

El cuento motor como recurso didáctico provocativo para fomentar la cooperación y la empatía

Motor story as a didactical and provocative resource to promote cooperation and empathy

Daniel Martos-García, Javier Monforte, Bernardo Espí Monzó, Rodrigo Atienza Gago, Alexandra Valencia-Peris, Wenceslao García-Puchades
Universidad de Valencia (España)

Resumen. Este artículo trata sobre el uso de un cuento motor, creado ex profeso de forma colaborativa por profesorado de Educación Física de Primaria y Educación Superior. La experiencia pedagógica tiene como propósito desarrollar la compasión y la empatía del alumnado hacia la inclusión mediante la cooperación en diferentes retos propuestos. El cuento motor se implementó en dos grupos de 3º de Primaria de dos centros públicos diferentes y, de forma complementaria, en dos jornadas destinadas a la formación de profesorado. La recogida de datos se realizó sobre todo mediante diarios de observación, la grabación de las dos sesiones en Primaria y un grupo de discusión posterior al visionado de la experiencia. Los resultados abogan por preparar concienzudamente la actividad, mostrar una buena actitud y dedicar tiempo a la reflexión. Asimismo, durante el cuento afloraron emociones como la empatía y la compasión hacia las personas con diversidad funcional, pero también acabaron produciéndose situaciones de ‘superempatía’ y de ‘cooperación impuesta’.

Palabras clave: Educación física; aprendizaje cooperativo; formación del profesorado; innovación educativa; inclusión; cuento motor.

Abstract: This article deals with the use of a motor story, created ex profeso collaboratively by teachers of Physical Education of Primary and Higher Education. The purpose aims to develop compassion and empathy of students towards inclusion through the cooperation in different challenges proposed. The motor story was implemented in two groups of 3rd Primary from two different public schools and, in a complementary way, in two events aimed at teacher training. The data collection was done especially through observation diaries, recording of the two sessions in primary school, and a discussion group. Results show the need to properly prepare the activity, the attitude of the person who narrates it and add a time dedicated to reflection. Motor story brought out emotions such as empathy and compassion towards people with functional diversity, but also ended up producing situations of ‘superempathy’ and ‘imposed cooperation’.

Keywords: Physical education; cooperative learning; teacher training; educational innovation; inclusion; motor story.

Introducción: un seminario para la formación del profesorado

Existen dos realidades educativas. Una la que describe la academia, otra la que sucede en los centros y cuenta el profesorado (Grundy, 1994; Kemmis, 1988). Esta separación da lugar a visiones miopes y explicaciones sesgadas del fenómeno educativo. Para construir una visión íntegra, y por tanto más amplia y rica, es necesario conectar ambas realidades, e implicarlas mutuamente. Uno de los mecanismos para fomentar el diálogo y la colaboración entre el ámbito académico y la escuela son los grupos o seminarios de investigación-acción (Carr & Kemmis, 1998; Kemmis, 1988). En es-

tos grupos, investigadores y docentes colaboran para conocer otras realidades e integrarlas en su ejercicio profesional. Asimismo, sirven para plantear innovaciones docentes, construir recursos didácticos y evaluar su puesta en marcha en contextos educativos diversos (Carr & Kemmis, 1998; Giroux, 1990).

El Seminario de Educación Física crítica Socarel se constituyó en 2014 y está compuesto por profesorado de Educación Física (EF, a partir de ahora) de las etapas de Primaria, Secundaria y Educación Superior. El seminario tiene una orientación eminentemente crítica, con el fin de poner la EF al servicio de la transformación social. El papel de los miembros como agentes transformadores exige esfuerzos tanto dentro como fuera de la escuela, así como la investigación rigurosa de la propia práctica. En este sentido, hemos desarrollado trabajos enmarcados en la categoría de estudios provocativos, según la clasificación de estudios críticos

Fecha recepción: 08-09-21. Fecha de aceptación: 22-01-22

Daniel Martos García
daniel.martos@uv.es

propuesta por Felis-Anaya, Martos-García y Devís-Devís (2018). Dichos trabajos giran alrededor de lo que hemos denominado 'pretextos críticos', es decir, una serie de actividades y documentos diseñados y empleados con la intención de visibilizar injusticias sociales, despertar la sensibilidad del alumnado hacia ellas y promover actitudes inclusivas (Martos García, Pereira García, Felis-Anaya & Espí Monzó, 2016; Martos-García, Fuentes-Miguel, Atienza-Gago & Felis-Anaya, 2021). Uno de los pretextos críticos que hemos diseñado y aplicado en contextos educativos es el cuento motor (CM).

El cuento motor: aplicaciones y sinergias

Los CM emplean la narración de historias como hilo conductor de la actividad motriz. Son cuentos jugados (Conde, 2001) o historias que mueven (Monforte, Úbeda-Colomer, Atienza-Gago & Espí Monzó, 2021), por cuanto el alumnado debe escenificar lo que relata el o la narradora y va ocurriendo en la historia. Normalmente, son cuentos de la literatura tradicional los que se modifican para convertirse en CM, aunque también pueden ser de elaboración propia. En cualquier caso, los CM suelen ser aventuras con inicio, nudo y desenlace, y unos personajes imaginarios que deben resolver una serie de desafíos.

Los CM se utilizan principalmente en las etapas de Infantil y Primaria, sobre todo la primera, ya que son excelentes propuestas de juego simbólico. En Psicomotricidad y en la EF de Primaria el uso de juegos motores se ha propuesto para desarrollar las habilidades y las cualidades motrices (Conde, 2001; del Barrio et al., 2011; Iglesia, 2008). Igualmente se han aplicado en relación con otros contenidos propios de la asignatura como las actividades acuáticas (Muñoz & Molero, 2013), el yoga (Bravo & Pagazaurtundua, 2003) o las actividades de lucha (Castarlenas & Carratalá, 2002). Además, en los últimos años han aparecido diferentes experiencias que permiten establecer otros objetivos complementarios al desarrollo de habilidades motrices. Por ejemplo, Tabernero, Aliseda y Daniel (2016) utilizan los CM para fomentar la lectura en alumnado de Infantil. Méndez-Giménez y Fernández-Río (2013) exploran la construcción por parte de futuros docentes de un cuento de forma cooperativa, mientras que Martínez y Carrasco (2022) desgranar este proceso de diseño de cuentos motores como forma de adquirir competencias docentes. De forma similar, Ruiz (2008) aborda el uso del CM como generador de situaciones de cooperación entre el alumnado. Este autor concluye que estas expe-

riencias son altamente motivadoras, favorecen el desarrollo moral del alumnado y la cohesión del grupo. Otra línea de investigación conecta el uso de los CM y la educación emocional. Ésta consiste en un proceso educativo que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial para la transformación. Si bien la preocupación por las emociones ha irrumpido con fuerza en el ámbito de la EF crítica, su presencia en la literatura especializada es todavía escasa, a pesar de que esta asignatura está llamada a tener un gran protagonismo en el desarrollo emocional del alumnado (Espada & Calero, 2012; Gil & Martínez, 2016).

Como apuntan Méndez-Giménez y Fernández-Río (2013), el CM resulta especialmente útil en educación emocional, también, desde nuestro punto de vista, enmarcado en una perspectiva crítica. El simbolismo que caracteriza el cuento jugado es clave a la hora de transferir los valores aprendidos en clase a la vida fuera del aula. Las situaciones ficticias que se presentan en el CM son alegóricamente equivalentes a las que pueden darse en otro contexto; sirven para simular una realidad. Las emociones que suscita el CM contribuyen a que el alumnado conozca y cambie su percepción respecto a la realidad social en la que éste está inspirado. En este sentido, el CM puede visibilizar injusticias sociales, sensibilizar al alumnado y desarrollar su sentido de la responsabilidad. En definitiva, el poder evocador del cuento hace que este atesore formidables posibilidades para promover una educación transformadora en nuestras aulas (Monforte et al., 2021). Más concretamente, puede promover la empatía, por ejemplo, hacia aquellas personas que sufren discriminación; el CM puede promover la compasión, es decir, el «*padecer juntos, comprender el estado afectivo emocional del otro*» (Torres, 2011, p.156).

Este artículo examina el uso de un CM, creado *ex profeso* de forma colaborativa por miembros de Socarrel, y que tiene como propósito desarrollar la compasión y la empatía del alumnado hacia la inclusión mediante la cooperación en los retos propuestos. En este caso, se atiende a la visión que el profesorado implicado tiene sobre la innovación desarrollada para, de este modo, hacer autocrítica como elemento imprescindible de mejora (Santos Guerra, 2008). Su pertinencia, pensamos, está justificada no solo en sus propósitos educativos concretos, sino en el desarrollo colaborativo de innovaciones de carácter transformador en EF y la investigación correspondiente.

La investigación educativa

Tomando la conceptualización de autores como Carr y Kemmis (1988), podemos determinar que esta es una investigación educativa y colaborativa. En primer lugar, es una investigación educativa, no solo porque viene motivada por un problema originado en la práctica (y no en la teoría), sino porque siguiendo las premisas éticas de toda investigación cualitativa, trata de mejorar el contexto de estudio, sin atentar contra la dignidad de las personas participantes. Es, pues, una investigación con valores (Brasó & Torrebadella, 2018). En segundo lugar, se trata de una investigación colaborativa porque hace progresar el conocimiento a partir del intercambio reflexivo en torno a la teoría y la práctica. Asume, por tanto, buena parte de la estructura típica de la investigación-acción dado que supone comprensión, control crítico y sucesivas reconstrucciones, como base de actuaciones posteriores (Medina & Domínguez, 2008).

El cuento: El Pirata Pataxula

Esta experiencia está fundamentada en un CM titulado 'El Pirata Pataxula'. 'El Pirata Pataxula' es una historia de piratas donde el alumnado debe ir superando retos motores cooperativos, como establece Ruiz (2008), en los cuales se desarrollan diversas habilidades motrices básicas como reptar, correr o saltar, con la particularidad de que, en el devenir de la historia, diversas personas se convierten en piratas con diversidad funcional, por lo que en algunas ocasiones precisan de la ayuda del resto para finalizar las pruebas. Como se explica en Atienza-Gago, Espí Monzó, Martos-García, García-Puchades, Monforte y Valencia-Peris (2016) y Monforte et al. (2021) toda la historia se desenvuelve bajo la consigna de que todas y todos deben ir al mismo ritmo y superar conjuntamente los retos. El CM precisa de un espacio amplio, material diverso como bancos, aros, cuerdas y espalderas y se acompaña de una música que, en nuestro caso, hacía alusión a una historia de piratas.

Los contextos

Una vez escrito el cuento, se decidió aplicarlo en diversos contextos educativos, como hemos hecho con otras iniciativas. De esta forma, construimos una visión más amplia y diversa sobre los efectos que nuestras innovaciones tienen sobre el alumnado y sobre nosotras

mismas. Así, el 'Pirata Pataxula' fue implementado en:

- Un grupo de Primaria de 3^{er} curso de un centro público situado en un pequeño pueblo del sur de la provincia de Valencia. El grupo estaba compuesto por 16 niñas y niños, en el que había un alumno con un dictamen de Necesidades Educativas Especiales (NEE), concretamente Síndrome de Down. La sesión se desarrolló usando para ello la clase de EF y, como espacio, el gimnasio cubierto.

- Un grupo de Primaria de 3^{er} curso de un centro público situado en un pueblo del área metropolitana de Valencia. En este caso, había 18 alumnos y alumnas donde una de ellas tenía Síndrome de Pierre Robin. De igual forma, se usaron los espacios cubiertos propios de la EF y el tiempo necesario para el desarrollo del cuento.

- De forma complementaria, y para obtener más datos con los que evaluar la propuesta, el cuento se implementó con: a) docentes y futuras docentes de EF asistentes a unas jornadas de innovación y buenas prácticas en educación; b) asistentes al 'Simposium Internacional de Primavera 'Educación Física y Justicia Social: Poblaciones Vulneradas', organizado en la Universidad de Valencia en mayo de 2017. En ambos casos, el cuento se desarrolló con el tiempo necesario y en espacios idóneos para la práctica física. Sin embargo, el público que participó distaba mucho del alumnado de Primaria para el cual, en principio, se había diseñado el cuento.

En todos los casos, el cuento se desarrolló bajo la tutela de alguna de las personas firmantes de este artículo y miembros del Seminario Soca-rel, mientras que el resto permanecía observando la actividad desde fuera. Sin excepción, la actividad se prolongó entre una hora y una hora y media.

La recogida de datos

La recogida responde a la necesidad de evaluar de forma rigurosa la innovación planteada y se ha ceñido a las premisas propias de la investigación cualitativa. Así, para asegurar la variedad de fuentes, dicha recogida se ha llevado a cabo mediante:

- Diarios de observación. Estos cuadernos de notas fueron elaborados por observadores externos y por los propios docentes. Así, en los dos contextos de Primaria hubo dos observadores externos del seminario que tomaron nota de todo aquello que acontecía y parecía relevante, además del diario que elaboró *a posteriori* el docente de cada caso (también perteneciente al seminario). Los fenómenos a observar se sometieron a

discusión antes de acudir a los colegios, aunque se preservó cierta flexibilidad para ir introduciendo aspectos nuevos que surgieran. Durante el desarrollo de las actuaciones en los contextos universitarios se llevaron a cabo nuevos diarios de observación, donde se anotaron aspectos relevantes relativos a la dinámica del cuento y, sobre todo, de las asambleas finales de reflexión.

- Grabación de las dos sesiones. En las dos actuaciones en Primaria se procedió a grabar en video el desarrollo del CM, previa autorización de las familias y de la dirección de los centros mediante documentos de consentimiento informado.

- Grupo de discusión. Las seis personas firmantes del artículo desarrollaron un grupo de discusión una vez se habían implementado las dos actuaciones en Primaria. En esta sesión, que fue grabada igualmente, se vieron los dos videos mencionados anteriormente.

- Actas del seminario. La experiencia formaba parte de las actuaciones que lleva a cabo el seminario Soca-rel y, como en todos los casos, el diseño del cuento y los preparativos y resultados de todas sus aplicaciones fueron motivo de discusión dentro del seminario, lo que queda plasmado en las actas del mismo.

El análisis

El análisis de los datos se ajusta a lo que Piñuel (2002) denomina como análisis de contenido verificativo y cualitativo, y ha pretendido reducir y ordenar los datos para proceder a su interpretación. La fase de análisis en un estudio coral empieza en el momento de diseñar instrumentos como los diarios o el grupo de discusión; no obstante, podemos determinar que la reducción y ordenación de los datos se produjo mediante la lectura pausada y repetida de los diarios y las transcripciones para: a) identificar las unidades de análisis, b) elaborar una lista de códigos identificativos de temas recurrentes, c) la depuración de la lista inicial y su agrupación en categorías (Gibbs, 2012; Sparkes & Smith, 2014). La lista definitiva de códigos y su categorización quedó como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1
Lista de códigos y categorías

Categorías	Códigos
El cuento motor y su implementación	Cuestiones previas
	La actitud en la narración
	La reflexión
Las emociones	Emociones positivas
	Emociones negativas
La empatía	Penas y compasión
	Inclusión y cooperación

El CM y su implementación

Aunque el uso de los CM no es una estrategia muy extendida, y por lo tanto poco investigada, algunas de las publicaciones al respecto se han afanado en enumerar algunas directrices sobre su uso, lo que nos permite hacer una comparación con nuestras decisiones didácticas. Un primer consejo que encontramos en la literatura es la de haber preparado la actividad con anterioridad, saberse el CM y tenerlo todo bien organizado de antemano (Conde, 2001; Martínez, 2007; Vargas & Carrasco, 2006). En nuestro caso, un aspecto a nuestro favor era que el cuento, lejos de ser tradicional, era un artificio creado por nosotros y nosotras de forma colaborativa, por lo que teníamos un conocimiento del mismo de primera mano. Como le pasa al profesorado en formación que participó en una experiencia similar de invención de cuentos (Méndez-Giménez & Fernández-Río, 2013), nuestra opinión es totalmente favorable a este hecho. Además, teniendo en cuenta la excepcionalidad de la experiencia y de que la educación debe ser un proceso sistemático y planificado, los maestros que lo desarrollaron siguieron estos consejos:

Llego al colegio a las 8:15, como de costumbre, y preparo el material para que cuando vengan los compañeros y el alumnado todo esté previsto. Ayer, cuando repasaba el cuento en el gimnasio, me di cuenta de que no cabrían todas las pruebas a superar por los y las piratas. Así que decido dejar fuera la prueba de las abejas (diario de Bernardo).

La preparación del CM no es una cuestión baladí, habida cuenta de que la historia debe encajar con los respectivos condicionantes de los contextos donde se desarrolla (Monforte et al., 2021). Lo que sí da la sensación de ser una pieza fundamental del cuento es la actitud de la persona que lo narra (Serrabona, 2008), no en vano, las historias y las personas se necesitan mutuamente (Frank, 2010). Si tenemos en cuenta que el alumnado debe interpretar (cual actores y actrices) la historia que escuchan, la actitud en la narración debe ser la adecuada, como recomiendan Martínez y Carrasco (2022): «*La cara de Rodrigo transmite buen rollo, energía... contagia al alumnado*» (diario de Daniel), amén de otros aspectos que adornan la experiencia: «*Los y las alumnas llegan disfrazados y emocionados*» (diario de Sandra). Sólo de esta forma, pensamos, se pueden recoger testimonios del alumnado al llegar al gimnasio como los que siguen: «*¡Ala!*», «*¡Qué guay!*» (diario de Javier). Estos comentarios nos colocan en el camino correcto para proponer historias que enganchen al alumnado, para que las vivan, sientan y piensen no sólo sobre ellas, sino tam-

bién con ellas. De acuerdo con Frank (2013), pensar con otras historias supone conectar emocionalmente con sus tramas, lógicas, temporalidades y conflictos. De esta forma, otras historias entran en diálogo y se entremezclan con la propia, afectándola.

En todos los casos, el CM acabó con un tiempo dedicado a la reflexión en la que se pedía a los y las participantes que opinaran sobre el mismo, como recomiendan algunos autores antes (Martínez, 2007; Ruiz, 2008; Vargas & Carrasco, 2006). Tanto en el caso del alumnado de Primaria como con el de Infantil, las asambleas finales son muy recomendables por su valor educativo (D'Angelo & Medina, 1997; Puig & Morales, 2015). Este proceder nos parece fundamental, pues es en estos momentos donde afloran muchas de las emociones y los conflictos generados, además de las felicitaciones:

Prácticamente todos y todas felicitan a algún compañero o compañera (diario de Bernardo).

Felicitan uno por uno a quienes les han ayudado. Les gusta mucho hacerlo. Mola (diario de Javier).

Como complemento a estos diálogos, las reflexiones pueden venir motivadas por actividades como la realización de dibujos, figuras con plastilina, murales con pintura, etc. (Tay-Lim & Lim, 2013; Vargas & Carrasco, 2006). En nuestro caso, por ejemplo, se le pasó al alumnado la grabación del CM para que, tranquilamente, opinaran sobre él, recogiendo comentarios interesantes: «*Tenemos que ayudar más, los chicos tenemos que estar con las chicas*» (diario de Rodrigo). Este hecho nos lleva a pensar que los momentos de reflexión son un valor añadido al cuento para que, más allá del desarrollo de habilidades motrices, se puedan conseguir otros logros educativos: «*El CM en sí no es inclusivo, lo es la reflexión que viene detrás*» (grupo de discusión). Como detalla Frank (2010) refiriéndose a las historias que se cuentan, éstas tienen la capacidad de actuar y son, por tanto, performativas. Asumiendo esto como cierto, y viendo los comentarios del alumnado, nos posicionamos a favor de unir CM con reflexión:

Creo que las dos cosas son las que proporcionan un sentido mutuo. Primero vives una situación, no sé si definirla como provocadora o peculiar, al menos, y evocadora, eso sí, y después la reflexión es la que le da el sentido que pretendemos nosotros desde un punto de vista educativo (grupo de discusión).

Las emociones

Una de las características que más destacan los y las autoras que han escrito sobre CM es la relacionada con las emociones. Debemos tener en cuenta que última-

mente la educación emocional está en boga (Gil & Martínez, 2016), lo que podría explicar, en parte, esta asociación. Sin embargo, a nuestro parecer, este tipo de historias vivenciadas presentan una alta 'producción' emocional, como han destacado, por ejemplo, Méndez-Giménez y Fernández-Río (2013). En general, la EF es una asignatura marcadamente procedimental en la que el cuerpo se posiciona como claro protagonista, por lo que:

No se puede perder de vista que toda experiencia corporal constituye una modalidad cultural de comprensión del cuerpo propio y de su relación con el mundo y con los demás; es un espacio de producción simbólica e ideológica. (Vicente, 2010, p. 84).

Pero, concretamente, los CM ofrecen grandes posibilidades en una educación emocional en ciernes. Este tipo de actividades las podríamos englobar en lo que se denomina 'pedagogía corporizada' (*embodiment pedagogy*, en inglés), ya que va asociado a un aprendizaje que une cuerpo y mente en un acto físico y mental de construcción del conocimiento (Nguyen & Larson, 2015). De esta forma, al distanciarse de las actividades hegemónicas de la EF, de marcado carácter técnico, donde el cuerpo se disciplina y edulcora para el consumo (Brasó & Torreadella, 2018; Vicente, 2010), los CM predisponen una perspectiva más amplia del cuerpo y su educación. Los cuentos vivenciados, por ende, regulan y organizan las emociones de los niños y las niñas (Serrabona, 2008).

Nuestra experiencia con el cuento del 'Pirata Pataxula' no viene sino a refrendar estos postulados. Así, los datos recogidos están repletos de comentarios dedicados a la presencia explícita de emociones diversas:

El alumnado mira a Rodrigo cada cinco segundos, expectante (diario de Javier)

Gritos fuertes cuando avanza la historia (diario de Javi)

No se quitan el disfraz una vez ha acabado la historia (diario de Sandra)

Los alumnos estaban muy emocionados y se divertieron mucho (Acta del seminario)

Estas reseñas aluden a la presencia de lo que en educación emocional se conoce como emociones positivas (Pellicer, 2011), con lo que entendemos que en nuestra experiencia ha habido situaciones claras de alegría, es decir, de euforia, entusiasmo, deleite, placer, etc. Este hecho coincide con lo relatado por Gil y Martínez (2016), cuando explican que la EF produce este tipo de emociones, por lo que recomiendan perseverar en esta dirección.

Sin embargo, la EF no siempre se relaciona con sen-

saciones placenteras (Fernández-Río & Velázquez, 2005), pensar lo contrario sería caer en la autocomplacencia. De hecho, en nuestra experiencia no siempre las emociones han sido del tipo positivas, ya que se han dado también emociones negativas. En este sentido, no podemos considerar siempre las emociones positivas como buenas, ni pensar que las negativas son malas *per se* (Pellicer, 2011), sin embargo se precisa averiguar qué provoca ira, ansiedad o tristeza, como hemos recogido, para mejorar así nuestra docencia:

Un alumno que hace de ciego llora porque no le han ayudado (diario de Javier).

¡Ah! Te ha tocado a ti ser ciego, de la que me he librado (grupo de discusión).

Me doy cuenta de que tengo a mi lado a una alumna que llora, de la que no me había percatado (diario de Sandra)

La ‘producción’ de emociones y su identificación es, según Bisquerra (2005), uno de los objetivos de la educación emocional. En nuestro ámbito, esta alfabetización emocional la podemos articular a través del juego, ya que al «*jugar descubrimos el placer de convivir con los otros, la búsqueda de experimentar juntos retos motrices, de comunicarnos y de compartir emociones comunes*» (Alonso & Yuste, 2014, p.11). De hecho, este tipo de actuaciones pueden servir para identificar nuestras propias emociones como docentes: «*A Rodrigo no le gustó como salió el CM, está disgustado*» (acta del seminario). Con todo, el CM, lejos de reprimir las emociones, permitió su regulación ya que estas afloraron con libertad y, al finalizar, fue objeto de discusión en la asamblea final. En el caso del profesorado, este hecho es relevante pues, como detallan Lavega, Costes y Prat (2015) en un estudio con futuros docentes, consideramos este conocimiento de primera utilidad en nuestra tarea profesional.

La empatía y la compasión, cooperación e inclusión

Aunque el desarrollo del CM del ‘Pirata Pataxula’ estaba orientado, en parte, a la generación de emociones de distinta índole, pusimos mayor atención en dos emociones, la empatía y la compasión las cuales, según la clasificación de estas son, respectivamente, una emoción positiva y una emoción ambigua (Pellicer, 2011). Desde nuestro punto de vista, estas dos emociones están íntimamente relacionadas con la inclusión educativa, paradigma muy actual en educación, y una preocupación actual no solo del seminario Soca-rel sino de cualquier educación transformadora que se precie (Molina & Christou, 2009). No en vano, la pedagogía crítica (o

con pretensiones de cambio) muestra una clara afinidad por los y las oprimidas y marginadas (Freire, 2003), es decir, por el alumnado excluido.

La compasión, por definición, es un ingrediente necesario para abrazar la inclusión, ya que se trata de padecer juntos y juntas (Torres, 2011), de entender el sufrimiento de los demás y, en consecuencia, ofrecerles nuestra ayuda (Pérez-Samaniego, Fuentes-Miguel, Pereira-García & Devís-Devís, 2016). En este sentido, la empatía con la situación de las personas con diversidad funcional se puede generar con experiencias donde entre en juego la imaginación (Martos-García et al., 2016; Sparkes, Martos-García & Maher, 2019), como la pedagogía corporizada que supone un CM. Es cierto que la mejora en las actitudes hacia el alumnado con diversidad funcional mejora cuando se produce una interacción directa entre estos y el alumnado sin discapacidad (De Laat, Freriksen, & Vervloed, 2013), pero en ausencia de alumnado con dictamen, se pueden generar situaciones encaminadas a desarrollar estas emociones inclusivas; desde el seminario hemos tenido experiencias positivas en este sentido (Martos-García et al., 2016).

En este caso, para conseguir los propósitos establecidos, el CM relataba la historia de una banda de piratas que:

- Debía ir superando retos cooperativos: los retos cooperativos son propuestas hechas en forma de problema, de solución conjunta pero diversa, en las que el grupo debe ir adaptando sus respuestas a las características de la situación y de las personas que participan (Fernández-Río & Velázquez, 2005).

- Debía ir incluyendo a personas con diversidad funcional: cómo detallamos en Atienza-Gago et al. (2016) y Monforte et al. (2021), la historia contenía situaciones en que, bien por el ataque de un enjambre de abejas o los mordiscos de los tiburones, varias personas de la tripulación pasaban a jugar ‘ciegas’ o ‘amputadas’ por lo que interpelaban al resto de compañeras y compañeros a activar actitudes inclusivas para continuar el relato. De todas formas, cabe recordar que en las dos experiencias en Primaria había sendos casos de alumnado con diversidad funcional que, desde un inicio, precisó de estrategias de inclusión.

Organizada de esta manera, la experiencia que nos ocupa arrojó resultados diversos. Por una parte, además de otras emociones positivas que ya hemos enumerado más arriba, se dieron situaciones donde afloraron la empatía y la compasión hacia las personas con diversidad funcional:

Una niña se queda con Roberto y le ayuda (diario de Javier)

Automáticamente la gente ayuda a los ciegos (diario de Daniel)

La alumna con NEE es ayudada en todo momento (diario de Bernardo)

Estas afirmaciones que, a nuestro entender, favorecen la inclusión, se ven reforzadas por otro fenómeno observado, como lo es el hecho de que una persona ‘amputada’ ayudó en todo momento a dos personas ‘ciegas’. Este comportamiento, que etiquetamos como de ‘superempatía’ (grupo de discusión), se relaciona con el argumento que problematiza las actividades de esta índole y pone límites a la imaginación como promotora de empatía (Smith, 2008). Así, observamos como las personas más empáticas con el alumnado con diversidad funcional eran aquellas que ‘padecían’ a su vez una discapacidad. Por una parte, esto es un problema puesto que, como veremos a continuación, deja en evidencia la actuación de las personas sin diversidad funcional pero, por la otra, demuestra que las situaciones de simulación favorecen un cambio de actitudes en las personas que las vivencian directamente, lo que coincide con los resultados obtenidos en anteriores experiencias (Martos-García et al., 2016; Sparkes, Martos-García & Maher, 2019).

La elección de la metodología cooperativa, en forma de desafíos, estaba hecha a conciencia para que, de esta forma, unos y otras se ayudaran. En este sentido, la literatura sobre aprendizaje cooperativo (en adelante AC) evidencia el papel positivo que juega este en los procesos de inclusión (Canales, Aravena, Carcamo-Oyarzun, Lorca & Martínez-Salazar, 2018; Obrusnikova, Block & Dillon, 2010; Piercy, Wilton & Townsend, 2002), también en las actividades que, como la nuestra, se enmarcan en un CM (Ruiz, 2008). Sin embargo, nuestros resultados merecen algunas matizaciones que relativizan estas bondades:

La niña coja se queda atrás... no ayudan a los demás, la esperan, pero no hay un altruismo (diario de Javier)

Cuando Roberto acaba el último, los demás le aplauden, pero no le han esperado (diario de Javier)

No parece que se ayuden unos a otros (diario de Sandra)
Rodrigo piensa que se dieron muchas situaciones de exclusión y que el alumnado no cooperaba, sino que competía (Acta del seminario)

Lógicamente, desde nuestro punto de vista, en el CM el alumnado no había interiorizado la lógica de la cooperación, sobre todo en los contextos de Primaria (no así en las experiencias en Educación Superior donde

el alumnado cooperó sin problemas). Ante esta evidencia, en ambos casos los docentes se esforzaron en remarcar el carácter cooperativo de la tarea: «*Si no llegáis todos y todas juntas no podéis continuar*» (diario de Javier) y su necesidad inclusiva: «*Hay que ir ayudando a los demás*» (diario de Bernardo). Sin embargo, estas demandas ponen en evidencia que los resultados no eran los esperados y que, ante esto, quizás optamos por una ‘cooperación obligada’ y una ‘inclusión imperativa’ (grupo de discusión). Aunque estamos de acuerdo en que la educación nunca es neutral y que, puestos a orientar, lo haremos siempre atendiendo a los y las alumnas que más lo necesiten, su carácter excesivamente forzado limita el alcance de nuestra actuación. De hecho, «*ante un reto, las personas sin hándicap corren y las personas con hándicap acaban los últimos*» (diario de Javier), dándose incluso la misma diferencia entre chicos y chicas (diarios de Javier, Sandra y Bernardo). Este último hecho, que no suponía un centro de interés *a priori*, se reveló como sumamente interesante, recordándonos la necesidad de una mirada más amplia, menos restringida (Morrow & Gill, 2003).

Por cuanto la cooperación, y más en forma de reto, exige que todos y todas vayan al unísono para poder así superar el problema planteado, atendiendo a las peculiaridades del grupo, evidenciar situaciones de exclusión (alumnado que no espera al resto) o de falsa integración poco altruista (aplaudir la llegada pero sin ayudar), confirman que los grupos de Primaria no habían interiorizado esta demanda cooperativa. Este hecho observado parece ser recurrente en EF, como explica Fernández-Río (2017, p. 245):

Las reacciones negativas ante los compañeros de grupo por no «lograr ser los primeros» en las actividades: aunque estas no se hayan planteado de manera competitiva pervive en los estudiantes el sentimiento de «terminar antes que otros».

Siguiendo a Velázquez (2015; 2018), los efectos positivos del AC solo son posibles cuando el alumnado ha interiorizado la lógica de la cooperación, se ha divertido cooperando y lo hace, y esto es fundamental, de manera responsable y no obligada. Esto puede explicar el devenir de nuestras experiencias en Primaria.

Independientemente de este y otros factores, nuestra preocupación se dirige al hecho de que el CM no compensó las ansias competitivas, muy típicas en la EF, mediante la generación de emociones como la empatía y la compasión; es decir, que hubo alumnado que primó llegar antes a la meta, aunque fuera individualmente, que llegar todo el alumnado a la vez (grupo de discusión). De este modo, aunque coincidimos con Barber

(2016) en que actuaciones puntuales pueden servir para iniciar el largo camino del cambio de actitudes, también pensamos que este tipo de iniciativas se tienen que valorar como lo que son, esfuerzos concretos con alcance limitado:

-Bernardo: *Con un cuento no podemos pretender que a la primera (...), las cosas se pueden ir trabajando a través de cuentos a lo largo del tiempo.*

-Javier: *En cualquier caso, el cuento pone en escena actitudes y comportamientos que otro tipo de juegos no hacen.*

-Daniel: (...) *en el momento en que se pierde ese sentimiento de cooperación es cuando menos inclusión se da.*

-Rodrigo: *Pero es que es una situación aislada y descontextualizada, o sea, no se ha hecho nada parecido con este alumnado para que puedan aceptar algunas premisas. Están poco familiarizados con la cooperación y menos con dinámicas de inclusión.* (Grupo de discusión)

Conclusiones

A pesar de que el CM no se convirtió en la experiencia ideal que deseábamos, en líneas generales la podemos considerar como una iniciativa gratificante. No solo por el trabajo en equipo, sino por las emociones positivas que hicieron aflorar en el alumnado y, por supuesto, por los datos negativos que descubrimos y que nos permiten mejorar nuestros quehaceres docentes. La innovación siempre es un reto impredecible, y más cuanto mayor es su profundidad.

Desde nuestro punto de vista, el CM, a expensas de mejoras evidentes, es una herramienta educativa con un potencial enorme, que aúna narración y acción, y moviliza emociones como pocas tareas educativas pueden presumir de hacer. Su utilidad como instrumento de provocación es evidente lo que, conducido con la ética pertinente, permite desarrollar iniciativas de transformación en el aula, incluso con el profesorado como diana.

Pensamos que este hecho es trascendente pues ahonda en la siempre interesante formación del profesorado. Esta experiencia de diseño, desarrollo y evaluación colectiva de un cuento motor ofrece una excelente manera de formarnos como educadores y educadoras críticos. Además, el hecho de haber experimentado el cuento tanto con docentes en activo como con alumnado de Primaria, nos permite recorrer con garantías el camino que, muchas veces, separa tajantemente ambas etapas.

Por si fuera poco, podemos concluir que, en comparación con otras iniciativas similares donde se han usado

películas, libros o fotografías, el CM es una actividad corporal y corporeizada, donde se exponen los cuerpos, lo que le otorga mucha fuerza y significado (grupo de discusión). De esta forma, el CM se coloca entre el mundo de las ideas (las situaciones imaginadas en las aulas) y el mundo real (el cual en ocasiones no se parece en nada a lo que pasa en las escuelas), por lo que actúa de correa de transmisión entre ambos.

Finalmente, además de entender que hay que respetar los procesos educativos y su ritmo de desarrollo (por ejemplo, en el caso del AC cabría prever actividades previas), entendemos que los CM, como cualquier otro elemento puntual de cierta intensidad, deben integrarse en actuaciones más duraderas. Se nos ocurre que los CM podrían ser el zaguán de unidades didácticas o proyectos de deporte inclusivo, de programas de AC o de propuestas de aventura diversa.

Referencias

- Atienza Gago, 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.
- Barber, W. (2016). Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 23(6), 520-532. doi: 10.1080/13573322.2016.1269004
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Brasó, J., & Torredadella, X. (2018). Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71). doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>
- Bravo, E., & Pagazaurtundua, V. (2003). El cuento motor y el yoga en la enseñanza primaria. Posibilidad de una experiencia interdisciplinar desde la Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 72, 35-40.
- 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.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la ense-*

- ñanza. *Investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez-Roca.
- Castarlenas, J.L., & Carratalá, V. (2002). El contacto corporal en la Educación Física de Base. En J.L. Castarlenas y J. P. Molina, (Coords.), *El judo en la Educación Física escolar. Unidades didácticas* (pp. 45-64). Barcelona: Hispano Europea.
- Conde, J.L. (2001). *Cuentos motores* (Vol.1). Barcelona: Paidotribo.
- D'Angelo, E., & Medina, A. (1997). La asamblea en educación infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía. *Investigación en la Escuela*, 33, 79-88.
- De Laat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 855-863. doi: 10.1016/j.ridd.2012.11.004
- Del Barrio, D. et al. (2011). *Cuentos motores en Educación Física Primaria. Érase una vez en... Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Espada, M., & Calero, J.C. (2012). La inteligencia emocional en el área de Educación Física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz*, 7, 65-69.
- Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 244-249.
- Fernández-Río, J., & Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos. Retos sin competición para las clases de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Frank, A. W. (2010). *Letting Stories Breathe. A socio-narratology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Frank, A. W. (2013). *The wounded storyteller: Body, illness, and ethics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil, P., & Martínez, M. (2016). Emociones percibidas, por alumnos y maestros, en Educación Física en 6º curso de primaria. *Educación XXI*, 19(2), 179-204. doi: 10.5944/educXXI.14230
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC.
- Grundy, S. (1994). *Producto o Praxis del currículum* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Iglesia, J. (2008). Los cuentos motores como herramienta pedagógica para la Educación Infantil y Primaria. *Revista ICONO14*, 6(1), 96-111
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lavega, P., Costes, A., & Prat, Q. (2015). Educar competencias emocionales en futuros profesores de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83(29.2), 61-73.
- Martínez, A. (2007). *Cuentos motores*. Sevilla: Wanceulen.
- Martínez, I. C., & Carrasco, L. (2022). Adquisición de competencias multimodales del docente en formación a través del diseño y elaboración de cuentos motores: Una experiencia en el contexto universitario. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 958-962.
- Martos García, D., Pereira García, S., Felis-Anaya, M., & Espí Monzó, B. (2016). 'Huesos de cristal' y Educación Física. Una experiencia de simulación e imaginación hacia la inclusión. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 33(11), 225-234.
- Martos-García, D., Fuentes-Miguel, J., Atienza-Gago, R., & Felis-Anaya, M. (2021). Bases pedagógicas de los pretextos críticos: qué son y estado de la cuestión. En Soca-rel, *Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos* (13-26). Barcelona: Inde.
- Medina, A., & Domínguez, Mª. C. (2008). Los procesos reflexivos como base de la formación del profesorado. En J. Cardona, (Coord.), *Cuestiones en torno a la Formación y Desarrollo Profesional de los Profesores* (157-182). Madrid: Sanz y Torres.
- Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2013). El diseño de cuentos motores en la formación inicial del profesorado asturiano. Análisis de las creencias de los estudiantes desde la perspectiva constructora. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 111-122.
- Molina, S., & Christou, M. (2009). Inclusión educativa y pedagogía crítica. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 31-55.
- Monforte, J., Úbeda-Colomer, J., Atienza-Gago, R., & Espí Monzó, 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). Barcelona: Inde.
- Morrow, R.G., & Gill, D.L. (2003). Perceptions of Homophobia and Heterosexism in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 205-

214. doi: 10.1080/02701367.2003.10609082
- Muñoz, E., & Molero, M.S. (2013). El cuerpo, la expresión y el medio acuático. Una experiencia integradora. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 176-183.
- Nguyen, D., & Larson, J. (2015). Don't forget about the body: Exploring the curricular possibilities of embodied pedagogy. *Innovative Higher Education*, 40, 331-344. doi: 10.1007/s10755-015-9319-6
- Obrusnikova, I., Block, M., & Dillon, S. (2010). Children's Beliefs Toward Cooperative Playing With Peers With Disabilities in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(2), 127-142. doi: 10.1123/apaq.27.2.127
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Inde.
- Piercy, M., Wilton, K., & Townsend, M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative learning techniques. *American journal on mental retardation*, 107(5), 352-360. doi: 10.1352/0895-8017(2002)107<0352:PTSAOY>2.0.CO;2
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Puig, M., & Morales, J.A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18(1), 259-282. doi: 10.5944/educXX1.18.1.12332
- Ruiz, J.V. (2008). El cuento motor cooperativo como alternativa para la educación física. En *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Ávila.
- Santos Guerra, M.A. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros textos frente al desaliento educativo*. Barcelona: Graó.
- Serrabona, J. (2008). Los cuentos vivenciados: imaginación y movimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 61-78.
- Smith, B. (2008). Imagining being disabled through playing sport: The body and alterity as limits to imagining others' lives. *Sport, Ethics and Philosophy*, 2(2), 142-158. doi: 10.1080/17511320802222040
- Sparkes, A.C., & Smith, B. (2014). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health. From process to product*. Oxon: Routledge.
- Sparkes, A.C., Martos-García, D., & Maher, A. (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. doi: 10.1080/13573322.2017.1392939
- Taberner, B., Aliseda, B., & Daniel, M.J. (2016). ¿Jugamos a los cuentos? Una propuesta práctica de animación a la lectura a través de la Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 216-222.
- Tay-Lim, J., & Lim, S. (2013). Privileging Younger Children's Voices in Research: Use of Drawings and a CoConstruction Process. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 65-83.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Vargas, R., & Carrasco, L. (2006). El cuento motor y su incidencia en la educación por el movimiento. *Pensamiento Educativo*, 38, 108-124.
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 234-239.
- Velázquez, C. (2018). El enfoque de coopedagogía como pieza clave en la transformación social. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García, (Eds.), *Educación Física y Pedagogía Crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (273-291). Lleida/Valencia. Universitat de Lleida/Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Vicente, M. (2010). Educación Física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 76-85.

