

Un cuento motor para sensibilizar hacia la discapacidad intelectual: La Galaxia Diversa

A motor story to raise awareness of intellectual disability: The Diverse Galaxy

Nieves María Sáez-Gallego, Jorge Abellán y Yessica Segovia

Universidad de Castilla – La Mancha (España)

Resumen. Las estrategias de simulación permiten a los participantes experimentar las realidades corporales de las personas con discapacidad, lo que puede fomentar el desarrollo de actitudes positivas que propicien la inclusión. Los programas de sensibilización hacia la discapacidad han incluido generalmente actividades de simulación de la discapacidad física o sensorial, pero en escasas ocasiones se han introducido actividades de simulación de la discapacidad intelectual por ser estas menos evidentes. Este trabajo presenta un cuento motor compuesto por desafíos físicos cooperativos, diseñado para sensibilizar al profesorado hacia la necesidad de atención a la discapacidad intelectual en Educación Física a través de la simulación indirecta de la misma. Asimismo, se evaluaron las conductas cooperativas al ser aplicado en un grupo de maestros en formación a través del diario de seguimiento para Retos Físicos Cooperativos de carácter emocional. La puesta en práctica con docentes en formación mostró que el cuento motor tenía el potencial para generar conductas colaborativas y apoyo, aunque se había dificultado la comprensión de las instrucciones de los desafíos que lo componían. En conclusión, la Galaxia Diversa podría ser una herramienta pedagógica útil para sensibilizar hacia la discapacidad intelectual, a través de la simulación indirecta, si se utiliza como pretexto crítico para visibilizar la desigualdad en la que se encuentran cuando no se atienden sus necesidades educativas específicas. Además, su diseño permite trabajar sobre los principios del Diseño Universal del Aprendizaje, como puede ser la necesidad de proporcionar múltiples formas de representación de la información que se transmite.

Palabras clave: Simulación, inclusión, diversidad, sistemas de comunicación, formación del profesorado.

Abstract. Simulation strategies, which may promote inclusive attitudes, allow participants to experience the physical reality of disabled people. Disability Awareness programs have generally included simulation activities for physical or sensory disabilities, but simulation activities regarding intellectual disabilities have rarely been introduced since they are less obvious. This work presents a motor story compound of cooperative physical challenges, which have been designed to raise teachers' awareness of intellectual disability in the subject of Physical Education through the indirect simulation. Likewise, the cooperative behavior aroused when applied in a pre-service teachers' group through the Cooperative Physical Challenges of an emotional nature diary were evaluated. The motor story application with pre-service teachers showed the potential to generate collaborative and supportive behavior, although it had been difficult to understand the instructions of the challenges. In conclusion, the Diverse Galaxy could be a useful pedagogical tool to raise awareness of intellectual disabilities, through indirect simulation, if it is used as a critical incident to make visible the inequality in which students find themselves when their specific educational needs are not met. In addition, its design allows working on the principles of Universal Learning Design, such as the need to provide multiple ways of representing the information that is transmitted.

Keywords: Simulation, inclusion, diversity, communication system, pre-service teachers training.

Fecha recepción: 22-02-23. Fecha de aceptación: 15-06-23

Nieves María Sáez-Gallego

nieves.saez@uclm.es

Introducción

La legislación educativa vigente defiende que “la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo deberá estar regida por los principios de inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo y accesibilidad universal para todo el alumnado” (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Sin embargo, una de las principales barreras para la inclusión educativa ha resultado ser la escasa formación del profesorado en materia de atención a la diversidad (Valencia-Peris et al, 2020). En este sentido, los programas de sensibilización han sido ampliamente utilizados en el marco de la formación del profesorado de Educación Física, con el objetivo de mejorar su predisposición para llevar a cabo prácticas inclusivas en el contexto escolar.

Con todo ello, el presente trabajo presenta una experiencia didáctica centrada en el desarrollo y evaluación de un cuento motor de sensibilización hacia la discapacidad intelectual enfocado a la formación inicial del profesorado

de Educación Física. El propósito del trabajo es doble, por un lado, poner a disposición de la comunidad educativa este recurso, y por otro, evaluar las conductas cooperativas desarrolladas por un grupo de estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria durante su puesta en práctica. Para guiar el apartado de introducción, se desarrollarán por separado los siguientes epígrafes: los programas de sensibilización en la formación del profesorado, los cuentos motores como pretextos críticos y la cooperación y su relación con el desarrollo de actitudes positivas.

Los programas de sensibilización en la formación del profesorado para la inclusión

Las actitudes se describen como las ideas con carga emocional que guían la emergencia de determinadas acciones en situaciones específicas al estar compuestas por tres componentes: el cognitivo, referido a las creencias y conocimientos sobre el objeto de la actitud; el afectivo, relacionado con los sentimientos y emociones en relación con este; y el conductual, basado en la predisposición a actuar de una determinada manera al entrar en contacto con él (Triandis, 1971). Teniendo en cuenta el carácter tridimen-

sional de la actitud, los programas de sensibilización han estado centrados en aumentar el conocimiento sobre discapacidad y en generar nuevas emociones y sentimientos en relación con esta para promover el desarrollo de conductas más inclusivas. En este sentido, estos se han fundamentado en la Teoría del Comportamiento Planificado (Ajzen, 1991), que defiende que el comportamiento humano se puede predecir por las intenciones de llevarlo a cabo, y estas intenciones pueden estar influidas por las actitudes, por las normas subjetivas o creencias de su entorno social y por la percepción sobre los recursos y oportunidades para llevar a cabo dicho comportamiento.

Los programas de sensibilización han sido puestos en práctica en numerosas experiencias didácticas con el objetivo de desarrollar actitudes positivas hacia las personas que forman parte de determinados grupos en riesgo de exclusión, como es el caso de las personas con discapacidad (Felipe-Rello & Garoz, 2014; Lindsay & Edwards, 2013). La finalidad de dichos programas ha sido fomentar la creación de entornos proclives a la inclusión educativa, ya que las actitudes hacia las personas con discapacidad están a menudo cargadas de prejuicios y estereotipos que restringen su participación (Sherrill, 2004), siendo más negativas las presentadas hacia las personas con discapacidad intelectual (Siperstein et al., 2007).

Según Porter (2014), los tres elementos clave para avanzar hacia la educación inclusiva son el compromiso y capacidad de maestros y padres, la aplicación de estrategias inclusivas para la mejora de las escuelas y el poder de las relaciones entre pares. En este sentido, los destinatarios de los programas de sensibilización han sido fundamentalmente el estudiantado (p.ej., Abellán et al., 2022; Pérez-Tejero et al., 2022) y el profesorado en activo (p.ej., Reina et al., 2019) y en formación (p.ej., Sparkes et al., 2019), como piedras angulares del proceso educativo. En el caso concreto de este trabajo, se centra especialmente en el profesorado en formación, como elemento clave para la consecución de un sistema educativo más inclusivo.

Una de las estrategias utilizadas en los programas de sensibilización ha sido la de simulación, basada en la experimentación de la realidad de las personas con discapacidad a través de la práctica de diferentes actividades (Valencia-Peris et al., 2020) como juegos sensibilizadores o deportes adaptados. Durante el desarrollo de dichas actividades, los participantes experimentan algunas situaciones a las que se enfrentan las personas con diferentes tipos de discapacidad a través de la representación de estos, lo que les permite valorar sus capacidades para la realización de las diferentes actividades y propicia el desarrollo de actitudes basadas en la empatía y el respeto (Ríos, 1994). La simulación se encontraría, por tanto, dentro de la denominada pedagogía encarnada, definida por Nguyen y Larson (2015, p. 332) como “un aprendizaje que une cuerpo y mente en un acto físico y mental de construcción de conocimiento”.

La simulación se puede realizar de diferentes formas en función de la discapacidad trabajada, siendo las más evidentes y las más desarrolladas aquellas orientadas a la sen-

sibilización hacia la discapacidad sensorial (anular o dificultar uno de los sentidos) (p.ej. Reina et al., 2011) y hacia la discapacidad física (inmovilizar o limitar el movimiento de alguna o varias extremidades) (p.ej. Hutzler et al., 2007; Xafopoulos et al., 2009). Algunos ejemplos concretos sobre la manera en la que simular determinados tipos de discapacidad se pueden encontrar en el trabajo de Reina et al. (2016). Tal y como defienden los autores, la simulación de la discapacidad intelectual no se puede realizar de forma directa, por lo que las propuestas podrían ir orientadas a la percepción de sensaciones de incompreensión a través de situaciones con altas demandas de procesamiento cognitivo o de toma de decisiones para su simulación de forma indirecta. Sin embargo, las simulaciones tienen sus limitaciones, y tal y como reportan Flower et al. (2007), algunas pueden generar sentimientos de vergüenza, frustración o enfado. Por ello, los autores recomiendan estar atento a las emociones experimentadas durante las simulaciones y asegurar un momento final de reflexión.

En este sentido, existen algunos trabajos recientes que comienzan a poner en duda el potencial educativo de las simulaciones, especialmente de aquellas que no han sido “validadas” por las propias personas con discapacidad. Por ejemplo, en el trabajo de Maher y Haegele (2022), un grupo de personas con discapacidad visual evaluó diferentes prácticas de simulación de esta discapacidad utilizadas en la formación del profesorado. Entre los resultados se destaca la dificultad de realizar una simulación real de la discapacidad visual, debido a aspectos como la diversidad interpersonal. En la misma línea, Maher et al. (2022) indicaron que algunas de las personas con discapacidad visual que analizaron sus diferentes propuestas pedían que se dejara de hacer pasar miedo al futuro profesorado de Educación Física durante la simulación de la discapacidad visual. Sin embargo, Maher y Haegele (2022) seguían manteniendo la idea sobre el potencial de esta herramienta en la formación del profesorado, por lo que abogan por incorporar a las personas con discapacidad en su diseño, con el propósito de conseguir mayor autenticidad. Además de esta perspectiva, la posibilidad de que la simulación ponga sobre la mesa temas que de otro modo estarían silenciados justifica la utilización de esta estrategia en el presente trabajo.

Los cuentos motores como pretextos críticos

Entre las posibles actividades basadas en la simulación, Monforte et al. (2021) han resaltado el potencial del cuento motor como pretexto crítico para generar pensamientos orientados hacia el ideal de la justicia social y para fomentar el aumento de las actitudes positivas hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, como podría ser la empatía (Martos-García & Pans, 2021). Los cuentos motores se basan en la escenificación de lo acontecido en la historia mientras está siendo contada y, debido a su carácter simbólico, permiten la identificación con los personajes de la misma y la simulación de una determinada realidad (Martos-García et al., 2022). Como apuntan los

autores, y en línea con la pedagogía encarnada, el cuento motor se configura como una herramienta pedagógica que aúna cuerpo y mente para trabajar aspectos motrices y emocionales. El hilo argumental de un cuento motor crítico se puede centrar en visibilizar una situación de desigualdad de un determinado grupo social a partir de la recreación de esta, lo que puede ayudar a la sensibilización y a la transformación social (Monforte et al., 2021). Un ejemplo de ello es la adaptación motriz del cuento “El pirata Pataxula” de Bertomeu y Empar Bou, publicada por Atienza et al. (2016). Martos-García et al. (2022) aplicaron dicho cuento motor con alumnado de Educación Primaria y con profesorado en formación, y concluyen que es útil como recurso provocativo para el desarrollo de iniciativas de transformación en el aula, aunque recomiendan para ello preparar concienzudamente la actividad, mostrar una buena actitud y dedicar tiempo a la reflexión.

Sin embargo, y hasta lo que los autores conocen, no se ha presentado en la literatura científica ningún cuento motor que contribuya a visibilizar la situación de desigualdad a la que se enfrentan las personas con discapacidad intelectual en Educación Física. Con todo ello, el objetivo fundamental del cuento motor que aquí se presenta es precisamente ese, visibilizar la necesidad de atención educativa que requiere el alumnado con discapacidad intelectual.

La cooperación y su relación con el desarrollo de actitudes positivas

Entre el abanico de actividades que se pueden proponer en Educación Física para favorecer la sensibilización, se ha destacado el potencial de los juegos cooperativos debido a que han demostrado fomentar la participación activa del alumnado con discapacidad (Lavega et al., 2014) y su inclusión en el aula de Educación Física (Canales et al., 2018).

Dentro de los juegos cooperativos se encuentran los desafíos físicos cooperativos, los cuales se basan en el planteamiento de pequeños retos colectivos de solución múltiple que requieren la participación y la cooperación de todos los miembros del grupo para poder alcanzar un objetivo común (Fernández-Río & Velázquez-Callado, 2005). Según los autores, la práctica de estos desafíos involucra factores interpersonales e intrapersonales que propician el desarrollo del componente afectivo-relacional del individuo y provoca la aparición de actitudes positivas y conductas prosociales. Esto es debido fundamentalmente a que este tipo de actividades está caracterizado por la interdependencia positiva y a la interacción promotora de las personas que lo ponen en práctica (Johnson & Johnson, 1994; Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2016; Fernández-Río, 2021). Aunque, tal y como apunta Fernández-Río (2021), el logro en el aprendizaje dependerá de la cohesión social del grupo en el que se desarrollen, por lo que para que estas actividades tengan éxito se debería cuidar la participación equitativa y la igualdad de oportunidades.

En este sentido, Martos-García et al. (2022) evaluaron el efecto de la práctica de los retos cooperativos propuestos en el cuento motor utilizado como pretexto crítico, y

destacaron que se desarrollaron actitudes positivas y emociones inclusivas hacia las personas que simulaban la discapacidad física y visual, como la compasión y la empatía, sobre todo en las aplicaciones en Educación Superior. Los autores matizan que en el caso de su aplicación en Educación Primaria las conductas cooperativas no fueron tan evidentes, y que los docentes tuvieron que remarcar el carácter cooperativo de la actividad para que los participantes lo interiorizaran. Con todo ello, en el presente trabajo se pretende evaluar el desarrollo de conductas cooperativas durante la puesta en práctica del cuento motor que aquí se presenta.

Planteamiento didáctico: La galaxia diversa

Justificación

El cuento motor “La Galaxia Diversa” se ha diseñado para su implementación con futuros docentes de Educación Física. Siguiendo una de las dos líneas argumentales básicas de los cuentos motores críticos, descritas por Monforte et al. (2021), este pretende visibilizar la situación de desigualdad a la que se enfrenta el alumnado con discapacidad intelectual en Educación Física y reflexionar sobre ella.

En su elaboración se ha considerado introducir el trabajo del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). El DUA enfatiza la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión y de formas de implicación en las tareas que se le presentan (Lieberman et al., 2020). Dentro de los múltiples medios de representación se encuentra la utilización de diferentes modos de expresión a la hora de aportar las instrucciones de los diferentes juegos y tareas, las cuales deben permitir a todos los estudiantes tener éxito y beneficiarse del programa general. Para adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje se recomienda eliminar elementos distractores, cuidar la disposición para que todo el alumnado pueda percibir bien la información, así como enriquecer la información verbal con otra de tipo visual o cinestésica, lo que incluye la realización de demostraciones visuales o la utilización de sistemas alternativos o aumentativos de información (p.ej., pictogramas).

Con estas premisas, el cuento motor presentado pretende poner a las y los participantes en la misma situación en la que se ven involucradas las personas con discapacidad intelectual durante las clases de Educación Física, haciéndoles experimentar algunas de las barreras que reducen sus oportunidades de práctica. Concretamente, el cuento motor incluye la explicación de diferentes tareas utilizando un único sistema para la transmisión de información, obstaculizando la comprensión de algunas instrucciones. El objetivo de la actividad es que las y los participantes perciban en primera persona el incremento en dificultad de una tarea sencilla por la comprensión parcial de las instrucciones, lo que les permitirá simular indirectamente la discapacidad intelectual, promoviendo la sensibilización hacia a la misma.

Por otra parte, para evitar que la simulación de la discapacidad intelectual se convierta en una experiencia negativa

como apuntaban Flower et al. (2007), la actividad pretende generar el desarrollo de conductas de colaboración y apoyo a través de la utilización de desafíos físicos cooperativos.

Recursos

Para el desarrollo del cuento motor se necesita un espacio deportivo y los siguientes recursos materiales: colchonetas, cuerdas, aros, bancos suecos y vallas. También será necesario el material adicional incluido para la explicación de algunas actividades (Figura 3 y Figura 4) y dos tarjetas: una roja y otra verde.

Por otra parte, se debe incluir música para la creación de un clima idóneo que facilite la inmersión en la historia. El profesorado podrá incluir estilos y géneros variados, aunque se recomienda música rock donde se aprecie el sonido de instrumentos de percusión para reproducir durante las actividades realizadas en la primera estación (Sonoro), combinada con música clásica para reproducir en el resto de las estaciones (p. ej., Las cuatro estaciones de Vivaldi).

Descripción de la situación de aprendizaje

Taberner et al. (2016) proponen una alternativa para introducir el cuento motor en las aulas, a la que denominan “Jugar a los cuentos”. La propuesta de los autores se basa en establecer un punto de partida a partir de la lectura de un cuento que se completa con un juego pedagógico, en el que los participantes se convierten en los protagonistas de la historia construyendo un aprendizaje global. En esta línea, la presente propuesta se basa en la lectura de un cuento original que se completa con la resolución de desafíos físicos cooperativos tras el planteamiento del problema.

El cuento narra la historia de una galaxia remota formada por diferentes planetas que giran en torno a dos soles: el sol de la inclusión y el sol de la segregación. Debido a que solo los rayos del sol de la inclusión dotan a los habitantes diversos de empatía, la mitad del tiempo solo se relacionan con los individuos que presentan capacidades idénticas a las suyas en uno u otro planeta. La homogeneidad de las características de los habitantes de cada planeta hace que hayan desarrollado la habilidad y la costumbre de comunicarse utilizando un único sistema de comunicación: gestos, dibujos, movimiento de labios, lenguaje escrito o lenguaje verbal. El problema aparece cuando un nuevo planeta es atraído por la gravedad de los dos soles y entra en la órbita descrita por el resto de los planetas, pero en sentido contrario. Este sería el momento en el que los participantes se ven envueltos en un viaje interplanetario para ayudar a los habitantes de la galaxia a resolver el problema al que se enfrentan.

La narración del cuento supone el punto de partida a partir del cual se pasaría a la acción. Una vez que los participantes son puestos en situación, estos deberán superar una serie de desafíos físicos cooperativos, uno por planeta, para recabar la información suficiente con la que poder enfrentarse al desafío final que salvaría la galaxia. Los diferentes desafíos que los participantes deberán superar en cada uno de los planetas, así como la pista equivalente para la

resolución del desafío final, serán explicados en un único sistema de comunicación, el propio del planeta en el que se ubican. En los siguientes apartados se desarrollan cada una de las tres partes que compondrían el desarrollo de la actividad: planteamiento, nudo y desenlace. Una vez desarrollada la actividad, se realizaría la reflexión sobre la misma.

Parte inicial. Planteamiento

Para poner al alumnado en situación, se iniciará con la lectura del cuento original creado para esta actividad y desarrollado en los siguientes párrafos. La parte narrada podría ser adaptada, reduciendo su extensión o sustituyendo algunos conceptos por otros más sencillos en función de las características del grupo o la disponibilidad de tiempo. En cualquier caso, el hilo conductor de la historia requiere interrelacionar conceptos para dotarla de sentido, por lo que supone otro mecanismo más para simular indirectamente la discapacidad intelectual.

Érase una vez una galaxia remota llamada Diversa iluminada por dos estrellas: el sol de la inclusión y el sol de la segregación. La órbita que describían sus cuatro planetas se asemejaba a un signo de infinito. Nadie había conseguido explicar cómo pasaban de la órbita de un sol a la de otro, era un misterio para los físicos.

Otra curiosidad de esta galaxia era que todos sus planetas tenían exactamente el mismo tamaño, por lo que tenían la misma órbita, pero nunca se chocaban porque habían sido atraídos por la gravedad de sus soles en momentos diferentes. Sus movimientos de traslación parecían haber sido programados artificialmente con la ayuda de un marcapasos o un metrónomo, ya que sus planetas desarrollaban una perfecta conservación de distancias.

Los años de los planetas diversos tenían una duración idéntica, similar a la de una semana terrestre. Cada año se dividía en dos estaciones: la creación y la exposición. La estación de la creación se desarrollaba mientras los planetas eran atraídos por el sol de la segregación, pasando a la de la exposición cuando entraban en la órbita del sol de la inclusión. Ambos soles tenían una luz similar, pero había algo especial en los rayos del sol de la inclusión que hacía que lo iluminado gozara de un gran poder de empatía.

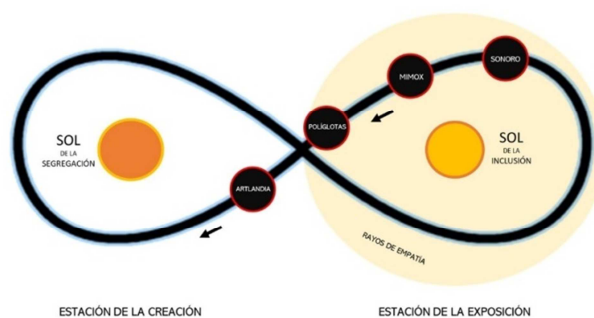


Figura 1. La Galaxia Diversa

Los habitantes de Diversa, todos ellos extremadamente únicos, habían decidido construir su hogar en uno u otro planeta en función de sus capacidades. Sonoro resultó ser

la sede de la música, sus habitantes se pasaban el día aporreando algún instrumento de percusión, por lo que habían desarrollado una extraordinaria habilidad para leer los labios. Mimox acogió el mundo del espectáculo, sus seres gozaban de una tremenda propiocepción que les permitía expresar cualquier información a través de sus gestos y movimientos. En Políglotas se reunían aquellos seres bendecidos con el don de la escritura, aspecto que quedaba patente en las numerosas bibliotecas que allí se podían encontrar. Los libros describían la historia de la galaxia y, como era de esperar, estaban escritos en el lenguaje diverso, algo que recordaba a una mezcla sin sentido de todos los idiomas terrestres. Por último, Artlandia era el planeta más bonito de todos, cada rincón parecía una obra de arte salida del mejor de los museos. Sus habitantes, caracterizados por una gran habilidad para pintar y dibujar, se encargaban de seguir trabajando en ello año tras año.

Los habitantes diversos se pasaban la mitad del año ensimismados en sus tareas cotidianas mientras reinaba el sol de la segregación, pero en la estación de la exposición compartían sus avances con el resto de los seres extraplanetarios. Los rayos del sol de la inclusión hacían posible la comunicación, ya que los seres adquirían la capacidad esencial de cualquier otro con el que tuvieran contacto.

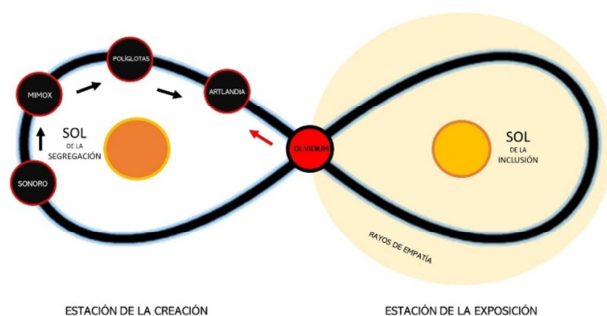


Figura 2. El nudo de la historia. Olvidium entra en la Galaxia Diversa

Todo parecía funcionar en perfecto equilibrio hasta que un quinto planeta se sintió atraído por la gravedad del sol de la inclusión mientras el resto se encontraba en la órbita del sol de la segregación: Olvidium. Inexplicablemente, Olvidium desarrollaba su movimiento de traslación en sentido contrario al del resto de los planetas, lo que significaba que tarde o temprano provocaría una fuerte colisión interplanetaria que acabaría con la galaxia. Esto ya había pasado hace millones de años, según describían los libros de Políglotas, y tenía una solución: equilibrar las fuerzas internas del planeta para que orbitara en el sentido correcto. La tarea era aparentemente sencilla pero muy específica, requería que varios individuos trabajaran cooperativamente siguiendo una serie de normas concretas para que tuviera éxito. En un consejo interplanetario de la Antigua Era se acordó que cada planeta se encargara de transmitir una de dichas normas de generación en generación, promoviendo así la perdurabilidad del conocimiento que permitiría la vida en Diversa. Un equipo de valientes aventureros sería el encargado de visitar los diferentes planetas

para recopilar la información necesaria y dirigirse a Olvidium a equilibrar las fuerzas.

El plan no tenía fisuras, pero debido a que el sol de la segregación dominaba el cielo, los seres más preparados de la galaxia no fueron capaces de comprender el mensaje de los diferentes planetas. Además, se niegan a volver a intentarlo porque, al no gozar de las mismas capacidades de los habitantes de cada planeta, se sintieron muy frustrados e inseguros durante el viaje, lo que redujo su autoestima y los sumió en una profunda depresión.

Al haber fracasado el plan principal, la galaxia se preparó para el plan alternativo: un elegido de cada uno de los planetas sería enviado a Olvidium para poder realizar la prueba de equilibración de las fuerzas. Ya que el planeta se encontraba en la órbita del sol de la inclusión, allí serían capaces de comprender la información de los demás y podrían arreglar la situación. La mala noticia es que, cuando llegaron, una fuerte sensación de olvido se apoderó de todos ellos. Los visitantes de Olvidium eran capaces de recordar a la perfección todo lo aprendido fuera del planeta, pero eran incapaces de memorizar la información nueva, por lo que tarde o temprano se saltaban alguna de las normas que les habían enseñado sus compañeros.

Por todo ello, necesitamos vuestra inestimable ayuda para evitar que todo salte por los aires. Es el último plan del que disponemos, denominado “El estado de integración”. Debéis visitar todos los planetas para que los habitantes os transmitan la información que custodian. Para que esto ocurra, debéis superar un desafío en cada uno de ellos. No tengáis miedo, ya que os aceptarán e integrarán en sus mundos, aunque la información os la transmitirán en función de sus capacidades, no de las vuestras. Es posible que en algún momento os sintáis frustrados porque creáis que carecéis de información relevante para su resolución, pero confiamos en vosotros porque nos han contado que podéis gozar del don de la empatía sin que os irradian los rayos de la inclusión. No os olvidéis de ir memorizando la información en cada planeta... o no habrá servido de nada cuando lleguéis a Olvidium.

Parte principal. Nudo

El material necesario para la resolución de cada desafío se colocará en el espacio antes de su inicio, a modo de estaciones de un circuito. La disposición del material para el desarrollo del cuento motor se muestra en la Figura 3.

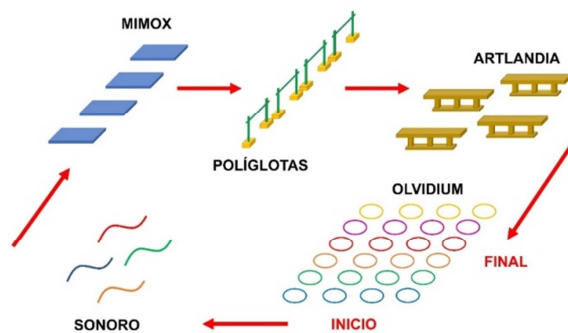


Figura 3. Disposición del material para el desarrollo del cuento motor

Cada estación equivale a un desafío físico cooperativo, adaptado de Fernández-Río y Velázquez-Callado (2005). Las instrucciones de cada desafío serán explicadas en un único sistema de comunicación, con el objetivo de dificultar la comprensión de las instrucciones al alumnado y

lograr la simulación indirecta de la discapacidad intelectual. Todos los desafíos se han de superar en grupo, de aproximadamente seis personas. La descripción de los desafíos se puede consultar en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción de los desafíos físicos cooperativos incluidos en el cuento

Planeta	Sistema de comunicación	Reto	Normas	Material adicional
Sonoro	Movimiento de labios	Todo el grupo tiene que pasar por debajo de su cuerda en bipedestación.	Nadie puede tocar la cuerda con las manos o brazos. Si alguien lo hace, todo el grupo tiene que volver a empezar.	
Mimox	Gestos	Todo el grupo se subirá encima de la colchoneta y deberá conseguir darle la vuelta a la misma.	Si alguien toca el suelo con alguna parte del cuerpo, se parte de la posición inicial.	
Políglotas	Lenguaje escrito en diferentes idiomas	Todo el grupo deberá pasar por encima de una valla.	Si alguien toca la valla con alguna parte del cuerpo, todo el grupo deberá comenzar de nuevo.	Instrucciones del desafío en diferentes idiomas
Artlandia	Pictogramas	Los integrantes de cada grupo se subirán a un banco sucio ordenados de menor a mayor altura. Una vez arriba, invertirán el orden, colocándose de mayor a menor altura.	Si alguien toca el suelo con alguna parte del cuerpo, todo el grupo deberá comenzar de nuevo.	Pictogramas (Figura 3)

Como se indica en la Tabla 1, para la explicación del desafío físico cooperativo de los planetas Políglotas y de Artlandia se requiere material adicional: instrucciones en otros idiomas y pictogramas. Las instrucciones en diferentes idiomas para el primer planeta son las siguientes:

All team members have to go over the fence. 沒有人

可以觸摸柵欄. Se não for bem sucedido, todo o grupo começará de novo.

Los pictogramas para el segundo de ellos se pueden observar en la Figura 4.

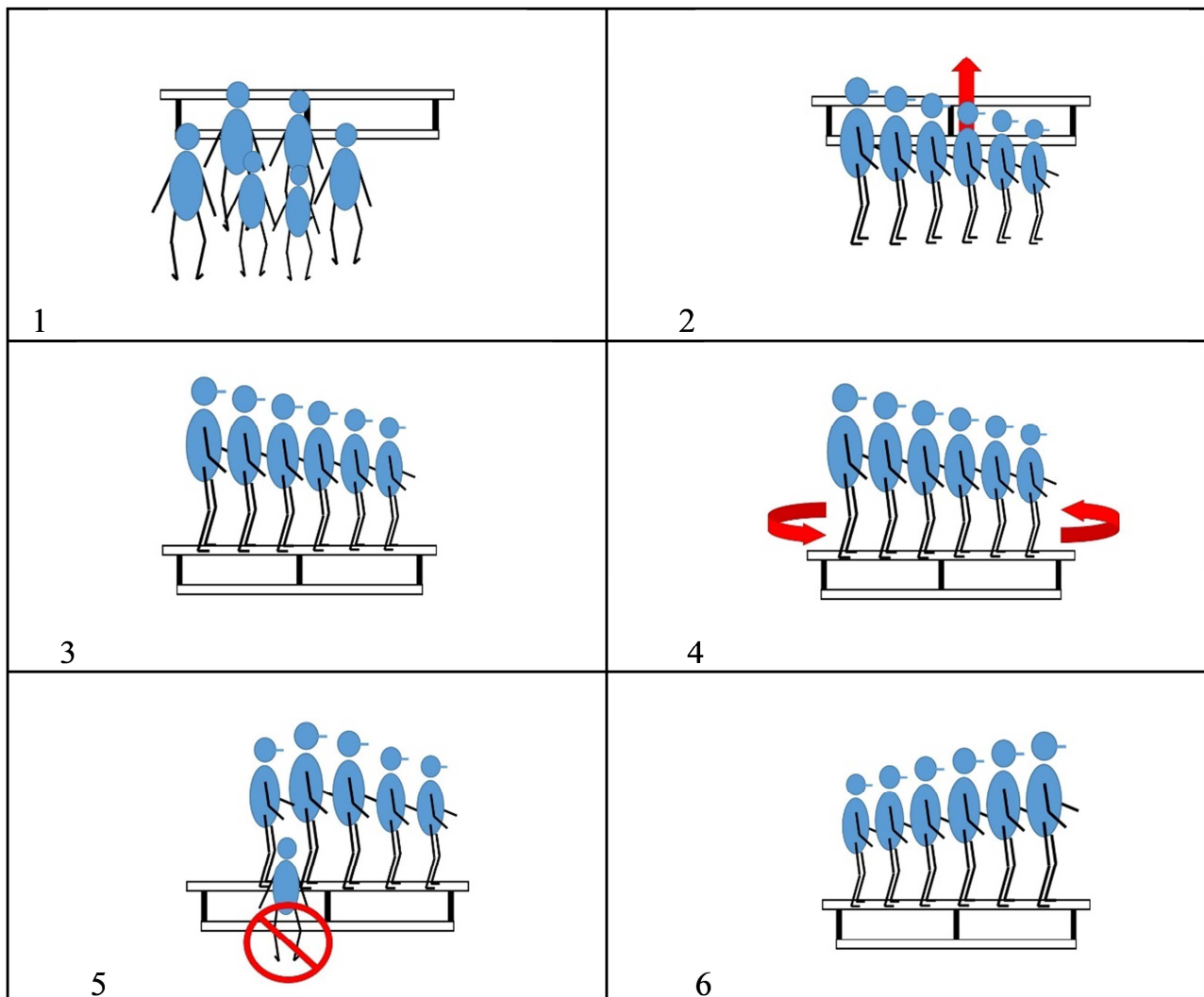


Figura 4. Pictogramas para la explicación del desafío de Artlandia

Las conductas esperadas de los participantes en el desarrollo de cada uno de los desafíos físicos cooperativos se describen en la Tabla 2, así como unas pequeñas premisas

para el aumento o disminución (según corresponda) de la complejidad de estos en función de la cantidad de información aportada.

Tabla 2.
Sistemas de comunicación utilizados en el cuento y conducta esperada

Planeta	Sistema de comunicación	Conducta esperada	Implicaciones pedagógicas
Sonoro	Movimiento de labios	Los alumnos no comprenderán la información aportada a no ser que se aproximen al emisor y mantengan contacto visual.	El docente deberá animar al alumnado a la práctica después de la explicación, independientemente de si lo han comprendido o no. Al cabo de un tiempo, se podría facilitar su resolución repitiendo las instrucciones más veces o aportándolas con diferentes palabras, siempre utilizando como medio de expresión el movimiento de labios.
Mimox	Gestos	El desafío explicado en gestos será fácil de comprender, pero requerirá que los participantes mantengan activamente la atención durante la explicación.	Se podría disminuir la dificultad de la explicación integrando el material requerido para resolver el desafío durante la misma, o aumentarla limitando el número de veces que se escenifica cada norma del desafío.
Políglotas	Lenguaje escrito en diferentes idiomas	La mayor parte del mensaje es entendible, independientemente del nivel de idiomas (inglés, francés y portugués), por su similitud con el castellano. Sin embargo, una de las normas básicas será aportada en chino con el objetivo de que no la comprendan y tengan que comenzar de nuevo el desafío al menos una vez.	Se podría aumentar la dificultad de la explicación incrementando las instrucciones aportadas en idiomas desconocidos para las personas participantes, o disminuirla aportando en otro idioma más familiar la información que se transmite en chino.
Artlandia	Pictogramas	El desafío explicado en pictogramas será fácil de comprender, siempre y cuando se aporten todos los pictogramas en el orden correcto.	Se podría aumentar la dificultad de la explicación simulando que todos los pictogramas se han caído al suelo y se han desordenado. Si los participantes no han experimentado gran dificultad para comprender la explicación del resto de desafíos, esta podría ser una estrategia para conseguir la simulación buscada.

Los alumnos se dividirán en grupos para superar el desafío propuesto en cada uno de los planetas. Para propiciar la inmersión en la historia, es conveniente que el docente no aporte ningún tipo de información en otro sistema de comunicación, simulando así que es realmente un habitante de dicho planeta. Para comunicar el resultado de cada intervención, el docente utilizará un sistema de colores: Si el grupo supera el desafío sin infringir ninguna norma, el docente les mostrará una tarjeta verde; Si, por el contrario, ha infringido alguna norma, el docente le enseñará una tarjeta roja que significará que el grupo debe adoptar la disposición inicial y volver a comenzar. En este sentido, la escasa aportación de feedback se debe tomar como una oportunidad más para simular indirectamente la discapacidad intelectual. La tarjeta roja se puede mostrar justo después de cometer alguna falta o al cabo de un tiempo, con el objetivo de hacerla menos evidente.

Hasta que todos los grupos no hayan obtenido la tarjeta

verde, el docente no les dará la pista que les ayudará con el desafío final con el objetivo de motivar la cooperación intergrupal. De esta manera se garantiza que todos los participantes lleguen al desafío final al mismo tiempo, lo que permite ajustar el tiempo entre desafíos, y que un único docente pueda hacerse cargo de la explicación y control de todos ellos.

Parte final. Desenlace

El desafío final de Olvidium se basa en que todos los integrantes del grupo deberán pasar a la otra parte de la hilera de aros respetando las normas que aparecen en la Tabla 3. Estas normas se les han transmitido en el resto de los planetas, a modo de pista para el desafío final, una vez que todos los grupos habían superado el desafío específico de dicho planeta. En la Tabla 3 también se puede consultar información referente al sistema de comunicación utilizado y el requerimiento o no de material adicional para ello.

Tabla 3.
Normas aportadas en los diferentes planetas para la resolución del desafío final

Planeta	Sistema de comunicación	Pista aportada para el desafío final	Material adicional
Sonoro	Movimiento de labios	Dos personas no pueden pisar un aro al mismo tiempo.	
Mimox	Gestos	No se puede pisar fuera de los aros.	
Políglotas	Lenguaje escrito en diferentes idiomas	Una persona que pisa un aro no puede pisar otro diferente hasta que se haya desactivado la trampa. Una vez desactivada la trampa, una persona puede pasar de un aro a otro libre.	Instrucciones del desafío en diferentes idiomas
Artlandia	Pictogramas	La trampa se desactiva situando a una persona en cada aro.	Pictogramas (Figura 4)

Como se indica en la Tabla 3, para la aportación de las pistas necesarias para la resolución del desafío final de Olvidium, correspondientes a los planetas Políglotas y Artlandia, se requiere material adicional: instrucciones en otros idiomas y pictogramas. Las instrucciones en diferentes idiomas aportadas en el primer planeta son las siguientes:

Una persona que pisa un aro no puede pisar another different hoop hasta que se haya desactivado la trampa. Una vez desactivada a armadilha, una persona puede pasar de un aro a otro libre.

Los pictogramas para el segundo de ellos se pueden observar en la Figura 5.



Figura 5. Pista aportada en Artlandia para el desafío final de Olvidium

Reflexión final y evaluación

La actividad finalizará con una reflexión que deberá servir para fomentar el espíritu crítico de las y los participantes y para comprobar su percepción y emociones suscitadas en el desarrollo de la experiencia. Se puede realizar en gran grupo de forma oral, con la intervención de los participantes para contar su propia experiencia tras la formulación de determinadas preguntas por parte del docente (p. ej., ¿Qué habéis sentido durante la realización de los desafíos? ¿Cuál creéis que era el objetivo de la realización de este cuento motor?). Las preguntas deben servir para iniciar un debate entre las y los participantes, por ello se recomienda que no sean excesivamente cerradas. También se pueden utilizar otros instrumentos de evaluación como los diarios de seguimiento, el autoinforme individual o grupal, la elaboración de dibujos o mapas conceptuales o los grupos de discusión. La elección de uno u otro instrumento dependerá de las características del grupo o la disponibilidad de tiempo.

Es posible que la experimentación del cuento motor haya suscitado emociones negativas como confusión, inseguridad o frustración, las cuales deben reconducirse para evitar que se conviertan en emociones desadaptativas mediante una reflexión sobre lo acontecido. La ausencia de reflexión podría provocar que las emociones suscitadas extiendan el estereotipo arraigado de baja competencia de las personas con discapacidad, en lugar de desenmascarar la pobre atención a la diversidad que no se centra en las capacidades de cada uno de los aprendices.

Con todo ello, la reflexión puede centrarse en la importancia de adecuarse a las características de las personas para mejorar la comunicación con ellas y, con ello, la interacción social. También deben remarcar algunas actitudes y conductas que emergen de la práctica de juegos cooperativos, tales como la ayuda, la solidaridad o la resolución pacífica de conflictos, y cómo estas facilitan la consecución del objetivo común independientemente de las particularidades de cada uno de los miembros del grupo.

Por otra parte, se podría hacer hincapié en la importancia de transmitir la información a las diferentes personas en función de sus capacidades con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades, así como la de aportar feedback. Tal y como pueden haber experimentado, un estilo docente pobre en la explicación de las actividades puede provocar que las y los participantes no las comprendan y actúen por imitación, sin tener oportunidad de tomar la iniciativa o ser parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, sería fundamental utilizar diferentes sistemas de comunicación en algunas ocasiones, aunque se recomienda transmitir la idea de utilizar diferentes modos de expresión en todas las explicaciones para alinearse con los principios del DUA. Cada desafío incluye un aspecto a tener en cuenta a la hora de explicar las instrucciones de una tarea: mantener la línea de visión para permitir la lectura labial y evitar las distracciones o ruidos fuertes para facilitar la escucha de explicaciones orales; acompañar las explicaciones orales con la comunicación no

verbal, incluyendo demostraciones visuales y lenguaje gestual; adecuar el lenguaje verbal a las características del alumnado, tanto en relación al idioma como a la complejidad, siguiendo las directrices de la lectura fácil cuando sea necesario; y utilizar sistemas aumentativos y alternativos de comunicación como los pictogramas, para facilitar la comprensión y el recuerdo de la información.

Desarrollo de la experiencia práctica

Contexto y objetivos

El presente trabajo forma parte de un proyecto más amplio, que incluye la elaboración, desarrollo y evaluación del potencial del cuento motor como herramienta para la formación del profesorado en materia de atención a la diversidad. El objetivo concreto de este trabajo es la evaluación de las conductas cooperativas desarrolladas por las y los participantes durante su puesta en práctica.

El cuento motor se ha llevado a cabo en dos ocasiones con un total de 45 estudiantes (30 chicas), de segundo curso del Grado en Maestro en Educación Primaria, en una Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha (España).

Instrumentos de evaluación

Todos los participantes cumplieron el diario de seguimiento para Retos Físicos Cooperativos de carácter emocional (ReFiCE; Pérez-Pueyo et al., 2020) al finalizar la experiencia. El diario de seguimiento está compuesto por tres dimensiones (liderazgo, decisión para realizar la actividad y cohesión de grupo) y varias modalidades de respuesta en cada una de ellas. El alumnado debía marcar la opción que mejor describía su participación en cada una de las dimensiones. Se han extraído las frecuencias de las diferentes modalidades de respuesta en cada una de las dimensiones del diario de seguimiento.

Resultados de la experiencia

Las figuras 6, 7 y 8 muestran los estadísticos descriptivos (frecuencias) de cada una de las posibles valoraciones (ítems) en relación con las diferentes dimensiones (liderazgo, decisión para realizar la actividad y cohesión de grupo) evaluadas con el diario de seguimiento.

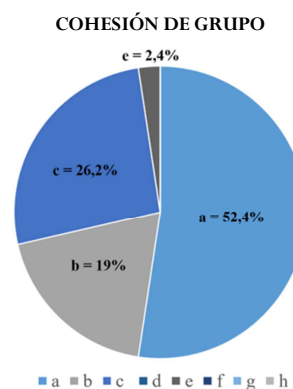


Figura 6. Frecuencias de los ítems de la dimensión Cohesión de grupo

Nota. a: He animado a todos los compañeros a participar y los he felicitado al realizar la actividad; b: Procuero que en el grupo haya buen ambiente, pero no siempre es posible. Nunca he ridiculizado a nadie; c: He animado a casi todos los compañeros a participar y los he felicitado al realizar la/s actividad/es; d: Aunque intento animar, no felicito a los

compañeros que lo logran, o viceversa.; e: Me cuesta animar a los compañeros; bastante tengo con animarme a mí; f: Creo que transmito mi inseguridad a los demás. Mi actitud no ayuda a mis compañeros.; g: No ayudo nada a que el grupo esté cohesionado; h: He ridiculizado a algún compañero porque ha sido miedoso, porque yo tenía miedo y así desviaba la atención hacia él, por falta de solidaridad.

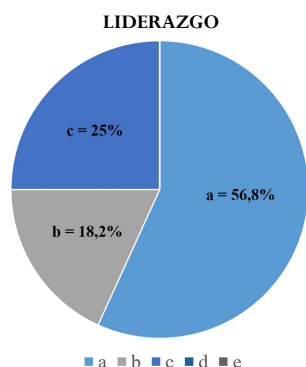


Figura 7. Frecuencias de los ítems de la dimensión Liderazgo

Nota. a: He llevado generalmente la iniciativa para realizar la/s actividad/es dentro del grupo, escuchando las aportaciones de los demás; b: He llevado algunas veces la iniciativa para realizar la/s actividad/es dentro del grupo, aunque no he escuchado ni valorado las aportaciones de los demás; c: No he llevado la iniciativa en las actividades, pero he colaborado con el grupo positivamente; d: No suelo llevar la iniciativa, y cuando lo hago es solamente con aquellos compañeros con los que tengo más afinidad/confianza; e: Nunca llevo la iniciativa.

DECISIÓN PARA REALIZAR LA ACTIVIDAD

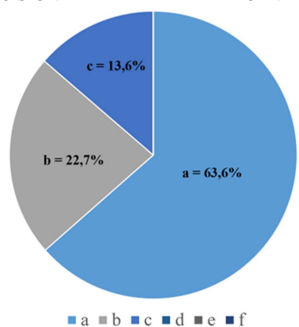


Figura 8. Frecuencias de los ítems de la dimensión Decisión para realizar la actividad.

Nota. a: He sido de los primeros en realizar la/s actividad/es, respetando y teniendo en cuenta que todos también pudieran hacerlas; b: He dejado a un compañero que necesitaba/quería hacer primero la/s actividad/es, y no ha sido por miedo/inseguridad/falta de confianza; c: He preferido esperar para realizar la/s actividad/es y ver a algún compañero antes realizándola/s y estar seguro/confiado; d: He preferido ser de los últimos en realizar la actividad por miedo/inseguridad/falta de confianza; e: La actividad me ha causado respeto/miedo/inseguridad y he preferido esperar a otro día; f: No me he atrevido a realizar una o varias actividades de las propuestas y no creo que las vaya a realizar otro día.

En primer lugar, la gran mayoría de la muestra (97,6%) opina que el clima dentro de los grupos se ha caracterizado por conductas de ánimo, apoyo y respeto (cohesión de grupo). Aproximadamente, un 75% de las y los participantes han llevado la iniciativa en los diferentes juegos, y el 25% restante considera que ha colaborado activa y positivamente con el grupo, aunque no haya llevado la iniciativa (liderazgo). Por otra parte, un 13,6% del alumnado ha preferido esperar para ver a algún compañero realizando la actividad para estar más seguro (decisión para realizar la actividad).

Decisiones para futuras puestas en práctica

En primer lugar, en la Tabla 4 se exponen algunas decisiones pedagógicas derivadas de los resultados de esta experiencia docente, las cuales deberían tenerse en cuenta por los profesionales cuando apliquen esta herramienta con su alumnado.

Tabla 4. Recomendaciones pedagógicas para la aplicación futura del cuento

Elemento	Descripción
Agrupaciones	El número de participantes influye en el número de grupos formados por el docente para la realización de la actividad, aunque se recomienda un número de grupos no inferior a tres y no superior a cinco para favorecer las conductas cooperativas inter-grupales.
Integrantes por grupo	El número de integrantes por grupo podría condicionar la dificultad de los desafíos cooperativos que se incluyen en la trama del cuento y las conductas cooperativas intra-grupales. Por ello, se recomienda que los grupos estén integrados por 5-6 estudiantes y tengan una composición heterogénea (género, habilidad motriz, etc.)
Uso del espacio	El desarrollo de conductas cooperativas inter-grupales puede ser potenciado por el docente si este anima a las conductas de ayuda entre grupos. Para ello, no solo debe servirse de la regla de que no se podrá avanzar al siguiente planeta hasta que todos los grupos lo hayan conseguido, sino que podría potenciarlo si el material y espacio para la resolución del desafío para cada grupo se encuentra realmente cerca. Esto propiciará espacios y tiempos de escucha y ayuda inter-grupales.
Resolución de los desafíos físicos cooperativos	Con el objetivo de favorecer conductas cooperativas y colaborativas que permitan evitar una experiencia negativa al desarrollar la simulación de la discapacidad intelectual en la actividad, el docente podrá animar a los grupos a seguir la técnica "Piensa-Comparte-Actúa" (Grineski, 1996 en Fernández-Río, 2021).

Por otra parte, para profundizar en el potencial pedagógico del cuento motor, las futuras líneas de trabajo podrían contemplar la utilización de otros instrumentos cualitativos de recogida de datos, como la realización de grupos de discusión con el alumnado participante, para mejorar la comprensión sobre diferentes aspectos como son las emociones experimentadas durante su desarrollo, el posible desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión, o el potencial del cuento para evidenciar la realidad de las personas con discapacidad intelectual en las clases de Educación Física.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo era presentar la herramienta pedagógica "La Galaxia Diversa" como un cuento motor diseñado para la sensibilización hacia la discapacidad intelectual, así como analizar las conductas cooperativas desarrolladas durante su puesta en práctica.

En la aplicación con docentes en formación, todos los participantes lograron finalizar cada uno de los desafíos físicos cooperativos incluidos en la propuesta, lo que parece haber generado la satisfacción general con la experiencia. Los resultados indican que durante el transcurso de la actividad se han generado conductas de ánimo, apoyo y respeto, lo que apunta a que ha existido una buena cohesión de grupo. Según Fernández-Río (2021), este aspecto es esencial para poder aprovechar el potencial pedagógico del aprendizaje cooperativo. En relación con la participación, los resultados reportan una alta colaboración activa y positiva para la resolución de las tareas, aunque una parte de las personas participantes considera que no ha llevado la iniciativa en los juegos o que prefirió esperar para estar más seguro. Esto puede estar debido al aumento premeditado de la dificultad para la comprensión de las instruccio-

nes, lo que constituye la estrategia utilizada en esta experiencia para promover la simulación indirecta de la discapacidad intelectual en línea con las recomendaciones de Reina et al. (2019).

En conclusión, la herramienta presentada en este trabajo podría ser útil para la sensibilización hacia la discapacidad intelectual a través de la simulación indirecta de la misma. Concretamente, esta podría ser utilizada como pretexto crítico para visibilizar la situación de desigualdad en la que las personas con discapacidad intelectual se encuentran en Educación Física, remarcando la importancia adecuarse a los principios del DUA para avanzar hacia la igualdad (Lieberman et al., 2020).

Referencias

- Abellán, J., Segovia, Y., Gutiérrez, D., & García-López, L. M. (2022). Sensibilización hacia la discapacidad a través de un programa integrado de Educación Deportiva y Aprendizaje-Servicio. *Retos*, 43, 477-487. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86625>
- Ajzen, I. (1991). The Theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020T)
- Atienza, R., Espí, B., Martos-García, D., García-Puchades, W., Monforte, J., & Valencia-Peris, A. (2016). El Pirata Pataxula. Un cuento motor como pretexto crítico hacia la inclusión. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 54, 37-40.
- Canales, P., Aravena, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca, J., & Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos*, 34, 212-217.
- Felipe Rello, C., & Garoz Puerta, I. (2014). Actividad físico-deportiva en programas de cambio de actitudes hacia la discapacidad en edad escolar: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(27), 199-210. <https://doi.org/10.12800/ccd.v9i27.462>
- Fernández-Río, J., & Velázquez-Callado, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos: retos sin competición para las clases de Educación Física*. Wanceulen.
- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>
- Fernández-Río, J. (2021). El aprendizaje cooperativo. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, Javier Fernández-Río (Coords), *Los modelos pedagógicos en educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 26-49). Universidad de León.
- Flower, A., Burns, M. K., & Bottsford-Miller, N. A. (2007). Meta-analysis of disability simulation research. *Remedial and special Education*, 28(2), 72-79. <https://doi.org/10.1177/07419325070280020601>
- Hutzler, Y., Fliess-Douer, O., Avraham, A., Reiter, S., & Talmor, R. (2007). Effects of short-term awareness interventions on children's attitudes toward peers with a disability. *International Journal of Rehabilitation Research*, 30(2), 159-161. <https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e32813a2eb6>
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of Cooperative Learning. En J.S. Thousand, R.A. Villa and A.I. Nevin (eds), *Creativity and collaborative Learning* (pp. 31-44). Paul H. Brookes Publishing Co
- Grineski, S. (1996). *Cooperative Learning in Physical Education*. Human Kinetics.
- Lavega, P., Planas, A., & Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14 (53), 37-51.
- Lindsay, S., & Edwards, A. (2012). A systematic review of disability awareness interventions for children and youth. *Disability & Rehabilitation*, 25, 1-24. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.702850>
- Lieberman, L. J., Grenier, M., Brian, A., & Arndt, K. (2020). *Universal design for learning in physical education*. Human Kinetics.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Maher, A. J., & Haegele, J. A. (2022). The authenticity of disability simulations through empathetic imaginings: the perspectives of visually impaired people. *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.211920>
- Maher, A. J., Haegele, J. A., & Sparkes A. C. (2022). Stop fearing blindness! Visually impaired people reflect on the ethics of sighted prospective teachers simulating visual impairment. *Disability & Society*. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2116560>
- Martos-García, D., & Pans, M. (2021). Aprender empatía: inclusión y ética en una experiencia de simulación. En Soca-rel, *Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos* (65-89). Inde
- Martos-García, D., Monforte, J., Espí, B., Atienza, R., Valencia-Peris, A. & García-Puchades, W. (2022). El cuento motor como recurso didáctico provocativo para fomentar la cooperación y la empatía. *Retos*, 44, 936-945. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91061>
- Monforte, J., Úbeda-Colomer, J., Atienza-Gago, R., & Espí, B. (2021). Historias que mueven: el potencial del cuento motor en la Educación Física sociocrítica. En Soca-rel, *Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos* (89-106). Inde
- Nguyen, D. J., & Larson, J. B. (2015). Don't forget about the body: Exploring the curricular possibilities of embodied pedagogy. *Innovative Higher Education*, 40(4), 331-344. <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9319-6>
- Tabernero, B., Aliseda, B., & Daniel, M. J. (2016). ¿Jugamos a los cuentos? Una propuesta práctica de anima-

- ción a la lectura a través de la Educación Física. *Retos*, 29, 216-222. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.40963>
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., Gutiérrez-García, C., & Fernández-Río, J. (2020). Diario de seguimiento para Retos Físicos Cooperativos de carácter emocional (Re-FiCE). [documento de descarga]. <https://drive.google.com/file/d/13KEuFxBVmnk2nA9Wr0n-nDiTdkeN04lO/view>
- Pérez-Tejero, J., Grassi-Roig, M., Franco, E., & Coterón, J. (2022). Efectos de un programa de concienciación hacia la discapacidad en Educación Física. *Retos*, 45, 1041-1049. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.93777>
- Porter, G. L. (2014). A recipe for successful inclusive education: three key ingredients revealed. *Interacções*, 33, 10-17. <https://doi.org/10.25755/int.6729>
- Reina, R., López, V., Jiménez, M., García-Calvo, T., & Hutzler, Y. (2011). Effects of awareness interventions on children's attitudes toward peers with a visual impairment. *International Journal of Rehabilitation Research*, 34(3), 243-248. <https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e3283487f49>
- Reina, R., Sierra, B., García-Gómez, B., Fernández-Pacheco, Y., Hemmelmayr, I., García-Vaquero, M. P., Campayo, M., & Roldán, A. (2016). *Incluye-T: Educación física y deporte inclusivo*. Limencop S.L.
- Reina, R., Healy, S., Roldán, A., Hemmelmayr, I., & Klavina, A. (2019). Incluye-T: A professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 319-331. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1576863>
- Ríos, M. (1994). Los juegos sensibilizadores: una herramienta de integración social. *Apunts: Educación Física y deportes*, 38, 93-98.
- Siperstein, G. N., Norins, J., & Mohler, A. (2007). Social acceptance and attitude change: Fifty years of research. En J. W. Jacobson, J. A. Mulick, & J. Rojahn (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities* (pp. 133-154). Springer Publishing Company. https://doi.org/10.1007/0-387-32931-5_7
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport: cross-disciplinary and lifespan*. McGraw-Hill.
- Sparkes, A. C., Martos-García, D., & Maher, A. J. (2019). Me, Osteogenesis Imperfecta, and my classmates in physical education lessons: A case study of embodied pedagogy in action. *Sport, Education and Society*, 24(4), 338-348. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1392939>
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. Wiley Valencia-Peris, A., Míguez-Alfaro, P., & Martos García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la Diversidad. *Retos*, 37, 597-604. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74180>
- Xafopoulos, G., Kudláček, M., & Evaggelinou, C. (2009). Effect of the intervention program "Paralympic School Day" on attitudes of children attending international school towards inclusion of students with disabilities. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 39(4), 63-71.