

Jugar a pelota valenciana en silla de ruedas

Un estudio de caso sobre la inclusión mediante investigación-acción

Daniel Martos

La llegada de un alumno en silla de ruedas al grupo de clase supone un reto para el cual no existen manuales, sólo la actitud personal respecto a estas situaciones. Por ello, se decidió poner en marcha un proyecto de investigación-acción con el que, mediante la colaboración del profesor y el alumno, se modificaran las sesiones prácticas de un modo que fomentara la inclusión. Los resultados, recogidos en entrevistas, fueron satisfactorios. Asimismo, la investigación-acción se reveló como un instrumento útil y accesible.

Palabras clave: educación física, enseñanza, inclusión, pelota valenciana, alumno usuario de silla de ruedas, investigación-acción

Playing ball games in a wheelchair

The arrival of a student in a wheelchair in a class represents a major challenge for which there are no manuals, only personal attitudes to these situations. As a result, we decided to set up a research-action project to modify practical sessions to boost inclusion through collaboration between teachers and students. The findings, gathered in in-depth interviews, were satisfactory, as affirmed by Félix. Research-action was revealed to be a useful and accessible tool.

De repente observas entre el alumnado a una persona en silla de ruedas. Nadie te había avisado y llegas a desear que no esté en tu grupo. Sin embargo, cuando ves que está en tu clase, tus esquemas se desmoronan, tu seguridad se desvanece y piensas: ¿y ahora qué? La tan manida atención a la diversidad te ha tocado de lleno y no alcanzas a comprender lo que va a pasar a partir de ahora. En muchos casos, se asignarán papeles pasivos, se abusará del trabajo teórico o se separará a la alumna con discapacidad. En otros, afortunadamente, la presencia de estas personas, lejos de ser vista como un problema, supondrá un reto educativo y, como explica Vislie (2003), un estímulo para nuestra capacidad y conocimientos docentes. En definitiva, los cambios se suelen dar a partir de un conflicto (Villagra, 2003), por lo que no debemos evitarlo pues supone una excusa de avance social (Martín, 2006).

Es evidente que la evolución de la atención a la diversidad ha favorecido a las personas con discapacidad, tanto en el plano legislativo como en la mayor parte de los ámbitos docentes. La LOGSE propició el fenómeno que trata este artículo, al juntar a personas con y sin discapacidad en los mismos espacios. La LOE ha consagrado sobre el papel el nuevo paradigma educativo de la inclusión. La cantidad de bibliografía sobre el tema es hoy en día ingente. Pero tirar de manual en estos casos resulta ciertamente complicado, dada la dificultad de recetar soluciones tan concretas y específicas. Cada persona es un mundo y presenta unas necesidades educativas, especiales, específicas o de otra índole, por lo que la soledad del profesorado se compensa con una actitud positiva. La presencia de personas con discapacidad en nuestras aulas, en definitiva, es una magnífica oportunidad para mejorar nuestra capacidad profesional, mostrar nuestra vocación docente y darnos un buen baño de responsabilidad y dignidad humana.

La integración última se debe dar en los juegos y actividades físicas que propongamos, poniendo en funcionamiento todas nuestras dotes creativas y nuestra sensibilidad para con la diversidad. En mi caso en concreto, tenía que preparar sesiones inclusivas de la asignatura de Pelota Valenciana para un alumno de segundo curso de CAFE que presenta una distrofia muscular y se desplaza en silla de ruedas.

Teoría y realidad de la diversidad en la escuela

Como he comentado en la introducción, el avance en cuanto a la atención a la diversidad ha sido considerable. Sin embargo, con frecuencia la teoría y la realidad son dos ámbitos que caminan por separado y a diferente ritmo. Como dice Carbonell (2001), los cambios inducidos desde fuera, como podría ser una ley, nada pueden conseguir si no hay participación del profesorado. En este caso, la legislada integración educativa, como utopía, no se ha materializado en un cambio real en las prácticas docentes. Los alumnos y alumnas con discapacidad conviven en el centro escolar con el resto del alumnado, pero la mayoría de las veces comparten poco más que el espacio. Según Mittler (2000), el error radica en que la escuela pretendía lograr la integración sin introducir grandes cambios.

La inclusión reivindica estos cambios y, por consiguiente, plantea que la responsabilidad última recae en profesores y profesoras. En palabras de Vislie (2003), la inclusión recalca la reforma curricular en todas las fases del proceso, mientras Robertson y otros (2000) hablan de la necesidad que existe de cambiar la concepción de la escuela y su dinámica. En definitiva, la inclusión da la bienvenida a la diversidad (Mittler, 2000). En otras palabras, nos encontramos ante un paulatino cambio de paradigma que, si bien puede haber llegado a ciertas esferas de nuestro ámbito, todavía no se observa claramente en los patios, gimnasios y aulas.

El método

La investigación que da pie a este artículo se llevó a cabo mediante un proceso de investigación-acción (en adelante I-A) para la mejora de las sesiones prácticas (paradigma crítico) y el complemento de las entrevistas en profundidad para la recogida de datos acerca de las sensaciones de Félix, el alumno en silla de ruedas (paradigma interpretativo).

La I-A es la metodología que pretende reducir la distancia entre la investigación y su aplicación, de forma que la primera produzca obligatoriamente un beneficio fuera del círculo científico (Stenhouse, 2004), en este sentido, la I-A se ha revelado como una excelente herramienta para la concienciación y transformación educativa, como fruto de una actitud crítica y la reflexión práctica que supone. En este caso, se ha usado para el desarrollo colaborativo (profesor-alumno) de sesiones inclusivas. Parte del éxito radica en el fundamento básico de la I-A, el proceso de acción-reflexión (Latorre, 2004) que permite ir probando adaptaciones de las actividades y evaluar su idoneidad. De esta manera, se perseguían los objetivos de la I-A, que, según Fraile (2006), no son otros que la mejora de la práctica docente. La investigación-acción, en definitiva, pretende generar reflexiones críticas desde la colaboración e implicación de todos los actores y actrices quienes, como apunta Kemmis (2006), han de ser agentes activos en el proceso. Retomando a Stenhouse (1991), no olvidemos que la reflexión crítica de los procesos y prácticas es la base para el desarrollo del alumnado en la escuela.

Por otra parte, la recogida de datos se ha llevado a cabo, sobre todo, mediante la entrevista en profundidad y, en menor medida, la observación (1). Las entrevistas cualitativas ofrecen un gran potencial para obtener datos, por lo que se convierten en uno de los instrumentos preferidos por los investigadores (Fetterman, 1998). En dichos casos, y como explica Flick (2002), se ha variado la directividad de las preguntas y la estructuración de las entrevistas. Éstas se emplearon fundamentalmente para recoger las sensaciones y opiniones de Félix sobre el proceso global de transformación de las prácticas, como un elemento más de reflexión, además de otras cuestiones de índole personal.

La realidad del proceso

Félix, el alumno

Félix es un alumno activo y amante del deporte, que además entrena y compite a alto nivel; asimismo se caracteriza por tener un fuerte carácter y una voluntad firme. El alumno está seguro de lo que hace y reivindica con frecuencia sus derechos: "Me gusta armar follón... siempre que crea que puedo tener razón". Es posible que esta actitud batalladora se le haya formado a lo largo de sus experiencias anteriores en la escuela y el instituto, donde no tuvo precisamente una participación adecuada. En primaria participó poco en clase de educación física, mientras que en secundaria la cosa mejoró; sin embargo, en general, el alumno no tiene recuerdos muy positivos: "Se creen que puedes hacer menos de lo que puedes hacer". De todas maneras, Félix mantiene un buen grupo de amigos y una familia que le apoya, aunque considera que supera continuamente las expectativas que sobre él van depositando. Con todo, no duda en reconocer que "no soy igual que el resto".

La distrofia muscular de Félix no es la más común, la de Duchenne, aunque, al igual que ésta, es progresiva, lo que confiere una crudeza especialmente significativa. A él se le manifestó a partir de los ocho años con una ligera cojera, y lo que empezó como una necesidad de plantillas, pasó luego por los correctores, las muletas y, finalmente, llegó a la silla de ruedas. A los dieciséis años la evolución se estancó y se ha mantenido igual hasta nuestros días, posiblemente, como apunta el propio alumno, gracias a la práctica regular de deporte: "... es un aspecto muy importante en la evolución de la enfermedad".

El alumno valora de forma positiva la relación con los compañeros y compañeras de clase y de la universidad y comenta que no tiene claro su futuro; puede que seguir entrenando y, cuando termine de estudiar, quizás se dedique a la docencia. Después, le gustaría dedicarse al alto rendimiento. Eso sí, preferiría no encaminarse demasiado hacia el deporte adaptado.

La Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Félix había cursado ya el primer año de la licenciatura en ciencias de la actividad física y el deporte y se disponía a ingresar en segundo, donde se iba a enfrentar a la materia de Pelota Valenciana, un deporte tradicional que impartía el investigador. Por el momento, el primer curso le había gustado aunque "ha habido algún problema en el tema de las adaptaciones; es lógico porque existe un gran desconocimiento. Lo que sí que me parece vergonzoso es la universidad en sí, más que las asignaturas o los profesores". El primer contacto con los estudios ponía de manifiesto dos problemas principales: el de accesibilidad a las instalaciones y el de la falta de adaptaciones adecuadas de las asignaturas impartidas. El primero de los problemas se solucionó cinco meses después de la llegada de Félix con la colocación de una rampa que permitía acceder al edificio y la entrega que se le hizo de una copia de la llave del ascensor y los servicios.

El segundo problema afecta de lleno a la capacidad docente del grupo de profesores de la titulación, los cuales "no tienen experiencia y no saben adaptarlo, no saben qué hacer y, muchas veces, te dicen "Haz lo que puedas"". La sensación del alumno, lógicamente, era la de estar perdiendo el tiempo. Además, con el añadido de la imagen que se estaba dando a un futuro licenciado y el resto de sus compañeros y compañeras de clase, algunos de los cuales se dedicarán a la docencia.

El reto del profesorado es evidente, como reconoce el paradigma de la inclusión que usamos en este trabajo; sin embargo, no se sentía aceptado por el profesorado: "no llegan a cumplirlo [la inclusión]. Hay un desconocimiento muy grande; una ignorancia por parte de los maestros en este tema". En este sentido, Félix reconoce sus limitaciones y las acepta, pero, por otro lado, no se calla ante unas situaciones que considera de gran injusticia: "Si no se puede adaptar al máximo, al menos que no se produzca lo que me ha sucedido a mí, de estar una clase entera sin hacer nada". Y, como solución, resalta la importancia de la información y la ayuda entre el profesorado.

Las prácticas de pelota valenciana y la I-A

De este modo, la llegada de Félix a segundo curso se me reveló como un gran reto y una oportunidad de cambiar y mejorar no sólo mis prácticas deportivas, sino también mi bagaje profesional y humano; no en vano, yo también enseñaba la asignatura de Deporte Adaptado, por lo que estaba más sensibilizado que el resto de mis compañeros de departamento. El primer paso, de acuerdo a lo propuesto por Ríos (2003), fue conocer a Félix, entrevistándolo y haciéndole participe de mis preocupaciones y propuestas. Una vez hecho esto, se puso en marcha la investigación-acción.

Algunas recomendaciones para la adaptación de las tareas a la presencia de alumnos con discapacidad se encuentran en los diversos manuales publicados (Arráez, 1998; Gomendio, 2000; Toro y Zarco, 1998; Ríos, 2003). Pero, como he indicado, cada alumno es un mundo y las situaciones son diversas, por lo que las adaptaciones se han de hacer casi ad hoc. Además, mis recursos estaban limitados por la obligación de tratar ciertos contenidos: los relacionados con el juego de la pelota valenciana. Por ello, la I-A se reveló como un magnífico proceso de adaptación. De esta forma, tanto Félix como yo revisamos las prácticas al inicio del curso e íbamos consensuando los cambios de acuerdo con nuestras creencias, visión de la realidad y, sobre todo, a partir de la reflexión sobre el resultado de la práctica anterior. En definitiva, pusimos en marcha los ciclos de acción y reflexión que caracterizan este tipo de investigación.

De acuerdo con la filosofía inclusiva, y siguiendo a Ríos (2001), intentamos respetar algunas reglas para la modificación de los juegos:

- Adaptar los juegos lo menos posible.
- No crear juegos nuevos, conservando el referente cultural de los ya existentes.
- Todos los alumnos deberían poder adoptar todos los roles en el juego.
- Equilibrar las adaptaciones individuales y las de grupo.
- Equilibrar la participación con limitaciones y la compensación de éstas.

Evidentemente, todo el proceso contaba con la opinión de Félix, con lo que sus principios morales cobraban un gran protagonismo: "La parte que tenía yo era la de tener demasiada ventaja" o "No quiero que el juego se pare. Me gusta modificar lo menos posible". En este sentido, el alumno prefería perder antes que ganar de resultados de una actitud compasiva, además de estar muy preocupado por el avance del resto de sus compañeros y compañeras en la materia. De esta forma, aunque al principio Félix se resistiera a introducir demasiadas modificaciones, acabamos generalizando tres grandes propuestas para conseguir que el alumno participase de forma activa en las sesiones prácticas. Éstas son:

- En muchas de las actividades, Félix usó una paleta de madera propia del juego de "paleta goma" del País Vasco, como proyección de su mano y con el objetivo de que llegara a las pelotas que antes quedaban fuera de su alcance.
- En actividades concretas, se completó la adaptación permitiéndosele que la pelota pudiera dar un bote más que los permitidos al resto de sus compañeros (en su caso, dos).
- En otras ocasiones, o incluso como complemento de las anteriores, se le permitió que pudiera empomar (coger) la pelota y golpearla, en vez de golpearla según venía.

Además, establecimos el hábito de charlar después de cada clase sobre el resultado de ésta y acerca de las actividades anteriores, acercándonos al objetivo de la inclusión mediante la I-A. El alumno, en este sentido, se mostraba satisfecho: "...en Pelota, a excepción de las últimas clases, y más que nada porque las jugábamos en el campo de fútbol, en el resto mi participación ha sido bastante activa".

Conclusiones

En conclusión, podemos decir que el proceso de I-A se completó de forma satisfactoria, no sólo en comparación con las asignaturas prácticas que ya había cursado Félix, sino en relación con su participación efectiva en estas sesiones. Para ello, se reveló fundamental la colaboración entre el alumno y el profesor; no en vano esta colaboración es una de las bases más sólidas de la inclusión (Parrilla, 2004). Como Félix comentaba, "ahí se ve claramente lo que estamos diciendo, lo que sería la antigua enseñanza, la antigua manera de incluir a las personas con discapacidad en comparación con lo que se debería hacer. La diferencia es que en Pelota hemos visto lo que se debería practicar. La participación es activa en el juego y la asignatura".

En dicho proceso, se sacuden los pilares profesionales propios, injustificadamente demasiado sólidos, y ello provoca una mejora importante en la tarea docente. Asimismo, la puesta en marcha de este tipo de proyectos demuestra ser totalmente accesible a los profesionales de la educación. Su uso es muy recomendable en los casos en que, como en éste, se requiera de la investigación propia para introducir cambios. Además, éste es un proceso muy formativo y que rompe la dicotomía entre teoría y práctica o profesor-investigador (Pérez, 1990). Como propone Villagra (2003), debemos apostar por las acciones desde la escuela.

Por ello, podemos concluir que la aspiración de la inclusión incumbe a todos y cada uno de los agentes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente al profesorado, que convive diariamente con las personas con discapacidad y conoce su situación y el medio. Esta responsabilidad, ya legislada, supone una redefinición de su tarea docente diaria, para cuya asunción posee algunos elementos de trabajo, como la investigación-acción.

Bibliografía

- Arráez, J.M. (1998): Teoría y praxis de las adaptaciones curriculares en la educación física. Málaga. Aljibe.
- Carbonell, J. (2001): La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid. Morata.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona. Martínez Roca.
- Fetterman, D. (1998): Ethnography. Step by step. Londres. Sage Publications.
- Flick, U. (2002): An Introduction to Qualitative Research. Londres. Sage Publications.
- Fraile, A. (2006): "Actividad física y salud para la escuela desde la investigación-acción". X Jornades d'Intercanvi d'Experiències d'Educació Física. Valencia. CEFIRE.
- Gomendio, M. (2000): Educación física para la integración de niños con necesidades educativas especiales. Madrid. Gymnos.
- Kemmis, S. (2006): "Mejorando la educación mediante la investigación-acción", en AA.VV.: La Investigación-acción Participativa. Inicios y desarrollos. Madrid. Popular.
- Latorre, A. (2004): La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Graó.
- Martín, J. (2006): Paideia. 25 años de educación libertaria. Madrid. Ediciones Kañeras.
- Mittler, P. (2000): Working towards inclusive education. Londres. David Fulton Publishers.
- Parrilla, A. (2004): "La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión", en AA.VV.: La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones. Barcelona. Graó.
- Pérez, M.ª G. (1990): Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid. Dykinson.
- Ríos, M. (2001): "El reto de la participación activa y efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de educación física", Tándem, núm. 5, pp. 20-30.
- Ríos, M. (2003): Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad. Barcelona. Paidotribo.
- Robertson, C. y otros (2000): "Equality and the inclusion of pupils with special educational needs in physical education", en Capel, S; Piotrowski, S.: Issues in physical education. London. Routledge.
- Stenhouse, L. (1991): Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata.
- Stenhouse, L. (2004): La investigación como base de la enseñanza. Madrid. Morata. Stenhouse, L. (2004): La investigación como base de la enseñanza. Madrid. Morata.
- Toro, S.; Zarco, J. (1998): Educación física para niños y niñas con necesidades educativas especiales. Archidona. Aljibe.
- Villagra, A. (2003): "La educación física y las necesidades educativas especiales: un análisis crítico en el marco de la innovación educativa". Tándem, núm. 11, pp. 7-18.
- Vislie, L. (2003): "From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western european societies". European Journal of Special Needs Education, núm. 18, pp. 17-35.

Dirección de contacto

Daniel Martos

-
1. La observación, en este caso, formaba más parte de la I-A, ya que servía de base para la reflexión después de la práctica.