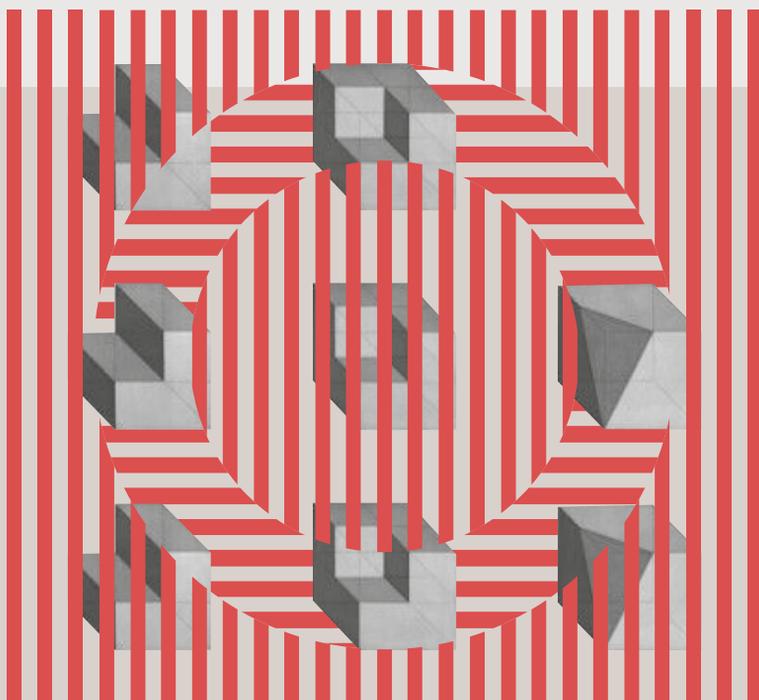


# INCLUSIÓN EN MOVIMIENTO

Actividad física y deportiva adaptada

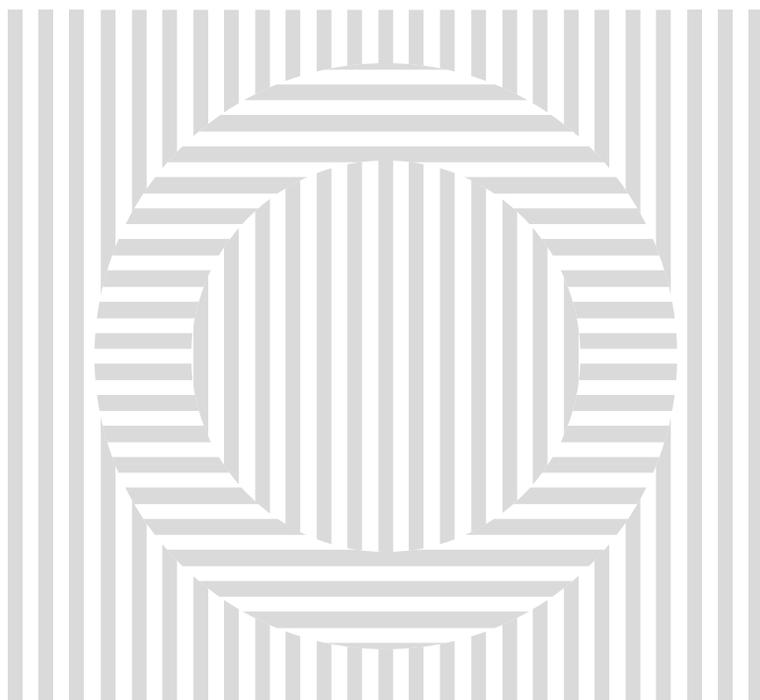


Franklin Castillo Retamal | *Editor*

**SERIE CUADERNOS ACADÉMICOS**

# INCLUSIÓN EN MOVIMIENTO

Actividad física y deportiva adaptada



Franklin Castillo Retamal | *Editor*

Franklin Castillo Retamal, Ana Luiza Barbosa Anversa, Camila Cáceres Salas, Carolina Silva Rodríguez, César Faúndez Casanova, César San Martín González, Fernanda Cordero Tapia, João Ricardo Nickening Viss<sup>o</sup>oci, Luciana Beligon Refundini, Luz Stella Zúñiga Tisoy, Marciel Barcelos Lano, Marcelo Castillo Retamal, María Javiera Durán Escobar, María Pilar Pomés Correa, Natalia González Zapata, Natalia Villar Cavieres, Navis Sepúlveda Rueda, Nicolás Bores Calle, Patric Paludett Flores, Ramón Roca Moyano, Raquel Becerril González, Ricardo Souza De Carvalho, Stephanny Cepeda Tovar, Valdilene Wagner, Victoria Rey Niño, Xavier Torrebadella Flix / Autores

Inclusión en movimiento: Actividad física y deportiva adaptada

Talca, Chile, Ediciones UCM, 2020, Primera Edición

224 pp, 150x220mm, exterior couche 300 g, interior bond ahuesado 80 g

Impreso en Salesianos, Santiago de Chile

**INCLUSIÓN EN MOVIMIENTO:**

**ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA**

**ADAPTADA**

SERIE CUADERNOS ACADÉMICOS

ISBN: 978-956-6067-11-5

Diciembre 2020

**EDITORIAL UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE**

Av. San Miguel 3605, Talca, Chile

ediciones@ucm.cl

Dirección Editorial: José Tomás Labarthe

Diseño y diagramación: Micaela Cabrera

Corrección de estilo: Jonnathan Opazo

Todos los derechos reservados. La reproducción parcial o total de esta obra debe contar con la autorización de los editores. Se autoriza su reproducción parcial para fines periodísticos, debiendo mencionarse la fuente editorial.



**Ediciones UCM**  
Editorial Universidad Católica del Maule

En memoria de nuestro querido amigo y colega  
Dr. Décio Roberto Calegari

Universidade Estadual de Maringá, PR, BR.

## COMITÉ CIENTÍFICO EVALUADOR

**Dr. Nicolás Bores Calle**

Universidad de Valladolid - España

**Dr. José María Pazos Couto**

Universidad de Vigo - España

**Dr. Carlos Matus Castillo**

Universidad Católica de la Santísima Concepción - Chile

**Dr. William Moreno Gómez**

Universidad de Antioquia - Colombia

**Dr. Alberto Moreno Doña**

Universidad de Valparaíso - Chile

**Dra. Ana Beltrán González**

Universidad de Antofagasta - Chile

**Dr. Manuel Monzalve Macaya**

Universidad Católica del Maule - Chile

**Dr. Eugenio Merellano**

**Navarro**  
Universidad Autónoma de Chile - Chile

**Mg. Roberto Leiva Contardo**

U. Metropolitana de Ciencias de la Educación - Chile

**Dr. Fernando Jaime González,**

U. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Brasil

**Dra. Caroll Schilling Lara**

Universidad Católica del Maule - Chile

**Dr. Luis Espinoza Oteiza**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile

**Dra. María Sonia Valeria**

**Sumonte Rojas**

Universidad Católica del Maule - Chile

**Dr. Joan Estrada Aguilar**

Universidad Autónoma de Barcelona - España

**Dr. Alex Garrido Méndez**

Universidad Católica de la Santísima Concepción - Chile

**Dr. Alejandro Almonacid Fierro**

Universidad Católica del Maule -  
Chile

**Dr. Luis Felipe Castelli Correia  
de Campos**

Universidad del Bío-Bío - Chile

Este libro tiene botones interactivos para  
moverte entre el índice y los capítulos.  
Solo debes presionar el **rectángulo** para  
llegar al contenido que desees.

# ÍNDICE

## **Presentación**

Dr. Franklin Castillo Retamal

## **Prólogo**

Dra. María Pilar Pomés Correa

## **Capítulo 1**

Apuntes desde la experiencia: discapacidad visual en Chile, una mirada empírica.

Mg. César San Martín

## **Capítulo 2**

Atletismo y discapacidad: una propuesta de iniciación.

Mg. César Faúndez Casanova, Lic. Camila Cáceres Salas

## **Capítulo 3**

Propuesta de actividades en la naturaleza para personas con discapacidad visual.

Mg. Fernanda Cordero Tapia, Dr. Franklin Castillo Retamal

## **Capítulo 4**

Aplicaciones prácticas de psicomotricidad desde una mirada inclusiva.

Mg. Natalia Villar Cavieres, Mg. César Faúndez Casanova

## **Capítulo 5**

La Joëlette en España y experiencias docentes desde una mirada crítica.

Dr. Xavier Torrebadella Flix

## Capítulo 6

Una experiencia educativa de personas con discapacidad física y psíquica a partir del Trail-O.

Mg. Victoria Rey Niño, Dr. Nicolás Julio Bores Calle, Dra. Raquel Becerril González

## Capítulo 7

Gimnasia e inclusión de estudiantes con discapacidad: posibilidades en la Educación Física escolar.

Dra. Ana Luiza Barbosa Anversa, Mg. Luciana Beligoni Refundini, Dr. Patric Paludett Flores, Dr. Ricardo Souza de Carvalho

## Capítulo 8

El Deporte Paralímpico como medio de transformación social: una experiencia colombiana.

Mg. Natalia González Zapata, Ps. Stephanny Cepeda Tobar, Lic. Luz Zúñiga Tisoy

## Capítulo 9

Capoeira para grupos vulnerados: elementos de representación social y posibilidades de actuación.

Mg. Valdileine Wagner, Dr. Maciel Barcelos, Dr. Franklin Castillo Retamal, Lic. María Javiera Durán Escobar, Dr. João Ricardo Nicke-ning Vissoci

## Capítulo 10

Educación Física en Escuelas Hospitalarias: aproximación a la realidad profesional.

Lic. Carolina Silva Rodríguez, Dr. Franklin Castillo Retamal

## **Capítulo 11**

Acercamiento de la Educación Física en el contexto penitenciario: el caso de Chile.

Mg. Ramón Roca Moyano, Dr. Marcelo Castillo Retamal

## **Capítulo 12**

El Club Deportivo como estrategia de inclusión y convivencia hacia los contextos.

Mg. Navis Sepúlveda Rueda

## **Referencias bibliográficas**

## **Sobre los autores**



## PRESENTACIÓN

Este texto tiene una orientación básica pero esencial, toda vez que intenta comunicar a partir del escuchar y oír, del estar atentos, de observar el contexto e interpretarlo. Según Maturana (1985), en este acto de intercomunicación van emergiendo las ideas y también, a partir del lenguajear, vamos construyendo las interacciones que permiten coordinar acciones que de súbito se convierten en acuerdo. Este acuerdo es el que está plasmado en las hojas siguientes y emergió precisamente del hecho de compartir visiones, experiencias y proyecciones.

El trabajo mancomunado volcado en la elaboración de este libro permitió confluir ideas de un número importante de profesionales de distintas latitudes con un foco común, lo que significa que el proceso de comunicación está alcanzando su objetivo. Hoy, es necesario establecer algunos lineamientos que nos permitan discutir acerca de los desafíos que enfrenta la disciplina en relación al proceso de inclusión en actividades físicas de personas con discapacidad o pertenecientes a los grupos denominados especiales, cuestión que es medianamente tratada en los procesos de formación inicial docente y escasamente desarrollada en la formación continua.

En esta línea, podríamos decir que estamos avanzando hacia el desarrollo o al menos, en palabras de Toro (2011), hacia el inicio de una forma de comprender y situarnos como seres multidiversos en tanto manifestación motricia, entendiendo que la educación es mucho más que un proceso de instrucción o entrenamiento, pero nunca menos.

Cada capítulo presentado, en esencia, es un aporte a la discusión y acción sobre Educación Física en la materia y visualiza enfoques educativos relevantes como el de inclusión, diversidad, derecho, inter/multiculturalidad, género,

ciudadanía y otros, que permiten una discusión/propuesta pluralista.

Así mismo, cada uno de ellos tiene una identidad y sentido de trascendencia, dado por la reflexión e ideas en común, emergidas a partir del diálogo y el intercambio de opiniones. Finalmente, ponemos al servicio de la comunidad las posibilidades que, como profesionales del área, hemos desarrollado y rescatado a lo largo de nuestra trayectoria.

Esperamos que, de esta manifestación comunicativa plasmada en un libro, surjan aún más acuerdos y entrelacemos ideas que asistan el desarrollo y avance del área. ¡Buena Lectura!

Dr. Franklin Castillo Retamal  
Organizador

## PRÓLOGO

La Educación Física adaptada en nuestro país es hoy en día una realidad y una demanda urgente enmarcada en una sociedad que debe transformarse para ser inclusiva y más justa. Chile, como otros países de Latinoamérica, forma parte del grupo de naciones que han adscrito una serie de tratados y acuerdos internacionales relacionados con el aseguramiento y entrega de una educación equitativa e inclusiva. Chile ha incorporado en sus políticas educacionales, por ejemplo, los acuerdos firmados en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990); los objetivos y finalidades de la Educación para Todos (Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, 2000); los acuerdos obtenidos en la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo (Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile, 2008); y los objetivos de desarrollo sostenible determinados en la Agenda 2030, cuyo objetivo para el ámbito de la educación es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Estos compromisos se fundamentan además en la Política Nacional de Niñez y Adolescencia, que a su vez se sustenta en los tratados internacionales de los Derechos Humanos, donde se establece un sistema de garantías de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y que nuestro país ha ratificado (MINEDUC, 2018). Frente a todos estos compromisos asumidos, Chile tiene aún un largo camino que recorrer.

Paulatinamente, los niños y jóvenes con discapacidad han ido poblando las salas de clase y la diversidad se ha hecho presente, con más fuerza, al interior de las escuelas y liceos. La segregación que caracterizaba las aulas, ha debido

transformarse en espacios educativos participativos y ambientes más inclusivos. Esta migración no solo ha implicado cambiar las prácticas pedagógicas, sino que ha significado una profunda modificación de la cultura escolar en cada establecimiento, lo que no ha estado ajeno a dificultades, conflictos, errores y aciertos. Por su parte, los profesores/as de Educación Física se han visto muchas veces forzados a navegar entre la normativa vigente y las exigencias administrativas sin las adecuadas herramientas ni capacitación necesaria para acoger en sus clases y dentro de sus acciones educativas, a niños, niñas, jóvenes o adultos con discapacidad.

La Educación Física, las actividades lúdicas y aquellas en contacto con la naturaleza, son por esencia prácticas que contienen todo el potencial para ser acciones educativas inclusivas y están presentes en todas las etapas de la vida. La interacción social mediada por el movimiento, el deporte, el juego cooperativo y la expresión motriz, son una excelente estrategia para posibilitar el desarrollo y el aprendizaje de todas las personas, independiente de su condición social, etnia, género, lengua materna, cultura de origen, sus capacidades o discapacidades. La educación inclusiva busca eliminar todo indicio de exclusión y discriminación que pueda existir en el contexto escolar y social, se fundamenta en un imperativo ético que tiene como finalidad garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos, reconociendo sus diferencias personales, sociales y culturales (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2015). Es en este sentido, que la actividad física y lúdica permite acoger y entregar respuestas educativas a la diversidad de niños, niñas y jóvenes que conviven actualmente en nuestras salas de clase.

La posibilidad de ofrecer una educación para todos, necesariamente requiere de una profunda transformación del sistema escolar en general y en particular de cada comunidad educativa. Implica modificaciones en los aspectos físicos y curriculares, en cuanto a las expectativas y las acciones de los docentes, también en la visión y el estilo de sus líderes.

Si pensamos que la educación inclusiva es un proceso orientado a entregar una respuesta ajustada a la diversidad de necesidades y características de los estudiantes, incrementando su nivel de participación en todas las experiencias de aprendizaje, la Educación Física constituye un escenario privilegiado

para concretar esta transformación y transitar hacia una cultura escolar más inclusiva, libre de discriminación, capaz de visibilizar a cada estudiante, incrementando sus logros académicos y personales. Una educación de calidad para todos debe considerar valores, normas y procedimientos en los que se sustenta el derecho que posee cada niño/a, joven y su familia de participar de las actividades y contextos que les rodean. El sentido de pertenencia a una comunidad escolar específica, la oportunidad de establecer relaciones sociales, de amistad y, claramente, la posibilidad de generar aprendizaje que actualice el potencial personal, son metas y a la vez características esenciales de la educación inclusiva (DEC-NAEYC, 2009). El acceso a experiencias de aprendizaje pertinentes, el incremento de oportunidades de participación y la entrega de los apoyos necesarios, serán condiciones fundamentales que la escuela y cada profesor/a deberá asegurar para favorecer un espacio educativo inclusivo y justo.

Efectivamente, una educación inclusiva debe favorecer la justicia social, ya que su meta primordial será promover la igualdad de oportunidades para todos, objetivo que se proyecta hacia la comunidad, transformando no solo la cultura al interior del establecimiento, sino que también la de su espacio circundante. En este sentido, la inclusión vista en el contexto educativo, entrega una nueva oportunidad para el reconocimiento y consideración de las diferencias de los estudiantes frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo la equidad, pero por sobre todo, la participación de los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en la distribución colaborativa de las responsabilidades.

Tanto al interior de la escuela como fuera de ella, el aprendizaje por medio del movimiento es fundamental para el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas, motrices y socioemocionales, especialmente durante los primeros años de vida. El impacto que produce el experimentar corporalmente el mundo a través del movimiento es enorme, la gran cantidad de engramas motores, la puesta en práctica y perfeccionamiento de las funciones ejecutivas, el establecimiento de relaciones sociales, la resolución de problemas, el autoconocimiento y control emocional, son algunos de los beneficios que la temprana exposición a las actividades motrices y lúdicas otorgan a todos los niños y niñas. La falta de este tipo de experiencias concretas, conlleva una serie de limitaciones en todas

las áreas del desarrollo, convirtiéndose en barreras que aumentan la probabilidad de sufrir rezagos y deterioro de las competencias académicas y sociales. Pero la actividad física no es exclusiva para la infancia, es parte del ciclo vital y su práctica, fundamental para mejorar la calidad de vida. Sus beneficios son transversales y se proyectan hacia todas las dimensiones de la persona. Durante el juego y las actividades motrices, todos asumen un rol, las discapacidades se extinguen y los talentos, habilidades y deseos se materializan. El movimiento nos hace transitar, no solo corporalmente, sino que en todas las manifestaciones de nuestro ser. Funciones cognitivas, motoras, emocionales, afectivas y sociales se activan y desplazan de un punto a otro. El deporte, las actividades lúdicas y aquellas en contacto con la naturaleza, además, nos ponen en relación con otros, siendo primordialmente actos que implican interacción social. El desarrollo de valores fundamentales colectivamente consensuados en la sociedad, también se ve estimulado a través de la actividad física o psicomotriz. Todos estos elementos y potenciales aprendizajes son un excelente insumo que promueve una educación más inclusiva y justa.

Si bien es cierto que el currículum escolar incorpora la actividad física y deportiva en todos sus niveles, los profesores de Educación Física no siempre cuentan con las herramientas para llevar a cabo los ajustes y adaptaciones que les permitan diversificar la enseñanza y así mejorar las oportunidades de aprendizaje para todos, especialmente los niños/as, jóvenes o adultos que presenten alguna discapacidad. Por otra parte, los espacios de autoaprendizaje y de formación continua para estos profesionales son escasos, sobrecargando a los profesores/as con una gran cantidad de demandas y nuevas responsabilidades, pero con limitadas oportunidades de capacitación. Es por ello, que este texto busca abordar estos desafíos desde distintas perspectivas, entregando una serie de propuestas inclusivas y prácticas exitosas que pueden ser ajustadas y replicadas. A través de la reflexión teórica y la descripción de experiencias reales, cada uno de los capítulos intenta contribuir al diálogo especializado, al desarrollo de esta disciplina y la formación de profesores, permitiendo una discusión fecunda y posibles aplicaciones en escenarios donde la práctica deportiva, el movimiento y las actividades lúdicas se lleven a cabo en contextos de diversidad.

Una discapacidad puede considerarse como una limitación para el aprendizaje solo cuando no existen las adecuaciones necesarias en la enseñanza. Estos ajustes implican acciones como la identificación de las barreras existentes, la detección de factores protectores y posibles apoyos, la planificación sistemática e intencionada de adaptaciones en la infraestructura, en el acceso al currículo, en las actividades motrices propiamente tal y en su evaluación. Todos estos procesos permitirán que una discapacidad deje de percibirse como una limitación permanente y estática y que más bien se transforme en una oportunidad para crecer, desafiarse constantemente y desarrollarse. La educación inclusiva no debe ser vista de manera simplista ni desde una perspectiva idílica. Exige un trabajo exhaustivo, un esfuerzo permanente y arduo de toda la comunidad para lograr de manera situada y consensuada conceptualizarla e implementarla.

Tal como los diferentes capítulos de este libro nos dejan ver, la Educación Física en su tránsito hacia la educación inclusiva debe nutrirse de aquellas prácticas basadas en evidencias científicas y también de experiencias empíricas que han logrado beneficiar el aprendizaje de todos. Las ideas y experiencias que aquí se relatan, serán de gran utilidad para el lector y permitirá reconocer diferentes contextos y escenarios en donde se puede desarrollar la actividad física inclusiva. De igual manera, el texto nos muestra que son muchas las áreas propias de la práctica deportiva y la actividad física donde es posible construir espacios para la inclusión, abarcando edades, condiciones de vida y ambientes diversos. Es esta riqueza la que nos permite contar con un texto único en su disciplina y que se constituirá en un excelente aporte para docentes, futuros profesores, padres y todos aquellos interesados en promover la inclusión y la justicia social a través del deporte y la actividad física.

María Pilar Pomés Correa, PhD.  
Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Católica del Maule

# CAPÍTULO 1

Apuntes desde la experiencia: discapacidad visual en Chile, una mirada empírica.

César San Martín González

Este escrito pretende ser, en primera instancia, un compendio testimonial que parte desde la base de la urgente necesidad que tenemos las personas con discapacidad de ser escuchadas, sobre todo por los profesionales que diseñan políticas públicas en el ámbito del trabajo cotidiano de quienes buscan desarrollarse profesionalmente con nosotros, pero que lamentablemente la mayoría de las veces no consideran nuestras opiniones, experiencias e incluso, muchas veces ni siquiera nos proporcionan un trato adecuado, entendiendo que tenemos derechos, deberes y que requerimos un trato y un tratamiento que considere las diferencias entre cada persona, dejando de lado el contexto de pacientes o usuarios.

Lo narrado en estas líneas es una mirada retrospectiva de la experiencia de vida de dos hermanos gemelos con discapacidad visual severa que, a lo largo de su vida, han sido testigos presenciales de los cambios socio culturales y legislativos que ha experimentado el significado de la discapacidad visual en Chile en las última cuatro décadas.

Tal vez nuestra experiencia sirva de algo a los profesores de Educación Física de hoy para comprender mejor a sus estudiantes o usuarios con discapacidad que eventualmente les corresponda atender. Posiblemente, leyendo estas líneas, los profesionales jóvenes y los que cuentan con una trayectoria, pero que recién abordan el universo de la discapacidad, complementen con base a la experiencia aquí contada los conocimientos que otorgan libros y manuales.

Resulta imperativo que los profesores y profesoras que se encuentren en el aula regular con estudiantes con alguna discapacidad física, sensorial, mental o síquica, no cometan los mismos errores que nos tocó vivenciar en su momento. Por ello, es fundamental incluir en la formación inicial del profesorado la asignatura de atención a la diversidad o a poblaciones especiales con fuerte enfoque en la discapacidad, la formación permanente y la educación continua del profesorado en esta materia.

En lo que dice relación con la estrategia a utilizar en el aula para atender correctamente a estudiantes con discapacidad visual, el docente debe conocer aspectos propios de la misma, como por ejemplo el diagnóstico médico del estudiante, ya que la discapacidad visual puede estar relacionada a un sin número de patologías. La prescripción de los ejercicios y las tareas a realizar en su pla-

nificación y ejecución, deben tener presente siempre el tipo de afección ocular.

Durante el desarrollo de la clase, las adaptaciones no son tan complejas. Se debe poner el foco en el manejo de la información que se le entrega al estudiante durante la clase, basta con verbalizar correctamente y fragmentar las indicaciones utilizando un lenguaje claro, minimizar lo más posible el ruido ambiente durante la clase, utilizar demarcaciones y elementos táctiles con distintos tamaños, texturas y, de ser necesario, con colores vistosos o con contrastes. Es preciso que el docente propicie la confianza con el estudiante para generar interacciones en un ambiente seguro, ya que, en el caso del modelamiento de un gesto técnico, si es preciso, el estudiante tendrá que tocar al profesor o viceversa.

Estos antecedentes son parte de la experiencia de vivir con discapacidad visual en relación al área de Educación Física. Esperamos que el relato a continuación sirva de luz y guía para aquellos docentes que deban abordar situaciones y personas con esta condición en su sala de clases.

## Angol de los confines

Año 1981 en el hospital de Angol, sur de Chile. Un joven médico asiste un parto gemelar de una joven madre. La situación es compleja, se trata de un parto prematuro. Se realiza un parto por cesárea y los recién nacidos deben complementar su proceso de gestación en una incubadora. Pero es una tecnología nueva en el hospital, el médico y su equipo no cuentan con los recursos y los conocimientos, además los gemelos están muy débiles y se anuncia un desenlace fatal.

Días, semanas, un mes, hasta que llega el veredicto esperado: los gemelos están en excelentes condiciones de salud, han superado su condición inicial de prematuros, “a lo sumo un pie plano”, indica el facultativo. Alegría en la casa familiar, los gemelos han llegado sanos. Se encienden velas como agradecimiento, pero algo llama la atención del abuelo de los niños: ha construido un móvil colgante con distintas figuras y colores muy vistosos para estimular los sentidos de los gemelos, pero repara en que ellos no reaccionan ni a los colores ni a las formas de los móviles, no intentan tocarlos, ni alcanzarlos. Alguien comenta que los niños no atienden las morisquetas ni los chiches que les hacemos. ¿Qué pasa con ellos?

En el control de salud rutinario, con el mismo médico que había atendido el parto, al ser consultado por estas anomalías, reconoce que los gemelos aparentemente tienen problemas graves de visión, pero que él no se encuentra en condiciones de hacer algo por ellos. Los padres son impactados por la mala noticia, se sienten engañados y se culpan por no detectar el problema a tiempo. Sin embargo, acogen consejos de familiares y amigos y deciden trasladarse a una ciudad más grande para buscar otras opiniones médicas.

El peregrinaje es largo y lento. Muchos médicos, diagnósticos contradictorios y diversos, se habla incluso de un cáncer y de la necesaria extirpación de los globos oculares. Las dudas dan paso al sincretismo, para pedir a lo divino, curanderos, recetas naturales y más aún, monjes brasileños que operan a distancia.

Finalmente, médicos capitalinos dictan la sentencia: ceguera total para uno de los gemelos (B1) y una pequeña posibilidad de obtener algo de resto visual en un futuro próximo para el otro (B2).

Son tiempos difíciles para la familia de los gemelos. Con el diagnóstico a cuestas, se viven días de incertidumbre. La pregunta es sencilla, pero la respuesta resulta una incógnita: ¿Qué hacer con dos niños ciegos? ¿Qué hacer con 2 niños ciegos en Chile? ¿Qué hacer con dos niños ciegos en un pueblo pequeño?

En la capital surgen posibilidades. Existe un jardín infantil apadrinado por la primera dama de la época, además de 2 escuelas para niños ciegos que podrían acoger a los gemelos desde la etapa preescolar. Pensar en un centro de educación “normal” es imposible.

Las escuelas albergan a una importante población de niños y jóvenes que provienen de todas partes del país, pero las condiciones no son óptimas. Existe hacinamiento y los edificios de ambas escuelas estatales se encuentran derruidos, lo que no da confianza a los padres, por lo que vuelven a Angol.

## En la vecina Concepción

Un tío abuelo de los niños ha visto un aviso en el diario que publicita una escuela de ciegos que está iniciando su funcionamiento y se ha trasladado a la dirección de la nueva escuela para dar a conocer el caso de sus pequeños familiares.

Es 1982. Una pareja de profesores diferenciales llega al pueblo de Angol, enviados por la Dirección de la Escuela de Ciegos de Concepción. Viajan para conocer la situación de esta familia. Los profesores les explican a los complicados padres qué tipo de atención recibirían sus hijos si ellos deciden enviarlos a la escuela, la idea es que los niños se incorporen lo antes posible, ya que a pesar de no tener cumplido su primer año de vida, resulta de gran importancia iniciar el trabajo que ellos denominan Estimulación Temprana. Los tranquilizan, pues la escuela cuenta con internado y que son muchos los niños de distintas edades y de distintas zonas del centro sur del país que se están sumando a este proyecto educativo.

La visita de los profesores parece abrir una puerta, los niños se podrán educar a pesar de su “enfermedad”, pero la idea del internado no convence a los padres. Apremiados por la necesidad de comenzar el proceso sin otra opción que signifique una solución inmediata y con la certeza de un lugar en donde sus hijos podrían recibir la educación que necesitan, la familia abandona el pueblo de Angol para establecerse en la ciudad de Concepción. No ha sido fácil, pues ambos padres deben abandonar sus trabajos y la casa que acaban de adquirir.

## Escuela de Ciegos de Concepción

En la escuela, los padres se encuentran con un mundo desconocido y lleno de cosas nuevas, se dan cuenta que hay otras familias enfrentadas a la misma problemática y que existen otros niños, adolescentes y jóvenes ciegos. Los gemelos inician el proceso de estimulación temprana, que comprende conocimiento del entorno y del propio cuerpo, desarrollo motor, movimiento y orientación en el espacio. Junto con eso, se consideran también actividades en la naturaleza, sobre todo impulsadas por los padres para favorecer la relación sensorial con el ambiente. Los profesionales tienen que trabajar codo a codo con la familia para que los gemelos adquieran la disciplina para reforzar en casa lo que se enseña en la escuela. Mientras, el hermano mayor de los gemelos (niño sin discapacidad), es un pequeño que crece a la vera del camino. El proceso de aprendizaje de sus hermanos es lento y complejo y él se va sintiendo desatendido.

## Hospital José Joaquín Aguirre

1986. B2, sin saberlo, se encuentra envuelto en un trance que puede ser decisivo para su vida: debe ser operado a la brevedad para evitar un desprendimiento de retina que amenaza su precaria visión. Un médico llegado de Estados Unidos necesita pacientes de todas las edades para experimentar con un implante de silicona. Si todo sale bien se podría evitar el desprendimiento, manteniendo así un remanente visual pequeño. Los padres se encuentran en un predicamento, es una operación difícil y nada asegura lo que pueda ocurrir. Nuevamente la religión occidental entra en escena. Por otro lado, no hay nada que perder, B1 ya padece ceguera total, es una oportunidad y deben tomarla.

Caluroso verano de 1987 en Santiago, la operación ha resultado un éxito, B2 mantendrá su resto visual, aunque deberá tener una vida quieta, ni hablar de alguna práctica deportiva, ni siquiera de correr ni de jugar.

## Iniciación al Sistema Braille

Los 8o llegan a su fin y los gemelos inician sus respectivos procesos de apresto a la lectura y afianzan el aprendizaje de habilidades de la vida diaria, el proceso es lento y cansador para los padres y para ellos, ya que los niños ciegos no pueden aprender por imitación (comer, vestirse, asearse, etc., y esto debe ser enseñado de forma extremadamente personalizada). En lo relativo al aprendizaje y desarrollo motor, los niños ciegos presentan un desfase en relación a niños sin discapacidad de igual edad, esto se trata de suplir en la escuela especial con clases de Educación Física que estimulen aspectos perceptivo-motrices y habilidades básicas. Cuando hablamos de apresto a la lectura se piensa en lápices, cartulinas, dibujos y colores, pero los niños ciegos tienen que aprender a leer y escribir sin mirar, o bien, deberán mirar con sus manos, para más exactitud, con sus dedos. El sistema de lectoescritura Braille consiste en 6 puntos en relieve que pueden marcarse en una hoja de un grosor determinado, con una máquina o una regleta. En ese momento, los gemelos no se cuestionaron por qué ellos tendrían que aprender así y no como lo hizo su hermano mayor o sus primos, porque en la escuela todos escriben y leen en Braille.

Leer y escribir no sería tan fácil, B1 tiene un problema de motricidad fina, incluso ha tenido que complementar su permanencia en la escuela de ciegos con un tratamiento en el instituto de rehabilitación infantil Teletón, que se dedica a tratar niños y niñas con discapacidades físicas. A su vez B2, ya recuperado de la operación que le permite tener un pequeño resto visual, emprende el aprendizaje del Braille, aunque los profesores de la escuela han intentado la lectoescritura convencional, su remanente visual no es suficiente.

## Olimpiadas

Es primavera y a Concepción llegan niñas y niños ciegos de casi todo el país. Los gemelos están muy contentos, sus profesores les han explicado que se trata de una competencia, una olimpiada. En esos días no habrá clases, irán al estadio, a la piscina y al gimnasio para apoyar a sus compañeros y compañeras que participarán en los juegos, no pueden creer la inmensa cantidad de primos que tienen, es que los gemelos piensan que todos los niños ciegos son sus familiares. B2 vive una epifanía: un espacio abierto por donde la gente puede correr, él corre junto a otros niños, hasta que alguien les grita ¡salgan de la pista!

## Los caminos que no se abren

Corre el año 1991, B1 no ha podido aprender el Braille. Ni la piscina, ni algunas clases de artes marciales orientadas a la motricidad que ha recibido lo pudieron ayudar. No obstante, continúa asistiendo a Teletón, pero la profesora encargada de Educación Física en la escuela de ciegos le ha dicho a la mamá que “el niño es un mueble y ella no puede hacer nada por él”. Con la llegada de la democracia al país, se producen profundos cambios en la legislación que rige hasta entonces la escolarización de los niños ciegos en Chile. Esto significa que los niños con discapacidad visual que sean autorizados por sus profesores de la escuela especial, pueden continuar estudios con niños “normales”.

Así, en marzo de ese año, B2 es matriculado en 4º básico en una pequeña

escuela de la ciudad, dónde ha sido admitido por la directora que asume la aventura de recibirlo. Mientras tanto su hermano tendrá que permanecer en la escuela especial. Es difícil para los gemelos ya que no están acostumbrados a estar separados, se encuentran algunas tardes en la escuela especial, cuando B2 asiste para las clases de integración, donde recibe el apoyo de una profesora diferencial. Los primeros días en la escolita normal, B2 no entiende que son esas formas en la pizarra y por qué él es el único del curso que escribe Braille. Su mamá le ha dicho que recuerde no correr ni jugar mucho con sus nuevos compañeros, ya que tiene que cuidar la retina si quiere seguir viendo un poquito. Obviamente y como si se tratara de cualquier niño en el mundo, estas recomendaciones son desatendidas, en especial a la hora del recreo.

### Integración (no puede estar aquí)

Se acerca el fin del año 1991 y la escolita donde asiste B2 sólo tiene hasta 4º básico. Urge encontrar otra escuela para continuar con el proceso de integración, pero en ninguna parte reciben a B2. Los primeros en cerrar sus puertas son los colegios adscritos a congregaciones religiosas católicas y protestantes. Recordada sería la excusa de un sacerdote que funge como director en un tradicional colegio católico: “acá no se puede, tenemos muchas escaleras”. Mientras tanto, B1 asiste a la escuela especial pero no se contempla un paso a un colegio normal y los profesores, han decidido inscribirlo en los niveles como se conoce a los cursos dónde se encuentran niños que tal vez nunca se puedan integrar. El problema que tienen dichos niveles radica en que no se les reconoce su escolaridad, carecen de validez a la hora de acreditar estudios cursados en ellos.

### Integración sin inclusión y algo de Fútbol

Es 1992 y finalmente B2 es integrado en una escuela municipal de Concepción. La profesora jefa, el primer día de clases ordena a los compañeros con estas palabras: “no jueguen con el compañero ciego, ya que correr le hace mal”. Los

profesores no parecen entender la situación y B2 es reprendido duramente por la profesora de Artes Plásticas por manchar mucho una hoja al pintar. Las primeras notas son muy malas en casi todas las asignaturas y los recreos resultan extremadamente aburridos para él. En casa las cosas no son muy distintas, los niños del barrio no son muy amistosos, salvo unas cuantas excepciones y está omnipresente el cuidado que hay que tener con la retina de B2 que, no obstante, siempre se las ingenia para correr tras una pelota de fútbol.

Los gemelos sienten una extraña predilección por el fútbol. El papá los incentiva llevándolos al estadio y jugando con ellos después del trabajo, incluso en una tienda local han confeccionado un balón con sonido, con un cascabel dentro de la pelota. Sin embargo, no todo resulta entretenido. En las tardes, B1 continúa asistiendo a Teletón. Bordea los 12 años, pero persisten algunas dificultades propias de los niños ciegos, más acentuadas en él: problemas posturales, de motricidad fina y de marcha. buscan ser resueltos por los profesionales del instituto. Para ello, invitan a ambos gemelos a formar parte del Grupo Scout de Teletón. La experiencia es pionera para la época, ya que en el grupo departen niños y jóvenes con discapacidades físicas y sensoriales, además de niños “normales”, como se decía a mediados de los 90. Por aquel tiempo B2 ha tenido que salir de la escuela donde cursa el 5º básico y su proceso de integración está a punto de fracasar. Finalmente se toma la decisión de integrarlo a la escuela normal en la cual trabaja su madre, a pesar de la oposición de los profesores.

## De los 15 a los 20

B1, a pesar de acercarse a la mayoría de edad, aún cursa la enseñanza básica y es que la escuela de ciegos se negó a integrarlo, ya que por su problema de motricidad fina nunca logró leer Braille. Los años pasaban y él continuaba en niveles que no tenían escolarización. La madre por su parte, emprende un peregrinaje para integrarlo hasta llegar a la escuela en la que trabaja, donde finalmente B1 logra integrarse. B2, por otro lado, se encuentra cursando la enseñanza media en un liceo municipal de Concepción, donde ha sufrido bullying por parte de sus compañeros y en especial de sus profesores, quienes no dudan en hacer mofa de la discapacidad visual.

Con todo, B2, que a la sazón se encuentra eximido de Educación Física y otras asignaturas, se aburre mucho en su casa y en el colegio, pero una tarde, se dirige a una pista atlética cercana a su casa. La pista es segura, eso piensa B2 y ha dejado encargado su bastón guía. Una, dos, tres vueltas a la pista. Uno, dos y hasta tres días a la semana se presenta en la pista, algunos corredores ya lo conocen y le dan algunas indicaciones, han salido del estupor que produjo la irrupción de este joven casi ciego que no parece cansarse nunca.

B1 ha ido junto con la mamá a conocer un gimnasio recién inaugurado muy cerca de casa. El profesor a cargo ha estado varios años en España trabajando con ciegos y discapacitados visuales, los gemelos se integran de inmediato, incluso el profesor invita a los hermanos a participar en entrenamientos de atletismo. A fines de los 90 no existe prácticamente el movimiento paraolímpico en Chile, menos aún en el universo de la discapacidad visual. Los esfuerzos por generar instancias competitivas y de entrenamiento son realizados por pequeños clubes con mucho amor propio. En la ciudad existe un club deportivo formado por jóvenes ciegos y discapacitados visuales que, desde el amateurismo, han sentado las bases de la práctica del deporte adaptado, mucho antes que el Estado o la academia.

También, antes que muchos profesionales advenedizos, existieron profesores de Educación Física que, sin ánimo de lucro o figuración, prepararon jugadores, atletas y organizaron campeonatos. El club al que se han integrado los gemelos incluye, entre sus prácticas, deportes específicos y adaptados para personas con discapacidad visual. Los gemelos entrenan goalball, atletismo y una especie de fútbol 5 sin reglas IBSA; los atletas también hacen las veces de dirigentes, organizan beneficios y lavan la indumentaria. B2 ya no es un corredor solitario, B1 a pesar de sus dificultades físicas, participa lo más que puede en los entrenamientos, incluso en algunos campeonatos.

## El siglo que comienza

Los gemelos están muy conscientes de su condición, tratan de tener una vida lo más normal posible, pero no sólo se trata del deporte, existe en ellos una inquietud por el arte y sobre todo por las letras. En aquel entonces, el acceso a la información o a la cultura resulta una tarea ardua porque los libros se tienen que conseguir en Braille o en casete. Entonces recorren la ciudad en busca de conciertos o peñas, que son encuentros de música folclórica y latinoamericana que se realizaban en Concepción. B2 afrontaba interminables caminatas por la ciudad. El proceso de aprendizaje de orientación y movilidad, es decir, aprender a usar el bastón blanco, no fue fácil. En primera instancia tocó vencer la resistencia de los padres, pensar en que sus hijos se desplazaran solos era una locura y B2, resistió mucho en un principio salir a la calle con un bastón.

La mayoría de edad encuentra a B1 terminando su enseñanza básica, ha podido votar en las elecciones de fin de siglo en Chile mientras sus compañeros de curso están más atentos a programas infantiles. B2 por su parte ha terminado el liceo, eximido de casi todas las asignaturas. Ocurrió que a mediados del 3º medio, desde el Ministerio de Educación se ha determinado que todos los estudiantes discapacitados deben recibir la asistencia de un profesor diferencial en los colegios y no en la escuela de ciegos.

Sin materiales ni un espacio para trabajar, B2 pasa las tardes en un parque con la profesora diferencial que le han asignado, quien sugiere a los padres que lo mejor para él es integrarse a talleres de artesanía apenas termine el liceo. Una vecina ha comentado que en Talcahuano un maestro dicta clases de artes marciales, que tal vez le puedan servir a los gemelos. Así, a principios del año 2000, ya no es solo la práctica de deportes tradicionales —ya sean estos específicos y adaptados— lo que los ocupa, sino también la práctica del taichí. Por otro lado, participan en campeonatos organizados por la empresa entonces conocida como Petrox, además de los campeonatos que organizan los clubes deportivos de ciegos a lo largo del país.

B1 ha terminado por fin la enseñanza básica y continúa estudios en un liceo para adultos de la ciudad. A pesar de los vaticinios de los profesores de la escuela de ciegos, B1 se acerca a terminar la secundaria. B2 por su parte, ha ingresado

a un instituto de enseñanza superior para cursar una carrera que abandonará posteriormente, pero es un desafío y es algo que se ha logrado sin ayuda de ninguna institución. B1 se acomoda en el liceo y B2 en el Instituto. En esta etapa la madre de los gemelos ayuda como puede a sus hijos, toda la información es en papel y la noche es el único tiempo libre para leer los apuntes y hacer trabajos.

El taichí resulta excelente para poner algo de calma, pero para B2 nunca es suficiente, el maestro le ha conseguido un espacio, en un dojo, con un joven sensei que piensa es posible enseñar karate a personas con alguna discapacidad.

## Por el desarrollo libre del espíritu

Es marzo del año 2002 y están mechoneando al curso que ingresa a la carrera de Educación Física de la Universidad de Concepción, pero a B2 ni siquiera le han rayado la cara. Es más, uno de los estudiantes que flagela a los novatos le ha preguntado si está perdido. Ha tenido que explicar por segunda vez en lo que va del día que él está en primer año de Educación Física. Temprano en la mañana, después de la primera clase, un compañero de curso que ha conocido en el dojo le ha preguntado «¿qué haces tú acá?» No es lo mismo que en el instituto (piensa B2), los compañeros le resultan extremadamente poco interesantes y los profesores no responden las dudas que surgen. No obstante, B2 ama el ejercicio físico y piensa que si aprende podrá ayudar de alguna forma a niños y jóvenes como él. Además, sus profesores del club y sus maestros de artes marciales lo han alentado. El acceso a la información es un problema, pensar en computadores y celulares que tengan lectores de pantalla es una quimera. Los profesores se complican a la hora de las evaluaciones y hay asignaturas donde la visión es necesaria.

Continúan los campeonatos y los encuentros deportivos en el más absoluto amateurismo, pero a B2 ya parece no motivarle el deporte ni la actividad física, la carrera no es lo que pensaba y comienza a reprobar asignaturas, asiste poco y mal a clases, llegando a plantearse incluso abandonar. Los profesores no acceden a ningún tipo de adecuación, los mismos que hoy dirigen programas y organizan encuentros académicos relativos al universo de la discapacidad, en ese entonces resultaron ser los más intransigentes.

Es 2006 y B1 ha logrado terminar la enseñanza media, pero ha tenido que retornar a la escuela de ciegos de Concepción pues su proceso de habilitación se encuentra inconcluso. Ese ha sido el precio por integrarse a la escuela regular, aunque de no haberlo hecho no hubiera podido completar su proceso de escolarización. B2 por su parte, debe terminar las asignaturas pendientes, se ha prometido terminar la carrera, aunque sin ninguna motivación. Es tal el desánimo, que B2 ha abandonado la práctica deportiva. Afortunadamente la tiftotecnología ha hecho su irrupción y las personas ciegas y discapacitadas visuales pueden, mediante lectores de pantalla, usar computadores y en un par de años teléfonos inteligentes, lo que traerá mejoras significativas en la calidad de vida. Finalmente, B2 ha conseguido egresar, milagrosamente han aparecido compañeros de universidad que han entendido la ecuación: no se trata de ayudar a hacer, sino de facilitar un poco las cosas para que él lo haga.

## El profe, el tío

Fines de febrero del 2010, B1 ha retornado de la capital luego de haber pasado los últimos 2 años en una escuela de ciegos para continuar con su proceso de habilitación. Sus problemas motrices le dificultan realizar tareas de la vida diaria, aprender tiftotecnología y orientación, además de movilidad. B2 ha pasado un año sin trabajo. Cuando fue a dejar sus papeles a una Dirección Municipal de Educación, literalmente su currículo terminó en la basura. Tuvo una pequeña ocupación en un taller con niños con discapacidad física donde cobró un sueldo simbólico.

Lejos están los días de actividad física intensa, el mundo paraolímpico se formaliza en el país y resulta que ahora los campeonatos los organiza el Estado, existiendo recursos y logística para entrenar y participar en competencias. Antes, para llegar a un clasificatorio, los gastos corrían por cuenta propia y B2 corría con un hijo de un dirigente que siempre clasificaba.

B2 se prepara para buscar trabajo en un centro de llamados y realizar un curso de masoterapia, pero siempre las personas justas aparecen en el mejor momento. El director de una escuela municipal invita personalmente a B2 a

realizar unos talleres, pero él no se siente en condiciones de trabajar, sobre todo le preocupa la seguridad de los estudiantes. Es así como se llega al acuerdo que por el momento parece solucionar el problema: B2, durante los talleres, será acompañado por su padre, así habrá una persona que observará el entorno y será de ayuda en la logística y la seguridad de las clases.

B1, como muchas personas adultas en situación de discapacidad, tiene que permanecer en su casa sin posibilidades de acceder a un proceso de manejo del ocio activo ni menos de trabajar. Pasan los años en la escuela y B2 ya no monitorea talleres, ahora imparte la asignatura de Educación Física y Salud en preescolar y todos los niveles de la enseñanza básica. no ha sido fácil, ha tenido que prácticamente estudiar de nuevo, la idea es hacer el trabajo lo mejor que se pueda y que ojalá si alguien mira hacia el patio, ni se entere que el profesor es prácticamente ciego.

La estrategia comprende apoyarse con los mismos estudiantes, trabajar en grupos, buscar información e incluso acoger sugerencias de colegas. Se trata de estar siempre cerca de los niños y entender a los estudiantes como personas iguales a él, todos y todas potencialmente inteligentes, rebosantes de capacidades y habilidades. Los niños, al contrario de lo que se piensa, no son crueles y no tienen prejuicios. Que el profesor sea ciego es un tema que no les importa, o al menos así se lo hacen sentir a B2.

Los últimos años, la Dirección Municipal de Educación ha acogido la sugerencia hecha por B2 y le asigna un técnico deportivo como asistente de aula, con esto B2 puede instalar procesos de aprendizaje complejos para él, sobre todo lo que dice relación con el modelamiento de un gesto técnico.

## En tiempo presente

B1 ha retornado a la Escuela de Ciegos de Concepción. Por enésima vez emprende un proceso de habilitación que lentamente parece dar algunos frutos, además ocupa su tiempo con algunos talleres y la participación en proyectos. Aunque se entretiene en casa gracias a la tecnología expresada en el uso de un computador y un celular, la idea es no aburrirse. B2 por su parte, ha asumido

el desafío de estudiar cursos de posgrado en el ámbito de la discapacidad y piensa: si hay tantos profesionales advenedizos que sólo han entrado al tema porque está en boga, tal vez él pueda aportar. Hoy se encuentra en una nueva escuela, ya no cuenta con asistente de aula y la solución que le han dado consiste en impartir la asignatura en conjunto con un colega del establecimiento, quien hasta el momento le permite desenvolverse con los estudiantes, que es lo que más le gusta.

## Profesionales

Esta es parte de mi historia y la de mi hermano, pero también es la historia de quienes han vivido en Chile con una discapacidad severa en los últimos 40 años. Tras estas líneas subyace la dinámica evolutiva de la legislación y la forma en que se ha percibido la discapacidad en el país. Lo escrito no ha sido extraído de ningún manual, ni se ha parafraseado a expertos en el área. Lo contado es la voz que nunca nadie quiere oír, pero todo lo que urge cambiar para establecer un verdadero proceso de inclusión.

Siéntanse desafiados para no repetir errores, siéntanse desafiados para perfeccionarse desde el pregrado y en la educación continua. Es necesario que piensen en que cada actitud que tienen cuando trabajan con personas puede determinar para bien o para mal la vida y el futuro de éstas, que no son sólo usuarios ni pacientes, son personas con dignidad y derechos.

Líneas más arriba comenté la ecuación, pero quiero traerla de nuevo, ya que es válida no solo en el mundo de la educación o del deporte, sino en la vida en general: no se trata de ayudar a hacer, sino de facilitar un poco las cosas para que las personas puedan hacer por sí solas.

Esa es la autonomía y su precio es tan alto, que bien merece la pena que día a día se intente y hasta a veces se consiga.

## CAPÍTULO 2

Atletismo y discapacidad: una propuesta de iniciación.

César Faúndez-Casanova

Camila Cáceres Salas

[Volver al índice](#)

*“La finalidad más noble del deporte para las personas con discapacidad, es ayudarlas a restaurar la conexión con el mundo que los envuelve”.*

Dr. Sir Ludwig Guttmann

El atletismo es la disciplina más numerosa del programa paralímpico y comprende varias modalidades: los eventos de pista, con distancias de entre 100 y 10.000 metros; los concursos, con saltos y lanzamientos; y el maratón, que se celebra por las calles. Algunos atletas compiten en silla de ruedas, con prótesis o con la ayuda de un guía sin discapacidad visual (CPE, 2019b).

El atletismo se define como un deporte de competición (individual o por equipos) que abarca un gran número de pruebas. Su práctica puede tener lugar en pista cubierta o al aire libre. Las principales disciplinas del atletismo pueden encuadrarse en las siguientes categorías: carreras, marcha, lanzamientos y saltos (IAAF, 2015). Este deporte tiene la cualidad de desarrollar la capacidad deportiva del ser humano al máximo, porque involucra tanto fuerza y capacidad como habilidad física y mental.

Ahora bien, desde tiempos inmemoriales, los niños han estado interesados en competir entre ellos y en compararse con otros. El atletismo de pista y de campo, con su variedad de eventos, proporciona un excelente foro para este tipo de interacción entre pares. Sin embargo, a menudo, la competencia de los niños en este deporte se asemeja a una versión en miniatura del programa de adultos. Esta estandarización inadecuada, con frecuencia, lleva a una temprana especialización, lo que está claramente en contra de las necesidades de los niños respecto de su desarrollo armónico. También provoca un elitismo precoz que es perjudicial para la mayoría de los niños (Gozzoli, Simohamed y El-Hebil, 2007).

En este sentido, los niños con discapacidad y según el planteamiento actual, denominado “autonomía personal” (Barrado, 2004), en el que prima la garantía del ejercicio de los derechos de toda persona, independientemente de que tenga o no discapacidad, no son distintos en sus pensamientos a cualquier niño. Con estos parámetros, el problema se sitúa en el entorno y es la sociedad desde donde deben habilitarse elementos de accesibilidad. Los niños con discapacidad, son en primer lugar personas y, como tales, sujetos de pleno derecho al uso y

disfrute de la educación, el empleo, la salud, el ocio, la cultura y el deporte. (Valero y Gómez 2005).

Pero lo que no debemos olvidar el que “el niño no es un adulto en miniatura, y su mentalidad es diferente de la del adulto no sólo cuantitativamente, sino también cualitativamente, de modo que el niño no sólo es más pequeño, sino también de otra manera.” (Claparède, 1937 en Weineck 2019, p. 93). Es por esto que cualquier iniciación a la práctica atlética se debe realizar en torno a las fases sensibles de cada niño, por lo cual, este capítulo está escrito y pensado, como material didáctico de iniciación al atletismo en niños con discapacidad y como una propuesta de orientación al trabajo para profesores y entrenadores.

## Características del atletismo para personas con discapacidad

El atletismo adaptado se ajusta a las posibilidades de cada atleta, con las directrices de su entrenador o técnico deportivo, quien tiene la función de ayudarlo para que pueda cumplir sus objetivos. Se entiende por atletismo adaptado aquel conjunto de actividades y normas físico deportivas que comprenden las pruebas de velocidad, saltos y lanzamiento, susceptibles de aceptar modificaciones para posibilitar la participación de las personas con discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales. Los reglamentos están adaptados y permiten todos los cambios necesarios para que los atletas encajen en una categoría determinada, con sus reglas particulares.

Además de ser la modalidad con mayor número de deportistas y eventos en los Juegos Paralímpicos, el atletismo es también la que comprende un mayor número de clases de discapacidad (CPE, 2018). Cada participante tiene una categoría de dos dígitos, el primero de los cuales indica el tipo de discapacidad funcional que tiene y la segunda cifra, es el grado de afectación. Para la competición existen dos reglamentos, uno que se refiere a los atletas en silla de ruedas y el otro para los atletas de pie:

- Reglamento Internacional I.S.O.D., que abarca tanto reglamentación para los atletas de pie como de sillas de ruedas.
- Reglamento Internacional Store Mandeville, para deportes en silla de ruedas, que sólo abarca la reglamentación para atletas en esta condición.
- La International Blind Sports Association (IBSA), ha adaptado el reglamento de la International Athletic Association Federation (IAAF), de forma que permita a los atletas ciegos practicar las diferentes especialidades.

Dos son las adaptaciones más importantes realizadas en las carreras:

1. Que el atleta corre junto a un guía.
2. Que en el caso de las pruebas en que es obligatorio correr por calles en toda o en parte de la carrera, les son asignadas dos calles a cada pareja de atleta y guía.

Tipos de discapacidad que pueden practicarlo

- Ciegos y deficientes visuales.
- Discapacitados intelectuales.
- Paralíticos cerebrales.
- Discapacitados físicos: amputados y otras discapacidades (“Les Autres”).
- Lesionados medulares.
- Sordos.

## Clasificación médica o funcional

En atletismo compiten atletas de las seis Federaciones Internacionales de deportes para discapacitados (IOSDs):

- IBSA - Ciegos y deficientes visuales.
- INAS-FID - Discapacitados Intelectuales.
- CP-ISRA - Paralíticos Cerebrales.
- ISOD - Amputados y “Les Autres”
- ISMWSF - Lesionados Medulares
- C.I.S.S. - Sordos

A partir de las clasificaciones médicas de las seis Federaciones Internacionales, en atletismo se elaboran una serie de clasificaciones de dichos atletas, en las que se utiliza la siguiente nomenclatura específica:

**Clases 11-13:** deportistas ciegos y con discapacidad visual.

**Clase 20:** atletas con discapacidad intelectual.

**Clases 31-64:** personas con discapacidad física o parálisis cerebral.

**Clases 31-38:** participantes con problemas de coordinación, algunos de ellos en silla de ruedas (31-34).

**Clases 40-41:** deportistas con acondroplasia.

**Clases 42-44:** atletas con afectación en las extremidades inferiores que compiten sin prótesis.

**Clases 45-47:** atletas con afectación en las extremidades superiores.

**Clases 51-57:** comprenden a corredores en silla de ruedas o lanzadores que compiten sentados.

**Clases 61-64:** atletas con afectación en las extremidades inferiores que compiten con prótesis.

Una T o una F delante del número indica si el deportista compete en eventos de pista (*track*), como carreras y saltos, o de campo (*field*), es decir, en lanzamientos.

## Propuesta metodológica de iniciación al atletismo para niños con discapacidad

Todos somos iguales y todos diferentes, sobre todo en las clases de Educación Física, donde los alumnos siempre parten de capacidades diferentes (Guzmán, 2007). Cuando nos encontramos en clase con un alumno(a) con discapacidad o con menor capacidad ¿por qué adaptar? ¿y si hacemos una unidad didáctica donde todos somos iguales y es el resto de los alumnos-as los que se tienen que adaptar a los requerimientos de las actividades propuestas? Usando el atletismo adaptado, buscamos que todos los alumnos participen de los juegos sin sentir que se está haciendo un juego diferente porque hay un alumno(a) con discapacidad en la clase. Vivenciando este tipo de tareas, los alumnos harán suyas estas

discapacidades interiorizando sus dificultades y sensibilizándose, no solo como juegos que se llevan a cabo a lo largo del curso aisladamente o en una unidad didáctica de sensibilización.

Si queremos atender las necesidades de los niños y niñas en cuanto a movimientos, competición, socialización, retos y aventuras, así como mostrarles el atletismo como un deporte que les ofrece diversión, competición, cooperación, con el fin de intentar atraer y retener más practicantes en nuestro deporte, debemos adaptar el sistema para que sea muy versátil. En este sentido, las pruebas atléticas que en este capítulo se exponen no son las convencionales, ni siguen reglamentos estrictos dictados por la IAAF. Utilizan las capacidades más elementales del cuerpo humano, como correr, saltar o lanzar, para que los niños y niñas aprendan a usar y dominar su cuerpo, sin dejar de disfrutar con los juegos atléticos que se proponen; juntan a niños y niñas, formando equipos, para aprender la importancia del esfuerzo común, pero siempre con diversión y sentido de inclusión sin diferenciar a los niños por tener alguna discapacidad. Para esto, se presenta una propuesta de actividades con orientaciones didácticas para niños y niñas con discapacidad, siguiendo los lineamientos básicos de la IAAF para la iniciación al atletismo en edades tempranas a través del juego. Con esto buscamos evitar la especialización temprana y, por ende, el riesgo de lesiones en la formación del niño atleta, considerando que los niños con discapacidad que se inician en el atletismo son niños y la teoría del entrenamiento deportivo no está adaptada para edades infantiles; desde esta mirada la iniciación del niño atleta no sigue las mismas pautas que un proceso de entrenamiento en adultos. La propuesta de iniciar al atletismo a través del juego toma vital importancia debido a que una adecuada didáctica adaptada según el desarrollo biológico y el conocimiento de las demandas que exigen los menores podrán dar respuesta de mejor forma a su formación, considerando las fases sensibles de cada niño y sus respectivas discapacidades.

La idea central de la iniciación a través del juego se basa en que los niños participen en forma de equipo, de modo que no exista un único ganador sino más bien un equipo. Además de hacer el juego más dinámico y placentero, una cohesión eficiente de grupo genera mayor adherencia a la práctica de esta especialidad. Una de las grandes ventajas de esta propuesta es que todos los niños

tienen la posibilidad de entender y completar las actividades y, sobre todo, que se puede adaptar al tiempo y lugar en que se realice, como también a las distintas habilidades de los participantes. Lo que se plantea en el siguiente apartado son ejemplos de actividades y orientaciones didácticas para el profesor o entrenador al momento de plantear sus propios juegos de iniciación.

Por último, se sugiere que al trabajar en iniciación al atletismo en base al juego las actividades que se planteen siempre deban contener las bases del atletismo (correr, saltar, lanzar) y no enfocarse solo en correr o lanzar o saltar, sino más bien trabajar siempre cada habilidad en su conjunto, planteando a lo menos tres actividades, una de cada habilidad, enfocándose en una primera instancia en las habilidades motrices y luego las destrezas motrices.

## Juegos de iniciación al atletismo adaptado

Cuadro 1. Actividad 1. Juegos de iniciación al atletismo adaptado.

Actividad: n° 1	Prueba: lanzamiento
Nombre: Tiro al blanco	Materiales: círculo grande con velcro y números (puntajes), pelotas de tenis, conos
<p>Descripción: se marcará una línea con conos, que será la zona de lanzamiento para los atletas (uno al lado del otro), a una distancia mínima de 3 metros se pondrá el tiro al blanco, colgado o puesto sobre una base estable. Desde la zona marcada los atletas lanzarán las pelotitas obteniendo puntuación por cada número acertado en el círculo. Pueden lanzar por turnos o en un orden determinado por el profesor.</p> <p>Variante 1: si en el transcurso del juego, la dificultad de la tarea disminuye, se puede aumentar la distancia de lanzamientos.</p> <p>Variante 2: se puede ubicar el mismo círculo de tiro al blanco en el suelo, y agregando peso a las pelotitas.</p>	
<p>Orientación didáctica:</p> <p><i>Discapacidad visual:</i> para ubicarse en el espacio debe ser orientado por su compañero vidente, las parejas se turnarán para lanzar. El puntaje será contando la puntuación de ambos. (el compañero vidente de la pareja será quien vaya en busca de las pelotitas cuando corresponda y orientará a su compañero para realizar los lanzamientos)</p>	

Expresión Gráfica:

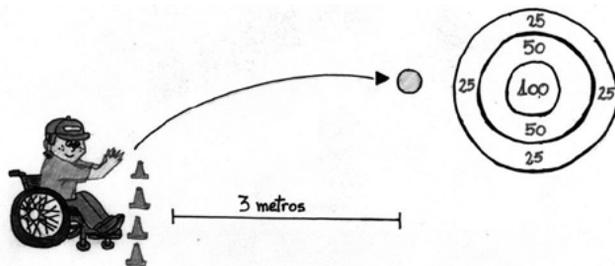
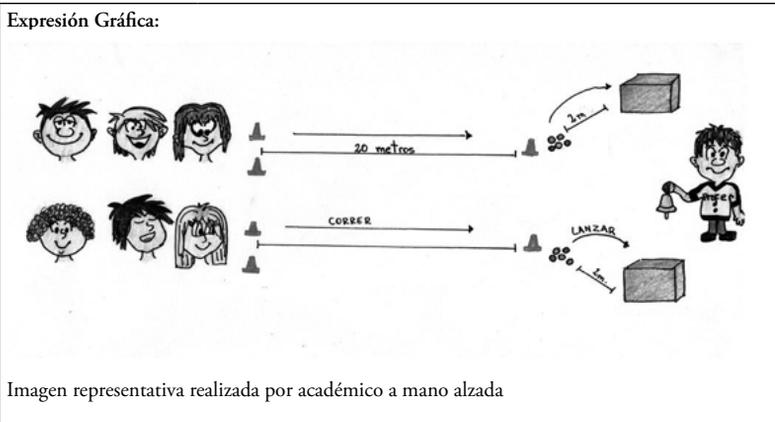


Imagen representativa realizada por académico a mano alzada.

## Cuadro 2. Actividad 2. Juegos de iniciación al atletismo adaptado.

Actividad: n° 2	Prueba: carrera- lanzamiento
Nombre: la campana	Materiales: carriles marcados, campana o juego de cascabeles, conos, cajas y pelotitas, silbato.
<p><b>Descripción:</b> formarán equipos de 3 personas, se ubicarán en el punto de partida formando una hilera y cada equipo en un carril asignado. El profesor dará la partida y el primero de cada hilera deberá llegar hasta el punto marcado (20 metros), donde tomará o se le pasará una pelotita la cual debe intentar dejar dentro de la caja que estará ubicada a dos metros, una vez logre encestar, volverá al punto de partida donde hará relevo con su compañero para que salga y haga la misma secuencia, el último de cada hilera deberá volver a su lugar, para que el primero de la hilera vaya hasta donde está el entrenador y tocar la campana que tendrá en su mano. El primer equipo en tocar la campana será el ganador.</p> <p>Variante: esta actividad se le puede agregar dificultad, poniendo obstáculos en el recorrido, como correr en zigzag, saltar mini vallas, proponer secuencias de coordinación, etc.)</p>	
<p><b>Orientación didáctica:</b></p> <p><i>Discapacidad motora:</i> las pelotitas deben estar sobre una superficie que tenga la misma altura de la silla, para facilitar el agarre.</p> <p><i>Discapacidad visual:</i> la carrera puede ser en parejas y corriendo a 3 pies, cada uno deberá encestar en la caja para que el lanzamiento sea válido. La caja puede aumentar de tamaño para aumentar las posibilidades de encestar.</p>	



Cuadro 3. Actividad 3. Juegos de iniciación al atletismo adaptado.

Actividad: n° 3	<b>Prueba:</b> carrera
Nombre: Si se lo sabe, ¡corra! (circuito)	<b>Materiales:</b> conos, vallas, mini vallas, escalera de coordinación, pañuelo.
<p><b>Descripción:</b>  <i>Circuito:</i> se marcará el inicio del desafío con dos conos (partida), se dispondrán las vallas alternadas con las mini vallas (alta- baja-alta...), y en una última etapa estará la escalera de coordinación y al final de esta el pañuelo.            Se deberá montar un circuito por cada equipo.            -se formarán equipos de 3 o 4 atletas, y se ubicarán en un carril asignado, formando una hilera.            El profesor se ubicará al final del circuito y hará una pregunta en relación al atletismo o cultura general. El atleta ubicado en el punto de partida, deberá recorrer el circuito pasando por debajo de las vallas altas (1 metro) y saltando las mini vallas, realizar un ejercicio de coordinación o técnica indicado al inicio de la actividad y finalmente tomar el pañuelo, quien lo recoja primero podrá responder la pregunta, si acierta obtiene 2 puntos para su equipo, de lo contrario podrá responder el segundo el levantar el pañuelo</p>	
<p><b>Orientación didáctica:</b>  <i>Discapacidad motora:</i> en el caso de la silla de ruedas, las vallas y escalera se pueden suplir por conos, separados ampliamente, por los cuales se realizará zigzag. El pañuelo puede llevarlo cada atleta y levantarlo una vez llegue al final del recorrido.</p>	

Expresión Gráfica:

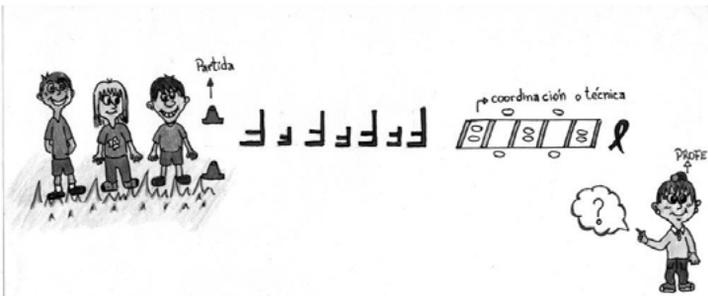
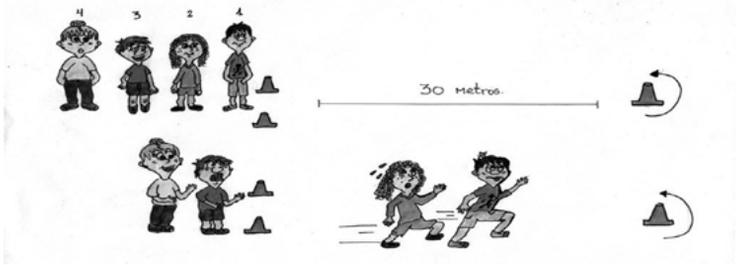


Imagen representativa realizada por académico a mano alzada

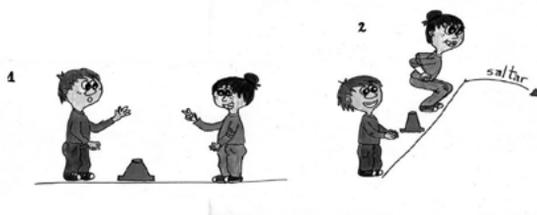
Cuadro 4. Actividad 4. Juegos de iniciación al atletismo adaptado.

Actividad: n° 4	Prueba: carrera
Nombre: la cadeneta	Materiales: conos, silbato
<p><b>Descripción:</b> se formarán equipos de 4 atletas, el primero de cada hilera, se ubicará en el punto de partida marcado por dos conos, sus compañeros tras él. A la señal del profesor correrá 30 metros, pasará por detrás de un cono que marcará su regreso para ir en busca de su compañero y hacer el recorrido juntos, hasta que se una el tercer y cuarto participante. Una vez vuelvan todos juntos al punto de partida, el primer equipo en llegar será el ganador.</p> <p>Variante: el recorrido se puede hacer con distintos desplazamientos como, cuadrúpeda, cuclillas, saltos, pequeños obstáculos, considerando las habilidades y capacidades de los atletas.</p>	
<p><b>Orientación didáctica:</b>  <i>Discapacidad visual:</i> la carrera se puede realizar con su compañero vidente, tomados de una soga. Siempre con la supervisión y cuidado necesarios para evitar accidentes.</p>	
<p><b>Expresión Gráfica:</b></p>  <p>Imagen representativa realizada por académico a mano alzada</p>	

Cuadro 5. Actividad 5. Juegos de iniciación al atletismo adaptado.

Actividad: n° 5	Prueba: carrera
Nombre: el semáforo	Materiales: aros y tarjetas (30 x30 cms) de color rojo, amarillo y verde.
<p><b>Descripción:</b> en el espacio disponible, se distribuirán los aros color rojo, verde y amarillo. El profesor en su mano tendrá las tarjetas de colores que irá mostrando mientras los atletas trotan o caminan por el espacio, ejemplo, si la tarjeta es roja, deberán correr rápidamente hasta estar completamente dentro del aro rojo. Puede haber máximo dos atletas por aro.</p> <p>Variante: al momento de llegar al aro debe realizar un ejercicio dado por el profesor, como skipping, taloneo, saltillos, etc.</p> <p>Variante 2: la actividad se realiza en parejas y al llegar al aro debe cumplir un reto como, tomar en brazos al compañero, montar al compañero en su espalda, pasar por debajo de las piernas, etc.</p>	
<p><b>Orientación didáctica:</b></p> <p><i>Discapacidad auditiva:</i> las tarjetas de color, tendrán las imágenes de la actividad a realizar, considerar el tamaño de la tarjeta para que sea claramente visible.</p> <p><i>Discapacidad visual:</i> la carrera se realiza en parejas (vidente- no vidente) tomados de una soga, al llegar al aro realizan un reto propuesto por el profesor.</p> <p><i>Discapacidad motora:</i> en el caso de las sillas de ruedas, en vez de aros, se puede disponer de papeles de colores en el suelo.</p>	
<p><b>Expresión Gráfica:</b></p>  <p>Esquema realizado por docente con fin de demostrar la actividad.</p>	

Cuadro 6. Actividad 6 y 7. Juegos de iniciación al atletismo adaptado.

Actividad: n° 6	Prueba: saltos - lanzamiento
Nombre: cachipún saltarín	Materiales: conos – caja, pelotitas de colores
<p><b>Descripción:</b> se marcará una distancia aproximada de 20 metros. Se jugará en parejas el clásico “piedra, papel o tijeras”, quien gane la partida podrá realizar un salto a pies juntos para poder avanzar. De esta manera quien llegue primero al otro extremo, será el ganador.</p>	
<p><b>Orientación didáctica:</b>  <i>Discapacidad visual:</i> se podrá jugar con el acompañante (guía) pero se considerará el salto menor de ambos, para ello deberán saltar por separado.  <i>Discapacidad motora:</i> en caso de no poder realizar el salto, este se reemplazará por lanzamiento, para ello a cada jugador se le dará 10 pelotitas de un solo color, y se pondrá una caja a dos metros de distancia (la distancia varía según el criterio del profesor), quien gane el cachipún podrá realizar un lanzamiento, el primero que pueda dejar las 10 pelotitas dentro de la caja será el ganador.</p>	
<p><b>Expresión Gráfica:</b></p>  <p>Esquema realizado por docente con fin de demostrar la actividad.</p>	
Actividad: n° 7	Prueba: saltos
Nombre: huellitas de colores	Materiales: cartulinas (huellas de colores), foso de salto o colchonetas
<p><b>Descripción:</b> para iniciar, en el suelo se pondrán huellas de colores, que indiquen al atleta los pasos que debe seguir, ubicando 3 huellitas que le permitan dar una zancada amplia y el 4to donde pueda realizar el despegue para caer luego en el foso o colchoneta.</p>	
<p><b>Orientación didáctica:</b>  <i>Discapacidad visual:</i> el salto puede ser acompañado u orientado por su compañero vidente, siendo considerado solo el salto del atleta que le corresponda saltar.</p>	

**Expresión Gráfica:**

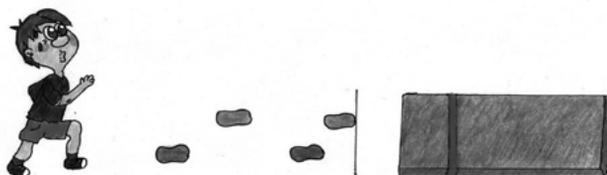


Imagen representativa realizada por académico a mano alzada

Cuadro 7. Actividad 8. Juegos de iniciación al atletismo adaptado.

Actividad: n° 8	Prueba: saltos
Nombre: Rayuela humana	Materiales: foso de salto o colchoneta grande, papel adhesivo o cordón, cartulinas con puntajes (50- 100- 200-300)
<b>Descripción:</b> Se organizará la clase en equipos de 4 atletas, cada uno de ellos sumará puntaje por el salto realizado, siendo este contabilizado en la marca más cercana dejada por el cuerpo del atleta al punto de inicio del salto. Los puntajes se darán acorde a la distancia saltada (las distancias marcadas con cinta adhesiva en la colchoneta o cordón en el foso serán estimadas por el profesor de acuerdo a las capacidades de sus atletas), los puntajes serán 50, 100, 200 y 300 puntos. El salto comenzará en la zona de batida (línea roja) a pies juntos, una vez dominado, se dará paso a la carrera más salto, procurando corregir la técnica en los atletas. Cada atleta tendrá 3 oportunidades de salto, y se considerará el mejor para sumar al equipo.	
<b>Orientación didáctica:</b> <i>Discapacidad visual:</i> el salto puede ser acompañado u orientado por su compañero vidente, siendo considerado solo el salto del atleta que le corresponda saltar.	

Expresión Gráfica:

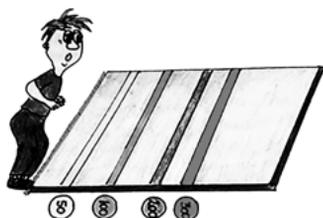


Imagen representativa realizada por académico a mano alzada

Cuadro 8. Actividad 9. Juegos de iniciación al atletismo adaptado.

Actividad: n° 9	Prueba: saltos – lanzamiento-carrera
Nombre: Relevé dinámico	Materiales: conos, mini vallas, aros, pelotitas, cajas tamaño mediano.
<p>Descripción: se debe formar equipos de 3 atletas, donde cada uno cumplirá con una prueba del relevé, debiendo ubicarse al inicio de la tarea asignada.</p> <p>El relevé tendrá una distancia aproximada de 60 metros en total, dividido en 3 pruebas: saltos, lanzamientos y carrera.</p> <p>Prueba 1 - Saltos: se ubicarán 5 mini vallas que deberán saltar a pies juntos para luego pasar por 3 aros con zancadas. Una vez complete su recorrido correrá hasta su compañero para tocar su mano y darle la salida.</p> <p>Prueba 2 - Lanzamientos: en su punto de partida se dejará pelotitas, el atleta tomará una, avanzará hasta la zona de lanzamientos y desde ahí intentará encestar la pelotita en la caja que estará a una distancia aproximada de 2,5 metros. Su prueba finaliza cuando 2 pelotitas estén dentro de la caja, para lo cual deberá ir en busca de su pelotita al punto de inicio cuantas veces sea necesario.</p> <p>Prueba 3 - Carrera: se colocarán conos en zigzag, debiendo pasar por detrás de ellos y finalizar con velocidad de 20 metros aprox.</p> <p>Ganará el equipo que complete su relevé en el menor tiempo posible.</p> <p>En el caso de contar con pocos alumnos, se puede realizar el juego como un circuito, debiendo el atleta completar las 3 pruebas.</p>	

Orientación didáctica:

Las pruebas serán organizadas acorde a las capacidades de cada atleta, pudiendo variar el relevo en función de las habilidades observadas en sus pupilos. Además, se podrá modificar la prueba dependiendo de la discapacidad.

Expresión Gráfica:

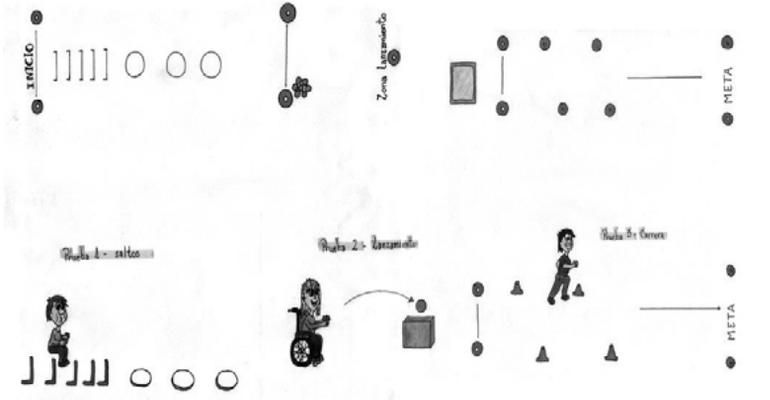


Imagen representativa realizada por académico a mano alzada

## Consideraciones finales

Sabemos que la inclusión debe ser parte de nuestro día a día, y como entrenadores o profesores se entiende la importancia que, para lograr un desarrollo integral en los niños, niñas y jóvenes, debemos atender a sus necesidades desde lo más básico, mirando y observando a cada uno como un universo diferente que se muestra abierto a atender diversos desafíos.

En el deporte y en este caso más específico, el atletismo, nos da la posibilidad y entrega diversas herramientas para que quien desee practicarlo tenga una variedad de pruebas donde elegir, buscando en ellas potenciar sus dones. Para esto solo se necesita del esfuerzo, dedicación y perseverancia, y donde los límites solo están en la mente. Esta mirada permite enfocarse en las fortalezas y no en las debilidades.

En esta propuesta se observa una mirada distinta de cómo iniciar a los niños al atletismo. Considerando que dentro del paraolimpismo el atletismo es la modalidad con mayor número de deportistas y eventos, es fundamental evitar la especialización temprana, puesto que esta es sinónimo de no trabajo de las fases sensibles y principios del entrenamiento y, en consecuencia, un menor logro a futuro y mayor probabilidad de desilusión de la disciplina. En este sentido los juegos de atletismo les proporcionarán a los niños la oportunidad de lograr el máximo beneficio de la práctica del atletismo, en términos de salud, educación y autorrealización y desde nuestro punto de vista esto fundamenta la propuesta de juegos de iniciación.

## CAPÍTULO 3

Propuesta de actividades en la naturaleza para personas con discapacidad visual.

Fernanda Cordero-Tapia

Franklin Castillo-Retamal

*“Un horizonte no es una frontera rígida,  
sino algo que se desplaza con uno e invita a seguir estando en él”*

Gadamer

Llevar a cabo actividades que permitan la sensibilización y empatía en temas de discapacidad en el proceso de formación inicial del profesor de Educación Física (EF) es un tema que debe ser abordado desde la propia vivencia, lo que permite conocer, comprender y dimensionar las dificultades y obstáculos que presenta una persona con discapacidad visual en su diario vivir. El vivenciar actividades de esta índole, permite abordar la formación del futuro profesional de manera integral, donde se busca que adquiera habilidades sociales, comunicativas, un desarrollo integral, dinámico e inclusivo que atienda las necesidades de todos sus estudiantes considerando las cualidades, capacidades y limitaciones de cada uno, sin distinción alguna.

Dentro del marco de las actividades en la naturaleza, desarrollar actividades que permitan la inclusión de estudiantes con discapacidades visuales en una clase de EF podría tornarse compleja, considerando que los espacios a utilizar son más irregulares e inseguros. Sin embargo, se pueden llevar a cabo actividades seguras si se realizan adaptaciones adecuadas para que el estudiante con discapacidad visual reciba una formación íntegra y en igualdad de condiciones en relación a sus compañeros videntes. Las experiencias presentadas en este capítulo, se han llevado a cabo en el proceso de formación inicial docente de pedagogía en Educación Física de la Universidad Católica del Maule, Chile.

## **Propuesta de actividades en la naturaleza asociada a la discapacidad visual**

En este contexto, se desarrollan dos actividades asociadas a las actividades en la naturaleza (senderismo y rapel) con estudiantes de pedagogía en un sector al aire libre en el perímetro urbano de la ciudad. El trabajo se desarrolla en parejas para el senderismo adaptado y en tríos el rapel adaptado, con el fin de vivenciar

las dificultades, limitaciones y emociones relacionadas a la falta de visión. Para la actividad, es necesario que uno de la pareja utilice una venda que le permita simular la deficiencia de visual.

Objetivos para ambas actividades:

- Vivenciar las emociones y dificultades que produce la falta de visión al momento de realizar una actividad física en el medio natural.
- Concientizar a los profesores en formación sobre las dificultades y complicaciones que presentan las personas con discapacidad visual en su vida diaria.

#### **a. Propuesta de actividades para una sesión de senderismo adaptado**

De acuerdo a la literatura y a las definiciones que se le ha otorgado a esta práctica, entenderemos el senderismo y senderismo adaptado, de la siguiente forma:

- Senderismo: es un deporte de aventura y resistencia física no competitivo, consiste en recorrer caminos rurales a pie para estar en contacto con la naturaleza, hay una ruta preestablecida y puede durar desde unas horas hasta varios días dependiendo de la capacidad física del individuo.
- Senderismo adaptado: es una actividad que se adapta y busca acercar a las personas con distintas discapacidades (motora o visual) al medio natural, para estar en contacto con la naturaleza.

Para el desarrollo de la actividad se utilizará una barra direccional, que no es otra cosa que una barra cilíndrica, de unos 3 metros aproximadamente, en la que se ubican tres personas en fila. La persona que ocupa el primer puesto debe tener una visión completa, la que ocupa el segundo lugar puede ser ciego o tener resto de visión y, la que ocupa el tercer y último lugar, deber de tener resto de visión como mínimo. El objetivo es que el guía vaya marcando el camino a seguir, mientras que la persona que ocupa el último lugar da estabilidad al

conjunto con el fin de que la persona ciega pueda adaptarse a las irregularidades del terreno con cierta garantía de éxito. Las barras son desmontables para facilitar su transporte y la idea práctica original era la de ayudar a las personas con discapacidad visual a desplazarse por el medio natural. De acuerdo a los antecedentes, esta barra fue ideada por el médico Juan Antonio Carrascosa (Bueno, 2012), miembro del grupo de montaña de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).

Desde el punto de vista de la técnica de uso, la FEDC (2016) entrega algunas orientaciones para la utilización de la barra direccional, donde indica que sirve, fundamentalmente, para controlar, dirigir y proteger a los deportistas con discapacidad visual. En terrenos amplios y sin grandes dificultades, el manejo es sencillo y las pautas de utilización vienen marcadas en gran medida por la cohesión entre la persona con discapacidad visual y su guía, fruto de la continua práctica. A continuación, se enuncian las situaciones más recurrentes:

- Cuando nos encontremos en situaciones en las que hay barranco o desfiladero en uno de los dos lados en los que existe posibilidad de caída, la barra debe estar situada en el lado del cuerpo más cercana al peligro, para reducir el riesgo, utilizándola a modo de barandilla. La barra hace la función de tope para limitar el desplazamiento lateral.
- Maniobra de cambio de lado: el cambio de lado de la barra se hace por arriba y se hace cuando están preparados, por ejemplo, a la voz de uno, dos y tres, se produce la maniobra.
- Giro normal: para llevar a cabo un giro, normalmente con solo avisarlo verbalmente debería servir, pero si el camino se va estrechando o el giro es demasiado cerrado, hay que tener en cuenta que la barra gira desde adelante y luego se va cerrando, el guía deberá abrirse antes de iniciar el giro.
- Previo a cualquier paso estrecho, es importante avisar a la persona con discapacidad visual que se acerque lo máximo posible a la barra, ya que de este modo la seguridad será mayor.
- Paso sin salida: en algunas situaciones puntuales, podemos encontrarnos con un lugar estrecho y sin salida, en el que no tengamos más remedio que dar la vuelta. Si llegado el caso fuera necesario girar de sentido en un

espacio estrecho, se intentará poner la barra lo más vertical posible, de la siguiente manera: el guía levantará su extremo de la barra, mientras el del otro extremo lo bajará.

- Utilización de dos barras: en caso de alteraciones importantes de la movilidad o de miedo desmesurado, se pueden utilizar dos barras, una a cada lado del cuerpo para que tenga mayor apoyo y ayuda en su desplazamiento.
- Situaciones sin barra: cuando las actividades suben de nivel técnico, es indudable que hay momentos en los que aparecerán las limitaciones de la barra direccional, por tanto, es de vital importancia, al programar la actividad, prever estas circunstancias y planificar cómo actuar.

## Inicio de la sesión

### *Actividad 1: Presentación de un rotafolio sobre senderismo adaptado*

A través de una exposición, se explica a los estudiantes qué es el senderismo adaptado, vinculándolo a la seguridad en espacios naturales, el cuidado individual y grupal.

## Desarrollo de la sesión

### *Actividad 2: Reconocimiento del entorno*

Se les pide a los estudiantes que formen parejas, uno de la pareja se venda los ojos y el otro actúa de guía. Cada estudiante vendado/a será guiado hacia un árbol por su compañero/a, entregando diversas instrucciones para llegar al objetivo. Una vez en el lugar lo dejan ahí a solas por 5 minutos aproximadamente, puede ser menos o más, dependiendo de las características del lugar, disposición de los participantes, condiciones del terreno, etc. El que se encuentra vendado, tiene que averiguar todo lo que pueda, por ejemplo: qué lo rodea, cómo huele, cómo es la corteza, de qué tamaño son las hojas, pincha o no, suena con el viento, tiene flores o frutas, es grande o chico, delgado, liso, se puede subir a él, etc., para luego volver al punto de partida. Ahí se quita la venda y mira atentamente

hasta reconocer cuál fue su árbol a partir de la información recabada durante el tiempo que estuvo en el lugar. Acto seguido cambian de rol, el o la guía se venda los ojos y caminan hacia un punto diferente que el primer compañero. Una vez terminada la actividad, se sientan en un círculo y comparten sus experiencias.

*Actividad 3: Uso de la barra direccional para la práctica del senderismo adaptado*

En esta actividad, se les explica cómo se utiliza la barra direccional para personas con discapacidad visual y las precauciones que se deben tener en cuanto a instrucciones y observación del terreno.

*Actividad 4: Senderismo guiado*

Se les pide a los participantes que formen parejas diferentes a la de la segunda actividad, uno de la pareja se venda los ojos y el otro actúa de guía. En esta ocasión utilizará la barra direccional el estudiante no vidente (el que esta vendado), quedando en segunda posición y en primera posición el compañero que hará de guía. Posteriormente se realizará un recorrido por alguno de los senderos con una duración de 10 minutos, a la indicación del profesor se cambian los roles. Al finalizar la actividad, se realiza una reflexión sobre a las emociones y sensaciones que tuvieron al estar desprovistos de la vista y el rol que cumple el guía en la actividad.

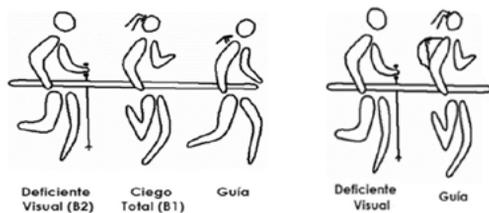


Imagen 1. Uso de la barra direccional. Fuente: FEDC (2016).

### *Actividad 5: La inclusión en el aula*

En equipos de 5 personas, deben reflexionar sobre lo que implica el senderismo adaptado a partir de la experiencia vivida y cómo la desarrollarían en el aula con sus propios estudiantes. Como reactivo, puede usarse esta pregunta: ¿Qué impacto generó a nivel grupal e individual la actividad realizada y cómo la llevaría a cabo en el campo laboral?

## Cierre de la sesión

### *Actividad 6: Feedback de la sesión*

Una vez concluidas las actividades principales de la sesión, se invita a los participantes a formar un círculo para realizar la retroalimentación, donde se plantean las siguientes interrogantes (a modo de ejemplo):

1. A partir de la experiencia vivida ¿cuáles son las ventajas y desventajas que visualizó al momento de realizar la actividad?
2. ¿Cree usted que es importante desarrollar este tipo de actividad con estudiantes que no presenten discapacidad visual?

## Procedimiento de la experiencia de senderismo adaptado

La experiencia que continuación presenta fue llevada a cabo en un contexto de clase del módulo de Actividad Física en Tiempo Libre y en Contacto con la Naturaleza, con estudiantes de segundo año de la carrera de Pedagogía en Educación Física.

Durante la sesión, se presenta una serie de actividades en pareja donde uno de los compañeros se venda los ojos para asumir el rol de no vidente. En el transcurso de las actividades, van rotando los roles con el fin que todos tengan la posibilidad de vivenciar esta condición, luego se escoge al azar 4 estudiantes para responder las siguientes preguntas:

1. Al ponerse en el lugar de una persona con discapacidad visual, ¿qué impacto tuvo esta vivencia en usted?
2. ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos que visualizó al momento de tener el rol de guía de una persona con discapacidad visual?
3. A partir de la experiencia vivida y como profesor/a en formación ¿cuáles son las ventajas y desventajas que visualizó al momento de realizar la actividad?
4. ¿Cree usted que es importante desarrollar este tipo de actividad con estudiantes que no presenten discapacidad visual? Fundamente su respuesta.

A continuación, se presenta un resumen en formato de “nube de palabras” de los estudiantes consultados:



Figura 1. Nube de palabras sobre senderismo adaptado. Fuente: elaborado por los autores.



Imágenes: Práctica de senderismo adaptado en terreno.

## b. Propuesta de actividades para una sesión de Rapel Adaptado

Inicio de la sesión

### *Actividad 1:*

El profesor explica qué es el Rapel, equipo e implementación que se requiere para su práctica y de qué manera se puede adaptar a personas que presentan discapacidad visual, poniendo énfasis en la seguridad individual de los involucrados frente a un trabajo en superficies verticales.

## Desarrollo de la sesión

### *Actividad 2: Reconociendo el equipo para la práctica del Rapel*

Se les pide a los estudiantes que formen parejas, uno de la pareja se venda los ojos y el otro actúa de guía, presentando y pasando cada uno de los materiales que se requiere para la práctica (descendedor en ocho, mosquetón, casco, arnés, guantes, cuerda y cintas), lo que permitirá al estudiante que está vendado, mediante el tacto, ir identificando el equipo. Posteriormente cambian de roles, en esta se le facilita el equipo y mediante el tacto, debe ir nombrando el implemento (esto porque observó el equipo y puede reconocerlo al tacto). Una vez terminada la actividad, se sientan en un círculo y comparten sus experiencias.

### *Actividad 3: Técnica del rapel*

Se explica en qué consiste la técnica del rapel mediante la demostración por parte del profesor/a:

1. Piernas separadas al ancho de los hombros.
2. En la mano más hábil, va la cuerda que permitirá ir controlando el paso de esta por el dispositivo (descendedor en ocho).
3. La mano que queda libre puede ubicarse en el asa del arnés o en la parte superior del descendedor.

### *Actividad 4: Practicando la técnica sin visión*

La actividad se realiza en tríos: uno se venda, otro compañero hace de guía y el tercero hace seguridad en la línea de descenso. El guía es el que va pasando el equipo al compañero vendado y este, mediante las instrucciones del guía, va aprestándose con el equipo individual. Posteriormente, ya equipado e instalada la cuerda en la gradería o pared, se procede a la práctica de la técnica, el que hace de guía orienta al compañero que está vendado para que se instale el dispositivo de sujeción al arnés. Una vez instalado el dispositivo, el guía da las instrucciones transmitiendo seguridad al compañero que está vendado, quien debe aplicar la técnica demostrada por el profesor mediante el tacto, ya que no puede visualizar su entorno, mientras al final de la línea, estará el compañero que realizará la seguridad al que irá descendiendo. Una vez esto, los otros dos integrantes del trío deberán asumir el rol de una persona con discapacidad visual, terminada la actividad el profesor invita a los estudiantes a conversar sobre la experiencia vivida.

## Cierre de la sesión

### *Actividad 5: Feedback de la sesión*

Luego de concluidas las actividades, se invita a los estudiantes a formar un círculo para realizar la retroalimentación de la sesión a través de los siguientes

reactivos:

A partir de la experiencia vivida y como profesor en formación ¿cuáles son las ventajas y desventajas que visualizó al momento de realizar la actividad?

1. ¿Cree usted que es importante desarrollar este tipo de actividad con estudiantes que no presenten discapacidad visual?
2. Se les invita a compartir su percepción respecto a la temática de clase.

### Procedimiento de la experiencia para rapel adaptado

La actividad se realiza con estudiantes de pedagogía en un sector al aire libre en el perímetro urbano de la ciudad, donde desarrollan la actividad de descenso en una pared vertical. Esta implica un trabajo en trío, donde uno de los compañeros se venda los ojos para asumir el rol de una persona con discapacidad visual total, el segundo cumple el rol de guía y el tercero se encarga de la seguridad del compañero que realizará el descenso. Todos los participantes asumen, en al menos una ocasión, cada rol, con el fin que todos tenga la posibilidad de vivir desde diferentes perspectivas la actividad propuesta. Luego se les solicita responder lo siguiente a partir de la experiencia vivida:

1. Al ponerse en el lugar de una persona con discapacidad visual ¿cuál es el impacto que tuvo esta vivencia en usted?
2. ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos que visualizó al momento de tener el rol de guía de una persona con discapacidad visual?
3. A partir de la experiencia vivida y como profesor en formación ¿cuáles son las ventajas y desventajas que visualizó al momento de realizar la actividad?
4. ¿Cree usted que es importante desarrollar este tipo de actividad con estudiantes que no presenten discapacidad visual? Fundamente su respuesta.

A continuación, se presentan los resultados de los estudiantes consultados:



Cada vez nos encontramos con más experiencias que reivindican e incorporan la presencia de todo tipo de personas en las actividades en la naturaleza en general y en el senderismo en particular (Olayo, 1999; Arribas, Fernández Atienzar y Vinagrero, 2008; Navarrete, 2009; Arribas, 2012; Castillo, Andrade, Arias, Cabrales y Díaz, 2015; Torrebadella, 2013a y Torrebadella, 2013b).

Actualmente, en Chile se han impulsado una serie de proyectos que implican la accesibilidad universal a las áreas silvestres, tanto para personas con discapacidad visual como motora, los que han sido potenciados por la Corporación Nacional Forestal (CONAF), que ha dispuesto una serie de servicios y facilidades de acceso para personas con discapacidades, como una manera de contribuir a la inclusión social y ayudar al acercamiento de toda la población a la naturaleza. Por su parte, el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) y según la información recabada, ha apoyado la iniciativa de clubes deportivos de montaña como el Club Ayüwn Montañismo Inclusivo ubicado en Santiago de Chile, que desarrolla actividades inclusivas para personas con discapacidad en Chile, como trekking y senderismo para ciegos y sordomudos, con el fin de acercar a las personas con estas discapacidades a la naturaleza. Dentro de las instituciones a nivel mundial pioneros en el desarrollo de actividades para personas con discapacidad visual, está ONCE, que ha impulsado encuentros de Escuelas Deportivas en que escolares ciegos o con discapacidad visual grave procedentes de distintos puntos de España se reúnen con el objetivo de compartir experiencias deportivas y fomentan así su integración social a través del deporte, demostrando que esta práctica puede y debe ser para todos. También nos encontramos con la Federación Española de Deportes para Ciegos, que impulsa la práctica deportiva para personas con discapacidad visual y dentro del ámbito de las actividades en la naturaleza, se desarrolla la práctica de las carreras de montaña, donde se han hecho pruebas y pequeñas experiencias en muchas de sus modalidades, siendo el trabajo más desarrollado el que utiliza la “barra direccional”, que sirve desde actividades de senderismo hasta para grandes expediciones.

## Conclusión

El deporte es un medio y un fin, en el cual la transmisión de valores se hace realidad a través de la vivencia y la construcción de estos por los participantes (Caballero-Blanco, 2015). En el deporte adaptado, podemos destacar valores que van desde el respeto a la autonomía personal mediante la aceptación de uno mismo y la mejora del bienestar y de la salud corporal, así como de las relaciones personales. Existen valores personales más utilitarios como la ocupación del tiempo libre, la dedicación y la valoración del esfuerzo o de tipo moral como la cooperación y el respeto a las normas, tal como plantea Torralba (2004).

Desde la vivencia del senderismo, para los estudiantes se establece como una experiencia nueva y de impacto, esto porque les permitió ponerse en el lugar de una persona con discapacidad visual dándose cuenta de las limitantes al no poder ver. Desde lo positivo de la experiencia, permitió darse cuenta del rol que cumple el guía que es de transmitir confianza y seguridad, desde lo negativo, no poder entregar instrucciones claras y falta de experiencia frente a una actividad de estas características. Desde el rol del profesor en formación, se refleja la vivencia como una instancia de aprendizaje para abordar situaciones de esta índole en el aula, pero a su vez existe una inseguridad frente al espacio que se transita y falta de confianza en el compañero. La importancia que implica el desarrollo de estas actividades en el aula con estudiantes sin discapacidad, los estudiantes en formación hacen énfasis en que ayuda a ser más empático y que sería necesario desarrollar estas actividades en el aula, toda vez que permite valorar las capacidades personales.

Desde la experiencia del rapel para los estudiantes, vivenciar una actividad de esta índole les permitió tomar conciencia de la situación real que vive una persona con discapacidad visual y a su vez, experimentaron las limitaciones que tienen en su vida cotidiana. Se da cuenta cómo otros sentidos adquieren un rol fundamental en la forma de percibir las cosas frente a la falta de la visión, asociándola a las sensaciones, percepciones y movimientos corporales.

Sin duda, el realizar este tipo de actividades fortalecen el trabajo de formación profesional, se destaca la empatía y el darse cuenta lo importante de conocer y aprender desde diversidad y la diferencia, la cual podemos encontrar en nuestras aulas y en el entorno en que nos desenvolvemos.

## CAPÍTULO 4

Atención a la discapacidad desde una mirada psicomotriz educativa-vivenciada.

Natalia Villar Cavieres

César Faúndez-Casanova

La psicomotricidad como disciplina ha sufrido grandes cambios durante estos últimos años. Sus líneas de trabajo (educativa-reeducativa-terapéutica) han tomado camino en cómo influye cada una en el desarrollo infantil, pero todas presentan el mismo objetivo: apuntar al desarrollo integral de cada sistema en relación: motriz, cognitivo y socio-emocional, pasando de una visión muy instrumentalista en sus inicios a una más relacional-educativa (Serrabona, 2018). Por tanto, hablar de psicomotricidad y discapacidad es sin duda una forma adecuada de relacionar ambas disciplinas sin perder la integridad y propia individualidad de ese niño y niña haciendo frente a sus necesidades educativas especiales y dando una mirada holística de sus aprendizajes, que no se centra únicamente en el déficit, sino que en el desarrollo integral.

Actualmente, presenta en sus líneas de trabajo las distintas formas de tomar el cuerpo y sus manifestaciones, así como también su campo de problemáticas, que se encuentra totalmente relacionada con el tratamiento de los llamados trastornos psicomotores, que incluye la discapacidad. La educación psicomotriz considera que las prácticas educativas deben ser ajustadas al desarrollo de cada infante reconociendo sus propias habilidades y capacidades, esto implica que aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales deben disfrutar de los mismos entornos de aprendizaje que los otros.

Este capítulo intenta dar a conocer el cómo la psicomotricidad en su mirada educativa-vivenciada ha cambiado su forma de ver al infante, con formas holísticas de entender un cuerpo disociado por una discapacidad, utilizando el juego espontáneo como acción creadora. Tal como afirma Aucouturier (2018), nuestras sociedades están enamoradas de la precocidad del saber, de la eficiencia y del rendimiento y jugar no parece responsable, pero es a través del juego y de la expresión de sí mismo, a través de la creación bajo las formas propias del niño, donde construye y desarrolla de forma armoniosa su camino hacia el reconocimiento de sus propias limitaciones y capacidades.

## Los nuevos planteamientos psicomotrices referidos al cuerpo relacional

Antes de iniciar este recorrido, Llorca y Sánchez (2003) indican lo siguiente:

La función del maestro no va a ser enseñar uno u otro movimiento sino ofrecer los apoyos y ayudas necesarias para que cada persona según su expresividad pueda ir evolucionando en su desarrollo. Asimismo, para este enfoque dejan de ser objetivos exclusivos la consecución de los aprendizajes academicistas para hacer hincapié en la importancia de los aspectos socioafectivos como constituyentes de la educación de la persona. (pág. 23)

La psicomotricidad en sus inicios tuvo una mirada clínica, donde se usa el cuerpo de forma instrumental para la asistencia de dificultades o cuadros de trastornos psicomotores, pero quienes iniciaron el camino hacia los aportes de la educación psicomotriz, dando a entender la mirada educativa-vivenciada en que el cuerpo es usado como herramienta que se transforma e influye en un ambiente a pesar de sus limitaciones, fueron Lapierre y Aucouturier, considerados los iniciadores de las propuestas en el campo educativo, que trascienden el plano del ejercicio programado para abrir progresivamente otra dimensión a la pedagogía, la de la vivencia del niño y de su potencial de descubrimiento y creatividad (Calmels, 2018).

Al desarrollar las ideas entre la educación psicomotriz y la discapacidad, se debe partir señalando que a pesar de que los infantes presenten ciertas deficiencias, son niños, al fin y al cabo, que necesitan del juego y del acto de jugar (herramienta esencial en la psicomotricidad). En la educación psicomotriz educativa, el cuerpo no debe segmentarse únicamente a la discapacidad, el infante es también un cuerpo que siente y proyecta conocimiento en otras áreas como la atención, relación-comunicación, aprendizaje, afectividad, cognición o el área socioemocional, que muchas veces son olvidadas por centrarse en lo que el infante no sabe hacer o en el déficit asociado.

Desde su origen, al nacer un bebé con alguna dificultad, la mayor preocupación que emerge es cómo encontrar todas las ayudas necesarias para contrarrestar

la problemática asociada a la discapacidad. La comunicación afectiva/social pasa a un segundo plano, donde la figura de apego y el establecimiento relacional de experiencias de placer y displacer que genera el contacto con el otro se sustituye por el ejercicio o terapia, se centra en la patología y en lo que el infante no puede adquirir de acuerdo a su discapacidad buscando herramientas para sobrellevar únicamente el problema y normalizar lo más posible para enfrentar la sociedad.

Como señala Condemarín et al. (2016), en la actualidad no hay dudas del valor del diálogo tónico-emocional que se establece precozmente entre el lactante y el mundo que lo rodea y en especial, en la vinculación con la madre. Según García (2011)

se establece un círculo vicioso que obstaculiza el desarrollo emocional, psicológico y mental del niño, llegando en ciertas circunstancias a perturbarlo seriamente. Así parece necesario señalar que ciertas alteraciones del desarrollo, como las del lenguaje, diferentes grados de inhibiciones, conductas agresivas y gran parte del espectro autista, devienen precisamente de las dificultades en este proceso (p.35).

Por lo tanto, para la psicomotricidad educativa-vivenciada, no debe tratarse al niño de forma mecánica a pesar de que tenga alguna discapacidad asociada, sino que se deben buscar las formas y ayudas psicomotrices que enseñen a ese cuerpo a entenderse en el tiempo y ser autónomo con sus propias dificultades para así entregar confianza, seguridad, mejor desarrollo emocional, sentirse competente y propiciando el placer de disfrutarse como infante a pesar de las limitaciones.

## Psicomotricidad y discapacidad, aportes desde la intencionalidad

Dentro del contexto educativo, la discapacidad se enmarca en aquella educación que necesita de recursos humanos, materiales o pedagógicos adicionales para contribuir y conducir los procesos de desarrollo y aprendizaje (MINEDUC, 2010); por lo mismo, la psicomotricidad es una disciplina que entiende el cuerpo y a la persona como un ser único que presenta características propias y que ayuda a contribuir para que éstas puedan verse favorecidas dentro de la propia expresividad y ritmo individual del infante.

Como señalan Booth y Ainscow (2015), aumentar la participación de todo el mundo implica un cambio en los sistemas educativos y la mejora de las condiciones escolares para responder a la diversidad del alumnado, mediante estrategias que permitan que todo el mundo se sienta valorado por igual. Por lo tanto, buscar herramientas o disciplinas que ayuden a desarrollar educación accesible con miradas integradoras y resaltando las propias posibilidades del infante, no partiendo de sus dificultades, es sin duda una tarea inclusiva que ayudará a habilitarlo para hacerse partícipe de sus singularidades como persona.

La literatura médica, fisiológica y psicológica viene destacando desde hace mucho tiempo el papel relevante de la utilización de ciertas disciplinas que ayudan a respetar la historia propia de cada infante, ayudando a gestionar y vincular su vida en sociedad. Como dicen Zambudio et al. (2008), las actividades físicas psicomotrices producen una serie de beneficios en la vida de las personas que se pueden agrupar en cuatro grandes bloques de las áreas del desarrollo de los infantes.

Cuadro 1: Beneficios de la práctica psicomotriz en infantes con discapacidad  
Fuente: Sánchez; Ferrero; Aguilar; Climente; Conejero; Flórez; Peña y Zambudio. (2008).

Físicos	Psicológicos	Sociales	Funcionales
<p>Los infantes mejoran su eficiencia física y fisiológica, el desarrollo de las conductas psicomotrices, y con ello sus capacidades físicas fundamentales, que van de la mano con las competencias que adquirirá para moverse.</p> <p>La psicomotricidad, favorece el desarrollo de funciones psicomotrices que están en relación constante con el desarrollo de los aprendizajes escolares y la conciencia corporal, aspectos fundamentales en su línea de desarrollo evolutivo.</p>	<p>Los infantes que realizan práctica psicomotriz ven reducido su estrés y ansiedad, mejorarán su nivel de actividad, se sentirán intelectualmente estimulados, y su grado general de bienestar se verá favorecido; su auto concepto y autoestima son reforzados, y en aquellos que existen déficit verán una ayuda importante para normalizar. Además considerar a la psicomotricidad como práctica constante ayuda al desarrollo psíquico de cómo ese cerebro se está desarrollando y lo demuestra con el uso y el juego libre y espontáneo.</p>	<p>La psicomotricidad es una puerta que abre espacios al desarrollo social y afectivo, en la medida en que los infantes entren en contacto con un mayor número de niños y niñas, sentirá más confianza en ellos mismos, ayuda a la aceptación de otros, de los objetos, de los límites y de entender sus propias posibilidades de acción. En definitiva, se sentirán participantes de un proyecto colectivo.</p>	<p>Suponen para estos niños la mejora de la autonomía y la autosuficiencia, la capacidad de desenvolverse de forma autónoma en las actividades de la vida cotidiana. Estas actividades para un parapléjico, o para una persona ciega, son de una importancia vital, de ahí que el ser capaz de moverse con competencia a pesar de tener ciertas limitancias en un entorno, es un beneficio al que la práctica de actividades psicomotrices deja una huella en las personas con discapacidad.</p>

Es necesario destacar que, con la promulgación de la Ley de inclusión 20.845 y el Decreto 86 (MINEDUC, 2015a, 2015b), se otorga el derecho a los estudiantes con discapacidad a asistir a las aulas regulares. Desde la psicomotricidad, es necesario que se produzca una detección temprana dentro de los centros educativos de aquellas necesidades surgidas en el niño y niña, entregando los apoyos necesarios para que se produzcan aprendizajes auténticos y significativos. Como señala Berruezo (2007), “la psicomotricidad en este sentido se muestra coincidente con el proceder de la educación inclusiva, y diría más, vienen en auxilio, pues sus prácticas (diagnósticas, educativas y reeducativas) y sus conocimientos harán posible la detección y atención temprana” (pág. 43). De acuerdo

a lo expuesto, la psicomotricidad es una disciplina que pretende satisfacer las necesidades que emergen de una discapacidad propia, pero que utiliza el cuerpo como un instrumento de placer propio para que los cambios se produzcan de manera más simbólica. La siguiente figura explica cómo la psicomotricidad es una disciplina oportuna para integrar la atención de la discapacidad en los contextos educativos:

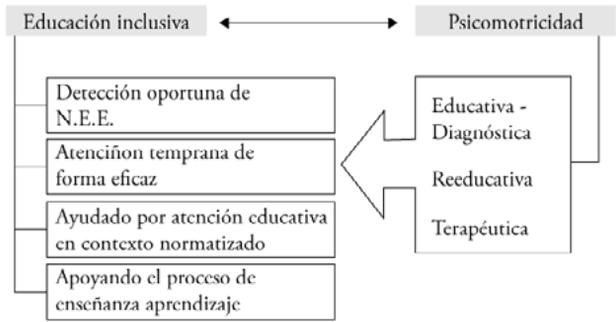


Fig. 1. Relación entre Psicomotricidad v/s Educación Inclusiva. Fuente: Berruezo (2007).

Dentro de los contextos educativos de educación parvularia, es importante la observación detallada hacia el infante bebé principalmente en los primeros años. Observar tanto su corporalidad (cómo se mueve) y cómo atiende al entorno y los objetos (atención), son importantes para reconocer el desarrollo psicomotor que el infante va sosteniendo. Como indica Chokler (2017), el análisis de la continuidad de la atención en los niños y niñas debe considerarse como recurso importante para dilucidar alguna deficiencia o discapacidad en su desarrollo, factor esencial para determinar cómo avanza el infante en sus perspectivas neurológicas y así observar y detenerse cuando algo no se está presentando de forma normal.

## La intervención psicomotriz en la práctica

El desarrollo de la intervención psicomotriz en quienes padecen algún tipo de discapacidad, puede enmarcarse dentro de distintos planteamientos; a saber, el reeducativo, educativo y el terapéutico, siendo el trabajo de forma individual como colectivo, partiendo de la vivencia corporal y de las acciones motrices vivenciadas a través del propio cuerpo en desarrollo.

La educación psicomotriz, en su práctica, entiende que la persona difiere una de otra y que cada diferencia debe ser valorada como tal, ya que constituyen las características propias de esa persona. Por lo tanto, la psicomotricidad ayuda a favorecer la igualdad entre los infantes respetando y adaptándose a los ritmos de aprendizaje, a las diferentes necesidades e intereses utilizando el cuerpo y su expresividad corporal propia como herramienta primordial para reconocer el desarrollo único de esa persona, a pesar de tener que sobrellevar alguna discapacidad o necesidad educativa especial. Como señala el documento oficial de Orientaciones Teóricas y Técnicas para el manejo de la sala de psicomotricidad entregada por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2017), más allá de las características físicas de cada uno, es a través del manejo o conocimiento del propio cuerpo y del espacio próximo que se construye parte importante de las experiencias que les permitirán seguir avanzando.

El desarrollo de la psicomotricidad educativa-vivenciada necesita del juego como herramienta social y primordial para la transformación corporal, no parte de la premisa del problema o discapacidad del infante sino de aquellas posibilidades de acción que produce a través de la acción creadora del acto de jugar. No utiliza el cuerpo como instrumento de solo hacer ciertos ejercicios para nivelar áreas motrices dadas por la discapacidad, la práctica psicomotriz educativa apunta a mirar al infante con necesidad educativa especial de la misma manera con la que se observara a un niño clasificado como normal.

Los apartados que siguen, aluden al trabajo psicomotriz dividido en los dos grandes bloques de la primera infancia, de 0 a 2 años y de 2 a 6 años; en cada uno de ellos emergen las orientaciones de cómo debiera entenderse el espacio de juego y expresividad psicomotriz, como también algunas ideas de actividades y juegos en relación a ciertas edades, acompañadas con orientaciones didácticas para cada grupo de discapacidad.

## De los 0 a 2 años de vida

Durante el primer y segundo año de vida, el bebé necesita situaciones producidas por un ambiente agradable y sin apuro. Además, el adulto debe utilizar la herramienta de la observación y así ser capaz de reconocer en el infante cómo es el desarrollo de su atención y cómo proyecta los movimientos corporales hacia el exterior, para estar atento a cualquier anomalía que pueda inferir de algún trastorno o discapacidad asociada.

### Orientaciones 0 a 2 años

Cuadro 2: Orientaciones 0 a 2 años. Fuente: elaboración de los autores.

Orientaciones para la creación de juegos
<p>Después de los tres meses, se debe colocar al bebé en el suelo en posición decúbito dorsal (de espaldas), como postura primaria para promover la autonomía de movimientos. Con respecto al bebé, debe usarse ropa que ayude al libre movimiento. Ambiente favorable (piso no resbaladizo, limpio, temperatura adecuada y suficiente luz natural).</p> <p>Separa espacios de juego con espacios de cuidados entregados por el adulto, respetar por parte del adulto este espacio de juego. Ofrecer objetos alrededor del niño o niña, es decir, al alcance del infante (no imponiéndoselos en sus manos); se debe considerar que los objetos en los primeros meses son considerados los que incitan o inhiben la actividad exploratoria del infante y deben ser variados en características de peso, tamaño, forma y textura (plástico, género, madera, metal, etc.).</p> <p>Las consignas entregadas anteriormente de los objetos, deben ser acordes a las posibilidades de la manipulación del infante y es importante observar como utiliza sus manos.</p>

## Actividad o juego de 2 a 5 meses

Cuadro 3: Actividad o juego de 2 a 5 meses. Fuente: elaboración de los autores.

Edad: 2 a 5 meses	<b>Propósito:</b> Desarrollar los primeros movimientos y utilización de la mano como indicador de la manipulación propia e independiente.
Nombre: En busca de mi Mano	<b>Materiales:</b> Espacio confortable en el suelo (no muy blando ya que limita el movimiento), objetos como telas de colores, argollas grandes de madera, cascabeles donde se observen los elementos que producen el sonido.
<p><b>Descripción:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se debe dejar al bebé en el espacio de juego (piso confortable) en posición decúbito dorsal (de espalda) y dejar los objetos alrededor de la cabeza del infante.</li> <li>2. Se explica al bebé que se le deja en el suelo para que juegue y se le señala los objetos seleccionados por el adulto (se toman, muestran y vuelven a su lugar).</li> <li>3. Observar cómo el bebé inicia el proceso de mirar y el intento de buscar los objetos y, por último, cómo manipula los objetos.</li> <li>4. Se señala el tiempo (cantidad: 20 minutos o 30, etc.) que estará en esa posición, siendo muy importante que este tiempo siempre sea el mismo (cantidad) y en el mismo momento del día.</li> <li>5. Cuando ya se observe que el bebé no está disfrutando de su postura y presenta disconformidades con vocalizaciones y movimientos, se debe salir de ese espacio.</li> </ol>	
<p><b>Orientación didáctica (si un profesional de salud diagnosticó la discapacidad):</b></p> <p><u>Discapacidad visual:</u> se utiliza la misma forma de distribución, pero los objetos seleccionados deben tener un elemento sonoro y el adulto debe estar en constante movimiento con los objetos para cuando el bebé pierda noción e interés de donde están alojados los elementos. En este caso, debemos siempre distribuir objetos en el mismo espacio o lugar, ya que el bebé con discapacidad visual debe confiar en el entorno, si se cambia siempre el lugar de los objetos no hacemos continuidad psíquica corporal y el bebé siempre estaría disperso y confundido.</p> <p><u>Discapacidad auditiva:</u> cuando un bebé es muy pequeño, de uno o dos meses, el sentido auditivo no es fácil evaluar y se debe observar el cómo reacciona con ciertos objetos utilizados que tengan sonido propio para poder observar las reacciones. Si el bebé viene con una anomalía física de su sistema auditivo, lo importante es demostrar corporalmente por parte del adulto, todas las indicaciones al infante con mayor énfasis con el uso del cuerpo.</p> <p><u>Discapacidad motora:</u> frente a una discapacidad motora visible, la actividad no presenta ningún cambio, a no ser que sean las extremidades superiores o inferiores que han sufrido algún cambio considerable, por tanto los objetos en este caso, deben estar dispuestos más próximo a las extremidades para que pueda acercarlos a su cuerpo.</p>	

## Actividad o juego de 6 a 10 meses

Cuadro 4: Actividad o juego de 6 a 10 meses. Fuente: elaboración de los autores.

<p>Edad: 6 a 10 meses</p>	<p><b>Propósito:</b> Iniciar la motricidad gruesa a través de movimientos más globales por medio de la coordinación dinámica general potenciando la manipulación.</p>
<p>Nombre: Mi cuerpo se mueve</p>	<p><b>Materiales:</b> Espacio confortable en el suelo (no muy blando ya que limita el movimiento) pero más grande que el espacio anterior, objetos sumamente cotidianos no industrializados (cucharas y argollas de madera, telas, tarros de distinto tamaño, pelotitas de distinta textura, etc.), canastas o recipientes de distinta textura (plástico, aluminio, madera, mimbre).</p>
<p><b>Descripción:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se debe dejar al bebé en el espacio de juego (piso confortable) en posición decúbito dorsal (de espalda), el espacio ha cambiado, es más grande para que el bebé haga movimientos más globales.</li> <li>2. Los objetos ahora deben distribuirse dentro de las canastas o recipientes, al momento de dejar al bebé se le explica que hay recipientes y que dentro están los objetos, además se dejan algunos elementos los más reconocidos por el bebé dentro de su perímetro, es decir alrededor de su cabeza y costados del hombro para que el bebé inicie los movimientos de manipulación.</li> <li>3. Desde los 5 a los 9 meses el bebé inicia mayores movimientos con su cuerpo de lo cual se debe potenciar esta etapa y dejar los recipientes o canastas distribuidas en el espacio ayudando a que el infante inicie acciones motrices en busca de estos objetos. Su manipulación, en conjunto con la coordinación dinámica general, se ayudan y potencian mutuamente.</li> <li>4. Se señala el tiempo (cantidad) que estará en esa posición, siendo muy importante que este tiempo de juego sea siempre en el mismo momento del día.</li> <li>5. Cuando ya se observe que el bebé no está disfrutando de su juego, los elementos no son agradables para manipular y se observa cansancio asociado con disconformidades en vocalizaciones y movimientos, se debe salir de ese espacio.</li> </ol>	
<p><b>Orientación didáctica (si un profesional de salud diagnosticó la discapacidad):</b></p> <p><i>Discapacidad visual:</i> se utiliza la misma forma de distribución, pero los objetos seleccionados deben ser de características principalmente sonoras y el adulto debe estar constantemente moviendo los recipientes para que se produzca el sonido y el bebé no pierda noción e interés de donde están alojados los elementos. En este caso se debe distribuir las canastas o recipientes en el mismo espacio o lugar, ya que el bebé con discapacidad visual debe localizar los objetos y confiar en el entorno, si se cambia siempre los lugares de los objetos no se hace continuidad psíquica corporal y el bebé siempre estaría disperso y confundido.</p> <p><i>Discapacidad auditiva:</i> en esta etapa ya se puede dilucidar si el infante tiene problemas auditivos, por tanto, lo importante es demostrar corporalmente por parte del adulto todas las indicaciones al infante, con mayor énfasis con el uso del cuerpo.</p> <p><i>Discapacidad motora:</i> frente a una discapacidad motora visible, la actividad no presenta ningún cambio a no ser que sean sus extremidades superiores o inferiores (brazos o piernas) las que han sufrido algún cambio considerable, por tanto los recipientes o canastas deben estar dispuestos más cerca de la extremidad (superior o inferior) que posee para poder manipular los objetos.</p>	

## Actividad o juego de 11 a 24 meses

Cuadro 5: Actividad o juego de 11 a 24 meses. Fuente: elaboración de los autores.

Edad: 11 a 24 meses	<b>Propósito:</b> Iniciar la motricidad gruesa a través de movimientos más globales (caminar) con la ayuda de la coordinación dinámica general potenciando la manipulación.
Nombre: Soy más grande	<b>Materiales:</b> Espacio duro en el piso para ayudar a los movimientos, objetos cotidianos no industrializados (baldes, pelotas grandes, telas, tarros de distinto tamaño, peluches, bloques de construcción grandes, etc.); canastas o recipientes de distinta textura (plástico, aluminio, madera, mimbre) más grandes; repisas para guardar los recipientes. Se agregan elementos de madera como planos inclinados, cajones de madera, entre otros.
<p><b>Descripción:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se debe dejar al bebé en el espacio de juego en posición decúbito dorsal (de espalda), a esta altura el infante ya adopta posturas más gruesas y propias, por tanto, al dejarlo en el piso, ya bajará alguna postura propia e iniciará el juego.</li> <li>2. Los objetos deben guardarse en repisas dentro de sus recipientes para que el espacio esté despejado y el infante pueda moverse de forma más global. Distribuir los objetos grandes como plataforma o planos inclinados de madera, alejados uno de otro para que los infantes elijan por dónde moverse.</li> <li>3. En esta etapa (meses), el infante ya conquista posturas diversas y manipula de forma más grande y precisa. Debe señalarse el tiempo total que estará en este juego y cuando queden 5 minutos para terminar, anticipar verbalmente este tiempo para que el infante se prepare cognitivamente frente a la finalización de la actividad. Es importante que este tiempo de juego sea siempre en el mismo momento del día.</li> <li>4. Cuando ya se termine el tiempo, se le debe avisar al infante y pedir que ayude a guardar los objetos en los recipientes y cada uno de ellos en su repisa correspondiente.</li> </ol>	
<p><b>Orientación didáctica:</b></p> <p><i>Discapacidad visual:</i> a esta altura, la discapacidad es notable, por lo tanto, debe mantenerse siempre el mismo espacio de juego y el mismo orden de las cosas, esta acción es primordial, debe realizarse continuidad psíquica estable con los objetos, los otros y el entorno, cuidando y entregando de parte del adulto, las consignas necesarias al momento en que el infante empieza a moverse de forma más global como por ejemplo: si vas a caminar por ese sector ten cuidado, siente lo que hay delante de ti... y así con otras acciones.</p> <p><i>Discapacidad auditiva:</i> las acciones del infante con esta discapacidad no alteran las indicaciones para realizar movimientos, pero sí se debe buscar aquellos que sean de ayuda para realizar consignas que determinen tiempos como por ejemplo para terminar la actividad, esta acción se demuestra con el cuerpo y debe ser siempre la misma, ya que el infante no escucha cuando se le dice “se ha terminado”.</p> <p><i>Discapacidad motora:</i> en esta etapa, el adulto debe ayudar sólo en aquellas posturas en que se requiera de utilidad, no hacer las posturas por el infante, dependiendo de la discapacidad motora es como se ubican los elementos u objetos de juego, para ello, es importante la observación hacia el niño, entender su expresividad corporal y sus acciones motrices propias, desde ahí se pueden distribuir los elementos.</p>	

## De los 2 a los 3 años de vida

Durante este periodo el infante inicia un nivel perceptivo motriz el que se refleja por el placer de comenzar a iniciar formas básicas de movimiento y la asociación con el desarrollo del lenguaje, además inicia el descubrimiento de las relaciones espacio-temporales y la organización de éstas mismas.

### Orientaciones de 2 a 3 años

Cuadro 6: Orientaciones de 2 a 3 años. Fuente: elaboración de los autores.

Orientaciones para la creación de juegos
Favorecer el control del equilibrio al desplazarse con mayor seguridad. Contribuir a la coordinación al adoptar diferentes posturas y al desplazarse. Estimular la coordinación motriz fina ojo-mano y ojo-pie. Fomentar la práctica de acciones que involucren la localización de las partes que integran su cuerpo. Generar la expresión de sus emociones utilizando sus posibilidades de movimiento. Fomentar la autonomía al realizar actividades con los adultos.

### Actividad o juego de 2 a 3 años

Cuadro 7: Actividad o juego de 2 a 3 años. Fuente: elaboración de los autores.

<b>Edad:</b> 2 a 3 años	<b>Propósito:</b> Desarrollar la habilidad para desplazarse con gateo, mejorar la coordinación motriz, controlar los movimientos del cuerpo durante la ejercitación con gateo de manera voluntaria.
<b>Nombre:</b> Gateo	<b>Materiales:</b> Espacio con pasto, alfombra o tapetes, cuerdas para poner señales y palicante. (palito corto o cuerda que toma la persona con discapacidad visual y su guía)

**Descripción:**

1. Se forma un círculo con el grupo.
2. Se explica que el juego consiste en caminar apoyándose en rodillas y manos, imaginando que representan a un perro, a un gato, o al animal elegido para esa sesión.
3. Se marca en el espacio el camino que recorrerán.
4. Los niños se ponen en la posición de gáteo e inician el recorrido por el camino señalado, uno detrás de otro, formando una fila.
5. Primero gatean utilizando mano y rodilla derecha al mismo tiempo y mano y rodilla izquierda, también al mismo tiempo. Avanzan a velocidad lenta, de tal manera que puedan coordinar sus movimientos y recorran el camino indicado.
6. Gatean con mano derecha y rodilla izquierda al mismo tiempo y con mano izquierda y rodilla derecha también al mismo tiempo. Siguen el camino indicado detrás del compañero que les corresponda y a la velocidad que se les indique.

**Orientación didáctica:**

Discapacidad visual: recorren previamente el camino que se utilizará en el juego. Se emplean indicaciones verbales o táctiles para orientar el recorrido.

Discapacidad auditiva: se dan las instrucciones ejemplificando el juego y el inicio del paso 6 se marca bajando la mano con un paliacate.

Discapacidad motora: se utiliza cualquier forma de desplazamiento, dando preferencia a la más parecida al gáteo o desplazamiento que sean agradable al infante.

## De los 3 a los 4 años de vida

En esta edad, el niño incrementa considerablemente su vocabulario y mantiene por más tiempo su atención en las actividades que realiza. En el ámbito motriz, inicia ejecuciones que le producen placer motriz (como correr, trepar, lanzar, etc.). A nivel cognitivo, inicia el nivel proyectivo simbólico, es decir, aquellos juegos con gran carga simbólica, utilizando los juegos proyectivos como por ejemplo el “como si fuera...”.

## Orientaciones de 3 a 4 años

Cuadro 8: Orientaciones de 3 a 4 años. Fuente: elaboración de los autores.

Orientaciones para la creación de juegos
<p>Favorecer la coordinación y conservación del equilibrio al realizar actividades con y sin desplazamiento.</p> <p>Contribuir a la coordinación motriz fina al manipular objetos en diferentes posturas con y sin desplazamiento.</p> <p>Fomentar la práctica de actividades que faciliten la movilización y el reconocimiento de las partes del cuerpo.</p> <p>Proporcionar la manifestación del dominio de un lado del cuerpo en algunas acciones.</p> <p>Colaborar al incremento del vocabulario al construir frases de tres o más palabras.</p> <p>Promover la práctica de acciones que involucren su ubicación en relación a los objetos.</p>

## Actividad o juego de 3 a 4 años

Cuadro 9: Actividad o juego de 3 a 4 años. Fuente: elaboración de los autores.

Edad: 3 a 4 años	<b>Propósito:</b> Desarrollar la coordinación motora. Mejorar la atención y la reacción inmediata de movimiento de acuerdo con la señal..
Nombre: Los aros	<b>Materiales:</b> Aros de plástico, uno por cada niño
<p><b>Descripción:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se explica que el juego consiste en poner los aros sobre el piso en diferentes lugares dentro del espacio indicado para el juego, colocándose cada niño dentro de uno, excepto uno de ellos, que intentará ganar un aro.</li> <li>2. Se elige al alumno que iniciará el juego sin aro.</li> <li>3. Se reparte un aro a cada niño.</li> <li>4. Se colocan los aros sobre el piso y dentro de cada uno un niño.</li> <li>5. El niño que no tiene aro, da una señal y todos los alumnos cambian de aro.</li> <li>6. El alumno sin aro trata de ganar uno llegando antes que sus compañeros.</li> <li>7. Otro alumno diferente se queda sin aro y se encarga de dar la señal y así sucesivamente.</li> </ol>	
<p><b>Orientación didáctica:</b></p> <p><i>Discapacidad visual:</i> juegan por parejas tomados de la mano, el miembro de la pareja sin discapacidad visual indica a su compañero hacia dónde correr y la ubicación de los aros.</p> <p><i>Discapacidad auditiva:</i> se ejemplifica el juego con movimientos corporales. En el momento de la señal utiliza un movimiento, por ejemplo, levantar los brazos.</p> <p><i>Discapacidad motora:</i> se acepta cualquier tipo de desplazamiento. El alumno gana el aro con sólo tocarlo con cualquier parte de su cuerpo.</p>	

## De los 4 a 5 años de vida

En esta edad, el niño presenta la capacidad de observación más desarrollada y sus aptitudes motoras se ven enriquecidas con rapidez en cantidad y calidad, el conocimiento que tiene de las cosas, de las personas y del ambiente es mayor. Presenta placer sensoriomotriz al jugar con otros niños y potencia la independencia de sus actos motrices.

### Orientaciones de 4 a 5 años

Cuadro 10: Orientaciones de 4 a 5 años. Fuente: elaboración de los autores.

Orientaciones para la creación de juegos
Fomentar la práctica de acciones que favorezcan la identificación de sus segmentos corporales y sus posibilidades de movimiento.
Promover la práctica de acciones que contribuya a la identificación de su ubicación en relación con objetos y personas.
Generar la práctica de acciones que involucren su coordinación motriz.
Colaborar en la identificación de su lado dominante en miembros superiores e inferiores.
Proporcionar la práctica de acciones que contribuyan a su independencia y sociabilización.
Favorecer el desarrollo de su capacidad de observación y exploración del entorno.

### Actividad o juego de 4 a 5 años

Cuadro 11: Actividad o juego de 4 a 5 años. Fuente: elaboración de los autores.

<b>Edad:</b> 4 a 5 años	<b>Propósito:</b> Desarrollar la coordinación motriz por medio del control y manejo de la pelota. Desarrollar la creatividad al inventar formas distintas de movimiento.
<b>Nombre:</b> La pelota	<b>Materiales:</b> Pelotas, una para cada equipo, pelota que emita sonido

**Descripción:**

1. Se organizan equipos de cinco alumnos cada uno.
2. Se explica que el juego consiste en mover la pelota libremente, pero sin repetir la forma de hacerla que ya haya sido elegida por otro compañero de equipo.
3. Cada alumno utiliza de uno a tres minutos para mover la pelota.
4. Se inicia el juego entregando las pelotas a los equipos, una por cada uno.
5. Cuando el maestro dé la señal, el alumno que tiene la pelota comienza a moverla.
6. Al concluir el tiempo asignado, lanza la pelota a otro compañero, quien tiene ahora que moverla de manera diferente a la forma en que lo hizo el que lo antecedió y así sucesivamente, hasta que todos los miembros del equipo participen.

**Orientación didáctica:**

*Discapacidad visual:* se utilizan pelotas con cascabeles o con cualquier objeto que emita sonido al moverla. En el paso 5, se acompaña el movimiento de la pelota con la descripción oral del tipo de movimiento realizado. En el paso 6, se entrega en la mano la pelota al compañero elegido, ayudándose de indicaciones orales por parte de éste para su ubicación.

*Discapacidad auditiva:* se explica el juego ejemplificándolo. Para el inicio y la conclusión de los tiempos, se utiliza una señal visual, por ejemplo, una mano levantada con un paliccate para dar la señal de detener el movimiento de la pelota y una mano con el paliccate hacia abajo para indicar el movimiento de la pelota.

## De los 5 a 6 años de vida

En esta edad, el niño al fin empieza a dominar todos los campos, tanto el del lenguaje como el psicomotor y el cognitivo. Son capaces de saltar, trepar y bailar con facilidad. Se inicia el nivel sígnico-conceptual que se desarrolla con la ayuda de la expresión de pensamientos y perfeccionando sus dibujos y representaciones artísticas. Buscan a los demás niños porque les encanta el juego colectivo.

### Orientaciones de 5 a 6 años

Cuadro 12: Orientaciones de 5 a 6 años. Fuente: elaboración de los autores.

Orientaciones para la creación de juegos
<p>Fomentar la práctica de acciones que favorezcan la identificación de sus segmentos corporales y sus posibilidades de movimiento.</p> <p>Promover la práctica de acciones que contribuya a la identificación de su ubicación en relación con objetos y personas.</p> <p>Generar la práctica de acciones que involucren su coordinación motriz.</p> <p>Colaborar en la identificación de su lado dominante en miembros superiores e inferiores.</p> <p>Proporcionar la práctica de acciones que contribuyan a su independencia y sociabilización.</p> <p>Favorecer el desarrollo de su capacidad de observación y exploración del entorno.</p>

### Actividad o juego de 5 a 6 años

Cuadro 13: Actividad o juego de 5 a 6 años. Fuente: elaboración de los autores.

Edad: 5 a 6 años	<b>Propósito:</b> Desarrollar el equilibrio del cuerpo al caminar sobre un espacio determinado.
Nombre: Mantengo el equilibrio	<b>Materiales:</b> Una tabla larga de 30 centímetros de ancho colocada sobre soportes de madera o tabiques (o algo que la simule).
<p><b>Descripción:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Se forma al grupo en fila.</li> <li>Se explica que el juego consiste en caminar sobre la tabla en la forma que se indique y sin caerse.</li> <li>Las opciones para recorrer la tabla son: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caminar hacia el frente con los brazos extendidos de manera perpendicular al tronco.</li> <li>- Retroceder utilizando los brazos para mantener el equilibrio.</li> <li>- Caminar sobre la tabla lo más rápido posible sin caerse.</li> </ul> </li> <li>El primer niño de la fila inicia el juego; al terminar de recorrer la tabla, continúa el segundo y así sucesivamente hasta que todos hayan realizado las opciones propuestas.</li> <li>Se asigna un punto a cada niño por cada recorrido realizado en el cual mantuvo el equilibrio.</li> <li>Ganan los alumnos que al final del juego hayan obtenido más puntos.</li> </ol>	
<p><b>Orientación didáctica:</b></p> <p><u>Discapacidad visual:</u> la tabla se ubica en el piso, sin soportes. El alumno la explora con sus manos y camina sobre ella antes del juego. Durante éste se le dan indicaciones orales para ayudado en su orientación. En caso necesario se colocan unas cuerdas a unos 30 centímetros de altura sobre el piso, paralelas a la tabla, en ambas orillas, para que al sentidas ubique la dirección y el espacio. Se le indica el momento en que recorrerá toda la tabla y cuando haya terminado de hacerla.</p> <p><u>Discapacidad auditiva:</u> se muestra la opción para caminar sobre la tabla de manera corporal, ejemplificándola.</p> <p><u>Discapacidad motora:</u> se utiliza cualquier tipo de desplazamiento que le sea posible. Se coloca la tabla sobre el piso, sin soportes.</p>	

Debe entenderse que, en cada fase del juego psicomotriz, es necesario cumplir con ciertas condiciones tales como la preparación del material y distribución (para la etapa de 0 a 2 años, que el adulto mantenga siempre el mismo orden cada vez que se juegue), el juego (para la etapa de 0 a 2 años, los juegos propios se inician a través de la manipulación y de la atención sostenida y concentrada. Para la etapa de 2 a 6 años, ya el infante es capaz de construir y conquistar posturas autónomas), recogida (principalmente desde la etapa de 2 a 6 años, los niños pueden ayudar a recoger e incentivar el orden); en lo que respecta al tiempo en que se distribuye el juego, va a depender de las edades en qué se encuentran los infantes (para la etapa de 0 a 2 años los tiempos deben ir circulando de acuerdo a la atención que entrega el bebé; en la etapa de 2 a 6 años el tiempo ya es establecido como tal, máximo 1 hora). Debe considerarse que la sesión debe darse en clima tranquilo, sin interrupciones e ir ajustándose a los intereses del infante, por tanto, la observación del adulto es primordial para ir cambiando los objetos de acuerdo al desarrollo evolutivo y la necesidad educativa especial asociada.

## Consideraciones finales

Se debe reconocer que la psicomotricidad toma a la discapacidad no sólo como la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales, sino como una oportunidad para la búsqueda de la equidad, donde cada infante disfruta de las mismas posibilidades y condiciones dentro de la sala psicomotriz, siendo éstas lo más normalizadoras posibles. El objetivo es favorecer el contacto y la socialización con sus pares, el entorno y los objetos, utilizando su propio ritmo y expresividad corporal, estableciendo relaciones únicas con aprendizaje fundamental de tipo manipulativo y sensorio-motriz para construir una identidad propia y competente a pesar de la discapacidad.

Como señala Aucouturier (2018), la acción real del niño es el resultado de un proceso vital de existencia en el mundo. Por el juego el niño vive sus fantasías en contacto directo con la realidad del espacio y los objetos, vive el placer de ser sí mismo y su omnipotencia como sujeto para existir, vive el desarrollo propio

de sus capacidades cognitivas y el placer de pensar en acción.

La práctica psicomotriz educativa-preventiva se desvincula de lo que se conoce como actividades lúdicas guiadas por el docente, ya que el juego es tomado como caracterización propia, en donde el objetivo final es el placer de jugar, de sentirse niño, del contacto con el otro y con el entorno, comprendiendo que el infante es el constructor de sus propios conocimientos, de su identidad y cultura, en donde las acciones de movimientos libres y espontáneos son la antesala del mundo representacional y simbólico en la maduración de cada niño y niña.

La mayoría de los infantes que ven reducidas sus posibilidades de movimiento como consecuencia de una discapacidad, producen huellas de displacer para sentirse persona y construir su unidad personal y es aquí donde la psicomotricidad educativa-vivenciada juega un papel importante, en dar a través del juego espontáneo esa nueva reaseguración como persona y encontrarse nuevamente como ser único e irreplicable.

## CAPÍTULO 5

La Joëlette en España y experiencias docentes desde una mirada crítica.

Xavier Torrebadella-Flix

El objetivo de este trabajo es ofrecer el estado de la cuestión sobre el uso de la silla Joëlette en el entorno educativo español, identificando los agentes que intervienen y las realizaciones más significativas. Asimismo, al reflexionar sobre algunas experiencias docentes, se subraya un enfoque didáctico-ideológico en el marco de la Teoría Crítica, aspecto que permite al profesorado implicarse de forma proactiva y desplegar una educación más comprometida con el ecologismo crítico y la justicia social. Como resultados de esta reflexión se presenta la propuesta Complicidades Democráticas de Resistencia (CDR), una posición comprometida en el campo de la desobediencia civil sobre el currículo y que atiende a una ética democrática. De aquí se concluye la necesidad de movilizar una reflexión para un cambio de paradigma en la formación del profesorado y que promueva esta conciencia proactiva, solidaria de justicia y de lucha social.

Hace ya una década se presentaron experiencias docentes en torno a las actividades físico-deportivas accesibles en el medio natural realizadas en España (Torrebadella, 2010, 2013a). Ellas se centraban en el marco de la formación profesional de técnicos deportivos en la conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural, concretamente desde la revisión y modificación del currículo académico, que en esos tiempos ya se consideraba obsoleto (LOGSE, Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990), el cual no hace poco ha cambiado (LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación), aunque todavía no se ha implantado en esta formación en concreto. Al comunicar estas experiencias docentes en algunas de las publicaciones de mayor visibilidad en Internet, se proponía un Plan Nacional de Acceso al Medio Natural (Torrebadella, 2013b), algo que parecía de antemano no provocaría ningún efecto, en un país al que le cuesta muchísimo ponerse al día en las cuestiones que afectan al bienestar y progreso de las personas y clases más necesitadas (Chaves y Zimmer, 2017).

Aparte, también se divulgaba el uso de la popular silla adaptada Joëlette – para personas con movilidad reducida– y la barra direccional –para personas con ceguera y deficiencia visual– en el ámbito educativo, desde la primera enseñanza hasta el Bachillerato, con la intención de estimular vivencias y aprendizajes en una comunidad entre iguales. Se requería implicar en este asunto a las facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Torrebadella, 2013b), las

cuales se habían quedado rezagadas en cuestiones efectivamente vinculadas a la justicia social y a planteamientos éticos no capitalistas, tal y como lo ponen en evidencia algunos estudios (Brasó y Torrebadella, 2018; Martínez Baena, 2017; Nogueira, Maldonado, dos Santos Silva, Freire y Miranda, 2018). Esta era otra idealización, al comprobar que estas facultades se han enredado en las colaboraciones con neoliberalismo *de casino*, es decir, en palabras de Vicente y Brozas (2014), se ha producido un “debilitamiento de las disciplinas humanísticas, sociales y pedagógicas que ha experimentado la formación inicial de los profesores de Educación Física en aras de una formación, aparentemente multiprofesional, orientada al dominio de técnicas aplicadas al rendimiento deportivo y su mercado” (p. 101).

Por otro lado, es necesario advertir del fraude del concepto ecológico neoliberal, o sea, del mito de un paradigma de protección al medio ambiente forjado desde una mirada de la modernidad colonial y eurocentrista, pero sin ética sobre el frágil equilibrio de la biosfera (Alimonda, 2011; Leff, 2008; Mendieta, 2019). En este paradigma solamente preocupa el entorno ecológico más cercano y, en este sentido, es cuando se atiende principalmente desde la lógica consumista el cuidado *natural* del propio cuerpo. Vivimos en una cultura medioambiental de proximidad y gestionada por la ideología neoliberal. Y si bien todavía hay quienes tratan de negar el cambio climático (Klein, 2015), el modelo educativo en el que nos desenvolvemos no es neutro y participa, como ya es conocido, reproduciendo el modelo de la sociedad dominante (Althusser, 2015). De aquí que la educación, en sí misma, no ofrezca alternativas para un cambio social radical que se enfrente a la amenaza medioambiental que se precipita. El activismo del “no plástico”, la demagogia de cierta alimentación ecológica, la cultura del ecoturismo, los deportes en la naturaleza, el uso de la bicicleta, el consumo ético y responsable, etc., no son más que estrategias individuales que no van a liberarnos de la dependencia a lo tecnológico, es decir, el paradigma biocéntrico fracasó con el posmodernismo y hoy la aceptación individualista inmersa en la sociedad transmoderna (Rodríguez Magda, 1989) no ayuda a la construcción de nuevos movimientos sociales ideológicos que pretenden cambiar las políticas estatales en el beneficio común.

Últimamente con la etiqueta del Aprendizaje-Servicio (ApS) se presenta una

nueva didáctica para aprender a través del compromiso social y el servicio a la comunidad. Se trata de una sofisticación pedagógica que acerca al alumnado escolarizado a cubrir los déficits sociales solidarios. Se sostiene que a través de ello se incide en la praxis, es decir, en la acción crítica y política en pro de la justicia social. Hay que señalar, que en el campo que aquí nos ocupa, el de las actividades físico-creativas y educativas en la naturaleza, ya se han ensayado algunas interesantes experiencias (Pastor, Muñoz y Martín, 2018; Santos, Martínez y Arribas, 2017; Santos, Martínez y Cañadas, 2018).

De todos modos, no se puede obviar que en el paradigma de una educación expandida existen infinidad de experiencias de autoaprendizaje, que van mucho más allá de los sofisticados contenidos curriculares. Las experiencias y complicidades adoptadas en el marco de la cooperación solidaria y del activismo social, en sus múltiples facetas, ya son en sí un ApS que, además, no está sujeta a ninguna formación reglada y condicionada a una evaluación. Por ejemplo, en Cataluña, una parte significativa de la juventud está vinculada a proyectos culturales, deportivos, vecinales, de educación no formal y de cooperación social. La participación de esta juventud solidaria en esta red de voluntariado, ya de por sí cubre cualquier currículo formativo-educativo de ApS. Las experiencias de centenares de jóvenes en los llamados centros de “esplai” –de ocio y tiempo libre– catalanes, son un buen ejemplo (Martín, 2012). Estas agrupaciones de jóvenes son escuelas de educación no formal de ciudadanía en niños y niñas entre 6 a 12 que fomentan acciones vecinales que implican proyectos de participación colectiva, democráticos y comprometidos socialmente.

Estos jóvenes formados en “esplai” tienen tantas competencias pedagógicas y solidarias (Molina, 2005, 2010), que también deberían ser reconocidas académicamente por el sistema universitario. Hoy la juventud, al margen del deporte, se vincula a un variado movimiento de iniciativas solidarias y de lucha por la justicia social. Este voluntariado supera a las instituciones educativas y hasta la misma empresa en Educación Pearson, considerada líder en el sector y la más invasiva (Fernández Liria, García Fernández y Galindo Fernández, 2017; Marina, 2015). La actual lucha contra el cambio climático que ha removido la mediática activista Greta Thunberg es un buen ejemplo de cuando la juventud se mueve por iniciativa propia.

Todo lo que hasta aquí se ha dicho sirve pues para reflexionar sobre el quehacer como docentes críticos comprometidos (Brasó y Torredadella, 2018). Por lo tanto, si cuando se iniciaron las primeras prácticas con la Joëlette –en el Instituto de Enseñanza Secundaria en el Centro de Alto Rendimiento (CAR) de San Cugat del Vallès (Barcelona), en el curso 2008/09 [figura 1]– se presentaba una implicación docente al margen de las directrices y la política curricular, pero con la colaboración y la complicidad del propio alumnado, el tiempo ha conducido a la reflexión (Torredadella, 2010, 2013a). Ahora, a partir de esas y otras experiencias el discurso de entonces y la intencionalidad crítica han cambiado significativamente.

De aquí que el objetivo perseguido tenga un doble propósito. El primero es el de continuar ofreciendo, a partir de la revisión de noticias en Internet, el estado de la cuestión sobre el uso de la silla Joëlette en el entorno educativo español, incidir en su difusión y desarrollo identificando los agentes que intervienen y las aportaciones más significativas. El otro propósito es ofrecer, a partir de unas experiencias como docentes, una reflexión desde el marco de la Teoría Crítica que permita exponer nuevos enfoques pedagógicos socialmente más comprometidos con el bienestar de las personas y la protección del medio ambiente.



Figura 1. Prácticas en Joëlette de los alumnos del Ciclo Formativo CAFEMN del Instituto del Centro de Alto Rendimiento Deportivo de Sant Cugat del Vallès (Barcelona), curso, 2009/10.

## La Joëlette y el senderismo inclusivo en el entorno formativo

En las Jornadas sobre Educación Física en la Naturaleza celebradas del 7 al 9 julio de 2016 en Valsaín (Segovia) se presentó, por primera vez, un “Taller de senderismo escolar inclusivo: uso de la Joëlette y la barra direccional” (González-Lázaro, Arribas y Fernández, 2016). Puede decirse que a partir de entonces se está extendiendo en el colectivo académico de la Educación Física la necesidad satisfacer un senderismo inclusivo que promueva una conciencia de servicio comunitario y de responsabilidad social. Efectivamente, de este taller se crearon complicidades para ensayar intervenciones didácticas de formación y sensibilización, pero también interviniendo en la divulgación y promoción de este tipo de prácticas (González, Estrada, Torrebadella, Arribas y Fernández, 2017).

En el ámbito educativo, no hay duda de que la Joëlette y la barra direccional han marcado un antes y un después en lo que se ha llamado el senderismo adaptado o inclusivo. Sobre esta cuestión, las aportaciones han sido varias y ya se dispone de un enfoque didáctico estructurado que puede servir de guía para otras iniciativas educativas (Arribas, 2015; Fernández-Atienzar, González-Lázaro y Arribas-Cubero, 2018). Sin embargo, es necesario que este tipo de actividades sean incorporadas explícitamente en el currículo educativo, sobre todo, en la segunda enseñanza. Así, de bien seguro, la divulgación de la Joëlette y de la barra direccional estarían plenamente garantizadas.

En el Instituto de Enseñanza Secundaria Agustí Serra de Sabadell, en el curso 2019/20, se adquirió una Joëlette para la formación de los títulos de Técnico superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva y Técnico en Conducción de Actividades Físico-deportivas en el Medio Natural [figura 2]. La silla es utilizada para formar al alumnado en la conducción de esta, pero existe la intención de intervenir en proyectos ApS de senderismo inclusivo en colaboración con algunas asociaciones de la ciudad y los otros centros educativos de la ciudad.



Figura 2. Alumnos del Instituto de Enseñanza Secundaria Agustí Serra de Sabadell (Cataluña) muestran satisfechos la llegada de la nueva silla Joëlette –curso escolar 2019/20– que les ha de servir para su formación personal y profesional. Fotografía cedida para la ocasión por el Instituto Agustí Serra.

En cuanto a las universidades, solamente se destacan dos intervenciones. La primera se halla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el Grado de Educación Primaria. Desde el curso 2013/14 varios de sus profesores han incorporado en actividades puntuales la barra direccional y las sillas Joëlette gracias a la colaboración de la AVAN-Sabadell. La otra es la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”. Desde el curso 2017/2018 también utilizan dos sillas Joëlette para formar a estudiantes de este grado. Además, se han implicado en un proyecto de investigación de senderismo inclusivo con el uso de Joëlette. Esta facultad presentó un taller de Joëlette en el I Congreso Internacional de Senderismo y Deportes de Montaña, que se celebró el 24 de enero de 2019 en Valencia. Además, participaron tres equipos en el II Campeonato de España de Joëlette, celebrado en Lorca (Murcia).

De la experiencia didáctica auto-reflexiva a las complicidades democráticas de resistencia

Como se ha mencionado, en la Universidad Autónoma de Barcelona, en

el grado de educación primaria también se ha utilizado la Joëlette y la barra direccional en la asignatura de Educación Física en la Educación Primaria.

Una de las propuestas se centró en la idea de un proyecto en grupo, con el objeto de ensayar una didáctica que se focalizó sobre la cesión de autonomía del alumnado y su correspondiente autoevaluación crítica y reflexiva. Las indicaciones que se les ofreció, como futuros docentes, se centraban en demostrar su competencia profesional, es decir, debían ser capaces de planificar, programar y actuar en equipo, colaborando democráticamente, mediando los conflictos y buscando las mejores soluciones para garantizar la máxima prestación y nivel que se les demandaba.

Se trataba de organizar una jornada de actividades físico-recreativas y educativas en la naturaleza, aprovechando los alrededores del Parque Natural de Collserola (Barcelona). El alumnado debía concretar una propuesta interdisciplinar de actividades, pero con un elemento añadido, de suma importancia, que marcó el eje de toda la intervención: generar una propuesta que tuviera un carácter inclusivo, es decir, que debería responder a facilitar la intervención de personas con diversidad funcional. En este caso, se propuso la movilidad reducida y la ceguera. Por ello, se les proporcionó el conocimiento de dos elementos, como son la silla Joëlette y la barra direccional, dos adaptaciones técnicas que facilitaban la accesibilidad al medio natural para este tipo de discapacidades.

Por lo tanto, el reto se presentaba complejo. Por un lado, tenían que explorar el territorio en el que iban actuar, que para la mayoría era desconocido y, por el otro, tenían que concretar actividades desde el ámbito de Educación Física que estimularan el conocimiento inter y pluridisciplinar a través de la propuesta curricular para 6º curso de Educación Primaria. En este caso, se les pedía estructurar las propuestas en las dimensiones de los ámbitos de educación en valores sociales y cívicos, de conocimiento del medio natural, de conocimiento del medio social y cultural, lingüístico: lengua castellana y literatura, lengua catalana y literatura, lengua inglesa, del matemático, y de la educación artística: visual y plástica, música y danza.

Las actividades en el ámbito competencial de la Educación Física se concretaban pues, en senderismo, juegos en la naturaleza y una carrera de orientación. El alumnado se dividía en tres grupos de veinte personas por actividades, pero



Como se ha dicho, la actividad consistía en elaborar un itinerario interpretado e interdisciplinar con todas las áreas de conocimiento de la Educación Primaria [figura 3 y 4]. Pero aparte, la propuesta giraba sobre la Joëlette y la capacidad de pensamiento y aprendizaje complejo que se desprendía de una actividad pensada desde la educación inclusiva. Así, los objetivos formativos inicialmente planteados fueron los siguientes:

- Conocer la historia, la utilidad y las ventajas del uso de la Joëlette.
- Aprender a montar una Joëlette de forma eficaz y segura.
- Desarrollar habilidades que nos permitan pilotar una Joëlette, como la fuerza, la coordinación y el equilibrio.
- Fomentar el trabajo cooperativo para hacer un uso correcto de la Joëlette.
- Tomar conciencia sobre las dificultades y los retos de la vida cotidiana para las personas con diversidad funcional.



Figura 4. Alumnos Grado de Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Barcelona en el Parque Natural de Collserola. Zona de Torre Negra (Sant Cugat / Barcelona)

En cuanto al análisis de las reflexiones manifestadas por el alumnado sobre esta práctica y redactadas en sus carpetas de aprendizaje, hay que apuntar que, si bien la experiencia fue recogida satisfactoriamente, para el profesorado provocó un desencanto. Prácticamente nadie fue capaz de relacionar la experiencia en el marco del activismo o la justicia social o, dicho de otro modo, nadie trasladó inquietudes acerca de las injusticias sociales implícitas en la vida cotidiana. Efectivamente, faltaba una reflexión más profunda, analítica y sincera que fuera más allá de los tópicos ya conocidos. No había crítica social alguna, ni autocrítica en cuanto al grado de implicaciones personales; el vaciado de contenido ideológico era asombroso: ¿Qué se hizo mal? Se llegó a la conclusión que la didáctica, es decir, la actividad en sí del proyecto dominó sobre cualquier discurso profundo o ideológico. De aquí surgió luego una preocupación investigadora para llenar de contenidos más reflexivos la práctica. Es decir, en retomar la labor docente desde la praxis política y conformidad a las diferentes miradas que se desarrollan en el entorno de la Teoría Crítica y la Pedagogía Crítica.

Con lo cual, a partir del momento, el nuevo enfoque se centró más en analizar el estado ideológico de la cuestión y en abordar los contenidos desde una problematización crítica en el campo de la docencia. Esta posición asume entonces una mirada que cuestiona el horizonte de los modelos de enseñanza-aprendizaje conocidos y se sitúa en la “pedagogía del conflicto”, como vértice transgresor hacia la transformación social (De Sousa Santos, 2019).

Se ha definido este enfoque didáctico-ideológico particular con el nombre de Complicidades Democráticas de Resistencia (CDR), una propuesta que se enmarca en el campo político de la desobediencia civil del currículo y que su valor ético reside en el uso dialógico, democratizado y republicano de los conflictos. Ello resulta que nada se puede validar como educativo sin antes recibir la sincera acentuación del alumnado, su consentimiento y su implicación práxica. Siguiendo a Moreno, Toro y Gómez (2020, p. 611), la propuesta se ubica en “una horizontalidad en la construcción del conocimiento”, tensionando así el sistema y ofreciendo resistencias a la lógica colonial capitalista.

Como es conocido, el currículo se confecciona por “expertos” y se legisla a espaldas del alumnado y, sobre todo, atiende a conformar las necesidades productivas del sistema; siempre tiene un interés político e ideológico del Estado

(Althusser, 2015), que deja al margen a quienes piensan de otra manera. Es por lo tanto que, en los cauces de la *educación líquida*, podamos intentar navegar y explorar conocimientos y contenidos hacia donde decidan democráticamente las complicidades comunitarias empoderadas del alumnado.

Aprender a compartir es más que el trabajo cooperativo, es renunciar a la propiedad, es aprender a repartir según necesidades, es reconocer, antes que las debilidades del otro, las debilidades propias, y cómo pueden ser superadas con la ayuda de los otros y que no son como yo; es la posición ética de “el Otro en tanto que otro” (Lévinas, 1977, p. 262). Así la colectividad se reparte el trabajo según necesidades y capacidades —o talentos individuales—, se reparten los conocimientos, que son compartidos, se reparten los éxitos y los fracasos conjuntamente y asumiendo críticamente las responsabilidades. Aprender en sociedad y desde la sociedad supone un alto grado de altruismo, en defensa de aquellos seres frágiles, oprimidos, silenciados, negados y que están ausentes de nuestra realidad más inmediata. En definitiva, se pretende que los aprendizajes surjan de una relación filomática del conocimiento para provecho de la colectividad.

Por todo ello existe la confianza, que al margen de las situaciones reto y de superación de las personas que llamamos desafortunadamente discapacidades —y de las personas no discapacitadas—, la Joëlette también debería ser mostrada como instrumento de resistencia a la globalización excluyente y análogo a construir una sociedad mejor pensando en la alteridad.

Como indica José Devís (2018), en la educación no existen valores morales intrínsecos, sino que estos dependen de las correlaciones ideológicas del contexto que envuelve las prácticas en cada sociedad. Ahora bien, si el impacto emocional de las experiencias sobre la Joëlette se suele clasificar de satisfactorio e inolvidable, no se puede olvidar que es la transferencia de valores de justicia social, más allá de las clases, lo que debería ser demostrativo (Devís, 2018). Dicho de otro modo, la justicia social no debería solamente ser curricular, sino una praxis sobre una conciencia crítica en la vida cotidiana y comunitaria. Se trata, en consecuencia, de utilizar la Joëlette —o la barra direccional— sobre la idea de sensibilizar al alumnado de la existencia de las personas vulnerables y, sobre todo, en hacer pensar la alteridad, en un sentido prolongable a los postulados de Paulo Freire ([1967] 2007). La propuesta es vinculante a la *pedagogía sensible*

que desarrolla Planella (2017); una mirada que germine en un contexto en el que se requiera “una determinada forma de producir saberes sobre la educación, sin pensar únicamente en la intelectual y emocional” (p. 25). Sobre esta cuestión, se participa de la idea, como propone Martínez Baena (2017), de concebir una Educación Física que problematice en profundidad el concepto de justicia social. De aquí que surja el propósito en alcanzar una *pedagogía social de resistencia*, una pedagogía fundamentada en valores republicanos, humanitarios de libertad y de justicia social: generosidad, honestidad, humildad, solidaridad, fraternidad y amor al prójimo. Valores morales diametralmente opuestos al modelo capitalista y a la educación bancaria que anula las libertades.

## Conclusiones

Por lo que se refiere en el ámbito educativo, la Joëlette es mucho más que una silla de ruedas adaptada. En ella también cabe la posibilidad de implicar posicionamientos ideológicos y políticos contrapuestos al estado decadente y crítico de las instituciones educativas y de sus políticas substanciadas por el neoliberalismo que encarnan las organizaciones afines (la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, la Unesco).

En el ámbito educativo la Joëlette puede presentarse como una política de resistencia vinculada a las complicidades y a las reivindicaciones que hoy ponen de relieve algunos de los sindicatos de trabajadoras y trabajadores de la educación en América Latina —el SNTEC en Chile, SUTEP en Perú, o CNTE en México son un ejemplo—. El deballestamiento de la educación pública es ya una evidencia. La fantasiosa idea de progreso educativo a través de los entornos virtuales de aprendizaje, se descubre como la trampa hacia la privatización de la educación y el control social. El mito de que con las nuevas tecnologías digitales y las plataformas virtuales se resuelve la democratización del sistema educativo, sin que haya que asistir a las escuelas, empieza a ser aceptado por las clases sociales más cultivadas y acomodadas. Hoy, la pandemia del COVID-19 ya ha ofrecido la parte más escalofriante de una escuela confinada en el hogar

de los sujetos. No hay duda, que la privatización de la institución escolar va a aumentar todavía más la brecha educativa y del acceso al conocimiento. Pronto dejaremos de poner en juego las relaciones afectivas y la comunicación empática y perderemos la esencia natural de la educación, la *paideia* clásica, aquella educación integral intelectual, moral, física y artística, con la que se enarbolaron las utopías científicas y humanistas de un liberalismo ilustrado rusioniano-kaniano. No obstante, otras educaciones son posibles, para otro mundo posible (De Sousa Santos, 2019).

La utopía de una escuela mejor, de una sociedad mejor y de un mundo mejor, está estrechamente vinculada con la idea que una Joëlette puede orientarse a ello. Dicho de otra manera, la Joëlette puede entrar en la praxis de una concienciación de conciencias comprometidas en empoderar a las personas y aprender desde la alteridad. Para esto, es también necesario que exista una mayor cooperación entre las instituciones públicas –que pertenecen a la ciudadanía y no a la clase política–, que posibiliten unificar esfuerzos y unos compromisos de actuación comunitaria con las iniciativas ciudadanas. La divulgación de la Joëlette debería de entrar en otros colectivos como en las citadas agrupaciones de “esplai” de Cataluña, o grupos similares como en las organizaciones del movimiento scout –que se auto-declaran cívicas y altruistas– y, sobre todo, en los centros educativos de segunda enseñanza, así como en el entorno universitario.

Ahora bien, deseamos advertir del peligro que la Joëlette o la misma barra direccional caigan en una tecnificación didáctica de “buenas prácticas o prácticas de éxito” que trate de envolver una supuesta *pedagogía crítica* en un vacío ideológico (Moreno, Toro y Gómez, 2018). En consecuencia, estas prácticas serán auténticas si no quedan despojadas de ética y de compromiso político, es decir, “de esperanza, resistencia y transformación” (Moreno, Toro y Gómez, 2020, p. 610).

La sensibilización y la concienciación del futuro profesorado de la escuela primaria en torno a las propuestas didácticas que abordan campos del conocimiento pluridisciplinares y transversales ofrecen retos pedagógicos más que significativos. La vinculación de las actividades físico-recreativas y educativas en la naturaleza posibilitan estos retos que, encaminados a promover la responsabilidad personal y social, pueden hacer del profesorado un elemento proactivo

para desplegar la educación del futuro; una educación comprometida con un paradigma ecologista crítico y en un marco referencial de justicia social.

Las experiencias recogidas durante cuatro cursos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona invitan a la reflexión sobre este cambio de paradigma e interpelan a promover una formación del profesorado más activa, solidaria y comprometida con la sociedad y el mundo.

## CAPÍTULO 6

Una experiencia educativa de personas con discapacidad física y psíquica a partir del Trail-O.

Victoria Rey Niño

Nicolás Bores Calle

Raquel Becerril González

## Introducción

Según el artículo 4 del reglamento de *Trail-O* u *O-precisión*, de la Federación Española de Orientación en 2019:

Este deporte es una de las modalidades de la Orientación Deportiva que implica la interpretación de un mapa y el terreno. Los participantes pasan por un número de puntos de control marcados en el terreno, por lo general en una secuencia fija y dentro de un límite de tiempo máximo para finalizar el recorrido. Usando el mapa, y con la ayuda de una brújula, eligen entre un número de balizas cuál es la que corresponde con el centro de un círculo impreso y la definición de la descripción del control. Esta decisión debe ser registrada<sup>1</sup>.

Los participantes pueden desplazarse a pie, en silla de ruedas, triciclo o triciclo aerodinámico; otros medios reconocidos para la ayuda de la modalidad. Narramos una experiencia práctica en la que se adapta una actividad física (*Trail-O*) que hunde sus raíces genealógicas en la lógica de evitar las imposibilidades de participación por causas físicas a personas que presentan un serio hándicap intelectual.

En principio, se trata de un deporte para todos, pues su participación está abierta independiente de la edad, sexo o movilidad física. Permite una competencia equitativa entre las personas capacitadas y las de movilidad reducida, incluidas aquellas con una discapacidad física severa (parálisis cerebral, secuelas en el habla tras un ictus...), al eliminar el aspecto físico o mecanismo de ejecución y aumentar los mecanismos de percepción y de decisión. Se trata de una actividad al aire libre, en la que los participantes deben recorrer largos trayectos por caminos y pistas que obligan a una actividad saludable, pero que no determina el resultado de la competición. Por tanto, se trata de una actividad que surge y se genera a partir de principios de equidad, igualdad y respeto a las diferencias, hecho que le convierte en un potencial recurso de base para emprender propuestas educativas en diferentes contextos y situaciones con

1 <https://www.fedo.org/web/>

intenciones inclusivas.

No negamos que genealógicamente está pensada para solventar diferencias físicas y de movilidad. De hecho, podríamos afirmar que ahí reside su punto fuerte, y más teniendo en cuenta que estamos hablando de actividades deportivas. De hecho, al minimizar las funciones ejecutorias a efectos de los resultados de la competición, provoca que los aspectos más intelectuales (percibir y decidir) se potencien y sean los determinantes del resultado de las pruebas deportivas de esta modalidad deportiva.

Desde esta perspectiva, en un contexto de partida peculiar en la que todos los usuarios de Acremif (Asociación Cultural y Rehabilitadora de Discapacitados Físicos de Palencia), con quienes realizamos la experiencia que se narra, tienen una discapacidad intelectual asociada a la física, nos planteamos las posibilidades educativas del *Trail-O* en nuestra realidad concreta.

## El proyecto

### *Análisis del contexto*

En este proyecto nos centramos en personas con discapacidad física e intelectual. Su acceso al mundo de la actividad física se encuentra en la mayoría de los casos muy restringido. Su pensamiento abstracto se ve comprometido y el aprendizaje tiene que partir de elementos concretos, visuales y tangibles con predominancia práctica. También se encuentra afectada la capacidad de comprensión de informaciones complejas, por lo que el procesamiento de información es más lento y presentan dificultades para la lectura, escritura, cálculo, atención y de memoria a corto plazo.

La actitud de los familiares suele condicionar negativamente su participación en actividades físicas: por desconocimiento de los beneficios, por los miedos injustificados ante esa práctica o por falta de tiempo para acompañarlos. En el entorno sociocultural al que pertenecen existen prejuicios con origen en el desconocimiento, la desinformación e invisibilidad de las personas con discapacidad, cómo son sus patologías, causas y efectos. Suele evitarse a este colectivo y repercute negativamente en su inclusión social.

En este contexto, diseñamos este proyecto de educación social en el que la modalidad *Trail-O* se convierte en un recurso fundamental, con la intención de utilizarla como una herramienta para implementar una alternativa metodológica de trabajo a las actividades que se llevan a cabo con un colectivo de personas con discapacidad física e intelectual en Acremif, desarrollando y estimulando sus aspectos intelectuales y sociales mediante una disciplina deportiva desconocida para ellos, con la intención de que aumente su motivación por participar. En la actividad física podemos encontrar recursos y herramientas de intervención adecuadas a cada contexto y etapa de ciclo vital.

## Objetivos

- Crear oportunidades y estimular la participación activa de personas con discapacidad en una actividad intelectual diferente.
- Promover la participación en el proyecto de los profesionales de la asociación a la que pertenecen los usuarios y usuarias.
- Desarrollar una mayor comunicación, motivación y autoestima, trabajando y estimulando la capacidad cognitiva, intelectual y de resolución de conflictos en personas con discapacidad física y psíquica.

## Metodología

El proyecto se desarrolla a través de una serie de sesiones teórico/prácticas, llevadas a cabo por profesionales de la orientación (apoyando la parte técnica) coordinados por una educadora social, que se culmina con una prueba de *Trail-O* “real” motivadora que incrementará la participación en posteriores sesiones de trabajo en el centro.

La intervención se desarrolla de forma flexible, atendiendo a las necesidades e intereses de los destinatarios, a las rutinas y horarios del centro/grupo y a la disponibilidad de los profesionales que lo imparten. En líneas generales, se divide en tres bloques:

- *Fase 1:* Encuentros de presentación y desarrollo de la metodología.
- *Fase 2:* Análisis y toma de decisiones. Conocer a cada usuario y adaptar el material.
- *Fase 3:* Preparación del material didáctico inicial y su posterior aplicación.

## La intervención

### *Desarrollo de la primera fase*

Consta de 6 sesiones presenciales. Los materiales didácticos utilizados se obtuvieron de la página web de la FEDO y los mapas fueron cedidos por el Club de Orientación “Río Carrión” (ORCA) de Palencia.

### *Sesión 1/ Sesión 2: Charlas informativas*

Primer encuentro entre profesorado y alumnado de educación social de la Universidad de Valladolid, educadores y trabajadores de Acremif. Se comunicó la propuesta de trabajo: una metodología alternativa y unas prácticas simultáneas y compatibles con las que se venían realizando. Se informó sobre qué es la orientación de precisión, para qué sirve, las razones y beneficios con ellos y cómo íbamos a abordarlo, contestando las dudas. La valoración fue satisfactoria en cuanto a interés, motivación y participación.

En la sesión 2 se compartió la reunión anterior con la trabajadora social, las personas con discapacidad que podrían participar y el resto de trabajadoras. La propuesta fue acogida, pero se estableció un tiempo de reflexión que facilitó aumentar la motivación y la participación.

### *Sesión nº3: Conocemos los elementos de la orientación*

Mediante una presentación general del contenido: las balizas y el mapa (mostrando materiales y ejemplos reales para verlos, tocarlos y manipularlos), y planteando preguntas centradas en el significado de los colores (marrón, negro, azul y verde) y los elementos que conforman la simbología de orientación (mediante diapositivas). Cuantas más preguntas acertaban, más incrementaba su motivación a contestar y a participar.

## Formas de terreno

	Curva de nivel.
	Curva de nivel maestra.
	Curva de nivel auxiliar.
	Línea de pendiente.
	Cota de una curva de nivel.
	Cortado de tierra.
	Pared de tierra y pequeña de tierra.
	Surco profundo de erosión.

	Surco pequeño de erosión.
	Montículo.
	Montículo pequeño y alargado.
	Depresión.
	Pequeña depresión.
	Foso.
	Terreno accidentado.
	Formas especiales de terreno.

## Rocas y piedra

	Cortado infranqueable.
	Cortados franqueable.
	Macizo rocoso.
	Foso rocoso.
	Cueva.

	Piedra y piedra grande.
	Zona de piedras.
	Grupo de piedras.
	Terreno pedregoso.
	Terreno abierto arenoso.
	Afloramiento rocoso.

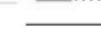
## Agua y pantanos

	Lago.
	Charca, estanque.
	Foso con agua.
	Curso de agua infranqueable.
	Curso de agua franqueable.
	Arroyo.

	Torretera, canal.
	Pantano y pantano paqueño.
	Pantano infranqueable.
	Terreno pantanoso.
	Pozo, fuente.
	Manantial.
	Elemento especial, particularidad hidrográfica.

## Vegetación

	Terreno abierto con árboles dispersos.
	Terreno abierto bajo/áspero y con árboles dispersos.
	Bosque: carrera fácil, lenta y difícil.
	Bosque: carrera fácil en una dirección.
	Maleza: Carrera lenta y difícil.
	Vegetación: muy difícil de correr, imposible.

	Huertos.
	Viñedos.
	Zona de cultivo.
	Límites claros de zonas de cultivo.
	Límite de vegetación preciso e impreciso.
	Elementos especiales de vegetación.

#### *Sesión nº4: Puesta en práctica de los conocimientos adquiridos*

Con un mapa real concreto e impreso para cada uno, les pedíamos que escrutaran, observaran y buscaran, sin prisa, elementos que les íbamos enumerando. Es importante respetar el espacio y el tiempo de aprendizaje, adaptándonos a sus capacidades y personalizando las preguntas. Tratamos de evitar que los más rápidos o más capaces acaparen toda la actividad, propiciando oportunidades para que tengan la necesidad de forzarse para responder (estableciendo turnos, nombrando a personas concretas, propiciando un clima en el que no se penaliza el error...). Observamos una gran motivación. Para los profesores, ser consciente de los aciertos y errores nos ayudaba a conocerlos y evaluar los objetivos

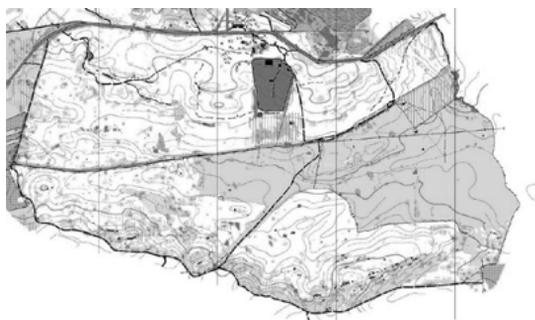


Imagen 1: parte de mapa cartografiado "Aguilar de Campo"

#### *Sesión nº5: Aprendizaje de elementos de control*

Aprender los elementos que describen los controles. Es un grado muy grande de abstracción, pero necesario para el *Trail-O* y para cualquiera de las especialidades de orientación deportiva. Es importante que sepan qué son, para qué sirven y cuál es la relación con los elementos del mapa y de la realidad. Tema de una complejidad importante, por lo que decidimos utilizar el mapa de la práctica real de la próxima sesión. Proyectando el mapa del campus universitario y con una copia sobre la mesa de la descripción de control concreta que se iba a utilizar en la prueba práctica, dedicamos la sesión a relacionar la realidad con lo que estaba dibujado en el mapa y con la descripción que se hacía de ese elemento en la tabla de control.

Se repasaron los elementos donde van a estar dispuestas las balizas y, con ayuda de la descripción de control, los participantes investigaron cuál era la baliza correcta aprendiendo los elementos de control necesarios para la práctica, que mostramos a continuación.

Rec01		0,8 km			
▶		⊗			
1	A-D	⤴			
2	A-D		⊗		
3	A-C	⤵			∨
4	A-B	•			
5	A-C				┌
6	A-C	↗ ↘			≡
7	A-C	⊗			○
8	A-C	⊗			
⊗		40 m		⊗	

Imagen 2: hoja con elementos de control Mapa “La Yutera”

### *Sesión nº6: Prueba Trail-O en la universidad*

A lo largo de toda una mañana se celebró una prueba de *Trail-O* en el campus de la Yutera (Palencia) de la Universidad de Valladolid. Estuvieron los cartógrafos, uno de los responsables del *Trail-O* de la FEDO, profesorado y alumnado de la Facultad de Educación, usuarios y educadores del centro. Se contó con todo el material necesario para este tipo de eventos prestados por el Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal de la Facultad y por el club ORCA: balizas, brújulas, mapas, pinzas, descripción de control, tarjeta de control de resultados, cámara de fotos.

Intentamos aplicar todo lo aprendido hasta el momento sobre *Trail-O*, tanto sobre la simbología como de los elementos de control. Esta práctica supone algunas actividades:

#### *Diseño de la prueba y preparación del terreno*

Trazar una prueba oficial de *Trail-O* no es una tarea fácil, hay que tener conocimientos básicos y el título adecuado. Aprovechamos los recursos humanos de la FEDO, que en su promoción de esta modalidad ofrece la colaboración gratuita de sus técnicos. Unas semanas antes uno de ellos trazó la prueba a la vez que nos fue explicando las claves del diseño de este tipo de pruebas. La universidad y el club se encargaron de la impresión de mapas y tablas de descripción de control. El día de la prueba, parte del alumnado, apoyados por expertos, fueron colocando los puntos y preparando el recorrido previamente trazado.

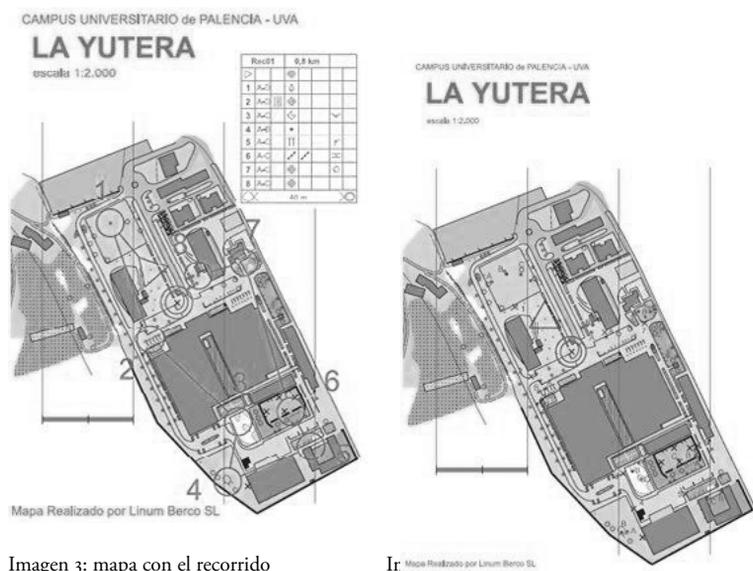


Imagen 3: mapa con el recorrido

Ir

### *Desarrollo de la práctica de Trail-O*

Los participantes llegaron a la universidad junto con los educadores del centro. Se hizo una breve explicación sobre el funcionamiento de la hoja de control de resultados (Imagen 5) y la descripción de los elementos de control que aparecen en el mapa.

Parte del alumnado hizo las labores de inscribir, dando turnos de salidas y distribuyendo a los participantes y educadores del centro con los alumnos

colaboradores que harían de apoyo y asesores durante el recorrido. De este modo propiciamos una participación integrada de los participantes. Salieron por turnos y cada uno a su ritmo, hasta completar el recorrido. Los participantes pudieron comprobar cuántas balizas habían acertado y fallado y se dejó tiempo para aquellos equipos que quisieran desplazarse hasta las balizas y comprobar en qué fallaron y subsanar errores.

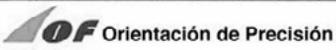
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
											Respuesta C.C.1 C.C.2 C.C.3 C.C. Correctos		Puntac.				
Nombre..... Nº compet..... Federación..... Salida..... Retraso 1..... Retraso 2..... Llegada..... Tiempo real.....											Reloj 1 - Seg.		Tiempo total	Penalización			
											Reloj 2 - Seg.						
											Media Seg.		Seg.	Seg.			
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A

Imagen 5: carta de control



## Evaluación de la primera fase

A lo largo del proyecto se llevan a cabo diversos tipos de evaluaciones. Las *evaluaciones por sesión*: participación, interés y motivación para saber si continuar o adaptar las tareas. Una *evaluación continua* mediante la observación de sesiones, comportamientos, reacciones y comentarios. Aspectos subjetivos, pero que siempre hay que tener en cuenta y valorar. En la *evaluación final* se realizó una encuesta de satisfacción al alumnado, profesionales y usuarios del centro. Buscábamos un *feedback* que nos permitiera rediseñar la segunda fase. El objeto era ajustar las propuestas a las posibilidades de un contexto y a unos usuarios que cada vez íbamos conociendo mejor.

Las trabajadoras verbalizaron su asombro por lo animados que se mostraban los participantes y de su capacidad para memorizar elementos. Se sorprendieron por uno de ellos, que no solía asistir a las actividades diarias de rehabilitación cognitiva al verlo concentrado e interesando en la actividad. Lo que evidencia que esta actividad aportaba un desafío intelectual que las actividades cotidianas del centro no le aportaban. Comprobamos que fue buena idea juntar a los participantes con el alumnado de educación social, pues el alumnado aprendió sobre el colectivo y, a los usuarios, les hizo mucha ilusión participar en la actividad con gente nueva y que estaba dispuesta a ayudarlos y a compartir esa actividad con ellos. Del cuestionario al alumnado de la universidad concluimos que la satisfacción fue general: los alumnos se encontraron a gusto trabajando con los usuarios del centro; les pareció una buena forma de integración; y todos reflejaron que repetirían la experiencia. La actividad les pareció amena, pero echaron de menos formación en *Trail-O* (comprensible, pero no relevante, pues su formación no formaba parte de los objetivos, pero sí su participación activa con los usuarios del centro).

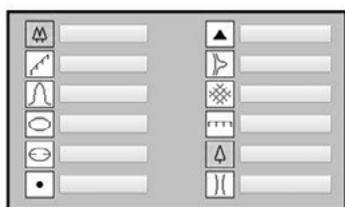
En relación a las respuestas de los participantes, la satisfacción fue plena. Incluso después de tres semanas estaban contentos con el trato recibido, la compañía asignada y comprobaron cómo la práctica resulta mucho más fácil que la teoría. Un aspecto motivador que puede derivar en un deseo de querer seguir aprendiendo sobre el tema.

## Desarrollo de la segunda fase

Tiempo de valoración y de planificación. Partiendo de los resultados disponibles, se profundizó en el conocimiento del contexto y se rediseñó el proyecto inicial ampliando una intervención con materiales nuevos y más ajustados. Todo el trabajo desarrollado en esta fase se utilizó en el desarrollo de la tercera, apartado en el que explicamos el material y su uso.

## Desarrollo de la tercera fase

Profundización y especialización en la materia. Se desarrolló un material didáctico de *Trail-O*, teniendo en cuenta el tipo de patologías, daños en la memoria a corto plazo, enfermedades degenerativas con posible baja autoestima asociada, falta de concentración y atención, diferentes niveles de desarrollo cognitivo y posibles usuarios con problemas de comunicación. El material afronta el aprendizaje de los símbolos de la descripción del control, la información específica que va en cada una de las columnas que lo componen y su relación con los elementos del mapa. Como colofón se hizo un simulacro de una competición de *Trail-O*, con los mapas y las soluciones de carreras ya realizadas.



Bosquecillo - Colina - Collado - Cortado, lado rocoso - Cota - Depresión - Espolón - Roca - Vaguada - Valle - Vegetación espesa - Árbol característico



Afloramiento rocoso - Área pavimentada - Carretera - Claro - Edificio - Lago - Muro de piedra - Pantano - Pequeño surco de erosión - Pista, camino - Ruina - Surco de erosión

Imagen 7: elementos de control con nombres

Esta intervención se llevó a cabo en cinco sesiones, pero el material es lo suficientemente amplio como para desarrollar muchas más sesiones e ir graduando su nivel de adaptación a los usuarios por dificultad e intereses.

En la *primera sesión* se repasaron los elementos del mapa para recordar e ir fijando aprendizajes. Las repeticiones son muy importantes, pero sin llegar a sobrecargar. Para evitarlo vimos algunos elementos nuevos y variamos los mapas. El objetivo es comprender que, independientemente del terreno, del lugar y del cartógrafo, el lenguaje se repite y los elementos se mantienen. Seleccionar los trozos de mapa que se iban presentando con objeto que fueran apareciendo nuevos elementos, se repitieran otros, se mezclaran, etc., es una tarea importante y que determina gran parte de los resultados.

En la *segunda sesión* se trabajó con los elementos que describen el control. Se elaboraron materiales con los dibujos del elemento junto a un listado de los nombres a un lado, pero desordenados. La tarea era relacionar el dibujo con el nombre (Imagen 7). Sabemos que hay elementos fáciles de deducir porque el dibujo representa el elemento real, pero otros son más difíciles y es necesario aprenderlos y memorizarlos. En eso basábamos parte del juego didáctico. Una primera fase en la que tenían que deducir y otra en la que tenían que aprender y memorizar.

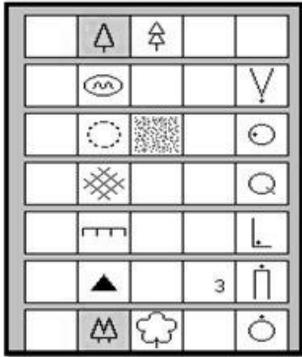
					Cruce de valla y línea eléctrica
1	43				Afloramiento rocoso 5x7 metros
2	78				Unión de caminos
3	57				Vaguada, suave, parte alta
4	65				Valle, caída, extremo suroeste
5	55				Muro de piedra, esquina exterior suroeste
6	72				Ruina, cubierta de vegetación, esquina interior sur

Imagen 8: análisis de fila de elementos de control

En la *tercera sesión* se continuó con los elementos de control, viendo algunos nuevos y repasando hasta aprender algunos otros ya vistos. Somos conscientes de lo difícil que es este paso en la orientación, muchos orientadores no son capaces de identificar y decodificar muchos de ellos después de años compitiendo. Para nosotros lo importante no era la competición, sino buscar una actividad motivante que nos permitiera trabajar la memoria, la atención y otros aspectos cognitivos. En esta misma sesión se comenzó a trabajar con la tabla entera de la descripción de control del *Trail-O*. Ahora sí estamos ante una actividad compleja, pues se les suman conceptos como el número de control, código de control, cuál de los de características similares, característica de control, apariencia, dimensiones, combinaciones, situación de la baliza respecto al control y otras informaciones adicionales.

A pesar de la dificultad, esta actividad tiene un grado de motivación alto. Su apariencia inicial de jeroglífico difícil de resolver, pronto nos muestra su lado lógico y con la ayuda del educador y del material de apoyo van comprendiendo y deduciendo las respuestas correctas con más facilidad de la esperada.

En la *cuarta sesión* seguimos resolviendo tablas de elementos de control. El día que se desarrolló dicha sesión coincidió con un día en el que a los usuarios les costaba mucho concentrarse, un factor a tener en cuenta al trabajar con personas con discapacidad. La atención y el rendimiento varían dependiendo de los días y de factores, tanto sintomáticos (que les duela una parte de su cuerpo), como psicológicos (que puedan tener un día malo), lo que suele ser habitual. Aún con todo, se consiguió llevar a cabo la sesión, pues tampoco afecta a todos por igual ni en el mismo grado.



Bosquecillo, hoja ancha, lado norte

Claro, arenoso, parte oeste

Cortado, al pie

Lago, punta sur

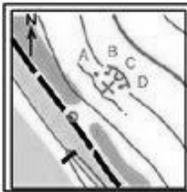
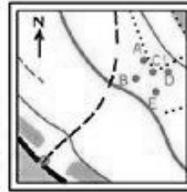
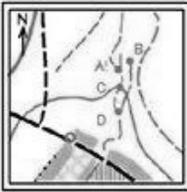
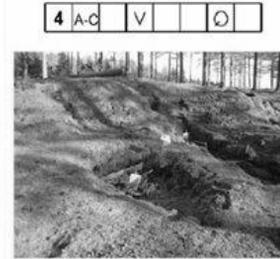
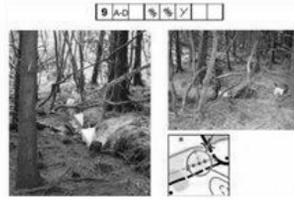
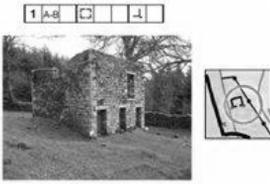
Roca 3m de alto, borde sureste

Vegetación espesa, borde sureste

Árbol característico, hoja fina

Imagen 9: tabla de elementos de control a resolver

Y, finalmente, en la *quinta sesión* comenzamos a analizar balizas en un mapa real y los elementos de control. En las carreras solo aparece un círculo en el mapa y hay que averiguar qué baliza está en el centro, como podemos observar en el mapa de “La Yutera”, pero preferimos dar primero los mapas con las cuatro balizas dibujadas, para que así les fuera más sencillo y menos abstracto, hasta que tuvieran fluidez en la lectura del mapa y de los elementos de control. Siempre con el soporte de los elementos de control que seguirán utilizando hasta que ya no se necesite. Mostramos ejemplos del material utilizado en esta sesión:



## Evaluación de la tercera fase

Observamos diversidad de participación. El nivel intelectual de partida y la motivación especial de algunos nos permitió trabajar razonamientos bastante complejos. Algunos fueron capaces de explicar las respuestas que daban, logrando aprendizaje, asociación y memorización de los conceptos aprendidos sucesivamente.

En el día a día observamos algún gesto de frustración en alguno de los participantes, detalle que valoramos como señal de que lo comprendían, pero les costaba trabajo contestar. Pasando de ser algo meramente educativo y de ocio, a ser algo que ayudara en su rehabilitación. Algunos presentaban menos nivel inicial y no contestaban a tantas preguntas e, incluso, algunos sólo participaban si se les preguntaba expresamente. Cuando descubrimos esto, dimos una nueva dimensión a nuestra intervención porque logramos hacerla más inclusiva y participativa. No llegaban a niveles altos de razonamiento y participación, pero logramos su atención, que trabajaran la memoria y una actitud activa frente a un estímulo externo.

## Conclusiones

Este proyecto, además de un reto, supuso un aprendizaje. Las particularidades del colectivo, el desconocimiento inicial de sus características y la novedad del tipo de metodología provocaron una evolución constante. Nos fuimos adaptando a los cambios con un resultado más que satisfactorio.

Consideramos necesario proporcionar a los participantes formación teórica de calidad, rompiendo el mito de que el trabajo con personas con discapacidad se limita a entretener, sin importar la utilidad de lo que aprenden.

Se crearon oportunidades de participación activa en una actividad intelectual diferente y motivadora, a través de una disciplina deportiva con un lenguaje específico. Valoramos su aplicación práctica, evitando la repetición de una suma de tareas descontextualizadas y sin posibilidad de trasladar al día a día.

Esta motivación es extensible a los profesionales del centro y al resto de participantes. También se volcaron en el aprendizaje de la modalidad deportiva y las posibilidades educativas. Ampliando los recursos y las herramientas de intervención.

Aunque las actividades estaban planteadas para que fueran lo menos individualizadas posibles, de los momentos en el que se compartían las respuestas a las actividades dedujimos que era necesario ampliar las tareas colectivas. Método que sugiere ampliar también los momentos de reflexión en los que profundizar a partir de lo que ocurre en el desarrollo de las tareas.

Las evaluaciones del personal que trabajó directamente con el grupo hablan de que las actividades generaron una mayor comunicación, motivación y autoestima. Consecuencia del trabajo y estimulación de la capacidad cognitiva, intelectual y de resolución de conflictos en personas con discapacidad física y psíquica.

Fundamentalmente en la parte práctica de la intervención, participaron con buena actitud y capacidad en cada actividad. También ante las dificultades que se les iban poniendo por delante. Los que al inicio vieron con recelo la actividad, después de participar muestran avances en la aceptación de sus limitaciones o de comunicación.

Pensamos que ofrecer alternativas de trabajo, en este caso a través de una propuesta concreta de actividad física, no sólo es posible, sino muy interesante, enriquecedor y beneficioso tanto para los educadores como para los educandos.

Consideramos que los resultados de esta experiencia avalan que la orientación de precisión (*Trail-O*), empleada de este modo, es un recurso metodológico que estimula la rehabilitación, el ocio, la capacidad cognitiva y autoestima de las personas participantes.

## CAPÍTULO 7

Gimnasia e inclusión de estudiantes con discapacidad:  
posibilidades en la educación física escolar.

Ana Luiza Barbosa Anversa

Luciana Boligon Refundini

Patric Paludett Flores

Ricardo Souza de Carvalho

La gimnasia fue una de las primeras prácticas corporales sistemáticas de Educación Física dentro del contexto escolar. Apoyado en los preceptos de los métodos gimnásticos, provenientes de Europa, su objetivo era regenerar la raza, promover la salud, desarrollar la voluntad, el coraje, la fuerza, la energía para vivir y desarrollar la moral. Sin embargo, cuando se buscaba una ejecución perfecta de los movimientos humanos, su acción en la escuela estaba marcada por la exclusión de los sujetos menos capaces, o que no se ajustaban a los estándares impuestos para su práctica. Hoy, esta situación ya no se ajusta a los objetivos que apoyan la escuela del siglo XXI, especialmente cuando tratamos con la inclusión escolar, cuyo movimiento es defender el derecho de todos los estudiantes a aprender juntos, sin que ocurra ningún tipo de discriminación.

En los últimos años, muchos países han implementado leyes que garantizan la inclusión en el contexto escolar. Entre las demandas defendidas, existe una búsqueda constante de accesibilidad, educación y lucha contra los prejuicios y la discriminación contra personas con diferentes discapacidades, destacando: discapacidad física, caracterizada por la alteración completa o parcial de uno o más segmentos del cuerpo humano, lo que causa deterioro de la función física (ejemplos: paraplejía, paraparesia, monoplejía, monoparesia, tetraplejía, tetraparesia, triplejía, tri paresia, hemiplejía, hemiparesia, parálisis cerebral, enanismo, etc.); discapacidad sensorial, caracterizada por el no funcionamiento total o parcial de cualquiera de los sentidos (por ejemplo: discapacidad visual; ceguera o baja visión y; discapacidad auditiva: pérdida auditiva bilateral, parcial o total); y discapacidad intelectual, caracterizada por un funcionamiento intelectual significativamente inferior al promedio del ser humano (síndromes: Down, X-Fragile, Prader-Willi, Angelman o Williams). Cabe señalar que esta última deficiencia se refiere al aspecto cognitivo del individuo y no se puede confundir con el trastorno mental o la enfermedad, que afecta las funciones psicológicas.

Entre los documentos que se centran en una sociedad inclusiva, podemos mencionar la Clasificación Internacional de Funcionalidad (CIF), presentada por la Organización Mundial de la Salud (OMS). El CIF abarca aspectos de la salud humana y algunos componentes de salud relevantes relacionados con el bienestar, considerando los componentes relacionados con la funcionalidad y la discapacidad (funciones y estructuras corporales y actividades y participación) y

factores contextuales (ambientales y personales), es decir, contextualiza la salud del individuo de forma biopsicosocial. A este respecto, la OMS argumenta que la educación es una de las principales áreas de la vida de la CIF, y todos los estudiantes deben tener derecho a participar en la educación y tener la oportunidad de desarrollar sus talentos y potencial, tengan o no discapacidades.

La CIF trabaja en conjunto con la CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades, Décima Revisión) que proporciona un “diagnóstico” de enfermedades, trastornos u otras comorbilidades. En esta relación, el CIE-10 proporciona una estructura de base etiológica, mientras que la funcionalidad y la discapacidad, asociadas con las condiciones de salud, se clasifican en la CIF, que en conjunto ayudan en la toma de decisiones de instrucciones y cuidados en relación con cada individuo, respetando sus especificidades, que en el escenario escolar pueden referirse a referencias a escuelas especiales, salas de recursos con maestros de apoyo, clínicas escolares o asistencia a escuelas regulares.

En cuanto a las deficiencias, las Naciones Unidas (ONU) estiman que más de mil millones de personas tienen una discapacidad, siendo la discapacidad visual la más recurrente, seguida de la discapacidad física y / o motora, la discapacidad auditiva y la discapacidad mental. En este sentido, uno de los ejes del proceso de inclusión en la escuela, es la inserción del alumno con discapacidad junto con los demás, permitiendo que todos asistan al mismo salón de clases y obtengan los mismos derechos y deberes (Mantooan, 2003).

El *Informe emblemático de las Naciones Unidas sobre discapacidad y desarrollo* (2018) destaca que todavía faltan acciones de inclusión, y esto se refleja en los problemas cotidianos entre ellos en la vida cultural, lo que plantea, entre otras acciones, la necesidad de inclusión y equidad en la calidad educativa para las personas con discapacidad. Discapacidad, dado que este es uno de los temas esenciales para la vida humana en términos de desarrollo individual y participación social. Al pensar en este punto, surge la siguiente preocupación: ¿cómo puede tematizarse la gimnasia para lograr la inclusión de estudiantes con discapacidades en la educación física en la escuela?

Actualmente, la gimnasia se entiende como un conjunto de ejercicios corporales, con o sin dispositivos, estructurados en función de objetivos específicos, representados por cinco campos de actividad: acondicionamiento físico, compe-

tencia deportiva, terapéutica, conciencia corporal y demostración (Souza, 1997). En el contexto escolar, estos campos se pueden trabajar como una estrategia pedagógica de inclusión al traer reflexiones sobre el cuerpo, sus posibilidades y relaciones con el tiempo, el espacio y la sociedad. Para eso, es necesario que todos los actores de la escuela intenten romper las barreras arquitectónicas o físicas, de comunicación, actitudinal o social y metodológica o pedagógica.

Por lo tanto, al considerar que cada discapacidad tiene características diferentes, este capítulo tiene como objetivo contextualizar las posibilidades de trabajar con gimnasia en la educación física escolar. Como una forma de organizar el material, se presentan las categorías exploradas: a) gimnasia y discapacidad física; b) gimnasia y discapacidad intelectual; c) gimnasia y discapacidad sensorial: visual y auditiva.

## Gimnasia para estudiantes con discapacidad física

Para trabajar con el tema de la gimnasia de la Discapacidad Física (DF), el maestro de Educación Física necesita buscar conocimiento sobre el tema, entendiendo que la DF es una alteración completa o parcial de uno o más segmentos del cuerpo humano, causando el deterioro de la función física, que ocurre en diferentes partes del cuerpo y de diferentes maneras. La DF puede ser congénita (desde el nacimiento) o adquirida (durante toda la vida).

Según Sandini y Batista Horst (2016), la DF puede tener diferentes orígenes: a) cerebral, como parálisis cerebral, lesión cerebral traumática y tumores; b) médula espinal, como la polio, la espina bífida, las lesiones degenerativas de la médula espinal y los traumatismos espinales; c) muscular: que son las miopatías (es decir, distrofia muscular progresiva de Duchenne, distrofia escapular de Landouzy-Djerine); y d) hueso articular: como cuando falta una extremidad (amputación), su malformación o deformación (cambios que afectan el sistema muscular y esquelético). Es de destacar que estos son solo algunos ejemplos del origen de la DF y que el maestro debe entender, ya que influyen en la práctica pedagógica del mismo.

Otro elemento se refiere a las variaciones de las regiones afectadas y al nivel

de deterioro, que pueden ser diversos, tales como: paraplejía, paraparesia, monoplejía, monoparesia, tetraplejía, tetraparesia, triplejía, triparesia, hemiplejía, hemiparesia, amputación o ausencia de extremidad parcial o total, parálisis cerebral (leve, moderada y severa), entre otros. De esta manera, cada nivel de compromiso exigirá acciones específicas del maestro de Educación Física, desde simples adaptaciones hasta la colaboración del tutor amigo (Cuadro 1).

**Cuadro 1** - Atención metodológica para trabajar con estudiantes con DF.

Procedimiento	Descripción
Instrucciones/Orientaciones	Conozca el tipo de DF y el nivel funcional de cada persona, para saber cuándo es necesario adaptar los materiales, use un amigo tutor u otras acciones pedagógicas.
Materiales/Equipamientos	Fije los accesorios a personas con dificultades de agarre y adapte los materiales utilizados de acuerdo con el nivel funcional, asegurando que sean más livianos o pesados, más grandes o más pequeños de acuerdo con las demandas del DF y la clase.
Espacio Físico	Adaptar las instalaciones, eliminando barreras arquitectónicas; cuidando suelos resbaladizos e irregulares para el uso de muletas y bastones; Observe la temperatura del agua de la piscina para evitar espasmos y disfunciones (en el caso de acciones relacionadas con el medio líquido)
Reglas	Construya reglas compatibles con el tipo de DF que tiene la persona, buscando permitir la participación activa de todos y reducir el alcance de la actividad.
Cuidados Especiales	Verificar el uso de prótesis y / o sillas de ruedas deportivas; use cinturones y correas para asegurar al individuo a la silla; observar la presencia de úlceras de decúbito.

Fuente: Adaptado de Rodrigues (2006).

Entendiendo las adaptaciones y el cuidado general cuando trabajamos con estudiantes con DF, ahora pasamos a las posibilidades de la gimnasia en la escuela. Recuerde, que aquí se presentan algunas acciones que pueden reformularse a partir de la realidad de cada institución escolar, que sirven como punto de partida para la creatividad del profesor de Educación Física. Aquí hay algunos contenidos y sus pautas de instrumentalización:

### *Gimnasia funcional, gimnasia y culturismo*

Tales actividades pueden desarrollarse a partir del potencial de cada estudiante con o sin DF, prestando atención al trabajo de fuerza, agilidad, equilibrio, flexibilidad, ritmo, coordinación motora, así como aspectos psicológicos y sociales, para mejorar la autoestima, la motivación y la confianza. El maestro puede usar materiales alternativos que sean más livianos o que faciliten el manejo, prestando atención a los posibles desequilibrios musculares que puedan presentar los estudiantes en general. Si uno de los estudiantes está en una silla de ruedas, puede realizar las actividades propuestas en la silla de ruedas, que se convierte en un dispositivo de apoyo para las acciones desarrolladas en clase (tanto por el estudiante con DF como por los colegas que pueden realizar los movimientos juntos).

### *Gimnasia artística y gimnasia rítmica*

Aunque tales deportes no se consideran paralímpicos, la idea es experimentarlos en la educación física escolar. Una acción potencial puede ser la iniciativa del maestro para proporcionar a los estudiantes sin DF que realicen actividades con el equipo de gimnasia rítmica, por ejemplo, desde una limitación física igual o diferente a la de un colega con DF (para esto el maestro puede atar cintas en los estudiantes, configurando la limitación). Al proponer esto, los estudiantes llegan a comprender cómo se pueden realizar los movimientos gimnásticos en función de las habilidades de cada persona, generando un sentimiento de empatía y aprecio. Además, se pueden proponer coreografías con todos los estudiantes sentados en el suelo, instigando lanzamientos colaborativos o materiales rodantes en diferentes partes del cuerpo.

### *Gimnasia laboral*

Esta práctica corporal puede adaptarse fácilmente para personas con DF, y están muy indicadas, principalmente, para evitar lesiones por esfuerzo repetitivo (LER) y trastornos musculoesqueléticos relacionados con el trabajo (TMERT), especialmente para usuarios de sillas de ruedas. Esta práctica en la escuela puede ayudar a los estudiantes a aprender ejercicios compensatorios, técnicas de masaje y acondicionamiento postural, minimizando los problemas derivados de la DF.

### *Pilates y yoga*

Pilates es considerada una práctica corporal que surgió de una fuerte relación con la DE, creado inicialmente para tratar a los discapacitados de la guerra. Los principios que lo guían están configurados a partir de los ejercicios desarrollados en el terreno y en dispositivos, para mejorar los músculos agonistas y antagonistas. En la escuela, el maestro puede desarrollar ejercicios de respiración, movilidad articular, fuerza isométrica, entre otros, precisamente porque se realizan en el piso, con la ayuda de gomas, pelotas y palos. El yoga, por otro lado, es una práctica milenaria que se convierte en una opción posible, ya que tiene una fácil adaptación para DE, para respetar el tiempo del estudiante y no hacer uso de materiales que necesitarían adaptaciones. Además, el yoga puede ayudar en la adquisición de la conciencia del cuerpo, desde el conocimiento del cuerpo mismo, sus posibilidades y límites, además de las capacidades físicas de flexibilidad, fuerza, equilibrio y resistencia.

## Gimnasia para estudiantes con discapacidad intelectual

Al considerar el trabajo de la gimnasia y su relación con los estudiantes con discapacidad intelectual (DI), el profesor primero debe comprender que la DI se entiende como el funcionamiento intelectual general significativamente por debajo del promedio, concomitante con limitaciones en dos o más áreas adaptativas (comunicación, cuidado personal, habilidades sociales, uso de la comunicación, salud y seguridad, habilidades académicas y ocio y trabajo).

Para actuar considerando la DI, el profesor de Educación Física necesita tener claro cuál es el potencial del estudiante, sus limitaciones y grado (leve, moderado, severo y profundo) para, a partir de ese momento, proponer acciones que contribuyan a la psicomotricidad del estudiante. aprendiz (dimensión: motora, afectiva y social). Las acciones desarrolladas a través de la gimnasia permiten una mejor relación entre él y el entorno en el que se inserta y su proceso de maduración (Leitão, Lombo y Ferreira, 2008).

En esta dirección, la gimnasia como tema de Educación Física en la escuela puede contribuir, al dirigir su énfasis en el control motor, la eficiencia moto-

ra, la percepción del espacio temporal, el equilibrio, la coordinación, el tono muscular, el lenguaje y la socialización. Con el fin de promover la relación individual y ambiental, es importante que las actividades propuestas respeten las necesidades de la persona con DI y que estén estructuradas en base a adaptaciones pedagógicas (Cuadro 2).

Cuadro 2 - Atención metodológica para trabajar con estudiantes con DI.

Procedimiento	Descripción
Instrucciones/Orientaciones	Identificar el nivel de apoyo que necesita el alumno; presentar una pequeña cantidad de información a la vez; aumentar gradualmente el grado de dificultad y complejidad; sistematizar actividades para que pueda transferir el aprendizaje a situaciones cotidianas; no infantilizar el lenguaje.
Materiales/Equipamientos	Use implementos más ligeros y sin riesgos para los profesionales, con colores atractivos y, si es posible, con texturas variadas; utilizar fantasías y recursos materiales para mejorar la visualización de roles en actividades (debido a la dificultad de la abstracción); evite usar muchos objetos diferentes para no generar dispersión. Aconseja al profesor que comience la acción con una exploración libre del material e inserte progresivamente orientaciones y movimientos, dentro de los preceptos motores y pedagógicos y no técnicos.
Espacio Físico	Observe las precauciones de seguridad en diferentes lugares y proporcione actividades con delimitación flexible. Es recomendable realizar actividades en espacios pequeños (con límites), ayudando con la interacción y el monitoreo y con pocos detalles, para no atraer la atención del alumno.
Reglas	Al hacer que las reglas sean compatibles con la DI, es decir, las actividades deben ser de corta duración, permitir adaptaciones individuales y colectivas, y tener una guía y un monitoreo constantes durante el desempeño de las mismas.
Cuidados Especiales	Solicite un informe médico de niños con síndrome de down, para identificar la existencia de inestabilidad atlanto-axial (IAA), si se diagnostica, evite actividades que impliquen impacto y balanceo. No use recursos de sonido, si es necesario use música con bajo volumen y no proponga más de un estímulo / acción a la vez.

Fuente: Adaptado de Rodrigues (2006).

Después de analizar el cuidado general, parece que cuando se trabaja con los temas de gimnasia, el profesor de Educación Física necesita presentar a los estudiantes con o sin diagnóstico, el conocimiento que surge de las diferentes manifestaciones gimnásticas, en particular, su relación con la salud, calidad de vida, cualidades físicas y socialización. Dicha acción también debe llegar a los padres o tutores, para que comprendan la relevancia de este componente curricular para la vida de sus hijos. En esta dirección, hay algunos contenidos y sus posibilidades temáticas.

#### *Gimnasia funcional, clases coreografiadas y culturismo*

Al analizar estos contenidos con estudiantes con diagnóstico, se debe tener cuidado con su capacidad cardiorrespiratoria, sin generar sobrecarga. Es posible estructurar un circuito simple con movimientos estacionarios de carrera, elevación de la rodilla, patadas frontales, subir y bajar escalones (STEP), entre otros, con la ayuda de un amigo tutor (estudiante sin diagnóstico) que ayudará al colega, respetando las limitaciones de ambos. Destacamos la necesidad de utilizar pocos materiales, que no representen riesgos para los estudiantes, que sean ligeros y atractivos. Es importante que la primera experiencia en el circuito sea sin instrucciones del profesor (libre), de modo que todos exploren el espacio de acuerdo con su curiosidad, luego realicen una experiencia guiada de cada estación y luego lleguen a la rotación, en la que el amigo tutor trabajará de manera más efectiva. Es el papel del amigo tutor dar pistas verbales claras sobre la tarea a realizar, pasar una pequeña cantidad de información a la vez utilizando ejemplos concretos y demostraciones del movimiento y ayudar a ejecutar el movimiento solo cuando sea necesario.

#### *Gimnasia rítmica, gimnasia artística y gimnasia acrobática*

Hay competiciones dirigidas al público con DI en las Olimpiadas Especiales, con adaptaciones en los códigos de puntuación. En el contexto escolar, estas modalidades pueden llevar a los estudiantes a experimentar con elementos técnicos tales como: saltos altos y cortos, elementos preacrobáticos y acrobáticos, equilibrios en el suelo y en la barra de equilibrio, composiciones coreográficas y construcción y exploración / manejo de los implementos, que por ser coloridos

y ligeros se vuelven atractivos para la atención de los estudiantes en general, especialmente el estudiante con DI, generando interés en el contenido propuesto. Para que se vuelvan más agradables y atractivos, los implementos pueden ser combinando con el uso de la música y la diversión. Es importante que el maestro use recursos que hagan más concretas las pautas técnicas, haciendo uso de figuras, videos, demostraciones y asistencia. Todas las acciones desarrolladas requieren atención con seguridad y asistencia en la ejecución y con problemas relacionados con la inestabilidad atlantoaxial, dado que, en algunos casos, los sujetos con esta afección tienen restricciones con respecto a la participación en deportes de contacto o acciones que requieren flexión y extensión cervical. Es notable aquí que los niños con síndrome de Down, debido al bajo tono muscular, son aquellos que son más propensos a la inestabilidad atlantoaxial (Alcocer Maldonado, Domínguez Gasca, Mora Constantino y Domínguez Carrillo, 2016).

#### *Gimnasia para todos*

Esta práctica brinda a los estudiantes, especialmente a aquellos con identificación, un proceso de construcción / desarrollo de autonomía, una herramienta fundamental para construir una relación positiva en los contextos socioculturales y socioeducativos. Sus características no exclusivas favorecen la práctica, estimulan la creatividad y la comprensión del cuerpo y sus posibilidades e interacciones con el espacio. De esta manera, es posible proporcionar experiencias a través de historias, a partir de conceptos concretos, que llevan al estudiante a moverse en el espacio utilizando elementos gimnásticos, construcción coreográfica en grupos pequeños y grandes, manipulación de dispositivos no tradicionales, percusión y expresión corporal.

#### *Gimnasia laboral*

En la escuela, al abordar la gimnasia laboral, el profesor puede contribuir a desarrollar hábitos relacionados con una buena postura y estiramiento. En el caso de los estudiantes con DI, es común que presenten la laxitud de los ligamentos y la hiper flexibilidad articular, lo que causa inestabilidad al asociar la hipotonía, por lo que es importante traer estiramientos dinámicos que respeten

los límites articulares y estiramientos estáticos que favorecen el desarrollo del tono muscular a través de isometría. Es importante que los ejercicios propuestos tengan una secuencia lógica, se sugiere comenzar de la cabeza a los pies y que no favorezcan la hiperextensión cervical.

### *Pilates*

A través de los ejercicios de Pilates es posible trabajar en la conciencia del cuerpo, problemas de lateralidad, estiramiento y respiración. Se pueden utilizar ejercicios de movilidad articular, ejercicios isométricos en el suelo, actividades de equilibrio y propiocepción con el balón y actividades dirigidas a la musculatura plantar, para fortalecerla y, en consecuencia, contribuir al equilibrio, ya que en muchos casos los estudiantes con DI presenta una ligera inversión plantar que afecta el equilibrio y, por lo tanto, ejercicios básicos como correr, caminar y saltar, que se abordan de manera significativa en la gimnasia. Vale la pena recordar que este tema no aborda las posibilidades de trabajar con estudiantes que tienen un trastorno o enfermedad mental, ya que no es el enfoque de este manuscrito. Sin embargo, no hay nada que impida que el maestro de Educación Física tome como base algunas indicaciones presentadas aquí para pensar sobre su acción pedagógica, siempre que, entre otros factores, adapte las necesidades individuales de cada alumno.

## Gimnasia para estudiantes con discapacidad sensorial visual

Comprender la discapacidad visual (DV) es una de las responsabilidades del profesor de Educación Física, especialmente cuando tiene estudiantes con esta característica que asisten a sus clases. La DV puede caracterizarse por la pérdida parcial (baja visión) o total (ciega) de la capacidad visual en ambos ojos, lo que lleva al individuo a una limitación en su rendimiento habitual, por la pérdida de la noción espacial y, a veces, el equilibrio.

La evaluación de DV debe realizarse después de la mejor corrección óptica o quirúrgica posible (Gorgatti & Costa, 2013), que puede ser congénita o

adquirida. La relación con este orden, que considera el período, el entorno y la forma adquirida por la DV, puede afectar la forma en que el individuo trata su discapacidad, ya que la mayoría de las veces cuando tiene una discapacidad visual adquirida, el estudiante tendrá recuerdos remotos sobre sus experiencias que lo ayudarán en su ubicación e interacción (Lira y Schindwein, 2008). Aprender a lidiar y trabajar con DV es un desafío, ya que vivimos en un mundo de imágenes, que retratan cosas simples como formas, colores y reflejos, que comienzan a tener un significado diferente para las personas con DV y por esa razón necesitan ser explorados a través de otros sentidos, como el tacto, el olfato (olfato) y el oído (habla / descripción / explicación).

Para propiciar la inclusión de estos estudiantes en las clases de Educación Física en la escuela, son necesarios algunos procedimientos metodológicos (Cuadro 3).

Cuadro 3 - Atención metodológica al trabajo con alumnos con DV.

Procedimiento	Descripción
Instrucciones/Orientaciones	Al trabajar con estudiantes con DV, la instrucción debe ser verbal, clara y objetiva. Se recomienda que el maestro siempre llame al alumno por su nombre, describa el entorno, los materiales y las acciones para no generar molestias o inseguridad frente a las acciones propuestas, anticipando las acciones verbalmente y recurriendo a la demostración táctil o kinestésica cuando sea necesario. Cuando sea posible, se recomienda utilizar material en Braille. También es aconsejable utilizar la asistencia / capacitación del amigo tutor.
Materiales/Equipamientos	Se recomienda aumentar el tamaño de las bolas, los objetivos y las demarcaciones (en el caso de estudiantes con baja visión), observar la nitidez del contorno, la diferencia de color, el uso de la cuerda guía para las actividades de carrera y el sonido o los materiales táctiles en lugar de la información visual. , como sonajeros, campanas, aplausos, sonajeros o dispositivos electrónicos.

Espacio Físico	Antes de comenzar la clase, es importante que el maestro comunique cualquier cambio o alteración en la disposición de los objetos en el espacio físico, cuidando las puertas entreabiertas, los objetos colgantes o suspendidos; explorar el ambiente del aula, llevando a la persona ciega a hacer un reconocimiento espacial de la ubicación; tener señales de sonido en el entorno para facilitar la orientación espacial; incluir demarcaciones táctiles en los pisos, usando alfombras o cordones unidos con cinta adhesiva; ajustar el brillo en el medio ambiente.
Reglas	Use objetos reales para explicar la actividad, use el método de enseñanza integral, adapte las reglas que permitan una mayor permanencia con la pelota en la acción motora solicitada.
Cuidados Especiales	Esté atento a los “gestos” o funciones sustantivas, como el balanceo rítmico del tronco y / o la cabeza, el movimiento de los dedos y las manos.

Fuente: Adaptado de Rodrigues (2006).

Con respecto a las prácticas gimnásticas específicas, contribuyen al desarrollo del equilibrio corporal y a la organización de la información propioceptiva en el sistema nervioso central. Además, la experimentación con prácticas puede ayudar en el desarrollo psicomotor, que debido a la limitación termina siendo perjudicado, por lo que debemos centrarnos en las actividades de coordinación motora, equilibrio, agilidad y movilidad, mientras consideramos tareas que fomentan las relaciones interpersonales entre los estudiantes. Pensando en estas acciones desde los campos de actividad que componen la gimnasia, aquí hay algunas posibilidades a través de los siguientes contenidos.

### *Gimnasia funcional*

Este contenido puede ayudar en el cuerpo y la percepción espacial de los estudiantes con DV, al traer movimientos diarios a la escena de ejercicios funcionales y propioceptivos. Ejemplos como ejercicios de carrera estacionaria, carrera libre con la ayuda de audífonos o ubicar la cuerda (atar un corte de un punto a otro en la cancha y colocar un cilindro en él que permita la locomoción orientada), desplazamiento en la cuerda y saltar la cuerda (con campanas en los extremos de la cuerda), puede ser realizado por estudiantes con o sin DV. Para actividades más complejas, el estudiante con DV puede contar con la ayuda de un amigo

tutor para describir el movimiento o ayudarlo en la ejecución. Además, los ejercicios multiarticulares que utilizan su propio peso corporal y que se asemejan a situaciones cotidianas deben centrarse en las actividades con desplazamiento lateral y abdominal ayudan al fortalecimiento muscular y la estabilidad postural, lo que contribuyó al equilibrio y la autonomía de los estudiantes.

#### *Gimnasia acrobática, gimnasia rítmica y gimnasia artística*

La ejecución de estos contenidos ayuda al desarrollo psicomotor, social y comunicativo de los estudiantes. Al descubrir nuevas posibilidades de gestos y movimientos, se expande la percepción táctil y el estímulo verbal en el estudiante con DV. El enfoque de la intervención en el contexto escolar debe ser llevar a los estudiantes, con y sin DV, a conocer las posibilidades de movimiento, cómo controlarlas y estimularlas, para que puedan desempeñarse en el aula y también fuera de ella. Trabajar con elementos acrobáticos y preacrobáticos es de suma importancia y puede desarrollarse sin la necesidad de mayores adaptaciones. El cuidado que el profesor debe tener en cuenta con respecto a la seguridad en relación con los materiales y ayudas, de esta manera, los estudiantes con DV pueden ser estimulados para superar la barra de equilibrio, realizar saltos de las más altas alturas y rodamientos, con la ayuda del maestro o amigo tutor. Al manejar el equipo oficial o adaptado de gimnasia rítmica, el uso de sonajeros en la cuerda y en la pelota facilita la experiencia, así como las piedras en la proa, que además de proporcionar al material un audífono, lo hace más pesado y facilita el manejo.

#### *Gimnasia para todos*

El estudiante con DV también puede participar en las composiciones coreográficas junto con los otros colegas, para eso, necesita tener la descripción de los movimientos relacionados con el tiempo musical y las demarcaciones táctiles en el piso que lo ayudan a ubicarse en el espacio, una idea interesante es presentar el bosquejo coreográfico, indicando las formaciones con el uso de arroz o porotos (trayendo la percepción kinestésica). La interacción con el amigo tutor también hace que la práctica sea social y placentera y, al interactuar con composiciones coreográficas (simples o más complejas), también se estimula la autoexpresión,

la comunicación y la independencia de acción y locomoción.

### *Gimnasia laboral y Pilates*

Tales prácticas, vinculadas tanto al campo de la gimnasia de terapia física como al de la gimnasia de conciencia corporal, pueden ayudar en el desarrollo de una postura contraída y en la flexibilidad de las extremidades superiores e inferiores, lo que puede ayudar a inclinar el cuerpo hacia atrás, reduzca la inclinación de la cabeza hacia abajo y aumente la longitud del paso.

Para esto, es necesario enfocarse en ejercicios de control muscular, es decir, que aislen el músculo para trabajar, reforzando el equilibrio entre el cuerpo y la mente; fortalecer la musculatura estabilizadora, trabajando abdominales, piso pélvico, flexores y extensores de cadera y; buscar que las acciones motoras se ejecuten con fluidez, exigiendo movimiento y respiración de manera sincronizada. Para alcanzar el objetivo central, el maestro de Educación Física necesita usar su comunicación verbal y / o conducta individual en la ejecución de los movimientos requeridos en la tarea propuesta.

## **Gimnasia para estudiantes con discapacidad sensorial auditiva**

Al tratar la gimnasia como tema dentro de la Educación Física escolar y considerando un curso con algunos estudiantes que presentan discapacidades auditivas (DA), el profesor necesita reforzar el concepto y el conocimiento sobre la discapacidad. Por lo tanto, se destaca que la DA es una deficiencia sensorial congénita o adquirida, que se caracteriza por la pérdida total o parcial de la capacidad de escuchar o percibir señales de sonido, que varían en grados leves, leves, moderados, severos y profundos (Gorgatti & Costa, 2013).

Según Sasaki (2009), cada discapacidad tiene formas específicas de accesibilidad, en el caso de AD, la inclusión y accesibilidad ocurre principalmente a través de la comunicación, siendo el lenguaje de señas (que se refiere al país donde reside la persona con DA), el principal, precisamente porque es un lenguaje viso espacial con principios de formación únicos, y el profesor de Educa-

ción Física también es un agente que necesita apropiarse de este lenguaje. Vale la pena mencionar que no todas las personas con DA conocen el lenguaje de señas, por lo que el maestro puede adoptar combinaciones, gestos y / o signos con colores y figuras, lo que facilitó la comunicación con el estudiante con DA.

Aún con respecto a la accesibilidad, pero cuando se trata de adaptaciones metodológicas directamente vinculadas a la DA, se deben tomar algunas precauciones (Cuadro 4).

Cuadro 4 - Atención metodológica al trabajo con alumnos con DA.

Procedimiento	Descripción
Instrucciones/Orientaciones	Use demostraciones visuales durante la explicación; utilizar simultáneamente gestos y lenguajes de señas durante la comunicación; no exagere la intensidad de la voz y la articulación de palabras; observar la posición del maestro en relación con la persona con DA para favorecer la lectura de labios.
Materiales/Equipamientos	Reemplace las señales audibles con imágenes, como agitar banderas, letreros o colores diferentes o disparar flash en lugar de disparos.
Espacio Físico	Observe las precauciones de seguridad en diferentes entornos y delimite el espacio, utilizando recursos materiales en puntos estratégicos del espacio físico para facilitar la visualización.
Reglas	Asegúrese de que la persona con DA entienda las reglas, use esquemas, gestos previamente acordados, videos, entre otras ayudas visuales.
Cuidados Especiales	Retire el audífono durante actividades físicas rigurosas e impactantes; tenga en cuenta que, según el tipo de lesión, la persona con DA puede tener problemas de equilibrio.

Fuente: Adaptado de Rodrigues (2006).

Vale la pena mencionar que, según Winnick, Short, Lieberman y Houston-Wilson (2004), la mayoría de esta población no tiene restricciones con respecto a la participación en el ámbito de la educación física, esto incluye la gimnasia en la escuela. Con la excepción de casos raros, en los que el estudiante con DA

presenta problemas de equilibrio y vértigo y/o lesiones en el aparato vestibular, en este caso es importante evitar actividades relacionadas con lugares altos, saltar en un trampolín, zambullirse en la piscina o realizar elementos acrobáticos y movimientos en el sentido adelante – atrás, arriba y abajo.

Se destacan algunos cuidados de comunicación con respecto a las personas con DA, según Winnick et al. (2004): a) usar comandos de enseñanza visuales y específicos, que se entienden fácilmente; b) usar tarjetas de instrucciones que contengan explicaciones e ilustraciones escritas; c) usar señales claras para comenzar y detener actividades; d) use muchas demostraciones; e) afuera, quédese cerca de los estudiantes con DA y tóquelo para llamar su atención; f) facilitar la visualización de expresiones y lectura de labios; g) mire a los estudiantes con DA; h) colocar al alumno frente al profesor; i) preocúpese por la buena iluminación del lugar; j) hacer que los estudiantes con DA ayuden a los oyentes y viceversa; k) encienda la luz rápidamente en lugares cerrados, cuando sea necesario llamar la atención del estudiante; l) la gimnasia que involucra bailes y actividades rítmicas es extremadamente importante para el estudiante con DA, para sentir mejor la vibración, poner los altavoces boca abajo sobre pisos de madera y hacer que todos los estudiantes bailen descalzos.

Pensando en la práctica de la gimnasia para fomentar la inclusión de estudiantes con DA, existen algunas posibilidades para la intervención pedagógica del profesor, que no terminan aquí, porque la mayor dificultad al trabajar con personas con DA está configurada en la dimensión de comunicación y no en materia de aspectos físicos. Aquí hay algunos contenidos y sus intervenciones:

#### *Gimnasia rítmica, gimnasia artística y gimnasia acrobática*

La instrumentalización de estos contenidos no requiere adaptaciones en los elementos de su cuerpo, preacrobáticos y acrobáticos, a menos que se indique previamente. Para trabajar con estas modalidades, el profesor de Educación Física puede usar videos que describan paso a paso (de manera escrita y hablada, para adaptarse a todos los estudiantes) los movimientos que se aflojan para realizar un determinado elemento de gimnasia. Las imágenes también pueden extenderse por el espacio de intervención, lo que requiere que los estudiantes (con o sin DA) que, en función de la interpretación de la figura, realicen o

reproduzcan el movimiento.

### *Gimnasia para todos*

Al acercarse a los movimientos gimnásticos para incorporar el trabajo rítmico y coreográfico entre todos los estudiantes, el maestro busca ayudar a localizar el espacio de tiempo y comprender las ondas sonoras. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que las actividades que involucran coreografía generalmente requieren un poco más de tiempo de entrenamiento para los estudiantes con DA que con los estudiantes que escuchan, ya que es necesaria una gran cantidad de repeticiones, hasta que se internalice el ritmo. Esto se debe a que no es posible que los estudiantes con DA disfruten de la ayuda de la banda sonora, ya que, incluso con una buena amplificación, no pueden percibir la mayoría de los matices de una canción.

### *Gimnasia laboral, gimnasia funcional y Pilates*

Con respecto a estas prácticas corporales de gimnasia, tanto aquellas que apuntan a la conciencia corporal, la rehabilitación física o el acondicionamiento físico, no requieren muchas adaptaciones. Como son contenidos fácilmente comprensibles para la población de estudiantes con DA, el profesor puede desarrollar un excelente trabajo con todos los estudiantes para crear conciencia de la importancia de la actividad física para la vida del ser humano, enumerando su potencial e inculcando en los estudiantes una autonomía en relación con mundo del movimiento humano. Es de destacar que las tareas requeridas deben considerar la accesibilidad comunicacional, la lateralidad y la percepción del espacio temporal, entre otras condiciones que interfieren con la dinámica de la clase.

## Consideraciones finales

El capítulo se basa en una propuesta pedagógica relacionada con la inclusión de diferentes deficiencias en el tratamiento del contenido gimnástico. Es de destacar que solo son propuestas que instigan una reflexión inicial y creatividad, ya que cada maestro de Educación Física conoce a su escuela y a sus alumnos

(conocimiento de la realidad), y sabe cómo presentar y trabajar los contenidos de la mejor manera posible.

De esta manera, los indicadores se centraron en las posibilidades que hacen que los diferentes campos de la gimnasia funcionen en el escenario escolar. Vale la pena recordar que el profesor puede llevar a cabo su práctica pedagógica en base a las indicaciones de la gimnasia de demostración, ya que este campo tiene como esencia abordar todos los elementos gimnásticos de manera inclusiva (para todos).

## CAPÍTULO 8

El Deporte Paralímpico como medio de transformación social: una experiencia colombiana.

Natalia González Zapata

Stephanny Cepeda Tobar

Luz Zúñiga Tisoy

El Comité Paralímpico Colombiano (CPC), ente rector del deporte para las personas con discapacidad en Colombia, y Laureus, una fundación de Londres que usa el deporte para terminar con la violencia, la discriminación y la desigualdad, llegan a Pamplona y a Arauca. Pamplona es un municipio del Departamento de Norte de Santander y Arauca, es la capital del departamento que lleva el mismo nombre, estos lugares se ubican en la cordillera oriental de Colombia y limitan con Venezuela, a su vez, fueron elegidos para el desarrollo del programa “Talento y Reserva Deportiva”, porque son zonas donde hay un gran número de población con discapacidad que pueden beneficiarse al realizar prácticas deportivas de manera continua con el acompañamiento de un gestor deportivo, quien es el que orienta dichas prácticas.

El CPC y Laureus, convencidos del poder que tiene el deporte en la transformación de la vida de las personas con discapacidad, aúnan esfuerzos y hacen alianzas estratégicas y abarcan un gran número de población tanto en Pamplona como en Arauca, por eso, además de hacer las alianzas mencionadas con los institutos de deporte municipal y departamental, logran que las instituciones educativas con las aulas llamadas Necesidades Educativas Especiales (NEE), se vinculen en las prácticas deportivas continuas, se organicen y participen en eventos municipales, departamentales y nacionales de deporte paralímpico y, lo más importante, reconozcan el deporte como un medio para que los niños y jóvenes con discapacidad física, auditiva, visual, cognitiva y parálisis cerebral, se den cuenta de las múltiples habilidades y de las oportunidades que tienen porque adquieren mayor independencia, reconocimiento e inclusión a nivel social.

Se hacen grupos focales de los cuales se tienen relatos de personas que valoran la presencia del CPC y Laureus en los territorios y en las instituciones educativas de Arauca y Pamplona, pues estas personas manifiestan que es la primera vez que la población con discapacidad tiene la posibilidad de practicar diariamente un deporte, encontrarse con personas en su misma condición, interactuar, descubrir las habilidades y desenvolverse socialmente. También se resalta que ha sido un proyecto no solo para las personas con discapacidad, sino también, para sus familias ya que por medio de talleres y del acompañamiento que hacen día a día en los entrenamientos, ellos comprenden y evidencian el poder del deporte en la condición de ese ser que tienen a cargo.

*Talento y Reserva Deportiva* ha sido el programa un ejemplo de inclusión y transformación social de la población con discapacidad porque ha permitido cambios de vida de personas vulnerables, con hogares disfuncionales y de niños y jóvenes con pocas posibilidades de acceder a prácticas deportivas continuas, resultados que han permitido al programa estar vigente desde agosto de 2017 hasta julio del 2020.

## El deporte paralímpico como medio de inclusión social

El deporte paralímpico, según el Comité Paralímpico Internacional (CPI, 2018), hace referencia a cualquier paradesporte que figure en el programa paralímpico. El término solo se usa en referencia a los deportes de los Juegos Paralímpicos. De acuerdo a esto, el término “paradesporte”, hace referencia a cualquier deporte con una discapacidad reconocida (IPC, 2018), algunos de los deportes paralímpicos más practicados en Colombia son Para Atletismo, Para Natación, Para *Powerlifting*, Tiro Paradesportivo, Fútbol 5, *Goalball*, Judo, Boccia, Vóleybol Sentado, Rugby en Silla de Ruedas, Baloncesto en Silla de Ruedas, Para Ciclismo, Para Tenis de Mesa y Para Triatlón. Además, cuando se habla de una discapacidad reconocida, se hace referencia a una discapacidad elegible entre las cuales se encuentran las que afectan el funcionamiento o la estructura corporal, estas son las congénitas y las degenerativas, existen entonces 10 discapacidades elegibles bajo criterios mínimos:

1. **Fuerza Muscular:** lesiones medulares, polio o espina bífida
2. **Rango pasivo de movimiento:** artrogriposis o contractura articular resultante de un trauma
3. **Deficiencia de Miembro:** amputación traumática o por cáncer
4. **Atetosis:** parálisis cerebral
5. **Ataxia:** lesión cerebral traumática y parálisis cerebral
6. **Hipertonía:** parálisis cerebral, lesión cerebral traumática y apoplejía.
7. **Baja Estatura:** acondroplasia y ondrogénesis imperfecta
8. **Diferencia de Longitud de Miembros Inferiores:** diferencia mínima de

7cm de longitud de la pierna, debido a un traumatismo, enfermedad o afecciones congénitas.

9. **Discapacidad Visual:** deterioro de la corteza visual
10. **Discapacidad Cognitiva:** funciones intelectuales limitadas

En el programa de Talento y Reserva Deportiva, los paradesportes practicados por la población intervenida fueron Para Atletismo, Para Natación y Boccia, siendo la tendencia centrada en la discapacidad cognitiva, la ataxia y baja estatura. Es importante que otras personas conozcan esta experiencia y promuevan el conocimiento y la práctica de los paradesportes por las personas con o sin discapacidad, ya que esto asegura la inclusión, además el deporte impacta positivamente en la vida de las personas con discapacidad porque así, como lo mencionan Muñoz, Garrote y Sanchez (2017), este:

Influye en el desarrollo personal, desarrolla el autocontrol, la autoconfianza, la identidad y el autoconcepto positivo; mejora la autoestima, crea y regula hábitos, etc.; entre los beneficios sociales se promueve a través del deporte la socialización, la interacción social, el aprendizaje en equipo, respetar las reglas, la resolución de problemas y control de impulsos. (p.147)

Lo anterior se ha evidenciado constantemente en la ejecución del proyecto, las prácticas deportivas continuas que se ofrecen a través de las gestoras y que están planeadas no solo para estimular el desarrollo físico sino también para contribuir al desarrollo integral de los deportistas, permiten que ellos identifiquen sus posibilidades de liderazgo, autodominio y cooperación, esto también gracias al rol del profesor que acompaña el proceso porque facilita la adaptación curricular para llevar a cabo la práctica según la funcionalidad de sus alumnos. Además, se ha encontrado eco para que en dicho proceso no solo se centre la atención en los estudiantes con discapacidad sino en la familia, los otros docentes y el mismo centro educativo (Moya, 2014).

Se cree que este proyecto tanto en Arauca como en Pamplona, ha transformado la realidad de las personas con discapacidad y de las que los rodean, ha atendido la demanda en cuanto a las necesidades de formación de los futuros

profesionales de carreras afines al deporte, la recreación y la Educación Física y satisface a los institutos de deporte y al CPC, porque se amplía la demanda en cuanto a la práctica de los paradesportes y la participación en eventos nacionales organizados (Ocete, Perez, Coterón y Sampedro, 2019).

Por lo anterior este programa ha suplido lo expresado por Moya (2014) en cuanto a que “se hace necesaria la coordinación institucional que permita la realización y participación no sólo de la Educación Física (inclusiva) sino también de su continuación en programas de práctica extraescolar, en conjunción con los apoyos comunitarios” (p.24), ya que además de hacer presencia en las horas destinadas para la Educación Física, se convenció a las personas con discapacidad y a sus familias a participar activamente de las prácticas continuas de un paradesporte que se ajusta a las posibilidades de cada individuo.

Hablar del deporte paralímpico como medio de inclusión social en poblaciones vulnerables como las encontradas en Pamplona y Arauca exige adaptaciones curriculares centradas en las posibilidades de los alumnos, precisamente para que haya acciones que apunten a una escuela inclusiva, justa y equitativa, en donde los docentes son agentes de cambio. Por eso, la propuesta de involucrar el deporte mencionado en el ámbito educativo abrió la posibilidad de constituir clubes que se asocian a ligas deportivas, desde los cuales las personas con discapacidad vinculadas a las instituciones donde se incursionó tienen la oportunidad de participar en eventos nacionales. Lo positivo en una de las instituciones fue la participación activa del rector, porque asume un rol como presidente de un club, lo que genera liderazgo institucional y el compromiso de vincular más estudiantes con discapacidad a la práctica continua de un paradesporte.

## La enseñanza de los paradesportes a través de la “Metodología Deporte con Principios en los procesos de inclusión social”

Utilizar los paradesportes en el ámbito escolar, permite que los niños y jóvenes con una discapacidad descubran sus múltiples habilidades cuando se desempeñan en alguno de estos. El más practicado es el Para Atletismo, porque es un

deporte en el que se pueden involucrar todas las discapacidades y los recursos materiales para su práctica se adquieren fácilmente. Sin embargo, en el programa se practican de manera constante 3 paradesportes, como son el ya mencionado, la Para Natación y el Boccia.

La enseñanza de los paradesportes se hace a través de la metodología *Deportes con Principios*, está se ha apropiado mediante capacitaciones que ha impartido la Agencia de Cooperación Alemana (GIZ) tanto en Arauca como en Norte de Santander y en las que las gestoras han podido certificarse para orientar procesos deportivos bajo dicha metodología, la que consta del abordaje de 5 principios:

1. La Disciplina
2. La confianza
3. El Respeto y la Tolerancia
4. El Juego Limpio y la Justicia
5. La Empatía

También se divide en 4 etapas, en cada una se enfatiza en el desarrollo social y cognitivo según la edad:

- **Etapas Lúdica:** 6 a 9 años
- **Etapas Dorada del Aprendizaje:** 10 a 12 años
- **Etapas de Independencia:** 13 a 16 años
- **Etapas de Consolidación:** Mayores de 16 años

Aunque la metodología está diseñada para niños y jóvenes sin discapacidad, se ha podido adaptar a las discapacidades que se tienen en el aula a través de estrategias didácticas creativas para lograr que la persona con discapacidad, en la medida de sus posibilidades, desarrolle aspectos a nivel social, físico y cognitivo. En las Tablas 1 y 2 se puede apreciar la estructura de una sesión de deporte con principios y se nota que no se aleja de lo que sucede comúnmente en una sesión de una clase de Educación Física, ya que están inmersas las fases. Sin embargo, hay momentos indispensables que permiten apropiarse el principio para trabajarlo a lo largo de la sesión y al final, para hacer evidente que el principio ha sido

comprendido y será aplicado en la vida cotidiana de las personas, en este caso de las personas con discapacidad que están activas en el proyecto.

Fase Inicial	Sensibilización
	Calentamiento
Fase Central	Ejercicios
	Juego
Fase Final	Estiramiento
	Reflexión
Estructura de una sesión de deporte con principios	

Tabla 1. Estructura de una sesión de deporte con principios. Fuente: documentos de capacitación de la GIZ.

En la tabla 2, se observa una propuesta de sesión para la enseñanza específica de un paradesporte, construida por las gestoras de Pamplona y Arauca - Colombia.

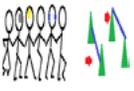
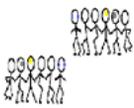
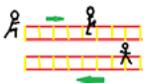
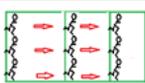
**Deporte:** Para Atletismo

**Principio:** Confianza

**Edad:** 6 años en adelante

**Objetivo:** Fortalecer la confianza a través de ejercicios de velocidad de reacción para relacionarse con seguridad

Tabla 2: Estructura de una sesión de deporte con principios para la enseñanza del para atletismo construida por las gestoras deportivas que lideraron el programa en Pamplona y Arauca.

Fase	Contenido	Ejercicio	Gráfica/ Imagen representativa realizada por académico
INICIAL (Sensibilización. Tiempo 6')	Confianza en sí mismo y en los demás	Conformar grupos de 6 personas con discapacidad física, auditiva, intelectual, parálisis cerebral (PC) y visual (los que no la tienen la imitan) y cada equipo buscará la manera de pasar diferentes obstáculos sin soltarse de las manos.	
INICIAL (Calentamiento. Tiempo 12')	Aumento de la temperatura corporal y énfasis en el principio	Se colocan unos detrás del otro y buscan proteger al último compañero.	
CENTRAL (Ejercicio 1. Tiempo 15')	Desplazamientos	Desplazarse por la escalera de piso según sus posibilidades, se utilizan diferentes señales y posiciones de salida.	
CENTRAL (Ejercicio 2. Tiempo 15')	Velocidad de Reacción	Relevos por equipos en 4 circuitos, velocidad en diferentes distancias.	
FINAL (Juego. Tiempo 12')	Desplazamiento y velocidad de reacción a través del juego	Desplazándose por el lugar, habrá una persona que congela a sus compañeros y solo se descongelan cuando estrechan la mano de otro.	

FINAL (Estiramiento/Reflexión. Tiempo 15')	Estiramientos y Pregunta orientadora ¿Qué sintieron?	Se hacen estiramientos propuestos por cada participante. Se hace un recuento de lo sucedido en la sesión.	
FINAL (Reto. Tiempo 10')	Tarea Personal	Por ejemplo: pedir a sus familiares imitar alguna discapacidad y dejarse guiar para recorrer una figura	

## Resultados

En los grupos focales, desde el discurso de diferentes actores del proyecto (persona con discapacidad participante del proyecto, padres de familia o acudientes, dirigentes deportivos, voluntarios y docentes de las instituciones aliadas), surgen categorías apoyadas por diferentes relatos que dan cuenta del impacto del proyecto en Arauca y Pamplona.

La categoría que se destaca es “El deporte como herramienta de transformación social” y se resaltan los siguientes relatos:

Persona 9 Arauca: “Cuando llegó Laureus, las expectativas eran muy altas y hemos hecho un trabajo grande e importante, el poder contar con estos niños y evidenciar cómo han evolucionado, el haber participado en varios certámenes nos hace sentir que ellos se han ido empoderando y van por muy buen camino. Queremos trascender como un proyecto de vida y esta es la oportunidad para rescatar y analizarlo de esa manera.”

“El club deportivo de la institución fue un proceso que se creó y que nos alentó mucho más y que se configuró e hizo que nosotros miremos más allá de nuestra población en inclusión, participar en eventos nacionales y tener un posicionamiento con un atleta cognitivo y no visual como se ha llevado a cabo siempre, nos ha llevado a decirles que pueden, a través del deporte,

generar proyectos de vida.”

Lo que expresa el rector del colegio, que también es el presidente del club deportivo, evidencia que para él la práctica del deporte por parte de las personas con discapacidad sirve como proyecto de vida.

Persona 4 Arauca “La importancia de que las personas con discapacidad practiquen deporte y allí estén inmersos los padres de familia o sus cuidadores, insisto en decirle a las personas practiquen deporte, porque el deporte cambia vidas, su hijo va a aprender hábitos, empiezan a reconocer ordenes que los llevan a una orientación o ubicación en el espacio en el que se desarrollan.”

Es la docente de la institución educativa donde se encuentra el aula NEE, expresa algo que ella ha evidenciado en sus estudiantes y es el cambio de vida.

Persona 3 Arauca: “Cuando inició el programa, pensé que era una simple distracción para los niños, no era mucho la motivación que tenía, pero después, ¡oh! me llevé una sorpresa, es una capacitación continua, integración, mejoramiento para el niño en las destrezas del deporte”.

Un padre de familia que se sorprende y menciona lo que ha generado el programa en la vida de su hijo con discapacidad.

Persona 3 Pamplona: “La primera vez no sabía ni qué hacer, nunca había hecho ningún deporte, empecé a entrenar y fue por hacer algo en el tiempo libre, pero jamás llegué a pensar que era con esfuerzo y dedicación para llegar al alto rendimiento.”

Una persona talla baja que hoy practica Boccia y ya ha participado en competencias, sabe que debe hacer esfuerzos y tener dedicación con el deporte para desempeñarse bien en el deporte.

Persona 10 Pamplona: “Siempre he hecho terapia y gimnasio, pero ahora me gusta mucho el Boccia y quiero seguir para superarme y tener un nivel muy alto.”

Es una persona con discapacidad que descubre en un deporte como el que menciona la posibilidad de superarse para tener un mejor nivel.

Persona 9 Pamplona: “Tenemos la posibilidad de demostrar nuestros diversos talentos a través del deporte y mejorar la calidad de vida”

Es una persona con discapacidad que descubre sus talentos y también evidencia que el deporte aporta en su calidad de vida.

Persona 2 Pamplona: “me emociona que muchas personas con discapacidad no practicaban deporte y hoy en día ya lo hacen de forma competitiva”.

Representante de una entidad pública que reconoce los resultados del programa en las personas con discapacidad.

Persona 11 Pamplona: “El deporte nos fortalece física y mentalmente, es lo mejor que podemos hacer las personas con cualquier tipo de discapacidad y demostrar que realmente podemos hacer las cosas que queremos”

Es una persona con discapacidad que reconoce lo que el deporte le permite lograr.

Persona 4 Pamplona: “Cuando se inicia la práctica deportiva se transforma nuestro ser, y por ende cada deportista y más aun con discapacidad se vuelve ejemplo para muchas personas.”

Un dirigente del municipio que reconoce como las personas con discapacidad que practican deporte en Pamplona son un ejemplo.

Persona 2 Arauca: “yo diría que es un programa que, adicional a que atiende los niños y los adolescentes, siempre está tratando de integrar su núcleo familiar, incluyéndonos en todas las actividades que ellos hacen y mediante ese trabajo, de la mano con nuestros hijos, nosotros aprendemos las diferentes capacidades que ellos desarrollan a través del deporte en que son muy buenos, yo por lo menos con mi hijo he visto que es muy bueno trotando, entonces en cierta forma les están enseñando como pueden llegar a abrir horizontes para su proyecto de vida, que a pesar de que ellos tiene muchas capacidades, el deporte puede ser como la mayor fortaleza para sobresalir, pero adicionalmente a eso, lo más bonito es que es un programa que siempre está pensando en todo el núcleo familiar y no solamente en los niños”.

## Conclusiones

El proyecto *Talento y Reserva Deportiva* en Pamplona y Arauca es reconocido por diferentes actores sociales y ha generado la transformación social para bien de las personas con discapacidad en el territorio, los dirigentes tienen en cuenta los procesos deportivos de las personas con discapacidad, los docentes encuentran en el deporte una posibilidad para que sus estudiantes evidencien sus múltiples habilidades, los padres de familia reconocen que el deporte ha sido un medio por el cual su hijo ha desarrollado habilidades que no conocían, los atletas descubren sus habilidades, tienen un motivo que les permite esforzarse y alcanzar objetivos y empiezan a ser ejemplo en su municipio, son sin duda una fuente de inspiración.

Es un programa que puede implementarse en otros lugares del mundo y puede aportar a la inclusión social de las personas con discapacidad.

## CAPÍTULO 9

Capoeira para grupos vulnerados: elementos de representación social y posibilidades de actuación.

Valdilene Wagner

Maciel Barcelos

Franklin Castillo-Retamal

María Javiera Durán Escobar

João Ricardo Nickening Vissoci

Este estudio tuvo como objetivo evidenciar las prácticas de un proyecto social de capoeira (*Projecto Capoeira*) destinado a personas en situación de vulnerabilidad social en la ciudad de Miracema de Tocantins en Brasil. La vulnerabilidad social es caracterizada por la precariedad de acceso a la renta, la fragilidad de vínculos afectivos y desigualdad en el acceso a bienes y servicios públicos (Carmo y Guizardi, 2018). En este escenario, la capoeira tiene como objetivo el rescate de la unidad entre el campo material y simbólico por medio de la cultura. Estos campos son percibidos, respectivamente, en la organización de la rueda, la construcción de espacios de juego, la creación de los instrumentos, los significados de las *ladainhas*, en la relación de pertenencia y para algunos, en la filosofía de vida. Esta riqueza de manifestación hizo que la capoeira fuese reconocida por la Unesco como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad (Carmo y Guizardi, 2018). De esta forma, el camino histórico metodológico que estructura el *Projecto Capoeira* podría ser un modelo inspirador para otros contextos formados, también, por población vulnerable que aspira a manifestaciones de lenguaje corporal generadoras de transformación social.

## Capoeira

La capoeira, como fenómeno mundial, está presente en más de ciento cincuenta países, dialogando tanto con el campo deportivo-cultural-social como con el académico. Además, muchos pueblos se apropian de la lengua portuguesa al aprender los signos que constituyen la capoeira, así como una cultura propia, a partir del aprendizaje de los movimientos, las historias y los ritmos de esta expresión corporal de matriz religiosa afrobrasileña (Vieira, 2002). Mientras tanto en Brasil, la capoeira es una manifestación ya bien organizada, en grupos que poseen estatuto, catastro nacional de personalidad jurídica (CNPJ), sistema de graduación, organización de eventos locales, regionales, nacionales e internacionales, además del compartir una tradición de capoeira.

En la educación informal, tenemos la presencia de los maestros, profesores e instructores de capoeira. Tales personas la movilizan como cultura popular, marcada por los procesos de enseñanza-aprendizaje anclados al saber-hacer

popular. Estas prácticas hacen de esta expresión corporal una filosofía de vida, pasando a mirar, significar y resignificar el cotidiano por medio de ella. En el contexto escolar brasileiro, la capoeira está situada en el ámbito formal de la educación con respaldo legal y validación curricular y es impartida por los profesores de Educación Física. En la práctica escolar, los profesores comparten este patrimonio cultural inmaterial de la humanidad en el entrecruzamiento teórico práctico de aquello que atribuye identidad al pueblo brasileiro y se configura como una parte fundamental de la historia, discutiendo los problemas sociales, la lucha del pueblo afro-brasileiro, sus conquistas y desafíos, especialmente en los siglos XX y XXI (Catenacci, 2001)

A pesar de que la capoeira difiera en su práctica en el ámbito informal del contexto de educación formal, en ambos casos, puede formar parte de la construcción de la identidad de los sujetos, siendo un instrumento importante de recuperación e inserción social movilizadora de millones de personas por el mundo (Vieira, 2002; Cunha et al., 2014). Así, la capoeira se desenvuelve a partir de metodologías distintas dependiendo de donde está situada. Esta cultura popular es marcada por representaciones sociales y atiende a las personas con diferentes historias de vida y trayectoria profesional. En vista de esto, el *Projeto Capoeira*, como proceso de educación informal, contribuye a una construcción de identidad y autonomía de personas en situación de vulnerabilidad social hace diecinueve años. En este periodo, ya pasaron por el proyecto personas indígenas de la etnia *Xerente*, personas con discapacidades y otros miembros de la ciudad de Miracema do Tocantins y la región. Es todavía un espacio privilegiado de enseñanza aprendizaje de cultura popular, valores y proyecciones de vida dentro de otros saberes compartidos por la sociedad, complementando la esfera formal de enseñanza en un proceso ceñido en la práctica de sentido común y la cultura popular de los participantes.

En este estudio vamos a relatar histórica y metodológicamente las prácticas realizadas en el Proyecto Capoeira del contramaestre Vassoura y su esposa, profesora Estrela. La sistematización de esta acción de carácter social busca, también, posibilitar que otras personas de otras regiones brasileiras y otros países, involucrados en el universo de la capoeira, puedan apropiarse de su racionalidad para la construcción de proyectos que se traduzcan en buenas prácticas respetando los principios étnicos y la identidad cultural de los participantes.

## Detalles del Proyecto Capoeira: metodología y aplicación

El *Proyecto Capoeira* es un proyecto social que se desarrolla en la ciudad de Miracema do Tocantins, Estado de la región norte de Brasil, hace diecinueve años (2001-2020), teniendo el respaldo de la comunidad, del poder público y el reconocimiento de los habitantes de la ciudad y la región. Cercanos a cumplir veinte años de existencia, ya acogieron cerca de setecientas personas con características diversas. Dentro de ellas se destacan las personas con riesgo de obesidad, personas con síntomas depresivos, con baja autoestima y vergüenza, con dificultad de coordinación motora, de grupos étnicos distintos, con discapacidades y otras personas en estado de vulnerabilidad social residentes de la ciudad y región.

A continuación, serán descritos los seis pasos metodológicos que organizan y sistematizan el *Proyecto Capoeira* y que pueden ser visualizados en la Figura 1.



Figura 1. Detalle metodológico del Proyecto Capoeira de Miracema do Tocantins, región norte de Brasil.

### *Principios éticos y estéticos*

Los *capoeiras* (practicantes de capoeira) pueden ser reconocidos por apodos, estas características e identidad son generalmente conquistadas en virtud de

la personalidad de cada *capoeirista* en el juego (forma de luchar), pero también, en relación a alguna característica física, a la representatividad del lugar de nacimiento, dentro de otras posibilidades. Esto no significa que todos los grupos de capoeira adopten estos *modus operandi*. Sin embargo, es una práctica observable en la memoria de los grupos y por eso está asociada a la cultura propia de la capoeira, siendo una práctica común en el grupo liderado por el contraenseñante Vassoura.

Cuando los sujetos se motivan e ingresan al *Proyecto Capoeira*, buscan al contraenseñante Vassoura o a la profesora Estrela. La primera postura es de acogida, autorización y bienvenida. Junto con eso, son explicadas las reglas a los participantes, las dinámicas, las conductas y la disciplina que debe ser seguida por todos. Algunas de ellas son las siguientes: siempre pedir permiso, respetar la jerarquía de las cuerdas<sup>1</sup>, no utilizar los instrumentos del grupo (*berimbau*, *pandeiro*, *caxixi*, *atabaque*, *agogô*, *reco reco*) sin autorización, Respetar el *berimbau*, nunca dejar la rueda sin autorización, respetar al contraenseñante (jerarquía más alta) y a los otros miembros del grupo, respetar sus propios límites y el tiempo necesario de intercambio de cuerda, esperar su turno, comportarse como *capoeirista* dentro y fuera del grupo, tener responsabilidad en relación al nombre del grupo en el ambiente interno y externo a la rueda, ser una persona disciplinada, tener buen comportamiento en el ambiente familiar, escolar y otros ambientes sociales. Seguir principios éticos de autonomía, responsabilidad, respeto mutuo y solidaridad. Seguir los principios estéticos de sensibilidad, respeto a la diversidad, creatividad y manifestaciones artísticas *capoeiristas*. El participante es informado que, en caso de infracción a los acuerdos, serán organizados diálogos y consejos, sin embargo, el participante corre el riesgo de ser invitado a retirarse del grupo dependiendo del grado de indisciplina y reincidencia.

### *Perfeccionamiento de los movimientos: entrenamiento*

Las dinámicas de los entrenamientos son modificadas dependiendo de la deman-

1 Cuerdas: simbolizan la etapa de graduación de los capoeiristas a través de una secuencia de colores elegidos según la preferencia de cada grupo.

da y del desarrollo del grupo, observando las fases etarias de los participantes. Como el proyecto atiende una cantidad significativa de niños y adolescentes, dos veces por semana, los entrenamientos son dirigidos a todos los participantes del proyecto, en esos días son experimentados movimientos básicos que parten de la base (*ginga*), con progresión gradual respetando la capacidad de asimilación de cada uno. La enseñanza de los movimientos sigue básicamente dos etapas, la primera trata del movimiento aislado, el contra maestre enseña la técnica y los participantes intentan ejecutarla. En la segunda etapa, los participantes son ubicados en el espacio en duplas, para la ejecución de la técnica, que generalmente se traduce en golpes y esquivas, combinándolos con el movimiento de *ginga*. Un tercer día de entrenamiento se destina a los participantes de nivel intermedio y avanzado. En esos entrenamientos, el contra maestre realiza actividades de acondicionamiento físico, fuerza y resistencia, partiendo de los movimientos de la Capoeira, también, busca enseñar nuevas secuencias enfocadas al gesto técnico.

#### *Rueda de Capoeira*

La rueda de capoeira es el momento de integración, compartir, reconocimiento y simbiosis del grupo. Contempla el proceso de musicalización donde son cantadas las *ladainhas*, dirigidas generalmente por tres *berimbaus* (*gunga*, *medio y viola*), un *pandeiro*, un *atabaque* y *caxixi*.<sup>2</sup> Es importante mencionar que los instrumentos de la capoeira forman parte de la cultura que dio origen a esta expresión corporal afrobrasileña. Las canciones resaltan la historia de este pueblo y su religiosidad. Junto a las canciones, los participantes de la rueda acompañan con palmas, dando el *axé* (término usado para simbolizar la energía de la rueda) para aquellos que están al centro de ella, jugando. Los *capoeiristas* respetan las jerarquías de las cuerdas más altas en el momento de empezar el juego y frecuentemente son autorizados por el *berimbau gunga*, que es tocado por la persona con mayor grado en la rueda. La rueda de capoeira es el momento más importante, en ella se pone en práctica lo que se aprendió y, también, se perfeccionan los golpes, esquivas, floreos y secuencias.

2 Debido a que es una práctica corporal genuinamente brasileña, el lenguaje de la capoeira se conserva en todo el mundo, por lo que sus nomenclaturas se mantienen sin traducción respetando la lengua nativa.

### *Rueda de conversa*

Después de la rueda de capoeira sigue una rueda de conversa, en ella son rescatados los principios éticos y estéticos del grupo. Se hacen planes y programas en relación al evento. A veces, se incentiva a los alumnos a compartir algún sentimiento de alegría o angustia generado en el grupo. Según el contra maestre, este momento es muy importante para la mantención de respeto y disciplina de los participantes.

### *Interacción entre Capoeira, proyecto y familia*

El contra maestre Vassoura y la profesora Estrela buscan mantener un diálogo constante con los familiares de los niños y adolescentes, el direccionamiento hecho junto a los padres encamina básicamente tres sentidos: el primero intenta comprender cómo está el comportamiento del participante en casa con la familia y en los otros ambientes sociales. El segundo, busca junto a la familia conocer el comportamiento escolar del participante y en el caso de que esté teniendo un mal desempeño en la escuela, comprender si está correlacionado a la indisciplina. Estos caminos sirven para que el contra maestre y la profesora sepan si el participante está cumpliendo con los principios éticos y estéticos del *Proyecto Capoeira*. Finalmente, cuando es necesario, se abordan temas sobre eventos estratégicos o eventos de formación para que junto a la familia se creen posibilidades accesibles para que el sujeto pueda participar.

### *Organización y participación en eventos de carácter formativo y de carácter estratégico*

Los eventos formativos tienen como intención el intercambio de experiencias entre *capoeiristas*. En la región de Miracema de Tocantins, existen diferentes eventos fomentados por la Universidad Federal de Tocantins, donde los *capoeiristas* utilizan el espacio para compartir experiencias desarrolladas en el Estado, como las luchas sociales enfrentadas por los grupos. Paralelo a esto, existe la formación desde el punto de vista del juego de capoeira, donde los integrantes participan de talleres temáticos con la intención de apropiarse de una característica específica del capoeira, como: taller de mejora del juego (sentido global), taller de aprendizaje de movimientos de floreo, taller de construcción de ins-

trumentos, taller de canto, taller de producción de cuerdas, taller de historia de la capoeira, entre otros.

Los eventos de carácter estratégico son aquellos que el contra maestre Vassoura y la profesora Estrela organizan con el objetivo de integrar a la familia del participante y a la comunidad con el universo de la capoeira. Estos eventos sirven como un refuerzo simbólico de la capoeira y de sus beneficios relacionados a la esfera de pertenencia, autonomía y reconocimiento social. Sirven también para el fortalecimiento del grupo y para comprender que la capoeira, en este contexto, no es entendido como algo restringido a los entrenamientos de la rueda, sino, un fenómeno cuyos principios y valores positivos debiesen ser llevados a lo cotidiano. Los eventos estratégicos son organizados como paseos, campamentos, picnics, confraternizaciones, ruedas de aniversarios, ruedas de capoeira para las madres, yincanas y otras ruedas de conversa con las familias.

## Aspectos históricos, elementos de representación social y resultados significativos del Proyecto Capoeira

En este punto, se abordarán las memorias del contra maestre Vassoura y la profesora Estrela como *capoeiristas*, creadores y participantes del *Proyecto Capoeira* partiendo de los elementos que construyen sus representaciones sociales sobre el fenómeno capoeira. De esta forma, se busca comprender como el conocimiento de sentido común construido por los *capoeiristas* en relación al capoeira viene siendo socialmente compartido revelando imágenes construidas e inscritas en la cultura, en la historia e identidad de los participantes que optaron vivir ese lenguaje corporal. Para la comprensión del relato oral obtenido de los *capoeiristas* Vassoura y Estrela, adoptarse a las ideas de Serge Moscovici (1978) expresadas en el libro *La psychanalyse – Son image et son public*. En este, la representación social puede ser entendida, también, como una “modalidad de conocimiento particular que tiene por función la elaboración de comportamientos y la comunicación entre individuos” (Moscovici, 1978 p.26).

El contra maestre Vassoura tuvo su primer contacto con la capoeira en la ciudad de Miracema do Tocantins en mil novecientos noventa y tres, a los doce

años. En ese periodo, Vassoura tenía problemas disciplinares y frecuentemente se veía en confusiones. Al presentarse al profesor del grupo de capoeira al que quería ingresar, este le ofreció una prueba de treinta días de buen comportamiento, si en ese periodo, el entonces adolescente Vassoura, no se involucraba en discusiones o peleas sería aceptado en el grupo. Luego, el primer contacto del sujeto con la capoeira fue con el sistema de valores que rige y organiza el grupo, así, se le presentaron las convicciones que él debía seguir para ser aceptado. En busca de esa aceptación, Vassoura se vio dominado por ese sistema. En consecuencia, de ese aprendizaje moral, los principios éticos y estéticos serán la primera imagen a la que Vassoura le dará significado para sus alumnos en el *Proyecto Capoeira*, años más tarde.

Vassoura cumplió el acuerdo e ingresó al grupo. En ese periodo, la capoeira tradicional en la ciudad de Miracema, Estado de Tocantins, era bastante rigurosa, con métodos disciplinares distintos de los métodos adoptados por el *Proyecto Capoeira* actualmente. Los *capoeiristas* que eran indisciplinados dentro o fuera del grupo sufrían puniciones, dentro de ellas: largas secuencias de sentadillas, abdominales y corredor. En esos casos, los participantes debían hacer secuencias de cien o más sentadillas y/o abdominales pudiendo llegar a quinientas repeticiones. El corredor se formaba por dos filas hechas al final del entrenamiento por todos los *capoeiristas* que, se sacaban sus poleras transpiradas y las tomaban en las manos. El participante que cometía una indisciplina debía pasar entre las dos filas, siendo atacado por los demás *capoeiristas* con sus poleras mojadas. Esas dinámicas punitivas eran llevadas en serio en el grupo y atemorizaban a los participantes. En casos extremos de indisciplina y reincidencia el *capoeirista* era retirado del grupo.

Según el contra maestro Vassoura, en caso de que él adoptara esos métodos rígidos y punitivos actualmente, probablemente los alumnos abandonarían el proyecto. Sin embargo, el defiende que, en aquel tiempo, era algo justificable y la única manera aprendida por los maestros y profesores como forma de disciplinar y mantener el respeto en los grupos. El contra maestro cree que esos métodos contribuyeron a su educación volviéndolo una mejor persona. Pues, si siguiera por los caminos escogidos antes de la capoeira, posiblemente, habría ingresado al mundo criminal y tal vez, su vida habría acabado pronto. En consecuencia,

el contra maestre Vassoura y la profesora Estrela tuvieron que replantear sus códigos disciplinares en el *Proyecto Capoeira* ya que los discursos, los gestos y los comportamientos opresores no serían tolerados por el grupo. Luego, fueron creados caminos basados en el diálogo, así, el corredor esporádico del pasado, fue sustituido por las ruedas de conversa con intercambios emocionales y afectivos.

El *Proyecto Capoeira* surgió en 2001 cuando el contra maestre Vassoura recibió una invitación del entonces Secretario de Deporte y Cultura de la ciudad. Así, después de cumplir sus horas de trabajo como servidor público, se dedicaba al *Proyecto Capoeira* durante tres veces por semana, recibiendo un sueldo para eso. La invitación surgió debido al contacto constante de Vassoura con la capoeira y su buena relación con los miembros de la comunidad. El objetivo del proyecto era encontrar una solución para disminuir la criminalización y marginalización que se evidenciaba en la ciudad en esa época. De esta forma, el proyecto siempre estuvo enfocado a niños y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad social y que habían abandonado la escuela. El proyecto, a pesar de estar abierto para toda la comunidad buscaba encontrar la manera de motivar a esos sujetos para que volvieran al contexto escolar.

Con el apoyo del secretario, el año 2001, se difundió y se captaron cerca de ciento treinta y cinco niños y adolescentes, dentro de ellos, había niños y adolescentes muy pobre y/o en situación de calle, también había algunos que trabajaban, que estudiaban, y otros que optaron por la calle abandonando la escuela. El contra maestre contó que fueron muchos los que cambiaron su comportamiento a consecuencia de la capoeira y de la disciplina impuesta. Una de las exigencias que se debían cumplir para participar en el proyecto, era estar matriculado y yendo a la escuela. En ese contexto, quien estaba faltando a la escuela, tenía un tiempo para organizarse y volver a los estudios o entonces, tendría que dejar la capoeira. Según el contra maestre, algunos sujetos no conseguían adaptarse a las reglas y dejaban el Proyecto por varios motivos, la mayoría de las veces por indisciplina. Pero, relata que la mayoría lograba construir un proyecto de vida a partir de la organización y disciplina ofrecida en la capoeira. Estos diecinueve años ha conseguido ver a algunos alumnos estudiar, dentro de estos destaca dos alumnos que participaron del proyecto durante muchos años y se graduaron en Derecho y Educación Física.

Así mismo, destaca que hoy se siente tranquilo en saber que, al llegar a la tercera edad, será respetado por sus alumnos. Cree que cuando no tenga la misma destreza en sus movimientos, sus principios e ideales serán respetados, de manera que dentro y fuera de la rueda mantendrá su dignidad como persona humana, no por el miedo, sino por el lazo afectivo que genera confianza. Respecto a su trayectoria, como adolescente, *capoeirista* negro, contó que observaba pocas mujeres en la capoeira. También, en ese periodo, había una cantidad reducida de personas blancas en comparación a las actuales. Él atribuye estos hechos a marcas de prejuicios. Destaca que el imaginario social retrataba la capoeira como “una cosa para quien no tenía nada que hacer”. Incluso, su papá consideró positiva la práctica solo en un inicio, cuando Vassoura mejoró su comportamiento. Más tarde, el padre le sugirió abandonar la práctica y buscar algo más “productivo” para sustentarse. Según él, esas relaciones, si bien aún existen, ya se modificaron. La profesora Estrela, mujer negra, comparte la misma percepción. Creen que, cada vez más se observan mujeres y personas blancas en la Capoeira. Incluso, el padre actualmente, acepta la actuación del contra maestre y participa de los eventos que él realiza. Ambos consideran el aumento de diversidad como indicios de disminución de prejuicios.

En relación al comportamiento del grupo, se observaron los sentimientos de reconocimiento, pertenencia y las emociones como elementos que formaron nuevas representaciones sociales sobre la capoeira. Estas representaciones fueron replanteadas y reconstruidas. Así, con el pasar del tiempo, las punitivas físicas y psicológicas pasaron a dar valor negativo, siendo rechazadas por los participantes del grupo. La comunicación pasó a tener una dimensión afectiva generadora de cercanía y fortalecedora de vínculos entre *capoeiristas*. Esta metamorfosis forjada por el tiempo y la experiencia tienen sus imágenes originadas en el saber popular y parten del conocimiento del sentido común construido a partir de la vivencia subjetiva, racional y práctica de una realidad social de carácter popular que da sentido y significado al grupo de capoeira (ARRUDA, 2008).

Como ejemplo de los beneficios de incluir la comunicación abriendo espacios para sentimientos de reconocimiento, pertenencia y emociones en el *Proyecto Capoeira*, fueron observados la retirada de sujetos de la criminalización, la motivación por los estudios, el enfrentamiento de los miedos, el sentimiento

de valentía, la pérdida de timidez, la mejora en el autoestima, la capacidad de hablar en público, presentando trabajos en la escuela por ejemplo, la creación de vínculos afectivos y fortalecimiento de las amistades, la adquisición de nuevos conocimientos a partir de la cultura de la capoeira como *samba de roda*, *maculelê*, *puxada de rede*, *dança do fogo*, entre otras. Además, ya se conocen relatos de participantes que salieron del distanciamiento social y vieron en la capoeira una estrategia para enfrentar la depresión.

Para el contra maestre Vassoura la capoeira no tiene sentido externo a su vida. Él entiende la capoeira como un fenómeno necesario en su existencia. La capoeira es vital para él. Explicó que una vez su esposa le hizo escoger entre ella y la capoeira y ella tuvo que retractarse con la propuesta, pues él dijo que no podría dejar la capoeira, ya que era su vida. En esa dinámica, queda evidente la representación que la capoeira asume en la vida de Vassoura. La relación que él establece con el fenómeno capoeira es tan íntima que él se une al objeto y pasa a transformarse junto a él.

Para la profesora Estrela, la capoeira es una filosofía de vida de suma importancia, pese a eso, ella no dejaría otras esferas de su vida a causa de esta expresión corporal. Para ambos, el momento más importante de todo el proceso metodológico es la rueda de capoeira, pues, es en ella que todos los elementos se unen y el fenómeno ocurre. Ese fenómeno con principios y valores que ellos creen, se continúan manifestando posterior a los entrenamientos y la rueda. Para la profesora Estrela, la capoeira es sinónimo de superación y conquista. Finalmente, los aspectos históricos extraídos de las memorias del contra maestre Vassoura y de la profesora Estrela, revelan elementos constituyentes de las representaciones sociales expresadas en los comportamientos de estos *capoeiristas* que vivencian la capoeira. Por lo tanto, los sistemas de valores, los símbolos de las creencias religiosas, los sentimientos de reconocimiento y pertenencia, las emociones y la simbiosis entre objeto y sujeto, son construcciones de una identidad que puede hacer de la capoeira, una filosofía de vida, o en el caso de contra maestre Vassoura, la propia vida.

## La Capoeira como posibilidad de reconocimiento

Es importante destacar en este trabajo, una característica perceptible en grupos de *capoeiristas* formados en los modelos informales de educación. Este grupo comprende este fenómeno como filosofía de vida o como la propia vida, colocando en perspectiva la creación de un lugar de pertenencia que extrapola los espacios de entrenamiento y compartir de experiencias sociales a partir de la capoeira.

Cuando esas perspectivas son incluidas en contextos informales de educación, pueden en algunos casos, dejar de ser un proyecto que atiende personas, siguiendo algunos objetivos idealizados por el propio grupo o por la política pública que lo sustenta, pasando a defender un carácter salvacionista de formación de un estilo de vida, de una forma de ser y de ver el mundo (Kuhn, 1988). En este contexto, el lente con el que se observa/interviene en el mundo va más allá de los procesos vivenciados dentro del grupo de capoeira, transformando ésta práctica en un medio para resolver problemas de todas las dinámicas sociales y de ocupación.

Estos lineamientos, observados en algunos contextos de educación informal, difieren del contexto de enseñanza de capoeira en el currículo formal escolar brasilero. En el contexto de educación formal, la visibilidad y reconocimiento sobre esta práctica corporal forma parte de la identidad y de la cultura de diferentes pueblos. Entre tanto, es común ver en narrativas de capoeiristas la defensa del maestro de capoeira, no licenciado, como profesor en la escuela, a partir del argumento que él tiene los genuinos procesos de enseñanza y aprendizaje de esta expresión corporal brasilera. Pese a esto, en el ámbito escolar, el profesor de Educación Física busca perspectivas inter y transdisciplinares para analizar y debatir junto a sus alumnos, cómo la capoeira y otros lenguajes corporales, como por ejemplo las luchas, sustentan históricamente sus filosofías de vida que, se pueden constituir, también, como lentes ideológicos. La acción didáctica del profesor de Educación Física es forjada en aparatos metodológicos, en objetivos educacionales, en abordaje pedagógico, en perspectivas históricas, en fuentes teóricas y en entrelazamiento teórico práctico y no puede, por esto, ser confundida con el saber popular manifestado en contextos de educación informal.

Por esto, es importante que los actores de este campo estén alertas del hecho

de que, además de ser la licenciatura, en Brasil, una garantía constitucional de calificación para la actuación en el contexto formal de educación, hay todavía profesores con formación en Educación Física que enseñan capoeira articuladamente con otros componentes curriculares, dando la oportunidad a los alumnos no solo de la práctica, sino también de la reflexión sobre la práctica en el entrecruzamiento histórico cultural en una perspectiva de formación integral y no salvacionista del sujeto.

Así, se refuerza la importancia de las distinciones de los espacios educativos de educación formal e informal respetando sus cualidades, significancias, necesidades y diferencias en este contexto. Por tanto, al traer las experiencias de Vassoura y Estrela se buscó una perspectiva de producción que dio visibilidad a una acción de educación informal organizada en un proyecto social que se preocupa de aquellos en situación de vulnerabilidad, mostrando que la capoeira, que tiene dentro de su historia la marginalización, abre espacios para la diversidad, posibilitando nuevas formas de pensar, ser y reaccionar en la sociedad, en un momento de reconocimiento y creación del sentimiento de pertenencia a un modo de vida.

## CAPÍTULO 10

Educación Física en escuelas hospitalarias: aproximación a la realidad profesional.

Carolina Silva Rodríguez

Franklin Castillo-Retamal

*“Hay muchachos amputados de uno o ambos brazos,  
pero no hay nada tan cruel como un espíritu amputado,  
porque no hay prótesis para eso”*

(Extracto discurso sobre integridad, película Perfume de Mujer)

A nivel mundial, día a día aumenta el número de niños y jóvenes afectados por alguna enfermedad crónica. Se estima que solo en Estados Unidos cerca del 24% de los niños y adolescentes tiene alguna enfermedad crónica no transmisible (Quintero, 2020), mientras que, en Chile, el primer estudio nacional de discapacidad (Encuesta nacional Discapacidad, SENADIS, 2004) reflejó que el 12,9% de la población presenta algún tipo de limitación funcional o situación de discapacidad producto de una enfermedad crónica, siendo el 5,7% de ellos menores de 15 años.

Antes de proseguir, es oportuno, por el alcance del estudio, aclarar dos conceptos claves: salud y enfermedad. Ante esto, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015) define salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”, por lo que enfermedad se comprenderá como una alteración dentro de este estado de equilibrio integral. De igual manera Peña y Paco (2003), indican que el concepto de enfermedad se refiere a que la persona es un todo integrado de mente, cuerpo y emociones inserto en un ambiente y que cualquier alteración de estos elementos, puede alterar nuestra salud. Respecto a esto, cabe señalar ciertas particularidades, pues existen enfermedades de progresión lenta, que no necesariamente tienen cura y con una duración mayor a 6 meses, clasificadas como enfermedades crónicas (Grau, 2016).

Vivir una situación de enfermedad crónica, a veces puede ser una experiencia compleja, debido a las pérdidas que puede conllevar a nivel biológico, psicológico, social y educacional la enfermedad (Violant, Molina & Pastor, 2009). Sin embargo, el grado de complejidad va a depender de diversos factores como la edad, la naturaleza y grado de severidad de la enfermedad, la madurez emocional del niño, modo en que los padres y familiares abordan la enfermedad y el tipo de tratamiento aplicado, entre otros (Lizasoáin, 2007).

Respecto a estos factores, centraremos la atención en la edad, pues es importante como sociedad reflexionar respecto a cómo afronta un niño o niña una situación de enfermedad crónica, considerando la serie de efectos negativos que cada enfermedad conlleva y las amenazas que implica en cuanto a la normalidad de vida. En respuesta a esta problemática y atendiendo las diversas necesidades afectivas, estudiantiles, sociales y médicas del alumno-paciente, es que hoy existe la posibilidad de derivar y matricular al niño o niña afectado por una enfermedad crónica a un centro educativo especializado, denominado aula o escuela hospitalaria, establecimiento educacional con reconocimiento ministerial, independiente del centro hospitalario, que funciona dentro o en las cercanías de un hospital o clínica, cuya finalidad es proporcionar una atención educativa de apoyo (Aulas y escuela hospitalarias, Ministerio Educación, 2003) que facilite: la continuidad del currículo escolar; la aplicación de adecuaciones curriculares oportunas; mitigar el retraso escolar y diseñar actividades de carácter formal e informal que mejoren los aspectos biosicoafectivos del alumno (Calvo, 2017), impidiendo por un lado suspensión de tratamiento médico y por otro, la exclusión del sistema escolar. (Violant, Molina & Pastor, 2009).

A fin de impulsar la continuidad del tratamiento médico y el proceso de enseñanza aprendizaje del niño, niña o joven afectado por una enfermedad crónica, el 20 de noviembre de 1989, Naciones Unidas aprueban la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), promoviendo y protegiendo desde su aprobación a nivel mundial, los derechos de la infancia, produciéndose avances considerables en el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas en cuanto a supervivencia, salud y educación, a través de la prestación de bienes y servicios esenciales. Chile ratificó este convenio internacional el 14 de agosto de 1990, promulgando los cuatro principios fundamentales y 54 artículos, destacando entre ellos, por su referencia directa al proceso pedagógico, los siguientes:

- Artículo 23: Los niños impedidos tienen derecho a los servicios de rehabilitación, educación y capacitación.
- Artículo 28: Los niños tienen derecho a la educación.
- Artículo 29: La educación deberá desarrollar la personalidad, aptitudes y capacidades mentales y físicas del niño.

Como complemento a esta carta de derechos del niño, y atendiendo la situación particular de vulnerabilidad de derecho a la que quedaban expuestos los niños que debían afrontar largos periodos de hospitalización, se aprueba la Carta Europea de los Derechos de los Niños y Niñas Hospitalizados (serie A, Documento A 2-25/87-14, de Abril, 1986), donde se manifiesta que la hospitalización no debe inhabilitar los derechos del niño, más bien es responsabilidad de los hospitales velar para que los derechos sean aplicados en la vida diaria de los niños hospitalizados, siempre teniendo en cuenta el bien superior del mismo, como queda de manifiesto a través del siguiente artículo:

El niño tiene derecho a seguir estudiando durante su permanencia en el hospital y a contar con el material didáctico necesario que aporte su colegio, sobre todo si la hospitalización es larga. El estudio no debe perjudicar el bienestar del niño o de la niña ni obstaculizar su tratamiento médico.

Respecto a las enfermedades crónicas que involucran la derivación desde un centro de educación regular hacia un Aula o Escuela Hospitalaria, se podría señalar un largo listado de patologías, pues lisa y llanamente no existe exclusión; sin embargo, y a modo contextualizar el accionar psicopedagógico de cada aula o escuela hospitalaria, se señalan dentro de las más frecuentes, las siguientes patologías: enfermedad renal crónica, cáncer, daño pulmonar crónico, esclerosis múltiple, secuelas de mielomeningocele, síndrome inmune deficiencia adquirida (VIH –pediátrico), hemofilia, lupus, hemiparesia, epilepsia, atrofia espinal, daño hepático crónico, artritis idiopática juvenil, gran quemado y otros tantos síndromes o enfermedades de larga intervención médica (Violant, Molina & Pastor, 2009), como diabetes mellitus y enfermedades mentales.

Frente a esto, la escuela asume un rol fundamental, pues es el agente que favorece la disminución de efectos negativos a nivel emocional que el tratamiento médico y el propio hospital desencadenan (Violant, Molina & Pastor, 2009), pero asimismo la participación e involucramiento de la familia y equipo médico dentro de este proceso, son relevantes, pues al trabajar en conjunto el periodo de recuperación, índices de la salud, bienestar y capacidad de resiliencia de cada estudiante mejora notablemente (Popov, 1988)

## Educación Física y Salud en el marco de la pedagogía hospitalaria

Según lo establecido en las bases curriculares propuestas por el Ministerio de Educación a través del Decreto n° 433 (Chile, 2012), Educación Física y Salud constituye una asignatura central de la educación escolar; sin embargo, al analizar la situación particular de las Aulas o Escuelas Hospitalarias, se evidencia que un alto porcentaje no cuenta con el desarrollo de la asignatura dentro de su proyecto educativo.

Al profundizar los motivos que fecundan dicha situación, se evidencia una serie de barreras, lo que es preocupante si consideramos los beneficios a nivel fisiológico, mental y social que la actividad física aporta a pacientes con enfermedades crónicas no transmisibles. Por esto la premura de atender las principales barreras evidenciadas, entre las que se encuentra:

### *Problema de financiamiento*

A partir del año 1999, el Ministerio de Educación a través del Decreto Supremo de Educación N° 375, otorga subvención escolar a escuelas hospitalarias, con el fin de financiar el recurso profesional docente, considerando como base dentro de esta dotación, a profesores de educación básica, educación diferencial, educadora de párvulo y un administrativo. En cuanto a los fondos asignados, estos dependerán del número de matrícula y alumno presente en cada establecimiento, lo que es complejo pues la matrícula en una escuela hospitalaria es baja y la asistencia diaria inestable debido a la condición de salud de los estudiantes, condiciones que inciden y condicionan directamente los ingresos por concepto de subvención escolar y por ende la contratación de profesores especialistas en Educación Física, música y/o artes (MINEDUC, 2012).

### *Falta de espacio e implementación deportiva*

Gran parte de las actividades sugeridas en Ed. Física se realizan fuera del contexto habitual de la sala de clases. Asimismo, requieren de materiales especiales y recursos para el logro de objetivos de aprendizaje; sin embargo, las Escuelas Hospitalarias por estar insertas dentro de centros hospitalario, no cuentan con

un infraestructura adecuada ni equipamiento deportivo apropiado para realizar la sesión de Educación Física, debiendo adecuar los pasillos o jardines de cada centro hospitalario como el lugar más idóneo para desarrollar la clase (Unesco 2015).

#### *Paradigmas sociales*

Existe una errada concepción respecto a lo que es capaz de hacer un niño o niña en situación de enfermedad, coartando muchas veces su participación en diversas actividades sociales, deportivas y/o recreativas; sin embargo, es relevante brindar a cada niño y niña la oportunidad de demostrar sus capacidades y apoyarlo en su proceso de normalización.

#### *Baja tasa de profesores de Educación Física insertos en Pedagogía Hospitalaria*

La cantidad de escuelas o aulas que cuentan con profesor de Educación Física a nivel nacional es alarmantemente baja. Ante esto y tras estudiar y comparar las mallas curriculares, se evidencia severas falencias en la formación inicial docente respecto a la entrega de herramientas para abordar el trabajo con personas con capacidades diferentes; y por otro, se evidencia la necesidad imperante de establecer un perfil profesional fomenta el respeto por la diversidad y facilite procesos de inclusión.

#### *Sobreprotección por parte de padres*

La situación de enfermedad en infantil no sólo afecta al niño (a), sino también a los padres y entorno familiar, quienes también evidencian gran nivel de angustia e incertidumbre, lo que desencadena conductas de sobreprotección a la hora de afrontar situaciones en las que el niño (a) se vea expuesto, limitando el acceso a espacios o actividades que impliquen agudizar o provocar accidentes que puedan afectar la condición de salud, como podría ser participar de un juego motriz.

#### *Falta de difusión y reconocimiento*

Las aulas o escuelas hospitalarias, son centros educativos no muy conocidos dentro de la sociedad, lo que incrementa todas las barreras expuestas anteriormente.

Las barreras recién expuestas, nos invitan a reflexionar sobre dos elementos claves. El primero hace referencia sobre la calidad e integridad que se está otor-

gando en colegios no tradicionales, como puede ser una escuela hospitalaria; y segundo, la relevancia que tiene el juego y desarrollo motriz en la infancia. Pues como expone Freud, Piaget o Vigostky, el juego es una actividad fundamental para el desarrollo psicológico del niño, por lo que debiese ser a lo que dedica la mayor parte de su tiempo libre (Linaza, 2013). Por estas y otras razones, se hace fundamental atender las diferentes barreras y necesidades que los contextos educativos no tradicionales deben esquivar a la hora de implementar instancias deportivo-recreativas, más aún si consideramos los múltiples beneficiando a nivel mental, físico y social que la práctica de actividades motrices conlleva.

## Orientaciones metodológicas para planificar una clase de Ed. Física desarrollada dentro del marco de la Pedagogía Hospitalaria

Las bases curriculares constituyen, de acuerdo a la Ley General de Educación (Ley N°20.370, 2009), cuales son los aprendizajes comunes que todo alumno y alumna del país debe recibir durante su trayectoria escolar. Respecto a estos y en beneficio del desarrollo de diversas habilidades, es que se plantea la ejecución de diferentes asignaturas, compuestas a su vez por diferentes unidades didácticas, las cuales establecen una serie de contenidos y ejemplos de actividades de aprendizaje abordados mediante diversas metodologías y estrategias didácticas de carácter flexible, cuyo propósito es facilitar la adaptación del currículo a la realidad de cada establecimiento educacional y contribuir con el desarrollo integral de cada estudiante. Este planteamiento es coherente con el principio de autonomía, pluralidad y flexibilidad que cada establecimiento educativo posee para desarrollar sus proyectos educativos, respetando la diversidad de procesos y cultura de cada centro educacional. (Bases Curriculares Educación Básica Ministerio de Educación, 2013).

Para esto es requisito fundamental que cada docente reconozca las fortalezas y por sobre todo las dificultades de aprendizaje de cada estudiante, más aún en un contexto tan singular como lo es un aula o escuela hospitalaria, en donde la realidad médica, social, económica y afectiva propias de cada alum-

no, afecta directamente el proceso de aprendizaje; por lo que como pedagogos debemos estar capacitados para reconocer estas singularidades e implementar de modo imperioso adecuaciones curriculares personalizadas, socializadoras, participativas, motivadoras y lúdicas (Serradas, 2018) ante la diversidad y formas de aprendizaje, facilitando el desarrollo de destrezas emocionales, habilidades sociales y capacidades manipulativas (Palomares-Ruiz, 2016) correspondientes a su nivel de enseñanza.

Ante esto, el proceso de planificación de cada unidad didáctica, asume un rol relevante, pues permite organizar el proceso de enseñanza aprendizaje y ahondar clase a clase en diferentes objetivos. De igual modo se hace relevante conocer y aplicar durante el proceso de enseñanza aprendizaje, diferentes formas e instrumentos de evaluación, que permitan verificar de forma la eficacia y eficiencia del proceso de enseñanza aprendizaje y logro de objetivos y competencias que cada alumno y grupo curso han alcanzado, según lo establecido en el currículo nacional.

Respecto a la estructura de cada clase, al igual que un colegio regular, esta se conforma de tres fases:

1. **Fase inicial:** Se saluda y da la bienvenida a estudiante; para luego compartir los objetivos a tratar durante la clase.
2. **b) Fase de desarrollo:** implementación de estrategias didácticas y actividades que permitan trabajar y/o potenciar objetivos planteados.
3. **c) Fase de cierre:** momento final, cuyo objeto es que el estudiante forme una visión acerca de lo aprendido. (Programa de estudio Educación Física, Ministerio de Educación, 2012)

No cabe duda que el marco de la pedagogía hospitalaria es un contexto educativo particular y a la vez diferente a una escuela regular; sin embargo, como se ha reflejado recientemente, existe entre ambas ciertas semejanzas que facilitan la transición e inclusión de uno hacia el otro. Es así como dentro de las similitudes encontramos: que ambos centran su proyecto educativo en las bases curriculares del Ministerio de Educación, asegurando que todo estudiante independiente de su condición y situación, acceda y alcance los objetivos de aprendizaje

académico y transversal mínimo descritos por asignatura y nivel. Respecto a los componentes del proceso, al igual que en una escuela regular, las aulas o escuelas hospitalarias miden los avances del proceso de enseñanza aprendizaje mediante diferentes instrumentos evaluativos basándose en diversos criterios por sobre la norma. Mientras que en cuanto a las principales divergencias se encuentra en cuanto a:

1. a) **La conformación de grupos:** pues en EH se trabaja con grupos multi-grados, mientras que en las escuelas cada grupo es un grado.
2. b) **El porcentaje de alumnos con capacidades diferentes:** en EH la totalidad de los estudiantes tienen capacidades y/o necesidades especiales, situación diferente en colegios regulares.
3. c) **El espacio y equipamiento deportivo:** el hospital como centro médico no está obligado a disponer de canchas, por lo que la clase se desarrolla en los pasillos o áreas verdes del hospital.

A modo de ejemplificar todo lo anteriormente visto y orientar el cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos no tradicionales, se expone el abordaje de diversas unidades didácticas correspondientes a la asignatura de Educación Física, mostrando diversas metodologías, estrategias didácticas y adecuaciones curriculares implementadas, a partir de la experiencia empírica de los autores.

Cuadro 1.- Desarrollo de habilidades motrices básicas.

Asignatura	Educación Física	Nivel de aprendizaje	1°-2°- 3°- 4° básico
Unidad temática	Habilidades Motrices Básicas	Habilidad a desarrollar	Locomoción y equilibrio
Objetivo de Aprendizaje.	Vivenciar diferentes formas de locomoción y equilibrio.		
Duración sesión	60 minutos		
Recurso Didáctico	Colchonetas Túnel Vallas Conos Aros Banca sueca		
Actividades	<p>Calentamiento: de modo individual y dirigidos por el profesor, realizan ejercicios de movilidad articular combinando con trayectos de trote suave, para luego finalizar ejecutando elongaciones suaves.</p> <p>Desarrollo: Ejecutar circuito psicomotriz de locomoción, en el cual deberán evidenciar diferentes formas de desplazamiento como: reptar por túnel, saltar secuencia de vallas, caminar en punta de pie hacia adelante y atrás entre dos conos, marchar sobre banca sueca manteniendo el equilibrio, correr ida y regreso entre dos puntos haciendo cambios de ritmo, saltar aros variando número de apoyos. Repetir 3 veces. Entre cada repetición, realizar pausa de recuperación completa, controlamos pulso e iniciamos la siguiente repetición. Juego de persecución variando las formas de desplazamiento (tanto el que atrapa como el que arranca), para que lo libere debe mantener posición de equilibrio.</p> <p>Cierre: sentados en círculos ejecutan ejercicios de respiración profunda y elongaciones, para finalizar realizando feed-back sobre lo realizado en clases.</p>		
Sugerencia de evaluación	Escala de apreciación.		

<p>Adecuaciones curriculares y/o sugerencias pedagógicas para el docente.</p>	<p>Importante como pedagogo es reconocer las necesidades del educando e implementar las adecuaciones curriculares que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje e inclusión de todos los estudiantes; por ende, la sesión de Educación Física debe permitir flexibilidad en cuanto a la ejecución de ejercicios, sin perder el objetivo de la sesión. Para esto, el docente puede establecer un circuito general y permitir, según características y necesidades singulares de cada educando, la implementación de adecuaciones dentro del mismo, pero nunca excluir de dicha actividad al educando Analicemos diferentes casos observados en sesiones de PH:</p> <p>Caso 1: Estudiantes con movilidad parcialmente reducida, entiéndase por esto alumnado en silla de ruedas y/o con marcha inestable, podrán participar activamente de la sesión permitiéndoles adecuar ciertas estaciones según capacidades personales; ejemplo, alumnos (as) en silla de rueda podría reemplazar estación de reptar por desplazamientos, incluyendo variaciones de velocidad y/o dirección, con y sin obstáculos. En caso de marcha inestable, brindar asistencia, sin interferir en la ejecución del ejercicio, pero en ninguna instancia excluir de dicha actividad.</p> <p>Caso 2: Estudiantes con patologías asociadas al sistema cardiorrespiratorio, como Fibrosis quística, Asma crónico u otras, se sugiere cuidar mucho la intensidad del ejercicio y priorizar la marcha como medio de desplazamiento.</p>
---	--

Fuente: elaboración de los autores.

Cuadro 2.- Unidad expresión motriz.

Asignatura	Educación Física	Curso/ Nivel	2° ciclo básico y Enseñanza Media.
Unidad temática	Actividades de expresión motriz	Habilidad	Coordinación motriz
Objetivo de Aprendizaje	Ejecutar movimientos corporales, expresando sensaciones, ideas, estados de ánimo y emociones en variados estados de ánimo a diferentes ritmos e intensidades.		
Duración sesión	60 minutos		
Recurso Didáctico	Gimnasio Equipo de música con acceso a pendrive, CD, Bluetooth.		

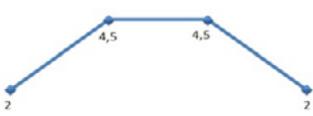
<p>Actividades</p>	<p>Calentamiento: se inicia la clase pidiendo a todos los estudiantes quedar descalzos y caminar por todo el espacio escuchando una música suave de fondo que indicará velocidad de cada ciclo de respiración, incluyendo movilidad articular.</p> <p>Desarrollo: De modo individual, realizamos trabajo de extensión y contracción de vértebras y musculatura abdominal. La contracción del área abdominal permite expansión de columna vertebral, permitiendo que el torso se mueva hacia los lados o hacia adelante, acto contrario la expansión del abdomen permitirá llevar torso hacia atrás.</p> <p>Luego, de modo individual sentados en el suelo: Encogemos el cuerpo y expandimos como estrella, marcando 4 apoyos. Rodamos por el suelo de extremo a extremo. En posición decúbito supino, avanzamos impulsados solamente con los pies. En posición cuadrúpeda, caminamos usando manos y pies hacia adelante y atrás</p> <p>Finalmente desarrollamos trabajo de niveles espaciales; para esto en parejas, exploran diferentes movimientos para trabajar diferentes niveles espaciales, partimos por el nivel alto y medio, realizando un giro con caída suave y lenta para terminar en el nivel bajo, procurando mantener 4 puntos de contacto con el suelo, preocupándose de movilizar estos cuatro puntos al variar posición corporal de extendido a encogido. Asociar rutina a la expresión de una emoción (rabia, alegría, suspenso, calma, etc.), solicitando ayuda de soporte musical al profesor/a. Cuidar equilibrio y control corporal.</p> <p>Cierre: Ejercicios de flexibilidad individual y en parejas potenciando rangos articulares.</p>
<p>Sugerencia de evaluación</p>	<p>Registro anecdótico. Rúbrica.</p>

<p>Adecuaciones curriculares y/o sugerencias pedagógicas para el docente.</p>	<p>La propuesta metodológica, busca trabajar la expresión corporal mediante diferentes ejercicios básicos que pueden adecuarse fácilmente a las diferentes potencialidades de cada educando. Importante es ahondar en el hecho de respetar y valorar la diversidad.</p> <p>Transfiriendo esto a la sesión en cuestión, se sugiere al docente lo siguiente:</p> <p>Adecuación 1: Algunas veces existe la posibilidad de trasladar al niño (a) desde la silla a la colchoneta, consultar las posibilidades y de ser viable realizarlo, este acto va a permitir por un lado trabajar de mejor manera los objetivos de la sesión y por otro, generamos ambientes de trabajo en donde se promueva la igualdad y equidad de condiciones para todos.</p> <p>Adecuación 2: En el caso de niños (as) con grandes dificultades de movilidad, se recomienda que trabaje como le sea más cómodo y explicarle que puede hacer los ejercicios según su capacidad, entregando siempre varias alternativas respecto a la ejecución de cada ejercicio o invitar a que cada niño (a) proponga un ejercicio para que sus compañeros lo repitan, así la persona con alguna capacidad diferente, podrá sentirse integrado y en igualdad de condiciones respecto a sus compañeros.</p> <p>Adecuación 3: La unidad de expresión motriz, permite al docente potenciar aspectos actitudinales dentro del grupo curso, por lo que es relevante durante el proceso de enseñanza aprendizaje entregar refuerzos positivos, resaltar logros personales y la creatividad de cada educando, pues cada alumno será parte importante del esquema que como grupo pueden lograr conformar.</p>
---	---

Fuente: elaboración de los autores.

Cuadro 3.- Entrenamiento cualidad física – Resistencia cardiovascular.

Asignatura	Educación Física	Nivel de aprendizaje	5° - 6° - 7° - 8° básico
Unidad temática	Cualidades Físicas	Habilidad a desarrollar	Resistencia cardiorrespiratoria.
Objetivo de Aprendizaje	Reconocer intensidad del esfuerzo físico máximo, mediante control de pulso. Internalizar métodos de entrenamiento para mejorar la capacidad cardiorrespiratoria.		
Duración sesión	60 minutos		
Recurso Didáctico	Equipo de música con acceso a pendrive, CD, Bluetooth. Conos Colchonetas		

<p>Actividades</p>	<p>Calentamiento: en parejas, de modo alternado, realizar trote suave y elongaciones.</p> <p>Desarrollo: antes de iniciar, lo primero es enseñar a los niños a controlar el pulso, verificando que efectivamente internalizaron el procedimiento. Una vez dominado esto, se da inicio al trabajo motriz aplicando el método de entrenamiento piramidal, sistema de trabajo de intervalos que combina periodos de marcha continúa con periodos de recuperación activa completa, beneficiando proceso de oxigenación. Al término de cada actividad, registran su frecuencia cardíaca y la comparan con resultados anteriores.</p> <p>Puntualmente en este ejercicio se sugiere:</p> <p>Etapa 1: 2' minutos de marcha x 2' descanso</p> <p>Etapa 2: 4,5 minutos de marcha x 6' descanso</p> <p>Etapa 3: 4,5 minutos de marcha x 5' descanso</p> <p>Etapa 4: 2' minutos de marcha x 2' descanso</p> <p style="text-align: center;"><b>Desarrollo capacidad aeróbica con método piramidal.</b></p> <p style="text-align: center;">← Período de marcha (expresado en minutos)</p>  <table border="1" data-bbox="333 822 823 908"> <thead> <tr> <th>Período trabajo</th> <th>1°</th> <th>2°</th> <th>3°</th> <th>4°</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Período marcha (minutos)</td> <td>2'</td> <td>4,5'</td> <td>4,5'</td> <td>2'</td> </tr> <tr> <td>Período pausas (minutos)</td> <td>2'</td> <td>6'</td> <td>5'</td> <td>2'</td> </tr> </tbody> </table> <p>Figura 1: Gráfico desarrollo capacidad aeróbica con método piramidal. Fuente: Elaboración de los autores.</p> <p>Cierre: en parejas, realizan ejercicios de flexibilidad pasiva, luego comentan diferencias observadas a nivel fisiológico según escala de percepción de esfuerzo, comparando por ejemplo: frecuencia cardíaca, nivel de cansancio, rapidez, etc.</p>	Período trabajo	1°	2°	3°	4°	Período marcha (minutos)	2'	4,5'	4,5'	2'	Período pausas (minutos)	2'	6'	5'	2'
Período trabajo	1°	2°	3°	4°												
Período marcha (minutos)	2'	4,5'	4,5'	2'												
Período pausas (minutos)	2'	6'	5'	2'												
<p>Sugerencias de evaluación.</p>	<p>Pautas de actitudes, priorizando proceso sobre producto.</p> <p>Pautas de auto evaluación, priorizando criterio sobre norma.</p>															

<p>Adecuaciones curriculares y/o sugerencias pedagógicas para el docente.</p>	<p>Trabajar capacidad cardiovascular es uno de los contenidos, según experiencia profesional, más complejos de abordar en PH, debido a que las patologías asociadas a cuadros clínicos con compromiso pulmonar como fibrosis, asma crónica, patologías cardíacas, paciente oxígeno-dependientes o pacientes en proceso se quimioterapia reducen notablemente la capacidad cardiorrespiratoria; por ende, pequeños estímulos se transforman en grandes cargas de trabajo y los periodos de recuperación insuficientes. Por tanto, se sugiere al docente estar muy atento y ejecutar el siguiente protocolo:</p> <p>Revisar ficha clínica y solicitar entrevistar a padres u apoderado.  Entrevistar al alumno/a sobre hábitos deportivos anteriores.  Iniciar trabajo a muy baja intensidad, observando respuesta orgánica e ir lentamente estimulando capacidad cardiorrespiratoria, dentro de lo que fisiológicamente su condición de salud lo permita.  Fomentar y facilitar periodos de pausa antes, durante y después de cada ejecución.  Permitir flexibilidad frente a necesidades individuales de cada educando.</p>
---	---

Fuente: elaboración de los autores.

Cuadro 4.- Juegos de colaboración y oposición.

Asignatura	Educación Física	Curso / Nivel	5º - 6º - 7º - 8º básico.
Unidad temática	Juegos colaboración y oposición	Habilidad	Aplicación de habilidades motrices
Objetivo de Aprendizaje	Aplicar elementos defensivos y ofensivos del Voleibol, a fin de dar fluidez y orden al juego.		
Duración sesión	60 minutos		
Recurso Didáctico.	Balones de Voleibol Conos Petos		
Actividades	<p>Calentamiento: Trote suave, elongaciones generales y conformación de equipos.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Actividad 1: En parejas, realizamos golpe de dedos. Retroalimentar al inicio de la actividad la descripción del gesto técnico, a modo de lograr una correcta ejecución.</p> <p>Actividad 2: En parejas, profundizar golpe de antebrazos.</p> <p>Actividad 3: En grupos de 4, comenzamos a jugar aplicando sólo golpe de dedos y antebrazo.</p> <p>Actividad 4: En equipos, repasamos saque bajo. Para ello se ubica a los alumnos en la zona de saque y se le pide lanzar el balón hacia el campo contrario, el cual tendrá demarcada de modo diferencial la zona de ataque, defensa y a la vez las 6 posiciones, enfatizando la direccionalidad del saque.</p> <p>Juego 5: Realizamos realidad de juego, respetando rotación. El equipo que logra 6 punto primero, continúa jugando.</p> <p>Cierre: elongaciones suaves, mientras comentamos elementos positivos y negativos de la sesión.</p>		

Sugerencia de evaluación.	Escala de apreciación. Registro anecdótico.
Sugerencias pedagógicas para el docente.	<p>Adecuaciones curriculares sugeridas a la hora de abordar la unidad de deportes colectivos con grupos con necesidades o capacidades diferentes, sugiere lo siguiente:</p> <p>En caso de constar con alumnos con dificultad para manipular y/o desplazarse, debido a casos de paraplejia o secueledos de grandes quemaduras, se sugiere en el caso de esta disciplina utilizar balones ultra soft o quitarles la presión, pues al estar desinflados el impacto del golpe en las extremidades es menor.</p> <p>Si alguno presente problemas de fuerza, permitir que el alumno realice el gesto técnico a menor distancia, procurando como pedagogo apoyar y alentar la seguridad en el niño o niña.</p> <p>A modo de facilitar la ejecución del juego y por el carácter formativo que adquiere la clase de Educación Física, por sobre lo competitivo, se sugiere modificar dimensiones de cancha y alto de la malla. Lo importante es siempre brindar la posibilidad de generar aprendizajes significativos, que el estudiante vivencie experiencias, por ello hay que procurar siempre brindar las oportunidades para que todos y todas las estudiantes, independiente de su condición, sientan que están participando en igualdad de oportunidades. Promover la inclusión dentro del equipo, es lo primordial.</p> <p>Puede haber la posibilidad de enfrentar el quehacer profesional con alumnos que debido a su situación de enfermedad deban llevar elementos externos, entendiéndose por esto tanques de oxígeno, bastones, bombas de insulina, férulas u otros implementos que harán un poco más dificultoso el desplazamiento y lisa y llanamente también los cuidados se van a exacerbar, lo que no quiere decir que este alumno deba quedar excluido de la clase, sin antes haber tenido la posibilidad de demostrar sus habilidades. Por lo mismo, como docentes debemos procurar inculcar en el grupo curso la empatía, respeto, compañerismo, solidaridad y otros aspectos valóricos dentro del grupo y que tienen relación directa con la práctica deportiva.</p>

Fuente: elaboración de los autores.

La realidad socioeconómica, médica y afectiva de cada alumno y su familia, hacen de cada escuela hospitalaria un núcleo educativo singular. Es por esto, que todo docente debe conocer y adecuar su estrategia a este contexto educativo singular, trabajando competencias actitudinales, por sobre las procedimentales o conceptuales, que permitan primeramente brindar el apoyo y contención

que el alumno requiere, para luego generar aprendizajes significativos. Entender esta situación, es relevante pues permite mejorar procesos de inclusión y reinserción escolar.

Las razones que avalan la implementación de las clases de Educación Física en PH hacen referencia a las mejorías en cuanto a dominio de habilidades motrices; a nivel mental se mejora auto-concepto e imagen corporal, favoreciendo la confianza en sí mismo y procesos de socialización entre pares; a nivel fisiológico mejora el sistema cardiorrespiratorio y muscular, entre otros; disminución de efectos negativos asociados a estrés y mejorías todos presentan mejoras en sus hábitos de vida y bienestar general.

## A modo de cierre

Analizar la realidad y contexto de trabajo de centros educacionales no tradicionales, nos permitirá conocer la diversidad de situaciones a las que se ven enfrentados diariamente nuestros pares, permitiéndonos por un lado reconocer nuestras fortalezas frente a la diversidad y por otro reconocer en que aspectos debemos trabajar a fin de mejorar nuestro ejercicio profesional. La razón de esto, radica en que detrás de toda escuela diferencial, hay un posible alumno(a) que puede insertarse en el sistema escolar regular. Sin embargo, cuán preparados estamos realmente como docentes para afrontar la diversidad dentro de la sala de clases, qué herramientas pedagógicas y humanas estamos desarrollando en nuestros futuros docentes frente a esta realidad tan latente, pues hoy más que nunca crear conciencia y respeto respecto a la diversidad e inclusión debiese ser prioritario dentro de los procesos de formación inicial docente.

Centros con contextos educativos diversos son importantes de analizar, pues constituyen un núcleo de aprendizaje relevante producto de la cantidad de experiencias y herramientas pedagógicas implementadas. Referente a esto, la pedagogía hospitalaria tiene mucho que aportar, pues es un modelo de enseñanza cuyo potencial es atender la diversidad y reconocer las fortalezas y debilidades de cada estudiante, para a partir esto reforzar las fortalezas. Dentro de esta misma línea, entender el rol del docente como parte esencial del proceso de formación

integral de todo educando es relevante, pues el profesor no solo brinda apoyo a nivel académico, sino también a nivel socioemocional y esto aplica a toda escuela y colegio, pues es la integridad del ser humano lo que debiese impulsar nuestro actuar como pedagogo.

Facilitar oportunidades de acceso, para que cada alumno pueda mostrar lo que es capaz de realizar, sin enjuiciar desde nuestra perspectiva sus capacidades, es fundamental en un sistema educativo que basa sus bases sobre pilares como inclusión, respeto por la diversidad e igualdad de oportunidades.

Para finalizar, las palabras de Gabriela Mistral se hacen eco frente a estas reflexiones: “muchas de las cosas que nosotros necesitamos pueden esperar, los niños no pueden, ahora es el momento, sus huesos están en formación, su sangre también lo está y sus sentidos se están desarrollando, a él nosotros no podemos contestarle mañana, su nombre es hoy”.

## CAPÍTULO 11

Acercamiento de la Educación Física al contexto penitenciario: el caso de Chile.

Ramón Roca Moyano

Marcelo Castillo-Retamal

Este capítulo desarrolla, desde un punto de vista profesional y desde la experiencia de los autores, basada en el trabajo desarrollado en el Centro de Cumplimiento Penitenciario de la ciudad de Talca (Chile), una visión en relación al valor educativo de la actividad física en este escenario. En estos términos, será necesario contextualizar indicando que, en Chile, es susceptible de privación de libertad toda persona mayor de 18 años independiente de su género, que haya cometido algún delito imputable y condenable por medio de un proceso judicial justo y, para el año 2020, existen aproximadamente 46.347 personas privadas de libertad en todo el territorio nacional, quienes están bajo la custodia de Gendarmería de Chile (Gendarmería de Chile [GENCHI], 2020), institución pública que tiene por función y objetivo atender, vigilar y asistir la reinserción social de este grupo poblacional y es precisamente en el área de la atención, que la institución está comprometida a entregar un conjunto de condiciones básicas en diversas materias, entre las que se destaca el acceso a la educación, el deporte y la recreación, entre otras, a fin de aminorar cualquier deterioro físico o psicológico de la reclusión.

De acuerdo con su condición, la población reclusa o penal se considera población vulnerable, principalmente por la relación de sometimiento y dependencia con la autoridad, ya que dependen en su totalidad de los funcionarios (uniformados y civiles) de GENCHI, para suplir y satisfacer sus necesidades básicas (Universidad Diego Portales, 2018). Sin embargo, e independiente de su condición, toda persona a la cual se le ha restringido su derecho a la libertad, no pierde su condición de persona por lo que mantiene sus derechos fundamentales intactos.

En cuanto a estos derechos fundamentales, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), refiere que todo ser humano tiene el derecho de acceder a la educación física, la actividad física y el deporte y que la posibilidad de desarrollar el bienestar y las capacidades físicas, psicológicas y sociales por medio de estas actividades, debe ser respaldada por todas las instituciones gubernamentales, deportivas y educativas (Unesco, 2015).

## Educación formal y actividad física en el contexto penitenciario chileno

Siguiendo la línea anterior, toda persona privada de libertad tiene derecho de acceder a educación, salud, Educación Física, recreación, entre otros. En este sentido es que al interior de los centros de cumplimiento penitenciarios existen escuelas o liceos municipales, dependientes de los Departamentos de Administración de la Educación Municipal (DAEM) de cada comuna. La característica principal de estos centros educacionales es que tienen la modalidad de educación para jóvenes y adultos (EPJA)<sup>1</sup> del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2020), con el currículo que ello conlleva, de características científico-humanistas y técnico-profesionales, siendo la Educación Física parte del programa de formación diferenciada de este currículo, no estableciéndose como una obligatoriedad incluirla dentro de las asignaturas a desarrollar (MINEDUC, 2009).

De acuerdo a lo expuesto, el programa de Educación Física no está instalado como eje curricular prioritario para ser desarrollado al interior del establecimiento educativo intrapenitenciario, sin embargo, principios similares, estructuras y componentes se abordan a través de los programas de intervención y talleres deportivos que GENCHI tiene a disposición de la población penal, razón por la cual se habla de actividad física y no de Educación Física como tal al interior de los recintos penitenciarios.

Para entender el objetivo o sentido que la actividad física tiene al interior de las unidades penales, es necesario conocer el modelo de intervención para la reinserción social que la institución implementa con la población penal en la actualidad. GENCHI, el año 2010, comienza a ejecutar en las unidades penales el Modelo de Riesgo, Necesidad y Responsividad (RNR), propuesto por

<sup>1</sup> La modalidad de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) del Mineduc está dirigido a personas que quieran iniciar o completar sus estudios, teniendo por objetivo brindar posibilidades de educación a lo largo de la vida a quienes no pudieron iniciar o completar su formación educacional formal. Dentro del EPJA existe el eje de formación general que tiene la obligatoriedad de abordar las asignaturas de Lengua Castellana y Comunicación, Inglés, Matemáticas, Estudios Sociales y Ciencias Naturales. Por otra parte, existe el eje de formación diferenciada cuyas asignaturas no son de carácter obligatorio abordarlas en el currículo del establecimiento, y éstas son Filosofía, Educación Física e Inglés Comunicativo.

Andrews, Bonta y Hoge (1990), que hasta la fecha había reportado importantes resultados en países como Canadá, Inglaterra y Australia (Andrews y Bonta, 2010), el que tiene por objetivo entregar las herramientas para disminuir el riesgo de reincidencia de los usuarios del sistema penitenciario. Este modelo indica que los infractores de ley poseen factores de riesgo estáticos (escolaridad, vida delictual, antecedentes laborales, entre otros), como también presentan factores de riesgo dinámicos, susceptibles de cambios y en los cuales se centra principalmente la intervención para la reinserción social. Las áreas o factores a considerar son:

- Historia delictual
- Educación y empleo
- Familia/pareja
- Uso del tiempo libre
- Pares
- Consumo de alcohol y drogas
- Actitudes y orientación procriminal
- Patrón antisocial

Por último, el modelo RNR considera una evaluación de riesgo de reincidencia que permitirá a los y las profesionales conocer el tipo de programa de intervención que necesita cada sujeto recluido. Este riesgo de reincidencia posee cinco niveles: muy bajo, bajo, medio, alto, muy alto, los que indican la probabilidad que existe que el sujeto, al obtener su libertad, vuelva a cometer algún delito o infracción a la ley.

A modo de resumen del modelo RNR, se puede indicar que guía la intervención según el riesgo de reincidencia del condenado, interviniendo sobre los ocho factores de riesgo ya mencionados, a fin de buscar una reinserción social efectiva. Para que los lineamientos del modelo RNR se cumplan en los programas de intervención al interior de los recintos penales chilenos, GENCHI, a través de su Departamento de Reinserción Social, elabora año a año las Orientaciones Técnicas (OOTT) que tienen por objetivo dirigir la ejecución e implementación de los diversos programas a nivel nacional (con población penal masculina o

femenina). Dentro de la oferta programática, podemos encontrar programas de intervención en los cuales se considera la actividad física como herramienta de intervención, siendo dos de estos, dependientes y ejecutados por profesores de Educación Física pertenecientes a GENCHI y uno, desarrollado por profesores de Educación Física del Ministerio del Deporte (MINDEP), a saber:

- Programa Deporte, Recreación, Arte y Cultura (DRAC), GENCHI
- Programa de Reinserción Social en convenio con el Ministerio del Interior (PRS), GENCHI
- Programa Deporte para Personas Privadas de Libertad, MINDEP

*Programa Deporte, Recreación, Arte y Cultura: DRAC*

El programa DRAC, es el encargado de las actividades deportivas y culturales a nivel nacional en los recintos penitenciarios, sean estos masculinos o femeninos, y en él encontramos los lineamientos para el desarrollo de la actividad física al interior de cada unidad. Según las últimas OOTT (GENCHI, 2019), estos talleres son ejecutados por profesores de Educación Física y deben tener una periodicidad no menor a 6 meses, realizarse con un grupo mínimo de 10 participantes y con frecuencia de dos sesiones por semana, de 1 hora cronológica cada sesión.

Los talleres DRAC, implican cualquier práctica deportiva que posea objetivos claros y concordantes con el proceso de reinserción social, deben tener una determinada cantidad de sesiones y con participantes definidos previamente, los que, en lo posible, deben mantenerse durante todo el desarrollo del taller. Dentro de los más comunes encontramos talleres de DRAC de fútbol (fútbol 5, futsal, futbolito), tenis de mesa y acondicionamiento físico.

En cuanto a su función como herramienta de intervención, los talleres deportivos DRAC están pensados para las personas privadas de libertad que poseen un riesgo medio, bajo o muy bajo de reincidencia, lo que les otorga a estos talleres una característica más funcional, ya que sólo abordan el factor de riesgo “uso del tiempo libre” o, en otras palabras, buscan mantener ocupada en actividades pro sociales a la población penal, sin tener un foco de intervención más amplio.

### *Programa de Reinserción Social: PRS*

Por otra parte, el PRS es calificado como un programa intensivo en cuanto a intervención se refiere, considera un equipo de trabajo multidisciplinar con psicólogos/as, asistente o trabajadores/as sociales, profesor/a de Educación Física, terapeutas ocupacionales y monitores de oficios y está orientado al trabajo con usuarios con alto y muy alto riesgo de reincidencia, interviniendo mediante talleres psicosociales, deportivos y de oficio (GENCHI, 2015).

Centrándonos en los talleres deportivos, el programa contempla la ejecución de seis:

- Taller de futbolito/futsal
- Taller de hándbol
- Taller de tenis de mesa
- Taller de vóleibol
- Taller de acondicionamiento físico
- Taller de autogestión deportiva (organización de eventos deportivos al interior de los recintos penales)

Cabe mencionar que los talleres deportivos PRS, a diferencia de los talleres DRAC, abordan o intervienen sobre cinco de los ocho factores de riesgo:

- Familia/pareja
- Uso del tiempo libre
- Pares
- Actitud y orientación procriminal
- Patrón antisocial

Los talleres deportivos PRS, utilizan la actividad física como herramienta de intervención con los usuarios y de verificación de adquisición de conductas pro-sociales, buscan reforzar contenidos vistos en los talleres psicosociales y abordan el desarrollo personal y de habilidades blandas en el sujeto a fin de reducir su riesgo de reincidencia. En cuanto a la ejecución de los talleres deportivos del PRS, estos tienen una duración de 10 a 15 sesiones, se realiza una sesión por

semana y cada una de 60 a 90 minutos de duración (como antecedente, no se pueden ejecutar con menos de 8 participantes).

Al finalizar cada taller deportivo en este programa, así como también en el programa DRAC, el profesor de Educación Física debe aplicar una matriz de evaluación por cada participante, donde la atención está en la apreciación de actitudes y habilidades blandas observadas en los usuarios. Dentro de estas matrices podemos encontrar dimensiones y subdimensiones de evaluación en áreas como Desempeño y Ejecución, Social, Competencias Transversales y Competencias Técnicas (Tabla 1).

Tabla 1. Ejemplo de matriz de evaluación de taller deportivo de tenis de mesa

Desempeño y Ejecución	
Asistencia	Aprendizaje de nuevas tareas
Puntualidad	Resolución de problemas
Eficiencia	Dominio del ambiente
Comprensión de la instrucción	Atención
Pro-actividad	Manejo y cuidado de implementos
Permanencia en la tarea	Cumplimiento de instrucciones
Social	
Relación con pares	Lenguaje de acuerdo al contexto
Respeto a la autoridad	Tolerancia a la crítica del supervisor
Competencias Transversales	
Adaptación – Flexibilidad	Responsabilidad
Calidad y mejora continua	Tolerancia a la presión de trabajo
Lenguaje y comunicación	Trabajo en equipo
Orientación a los resultados de calidad	

Competencias Técnicas	
Tomada de paleta y saque	Iniciación al efecto con la pelota
Recepción de la pelota	Movimientos defensivos en pareja
Recepción e iniciación al contrataque	Movimientos ofensivos en pareja
Contrataque	Coordinación en pareja ofensivo defensivo

Fuente: elaboración de los autores.

Si bien es cierto que el PRS, con sus talleres deportivos, no es un programa educativo curricular directo, es un programa educativo de desarrollo humano para personas con alto y muy alto riesgo de reincidencia, que aborda áreas de desarrollo personal como autonomía, conocimiento y autoconocimiento, relaciones interpersonales, entre otros, áreas que la Educación Física desarrolla en los establecimientos educacionales formales. En cuanto al valor educativo que la actividad física y el deporte tienen en el PRS, este se basa en que, si bien el programa considera la actividad física y el deporte como herramienta de intervención, es un medio verificación de cambio de conducta social de los individuos.

*Programa: Deporte para Personas Privadas de Libertad*

El Programa Deporte para Personas Privadas de Libertad, es parte de la política deportiva del MINDEP y se encuentra inserto dentro de su eje Deporte Recreativo, siendo este programa parte de la estrategia de inclusión social que el organismo presenta en sus lineamientos para facilitar el acceso de toda la población a la actividad física y el deporte (MINDEP, 2016).

Este programa, contempla la entrega de material deportivo y recurso humano a las unidades penales del país, además, considera el desarrollo de talleres deportivos que tienen una periodicidad anual, con dos sesiones semanales de 90 minutos cada uno. Los talleres que se ejecutan son de acuerdo a la necesidad de cada unidad penal, pudiendo ser de diversas disciplinas como fútbol (futsal, fútbol 5, futbolito), tenis de mesa, vóleybol, boxeo y/o básquetbol, entre otros.

Cabe mencionar que este programa viene a ser un complemento del programa DRAC de GENCHI, por lo que posee un enfoque instrumental, abor-

dando sólo el eje Uso del Tiempo Libre en usuarios con riesgo de reincidencia muy bajo, bajo y medio.

## La práctica deportiva como regulador de comportamiento y control social

Como es sabido, la práctica deportiva tiene efectos sobre la composición corporal y salud física y psicológica de quienes la realizan de forma regular, regulando la ansiedad, disminuyendo niveles de estrés, otorgando o aumentando el sentido de bienestar, entre otros, ya sea población regular o grupos de riesgo (Guerra et al, 2017). Por lo anterior, es que dentro de los centros penitenciarios toma relevancia la práctica deportiva en la población reclusa, ya sea a través de talleres deportivos o de actividades recreativas, puesto que permite reducir los niveles de estrés y ansiedad de los usuarios, lo que se traduce a su vez en una población con menos probabilidad de conflictos entre sí, actuando entonces como regulador del comportamiento o como herramienta de control social (Martos, Devís y Sparkes, 2009; Castillo-Algarra, García Tardón y Pardo, 2019).

En ejemplos concretos, en un sector donde se evidencien conflictos que puedan originar riñas o situaciones que pongan en riesgo la integridad de usuarios como de funcionarios, se utilizan las actividades deportivas como herramientas de control, como medio para reducir niveles de ansiedad y tensión entre la población penal, se organizan y llevan a cabo actividades recreativas llamativas para los usuarios, siendo las más comunes los campeonatos de fútbol y tenis de mesa. Este método de control social permite, además de disminuir el estrés y tensión entre reclusos, limitar el tiempo de ocio de la población, aminorando la posibilidad de planeación de situaciones de riesgo o ilícitas que puedan generar los condenados.

Por otra parte, desde la mirada de los usuarios, la práctica deportiva les brinda momentos de recreación y disfrute que les permiten socializar con otros usuarios y también les ayuda a afrontar de mejor forma su situación de encierro, fenómeno que también se puede observar en cárceles españolas (Achucarro, 2003; Cerdeño, 2017), lo que permite afirmar que una cárcel sin deporte sería

una cárcel sumida en el caos, con mayor cantidad de peleas, drogas, muertes, entre otras situaciones de riesgo.

Sin embargo, existe también una instrumentalización por parte de los usuarios sobre las actividades deportivas. Cada persona privada de libertad que accede a este tipo de intervención, ya sea taller psicosocial o deportivo, lo hace buscando algún tipo de beneficio personal, en otras palabras, la participación de los usuarios en los talleres está motivada, en gran parte, por la probabilidad de obtener algún tipo de beneficio penitenciario como traslado a sectores de trabajo, salidas dominicales, salidas de fin de semana, salidas controladas al medio libre, entre otras, lo que significa que el privado de libertad posee una motivación extrínseca hacia la práctica de actividad física. No obstante, e independiente la motivación del usuario, lo fundamental es que la persona pueda ser intervenida en sus factores de riesgo, a través de talleres psicosociales y deportivos, a fin de disminuir su riesgo de reincidencia.

En síntesis, el quehacer del profesional de la actividad física al interior de los recintos penales chilenos está determinado por las OOTT, las cuales indican que se deben realizar talleres deportivos como parte del proceso de intervención de los usuarios. Los talleres poseen características que difieren entre unos y otros, según el programa que los desarrolle (DRAC, PRS o IND), pero que el profesor de Educación Física debe adaptar según los requerimientos (Tabla 2).

Tabla 2. Resumen talleres deportivos según programa de intervención

Programa	Disciplinas	Duración	Frecuencia/Duración	Cantidad de participantes
DRAC	Futsal Tenis de Mesa Acondicionamiento Físico Boxeo Otros	6 meses	2 sesiones semanales 90 minutos cada sesión	10-15

PRS	Futsal Hándbol Tenis de Mesa Vóleibol Acondicionamiento Físico Autogestión Deportiva	10-12 sesiones	1 sesión semanal 90 minutos de duración	8-15
IND	Según requerimiento unidad penal	10 meses	2 sesiones semanales 90 minutos cada sesión	10-15

Fuente: elaboración de los autores.

## Desarrollo de la actividad física en recintos penales

Si bien en los puntos anteriores se aborda la actividad física desde una mirada técnica o formal, el trabajo penitenciario en ocasiones se vuelve complejo de realizar por diversos factores, sean estos de seguridad, espacios disponibles o motivación de los usuarios, entre otros. Las diferentes labores o roles en recintos penitenciarios no están ajenas a complicaciones, ya que se está inserto en un ambiente estresor per se y el profesional de la Educación Física no está ajeno a ello. Parte de las complicaciones que se pueden encontrar en muchas cárceles a nivel nacional es que no cuentan con un profesor de Educación Física de dedicación exclusiva, si no que muchas veces existen profesionales que deben alternar sus funciones entre diversas unidades penales, lo que dificulta el realizar un trabajo de mayor calidad, lo que concuerda con lo referido por Palamara (2018), quien indica que la cantidad de profesores de Educación Física que la institución posee es insuficiente para la cantidad de población privada de libertad a intervenir.

A lo anterior, se debe agregar que un centro de cumplimiento penitenciario cuenta con situaciones complejas como riñas entre usuarios y/o procedimientos de seguridad por parte de los funcionarios uniformados, lo cual afecta las planificaciones de diversas áreas, no solo deportivas, debiendo muchas veces suspenderse talleres y actividades, rompiendo con ello la regularidad y frecuencia de las mismas, situaciones que afectan la motivación de los usuarios y su adherencia a la actividad física. Por el contrario, el trabajo intrapenitenciario, da

la posibilidad de contar con la cantidad óptima de materiales deportivos para el desarrollo de diversas actividades, presupuestos que año a año se renuevan, además, las cárceles están diseñadas con espacios suficientes para la práctica deportiva, características que brindan la posibilidad cierta de desarrollar un trabajo de calidad con este grupo de riesgo.

Se debe considerar que una unidad penal o cárcel es un mundo totalmente diferente a la población no privada de libertad, ya que al interior de un centro de cumplimiento penitenciario el profesor de Educación Física debe saber y considerar que existen normas sociales distintas, lenguaje no convencional o lenguaje carcelario llamado coloquialmente COA<sup>2</sup> y, al igual que en una unidad educativa, se debe lidiar y respetar el principio de individualidad de cada sujeto.

Por esta razón, el profesional de la Educación Física debe tomar en cuenta, para el trabajo penitenciario, factores de diversa índole como:

- Seguridad
- Técnicos (en relación a las orientaciones que año a año se entregan para el trabajo penitenciario de las diversas áreas)
- Disponibilidad de presupuestos y materiales
- Disponibilidad de espacios *ad hoc* para la práctica deportiva
- Motivación de los privados de libertad
- Estado de salud de los participantes
- Características de la población penal
- Lenguaje que se utiliza
- Necesidades de la unidad penal

## Consideraciones finales

La actividad física en el contexto penitenciario suple algunas áreas de desarrollo humano, pero por la condición de confinamiento, debe responder a otras

---

2 Según la RAE, el COA es la jerga utilizada por la gente del hampa. Es el dialecto utilizado por las personas privadas de libertad en las cárceles de Chile. Su origen está nutrido por el caló, vocabulario de los presos españoles, y por el lunfardo, jerga de los delincuentes argentinos. Sus orígenes se remontan al siglo XIX.

necesidades de acuerdo al modelo en que se basan los procesos de intervención para la reinserción. En este sentido, el trabajo penitenciario presenta una opción diferente de desarrollo profesional, donde la Educación Física juega un papel importante, aunque muchas veces minimizado, dentro del mundo carcelario.

Si bien existen orientaciones técnicas y manuales de procedimientos que dirigen el trabajo del profesional de la actividad física, existe un gran rango de posibilidades para idear o planificar actividades y estrategias propias e innovadoras, según las características de cada unidad penal y disponibilidad de materiales y espacios. Aun así, existen factores a mejorar en el proceso de intervención con el objetivo de generar un cambio de conducta prosocial en los sujetos. Los programas de intervención debieran mutar en elementos más complejos que abarquen un mayor rango de factores de riesgo con herramientas más efectivas. El hecho de trabajar con talleres deportivos instrumentales que sólo se ocupen del uso del tiempo libre, dificulta el logro de cambio de conducta y no previene la reincidencia.

Por otra parte, se supone importante el abordaje y atención de este tipo de población vulnerable en la formación inicial del profesor de Educación Física, siendo las instituciones formadoras las principales responsables en entregar las herramientas necesarias para el correcto desempeño del profesional en este contexto y con una población con las características descritas en este trabajo, tomando como ejemplo lo realizado por algunas universidades españolas que en la etapa de formación inicial, insertan al profesorado en centros de detención y cárceles, a fin de adquirir el conocimiento y las herramientas suficientes para desenvolverse de la forma más efectiva posible en este escenario (Ríos, 2015; Ríos, 2017).

Finalmente, es necesario recalcar la importancia de la Educación Física en cuanto la incidencia que tiene en la adquisición de hábitos pro sociales y en el desarrollo de habilidades blandas en las personas privadas de libertad, lo que les permitiría lograr, no la reinserción social, sino una readaptación o readecuación social, considerando que este sector de la sociedad nunca deja de ser parte de la misma, si no que necesita re-adaptarse al entorno y a las normas sociales.

## CAPÍTULO 12

El Club Deportivo como estrategia de inclusión y convivencia hacia los territorios.

Navis Sepúlveda Rueda

El proyecto surge por una necesidad de mejorar la convivencia entre los educandos sordos, oyentes, ciegos y discapacitados cognitivos, ya que no existía un nivel de tolerancia que les permitiera interactuar, en especial en los espacios donde confluían el tiempo libre y la práctica deportiva. Para materializar la práctica pedagógica, se retoma del Proyecto Educativo Institucional, aspectos importantes valorados desde su modelo social desarrollista que da cuenta de una interpretación de la realidad y de una manera particular de ver el mundo, donde es esencial la interculturalidad como acto educativo que promueve lo diverso y brinda acogida a las diferencias, desmitificando la desigualdad, cambiando el paradigma que se centra en las carencias, para entrar a valorar las posibilidades reconociendo las dificultades y capacidades de cada sujeto.

Se vincula a toda la comunidad educativa en los procesos que se generan desde el club, con la puesta en escena de prácticas e intercambios deportivos, formativos, lúdicos y recreativos de forma interna y externa, que dan como resultado la interacción en un tejido social que lleva consigo el fortalecimiento de competencias ciudadanas sanas e inclusivas, además de la proyección de sujetos más felices.

La institución educativa Francisco Luis Hernández Betancur pertenece a la Secretaría de Educación de Medellín, Colombia, brinda los niveles de preescolar, básica y media, con una propuesta educativa bilingüe (lengua de señas colombiana) e intercultural. Está conformada en su mayoría por estudiantes de los diferentes sectores del área metropolitana con una condición socioeconómica localizada en los estratos uno y dos principalmente y los restantes en el tres<sup>1</sup>; son niños y jóvenes que provienen en su mayoría de hogares disfuncionales, con poco acompañamiento de sus padres, con baja formación en la norma, pautas de crianza y en un porcentaje muy significativo son estudiantes en condición de discapacidad sensorial, cognitiva y física. Desde las orientaciones gubernamentales, es posible indicar que

---

1 En Colombia, estos hacen referencia al estrato socioeconómico donde se ubica la población, siendo 1 y 2 los de más bajo nivel, con una carencia de muchas de sus necesidades básicas y el 3, de supervivencia y abastecimiento de lo básico.

Según el artículo 11 de la Ley 1.618 (2013, p. 7), el Ministerio de Educación Nacional, tiene dentro de sus obligaciones; el fomento del acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. En consecuencia, con esto, crea y promueve una cultura de respeto a la diversidad; reconociendo a los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales e integrándolos en los establecimientos educativos oficiales y privados, garantizando una educación de calidad entendida como aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz.

Sin embargo, la realidad vivida en el diario interactuar de población tan diversa en los mismos espacios, aunque hace bastante enriquecedor el proceso educativo, también deja entrever dificultades en la convivencia escolar, cuando confluyen ciertos factores de riesgo sumados a la discapacidad, como es la condición de “extra edad”, el problema de aceptación del propio cuerpo, la agresión física y verbal, la dificultad para asumir comportamientos de participación, tolerancia, respeto, autocontrol, amabilidad, escucha, compromiso, comunicación, perseverancia y solidaridad, entre otros.

Lo anterior, sumado a la confrontación permanente entre las culturas sorda y oyente, entre la vulnerabilidad al derecho y a la verdad del pensamiento, la existencia de pocos espacios en los que las poblaciones cooperen en el logro de un fin común, el privilegio de metodologías de enseñanza aprendizaje basadas en la individualidad y la competencia, la inadecuada percepción de la discapacidad, las dificultades en la comunicación por el desconocimiento de la Lengua de Señas Colombiana y la Lengua Castellana u otras formas de comunicación.

Esta situación compromete la sana convivencia dentro de la institución y el logro de una cultura ciudadana con valores fundamentales para la convivencia y la paz, además del respeto por la diversidad y la inclusión que se pretenden con la educación en nuestro país.

A partir de esto, se generan una serie de interrogantes respecto a la forma como se vincula el área de Educación Física en la solución de estos conflictos, la percepción que los estudiantes tienen de sí mismo y su condición en el con-

texto escolar, la aplicabilidad que puede tener alguna estrategia de participación en este proceso, dando surgimiento a la vinculación del club de la institución de manera integral.

El Club Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur (IE-FLHB), es una estrategia pedagógica y recreativa que busca generar espacios de inclusión de toda la población inmersa en la institución para que tenga la oportunidad de formarse, recrearse y proyectarse en actividades que le generen bienestar, sano esparcimiento y logro de competencias para la vida.

En la actualidad, la convivencia se convierte en uno de los conceptos de mayor abordaje, no sólo en la comunidad donde se habita sino también en los lugares en los que se desarrolla la actividad laboral y académica. En las instituciones educativas la convivencia debe tener un tratamiento especial, pues es allí donde se continua la formación que se inicia en el núcleo familiar y que están enmarcadas en las políticas educativas de nuestro país.

Las dificultades de convivencia aumentan en la medida en que se comparte el mismo lugar y tiempo con personas con mayor diversidad cultural, pues el hecho de tener diferentes preferencias, hábitos y formación en valores, hace que se presenten con frecuencia conflictos entre los individuos; siendo este el caso de las instituciones educativas. Según Mateos y Naranjo,

La convivencia se puede definir como el poder convivir con una o más personas, teniendo una mutua compañía donde se comparte un mismo espacio y tiempo. El tema de convivencia tiene dos formas de entenderse, una parte es de forma reactiva la cual tiene relación con la resolución de problemas, la respuesta que se debe dar ante los conflictos; y la segunda parte es proactiva, se refiere a la prevención de los conflictos, crear climas preventivos de conductas violentas entre los estudiantes (citado en Agudelo y Osorio, 2017, p. 21).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), desde los lineamientos dados en la Constitución Política del año 1991, se compromete a desarrollar prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios de la participación ciudadana, generando con ello políticas, planes, programas y estrategias que se orienten al

respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia; considerando así las competencias ciudadanas como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Es por ello que desde la estrategia del club se visibiliza una oportunidad para que estos preceptos tomen relevancia y aunque en muchas ocasiones nos basamos en una situación condicionante que de una u otra manera establece barreras, en la realidad del contexto se parte de las fortalezas que estas pueden generar para que la población se vincule en prácticas saludables y de interés para su formación como sujetos con deberes y derechos.

Así mismo, el término de inclusión toma un papel significativo en los procesos educativos y para el caso en particular de la estrategia del club, se ha de estudiar las interrelaciones que se presentan entre los estudiantes de la institución, partiendo de que una educación inclusiva es aquella en la que todos los estudiantes son aceptados, valorados y reconocidos en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psicoemocionales, etnia o cultura (Sánchez, 2013) y que más ampliamente se entiende como un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

La multiculturalidad presente en la institución educativa conlleva a la generación de conflictos por las constantes relaciones de contraposición que pueden darse, al entrar en contexto las acciones y actividades que desde el club se propician estas llegan a ser desplazadas, mitigadas u reorientadas a otros procesos de mayor concertación y construcciones de relaciones interpersonales más efectivas, pacíficas y que generan una cultura del respeto, tolerancia y responsabilidad que ello implica.

En el Plan Educativo de Medellín 2016 - 2027 (PEM), se promueve la adopción de un enfoque diferencial que se sustenta en el derecho a la igualdad, como derecho humano fundamental, que tiene su soporte en el principio de la dignidad e implica que todos los seres humanos sean tratados con respeto, consideración y pueden participar de manera igualitaria con los demás en cualquier área de la vida civil, cultural, política, económica y social. Para ello desde la institucionalidad la estrategia del Club Deportivo asume desde el área de Educación Física el proceso, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de la población, generando espacios de participación acordes a sus diferentes etapas de desarrollo cognitivo, físico, social, emocional y comunicativo, lo que resulta en beneficio para explorar habilidades y destrezas, ayudar en la consolidación de su personalidad y el perfil deportivo, vocacional y formativo que logran poner en contexto por las posibilidades experienciales que se generan.

Resulta ser un área trascendental en el abordaje de elementos de convivencia e inclusión para otras instituciones educativas cuando proyecta eventos deportivos, recreativos y formativos. Teniendo siempre presente como principio pedagógico y curricular la adquisición, desarrollo, fortalecimiento y superación de los diferentes componentes de las tres competencias específicas de la Educación Física como son la competencia motriz, la expresiva corporal y axiológica corporal; En la estrategia del Club el énfasis se hace en el desarrollo de la competencia axiológica corporal entendida como el conjunto de valores culturalmente determinados como vitales, conocimientos y técnicas adquiridos a través de actividades físicas y lúdicas, para construir un estilo de vida orientado a su cuidado y preservación, como condición necesaria para la comprensión de los valores sociales y el respeto por el medio ambiente. Ministerio de Educación Nacional, (MEN, 2010); Ya que permite en gran parte el fomento de la formación en los valores humanos fundamentales para la convivencia, la paz, el respeto a la diferencia y la inclusión.

Desde el ser, el competente en lo axiológico corporal implica, además, hacerse responsable para tener vivencias de integridad sobre los comportamientos personales y sus relaciones con lo público; el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades del comportamiento social, base de la formación de una cultura ciudadana; al igual, que el reconocimiento y la vivencia de la importancia

de las normas y el respeto a la diferencia, en el marco de la pertenencia a una comunidad con criterios claros de convivencia social (MEN, 2010).

En la constitución política de Colombia (1991), se consagra el derecho a la educación, función social y su artículo 67 declara, la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. Todas nuestras acciones como docentes deben enmarcarse en las políticas educativas del país, siendo esta estrategia una propuesta para la investigación, una manera de construir conocimiento en el área de las relaciones sociales que se dan entre los estudiantes de las instituciones educativas y vista como modelo en el campo de la convivencia entre poblaciones involucradas como respuesta a las obligaciones dadas en el Decreto 1.421 (MEN, 2017), con respecto a la educación inclusiva y que debe ser garantizada por las instituciones educativas.

## La estrategia del Club Deportivo

A partir de la estrategia utilizada con el club, se logra desarrollar inicialmente con el proceso de sensibilización y la convocatoria con los deportes y las actividades de interés para los estudiantes, teniendo en cuenta valorar el esfuerzo y trabajar en equipo, desde allí surge la conformación de los semilleros de atletismo, natación, baloncesto, tenis de mesa, goatbal, ajedrez, fútbol, rugby, boccia, hockey sobre césped y palo troque, que colaboran con la vinculación de la población.

Estas actividades se desarrollan en alianza con los principales entes deportivos local y departamental, como son el INDER de Medellín e INDEPORTES Antioquia, quienes desde sus diferentes programas y propuestas fortalecen las metas del club y este a su vez proyecta futuros deportistas y representantes para ellos. Además, se consideran aquellas propuestas desde presupuesto participativo y la mesa del Laboratorio de Educación Física y el Olimpismo Del Núcleo 918 de la Secretaría de Educación, la cual es una estrategia académica que funciona alrededor de 10 años en la ciudad de Medellín para consolidar y convocar todo lo relacionado con el desarrollo del área en las instituciones educativas.

La vinculación de las familias es permanente, pues son ellos a través de los permisos, la organización de sus tiempos y espacios los que procuran la permanencia y disposición de los estudiantes en las distintas instancias generadas, en los momentos de conciliación son apoyo incondicional para que los procesos avancen, al igual que cuando se requiere seguimiento médico o de salud.

Varias condiciones y normas se implementaron desde el inicio de esta experiencia, tales como el respeto y la tolerancia, tanto en el juego como fuera de él. Se presentaban algunos roces entre estudiantes que venían de tiempo atrás, se continuaba hablando sobre la importancia del juego limpio y principalmente se aclaraba, quien quiera integrar este proyecto debe cumplir con las condiciones, de lo contrario, quedaría excluido de las actividades.

## Resultados

Algunas de las consideraciones importantes en la implementación del club Deportivo como estrategia y que motivan en la continuidad del proceso están dadas desde el nivel de impacto personal, familiar, institucional y comunitario que se ha venido generando y que cada vez más toma fuerza tanto dentro como fuera de la institución.

Desde la orientación y asesoría para el cumplimiento de la estrategia del COPASO (que es un comité Paritario de Salud Ocupacional en todos los niveles, antes Programa de Salud Ocupacional en función del logro de metas y objetivos concretos, divulgar y sustentar prácticas saludables y motivar la adquisición de hábitos seguros), donde vincula la salud ocupacional de los docentes, estudiantes y comunidad educativa en general con actividades de salud y bienestar.

Se continúa incentivando la estrategia a través de los convenios con los entes deportivos de la ciudad y el departamento, para que se promuevan actividades y programas que generan un mayor nivel de motivación, destacando talentos deportivos y académicos, por ende, oportunidades para representar a la institución, la ciudad, el departamento y la nación (Indercolegiados, interclubes, Juegos SUPERATE Intercolegiados, Juegos departamentales y nacionales, fes-

tivales deportivos y recreativos.)

La alianza con otros clubes también genera buenos resultados, lo que comienza a dinamizar una cultura de la convivencia, reconocimiento del talento, visibilización de la importancia de aprender juntos y esforzarse por lograr una comunicación asertiva.

A partir de esta estrategia, se les ha dado la oportunidad a los estudiantes de hacer parte de los selectivos de Medellín y Antioquia, se promociona la creación y participación con otras estrategias de inclusión que aportan y son transversales a la configuración de sujetos competentes, como la estrategia de enseñanza de lengua de señas a población oyente con y sin discapacidad, la estrategia del comité de convivencia desde escuelas saludables, festivales artísticos, académicos y recreativos, entre otros.

Se puede decir que la experiencia se hace significativa en tanto logra transformar la forma como se relacionan los estudiantes, quienes en un principio llegaban con bajos criterios para interactuar con sus compañeros y estaban enmarcados en una misma dinámica en cuanto al trato, ahora entra la camaradería y sobriedad en la solución de los conflictos, la valoración de la diferencia se hace evidente, el proceso de inclusión en los diversos deportes y actividades en igualdad de condiciones constituye una percepción del otro que transforma y logra mejorar las relaciones. Como se dice

el espacio físico ambiental, geográficamente delimitado, donde tiene lugar un sistema de interacciones sociopolíticas y económicas que produce un conjunto de relaciones interpersonales sobre la base de necesidades. Este sistema resulta portador de tradiciones históricas e identidad propias que se expresan en identificación de intereses y sentido de pertenencia que diferencia al grupo que integra dicho espacio ambiental de los restantes. (Suarez, 2009, p.4).

Con todo, se confirma que con todas las prácticas corporales que se ponen a disposición estamos favoreciendo la expresividad, motivación y la multiplicidad de relaciones que se pueden generar, implica voz en el movimiento, en el sentir del cuerpo. Desde hace varios años se venía pensando y gestando la estrategia y

ya en el 2015 se logra consolidar y de inmediato empieza a dar frutos, como la participación de los deportistas con discapacidad auditiva, cognitiva, oyente, físicos y visuales en los juegos paranacionales, Supérate con el deporte y juegos departamentales, se pudo observar que el proceso que se inició en la institución educativa Francisco Luis Hernández Betancur, recogió sus frutos en Fútbol Masculino y fútbol sala femenino, donde la selección de Antioquia quedó campeona, en la cual participaron 10 estudiantes egresados de la institución y 4 vinculados todavía al colegio, los cuales han hecho parte del proceso deportivo que se inició en nuestra institución.

## Conclusiones

Hoy se tiene gran valoración por estos espacios y se ha logrado proyectar a otras instituciones, donde ya ve posible la inclusión de los estudiantes en las diversas actividades, valorando sus individualidades y estilos de aprendizaje, además de sus intereses y particularidades para aprender a convivir sanamente.

La experiencia logra transformar la vida de los estudiantes, sus familias y, por ende, el contexto institucional, cada vez más se reconoce y aporta al proceso de interculturalidad sugerido desde la institución en su proyecto educativo y se proyecta continuar como prueba piloto para otras instituciones que ven la estrategia como innovadora, inclusiva y transformadora.

Se ha planteado que son deficientes los programas y propuestas que existen para la población que puede llegar a presentar algún factor de riesgo y que les genere alguna necesidad educativa, siendo aún más deficiente la orientación y capacitación tanto a ellos como a sus familias en estos aspectos, lo que los hace más vulnerables si no se tiene claridad respecto a la forma como se estimula y se orienta en el desarrollo de competencias ciudadanas a una persona.

Se piensa al respecto, que la población escolar con o sin discapacidad, adquiere de manera diferente dichos procesos y no se cuestionan en que son sujetos con posibilidades, que la forma como perciben el mundo está dada por la forma como nosotros le proveemos los estímulos y las opciones para lograrlo.

Así el Ministerio de Educación Nacional plantea que una educación de

calidad significa formar ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejerzan los derechos humanos, cumplan sus deberes sociales y convivan en paz. Este reto, implica ofrecer una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad que sea competitiva y contribuya a cerrar los espacios de inequidad. Cada vez más se va minimizando la brecha relacional, ya hay un mayor reconocimiento de la persona por encima de su condición.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achucarro, S. (2003). Educación física y servicios penitenciarios: críticas epistémicas a propuestas vigentes de intervención. *Educación Física y Ciencia*, 678-686
- Agudelo Álvarez, A. Y., & Osorio Restrepo, M. A. (2017). Propuesta metodológica del área educación física, deporte y recreación, como promotora de convivencia para la básica secundaria de instituciones educativas de Santiago de Cali [recurso electrónico] (Doctoral dissertation).
- Alcocer, J., Domínguez, L., Mora, J., y Domínguez, L. (2016). Inestabilidad atlantoaxoidea. *Acta Médica Grupo Ángeles*, 14(4), 235-239.
- Alimonda, H. (2011). La colonialidad de la naturaleza. Una aproximación a la Ecología. Política latinoamericana. En H. Alimonda (coord.), *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina* (pp. 21-58). Buenos Aires: Ciccus.
- Althusser, L. (2015). *Sobre la reproducción*. Madrid: Akal.
- Andrews, D. y Bonta, J. (2010). *The Psychology of Criminal Conduct*. Cincinnati: Routledge.
- Andrews, D., Bonta, J. y Hoge, R. (1990). Classification for effective rehabilitation: Rediscovering psychology. *Criminal Justice and Behavior*, 17, 19-52
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., y Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*.
- Arribas, H, Fernández-Atienzar, D., y Vinagrero, J.A. (2008). Caminar por la naturaleza: un planteamiento de ocio e inclusión. *Revista Tándem*, 27, 17-27.
- Arribas, H. (2012) El montañismo como práctica de ocio inclusivo. *Revista Pedagógica Adal*, 15 (25), 27-32.
- Arribas, H. F. (2015). Senderos escolares inclusivos. Arribas, H. y Fernández, D (coord.), *Deporte adaptado y escuela inclusiva* (pp. 93-108). Barcelona: Graó.
- Aucouturier, B. (2018). *Actuar, Jugar, Pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica*. Editorial GRAO, Barcelona.

- Barrado, J. (2004). La actividad física y deportiva de las personas ciegas y deficientes visuales. En M. A. González, J. A. Sánchez y J. Gómez (Ed.). Congreso Internacional de la AIESEP. Preparación profesional y necesidades sociales (35-40). A Coruña: Instituto Nacional de Educación Física. Universidade da Coruña.
- Benjumea, M. La motricidad, corporeidad y pedagogía del movimiento en educación física. 2004. Referenciado en [http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/04\\_la\\_motricidad\\_corporeidad.pdf](http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/04_la_motricidad_corporeidad.pdf)
- Berruezo, P. (2007). Psicomotricidad y Educación Inclusiva. Artículo N° 3. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 25(7) 39-52.
- Blanco, A., y Huguet, D. (2013). Actividad de goalball: recurso para la inclusión de alumnos con discapacidad visual en el área de Educación Física a través del deporte. Integración: Revista digital sobre discapacidad visual, 62, 122-140.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Editorial Grafilia, Madrid.
- Brasó, J., y Torrebaddella, X. (2018). Reflexiones para (re)formular la educación física crítica. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 18(71), 441-462. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>
- Bueno, F. J. (2012). Manual de guiado de ciegos en montaña. Técnicas de uso de la barra direccional y propuestas de formación para guías y montañeros ciegos. Madrid, IBERSAF.
- Caballero-Blanco, P. (2015). El desarrollo positivo en los programas de actividad física y el deporte. EmasF. Revista Digital de Educación Física, 32, 82-96.
- Calmels, D. (2016). ¿Qué es la psicomotricidad?: los trastornos psicomotores y la práctica psicomotriz. Editorial Lumen, Buenos Aires.
- Calvo, M. I., (2017). La pedagogía hospitalaria: clave en la atención al niño enfermo y hospitalizado y su derecho a la educación. Ediciones Universidad de Salamanca.

- Carmo, M.E.; Guizardi, F.L. (2018). O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. *Cad. Saúde Pública*, 34(3), e00101417
- Castillo, F., Andrade, S., Arias, N., Cabrales, F. Y Díaz, J. (2015). Necesidades Educativas Especiales y Educación Física: las actividades en la naturaleza como instrumento socializador. *Licere*, 18(4), 71-93.
- Castillo-Algarra, J., García-Tardón, B. y Pardo, R. (2019). Sport in Spanish prisons: Towards the Third Degree or the Third Half?. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14(40), 5-13. doi.org/10.12800/ccd.v14i40.1221
- Catenacci, V. (2001). Cultura popular: entre a tradição e a transformação. *São Paulo em Perspectiva*, 15(2), 28-35.
- Cerdeño, J. (2017). La función social del deporte en prisión y su influencia sobre el comportamiento criminal desde una perspectiva extranjera y comparativa al sistema carcelario español. La actividad deportiva como factor social y como sistema profiláctico (Tesis doctoral). Universidad Católica de Murcia, Murcia, España.
- Chaves, R., y Zimmer, A. (eds.). (2017). El tercer sector en España y en Europa: Crisis y resiliencia: Valencia: Universitat de València.
- Chokler, M. (2017). La aventura dialógica de la infancia. Ediciones Cinco, Buenos Aires.
- Condemarín M., Chadwick, M., Gorostegui, M., Milinic, N. (2016). *Madurez Escolar*. Editorial Ediciones UC, Chile.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley estatutaria N°1.618, del 27 de febrero de 2013. “Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”. Bogotá: Congreso de Colombia.
- CPE. (2019b). Atletismo. Comité Paralímpico Español. Recuperado de: <https://www.paralimpicos.es/deportes-paralimpicos/atletismo>
- Cunha, I., Vieira, L., Tavares, L. y Sampaio, T. (2014). Capoeira: a memória social construída por meio do corpo. *Revista Movimento*. Porto Alegre, 20(2), 735-755
- De federaciones de atletismo. Monaco. Recuperado de: [https://www.rfea.es/revista/libros/IAAF\\_manual2016-2017.pdf](https://www.rfea.es/revista/libros/IAAF_manual2016-2017.pdf)

- De Sousa Santos, B. (2019). Educación para otro mundo posible. Buenos Aires: Clacso.
- Devís, J. (2018). Els discursos sobre les funcions de l'educació física escolar. Continuitats, discontinuitats i reptes. València: Universitat de València.
- Diario Oficial de las Comunidades Europeas (1986). Carta Europea sobre los derechos del Niños Hospitalizados. Resolución de 13 de mayo de 1986. N.C. 148/37.
- FEDC. (2016). Presentación y técnicas de utilización de la barra direccional: funciones del guía de montaña para deportistas ciegos. Federación Española de deportes para ciegos (FEDC) recuperado de <https://docplayer.es/13190419-Presentacion-y-tecnicas-de-utilizacion-de-la-barra-direccional-funciones-del-guia-de-montana-para-deportistas-ciegos.html>
- Fernández Liria C., García Fernández, O., y Galindo Fernández, E. (2017). Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda. Madrid: Akal.
- Fernández-Atienzar, D., González-Lázaro, J. G., y Arribas-Cubero, H. F. (2018). Senderismo inclusivo: accesibilidad al medio natural en Castilla y León. EmásF: revista digital de educación física, 54, 41-49.
- Freire, P. (2007). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI España Editores.
- García, A. (2011). La influencia del entorno en el desarrollo del niño: valoración del desarrollo infantil. Ediciones CINCO, Buenos Aires.
- Gendarmería de Chile. (2015). Manual de procedimientos y administrativos programa de reinserción social. Santiago: Gendarmería de Chile.
- Gendarmería de Chile. (2019). Orientaciones Técnicas 2019. Recuperado de [https://issuu.com/hdoubles55/docs/oott\\_2019](https://issuu.com/hdoubles55/docs/oott_2019)
- Gendarmería de Chile. (2020). Estadística General. Recuperado de <https://www.gendarmeria.gob.cl/estadisticaspp.html>
- González, J., Estrada, J., Torrebadella, X., Arribas, H. F., y Fernández, D. (2017). Senderismo inclusivo: propuestas de acción, formación y sensibilización. Cuadernos de pedagogía, 479, 71-72.
- González-Lázaro, J., Arribas, H. F., y Fernández, D. (2016). Taller de senderismo escolar inclusivo: uso de la Joëlette y la barra direccional. En Actas

de las Jornadas sobre Educación Física en la Naturaleza, Valsain (Segovia) 7 al 9 de julio de 2016. “Todos juntos, con un mismo rumbo” (pp. 115-120). Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM, MAGRAMA)

- Gorgatti, M. G., y Costa, R. D. (2013). *Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais* (3rd ed.). São Paulo: Manole.
- Gozzoli, Simohamed y El-Hebil. (2007). *Miniatletismo un evento para jóvenes por equipo*. Asociación Internacional de Federaciones Atléticas.
- Grau Abalo, G. (2016). *Enfermedades crónicas no transmisibles: un abordaje desde los factores psicosociales*, La Habana: Facultad de Ciencias Médicas Manuel Fajardo.
- Guerra, J., Gutiérrez, M., Zavala, M., Singre, J., Goosdenovich, D. y Romero, E. (2017). *Relación entre ansiedad y ejercicio físico*. *Rev Cubana Invest Bioméd*, 36(2), 169-177
- Guzmán, Q. (2007). *El atletismo como medio de inclusión para el alumnado con necesidades educativas especiales*. VII congreso internacional sobre la enseñanza de la educación física y el deporte escolar. Badajoz. España.
- IAAF (2015). *Reglamento de competición 2016 – 2017*. Asociación internacional de Atletismo.
- Klein, N. (2015). *Esto lo cambia todo. El capitalismo contra el clima*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, T.S. (1988). *A estrutura das revoluções científicas*. 3ed. São Paulo: Perspectiva.
- Leff, E. (2008). *Discursos sustentables*. México: Siglo XXI.
- Leitão, A., Lombo, C., & Ferreira, C. (2008). *O contributo da psicomotricidade nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais*. *Revista Diversidades*, 22, 21-24.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Linaza, J.L., (2013). *El juego es un derecho y una necesidad de la infancia*. *Bordón*, 65(1), 103-117.
- Lira, M. C. F. D., & Schindwein, L. M. (2008). *A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural*. *Cadernos Cedes*,

28(75), 171-190.

- Lizasoáin, O. (2000). Educando al niño enfermo. Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria. Pamplona: Eunate.
- Lizasoáin, O. (2007). Hacia un modo conjunto de entender la pedagogía hospitalaria. Navarra: Universidad Navarra.
- Llorca, M y Sánchez, J. (2003). Psicomotricidad y necesidades educativas especiales. Ediciones Aljibe, Málaga.
- López, J. O. (2004). Constitución política de Colombia. Bogotá: Plaza y Janes Editores Colombia S.A.
- Mantoan, M. T. E. (2003). Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna.
- Marina, J. A. (2015). Despertad al diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela... y todo lo demás. Barcelona: Ariel.
- Martín, X. (coord.) (2012). Per una pedagogia del servei. Treball per projectes i ApS. Barcelona: Fundació Lluís Carulla.
- Martínez, A. (2017). Una aproximación a la justicia social en Educación Física. EmásF: revista digital de educación física, 49, 118-126.
- Martos, D., Devís, J. y Sparkes, C. (2009). Deporte entre rejas ¿algo más que control social? Revista Internacional de Sociología, 67(2), 391-412. doi.10.3989/RIS.2007.07.26
- Maturana, H. y Bloch, S. (1985). Biología del emocionar y Alba Emoting. Santiago: Dolmen.
- MEN. (2002). Lineamientos curriculares, Educación Física, Recreación y deporte. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2010). Documento N°15, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2013). Ley 1618, "Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad." Bogotá: Congreso de Colombia
- MEN. (2017). Decreto 1.421 del 27 de agosto de 2017, "Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad". Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- MEN. (sf). Cartilla 1 Brújula, Programa de Competencias Ciudadanas. Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Referenciado en <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235147.html>
- Mendieta, R. A. (2019). Desarrollo turístico neoliberal y resistencia ciudadana: crisis hegemónica en el Tianguis Turístico Mazatlán 2018. *Revista Conjeturas Sociológicas*, 7(18), 198-223.
- MINDEP. (2016). Política nacional de actividad física y deporte 2016-2025. Recuperado de <http://www.mindep.cl/wp-content/uploads/2015/05/POLITICA-ULTIMA-VERSI%C3%93N-021116.pdf>
- MINEDUC. (2000). Decreto Supremo N°375, Orientaciones técnicas pedagogía Hospitalaria. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC. (2003). Escuelas y Aulas Hospitalarias. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC. (2009). Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fija normas generales para su aplicación y deroga decreto supremo N° 239, de 2004, del Ministerio de Educación y sus modificaciones en la forma que señala. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005224>
- MINEDUC. (2010). Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarias de las subvenciones para educación especial. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC. (2012). Bases curriculares. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC. (2012). Programa estudio Educación Física. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC. (2013). Bases Curriculares Educación Básica. Santiago: Ministerio de Educación
- MINEDUC. (2015a). Decreto 83. Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Ministerio de Educación Gobierno de Chile.

- MINEDUC. (2015b). Ley 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe El lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Santiago: Ministerio de Educación Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2017). Orientaciones teóricas y técnicas para el manejo de sala de psicomotricidad. Programa de Corporalidad y Movimiento. Santiago: Ministerio de Educación.
- Molina, V. (2005). L'espai dels infants: l'espai i l'escoltisme per a tothom. Una visió de la integració dels infants amb discapacitats. Barcelona: Fundació Francesc Ferrer i Guardia.
- Molina, V. (2010). Educar en la llibertat. Manual de formació de monitors d'espai i caps escoltes. Barcelona: Fundació Francesc Ferrer i Guardia.
- Moreno, A. M., Toro, S. T., y Gómez, F. (2020). Formación inicial de maestros de educación física: conectando un quehacer pedagógico decolonial con la intervención social, política e insurgente del espacio público. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 37, 605-612.
- Moreno, A., Toro, S., y Gómez, F. (2018). Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. *Psychology, Society, & Education*, 10(3), 349-362.
- Moscovici, S. (1978). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France, 1976. Tradução brasileira: *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moya. (2014). Deporte adaptado. Recuperado de <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26749/deporteadaptado.pdf>
- Muñoz, Garrote, Sánchez. (2017). La Práctica Deportiva en Personas con Discapacidad: Motivación Personal, Inclusión y Salud. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 4, 145 -152. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537015.pdf>
- Navalón, Belén; Garrote-Rojas, Daniel. Educación inclusiva en contextos inéditos: La implementación de la Pedagogía Hospitalaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 14, núm. 2, julio - diciembre, 2016, pp. 1507-1522 Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia.

- Navarrete, J. (2009). Adaptación de senderos para personas con discapacidad: el derecho a la experiencia. *Boletín de Interpretación*, 21, 20-23.
- Nogueira, V., Maldonado, D., dos Santos Silva, S., Freire, E., & Miranda, M. (2018). Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 24(4), 1265-1280. doi:<https://doi.org/10.22456/1982-8918.85020>
- Ocete, Perez, Coterón y Sampedro. (2019). Deporte Inclusivo En La Escuela: Programa para Promover La Inclusión del Alumnado Con Discapacidad. *Boletín de la Federación Española De Deportes De Personas Con Discapacidad Física (5)* 18 – 20. Centro de estudios sobre deporte inclusivo (CEDI). Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte – INEF. Universidad Politécnica de Madrid.
- Olayo, J.M. (1999). El alumnado con discapacidad: una propuesta de integración I. Madrid: MEC.
- ONU. (1989). Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Asamblea General de las Naciones Unidas - Nueva York.
- Organización Mundial de la Salud Ginebra (2006). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. Recuperado de [http://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_sp.pdf](http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf)
- Palamara, D. (2018). Deporte en los recintos penitenciarios de Chile: ¿Derecho fundamental del ser humano o mecanismo de control social? (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Pastor, M. S., Muñoz, L. F. M., y Martín, L. C. (2018). Actividades físicas en el medio natural, aprendizaje-servicio y discapacidad intelectual. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 11(22), 52-60.
- Peña, A. y Paco, O. (2003). El concepto general de enfermedad. Revisión, crítica y propuesta. Tercera parte: un modelo teórico de enfermedad. *Anales de la Facultad de Medicina*, 64(1), 55-62.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Popov, S. (1988). *La cultura física terapéutica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Quintero, F. (2020). Relación entre los factores psicosociales y la capaci-

dad de resiliencia en adultos con enfermedades crónicas no transmisibles atendidos en el Centro de Salud de Chimbacalle, noviembre 2018 - mayo 2019. Quito: Universidad Central de Ecuador.

- Ríos, M. (2015). La educación física como recurso de intervención socioeducativa. *IPSE-ds*, 8, 35-42
- Ríos, M. (2017). El deporte como recurso educativo en la inclusión social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 65, 44-56
- Rodrigues, D. (2006). *Atividade motora adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas.
- Rodríguez Magda, R. M. (1989). *La sonrisa de Saturno. Hacia una teoría transmoderna*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez, E., Diluít, L. y Áreas B. (2011). Las comunidades rurales y el proceso de promoción cultural: una vía para su desarrollo sociocultural, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, diciembre 2011, [www.eumed.net/rev/cccss/16/](http://www.eumed.net/rev/cccss/16/)
- Rosas, C. S., Rincón, A. A. A., & Romero, H. S. (2014). Desarrollo de una propuesta basada en la meta-axiología en educación física a través de actividades físicas con características de cooperación. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, (29), 32-41.
- Sandini, S. P., & Batista Horst, C. C. (2016). Desafios para a inclusão dos alunos com deficiência física. *Voos Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá*, 6(2), 54-64.
- Santos, M. L., Martínez, L. F., y Arribas, H. F. (2017). Una experiencia inclusiva de aprendizaje-servicio en la naturaleza. *Cuadernos de pedagogía*, 479, 69-70.
- Santos, M. L., Martínez, L. F., y Cañadas, L. (2018). Actividades físicas en el medio natural, aprendizaje-servicio y discapacidad intelectual. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 11(22), 52-60.
- Sasaki, R. K. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação*, Ano XII, 10-16.
- Serradas, M. (2018). Formación docente en pedagogía hospitalaria: un reto para la educación superior. En Román, E., Porras, M., Madrigal, A. y Medina, P. (2018), *Escenarios educativos latinoamericanos. Una mirada*

desde las universidades. 60-73.

- SENADIS. (2004). Primer Estudio Nacional de la Discapacidad, (Endisc I), liderado por el Fondo Nacional de la Discapacidad, Fonadis, predecesor de Senadis - 2004. Santiago.
- Souza, E. (1997). Ginástica geral: uma área do conhecimento da Educação Física. 1997. 163 f (Tese Doutorado em Educação Física) -Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.
- Toro, S. (2011). Recensión del libro “Las actividades en la naturaleza en la formación de profesores. Una aproximación desde el sentido”, Castillo, F. (2011). Universidad Católica del Maule. Documento sin publicar.
- Torralba, M.A. (2004). Atletismo adaptado para personas ciegas y deficientes visuales. Barcelona, España: Paidotribio
- Torredadella, X. (2010). Una proposta cap a l’adaptació curricular en la conducció d’activitats fisicoesportives per a persones amb discapacitats en el medi natural, INEF, 1, 27-38.
- Torredadella, X. (2013a). Hacia un modelo de actividades fisicodeportivas inclusivas en el medio natural. EmásF: revista digital de educación física, 23, 25-39.
- Torredadella, X. (2013b). La Joëlette: una original adaptación para el senderismo inclusivo. Efdportes Revista Digital, 184, <https://www.efdeportes.com/efd184/la-joelette-para-el-senderismo-inclusivo.htm>
- UNESCO. (2015). Carta internacional de la educación física, actividad física y el deporte. París: Unesco.
- United Nations (2018). Disability and Development Report. New York. Recuperado de <https://social.un.org/publications/UN-Flagship-Report-Disability-Final.pdf>
- Universidad Diego Portales. (2018). Informe anual sobre derechos humanos en Chile 2018. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.udp.cl/derechoshumanos/images/InformeAnual/2018/Alcaino-Derechos-de-privados-Libertad.pdf>
- Valero, A y Gómez M. (2005). Propuesta práctica de un taller de atletismo para la iniciación deportiva en niños con discapacidad visual. Revista Digital, Buenos Aires 10 (81).

- Vicente, M., y Brozas, M. P. (2014). Evolución de los planes de estudio de Educación Física y Ciencias de la Actividad Física en la Universidad de León: estudio de un (fra)caso. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 26, 101-107.
- Vieira, L. R. (2002). A capoeira e a cultura internacional-popular. Revista Praticando Capoeira, São Paulo, n.18.
- Violant, V., Molina, M. y Pastor, C. (2009). Pedagogía Hospitalaria. Necesidades, ámbitos y metodologías de intervención. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Weineck, J. (2019). Entrenamiento total. Paidotribo, España.
- Winnick, J. P., Short, F. X., Lieberman, L. J., y Houston-Wilson, C. (2004). Educação física e esportes adaptados. Barueri: Manole.
- WPA. (2018). The World Para Athletics Classification Rules and Regulations are an integral part of these Rules and Regulations, available at <http://www.paralympic.org/athletics/classification/rules-and-regulations>
- Zambudio, R. (2008). Manual SERMEF de rehabilitación y medicina física. Madrid: Médica Panamericana.

## **SOBRE LOS AUTORES**

### **FRANKLIN CASTILLO RETAMAL (Organizador)**

Profesor de Educación Física. Doctor en Educación Física. Grupo de Estudios en Educación, Actividad Física y Salud (GEEAFyS), Universidad Católica del Maule, Chile. Grupo de Estudos em Educação Física Escolar (GEEFE), Universidade Estadual de Maringá, Brasil. Correo: fcastillo@ucm.cl

### **ANA LUIZA BARBOSA ANVERSA**

Profesora de Educación Física, Doctora en Educación Física. Universidade Estadual de Maringá; Centro Universitário Metropolitano de Maringá, PR, Brasil. Correo: ana.beah@gmail.com

### **CAMILA CÁCERES SALAS**

Profesora de Educación Física, Licenciada en Educación. Universidad Católica del Maule. Correo: caceressalascamila@gmail.com

### **CAROLINA SILVA RODRÍGUEZ**

Profesora de Educación Física, Licenciada en Educación. Universidad Católica del Maule. Correo: csilvarodriguez00@gmail.com

### **CÉSAR FAÚNDEZ CASANOVA**

Profesor de Educación Física, Magíster en Ciencias de la Actividad Física. Universidad Católica del Maule, Chile. Correo: cfaundez@ucm.cl

### **CÉSAR SAN MARTÍN GONZÁLEZ**

Profesor de Educación Física, Magíster en Actividad Física y Deporte Adaptado. Escuela René Louvel Bert. Correo: cesar.sangonzalez@gmail.com

### **FERNANDA CORDERO TAPIA**

Profesora de Educación Física, Magíster en Educación Ambiental. Universidad Católica del Maule, Chile. Correo: fdacorderotapia@gmail.com

### **JOÃO RICARDO NICKENING VISSÓCI**

Psicólogo, Doctor en Psicología Social. Duke University, United States of America. joaovissoci@gmail.com

### **LUCIANA BELIGON REFUNDINI**

Profesora de Educación Física, Magíster en Educación Física. Universidade Estadual de Maringá, PR, Brasil. Correo: luboligon@hotmail.com

### **LUZ STELLA ZÚÑIGA TISOY**

Licenciada en Educación Física. Comité Paralímpico Colombiano. Correo: luzcpc2018@hotmail.com

### **MARCIEL BARCELOS LANO**

Profesor de Educación Física, Doctor en Educación Física. Universidade Federal do Tocantins, Brasil. marcielbarcelos@mail.uft.edu.br

### **MARCELO CASTILLO RETAMAL**

Profesor de Educación Física, PhD in Sports and Health. Universidad Católica del Maule, Chile. Correo: mcastillo@ucm.cl

### **MARÍA JAVIERA DURÁN ESCOBAR**

Profesora de Educación Física, Licenciada en Educación. Universidad Católica del Maule. Correo: mjavieraduran@gmail.com

### **MARÍA PILAR POMÉS CORREA**

Profesora de Educación Especial y Diferenciada, PhD in Early Intervention. Universidad Católica del Maule. Correo: mppomes@ucm.cl

### **NATALIA GONZÁLEZ ZAPATA**

Licenciada en Educación Básica. Magíster en Educación. Academia Paralímpica Colombiana. Correo: academia@cpc.org.co

### **NATALIA VILLAR CAVIERES**

Profesora de Educación Física, Magíster en Psicomotricidad. Universidad Católica del Maule. Correo: nvillarcavieres@gmail.com

### **NAVIS SEPÚLVEDA RUEDA**

Licenciada en Educación Especial, Magíster en Educación. Universidad de Antioquia. Correo: navis.sepulveda@udea.edu.co

### **NICOLÁS BORES CALLE**

Profesor de Educación Física, Doctor en Pedagogía. Universidad de Valladolid. Correo: nicolasjulio.bore@uva.es

### **PATRIC PALUDETT FLORES**

Profesor de Educación Física, Doctor en Educación Física. Universidade Estadual do Paraná; Centro Universitário de Maringá, PR, Brasil. Correo: patricpflores@gmail.com

### **RAMÓN ROCA MOYANO**

Profesor de Educación Física, Magíster en Ciencias de la Actividad Física. Gendarmería de Chile. Correo: r.elias.roca@gmail.com

### **RAQUEL BECERRIL GONZÁLEZ**

Licenciada en Pedagogía, Doctora en Educación. Universidad de Valladolid. Correo: raquel.becerril@uva.es

### **RICARDO SOUZA DE CARVALHO**

Profesor de Educación Física, Doctor en Educación. Universidad Católica del Maule, Chile. Correo: rsouza@ucm.cl

### **STEPHANNY CEPEDA TOVAR**

Psicóloga. Comité Paralímpico Colombiano. Correo: estefany.cepedit@gmail.com

### **VALDILENE WAGNER**

Profesora de Educación Física, Magíster en Promoción de la Salud. Universidade Estadual de Maringá, PR, Brasil. Correo: valdilenewagner1@gmail.com

### **VICTORIA REY NIÑO**

Graduada en Educación Social, Magíster en Orientación y Mediación Familiar. Universidad de Valladolid. Correo: vreyni@hotmail.com

### **XAVIER TORREBADELLA FLIX**

Profesor de Educación Física, Doctor en Educación Física. Universidad Autónoma de Barcelona. Correo: xtorreba@gmail.com

