

FÉLIX, UN ALUMNO EN SILLA DE RUEDAS

Un caso único de transformación de las prácticas de pelota en sesiones inclusivas mediante la investigación-acción

Daniel Martos

Resumen.

La inclusión es un paso más hacia la participación efectiva de personas con discapacidad en las prácticas deportivas, pues incide directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con este nuevo paradigma, la asignación de roles pasivos o de tareas paralelas no debe generalizarse. En este artículo, se describe el proceso colaborativo y reflexivo entre el profesor y el alumno para convertir las sesiones de Pelota Valenciana en prácticas inclusivas. Mediante las estrategias propias de la investigación-acción y sus ciclos de acción-reflexión, se trata de garantizar que el alumno, en silla de ruedas, participe activamente, asumiendo todos los roles y con garantía de éxito. Los resultados fueron satisfactorios, sobre todo por la accesibilidad del método de investigación y por las bondades de la inclusión.

Abstract.

Inclusion becomes another step towards the effective practice of people with disability in sports, due to its focusing on the learning process. So, we do not have to generalise passive roles or parallel tasks. In this paper, I describe the collaborative and reflexive process between the teacher and the student to change the practices of Pelota Valenciana (“Valenciana Ball Game”) in inclusive sessions. Through research in action strategies and their action and reflection cycles I pretend that the student, on a wheelchair, play effectively and successfully. Results were satisfactory, not only for the accessibility of the research strategies, but also for the wellness of the inclusion.

Palabras clave.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, INCLUSIÓN, PELOTA VALENCIANA, SILLA DE RUEDAS.

1.- Introducción.

¿Qué pasa cuando nos enfrentamos a una situación nueva y ciertamente desconocida para la cual no estamos preparados? ¿Cuántas veces, como docentes, nos hemos acordado que para esto o aquello no nos preparó la Universidad? Honestamente, deberíamos reconocer que la heterogeneidad humana se manifiesta en toda su plenitud en nuestras aulas y que, en no pocas ocasiones, nos sentimos incapaces de responder ante situaciones cambiantes que desafían nuestra integridad, tanto profesional como humana. En este sentido, uno de los tipos de desafíos más estimulantes proviene de la presencia de alumnado con algún tipo de discapacidad en clase; o al menos, según Vislie (2003), es lo que deberíamos percibir en estos casos: un estímulo a nuestra habilidad y conocimientos docentes.

Sin lugar a dudas, la educación está en crisis en las sociedades modernas (Porter, 2004), posiblemente por el rápido cambio generacional habido que ha puesto contra las cuerdas la capacidad de adaptación de la escuela. Las aulas sucumben a la indisciplina, más bien irresponsabilidad, mientras la anquilosada clase docente niega los cambios y evita una educación arriesgada y moderna. Sin embargo, siguiendo a Martín (2006) no

creo que se trate de rehuir el conflicto cuando este, bajo mi punto de vista, facilita la comunicación y el aprendizaje, amén del avance social. Más bien, cabe hacerle frente.

Desde el punto de vista de la investigación-acción, la sociedad se contempla dinámica y repleta de problemas a solucionar y, como educadores y educadoras, debemos mejorar nuestra acción profesional como parte del avance social (Pérez, 1990). Por ello, mi intención no es otra que la de focalizar la atención sobre la situación y tratamiento que la atención a la diversidad tiene en la educación superior, sirviéndome de un caso concreto: la presencia de un alumno usuario de silla de ruedas en la asignatura teórico-práctica de pelota valenciana¹ en segundo curso de la licenciatura en ciencias de la actividad física y el deporte. Sucintamente, los objetivos de esta investigación son:

- 1.- Poner en marcha un proyecto de investigación-acción para desarrollar estrategias inclusivas en la asignatura de Pelota valenciana.
- 2.- Mostrar la accesibilidad de la metodología usada y con ello fomentar su uso en educación.
- 3.- En último término, conocer las interpretaciones del alumno en silla de ruedas acerca de las vivencias en el mundo de la actividad física y el deporte.

2.- Marco teórico: La atención a la diversidad.

La atención a la diversidad² no ha dejado de evolucionar desde el punto de vista legislativo; aún así, las discriminaciones se siguen produciendo y estamos todavía lejos de una educación inclusiva. En el Estado español, los esfuerzos se han materializado de forma abrumadora en la adecuación de los marcos legislativos a las exigencias de los países de nuestro entorno, la situación y necesidades de las personas con discapacidad y, porqué no, del sentido común. Sin embargo, la constante evolución normativa no ha cristalizado en una realidad idónea. Afortunadamente, se está viviendo un cambio de paradigma que sacude el estado de las cosas.

Durante todos estos años, la integración ha justificado desde estos cambios legales hasta las prácticas más acertadas en materia educativa, aunque también los posicionamientos más retrógrados o el afloramiento de las posiciones más inmovilistas. El reto de la integración ha chocado con la conocida falta de inversión y, sobre todo, con una falta de conocimientos, preparación o actitud por parte del profesorado. Estoy de acuerdo con Carbonell (2001), quien apunta que los cambios inducidos desde fuera, como podría ser una ley, nada pueden si no hay participación del profesorado. La integración, como utopía, no se ha materializado en un cambio real en las prácticas docentes. Ríos (2001), habla del fenómeno de la falsa integración, estableciendo que en educación física se materializa en la asignación de roles pasivos, abuso del trabajo teórico y la participación en actividades diferentes de los alumnos y alumnas con discapacidad. Porter (2004), reconoce que en Canadá cerca del 40% de alumnos/as con discapacidad se educa en escuelas segregadas o aulas de educación especial.

¹ El 'Joc de Pilota Valenciana' es el deporte tradicional por excelencia del País Valenciano, jugado en la mayoría de pueblos de las comarcas valenciano-hablantes. Integrado por diversas modalidades, básicamente se juega con la mano golpeando una pelota pequeña y dura que pesa unos 40 gramos. Su práctica se ubica igualmente en la calle como en recintos cerrados como los trinquets. Hay modalidades de invasión y de cancha dividida. Todas ellas, excepto el frontón, son de juego directo.

² Uso el concepto 'atención a la diversidad' pues es el concepto que más se utiliza actualmente, sobre todo en las leyes y decretos. Además, se reconoce la diversidad y se deja de nombrar a personas quien, tradicionalmente, han sufrido el estigma de la incapacidad.

Para Mittler (2000), el error se localiza en el hecho que hasta ahora se postulaba la integración del alumno/a en la escuela, sin que esta hubiera de acometer grandes modificaciones. Sparkes (1989) apunta a que las dificultades hacia una mejora vienen muchas veces provocadas por la ignorancia, por el desconocimiento de cómo hacer las cosas mejor. La piedra, pues, está en nuestro tejado, en la de los y las profesoras que conviven diariamente con las personas que acuden a clase a recibir una educación.

Hemos de entender la inclusión como un proceso, con lo cual el día a día recobra suma importancia; se trata de que el alumnado se eduque junto, por ello, según Vislie (2003), inclusión enfatiza la reforma curricular y se centra en todas las escuelas y todas sus fases. Robertson et al (2000) hablan de la necesidad que existe en cambiar la concepción de la escuela y su dinámica, lo que implica necesariamente al profesorado. En definitiva, la inclusión da la bienvenida a la diversidad (Mittler, 2000). Y no se trata, como veremos, de vendar los ojos a todo el alumnado porque haya un alumno ciego; no todas han de jugar a voleibol sentados por la presencia de una alumna en silla de ruedas.

En consecuencia, la inclusión pretende otorgar roles activos a todos los alumnos y alumnas, siempre según sus competencias. En definitiva, estamos ante un paulatino cambio de paradigma que si bien, puede haber llegado a ciertas esferas de nuestro ámbito, todavía no se visualiza claramente en los patios, gimnasios y aulas.

3.- Metodología.

Esta investigación se aloja bajo el paraguas de los paradigmas interpretativo y crítico. No en vano, las metodologías cualitativas propias ofrecen grandes posibilidades en contextos sociales como, en este caso, el educativo. A saber, y siguiendo a Cohen y Manion (1990), el orden que se da en la naturaleza no es extrapolable a los fenómenos sociales.

Esta investigación, fundamentalmente, obedece a la lógica de la investigación-acción (I-A). La justificación de esta elección se relaciona con los objetivos de la misma los cuales, según Fraile (2006), no son otros que mejorar la práctica docente y poner en marcha estrategias que resuelvan los problemas surgidos en nuestra labor profesional. Siguiendo a Latorre (2004), básicamente se trata de poner en marcha ciclos de acción y reflexión con los que, además de interpretar la realidad, consigamos cambiarla y producir conocimiento desde la práctica. La investigación-acción 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.

No es ni más ni menos que el reconocimiento de que la educación no es neutral, por lo que la investigación se compromete críticamente con el cambio en la educación y en la sociedad. En este sentido, desde ámbitos como la educación compensatoria se viene considerando la I-A como un elemento formativo y pretende, siendo uno de sus pilares, romper con las dicotomías teoría-práctica y profesor-investigador (Pérez, 1990). Su accesibilidad la convierte en una excelente estrategia de mejora docente desde la práctica misma.

Desde esta perspectiva, en nuestro caso, se establecieron los ciclos de acción-reflexión característicos del método. Se trata, sucintamente, de crear un maridaje entre las sesiones prácticas y la reflexión, evaluando la marcha de la clase y estableciendo problemas y proponiendo soluciones. Con ello, se iban modificando las prácticas. Evidentemente, la propuesta incluye al profesor y al alumno, Félix en este caso.

Desde el punto de vista de la recogida de datos, empleada en este trabajo, tenemos la entrevista en profundidad y la observación. En el primero de los casos, las entrevistas ofrecen un gran potencial a la hora de obtener datos por lo que se convierten

en uno de los instrumentos preferidos por los y las investigadoras (Fetterman, 1998). En nuestro caso, se trata de entrevistas en profundidad, donde se puede jugar con la directividad y el grado de estructuración de las preguntas (Flick, 2002). Las entrevistas sirvieron, 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, en ellas se preguntó sobre otros aspectos de la vida de Félix con el fin de generar datos acerca de la contextualización de la investigación. En el caso de la observación, herramienta imprescindible para la investigación cualitativa, las sesiones prácticas se han observado desde la posición de profesor, adoptando un rol de observador como participante, siguiendo la terminología adoptada por Wolcott (1973).

Las palabras que siguen son, además de la presentación de unos datos y conclusiones, un ejemplo metodológico de cómo aplicar la I-A en un contexto educativo.

4.- Estrategias inclusivas.

La necesidad de adaptación de las tareas, como es mi caso, aparece cuando queremos o debemos trabajar un contenido concreto, sin elección, u optamos por presentarlo metodológicamente de otra manera que no sea, por ejemplo, la cooperativa. Es en estos casos cuando el profesor o profesora debe poner en práctica sus actitudes y habilidades de empatía y creatividad.

La inclusión, sin embargo, no acepta demasiadas recetas, pues iría en contra del principio de atención a la diversidad. Hemos de aceptar que cada persona es un mundo, y a eso añadirle que todo depende del contenido a enseñar, la metodología y el ambiente. Aún así, existen manuales publicados que pueden hacernos el camino más fácil. En mi caso, y para el ejemplo que nos ocupa, he seguido las recomendaciones de Ríos (2001) para la conversión de actividades en propuestas inclusivas:

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

A continuación, se describe el proceso seguido para la conversión de las prácticas de Pelota Valenciana en sesiones inclusivas, donde un alumno con distrofia y usuario de silla de ruedas participe activamente. Para ello, me basaré en tres momentos o fases propuestos por Ríos (2003).

1.- Fase inicial: la información.

Todo empezó con la aparición de un problema de investigación proveniente de la realidad misma: la inminente presencia de un alumno usuario de silla de ruedas en la asignatura de Pelota Valenciana que yo imparto. Su presencia en la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte había creado ya algunos problemas, sobre todo por las barreras arquitectónicas o por las dificultades de algunos profesores a la hora de atenderle en clase, sobre todo en asignaturas prácticas. Consciente de la

existencia de este problema³, la decisión de actuar estaba tomada: hacia falta la puesta en marcha de un seguimiento y un plan de acción para evaluar la situación de este alumno y mejorar, en la medida de mis posibilidades, su paso por la asignatura de Pelota. Y qué mejor que una investigación-acción.

Félix es un alumno que no pasa desapercibido en la Facultad, en parte por desplazarse en silla de ruedas, en parte por protagonizar una larga lucha por sus intereses en relación sobre todo a las barreras arquitectónicas del viejo edificio donde se ubica dicha Facultad. Él mismo así lo manifestaba asegurando que *“Siempre que crea que tengo razón, toco mucho ‘las pelotas’, hablando claro. Pienso que si tu has pagado igual que los demás y tienes derecho a una atención...”* (E1).

Al finalizar el primer curso y llegado el verano decidí quedar con él para conocerle y entrevistarle. En este sentido, de esta visita extraje algunas conclusiones positivas. El ambiente familiar era propenso y encontré a un muchacho animado e ilusionado con el deporte y sus estudios: *“Necesito estar activo y estar en contacto con la gente. Una buena forma de hacerlo es estudiando esto, haciendo deporte que es lo que a mi me gusta, en el aire libre haciendo lo que me divierte”* (E1).

Además, coincidiendo con su llegada a la Universidad un año antes, Félix comenzó a entrenar Atletismo con cierta seriedad. En este sentido, la primera parte de la recogida de información se había completado y aspectos importantes para la actividad física y su adaptación inclusiva reflejaban resultados esperanzadores. Siguiendo a Ríos (2003), cuando desgrana esta primera fase, me encontré con una persona con un contexto familiar favorable, un nivel de auto confianza elevada, un entrenamiento adecuado y una aceptación de su déficit: *el único problema que tuve [en Atletismo] fue en saltos porque evidentemente en silla de ruedas no se puede saltar.*

Completada cierta recogida de datos inicial, esta fase, sin embargo, se solapó con el comienzo de las clases. Ello, en parte, era totalmente intencionado para poder así observar *in situ* las competencias motrices de Félix y su nivel de integración en el grupo y la materia. Por ello, las primeras sesiones, dedicadas a juegos iniciales, nos sirvieron como complemento de información.

2.- Segunda fase: la adaptación de las tareas.

Conocedor de las áreas básicas de actuación para la adaptación, descritas por autores como Arráez (1998) o la misma Ríos (2003), quienes apuntan a la metodología, entorno y material y la tarea, pero atado de pies y manos en cuanto a la elección de contenidos y opciones metodológicas, mi actuación se dirigió preferentemente a la tarea. El diseño inicial, y que había conservado durante tres cursos académicos, planteaba claros ejemplos de poca integración, aunque bien es cierto que nunca antes había tenido un alumno o alumna con discapacidad. El primer paso, fundamental, fue hacer cómplice al alumno, por lo que le entregué una copia de mis prácticas con la petición de que las revisara: *“Muy bien, yo te he traído un poco de trabajo. No te va a costar mucho, pero como ya estoy pensando en mis clases del año que viene... tú sabes que la pelota valenciana se juega con la mano... Yo le he estado dando vueltas y me quiero sentar tranquilamente, pero quiero que colabores”* (E1).

En ese momento Félix pareció enganchado en el proyecto y, con ello, conseguía demostrarle al alumno un interés y previsión por su caso. Evidentemente, al alumno no

³ Como problema entendemos la existencia de una desatención clara del alumno en silla de ruedas, no su presencia misma. De acuerdo con la filosofía inclusiva, la presencia de alumnos y alumnas con discapacidad en nuestras aulas se ve como una oportunidad de aprender y adaptar nuestra forma de dar clase (además de los beneficios para el grupo y los individuos en particular).

se le dieron pautas de adaptación como las comentadas más arriba: se trataba que el alumno analizara las actividades desde su realidad y bajo su percepción. El resultado, después del verano, fue bastante dispar. Mi sorpresa fue mayúscula cuando observé la diferencia de criterio en cuanto a las adaptaciones planteadas. Mientras yo había previsto adaptaciones en casi todas las actividades, Félix no propuso ninguna. A mí entender, sabedor que el alumno se las había leído (o al menos eso decía), consideré tres posibles razones a este hecho:

- Que Félix creía firmemente en sus posibilidades y se veía capaz de participar efectivamente en las prácticas sin ningún tipo de adaptación
- Que Félix no se había detenido lo necesario en la tarea encomendada y/o no comprendía las actividades planteadas
- Que Félix manifestaba de esta manera su deseo de ser igual que los demás y no ‘disfrutar’ de privilegios ni normas a su favor, lo que podríamos denominar como ‘rechazo a la diversidad’.

En la tabla siguiente, presento las modificaciones de las actividades de la clase propuestas para alcanzar la inclusión de Félix en la misma. Como indicó después, Félix no las aceptó.

Propuesta de prácticas inclusivas. Pelota Valenciana	
Activación	Adaptaciones
-A pillar, quien paga lleva una pelota de plástica con la que tiene que tocar a otras personas. Vamos introduciendo más pelotas.	-A Félix hay que tocarle la parte de detrás de la silla. Cuando paga tiene que pasar a un metro de alguien y decir su nombre.
-Igualmente, pero ahora para salvarse hay que tener una pelota de badana en las manos. Nos las vamos pasando.	-Cuando él paga quien quiera salvarse debe coger y llevar la pelota con la mano no hábil
-Estiramientos	-Sin adaptación
Parte Principal	Adaptaciones
-Juego de los 10 pases con pelota de plástico. No vale correr con la pelota.	-Cuando defiende lleva una pelota de badana que puede lanzar a quien tenga la de plástico. Cuando ataca no se la pueden robar de las manos, aunque sólo puede hacer 2 pases contabilizados.
-El mismo juego, pero ahora también se obtiene un punto tocando con la pelota la pared contraria.	-Las mismas adaptaciones que en el caso anterior.
-Ahora la pelota se pasa mediante golpeo.	-Las mismas adaptaciones que en el caso anterior.
-En este caso, sin pase. La pelota se golpea según viene, sin límite de toques por persona. Sólo se obtiene punto tocando la pared contraria.	-Si le toca la pelota ésta está parada y la juego su equipo. Él juega con raqueta y tiene la opción de preparársela.
-Progresamos a sólo un golpeo por equipo.	-Las mismas adaptaciones que en el caso anterior.

Tabla 1. Mi propuesta de adaptaciones para la sesión primera

Desde mi experiencia, sabía perfectamente que sin adaptaciones iba a ser difícil que participara de forma inclusiva. Aún así, después de conversar con él, decidimos que la primera sesión la plantearíamos sin adaptaciones, tal y como el proponía. En el proceso de adaptación de la asignatura era tremendamente importante la complicidad

del alumno, por lo que yo buscaba con esta estrategia que él fuera consciente de sus limitaciones ante los contenidos planteados.

Dicha revelación se produjo, efectivamente, después de la primera práctica. Aunque el alumno manifestó que se había divertido, yo contabilicé que en el conjunto de progresiones de la parte principal, había tocado el balón cuatro veces. Le manifesté, consecuentemente, que pensaba que eso no era inclusión y Félix, asintiendo, empezaba a reconocer la necesidad de adaptar algunas actividades, aunque se mostraba reacio a aceptar algunas otras, manifestando que *“No quiero que el juego se pare. Me gusta modificar lo menos posible”*⁴.

Con ello, se empezaba a hacer fuerte el argumento del ‘rechazo a la diversidad’; aún así, decidimos que en la segunda sesión aplicaríamos algunas adaptaciones, y con ello compararíamos el resultado de la primera y la segunda práctica. En este caso, Félix se había leído con más detenimiento la práctica, con lo que nuestras propuestas, a excepción del juego inicial de la cadena, coincidieron plenamente.

Propuesta de prácticas inclusivas. Pelota Valenciana	
Activación	Adaptaciones
-Jugamos al juego de la cadena. Una persona paga y va pillando y cogiéndose de la mano. Las pelotas de badana, que se pasan golpeando, evitan ser pillados.	-A Félix hay que tocarle la parte de detrás de la silla. -Cuando paga es una especie de satélite que va pillando lanzando la pelota de badana ⁵
-Estiramientos	-Sin adaptación
Parte Principal	Adaptaciones
-Hacemos dos equipos. Se trata de ‘matar’ a los y las contrarias golpeando una pelota de plástico o banda. No podemos avanzar con la pelota. La persona tocada se sienta, pero puede salvarse ‘matando’ a alguien.	-Hay que golpearle la parte de detrás del cuerpo.
-Igualmente, pero dividimos el campo en dos partes (cancha dividida) y dejamos que al principio se distribuyan como quieran. Cuando empieza el juego ya no pueden cambiar de parte.	-Las mismas adaptaciones que en el caso anterior.
-Ahora hacemos cuatro partes y repetimos el mecanismo anterior.	-Las mismas adaptaciones que en el caso anterior.
-Dejamos el campo igual y jugamos a balón tiro convencional pero golpeando la pelota.	-Las mismas adaptaciones que en el caso anterior.
-Ahora distribuimos a los equipos alternamente: Rojos-Azules-Rojos-Azules. Jugamos a hacer punto tocando la pared contraria. Podemos coger la pelota, pero se golpea.	-Sin adaptaciones
-Igual pero no la podemos coger.	-Sin adaptaciones
-Ahora, un golpeo por persona y acabamos jugando un golpeo por equipo, como en Raspall.	-Sin adaptaciones

Tabla 2. Mi propuesta de adaptaciones, incluyendo las aportaciones de Félix.

Después de esta segunda sesión, Félix y yo hablamos del resultado de la misma y me reconoció que había ido mejor que la primera, que se había sentido más participativo. Con ello, empezaba a aceptar la necesidad de introducir adaptaciones,

⁴ Estas afirmaciones no son fruto de ninguna entrevista formal, sino de las conversaciones que después de cada sesión manteníamos a modo de evaluación.

⁵ Félix no aceptó pagar mediante el lanzamiento de una pelota y prefirió pagar de forma convencional, pues pensaba que mi propuesta era demasiada ventaja.

aunque seguía manteniendo una tendencia a que estos fueran lo menos evidentes posible. Félix prefería no conseguir éxito en las actividades y participar con poca adaptación al hecho de ponérselo demasiado fácil. Después de valorar la sesión pasamos a discutir la siguiente, la tercera práctica. De este modo, instauramos los famosos ciclos acción-reflexión propios de la investigación-acción, mediante los cuales evaluábamos las adaptaciones introducidas y preveíamos las de la siguiente sesión. Introduciéndonos poco a poco en el meollo de la asignatura de Pelota, jugada básicamente con pelotas pequeñas y rápidas, el proceso de colaboración entre ambos produjo a grosso modo las siguientes pautas de adaptación:

- En las actividades siguientes, 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/as.
- 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.

3.- Fase tercera: el seguimiento y la evaluación.

Poco a poco, entre Félix y yo se había establecido ya un mecanismo de adaptación y evaluación, charlando al final de cada sesión sobre las actividades realizadas y previendo las de la práctica siguiente. Parecía que las estrategias inclusivas iban calando en ambos y con la aceptación del resto de los y las compañeras. Las estrategias inclusivas iban tomando cuerpo y Félix empezó a aceptarlas de buen grado.

23-10-06. Le traigo una paleta del País Vasco y, a simple vista, le gusta. En el juego observo que busca muchas pelotas y llega a algunas de ellas. Manifiesta que ha jugado mucho, incluso como el resto de sus compañeros (yo pienso que un poco menos). Para el resto de modalidades acepta usar la paleta.

A las anotaciones en el diario de campo, hay que añadir como elemento de evaluación las manifestaciones del propio Félix en cuanto a la idoneidad del proceso: “...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” (E2).

5.- Conclusiones.

Finalmente, Félix completó la asignatura con la sensación de haber participado más activamente que en el resto de materias y con la satisfacción mutua de haberlo intentado, asumiendo los riesgos que deberían acompañar a la educación de forma perenne. Como él manifestó, “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 a lo que se debería de hacer. La diferencia es que en Pelota hemos visto lo que se debería de practicar. La participación es activa dentro del juego y de la asignatura” (E2).

En definitiva, las conclusiones extraídas son:

-La inclusión, como proceso de cambio radical, afecta profundamente a las prácticas y usos de los y las profesionales de enseñanza.

- En este caso, la complicidad de la persona afectada es imprescindible.
- La puesta en marcha de estos proyectos sirve, no sólo para incluir a personas con discapacidad, sino también para reflexionar de nuevo sobre aspectos que parecían consolidados en nuestro quehacer diario.
- Los contenidos a enseñar y la metodología usada influyen de forma determinante en las posibilidades de adaptación. Por ello, siempre que sea posible, se puede y se debe optar por aquellos que faciliten la inclusión y, por ende, por actividades menos competitivas.
- La puesta en marcha de este tipo de proyectos se revela totalmente accesible a los y las profesionales de la educación. Para ello, además de una mínima formación metodológica, solamente se requiere de una grabadora y de ganas de aprender y mejorar.
- El compromiso con la investigación-acción y el paradigma crítico suponen, además de un camino de mejora constante, un elemento de satisfacción personal ante los cambios introducidos.

6.- 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.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación en educación*. Madrid: La Muralla.
- Fetterman, D. (1998). *Ethnography. Step by step*. London: Sage Publications.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Fraile, A. (2006). Actividad física y salud para la escuela desde la investigación-acción. En *X Jornades d'Intercanvi d'Experiències d'Educació Física*. CEFIRE, València.
- Kemmis, S. (2006). Mejorando la educación mediante la investigación-acción. En *VVAA, La Investigación-acción Participativa. Inicios y desarrollos*. (153-176). 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*. David Fulton Publishers.
- Pérez, M^a. G. (1990). *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Porter, G.L. (2004). El reto de la diversidad y la integración en las escuelas. En *VVAA, La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones* (15-26). Barcelona: Graó.
- Ríos, M. (2001). El reto de la participación activa y efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de educación física. *Tándem*. (5) 20-30.
- Ríos, M. (2003). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Robertson, C. et al (2000). Equality and the inclusion of pupils with special educational needs in physical education. En Capel, S i Piotrowski, S. *Issues in physical education*. (47-63). London: Routledge.
- Sparkes, A. C. (1989). Culture and Ideology in Physical Education. En Templin, T. y Schempp, P. *Socialization Into Physical Education: Learning to Teach* (315-338). Indianapolis: Benchmark Press.

- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western european societies. *European Journal of Special Needs Education*. 18 (1), 17-35.
- Wolcott, H. (1973). *The man in the principal's office. An Ethnography*. University of Oregon