



# Béisbol para alumnado invidente Una perspectiva inclusiva

**Javier Beltrán**

IES Montes Negros. Grañén (Huesca)

**David Pérez Castejón**

IES Vega del Túria. Teruel

El artículo describe una propuesta de aplicación práctica del béisbol en la educación secundaria para un grupo que cuenta con la presencia de un alumno invidente. En el desarrollo del mismo se explican las principales consideraciones metodológicas y de evaluación tenidas en cuenta para la puesta en práctica de este deporte colectivo de un modo inclusivo y normalizado.



**E**l aula de educación física es un contexto privilegiado para el desarrollo de prácticas inclusivas que permitan la presencia, participación y progreso de cualquier alumno o alumna, independientemente de sus capacidades. Además, desde el área, se tiene la ocasión y la responsabilidad de contrarrestar las posibles desigualdades que existan para contribuir a la consecución de una igualdad efectiva y real de oportunidades para todos.

Partiendo de esta reflexión, surge la posibilidad de dar forma a esta propuesta de trabajo para el bloque de contenidos 3 del área de EF. Este bloque enmarca dos vías de trabajo. La primera, relacionada con la cooperación de un grupo con un mismo fin; la segunda, referida a acciones colectivas de enfrentamiento codificado, en las que los participantes están en entornos estables para conseguir un objetivo a través del establecimiento de relaciones de colaboración y superar la oposición de otro grupo. El béisbol, juego deportivo de bate y campo según el modelo comprensivo de enseñanza deportiva (Julián y Zaragoza, 2014; Sánchez Gómez, 2014), iría encuadrado en este segundo grupo.

---

«Nos toca plantear un contenido del bloque 3, en concreto un deporte colectivo... y con Arturo (pseudónimo)... no sabemos qué hacer, resulta complicado escoger un deporte de equipo que sea una práctica significativa y real para él... y para todos claro...», le contaba a una amiga. Y ella me dijo: «¿Por qué no probáis a hacer béisbol?». «¿Béisbol? ¿Con Arturo?», le dije yo... «¿Y por qué no?», me volvió a contestar... Y así, surgió la propuesta.

---

El currículo del área de educación física para la Comunidad Autónoma de Aragón (Orden

ECD/489/2016) establece, dentro de las orientaciones metodológicas del área, las siguientes consideraciones que el especialista de educación física debe tener en cuenta:

*Lo que pretende el docente, cuando toma decisiones metodológicas, es facilitar los procesos de aprendizaje. El papel del profesorado consiste en estimular, enriquecer y multiplicar las experiencias del alumnado, variando o diversificando las situaciones, conduciéndole a usar útiles y recursos que posee, y que no utiliza normalmente, para suscitar su interés y aumentar sus posibilidades de adaptación.*

Esta nueva concepción del papel del docente, como parte activa y adaptable a las circunstancias de sus alumnos y alumnas, propone un proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación normalizado e inclusivo que se modifica y ajusta basándose en las necesidades individuales. Es decir, hay que identificar las barreras de aprendizaje y adaptar los contextos de aprendizaje al alumnado, y no a la inversa, como en ocasiones sucedía, siendo el alumnado con necesidades educativas especiales el que se intentaba adaptar a las clases. En la mayoría de los casos, no se conseguía una participación real y significativa para estos alumnos y alumnas.

La elección del béisbol para este grupo con el alumno invidente viene dada por las características propias de este deporte. Durante el juego, la fase de

■

**Hay que identificar las barreras de aprendizaje y adaptar los contextos al alumnado, no a la inversa**

ataque y defensa están claramente diferenciadas, así como el espacio de juego de ambos equipos, produciéndose la interacción de una forma relativamente aislada. Así pues, pensamos que era una oportunidad poder trabajar con el alumnado este deporte e incluir al alumno invidente de un modo real y seguro, y sin desvirtuar la realidad que conlleva el propio juego (Beltrán, Pérez y Tartaj, 2015).

Incluir a Arturo, el alumno invidente, con el resto del grupo en deportes colectivos no siempre es fácil. Primero por él, ya que suele rechazar este tipo de contenidos en los que las diferencias sensoriales se hacen muy evidentes, por lo que se crean situaciones de juego muy desiguales. Segundo, por el resto de compañeros y compañeras del grupo, ya que no suelen ser empáticos con los demás cuando existe un mínimo grado de competitividad en la tarea. Por lo tanto, normalizar estas actividades de un modo real e inclusivo puede resultar, en ocasiones, difícil.

## ¿QUÉ ADAPTACIONES FUERON NECESARIAS?

Con el objetivo de llevar a cabo una práctica inclusiva y dotar al alumno del máximo grado de autonomía posible, se realizaron dos tipos de adaptaciones: una adaptación de acceso y una adaptación curricular no significativa. Ambas medidas tenían el objetivo de conseguir que el alumno alcanzase los mismos objetivos que el resto de sus compañeros (Julián y López, 2011).

La *adaptación de acceso* supuso contar con recursos personales y materiales específicos para el alumno invidente. Entre las adaptaciones que se realizaron, destacamos las siguientes:

- Uso de diferentes materiales: pelota con casabeles y de diferentes tamaños, raqueta de



Imagen 1. Material de béisbol adaptado

JAVIER BELTRÁN, DAVID PÉREZ CASTEJÓN

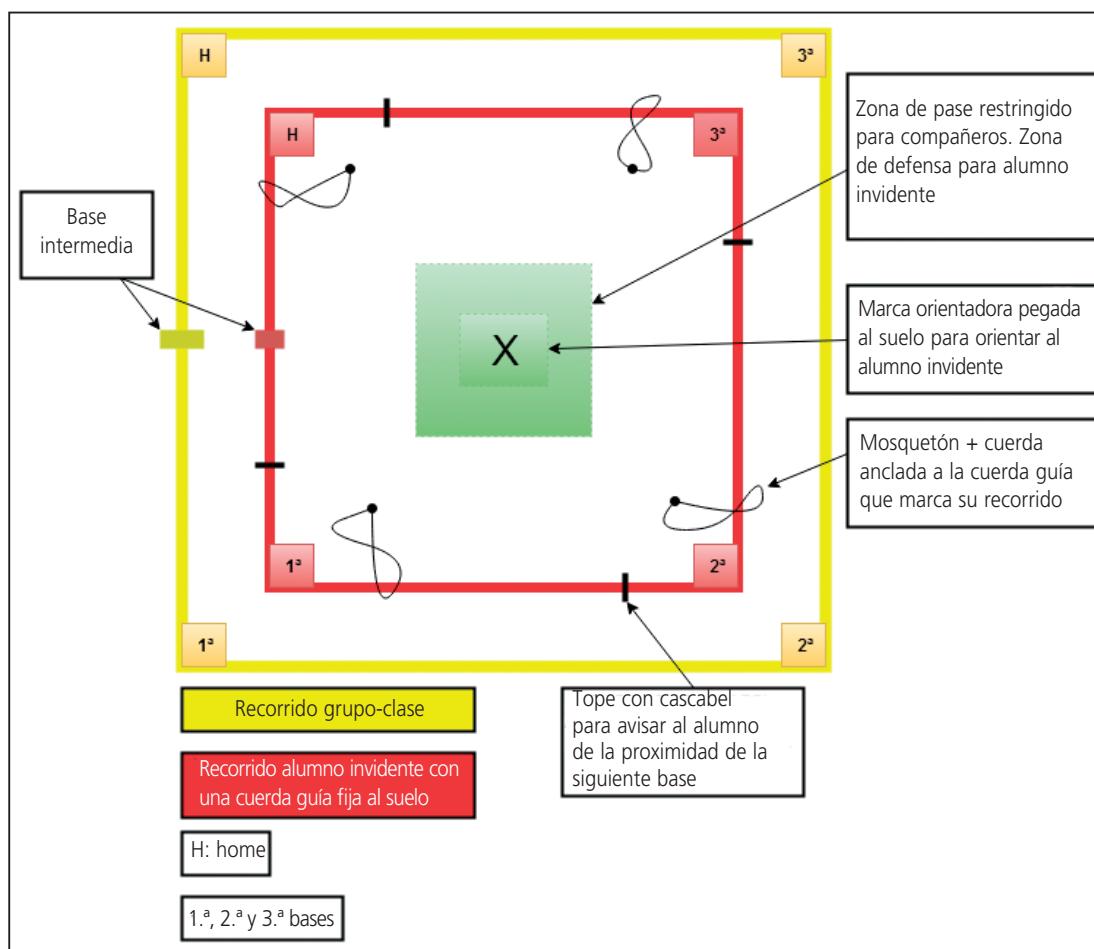
tenis para facilitar el golpeo, soporte para poder golpear con mayor probabilidad de éxito... (Imagen 1). También se dio la oportunidad de lanzar directamente con la mano en las primeras situaciones de juego o para evitar que cualquier alumno fuera eliminado en situaciones más avanzadas del mismo.

- Apoyo de un docente especialista en pedagogía terapéutica (PT), realizando una labor de guía y acompañamiento del alumno. Este proceso de guía comienza con ayuda táctil y auditiva, para ir desapareciendo poco a poco del juego hasta prescindir de él en situaciones más avanzadas. Finalmente, su participación se reduce solamente a situaciones en las que el alumno lo pudiera necesitar.

Además, para el desarrollo de la progresión de actividades, se hizo necesaria la presencia de una *cuerda guía* (usamos una cuerda estática de escala), sujetada al suelo por las esquinas con cinta adhesiva. Anclada a esta, otra cuerda con un mosquetón a la que iba agarrado el alumno, por lo que quedaba guiado por ella hacia la siguiente base. En un principio, no se planteó este mecanismo, fue durante el desarrollo de la unidad cuando se introdujo debido a que el alumno invidente se adaptaba de forma muy positiva a las

evoluciones que se proponían. Esto dio lugar a que se plantearan situaciones que facilitaran una participación del alumno lo más independiente posible. El uso de la cuerda guía dotó al alumno invidente de una autonomía prácticamente absoluta, pero siempre bajo la supervisión de uno de los dos profesores.

Por otro lado, se realizó una adaptación curricular no significativa a nivel metodológico y de evaluación que veremos posteriormente.



**Cuadro 1.** Campo de juego adaptado



Metodológicamente, se diseñó una progresión de actividades con el objetivo de dotar al alumno invidente del mayor grado de autonomía posible. Se creó una zona de seguridad para cuando el alumno estuviese atacando que consistía en un espacio delimitado por la cuerda guía en forma de cuadrado, en la que él tenía sus propias bases (cuadro 1, línea roja). La progresión consistía en hacer desaparecer la ayuda del guía, para acabar jugando él solo con la ayuda de la cuerda guía fijada por las esquinas al suelo.

En defensa, el alumno invidente se situaba en el centro de la pista, y su papel era fundamental para el desarrollo del juego. Su función consistía en eliminar a los corredores en cuanto levantaba la mano con la pelota. Para ello, delimitamos una zona cuadrada de pase restringido para sus compañeros, es decir, había que estar fuera de ella para no hacer tan sencilla la recepción de la pelota (cuadro 1).

Entre las consideraciones metodológicas que hemos considerado, destacamos las siguientes:

- Hacer conscientes a los compañeros de la complejidad de las acciones que realiza el alumno (sensibilización). La vivencia de las prácticas, tapándoles los ojos, les hace empatizar y valorar la dificultad que tiene todo lo que realiza el alumno invidente. Esta reflexión siempre fue muy positiva, ya que ellos mismos se daban cuenta que no eran tan eficaces en la práctica como imaginaban, y mucho menos como el alumno invidente, lo que les hacía respetarlo más aún, si cabe.
- El concepto de *igualdad* es muy importante para estos alumnos y alumnas. La mayoría de las veces, en EF, se sienten diferentes. Darles muchas facilidades y ventajas no es nada positivo para ellos, ni para el resto, ante

## Debe evitarse dar privilegios si no son estrictamente necesarios y, si se dan, que sean para todos

lo cual se quejan continuamente. Hay que adaptar las normas, por supuesto, pero estas adaptaciones deben ser las mínimas y las adecuadas para que el alumno pueda jugar con la mayor igualdad posible dentro del grupo. Asimismo, debe evitarse dar privilegios, si no son estrictamente necesarios, y, si se dan, que sean para todos. Algunos ejemplos de normas adaptadas son las siguientes:

- Si fallan 3 bateos, dar la opción de golpear con raqueta o de lanzar con la mano.
- Si el bateador es eliminado inmediatamente después de batear, antes de llegar a la primera base, que no sea eliminado y que se coloque en la base intermedia, reanudando su carrera con el siguiente bateador de su equipo.
- No dar mayor puntuación a las acciones del alumno invidente. Hay que eliminarlo si hay opción. Muchas veces, pasan desapercibidos en el juego y se obvian a la hora de ser eliminados. El hecho de no eliminarlos les hace sentir que hagan lo que hagan van a llegar al objetivo porque no los van a eliminar, por lo que se desmotivan.
- Dar continuamente información auditiva sobre lo que está pasando, dónde están mis compañeros, quién lanza, cómo vamos... es fundamental para sentirse parte del juego y vivenciarlo con sus compañeros.
- El silencio es muy importante para percibir los sonidos con claridad. Es un aspecto

- que nos señalaba continuamente, para poder tener conciencia de las situaciones de juego, y, sobre todo, de dónde estaba la pelota en cada momento. Cuando el alumno invidente estaba en ataque, los defensores tenían la obligación de agitar la pelota para que sonaran los cascabeles y así poder ubicar el móvil en el espacio y decidir en función de su situación.
- Poner en común las situaciones que van surgiendo durante las prácticas, haciendo hablar al grupo y al alumno invidente sobre las sensaciones que han tenido durante el juego. Hacerles conscientes de las posibilidades de juego existentes con preguntas como las siguientes: ¿Cómo mejorarían la recepción de la pelota? ¿Qué posición es mejor para atrapar la pelota? ¿Dónde es mejor lanzar y por qué? ¿En qué orden salimos?...

## ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LA UNIDAD

En cuanto a la evaluación, partimos de la premisa establecida en el artículo 14.2 de la Orden de 26 de noviembre de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en educación secundaria obligatoria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón:

*Los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad serán evaluados con las adaptaciones de tiempo y medios apropiados a sus posibilidades y característi-*

**■**  
**Se evaluó los principios básicos del juego de bate y carrera y de táctica colectiva**

*cas, incluyendo el uso de sistemas de comunicación alternativos y la utilización de medios técnicos que faciliten el proceso de evaluación. En el contexto de la evaluación psicopedagógica, el Departamento de orientación determinará las adaptaciones necesarias en cada caso.*

Por ello, cuando pensamos en cómo evaluar esta unidad, a partir de los elementos curriculares existentes, propusimos realizar la misma evaluación para todos, con la única diferencia de los medios materiales, temporales y humanos empleados para la realización de la prueba con el alumno invidente.

Estas adaptaciones de las condiciones de evaluación supusieron una medida necesaria para el desarrollo de la prueba y para facilitar la igualdad con respecto al resto del grupo. Fue necesaria la presencia del profesor de apoyo para plasmar por escrito las explicaciones orales que dio el alumno a cada situación planteada. También se le dejó mayor tiempo para la realización de la prueba.

Destacar que el alumno invidente realizó la misma prueba de evaluación que el resto de la clase, con situaciones prácticas y preguntas cortas. Para el alumno invidente, se hicieron maquetas con cuerdas, pelotas de ping-pong y tapones de botella que simulaban situaciones reales de juego sobre las que él iba verbalizando el posible desenlace al profesor de pedagogía terapéutica que le acompañaba (imágenes 2 y 3).

Las situaciones planteadas hacían referencia a las tareas que habíamos trabajado en las sesiones. Los aspectos fundamentales que evaluamos en esta sesión fueron los referentes a los principios básicos de los juegos de bate y carrera (tanto en ataque –identificación de espacios libres– como



**Imagen 2.** Maqueta de evaluación táctica *individual*



**Imagen 3.** Maqueta de evaluación táctica *colectiva*

JAVIER BELTRÁN, DAVID PÉREZ CASTEJÓN

en defensa –ocupación del espacio–) y de táctica colectiva (en ataque, dónde y cómo lanzar en función de mis compañeros y los defensores; en defensa: ¿cómo nos organizamos?, ¿a quién paso y por qué?...).

A continuación, en el cuadro 2 (en la página siguiente), se presentan los elementos curriculares evaluados en la unidad y la relación que existe entre ellos. Las tres primeras columnas corresponden a los elementos prescriptivos del currículo: criterio de evaluación, competencias clave y estándares de aprendizaje evaluables (EAE). En la cuarta y quinta columna aparece el concepto que se extrae del EAE correspondiente y el aprendizaje mínimo que se exige, en el caso del EAE 3.3.1. La última columna hace referencia al procedimiento e instrumento de evaluación empleado para cada contenido trabajado.

## CONCLUSIONES

Poder aprovechar la atención a la diversidad del alumnado como un contexto en el que todas las partes salgan beneficiadas resulta fundamental para un proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación significativo y real para todos. Ver a estos alumnos y alumnas como un reto y no como un problema es la clave del proceso educa-

tivo. Escuchar frases del alumnado como «Ya no siento esa angustia que sentía cada noche cuando preparaba el chándal porque al día siguiente me tocaba educación física» o «Estoy aprendiendo a disfrutar de una educación física que antes no conocía» han de motivarnos como docentes e impulsarnos hacia una modificación del contexto en función de nuestro grupo, para conseguir una inclusión de este alumnado de un modo normalizado y real.

La identificación de barreras de aprendizaje es el primer paso para saber el tipo de adaptación necesaria. Las numerosas adaptaciones que realizamos en nuestras sesiones de educación física deberíamos reflejarlas en nuestras programaciones.

Por otro lado, debemos ser conscientes de que no siempre es posible adaptar nuestras prácticas de un modo normalizado y real. Por ejemplo, en los juegos deportivos de invasión suelen generarse

**Ante la diversidad del alumnado, la clave es ver a estos alumnos y alumnas como un reto, no como un problema**

## Bloque de contenidos núm. 3: Acciones motrices de cooperación y colaboración-oposición

Criterio de evaluación	Competencias clave	Estándares de aprendizaje evaluables	Concepto evaluado	Aprendizaje mínimo exigido	Procedimiento / Instrumento de evaluación
3.3. Resolver situaciones motrices de cooperación y colaboración-oposición, utilizando las estrategias más adecuadas en función de los estímulos relevantes	CAA-CMCT	3.3.1. Adapta los fundamentos técnicos y tácticos para obtener ventaja.	Técnicos (golpes, lanzamientos y recepciones). Tácticos (golpear lugar seguro en ataque – ocupar espacios libres en defensa).	Ataque: Identificación de zonas de lanzamiento seguro (zonas libres y lejos de bases). Defensa: Ocupación del espacio (repartidos y cerca de bases).	Técnica: observación sistemática / escala de observación. Táctica: prueba específica / interpretación de datos sobre maqueta.
	CAA-CMCT-CCL	3.3.2. Describe y pone en práctica de manera autónoma aspectos de organización, de ataque y de defensa.	Organización de ataque (avanzar bases): ¿Dónde/cómo lanzamos? Y defensa (evitar el avance): ¿Cómo nos colocamos? ¿Cómo nos pasamos?		Prueba específica / interpretación de datos sobre maqueta de evaluación.
	CMCT-CIEE	3.3.3. Discrimina los estímulos que hay que tener en cuenta en la toma de decisiones, para obtener ventaja o cumplir el objetivo de la acción.	Discriminación de estímulos y toma de decisiones: ¿Quién lanza? ¿Hay atacantes en bases? ¿Cómo están colocados los defensores?		Intercambios orales con el alumnado / Entrevista.
	CAA-CIEE	3.3.4. Reflexiona sobre las situaciones resueltas valorando la oportunidad de las soluciones aportadas y su aplicabilidad a situaciones similares.	Reflexión de resultados y transferencia a otras situaciones: ¿Cambiamos el orden de bateo? ¿Dónde/cómo lanzamos? ¿Cómo nos situamos en defensa?		Intercambios orales con el alumnado / Entrevista.

CAA: competencia aprender a aprender; CMCT: competencia matemática y en ciencia y tecnología; CCL: competencia en comunicación lingüística; CIEE: competencia en iniciativa y espíritu emprendedor.

**Cuadro 2.** Elementos de la evaluación en educación física. Curso: 3.º ESO



grandes desigualdades cuando se trabaja con alumnado invidente. Por ello deberemos escoger prácticas colectivas que favorezcan la inclusión de todo el alumnado.

Tomando como referencia la legislación vigente, contamos con margen para poder modificar las condiciones de evaluación sin alterar los elementos prescriptivos del currículo. Deberemos facilitar la consecución de los objetivos y la adquisición de las competencias clave de todos, modificando, si es necesario, los procedimientos e instrumentos de evaluación con este alumnado.

Para concluir, destacar que no es habitual tener en cuenta el área de educación física en el reparto de los apoyos de los especialistas en pedagogía terapéutica. La presencia de un docente que trabaje contigo en las dos clases semanales asegura un proceso más eficaz y seguro para todo el grupo y, por supuesto, para el propio alumno, por lo que su presencia en las prácticas se hace fundamental e imprescindible. ▲

## ¶ Referencias bibliográficas

- BELTRÁN, J.; PÉREZ, D.; TARTAJ, N. (2015): *Taller «Diversidad»*, en *XVII Jornadas provinciales de Educación Física y IV de Música* (Teruel, 26-27 junio).
- JULIÁN, J.A.; LÓPEZ, N. (2011): Taller «Los juegos deportivos de bate y carrera. Propuesta de organización y secuenciación a lo largo de la enseñanza obligatoria», en *XXIV Jornadas Provinciales de Educación Física. Habilidades para la vida* (Fraga, 29-30 de septiembre y 1 de octubre).
- JULIÁN, J.A.; ZARAGOZA, J. (2014): «Unidad didáctica de las actividades de bate y carrera (golpeo y fildeo) para segundo ciclo de primaria», en MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. (coord.): *Modelos de enseñanza en educación física Unidades didácticas de juegos deportivos de Diana móvil, golpeo-fildeo y pared*. Madrid. Grupo 5, pp. 151-184.
- Madrid. Grupo 5, pp. 151-184.
- «Orden de 26 de noviembre de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación secundaria obligatoria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón». *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 142 (3 diciembre 2007), pp. 16600-16681.
- «Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón». *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 105 (2 junio 2016), pp. 12640-13458.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, R. (2014): «La enseñanza del béisbol basada en niveles de complejidad táctica», en MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (coord.): *Modelos de enseñanza en educación física: Unidades didácticas de juegos deportivos de Diana móvil, golpeo-fildeo y pared*. Madrid. Grupo 5, pp. 221-266.
- «Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo». *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 150 (1 agosto 2014), pp. 24826-24838.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD, CULTURA Y DEPORTE (2013): *Pautas para la elaboración de la programación didáctica en la etapa de educación secundaria obligatoria*. Gobierno de Aragón. Secretaría General Técnica.
- «Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295 (10 diciembre 2013), pp. 97858-97921.
- «Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que

- se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la comunidad autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo». *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 152 (5 agosto 2014), pp. 25181-25223.
- «Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato». *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3 (3 enero 2015), pp. 169-546.
- «Resolución de 10 febrero de 2016, del Director General de Planificación y Formación Profesional, por la que se somete a información pública el proyecto de orden de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por el que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su

aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón». *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 34 (19 febrero 2016), p. 3290.

## Direcciones de contacto

**Javier Beltrán Gracia**

IES Montes Negros. Grañén (Huesca)  
*educacionfisica.sam@gmail.com*

**David Pérez Castejón**

IES Vega del Túria. Teruel  
*davidperezcas@gmail.com*

Este artículo fue solicitado por TÁNDEM. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA en marzo de 2016 y aceptado en junio de 2016 para su publicación.