Los profesionales de la AFD debemos tener suficiente información del estado de salud y capacidades del deportista antes de comience la práctica deportiva. Principalmente, en la fase subaguda es importante el trabajo transdisciplinar con otras áreas de rehabilitación.
- Las federaciones deportivas para personas con discapacidad tienen que dar cabida a las personas con DCA que tienen unas secuelas permanentes y no pueden competir como la hacían previamente a sufrir el DCA.

7. Referencias bibliográficas

- Bilbao, A. (2008). Manejo cognitivo de personas con daño cerebral. In A. Bilbao y J. L. Díaz Rodríguez (Eds.), *Guía de manejo cognitivo y conductual de personas con daño cerebral. Manual para profesionales que trabajan en la rehabilitación de personas con daño cerebral* (pp. 9-26). Madrid: Imsero.
- Blázquez, J. L., Paúl-Lapedriza, N., y Muñoz, J. M. (2004). Atención y funcionamiento ejecutivo en la rehabilitación neuropsicológica de los procesos visuoespaciales. *Revista de Neurología*, 38(5), 487-495.
- Cartés, M. A. (2000). Hockey interior: un deporte para personas con discapacidades psíquicas. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 60, 54-58.
- Castellanos-Pinedo, F., Cid-Gala, M., Duque, P., Ramírez-Moreno, J. M., Zurdo-Hernández, J. M., y en nombre del Grupo de Trabajo del Plan de Atención al Daño Cerebral Sobvenido de Extremadura. (2012). Daño cerebral sobvenido: propuesta de definición, criterios diagnósticos y clasificación. *Revista de Neurología*, 54(6), 357-366.
- Defensor del Pueblo. (2006). *Daño cerebral sobvenido en España: un acercamiento epidemiológico y sociosanitario*. Madrid: Autor.
- Fagoasa i Mata, J. (2006). Descripción de las discapacidades más frecuentes. Características principales. In M. Ríos, A. Blanco, T. Banany y N. Carol (Eds.), *Actividad física adaptada. El juego y los alumnos con discapacidad: la integración, juegos específicos, juegos motrices sensibilizadores* (5ª ed., pp. 11-19). Barcelona: Paidotribo.
- Febrer, A. (2002). Traumatismo craneoencefálico en el niño y adolescente. *Rehabilitación*, 36(6), 346-352.
- Federación Española de Daño Cerebral. (2019). *Guía de familias* (4 ed.). Madrid: FEDACE.
- Federación Española de Daño Cerebral. (2020). El DCA en cifras, 18 de septiembre de 2020, Repecuerado de https://fedace.org/epidemiologia_dano_cerebral.html
- Gangoiti, L., Domingo, B., y Fernández, E. (2006). Rehabilitación de los trastornos perceptivos en el daño cerebral. In I. Sánchez, A. Ferrero, J. J. Aguilar, J. M. Climent, J. A. Conejero, M. T. Flórez, A. Peña y R. Zambudio (Eds.), *Manual SERMEF de rehabilitación y medicina física* (pp. 586-590). Madrid: Paramericana.
- García-Hernández, J. J., González-Altred, C., Bilbao, Á., Croche, L. F., Pérez-Rodríguez, M., Bravo, S., . . . Bize, A. (2011). *Daño cerebral adquirido. Guía de actividades físico-deportivas*. Madrid: IMSERSO.
- García-Hernández, J. J., Mediavilla-Saldaña, L., Pérez-Rodríguez, M., Pérez-Tejero, J., y González-Altred, C. (2013). Análisis del efecto de las actividades físicas grupales en pacientes con daño cerebral adquirido en fase subaguda. *Revista de Neurología*, 57(2), 64-70.

- García-Hernández, J. J., y Pérez-Rodríguez, M. (2011). *Cuadernos FEDACE sobre daño cerebral adquirido: actividades físico-deportivas y daño cerebral adquirido*. Madrid: FEDACE.
- González-Altied, C., Sánchez-Polo, M. T., y Casado, M. P. (2006). Equilibrio, control postural y ataxia en el daño cerebral adquirido. In I. Sánchez, A. Ferrero, J. J. Aguilar, J. M. Climent, J. A. Conejero, M. T. Flórez, A. Peña y R. Zambudio (Eds.), *Manual SERMEF de rehabilitación y medicina física* (pp. 579-583). Madrid: Paramericana.
- Pajares, S. (2006). *La comunicación el daño cerebral adquirido*. Paper presented at the III Congreso español sobre daño cerebral adquirido Navarra.
- Pérez-Rodríguez, M. (2017). *Efecto de un programa de actividad físico deportiva sobre la salud en personas con daño cerebral adquirido en fase crónica*. Universidad Politécnica de Madrid. Repecuerado de <http://oa.upm.es/48317/>
- Powell, T. (2001). *Lesión cerebral. Una guía práctica*. Barcelona: Fundació Institut Gutmann.
- Quemada, J. I., Mimentza, N., Jiménez, A., y Sánchez, I. (2006). *Tratamiento no farmacológicos de las alteraciones conductuales en el daño cerebral*. In F. Mapfre (Ed.), *Avances en neuropsicología*. Madrid: Fundación Mapfre.
- Quemada, J. I., Ruíz, M. J., Bori, I., Gangoiti, L., y Marin, J. (2007). *Modelo de atención a las personas con daño cerebral*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios.
- Quezada, M. Y., Huete García, A., y Bascones, L. M. (2016). Las personas con Daño Cerebral Adquirido en España. In FEDACE (Series Ed.) (pp. 71). Repecuerado de https://fedace.org/epidemiologia_dano_cerebral.html
- Ríos, M., Benito, J., Paúl-Lapedriza, N., y Tirapu, J. (2008). Neuropsicología del cerebral adquirido. In J. Tirapu, R. M. y F. Meastú (Eds.), *Manual de Neuropsicología* (pp. 311-342). Barcelona: Víguera
- Sánchez, I., y López, L. (2006). Rehabilitación del déficit motor y de la discapacidad física de causa neurológica. In I. Sánchez, A. Ferrero, J. J. Aguilar, J. M. Climent, J. A. Conejero, M. T. Flórez, A. Peña y R. Zambudio (Eds.), *Manual SERMEF de rehabilitación y medicina física* (pp. 557-568). Madrid: Paramericana
- Sánchez, I., Martín, M. E., y Izquierdo, M. (2006). Rehabilitación del ictus cerebral. In I. Sánchez, A. Ferrero, J. J. Aguilar, J. M. Climent, J. A. Conejero, M. T. Flórez, A. Peña y R. Zambudio (Eds.), *Manual SERMEF de rehabilitación y medicina física* (pp. 479-494). Madrid: Paramericana.



Junta de Andalucía