
El aula de educación infantil, escenario de aprendizaje del bienestar corporal: diseño y desarrollo de prácticas corporales emocionales



presentada por:

Cristina Rodríguez Morante

para optar al grado de Doctor
en el Programa de Doctorado:
Investigación Transdisciplinar en Educación.
Universidad de Valladolid

Dirigida por: **Dr. Alfonso García Monge · Dr. Lucío Martínez Álvarez**

Valladolid, septiembre 2022



Universidad de Valladolid

In Memoriam...

La vida: luces y sombras,

las vuestras inspiraron alguna parte de este camino.

Óscar, la templanza.

Marcelino, la mirada.

Ros, la ecuanimidad.

Agradecimientos

“Nos modelamos, nos formamos a través de las personas con las que nos encontramos en la vida. Somos lo que somos gracias a estos encuentros”

(Diario de un profesor novato. Michel Barlow, 1984)

Esta frase me acompaña una y otra vez desde que la leí siendo estudiante de magisterio. Y las casualidades de la vida, a veces no tan casuales, me han llevado a curiosear en los vínculos. Una frase de vida que pone tono al baile con las circunstancias personales que han condicionado MIS años. Cada vez que pensaba en este momento en mi cabeza sonaban canciones para cada una de las personas que iban viniendo a mis pensamientos como parte de lo que HOY SOY.

A mis padres, porque gracias a ellos “tengo la fuerza del viento del norte y esa bravura que viene del mar”¹ que me permitió no conformarme.

A ti David, compañero de vida, por ser y estar en todo momento. La belleza que pueda contener esta tesis es tuya. Suena en mi mente Mónica Molina susurrando “por conocerte se que en ti nace el verbo amar, que tu canto es libertad “ y se que tú le pondrás sentido.

A mis hijos, Miguel y Mario, para los que la palabra tesis es tan familiar como enigmática porque llevan años oyéndola y viendo una madre rodeada de papeles. Espero que algún día comprendan que esta tesis solo ha sido lo que deseo para ellos: “que nadie ose jamás fijar tus metas”, imposible no gritarlo mientras suena pequeña gran revolución de Izal y pienso en ellos.

Lucio y Alfonso, mis tutores, llegar a Palencia y conoceros a todos vosotros fue la rebeldía hacia los que cuestionaban donde iba una persona con ese talento a ser profe de gimnasia. Ahora digo MAESTRA con un orgullo que solo tiene sentido formándose a vuestro lado.

Lucio, como dice Bunbury “porque las cosas cambian... porque vuestra amistad me sostiene y me dejo querer por ti”, has creído siempre en mí, porque con tu modo de no darme las cosas hechas has conseguido que sepa qué hacer y cómo. Eres esa mano que se que puedo agarrar porque escucha sin juzgar, eso sí, para hacerme pensar. Espero estar a la altura para poder demostrarte que aquí tienes otra mano, aunque esté algo más abajo.

Alfonso, escribo tu nombre y me resuena un “¡Ey!... ¡Arriba esa tesis!”. No puedo contener una sonrisa recordando tantos ¡Ey! pronunciados desde el quicio de la puerta del despacho. Qué modo más sutil de decir “es tu turno, se que puedes hacerlo” estando en el mismo sitio desde un distinto lugar como oía en Vetusta Morla, no lo sabías, pero la hacia sonar según te dabas la vuelta.

1. Canción “Viento del Norte”, hermanos Argüero.

Para bailar con tantas páginas en blanco es necesario una buena banda sonora, hay canciones que se nos convierten en himnos y seleccionamos personas para ello. Montse, Rosa, Azu, Susana, Bea, Laura, Esther y Elena ¡MAESTRAS Y AMIGAS! Porque enseñáis a "seguir las pisadas, sabiendo el peaje que tiene querer dejar huella", sin palabras, con vuestros hechos que denotan valentía en estos tiempos convulsos. Escribiendo estas simples palabras es imposible no gritar la otra estrofa de Rayden: ¡quiero que nos volvamos a ver!

Dice Serrat que de vez en cuando la vida "nos pasea por las calles en volandas. Y nos sentimos en buenas manos" y surgen personas inesperadas que van haciéndose un hueco y te hacen un hueco. Isa y Cris, de a poquitos, me habéis dejado colarme en las "gemelier"; Ricardo y José Pedro ya sabéis que podéis temblar. Pequeña cuadrilla que hemos subido picos, recorrido caminos de hierro y también derrochado más de un placer juntos, gracias. Solo en buenas manos se termina un camino como este.

Hay ocasiones en las que transitamos desiertos y hay quien nos acompaña sin saberlo, ni siquiera imaginarlo. Laura, eres una de las personas que caminaron ahí al lado, capaz de decir un ¡vale! ante algunos de mis planes improvisados y locos. Dos mensajes de móvil son suficientes para hacer un cuadrante de horarios y provisiones, pero lo mejor es que con tu ímpetu me viene a la mente un "hazlo como si ya no te jugarás nada, como si no supieras que se acaba" de Leiva y decir un... ¡claro que sí! No imaginas lo que me ha ayudado en estos meses.

Escribir estas líneas una vez paseado el camino hace amable mirar hacia atrás y no puedo olvidar que de repente, hay personas con las que coincides en otro lugar pero conectas igual. Pilar, contigo fue fácil hacer lo que tan sabiamente dice Vestusta Morla en 23 de junio (mi canción fetiche), "deja el equipaje en la ribera, para verme como quiero que me veas. Lánzate al agua otra vez, aquí estaré yo". En conversaciones breves nos desnudamos porque no había miedo a descubrir las heridas, y nos hizo más fuertes. Gracias por tu coraje, tu irreverencia y tu valentía, me inspira a seguir yendo porque estando tú es un sitio seguro.

Y en este transitar de un folio a otro se recorrió una parte de la vida, al llegar a este punto una toma conciencia de la riqueza personal acumulada. Descubrir que estás en un colegio donde los jefes te dicen... ¡adelante! es un lujo impagable, por eso gracias Sergio y Sara, ambos sabéis lo que esto ha supuesto. Gracias a mis compañeras: Nuria, por esa apertura a cada cosa que te decía de tu niña y por ver siempre lo bonito que con ella conseguía; y a ti Paz, por esas sonrisas cómplices, los abrazos sinceros y tantas lecturas intercambiadas que me hicieron cambiar la mirada.

"Y de repente... se convirtió en una hermosa y preciosa mariposa. Y... ¡VOLÓ!"² gracias niños y niñas por vuestra curiosidad, ingenuidad y desafío constante.

Por vosotros, al final... ¡volé!

2. Adaptación del final del cuento "La pequeña oruga glotona", hecha por la promoción 2010/2013 CEIP Pablo Picasso (Valladolid).

Índice

Introducción	11
PARTE PRIMERA. Presentación	15
1. Capítulo preliminar	16
1.1. La educación infantil: sentido y requisitos	16
1.2. Educación infantil y corporeidad	21
2. Definición del problema y objetivos	25
3. Justificación	31
PARTE SEGUNDA. Marco teórico	37
4. Marco teórico	38
4.1. Marco didáctico-pedagógico	39
4.1.1. Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC)	39
4.1.2. Escuela comprensiva e inclusiva	40
4.1.3. Enfoque holístico del aprendizaje relevante	42
4.2. Marco psicológico-antropológico	42
4.2.1. El proceso de vincularse	43
4.2.1.1. <i>La teoría de la regulación</i>	49
4.2.2. El tacto: necesidad básica y fuente de sensaciones	52
4.2.3. Masaje: un modo de contacto corporal y fuente de sensaciones	54
4.2.3.1. <i>Beneficios del masaje y su correlación en el masaje infantil</i>	55
4.2.3.1.1. Beneficios físicos	55
4.2.3.1.2. Beneficios psicológicos	56
4.2.4. El masaje infantil: beneficios	57
4.2.4.1. <i>Beneficios físicos</i>	57
4.2.4.2. <i>Beneficios psicoafectivos</i>	59
4.2.5. Masaje en la escuela	61
4.3. Las sensaciones corporales: entre la cognición y la emoción	64
4.3.1. Las sensaciones corporales y las emociones	68

PARTE TERCERA. Intervención	73
5. Diseño del programa	74
5.1. Objetivos del programa	75
5.2. Relación del programa con el currículum oficial	75
5.2. Aspectos trabajados de las distintas áreas curriculares	75
5.2.1. Objetivos generales de etapa abordados	75
5.2.2. Aspectos trabajados de las distintas áreas curriculares	75
5.2.2.1. <i>Área de autonomía y conocimiento de sí mismo</i>	75
5.2.2.2. <i>Área de lenguaje y comunicación</i>	76
5.2.2.3. <i>Área de conocimiento del entorno</i>	77
5.3. Estructura de funcionamiento de la rutina	78
5.4. Progresión de propuestas	80
5.5. Temporalización	81
PARTE CUARTA. Investigación	85
6. Metodología de investigación	86
6.1. Método: estudio de casos	89
6.1.1. Tipos de estudio de casos	91
6.1.2. Ventajas e inconvenientes del estudio de casos	93
6.2. Diseño	94
6.2.1. Antecedentes: reconstruyendo el proceso seguido	95
6.2.1.1. <i>Primeras pruebas: aproximación a la práctica del contacto corporal en el aula</i>	97
6.2.1.2. <i>Segunda prueba: reconduciendo lo ocurrido</i>	97
6.2.2. Fases del diseño	99
6.2.3. Participantes	103
6.2.4. Técnicas-estrategias de recogida de información	104
6.2.5. Instrumentos de recogida de datos	106
6.3. Criterios de rigor científico	108
6.3.1. Credibilidad	108
6.3.1.1. <i>Estrategias para la búsqueda de credibilidad: indicadores de observación</i>	110
6.3.2. Transferibilidad	119
6.3.2.1. <i>Propuesta de recursos facilitadores de la transferibilidad: fichas de seguimiento</i>	120
6.3.3. Dependencia	124
6.3.4. Confirmabilidad	124
6.4. Cuestiones ético-metodológicas	125
6.4.1. Consentimiento	125
6.4.2. Anonimato	126
6.4.3. Confidencialidad	126
6.4.4. Responsabilidad docente y honestidad del investigador	126
6.4.5. Rigor científico	127

PARTE QUINTA. Informe	129
7. Presentación y análisis de datos	130
7.1. Contexto	132
7.1.1. Descripción del grupo	133
7.1.2. Contexto físico: espacio y materiales	135
7.1.3. Contexto temporal	138
7.1.4. Discusión de los datos relativos al contexto	141
7.2. Alumnado	143
7.2.1. Expresividad corporal: de la tensión a la distensión, cuidado y aceptación	143
7.2.2.1 Evolución de la expresividad resultado de la ritualización	144
7.2.2.2 Mobiliario como instrumento de contención corporal	148
7.2.2.3 El propósito de la tarea orienta la expresividad	152
7.2.2. Creación de vínculos	154
7.2.2.1. <i>Los vínculos y su incidencia en la gestión de la maestra</i>	158
7.2.2.2. <i>Los vínculos repercuten en la implicación personal en la tarea</i>	160
7.2.3. <i>Discusión de datos relativos al alumnado</i>	161
7.2.3.1. <i>Discusión de los datos relativos a la construcción de vínculos</i>	165
7.3. Docente	168
7.3.1. Respaldo emocional	168
7.3.2. Soporte educativo: uso de lenguaje de modelaje, retroalimentación y conversaciones reflexivas	171
7.3.3. Configuración del aula: gestión del comportamiento	175
7.3.4. Emocionalidad de la maestra	181
7.3.4.1. <i>Satisfacción por los logros</i>	182
7.3.4.2. <i>La emoción de la maestra interfiere en el desempeño del alumnado</i>	183
7.3.5. Discusión de datos relativos al docente	186
7.3.5.1. <i>Estrategias docentes, relaciones y clima de aula</i>	186
7.3.5.2. <i>Las emociones docentes</i>	188
7.4. Contenido	192
7.4.1. La rutina: aprendizaje del tiempo y de recursos personales	192
7.4.2. Contacto corporal: medio de comunicación y relación interpersonal	195
7.4.3. Construcción de significados compartidos, creación de cultura	199
7.4.3.1. <i>Contingencia</i>	200
7.4.3.2. <i>Desvanecimiento</i>	201
7.4.3.3. <i>Transferencia de responsabilidad</i>	202
7.4.3.4. <i>La falta de significados compartidos dificulta la transferibilidad</i>	204
7.4.4. Discusión de datos relativos al contenido	206

PARTE SEXTA. Conclusiones, reflexiones y nuevos retos _____ **209**

8. Conclusiones	210
8.1. Aportaciones del estudio de la experiencia de contacto corporal afectivo entre iguales	210
8.2. El tacto y su papel educativo	212
8.3. Limitaciones y dificultades para el desarrollo del proceso educativo y su estudio	214
8.3.1. El centro educativo	214
8.3.2. La docente	216
9. Reflexiones finales y nuevos caminos de estudio	219
9.1. La investigación como desarrollo profesional	219
9.2. Nuevos caminos de intervención e investigación	222
9.2.1. Modos de creación de relación familia-escuela	222
9.2.2. El bienestar docente como impulsor de la transformación de la cultura dominante	223

PARTE SÉPTIMA. Referencias bibliográficas _____ **225**

10. Referencias bibliográficas	226
---------------------------------------	-----

PARTE OCTAVA. Anexos _____ **241**

I. Mapa de diseño de investigación	242
II. Descripción de los jueces seleccionados para la evaluación por "juicio de expertos"	243
III. Documentación fotográfica para evaluación "juicio de expertos"	244

Introducción

El tacto y el contacto son una necesidad básica para el ser humano que está presente desde antes del nacimiento y se prolonga durante toda la vida. A través de la piel obtenemos referencia de nuestros límites corporales y también por ella entramos en contacto con el mundo, con los otros.

En los primeros años, el contacto corporal ocupa un lugar primordial en la comunicación; es por el contacto que sabemos lo que significamos para el otro. A través de él, se obtiene atención, cuidado y consuelo. Pero también su ausencia priva de la estimulación necesaria para un correcto desarrollo (Montagu, 2016) e informa del tipo de relación que se establece con el otro. Por tanto, a través del contacto se crean relaciones privilegiadas entre individuos; es decir, se establecen relaciones de apego que implican un tipo de vínculo.

La escuela tiene que atender la globalidad de la persona, tal y como recogen generalmente las legislaciones educativas. Este matiz se recalca con especial interés en la etapa de educación infantil, ya que atiende a una población que está en un momento clave para sentar las bases de futuros aprendizajes.

El comienzo de la escolaridad supone entrar a formar parte de otro grupo social (grupo-clase) y por tanto establecer nuevas relaciones. Este inicio de la vida escolar suele producirse entre los dos y los tres años. En ese momento, muchos infantes no tienen un nivel verbal suficiente para expresar sus necesidades, por lo que su cuerpo cubre esta función. En las aulas de educación infantil, el contacto corporal es algo habitual, aunque

no siempre produce las sensaciones deseadas; son habituales los empujones, mordiscos, arañazos o pequeños bofetones cuando se quiere conseguir un lugar u objeto si no se tiene la capacidad de expresarlo con palabras. Pero también este periodo evolutivo es una oportunidad para aprender formas positivas de relacionarse con el otro; una de ellas es el cuidado por medio del tacto.

De estas ideas previas surge el trabajo que aquí se recoge. Tras años de experimentación y estudio previos, se diseñó un programa para introducir el trabajo sistemático del contacto corporal entre iguales con matiz afectivo en la jornada escolar de un aula de educación infantil. Se presenta el desarrollo de un ciclo de los tres cursos escolares que componen el segundo ciclo de la etapa de educación infantil en España.

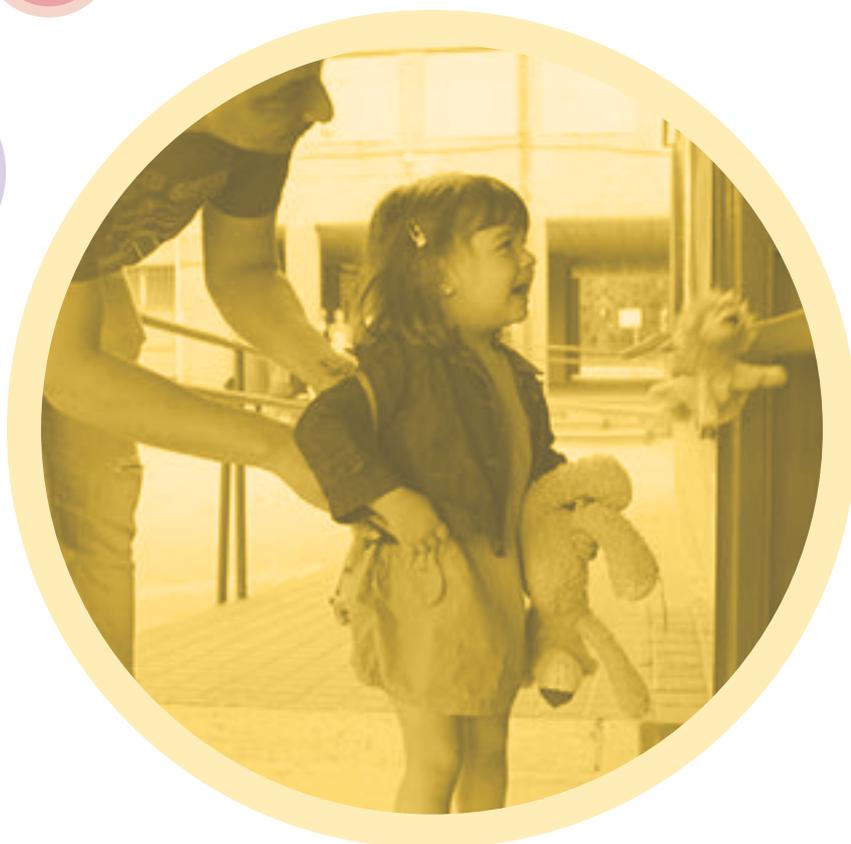
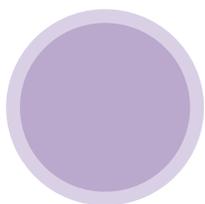
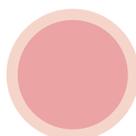
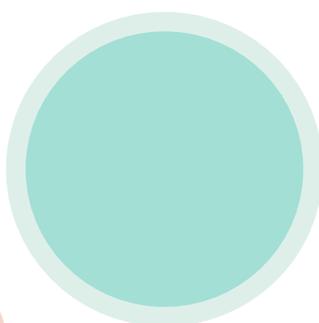
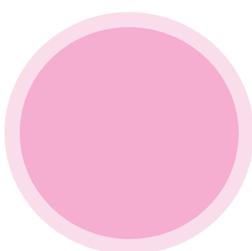
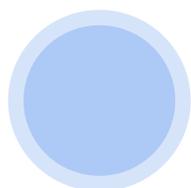
La estructura en la que se organiza esta tesis surge de un diálogo constante entre teoría y práctica. Se compone de los siguientes capítulos:

- **Capítulo preliminar:** su intención es contextualizar el trabajo a un nivel macroeducativo haciendo mención a qué es la etapa donde se va a desarrollar y qué consideración de las prácticas educativas se adoptarán en lo relativo al ámbito corporal para esta etapa. Se presenta previo a la definición del problema porque pretende situar al lector en el momento escolar que se va a estudiar.
- **Definición del problema:** se realiza un análisis de la realidad escolar del aula de Infantil exponiendo los aspectos que se consideran más relevantes en el desarrollo integral del alumnado. El abordaje de uno de ellos, las relaciones en el aula y el papel del tacto en su construcción, configuran el tema objeto de estudio.
- **Justificación:** aborda argumentos por los cuales se considera relevante investigar el contacto corporal en el aula, recurriendo a diferentes planteamientos teóricos y a la situación actual.
- **Marco teórico:** partiendo de los conceptos claves incluidos en la definición del problema, se buscan pilares sólidos en los que apoyar la intervención. En este apartado, los diferentes temas van surgiendo unos de otros. El objetivo principal del mismo es comprender cómo se establecen los vínculos, para obtener los aspectos más relevantes en la construcción de estos se realiza un análisis de las teorías clásicas que explican las relaciones de apego. También se estudia el papel de las sensaciones corporales y, qué se sabe de las aportaciones de las prácticas de masaje al desarrollo individual así como a la vida del grupo.

- **Intervención:** se recoge el diseño del programa que se desarrolló en el aula. Partiendo de los objetivos del mismo se va estableciendo su relación con el currículo oficial; a continuación, se presenta la estructura de funcionamiento empleada y la progresión de tareas planificadas a priori antes de comenzar el ciclo. Este diseño surge de las evaluaciones y replanteamientos hechos en dos ciclos escolares anteriores (2010-2013; 2013-2016).
- **Metodología de investigación:** el apartado comienza con la descripción teórica del paradigma y la opción metodológica en la que se posiciona esta tesis. Desde este punto se desarrolla el diseño de investigación, sus fases, técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos.
- **Análisis de datos:** La revisión constante de los datos y su contraste con diferentes explicaciones teóricas permite establecer categorías y dimensiones, así como indicadores que favorecen la comprensión e interpretación del problema. Este apartado está estructurado en torno a 4 categorías observadas: contexto, alumnado, docente y contenido. Se exponen las interrelaciones entre ellas propias de la complejidad presente en cualquier realidad escolar que se investigue.
- No se pretenden generalizaciones, pero se recogen variedad de descripciones detalladas de lo acontecido para facilitar que el lector pueda identificar aspectos comunes a su realidad y extrapolar tanto logros como dificultades. E incluso poder tener una experiencia vicaria con su lectura.
- **Conclusiones:** Este apartado se incluyen los argumentos elaborados a partir de los datos que enriquecerán un nuevo ciclo educativo. También refleja las limitaciones y dificultades observadas.
- De todo proceso investigador se abren nuevos caminos o posibilidades de indagación. Por esta razón, se señala el campo del docente y su emocionalidad como posible tema de estudio futuro.
- **Anexos:** en ellos se recopila información de interés para poder ampliar la comprensión del trabajo realizado. El primero hace referencia al esquema del diseño de investigación. En el segundo se describen los participantes (juezas) seleccionados en la validación de contenidos. El último anexo recoge la secuencia de imágenes utilizadas con los jueces para la validación de criterio de la maestra. Con ello, se pretende ofrecer la oportunidad de recomponer la situación educativa. También, que sea el lector el que someta a juicio lo observado.

PARTE PRIMERA

Presentación



1 . Capítulo preliminar: educación infantil y corporeidad

En este apartado, se presenta un marco general de la etapa educativa donde se va a intervenir y la posición epistemológica en la que se sitúa el trabajo de aula. Por tanto, se pretende ofrecer un contexto macro educativo que facilite la comprensión global del trabajo. En primer lugar, se sitúa la etapa de educación infantil considerando la evolución histórica que le da el carácter actual y algunos indicadores considerados relevantes por distintas organizaciones que dibujan cómo debe ser la escuela. A continuación, se presenta el modo de entender la práctica pedagógica desde la consideración de la corporeidad y su papel en el aprendizaje para la etapa escolar que se investiga.

1.1. La educación infantil: sentido y requisitos

El término Educación Infantil para referirse a una etapa educativa se remonta en España a la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE] (Boletín Oficial del Estado, n.238, de 4 de Octubre de 1990). Sin embargo, la preocupación por la educación en edades tempranas surge a nivel internacional a mediados del siglo XX, tras el final de la Segunda Guerra Mundial (Holgado, 2017) desde organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En 1948, la asamblea de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) adoptó la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de esta deriva la Declaración de los Derechos del Niño, en 1959. Esto supone un punto de inflexión a nivel educativo. La

Convención sobre los Derechos del Niño, en 1989, convierte a los niños y niñas en sujetos de derecho, definiéndolos como individuos con derechos inalienables siendo la educación uno de ellos.

Desde el reconocimiento de la educación como un comportamiento que la sociedad debe tener para atender a la infancia, sumado a cambios sociales relativos a la productividad laboral y la incorporación de la mujer al mundo del trabajo que conllevan nuevas necesidades en las familias (Llorent, 2013), se promulga la Ley General de Educación [LGE] en 1970, también conocida como “Ley del 70”. En ella se recoge la atención a los niños/as de 0 a 5 años, denominándola Educación Preescolar, en la que se diferencia entre Jardín de Infancia y Escuela de Párvulos. La finalidad de este periodo estaba más enfocada a lo asistencial que a lo educativo (Holgado, 2017; Sanchidrián y Ruiz, 2010), no es considerada dentro de la educación básica y por ello no es obligatoria.

Será la LOGSE la que marque un cambio en las intenciones de este periodo escolar al considerar la Educación Infantil como una etapa educativa más, diferenciada en dos ciclos: primer ciclo de 0-3 años, segundo ciclo de 3-6 años. Esta etapa tiene carácter propio diferenciada de la etapa de educación primaria y secundaria. No ser considerada una etapa básica conlleva que no sea exigible la gratuidad ni la obligatoriedad.

Hasta el año 2002 no se producen cambios. En ese año, se aprueba la Ley Orgánica de Calidad de la Educación [LOCE] en la cual se mantienen las grandes líneas anteriores si bien al primer ciclo se le denomina, educación preescolar. Años más tarde en 2006 se promulga la Ley Orgánica de Educación [LOE], que conserva los principios que sustentaban las anteriores leyes y se definen nuevos objetivos que amplían los previos. Como puede verse en el siguiente cuadro resumen:

Figura 1

Objetivos de etapa tomado de Sanchidrián y Ruiz (2010, p.379).

Cuadro 2. La educación infantil: objetivos y capacidades

LOGSE (1990)	LOCE (2002)	LOE (2006)
<p>Artículo 12:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción. 2 Observar y explorar su entorno familiar, social y natural. 3 Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales. 4 Relacionarse con los demás y aprender las pautas elementales de convivencia. 	<p>Artículo 12:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción. 2 Observar y explorar su entorno familiar, social y natural. 3 Adquirir una progresiva autonomía en sus actividades habituales. 4 Relacionarse con los demás y aprender las pautas elementales de convivencia. 5 Desarrollar sus habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. 6 Iniciarse en las habilidades numéricas básicas. 7 Iniciación en una lengua extranjera y en las tecnologías de la información y de las comunicaciones. 	<p>Artículo 13:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias. 2 Observar y explorar su entorno familiar, natural y social. 3 Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales. 4 Desarrollar sus capacidades afectivas. 5 Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos. 6 Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión. 7 Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Todos los documentos legislativos tienen un punto común relacionado con la finalidad global buscada: la formación integral. Para lograrla, es necesario la adaptación al desarrollo evolutivo del niño y la atención a todas las capacidades por igual: cognitivas, físicas, afectivas y sociales. La relación familia-escuela se recoge en todas las leyes señalando que será en clave de cooperación entre ambos.

Como analizan Grana y Martín (2010), las tres leyes coinciden en aspectos metodológicos y organizativos. En ellas se recoge que:

“los contenidos educativos se organicen en áreas que se correspondan con ámbitos propios del desarrollo infantil a través de actividades globalizadas que tengan interés y significado para el niño o niña, basadas en la experiencia, el juego y un ambiente de afecto y de confianza (LOGSE, art.9; LOCE, art.13 y LOE, art.14).” (p.380).

Esta etapa educativa es la menos modificada del sistema educativo con la promulgación sucesiva de leyes reguladoras que ha existido en España en los últimos años. De hecho, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa [LOMCE] no introduce cambios a lo anterior, por tanto, esto muestra el consenso que existe respecto a la finalidad de la misma.

En la última ley vigente (LOE), desde la cual se realiza esta investigación, los objetivos generales planteados para la etapa son, según el artículo 13:

- “a. Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b. Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c. Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d. Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e. Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.
- f. Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g. Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.
- h. Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que promueven la igualdad de género.” (Boletín Oficial del Estado [BOE], núm. 106, de 04 de mayo de 2006, p.21-22).

Las enseñanzas mínimas que han de contemplarse en el segundo ciclo de infantil se indican en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre. En él, los contenidos se agrupan en tres áreas propias de la experiencia y el desarrollo infantil:

1. Conocimiento personal y autonomía personal.
2. Conocimiento del entorno.
3. Lenguajes: comunicación y representación.

Una posterior concreción se lleva a cabo por medio del Decreto 122/2007, de 27 de diciembre (Boletín Oficial de Castilla y León, nº 1 de 2 de enero de 2008), por el que se establece el currículo del segundo ciclo de educación infantil en la comunidad de Castilla y León, ámbito local en el que se desarrolla este estudio. En este documento, se añade un objetivo general relativo a: “g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.” (p.7); pues al referirse a las áreas educativas, se menciona que “Se fomentará una primera aproximación a la lectura y a la escritura, así

como experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas [...]” (p.7). Esto supone la inclusión de aprendizajes tradicionalmente considerados académicos. Con estos pequeños cambios, se da cabida a la posibilidad de orientar la etapa una preparación para los cursos siguientes, con el riesgo de perder la esencia de la naturaleza del niño.

Los documentos legislativos tienen un carácter abierto en cuanto a la metodología y puesta en práctica de los aprendizajes, así como la organización del tiempo y los espacios. El fin de lograr la formación integral en la que todas las capacidades se situarían al mismo nivel y no caer en un exceso de academicismo temprano, puede verse facilitado asumiendo las normas de calidad que Unicef elaboró en su modelo de escuelas amigas de la infancia.

En ese modelo de escuela, se deben abordar todos los elementos que influyen en el bienestar y los derechos de los niños. Para ello, como recoge Holgado (2017, p.211), plantean que:

“...todos los niños tengan acceso a la escuela, pasen de un curso a otro y terminen el ciclo a tiempo; también deber ofrecer una rica experiencia educativa por medio de la cual los estudiantes puede progresar, desarrollarse y lograr su pleno potencial.”

Referirse al pleno potencial, así como al bienestar, conlleva que la prioridad esté centrada en las necesidades de la personalidad integral del niño, la cual es individual y particular, no solo en cuestiones académicas tradicionalmente puestas en primer lugar de las responsabilidades del docente (Holgado, 2017).

En este marco de referencia, es interesante señalar las dimensiones contempladas desde Unicef para evaluar la calidad de las escuelas amigas, que se resumen en ver:

- a. De qué manera se prepara a los niños y niñas para comenzar y continuar en la escuela.
- b. De qué manera les reciben las escuelas y los maestros preparados para resolver sus necesidades y defender sus derechos.
- c. En qué medida se aborda su salud y bienestar generales como una parte integral en la promoción del aprendizaje.
- d. En qué medida las escuelas son seguras como lugares para aprender y en qué grado ofrecen un entorno general que tenga en cuenta las cuestiones de género y que propicie el aprendizaje.
- e. En qué medida las escuelas y los maestros respetan los derechos del niño y actúan siguiendo su interés superior.

- f. En qué medida las escuelas y los maestros utilizan los métodos pedagógicos centrados en el niño como una buena práctica y una metodología generalizadas.
- g. En qué medida se impulsa la participación del niño como práctica corriente en las relaciones mutuas en el aula, así como en la operación y gestión más amplia de la escuela.
- h. En qué medida se invierten esfuerzos y recursos para crear aulas estimulantes que apoyen un aprendizaje activo para todos.
- i. La disponibilidad de instalaciones, servicios y suministros adecuados.
- j. Utilización de métodos pedagógicos que pongan en tela de juicio y eliminen la discriminación por razones de género, de origen étnico o de origen social. (Holgado, 2017).

En estos epígrafes, se aboga por una educación en edades tempranas que considere las necesidades propias de la infancia por delante de los requisitos tradicionalmente considerados académicos y la atención al bienestar como vehículo que posibilite el aprendizaje. Ello conlleva un replanteamiento de las dinámicas socialmente establecidas en los entornos escolares, alejarse de la sobreescolarización (Escobar, 2015) optando por la inclusión de lo vivencial y lo afectivo para atender todas las dimensiones de la persona, contemplar la corporeidad desde una perspectiva nueva no desde el control y el sometimiento del cuerpo, considerar la importancia de la creación de climas de aula que favorezcan las relaciones interpersonales de calidad y den cabida a las necesidades individuales.

1.2. Educación infantil y corporeidad

La educación infantil es un momento crítico en el desarrollo (Nielsen et al., 2020) porque en el periodo de 3-6 años se producen cambios físicos, cognitivos, afectivos y sociales clave para logros superiores. El cuerpo y el movimiento son un eje importante en el devenir de ese desarrollo, ya que “no hay nada que podamos decir, sentir, pensar o desear, en lo que no esté implicado nuestro cuerpo [...]” (Gallo, 2009, p. 232).

La etapa de educación infantil en muchas ocasiones sufre un conflicto de intereses: en lo teórico se expresa la necesidad de atender al cuerpo para un óptimo desarrollo; en lo práctico la escuela sigue arrastrando dinámicas en las que la motricidad es castigada (Arufe, 2020). Se impone una «cultura somática» basada en la inmovilidad y el silenciamiento del cuerpo en la escuela. Esa cultura somática se definiría como «el moldeamiento sufrido por los cuerpos en nombre de una buena educación» (Varela, 1988 en Vaca y Varela, 2008, p.17).

Esta dicotomía responde a la continuidad de la dualidad cuerpo-mente, subjetividad-objetividad, lo que supone que la entrada en la escuela implique “la inmovilización, la ocultación, la anulación y el silencio del primer y más directo instrumento de comunicación, expresión y relación con el mundo, nuestro cuerpo.” (Águila y Soto, 2019, p.413).

En las llamadas metodologías tradicionales, es común decir que el cuerpo no importa; pero, como señala Barbero (2005), en realidad se le da un lugar sustancial por cuanto se considera prioritario someterlo, hacer que el cuerpo desaparezca. Se parte de la idea de la necesidad de que “el cuerpo se «muestre» como algo ausente, silenciado, moldeado, disciplinado, sujetado” (Águila y Soto, 2019, p.414) como vehículo para que el discente esté centrado en logros considerados superiores: los intelectuales.

El cuerpo y la motricidad en la escuela se considera territorio únicamente de las prácticas psicomotrices en educación infantil y del área de educación física en la etapa de educación primaria. En ambas está extendido un modo de considerar el cuerpo desde el punto de vista físico, próximo a la lógica cartesiana desde la que se educa de un modo artificioso y mecánico (Gallo, 2009). Partiendo de este planteamiento, el objetivo es que el cuerpo sea entrenado, lejos “del sentido pedagógico de conocer y valorarse, de relacionarse consigo mismo, con su entorno y los demás, base para una vida en relación” (Gamboa-Jiménez, et al., 2020, p.3).

Desde una visión crítica con la realidad diaria de la escuela en la etapa infantil, se opta por unos postulados en los que el cuerpo “es centro de sensaciones e interacciones básicas para el desarrollo del ser humano.” (Águila y Soto, 2019, p.35). Conlleva una consideración de los currículos desde la perspectiva de lo esencial, lo humano, que hace necesario atender a una pedagogía del cuerpo y de la corporeidad (Barbero, 2005; Bernate, 2021). No se puede obviar que “la esfera corporal, constituye una conducta que existe desde siempre en todo ser humano” (Bernate, 2021, p.31), lo que implica que la escuela debe responder a ella.

El ser humano toma conciencia de la realidad a partir de las elaboraciones que hace de sus experiencias directas. Estas pasan por el cuerpo y su vivencia. De ahí la necesidad de tener en cuenta la corporeidad “comprendida como continente de la subjetividad de la persona y la motricidad como expresión de dicha subjetividad del sello particular de ser y estar en el mundo.” (Gamboa et al., 2020, p.4). Si la escuela quiere atender a la individualidad y globalidad del alumnado, es preciso que atienda la corporeidad partiendo de “la experiencia incluyendo la acción, las emociones, los pensamientos y la percepción sensorial.” (Águila y Soto, 2019, p.414).

Desde esta perspectiva, diseñar y desarrollar una escuela haciendo presente un currículo corpóreo y una educación corporal implica alejarse de la visión objetiva del cuerpo para acercarse a la “pedagogía de la subjetividad corporal (Planella, 2006 p. 181 como se citó en Gallo, 2009 p.237). Supone resaltar el cuerpo vivido (Gallo, 2009; Águila y Soto, 2019), las relaciones educación-cuerpo, la percepción, la experiencia corporal, el cuerpo simbólico que expresa por medio de los gestos, las posturas, el movimiento al ser individual. Hacer presente no solo el cuerpo físico sino también el cuerpo-emocional, que es aquel que legitima al sujeto como ser único con identidad propia.

Desde esta perspectiva, la escuela asume que lo cultural, simbólico y discursivo se materializa en y a través del cuerpo (Gallo, 2009), pudiendo hablar de un cuerpo “tatuado” (Denis, 1980, como se citó en Águila y Soto, 2019, p.414) por las influencias de la cultura somática dominante. Es importante conocerla por la amalgama de individuos que conforman el grupo-clase, con sus vivencias y significados propios de su clase social, su género o su etnia.

Se hace necesario “redimensionar las prácticas corporales hacia la búsqueda del auto-conocimiento, como alternativa para hacer visible en todos los sujetos el cuidado de uno mismo” (Bernate, 2021, p.29) como eje de un tratamiento educativo de lo corporal. El cuerpo es el que media en la relación con nosotros mismos, con los otros y con el mundo (Gallo, 2009; Gamboa et al. 2009; Pikler, 2000).

Anivel pedagógico, “requiere superar y transformar la mirada mecanicista y reproductiva hacia horizontes donde los niños y las niñas sean protagonistas incuestionables de un saber contextualizado, pertinente y respetuoso con sus necesidades, intereses y fortalezas.” (Gamboa et al., 2018, p.229). Asegurarlo hace necesario incluir variedad de presencias corporales: cuerpo silenciado, cuerpo implicado, cuerpo objeto de atención, cuerpo objeto de tratamiento educativo (Vaca y Varela, 2008) y el equilibrio de estas durante la estancia del alumnado en el centro escolar.

Darles cabida implica del profesorado convertirse en mediadores de múltiples aprendizajes y repensar el aula haciendo de esta un sinfín de espacios y tiempos donde ser y estar. Para ello, señalan Gamboa et al. (2020), hay que proporcionar oportunidades para:

1. “Explorar en libertad el entorno, vivenciando placenteramente la corporeidad y la capacidad de poder hacer en forma independiente y lúdica; cristalizando sus iniciativas motrices singulares.
2. Despertar la sensibilidad kinestésica, laberíntica, táctil y visual.

3. Atender selectivamente e interpretar las tareas propuestas.
4. Exteriorizar su mundo interior e interactuar positivamente con sus semejantes.
5. Compartir significados desde diferentes formas de lenguaje (Gamboa-Jiménez et al., 2019)” (p.15).

En resumen, la importancia que hoy se sabe que tiene la etapa de educación infantil en el desarrollo integral implica replantearse las inercias de las prácticas tradicionales, basadas en el exceso de la intelectualidad y los libros de texto. De debe apostar, en cambio por hacer presente la esencia de la infancia -esto es, el cuerpo y el movimiento- favoreciendo prácticas corporales de amplio espectro donde se pueda experimentar, vivenciar, expresar, comunicar, relacionarse, cuidar del otro y conocerse a uno mismo. Estas prácticas contribuirían a la construcción de una cultura escolar motivadora y diversa en la que se compartan y elaboren significados propios, en un clima de aula basado en el respeto y la curiosidad.

2. Definición del problema

En este apartado se aborda la concreción del problema de investigación. Para su organización se abordan tres temas: la escolarización del alumnado de educación infantil, las relaciones interpersonales como elemento clave del clima social y el cuerpo como medio privilegiado para establecer vínculos por medio del contacto. Dada la complejidad inherente a las situaciones escolares, se presentan los temas de forma encadenada porque entre ellos hay influencias difíciles de diseccionar.

La realidad escolar de un aula de Educación infantil, al igual que la de cualquier otra etapa, es un contenedor de vivencias y experiencias tan diversas como la de las personas que conviven en ese espacio físico durante un periodo prolongado de tiempo. En el caso del segundo ciclo de Educación Infantil, el periodo entre los tres y los seis años de edad es un momento evolutivo en el que las diferencias de desarrollo son patentes. El hecho de agrupar a los alumnos por años naturales supone que en una misma aula pueda haber diferencias de casi un año. Por ello, podemos encontrarnos a quienes comienzan a consolidar aprendizajes motores, lingüísticos, de autonomía, junto con quien aún está alcanzando los primeros logros: sus primeras palabras entendibles, primeras carreras o saltos, etc.

En un gran número de casos, la incorporación al segundo ciclo supone la primera vez que el niño o niña sale de su entorno familiar, en el cual hay unas relaciones claras y estables que le proporcionan una idea de qué puede esperar de un adulto y cómo relacionarse. En otros casos, provendrán de una escuela infantil y cuyas vivencias previas condicionen su concepto de escuela y lo que en ella se experimenta. Al entrar el infante en el sistema educativo, la

escuela ejerce de bisagra en el proceso de socialización entre el entorno familiar y el entorno social más amplio (Camps,2019).

El agrupamiento del alumnado por edades lleva a asignarles a un aula sin la existencia de vínculos previos (Biscarri, 1989, como se citó en Camps, 2019) y en un entorno desconocido. Esto conlleva que el comienzo de este ciclo suponga para alumnado, docentes y familias, un momento de incertidumbre que conlleva estrés. Los estados alterados suponen un incremento del cortisol, lo que está “correlacionado con una merma en el aprendizaje y la memoria, así como también con los problemas de atención” (Hannaford, 2008, p.200).

Si se tiene en cuenta que la edad de comienzo, entre el segundo y tercer año, es un momento en el que en ocasiones el nivel de desarrollo verbal limita la gestión del miedo (Geddes, 2010), ello producirá un aumento del estrés provocado por la incertidumbre de lo desconocido y la falta de un grupo social de referencia. Lumian et al. (2016) demostraron que los niveles de cortisol se veían aumentados a lo largo del día en los niños que permanecían más horas en un centro de cuidados, siendo la edad, junto con el tiempo de permanencia, una de las variables que más influían.

Atender al estrés infantil implica procurar cuidado sabiendo que el bienestar pasa por tener en cuenta que “los niños necesitan un sentido de pertenencia y seguridad antes de que puedan comenzar a aprender (Maslow ,1943 y Bowlby,1956, citados en Barlow 2015) y que la entrada en la escuela supone formar parte de un grupo social diverso muy diferente al familiar. El docente debe plantearse el modo de lograr cubrir ambas necesidades. En el entorno escolar será la construcción de un clima de aula positivo lo que facilite el sentido de pertenencia, la elaboración de una identidad social, el compromiso y la participación (Camps, 2019; Evans et al. 2009).

Moos (1979, como se citó en Evans et al. 2009) señaló las relaciones interpersonales como uno de los indicadores del clima de aula. Estar en un mismo espacio físico supone que el aula sea un espacio facilitador del encuentro entre iguales (Camps,2019). Los modos en los que esos encuentros diarios se produzcan condicionarán la posición de cada miembro dentro del grupo, viéndose integrado o rechazado. Esto es, según indica Corsaro y Eder (1990), uno de los aspectos más preponderantes en la vida de un niño/a en el aula.

Como se señala anteriormente, el sentido de pertenencia es clave como medio de lograr una identidad grupal que va a formar parte del autoconcepto de cada componente del grupo. Esa identidad que se va a ir conformando implicará valoraciones emocionales con su

repercusión en el desarrollo emocional: el niño o la niña va a construir una autoestima fruto de sus relaciones con los iguales del grupo.

Se usará el término Clima Social (Camps,2019) como sinónimo de clima escolar o clima de aula, porque con él se resalta la importancia para el mismo de las relaciones alumno-profesor y alumno-alumno (*peers*). En esta línea Cassaus (2008, como se citó en Fierro et al.2021) indica que está compuesto por tres variable “como son vínculo docente-alumno, vínculo entre alumnos y el clima que emerge de esta doble relación entre alumnos y profesores” (p.435).

En la familia, la seguridad se va construyendo gracias a las relaciones de apego que el niño/a establece con su cuidador principal según la teoría del apego de Bowlby (1969). Al llegar a un grupo social nuevo (grupo-clase) cada infante lo hará con un estilo de apego propio que puede implicar una continuidad o una ruptura con el modelo de relación previo. En cualquiera de los casos, comienza un periodo de construcción de relaciones. Barlow (2015) señala que el desarrollo de apego en clase proporciona una seguridad emocional que va a influir en el bienestar y en la capacidad del escolar para alcanzar su potencial, tanto académica como socialmente.

En los estudios del clima de aula, Stornes et al. (2008) concluyen que uno de los aspectos que configura las estructuras sociales del entorno de aprendizaje y condiciona la motivación, es la “participación”. Este concepto se refiere a la sensibilidad del profesor hacia el cuidado del alumnado y su bienestar.

Desde este planteamiento para lograr el bienestar será necesario la atención a las necesidades básicas, entre ellas, la seguridad individual. Para lo cual el aula ha de convertirse en un espacio seguro gracias una regulación centrada en normas y comportamientos positivos, promovida por un maestro en un ambiente emocional (Evans et al.2009; Stornes et al. 2008).

Construir un espacio seguro es relevante para el aprendizaje, ya que, según Geddes (2006) es “necesario experimentar suficiente contención, tanto física como emocional, antes de que cualquier pensamiento puede ser posible” (p.89).

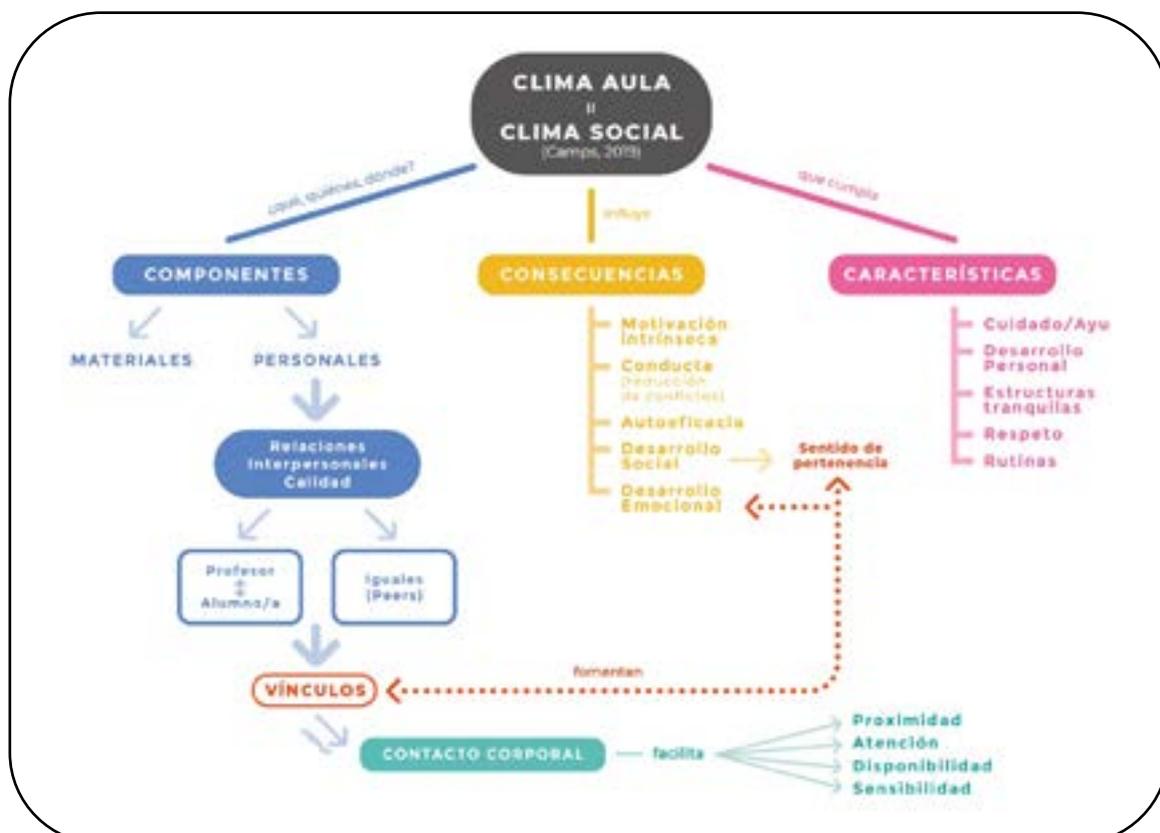
Diversos autores, como Vaca (2008), Mora (2017) o Hannaford (2008), apuntan a la necesidad de contemplar el trabajo corporal dentro de las aulas como contenido de aprendizaje en sí mismo, pero también como un modo de anclaje de otros aprendizajes. Se puede considerar el trabajo con el cuerpo el medio de atender algunas de las necesidades primarias que Maslow (1943) señala como imprescindibles porque sin su satisfacción no se puede acceder a niveles superiores.

Por un lado, la atención del cuerpo tanto a nivel fisiológico como afectivo forma parte de alguna de las necesidades básicas: alimentación, higiene, descanso o contacto. Por otro lado, las sensaciones corporales están directamente ligadas con la percepción que vamos construyendo de la realidad que nos rodea: espacios, personas, objetos etc. En definitiva, hay que considerar que a través del cuerpo el alumnado va a entrar en contacto con su entorno y en este proceso juega un papel fundamental el tacto, porque es un medio privilegiado para conocer y sentir su cuerpo y su entorno.

Teniendo en cuenta las necesidades del alumno/a y del grupo, el punto de mira en un aula de educación infantil debe ser atender al factor emocional a través de la creación de relaciones positivas y respetuosas encaminadas a la formación de vínculos. Estas se nos muestran como una de las primeras hipótesis con las que fomentar un clima motivacional de dominio (Stornes et al., 2008) que favorezca la autoeficacia, el desarrollo socioemocional o la motivación intrínseca, como se refleja en el siguiente esquema.

Figura 2

Relación entre conceptos implicados en el problema de investigación. (Elaboración propia).



Se puede ver que el contacto físico es uno de los aspectos que intervienen en la construcción de relaciones. En un aula de 3-6 años es imposible que no exista, como

descubrieron Ekström y Cekaite (2020) en su estudio del tacto infantil en un aula, “la interacción física entre los niños era un parte omnipresente de las actividades preescolares” (p.5). El modo en que dos niños/as se toquen va a condicionar que la relación establecida sea positiva o negativa. La valencia emocional de este encuentro facilitará la creación de un vínculo seguro o no.

Como se ha visto previamente, el aula es un espacio multirrelacional: el docente se relaciona con el alumnado, pero también estos entre sí, y ambos tipos de relaciones están influidas mutuamente, construyéndose distintos tipos de vínculos. Los vínculos determinan el desarrollo de las habilidades socioemocionales en estas edades. Diferentes investigaciones han apuntado a que la instrucción directa sobre dichas habilidades fomenta los comportamientos positivos en el aula (Figueroa-Sanchez, 2008 en Evans et al. 2009; Kopbaja, 2002), los cuales correlacionan con la motivación hacia el aprendizaje.

Quienes acceden a un centro escolar poseen una historia previa de vinculación en sus familias y entornos sociales cercanos, lo que constituye otra de las variables que va a condicionar la convivencia escolar. Según la teoría del apego, existen distintos tipos de apego que se construyen en la primera infancia condicionando el establecimiento de relaciones incluso en la edad adulta. Sin embargo, autores como Geddes (2005, 2010) han estudiado que los apegos se pueden modificar y que la escuela es un entorno óptimo para ello. Trabajar en ellos puede hacer necesario instaurar dos elementos que Camps (2019) considera fundamentales para el clima: la ética del cuidado de los demás y el respeto.

Con estos pilares teóricos, se plantea cómo convertir el aula de segundo ciclo de educación infantil en un entorno facilitador de apegos seguros que contribuyan a las relaciones positivas entre los participantes, creando un clima social motivador y de bienestar por medio de prácticas corporales emocionales.

El problema de investigación se centra en la implementación y desarrollo de un programa de contacto corporal afectivo entre iguales, en un aula de educación infantil de un centro público de la ciudad de Valladolid. El programa se denomina “MIMOS”, ya que es un término muy familiar para el alumnado, está inspirado en las prácticas de masaje infantil promovidas por Scheneider (2003) adaptadas a las capacidades psicomotrices propias de la edad (3-6 años) siguiendo los planteamientos de contrastes de Lapierre y Aucoutirier (1977). Se estudiará la incidencia de este en la construcción de un clima social que promueva el bienestar individual y grupal, viendo la creación de relaciones sociales positivas basadas en el cuidado, el respeto, la sensibilidad a las emociones como el medio para lograr vínculos seguros que favorezcan otros aprendizajes escolares.

Todo ello se concreta en los siguientes **objetivos de estudio**:

- 1. Implementar y estudiar, en la práctica, la repercusión del aprendizaje de un tipo de contacto corporal afectivo entre iguales en la creación de relaciones positivas en el aula.**
- 2. Estudiar la repercusión del programa “MIMOS” en la creación del clima de aula basado en el cuidado y que promueva el bienestar.**
- 3. Analizar el papel del tacto en los procesos de vinculación como facilitador de la adaptación al entorno escolar y la motivación hacia el aprendizaje.**
- 4. Investigar las estrategias didácticas programadas para favorecer la adquisición de autonomía en el desempeño del ritual de contacto diario y en las relaciones espontáneas propias del aula.**

3. Justificación

Siendo el objeto de estudio principal de este trabajo la práctica docente de una maestra de educación infantil, y dado que como indica Souto-Manning (2012) hay una crisis entre la investigación educativa y la práctica, se hace necesario exponer por qué llevar a cabo esta labor en un aula de educación infantil.

La realidad del día a día escolar somete a los docentes a una toma de decisiones llevadas a cabo, en no pocas ocasiones, desde la intuición o bien desde el conocimiento experiencial (Atkinson y Claxton, 2002) que poseen ya sea desde su pasado como estudiante o desde los resultados de prácticas docentes previas. En el presente caso, en los inicios de su vida profesional como especialista de Educación Física, la maestra se enfrentó a unos comportamientos disruptivos de un alumno de educación infantil. La respuesta por la que optó fue sentarlo cerca de ella, recostado sobre sus piernas, y acariciar su cara. De esta situación surgieron unas prácticas que producían buenos resultados, pero también conllevaban unas contrapartidas. La docente no podía atender a todo el alumnado a la vez. Surgió entonces la pregunta didáctica: ¿cómo atender la necesidad de estar con otro y tener una atención corporal calmante?

Desde su quehacer didáctico se va construyendo una estructura de trabajo que incorpora en uno de los momentos de la sesión de psicomotricidad tareas relacionadas con la relajación, el tocar al otro, el descanso corporal. Por medio del ensayo-error, como suele ocurrir en la práctica escolar, se van repitiendo unas tareas o desechando otras. La inquietud por lo corporal es el elemento motivador para seguir repitiendo año tras año y entonces se comienza a observar aprendizajes que siempre surgen más o menos en el mismo momento.

Este hecho supone una de las razones para decidir buscar consistencia teórica a la práctica desarrollada y comenzar una investigación sobre la propia práctica.

Llevar a cabo una tesis doctoral sobre la práctica diaria se justifica en primer lugar por la importancia del crecimiento profesional; dado que planificar, desarrollar y reflexionar sobre uno mismo aporta argumentos sólidos para consolidar unas formas de hacer en el aula y no otras. Es un proceso en el que la teoría alumbró la práctica y viceversa. Es una oportunidad de hacer visible una realidad escolar particular que, siendo singular, también comparte similitudes con otras. Por esta característica, toda investigación sobre un aula y sus procesos proporciona conocimientos que dan luz a futuras decisiones del docente investigador y de otros docentes.

En concreto, en esta tesis hay dos ejes principales: el papel de las relaciones interpersonales en el clima de aula y el contacto corporal entre iguales como vehículo para las mismas. Tanto el clima como el contacto se consideran relevantes porque son facilitadores de sensaciones que van a condicionar los sentimientos y las conductas del alumnado dentro del contexto escolar. Por ello, en este estudio se aborda qué estrategias didácticas facilitan el desarrollo de una educación integral que necesariamente contemple los aspectos corporales desde el punto de vista no solo físico sino también afectivo. Esta investigación busca ampliar el conocimiento sobre modos de entender el aula y sus tareas que contemplen decididamente lo emocional y afectivo vinculado al cuerpo, aspectos que han sido poco estudiados hasta ahora en las líneas de investigación educativa. Teniendo en cuenta que “todas las experiencias se marcan emocionalmente” (Martínez y Vasco, 2011 p.188) y que esa marca va a condicionar nuestra forma de ver y estar en el mundo, la interacción con el ambiente supone un estímulo que en caso de ser emocionalmente competente provoca una respuesta del organismo, denominada emoción (Damasio, 2010). De esa emoción surge un sentimiento, el cual es “la experiencia subjetiva de la emoción, estable y más o menos duradera, carente de síntomas somáticos emocionales” (Damasio, 2010 p.514).

La escuela y la variabilidad de situaciones que en ella se dan, la convierten en un estímulo emocionalmente competente ya que compromete la vida de la persona y su desarrollo. Las sensaciones corporales que proporcionemos al alumnado van a configurar su concepción de sí mismo, así como del entorno, porque el aula será uno de los contextos socioemocionales tempranos. Estos influyen en el niño/a y su desarrollo cerebral, ya que son “determinantes para el procesamiento inconsciente de la información socioemocional, la regulación de los estados corporales, la capacidad de afrontar el estrés emocional y la identidad corporal y emocional” (Schore, 2003, p.217-272 en Ogden, 2009, p.129). Planificar una programación y analizar su puesta en práctica en una realidad va a permitir descubrir

la viabilidad de atender estos aspectos de cara al considerado objetivo prioritario de la educación, el desarrollo integral de la persona, dotando al docente de recursos para una práctica más eficaz.

En estos presupuestos encajaría el argumento de Borghi (2014) al señalar que cuando se habla de la función de la escuela esta ha evolucionado desde la prioridad de la palabra “aprendizaje” a pasar ahora al “bienestar”. Supone dar importancia a la vida tranquila, a la buena experiencia en el aula y hace necesario estudiar en contexto natural lo que sucede al alumnado, así como modos de abordar o proporcionar un “bien_estar” y un “estar_bien” (Peralta, 2012 en Ribas, 2021) en el día a día escolar. Sin embargo, son pocas las investigaciones realizadas a este respecto existiendo un vacío que es importante atender.

Al plantear esta tesis, se espera obtener datos para comprender la vida emocional de los niños y niñas implicados en un aula concreta, pues el tipo de actividades define el contexto (Ortega et al. 2009) según las interacciones que promueva. Teniendo en cuenta para su abordaje que el alumnado llega a la escuela con patrones de comportamiento muy diversos, la estrategia didáctica que se va a estudiar es un modo de instrucción en habilidades socioemocionales (Evans et al. 2009), que han sido poco estudiadas en esta etapa formativa.

Recoger datos sistemáticos para su categorización aportará conocimientos sobre cómo el ambiente provoca unos determinados estados fisiológicos con unos componentes bioquímicos que pueden hacer que el aprendizaje se facilite o dificulte. Como señala Hannaford (2008, p.55) “para aprender y recordar algo debe haber un estímulo sensorial, una relación emocional y movimiento”, pues estímulo y emoción condicionan el proceso. Se parte de la asunción de que el ambiente es algo no neutral y que para que haya aprendizaje es necesario sentir el ambiente (Damasio, 2017; 2019). Por tanto, las sensaciones se tornan uno de los elementos importantes a la hora de diseñar los ambientes escolares, convirtiéndolas en instrumento y objeto de aprendizaje por igual. Se espera obtener un conjunto rico de datos que ilustre los modos de “ser y estar” en el aula que estas intervenciones pueden provocar y también evaluar el papel del contacto corporal entre los miembros de un grupo como parte de un mayor desarrollo de las habilidades comunicativas.

El ser humano por medio del tacto se comunica y conoce el mundo, en definitiva, se desarrolla (Montagu, 2016); por ello el contacto corporal es algo inherente a su naturaleza y una necesidad básica. Sin embargo, en las aulas de educación infantil su gestión aún es un tema por explorar. Existen investigaciones en el mundo anglosajón centradas en el contacto profesor-alumno/a (Dobbs et al. 2004) por la importancia que se da a la significación social del tacto. Desde el año 2000, en el Reino Unido se ha implementado un programa estandarizado

de masaje en las escuelas: Programa de Masaje en las Escuelas, (MISP por sus siglas en inglés). Se buscaba disminuir los casos de acoso escolar, así como fomentar la motivación y aprendizaje. De la variabilidad de resultados obtenidos en las investigaciones llevadas a cabo, los siguientes justifican crear e implementar una rutina de contacto entre iguales en la realidad como la que presenta esta tesis:

- Mayor calma y concentración.
- Habilidades sociales mejoradas con mayor número de relaciones/amistades con compañeros y adultos.
- Aumento de la confianza en uno mismo y la autoestima.
- Mayor conciencia del cuerpo y signos de estrés y ansiedad.

(Informe investigación Programa de Masaje en las escuelas (MISP) 2001-2012).

Los beneficios que se han hallado sirven de justificación para plantearse su inclusión en la vida del aula, pero la realidad es diferente desde la edad en la que comienzan hasta el contexto cultural de aplicación. Por ello dichas investigaciones sirven de punto de partida, pero se hace necesario estudiar estrategias didácticas propias para desarrollar esos aprendizajes en el contexto particular que tiene que atender la maestra investigadora.

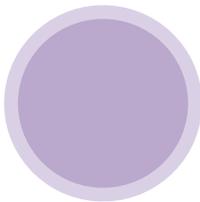
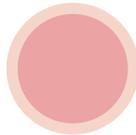
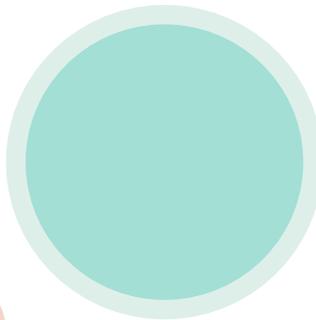
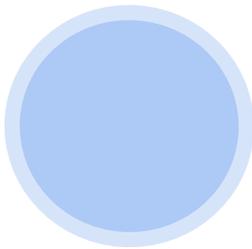
En el contexto español, existe una tesis doctoral relativa al masaje infantil en el aula en el primer ciclo de educación infantil (Femenias, 2009). De ella se han sacado algunos de los argumentos necesarios para justificar la propuesta didáctica que en esta tesis se va a estudiar. La experiencia investigada en dicho trabajo contempla una propuesta de formación para profesorado de ese ciclo y también la inclusión de los padres en la práctica de aula. Aunque se analizan las interacciones entre iguales, estas no son el foco central. Esto deja un espacio por investigar: comprobar los resultados de una rutina para enseñar y que los niños aprendan modos respetuosos-afectivos de tocar al otro para vincularse.

En diversas investigaciones sobre clima de aula (Casassus, 2008; Evans et al.2009; Camps, 2019) y sobre el bienestar emocional en la infancia (Torres, 2008; Peralta, 2008,2012; Fondo de las Naciones Unidas para los Niños [UNICEF], 2016) se contemplan las relaciones interpersonales como un aspecto clave para su desarrollo. En el aula interactúan todos los implicados: maestra-escolares y escolares entre sí. Pech (2013) señala que la calidad de las relaciones entre pares condiciona la actitud hacia la escuela, razón que justifica investigar qué tipo de relaciones se establecen en un aula donde se pone en práctica un programa centrado en el contacto corporal entre iguales.

Investigar la práctica en el contexto natural facilita acceder a datos no condicionados en los que observar: qué relaciones se establecen, qué espacios son necesarios para que se den, qué consecuencias corporales tienen los encuentros; observando las conductas de los implicados allí donde suceden. En resumen, estudiar la repercusión de un programa de contacto corporal entre iguales se justifica porque permite conocer aspectos clave que favorecen o dificultan las relaciones: el tacto y el vínculo. Este conocimiento docente posibilita diseñar intervenciones que respondan de forma más ajustada a un entorno social diverso y que difiere curso tras curso.

PARTE SEGUNDA

Marco Teórico



4. Marco Teórico

En presente apartado abordará los planteamientos teóricos que sustentan la propuesta investigada siendo bidireccional la relación entre ambos apartados. Se estructura en dos grandes bloques: por un lado un marco didáctico-pedagógico en el que se recogen los presupuestos que modelan y dan sentido al quehacer docente y, por otro, se hace referencia a un marco psicológico-antropológico-epistemológico que sustenta la intervención investigada. Estos pilares teóricos influirán en la toma de decisiones prácticas, pero también es un marco teórico que se ha ido construyendo a la luz de las evidencias que los datos ofrecían o porque los datos indicaban que era necesario acudir a la teoría para poder ser comprendidos. Por ello, tal y como refleja la figura 3 se crea una relación de interdependencia:

Figura 3

Esquema de los aspectos teóricos que fundamentan la práctica. (Elaboración propia).



4.1. Marco didáctico-pedagógico

En la formación inicial se adquieren unos conocimientos profesionales que configuran las creencias implícitas y los planteamientos teóricos desde los que el docente aborda su quehacer diario. En el caso que presenta este trabajo, el origen se inscribe en los planteamientos elaborados, desde la práctica, por un grupo de trabajo denominado “Tratamiento pedagógico de lo corporal” (Martínez y Vaca, 1997). Y por ello comenzamos este apartado por la recogida de sus postulados principales, que se apoyaban en un modo de entender la escuela que serán abordados en segundo lugar.

4.1.1. *Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC)*

A mediados de los años 90, se crea en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia un grupo de trabajo cuya inquietud era unir la teoría y la práctica para construir conocimiento, por un proceso de investigación-acción (Martínez-Álvarez y Vaca, 1997). Se fue creando una cultura profesional fruto de los significados compartidos por los docentes, universitarios y no universitarios, que forman parte del grupo. Durante varios años, se fue creando un cuerpo teórico que fundamentaba los contenidos necesarios a abordar para una formación integral del alumnado que primero se centró en el área de educación física y luego se extendió a la cultura escolar en cualquier etapa educativa.

Uno de los logros del grupo de trabajo fue elaborar una propuesta de programación de los aprendizajes que se considera necesarios trabajar desde lo corporal. En ella aparecía un bloque de contenidos denominado “el cuerpo: fuente de sensaciones y sentimientos” (Vaca, 2010) que ofrece múltiples formas de ser abordado en un aula de Educación Infantil. En el caso de este estudio será una **rutina de contacto corporal afectivo entre iguales**.

EITPC tiene una voluntad de atender el cuerpo en la escolaridad, superando la dicotomía cuerpo-mente. Por esta razón, se estudian en la etapa infantil las presencias corporales (Vaca y Varela, 2008) a lo largo de la jornada escolar. El concepto de presencia corporal sirve de base para plantear la propuesta investigada en esta tesis, haciendo referencia a los distintos modos de regular el cuerpo según la finalidad educativa perseguida.

Estos autores diferencian cinco tipos de presencias:

1. **Cuerpo implicado**, es necesario una acción corporal para llevar a cabo la tarea tal es el caso de cambio de atuendo, ocasiones en que se pauta un reto para lograr en el recreo, una cuña motriz para contrarrestar la fatiga, etc.

2. **Cuerpo silenciado**, hay momentos en el aula en que es necesario la inmovilidad, que el cuerpo pase desapercibido para atender lo que alguien cuenta, las instrucciones a seguir, la consecución de una tarea cognitiva, etc.
3. **Cuerpo objeto de atención**, las necesidades fisiológicas del tipo higiénico, de alimentación o de descanso al ser atendidas se convierten en situaciones educativas.
4. **Cuerpo instrumentado**, el movimiento y los gestos pueden servir de apoyo para interiorizar conceptos, de este modo el cuerpo es facilitador de aprendizajes abstractos y suele ser un recurso muy utilizado en la etapa infantil.
5. **Cuerpo objeto de tratamiento educativo**, el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en lo corporal, en la actividad motriz, en la dimensión expresiva y comunicativa, en lo sensitivo.

Los matices de cada una de las presencias sirven de guía a las prácticas diarias en las que se inscribe la que se va a investigar, el modo en que se busca y consigue el equilibrio de todas ellas modula el clima del aula. La relevancia de este concepto teórico viene dada porque el modo en que se construya una estructura de jornada escolar en torno a ellas repercute en que se logre o no “una curva respetuosa con los ritmos y tiempos biológicos, psicológicos y sociales del alumnado.” (Vaca y Varela, 2008, p.38).

El trabajo corporal en el aula contribuye no solo a la gestión efectiva de la fatiga escolar también es un aprendizaje sobre sí mismo y los demás. Hacerlo mediante rutinas diarias es un modo de sistematizar su inclusión en el aula y también ofrece al alumnado la seguridad de la previsibilidad que facilita la creatividad y autonomía de cada uno (Vaca y Varela, 2008).

4.1.2. Escuela comprensiva e inclusiva

Los planteamientos del TPC se asentaban en una visión de la escuela como acogedora de todos en la que cada uno debía tener su respuesta educativa. Esta idea nos remite al concepto de escuela comprensiva que desde hace años trata de desarrollar la legislación educativa.

La escuela comprensiva está ligada al concepto de igualdad por cuanto ha de crear garantías para que todos/as los/as alumnos/as alcancen los mismos objetivos. La escuela comprensiva es una forma de organización escolar que proporciona a todos los alumnos las mismas experiencias básicas de aprendizaje. Ferrandis (1988) señala un matiz, ya que partiendo de la escuela comprensiva definida como aquella en la que alumnos de todo tipo de habilidades son atendidos en la misma escuela, considera necesario contemplar la diferencia individual.

Este autor señala tres argumentos a favor de este tipo de escuela y que inspiran las prácticas estudiadas:

- Educativos, por cuanto se cree en la educabilidad de todos, cada individuo tiene posibilidades de aprender y desarrollarse.
- Igualitarios, la escuela entendida como un espacio y una oportunidad para evitar o compensar las desigualdades de origen. En lugar de obviarlas se parte de ser conscientes de ellas.
- Comunitarios, concebir la escuela como un foco de vida comunitaria. Donde comunidad y escuela se influyen mutuamente.

La finalidad de la escuela comprensiva es según Marchesi (2000) conseguir la formación que permita incorporarse a la vida activa o proseguir estudios como objetivo para todo el alumnado. Orientar los procesos formativos a la vida es el eje del concepto de éxito educativo que manejan autores como Bolívar (2015) al hablar de comprensividad. Este autor señala que garantizar el éxito educativo pasa por adquirir aquellos conocimientos y competencias que van a favorecer la realización personal, la ciudadanía activa y la incorporación a la vida adulta de forma satisfactoria.

Alcanzar el objetivo descrito implica articular estrategias educativas desde el comienzo de la escolaridad, ya que las competencias para la vida se adquieren progresivamente a medida que se logran recursos, seguridad y autonomía.

Es importante tener en cuenta la idea de escuela que acoge a “todos y todas” porque implica la necesidad del trabajo inclusivo. Se puede hablar de inclusión cuando se contempla la escolaridad igual, el curriculum común y el reconocimiento de las diferencias de los sujetos (Bolívar, 2015). Para Peralta (2001) la inclusión supone “una acción dirigida a *evitar la segregación o exclusión*” (p.187).

En la realidad escolar, desarrollar los componentes esenciales de la escuela inclusiva se puede concretar en: “1) respeto a la diversidad; 2) medidas educativas adecuadas a las necesidades individuales; 3) colaboración y participación.” (Peralta, 2001, p.188). Todos ellos se valoran a la hora de realizar la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y fueron fundamentos teóricos que orientaron la práctica investigada desde sus comienzos articulando estrategias didácticas para que todo miembro del grupo fuese tocado, para respetar sus decisiones y también la importancia de la acción de cada uno en la organización de los espacios y materiales.

4.1.3. Enfoque holístico del aprendizaje relevante

La sociedad cambiante e inversa en un mundo digital conlleva la transmisión constante de informaciones. Esto ha hecho preciso repensar el concepto de aprendizaje y las finalidades de la escuela. En este marco teórico se recoge el posicionamiento desde el que se parte para tomar decisiones en la realidad escolar estudiada, ya que planificar implica seleccionar qué se considera relevante.

Parece apropiado adoptar el concepto de aprendizaje defendido por Pérez-Gómez (2019) como “proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción del entramado de representaciones emocionales y cognitivas, conscientes y subconscientes que gobiernan nuestras percepciones, interpretaciones, toma de decisiones y conductas.” (p.7). Destaca la visión del aprendizaje como algo que se va a producir en cada momento de la vida ya que asume la idea que el individuo es algo dinámico. De este modo, la escuela debe enseñar para el cambio.

En este concepto destaca la implicación todas las dimensiones de la personalidad. También hay que ser conscientes como docentes de que el aprendizaje relevante se produce en una compleja red de interrelaciones (Pérez-Gómez, 2008).

Este mismo autor realza la idea de que los seres humanos aprenden de forma relevante cuando los significados de los que se apropian les son útiles para su vida, para sus propósitos. Este trabajo se apoya en esta idea por cuanto da cabida a múltiples formas de aprender y no solo al aprendizaje instrumental y memorístico.

El enfoque holístico lleva a tener que contemplar la importancia de construir significados compartidos en el aula propios del contexto y que van a permitir al alumnado desenvolverse para seguir creciendo. Todo ello hace necesario contemplar los factores sociales, motivacionales, cognitivos y metacognitivos, emocionales.

4.2. Marco psicológico-antropológico

Este marco teórico se construye como un proceso de decantación por el cual un tema es consecuencia del anterior. Comienza abordando la vinculación y el establecimiento de relaciones de apego, con el fin de obtener de sus teorías explicativas cuáles son los requisitos que aseguran el logro de un apego seguro para diseñar pautas con esas características en el aula. El segundo aspecto que se tratará es el tacto, que es una necesidad básica cuya satisfacción influye en las relaciones de apego. Cómo satisfacer la necesidad de ser tocado conduce al tercero de los apartados, el masaje infantil y su abordaje en la escuela. Por último,

se desarrolla el tema de las sensaciones corporales por la transcendencia que estas tienen en la cognición y emoción humanas.

4.2.1. El proceso de vincularse: de la teoría del apego a la teoría de la regulación del afecto

En este apartado se comienzan presentando las primeras aportaciones de Bowlby como precursor de la teoría del apego, la cual ha sido muy estudiada (Ainswort, 1979; Crittenden, 2002; Geddes, 2005) hasta llegar a la teoría moderna del apego. Esta teoría, a la luz de los hallazgos neurocientíficos, se ha visto concretada en la teoría de la regulación del afecto (Schore, 2007). De cara a la presente investigación, se busca obtener de ellas las características que han estudiado como imprescindibles para que se dé un apego seguro que favorezca el desarrollo armónico en las primeras edades.

El primer vínculo que establece el ser humano tras nacer suele ser con la madre o bien con el cuidador principal. La calidad de la relación que se establezca entre ambos va a determinar unas pautas de comportamiento e interpretación de la realidad que condicionarán su modo de estar en el mundo.

A ese vínculo se le refiere como apego, que es “un sistema innato del cerebro que evoluciona de formas que influyen y organizan los procesos motivacionales, emocionales y mnésicos con respecto a las figuras protectoras significativas” (Bowlby, 1969 en Siegel, 2007 p.111).

La teoría del apego que Bowlby propuso en 1969, como recoge Crittenden (2002), indica que la comprensión del funcionamiento interpersonal así como el mental (percepción, emociones y recuerdos) viene configurada por el tipo de relación de apego. Esto es debido a que en las interacciones con figuras relevantes se van creando unos **modelos internos de representación**, estos explican cómo se retenían las experiencias pasadas en la relación de apego y cómo se guían las futuras interrelaciones personales.

Según Bowlby (2009), los modelos operantes que se crean en las primeras relaciones dominan en el niño sobre:

1. Cómo se siente con respecto a cada progenitor.
2. Cómo se siente respecto a sí mismo.
3. El modo en que espera ser tratado.
4. El modo en que planifica su conducta hacia ellos.

Todo ello es debido a que una conducta infantil obtiene una determinada respuesta del cuidador/a, lo que a su vez le proporciona información sobre sí mismo y las características de la otra persona. Con esta base, se desencadena una nueva adaptación comportamental. Por tanto, el “sistema relacional de apego organiza las experiencias y los estados emocionales de cuidador e infante” (Krueger, 2002 en Sassenfeld, 2012 p.549).

Bowlby, cuando en 1977 elabora su teoría, destacaba que las conductas se orientan a buscar la protección que asegure la supervivencia. Acuña el concepto de “base segura”, siendo una de las grandes aportaciones de la teoría del apego que aún se mantiene. Obtenerla va a permitir al niño/a salir al mundo y regresar sabiendo “...que será bien recibido, alimentado física y emocionalmente, reconfortado si se siente afligido y tranquilizado si está asustado.” (Bowlby, 2009 p.24).

Si bien en los primeros momentos de la teoría estos modelos parecían algo inamovible y determinantes a lo largo de la vida, los múltiples estudios realizados desde entonces aportan una nueva visión. Crittenden (2002) postula que “existen múltiples modelos de representaciones internas unidos a distintas relaciones y a los diferentes sistemas de memoria” (p.8).

Siegel (2017) apoya este postulado al referirse a “relaciones de apego”, considerando todas aquellas conexiones importantes que se han establecido con las personas que nos han cuidado, sean los padres o no. Dichas relaciones quedan grabadas en los modelos de apego, los cuales:

“...se refiere de manera amplia a la cualidad mental, delineada por patrones de actividad cerebral, de extractar a través de la experiencia y crear un esquema que nos permite anticipar lo que va a suceder a continuación, cómo deberíamos comportarnos, qué emociones vamos a sentir y cómo filtramos las percepciones.” (Siegel, 2017 p.169).

Este apunte es relevante en el contexto escolar ya que actualmente se sabe que los maestros, así como los iguales, pueden convertirse en figuras de apego por cuanto ese tipo de vínculo es útil para sentirse protegido y predecir el peligro. Hay que tener en cuenta que en no pocas ocasiones la incorporación de un niño/a a un centro escolar es su primera salida del núcleo familiar, el cual puede estar limitado únicamente a sus cuidadores primarios. La activación de los modelos internos puede ponerse en marcha en cualquier situación que pueda parecerse a una relación afectiva concreta del pasado (Siegel, 2017) y esto condiciona cómo se actúa en el momento presente.

En el apego existen dos pilares; uno es el vínculo y otro, la autonomía. Ambos tienen que estar en sintonía para lograr un apego seguro. Las figuras de apego de base segura “fomentan la autonomía sin ser menos accesibles y sensibles cuando se recurre a ellos” (Bowlby, 2009 p.24). Los tipos de apego fueron estudiados por Ainsworth usando el experimento de la “situación extraña”, lo cual hoy todavía se utiliza para evaluar el sistema de apego en la infancia. En dicha prueba se observa las conductas tanto de la madre (cuidador) como el infante en una situación en la que aparece un extraño. Luego, la madre (cuidador) abandona el lugar y, por último, regresa. En función de las interacciones cuidador-infante y su calidad se diferenciaron los siguientes: apego seguro, inseguro evitativo, inseguro ambivalente y desorganizado.

Los patrones de apego se caracterizan por un tipo de funcionamiento psicológico en función de:

1. La fuente de información a la que se atiende: cognitivo frente a afectiva.
2. Grado de integración o no integración de la información percibida.

Así por ejemplo un niño con un apego inseguro está la mayor parte del tiempo orientado a percibir la información del entorno, observando qué puede producir malestar, qué puede hacer para lograr cercanía, dónde se sitúan las personas, etc. Predomina la información cognitiva y no siempre se hace de forma integrada. Según Crittenden (2002), en su modelo dinámico madurativo, el aspecto clave es la predicción del peligro y no la búsqueda de protección como afirmó Bowlby. Así, la información relevante para predecir el peligro y protegerse forma la base de la calidad del apego.

Dado que nuestro trabajo no es una evaluación psicopedagógica sobre el estilo de apego manifestado, sino crear condiciones que favorezcan el bienestar y la autonomía del individuo, es necesario abordar lo que se sabe de las características del apego seguro y qué condiciones son importantes para su logro. Conocerlo facilita diseñar estrategias didácticas que cumplan esos requisitos necesarios para el establecimiento de relaciones potenciadoras de vínculos que aporten seguridad y autonomía.

En el apego seguro, según Crittenden (1994,1995, 2002), por medio de las interacciones el niño aprende a usar el valor predictivo y comunicativo de las señales expresivas interpersonales y después puede asignar significados personales a sus afectos. En los niños/as seguros se da un uso flexible e integrado de la información cognitiva y afectiva, lo que favorece que se pueda comunicar abiertamente sentimientos, ideas e intenciones.

La regulación afectiva de individuos con este tipo de apego corresponde a un estilo regulatorio flexible y abierto, que posibilita la experiencia y expresión de una amplia variedad de emociones, expectativa de una respuesta sensible por parte de la figura de apego, Se da, también, la capacidad de ajustar las propias reacciones de forma apropiada a las contingencias presentes.

En el fenómeno del apego, destaca un aspecto fundamental: la comunicación emocional que es el eje de la regulación personal por medio de las interacciones tempranas. Según Schore (2000 en Sassenfeld, 2012) los procesos comunicativos recíprocos son la esencia de la dinámica relacional en el apego temprano. Conocerlo es un punto fundamental en el contexto educativo.

La comunicación emocional se sitúa en el centro del apego (Schore, 2000; Siegel, 2001). En los procesos de vinculación, se van a dar intercambios de estados emocionales, la mayor parte de las veces por medio de señales implícitas. En las investigaciones actuales, no se cuestiona que los intercambios afectivos no-verbales entre infante y cuidador son claves por su impacto en el desarrollo del yo infantil (Sassenfeld, 2012).

Lichtenberg et al (2002, 2003, en Sassenfeld, 2012) hablan de tres modalidades de comunicación con las que la madre (añadimos cuidador) contribuye a la interacción emocional:

“(1) La coordinación de la mirada y el contacto visual, (2) el reconocimiento del afecto y el gesto del niño como señales que refieren a un cambio de su estado afectivo y sus necesidades, y (3) el significado simbólico del interjuego inmediato expresado en palabras que hacen referencia a afectos y el significado simbólico más profundo de la vinculación, que durante un importante periodo de tiempo no le está disponible al infante.” (p.551)

Los procesos comunicativos van a dar como resultado el establecimiento de diadas cuidador-infante (muchos autores hablan de madre-hijo), que suelen comenzar con juegos cara a cara e intercambios de miradas. Como recoge Hill (2018, p115) “mirar profundamente a los ojos de otro genera estados que amplifican la alegría mutuamente con una excitación intensa”. Schore propone que esto se grabará en el vínculo de apego positivo; es un modo de sentir que se es sentido por el otro.

Por tanto, se puede extraer que para que exista vinculación es preciso que haya intercambio interpersonal, que en los primeros momentos se llevan a cabo desde un plano inconsciente. Aun así, Schore (2007) señala que las comunicaciones implícitas regulan y desregulan los procesos somáticos que median los estados emocionales compartidos. Es

decir, podemos tener a un niño jugando plácidamente que busca la mirada de su cuidador, este conecta con él con un gesto sonriente y dicha conexión provoca en el niño una excitación que le lleva incrementar su juego, posiblemente con un logro nuevo, lo que llamará la atención del cuidador experimentando un nuevo estado de alegría más elevado. En esta situación, ambos estados emocionales están regulados y sintonizados, pero la regulación o desregularización se puede ir alternando formando parte del aprendizaje afectivo de ambos. La transcendencia de los procesos comunicativos implícitos es un conocimiento clave para la canalización de los procesos de vinculación que se van a construir dentro del entorno escolar, entre docente y discente pero también entre iguales en el grupo. Existen situaciones escolares en las que la mirada de un igual provoca un estado emocional de su compañero reforzando la conducta. Ser visto y reconocido por otro hace que se construya una relación privilegiada entre ambos.

Para el desarrollo de procesos vinculares se hace necesario el mantenimiento de secuencias de comunicación recíproca, poniendo el foco en la calidad de esta. Durante los intercambios interpersonales hay un matiz que sirve de diferenciador: el **entonamiento afectivo**. Según recoge Sassenfeld (2012), corresponde a una respuesta no-verbal, espontánea y relativamente inconsciente de los cuidadores a las emociones del niño/a. Estas conductas se dan también en el entorno escolar convirtiéndose el maestro/a en modelo de procedimiento para el alumnado. La importancia de este modo de hacer radica en que van a ser imitados por los niños en su relación con sus compañeros.

Dicho entonamiento favorece las interacciones diádicas óptimas, para lo cual es importante que los estados emocionales recibidos precisen por parte del cuidador de una **actitud basal de apertura, responsividad y disposición de ayudar**. Todo ello informa al niño/a de su valía personal y su existencia diferenciada del otro. En un primer momento, la relación diádica se producirá con la maestra de forma privilegiada. El proceso educativo se centrará en buscar que sean los compañeros los protagonistas de nuevas relaciones diádicas positivas dada la repercusión de estas en el desarrollo del concepto de uno mismo.

Lynons-Ruth (1999) concluye el desarrollo óptimo del *self* (sentido del yo) se ve favorecido por las relaciones de apego que cumplen las siguientes características:

- (1) Están abiertas a la diversidad de intentos comunicativos afectivos del infante.
- (2) Incluyen las iniciativas de ambos participantes en un diálogo balanceado en las situaciones comunicativas.
- (3) Se caracterizan por la negociación y reparación activa de episodios de conflicto y desentonamiento.

De este modo, la actitud deseable de las figuras de apego es de apertura a los estados mentales de los infantes para lograr la aprehensión de la realidad subjetiva de estos y la comunicación abierta.

Estos aspectos correlacionan con los 5 elementos básicos que Siegel (2001) enumera como necesarios para la consecución de un apego seguro y que será necesario tener en cuenta para diseñar las tareas escolares:

1. **Colaboración:** es preciso asegurar una comunicación colaborativa y contingente. En la mayoría de las ocasiones es establecida de modo no verbal. Las señales de la diada serían: contacto visual, expresiones faciales, tono de voz, gestos corporales, sincronización y la intensidad de la respuesta.
2. **Diálogo reflexivo:** la figura de apego recibirá señales por parte del infante, les da un sentido y posteriormente al comunicarse con el niño/a le va a favorecer la creación de significados.
3. **Reparación:** en ocasiones en la relación interpersonal la comunicación armonizada se va a interrumpir, el papel de la figura de apego es la reparación de la ruptura con el fin de reestablecer la conexión. Esto va a permitir la readaptación.
4. **Narrativas coherentes:** el adulto facilitará la construcción de la realidad, dándole herramientas para dar sentido al mundo interno y externo por medio de una comunicación interpersonal integradora partiendo de su capacidad para integrar sus propias experiencias pasadas.
5. **Comunicación emocional:** el adulto es sensible a los estados emocionales del menor, sean agradables o desagradables, de este modo está disponible para que sean compartidos. En definitiva, en los momentos de malestar es ayudar al niño a “aprender que no será abandonado emocionalmente en estos momentos” (Siegel, 2001 p. 79) y también respetar la necesidad de ciclos de conexión y soledad.

En síntesis, el modo de vincularse en las distintas relaciones va a estar orientado por las vivencias de apego experimentadas. Dicho apego según Schore y Schore (2007) es resultado de varias variables, siendo “el producto de las interacciones de la naturaleza y la crianza, los puntos fuertes y débiles de las predisposiciones genéticamente codificadas del individuo (temperamento) y las relaciones diádicas tempranas con los cuidadores en un entorno social concreto (cultura)”. Sin embargo, independientemente de la cultura, en el contexto escolar es clave considerar la necesidad de figuras de apego que proporcionen un cuidado consistente, predecible, reflexivo, intencional y consciente.

En la realidad escolar de un aula, los aspectos señalados se traducen en crear situaciones de rutina que se repiten en el tiempo de modo que el alumnado vivencie la consistencia y predictibilidad de las acciones. Diseñar tareas en las que se invita a cuidar al otro puede ser acompañándolo si se encuentra enfermo, tocándolo para calmarle, acariciándolo si está triste, jugando a ser mamá-papá, etc, todo ello precisa de una acción consciente e intencional.

Aprender una rutina de contacto corporal (masaje) centrada en proporcionar sensaciones agradables implica por parte del docente estar atento a la comunicación emocional que se produce en las parejas, por si es necesario intervenir para contener la situación o reconducirla. También precisa del aprendizaje de la intención de cuidar al otro que será progresivo gracias a la repetición. El contacto sistemático con el otro, día tras día, irá incrementando la consciencia de los signos no verbales que se observan en el compañero que recibe el contacto, así como la adquisición de recursos para el ajuste de las acciones propias a esas señales observadas.

4.2.1.1. La teoría de la regulación

La teoría del apego surgió en un contexto de investigación en el que primaba el modelo conductista. Como hemos visto, puso de manifiesto la importancia en el desarrollo individual de las primeras relaciones en la infancia. Los avances científicos orientados hacia el conocimiento del cerebro han dado como resultado nuevas teorías y hallazgos. Schore elabora la teoría de la regulación abordando, la repercusión de las transacciones emocionales con el objeto primario en la configuración del funcionamiento cerebral, a nivel de los sistemas implicados en el afecto y la regulación del *self*. En el ámbito educativo, estos hallazgos van a ofrecer datos sobre la repercusión en el desarrollo de los niños de las relaciones interpersonales, extrapolando lo que ocurre cuando se relaciona con la madre (cuidador).

Schore y Schore (2007) afirman que “la relación de apego media en la regulación diádica de las emociones, en la que la madre (cuidadora principal) co-regula los sistemas nerviosos central (SNC) y autónomo (SNA) del bebé, que se están desarrollando después del nacimiento” (p. 9). Esta implicación del cerebro lleva a hablar de una neurobiología interpersonal, línea de investigación que también desarrolla Siegel.

El desarrollo cerebral está impulsado genéticamente, pero condicionado por las experiencias interpersonales en un contexto cultural concreto (Siegel, 2001, 2007; Schore y Schore, 2007) y se dará a lo largo de toda la vida. Hoy se sabe que el desarrollo es un proceso continuo; el cerebro es plástico y abierto a influencias del entorno. Continúa formando sinapsis a lo largo de la vida, siendo estas necesarias para los procesos de aprendizaje y

memoria (Kolp et al., 2011). Esto conlleva crecer en respuesta a las experiencias de la vida, incluidas las interpersonales, en todo el ciclo vital, siendo una base para una adaptación y establecimiento de nuevas relaciones de apego de una persona. La plasticidad cerebral, por permitir la adaptación a un ambiente cambiante (Orozco, 2016), ofrece una oportunidad al entorno escolar como lugar de influencia en el desarrollo del niño a través de las relaciones interpersonales que Kolp et al. (2017) indican como una de las experiencias tempranas a las que el cerebro es muy sensible.

Un elemento diferenciador de este enfoque teórico respecto a la teoría clásica del apego es que se ha descubierto que hay diferencias en los estados de activación según con qué persona se interactúe, dándose en el niño un proceso adaptativo (Siegel, 2007), ya que el contexto de una relación específica activa un estado de la mente concreto.

Las comunicaciones de apego son fundamentales no solo para garantizar la supervivencia, como indicaba la teoría clásica, sino principalmente porque repercuten en el “desarrollo de los sistemas neurobiológicos estructurales del cerebro derecho” (Schore y Schore, 2007 p.9). Los avances en la neurociencia señalan a este cerebro como implicado en el procesamiento de las emociones, la regulación del *Self* y la modulación del estrés (Castellanos, 2021).

A continuación, vamos a abordar qué ocurre en la relación vincular entre niño y cuidador, siendo lo más relevante la regulación psicobiológica interactiva. Schore pone el foco en la sintonización como elemento vital, que se produce en el contexto de la comunicación contingente de la que hablamos anteriormente y que es “esencialmente una sincronización de los sistemas nerviosos” (Hill, 2018, p.120).

En los primeros momentos de vida, las emociones son reguladas por otros (cuidador/a) y, gracias al desarrollo neurofisiológico, se va alcanzando una regulación autónoma de las mismas. Cuando un bebe está desregulado (excitación por un estado positivo de alegría o negativo de rabia) e interactúa con el rostro de su cuidador por medio de la expresión facial o con su cuerpo sintiendo su tensión/distensión o el tono de voz, recibe información implícitamente de la valencia de esa situación, lo que le proporciona un reajuste corporal que desembocará en un estado de regulación; amplificación en el caso de algo positivo o de modulación en los negativos gracias a la transacción emocional.

Para que esta situación se desarrolle en un adulto cuidador sensible a las señales infantiles, dicha sensibilidad le llevará a cambiar su estado afectivo para alinearse con el

del niño. Es lo que Siegel (2007) denomina ‘alineación afectiva’, que se produce cuando el estado de un miembro de la diada se altera para aproximarse al del otro.

La alineación afectiva forma parte del proceso de sintonización del afecto, que ha sido definido como “las formas en que los estados emocionales internos se trasladan a la comunicación externa en las interacciones criatura-progenitor” (Schoore, 1994, en Siegel, 2007, p.395). Esta sintonización que se experimenta en las primeras interacciones vitales permite aprender modos de relacionarse posteriormente, dándose sintonizaciones en otros contextos interpersonales como puede ser el aula.

En la sintonización, hay una influencia mutua entre los miembros de la diada, que Siegel (2007) denomina “resonancia” y va más allá de la alineación, porque la interacción entre ambos repercute en otros aspectos de la mente como puede ser en la memoria, la atención, las representaciones, etc.

Al vincularse con otro, se dan situaciones de intersubjetividad en la que la comunicación emocional recibida promoverá una adaptación, ya que según Schoore y Schoore (2007) el propósito biológico de las comunicaciones intersubjetivas es la regulación, que abarcaría no solo estados afectivos sino también mentales y corporales.

En conclusión, las aportaciones de las nuevas teorías relacionadas con el apego y las relaciones tempranas hacen hincapié en la importancia de estas, ya que se crean diferentes modelos internos para cada relación y cada contexto, lo que determina el desarrollo neurofisiológico a lo largo del ciclo vital. Dicho desarrollo aumentará la capacidad para regularse, de forma interactiva en los contextos interpersonales (el aula) como de forma autónoma en contextos de soledad favoreciendo un desarrollo del *Self* integrado.

Sostienen que el desarrollo individual es fruto y resultado de la relación entre cerebromente-cuerpo del bebé y del cuidador, dándose una influencia mutua. Hoy se sabe que la influencia de las relaciones interpersonales se mantiene a lo largo de las distintas etapas de la vida. La trascendencia de las relaciones interpersonales se debe a que “las conexiones humanas crean las conexiones neuronales de las que emerge la mente” (Siegel, 1999 en Siegel, 2001, p.72) y, en el caso de la infancia, los estados de la figura de apego son los que van a ayudar en la organización del funcionamiento de los estados en la infancia. Sabiéndose que “las importantes conexiones con los padres y otras personas que nos han cuidado se llaman “relaciones de apego” (Siegel, 2017, p.168), estas se pueden tratar de construir dentro del aula convirtiéndolo en contenedor segurizante tanto físico como emocional, en el cual el niño comience a construir pensamiento; algo que, según Geddes (2006), no es posible sin contención.

4.2.2. *El tacto: necesidad básica y fuente de sensaciones*

Visto en el capítulo anterior que las sensaciones juegan un papel importante en la vida de las personas, nos centramos aquí en una de las vías prioritarias de obtención: el tacto. Revisamos cómo ha sido estudiado, principalmente, desde la antropología y la psicología.

La piel constituye el órgano más grande del cuerpo humano, lo que le confiere un lugar de privilegio en la relación que la persona tiene con su entorno y, por ende, en el nivel de desarrollo individual. Gracias a los múltiples receptores sensoriales, la piel proporciona la información necesaria para el desarrollo neural. Señala Montagu (2016) la evidencia sobre cómo “la experiencia táctil desempeña un papel fundamental en el crecimiento y el desarrollo de todos los mamíferos...” (p.265). Tenerlo presente será de gran importancia en las edades tempranas porque el desarrollo del sistema nervioso estará condicionado a la existencia o ausencia de dichas experiencias, así como al tipo de estimulación táctil recibida (Davis, 1998; Montagu, 2016).

Aunque el tacto acompaña de por vida al individuo, diversos autores afirman que en la infancia hay un periodo óptimo para la gratificación de las necesidades sensoriales: orales y táctiles (Clay, 1966 y Ribble, 1965 citados en Montagu, 2016). Actualmente se sabe que el feto tiene sensaciones táctiles antes de nacer y hay quien considera el proceso del parto la primera experiencia táctil, llegándola a equiparar con el acto de lamer que realizan algunos animales para estimular a las crías. En este sentido, Davis (1998) apunta: “nacer es un masaje que revitaliza al niño que aparece, una forma de estimulación que debería continuarse de inmediato después del nacimiento” (p. 54). La piel se convierte en el principal órgano de los sentidos en el periodo de vinculación, teniendo una repercusión en el crecimiento y desarrollo continuado (Montagu, 2016) ya que “la primera impresión de lo que será la “vida” proviene de las sensaciones táctiles” (Knapp, 2009, p.211). Por tanto, “el tacto es una necesidad fundamental, que debe ser satisfecha para que un organismo sobreviva” (Davis, 1998, p. 35) y a más largo plazo se puede afirmar que acciones como abrazar, jugar cuerpo a cuerpo o acunar van a ser un instrumento para asegurar el aprendizaje y el desarrollo de capacidades motoras y sensoriales (Freire, 2017).

En este sentido, se ha estudiado que desarrollo físico, cognitivo y social se ve comprometido en los casos de privación de estímulos, pero también la estimulación táctil por exceso o por defecto interfiere en una correcta evolución (Yarrow, Shervin y Toussieng en Montagu, 2016). Caplan (2008) hablando de la implicación del cerebro en la regulación de las sensaciones, recoge que “los niños que no son adecuadamente mecidos y abrazados corren el riesgo de experimentar un desarrollo incompleto de las vías y sistemas cerebrales ligados

al placer [complejo límbico-frontal-cerebelar]”(p.59). Este desarrollo incompleto condiciona la vida futura de los individuos, hasta el punto de que en edad adulta puede ocasionar dificultades para experimentar estados placenteros siendo más propensos a la depresión, la violencia o más vulnerables al abuso y la adicción de drogas (Caplan, 2008).

La experiencia táctil en la primera edad se puede diferenciar en pasiva -cuando recibe caricias, toques, masajes- o activa -cuando a través de sus manos y su cuerpo actúa sobre el entorno-. Por medio de estas vivencias aprenderá nociones sobre el mundo que le rodea como espacio, tiempo, contorno, forma, profundidad, calidad, textura, etc (Montagu, 2016). Por otro lado, la piel envuelve todo el organismo, constituyendo una frontera entre el mundo interno y externo. Por ello “constituye un punto de encuentro y contacto y al mismo tiempo es un elemento que separa y distingue un cuerpo de otro permitiendo la organización del yo y del apego con las figuras de afecto y protección” (Winnicott, 1993 en Camacaro, 2013, p. 97). Las experiencias táctiles permitirán la diferenciación psíquica: aprender que hay un “yo” y un “no yo”. Este proceso de diferenciación le permitirá al bebé comprobar que existe un yo, los objetos y la relación de acción entre ellos.

Se produce un proceso de conocimiento de uno mismo como gran logro. Uno de sus ejes será la conciencia corporal que, como expone Montagu (2016, p.293), “se produce mediante la estimulación del cuerpo, principalmente mediante la piel...” y así se configura la identidad personal.

En el periodo de 0-6 años, el contacto corporal se convierte en una necesidad básica dadas las repercusiones que tiene en el organismo. En los primeros contactos “a partir de sus impresiones sensoriales, recibidas principalmente a través de la piel, el lactante desarrollará una sensación de confianza o desconfianza, según sean estas impresiones agradables o desagradables” (Montagu, 2016, p.280). Esta confianza tendrá dos direcciones: el sí mismo y la confianza en el otro, encaminándose hacia el vínculo.

El tacto por tanto se convierte en el primer vehículo de comunicación. El acto de tocar es un mensaje que procede de un tipo de comunicación a la que no estamos acostumbrados (Knapp, 2009): basada en el cuerpo, no verbal, con el contacto piel con piel como instrumento. Con ello podemos asumir el postulado siguiente: “La comunicación táctil es probablemente la forma de comunicación más básica y primitiva” (Knapp, 2009, p.211) que nos pone en contacto con las personas que nos rodean a lo largo de la vida.

La relación entre el contacto corporal y el vínculo es irrefutable (Caplan, 2008; Hannaford, 2008; Montagu, 2016; Schneider, 2003). Vincularse va a ser la llave para abrirse

al mundo y para ello es crucial atender la globalidad de las necesidades que asegure la maduración y el abandono de la dependencia. La creación de un vínculo entre dos personas proporciona una sensación real de pertenencia e informa de la valía personal, aspectos que aseguran la supervivencia del individuo. Por tanto, hay que considerar que “el vínculo posee un carácter fisiológico, psicológico, emocional e intuitivo” (Caplan, 2008, p.54).

La falta de tacto produce ansiedad por separación (Montagu, 2016), que desemboca en una falta de conexión, de relación, de contacto con el otro, razón por la que el entorno escolar ha de ser sensible a esta circunstancia articulando momentos y espacios para el contacto.

4.2.3. Masaje: un modo de contacto corporal y fuente de sensaciones

A lo largo del siguiente apartado, abordamos una de las prácticas corporales que pueden proporcionar sensaciones corporales, el masaje. Veremos que tiene implicaciones globales en el organismo que lo recibe. Este capítulo se organiza de lo general a lo particular. Por ello, comienza con la definición de masaje y su tradición histórica. Después, se recogen estudios actuales sobre sus beneficios generales. En los dos últimos subapartados, dado que la población objeto de estudio son escolares de 3-6 años, se recogen las particularidades del masaje infantil y estudios sobre su implementación en el aula.

Las diferentes acepciones del término ‘masaje’ están determinadas por los enfoques que sobre él se adoptan. Desde una perspectiva científica, el masaje se puede definir como “la acción de suprimir o disminuir la sensibilidad dolorosa por medio de actuaciones manuales sobre la sensibilidad superficial y la sensibilidad profunda.” (Vázquez, 2009, p.1)

De igual modo, haciendo referencia al ámbito de la salud, se define como “conjunto de técnicas combinadas aplicadas a través de manipulaciones comprobadas por la ciencia por sus efectos fisiológicos positivos en la normalización de la homeostasis cuando hay afectaciones de estrés en el organismo.” (Forjans, 2012, p.66)

Por otra parte, atendiendo a la importancia del tacto y el contacto corporal entre los individuos como aspecto fundamental de la investigación, Femenias (2009) establece que el masaje es “un arte que se basa en la importancia del contacto piel con piel como herramienta de comunicación, relación y afecto entre el niño y las figuras de apego”. (p.13)

A partir de lo anterior, podemos definir el masaje como un conjunto de manipulaciones repetitivas y estructuradas sobre una parte o totalidad del cuerpo, proporcionándole beneficios físicos, psíquicos, afectivos, sociales, etc.

4.2.3.1. Beneficios del masaje

En las siguientes líneas recogeremos los aportes que se obtienen de la práctica del masaje y, a continuación, nos centraremos en el masaje infantil.

El masaje es una práctica en la cual se interrelacionan múltiples variables, ya que implica variedad de acciones, como Vázquez (2009, p.94) señala:

- Acción mecánica directa sobre los tejidos.
- Acción refleja sobre el sistema nervioso.
- Acción refleja sobre diversos órganos a distancia.
- Acción química.
- Acción psicológica.

Esto conlleva que el masaje tendrá efectos físicos, químicos o psicológicos que variarán en intensidad y modo según cómo se realice.

Para simplificar y favorecer la comprensión, vamos a detallar los beneficios físicos y psicológicos que supone el masaje en general; posteriormente se recogen los efectos físicos y afectivos específicos del masaje infantil.

4.2.3.1.1. Beneficios físicos

La acción del masaje sobre la piel provoca una vasodilatación y una hiperemia local o aumento de la temperatura por el roce. Ambas circunstancias conllevan los siguientes efectos en las funciones de la piel:

- Liberación de histamina, que origina una vasodilatación capilar con enrojecimiento local y posteriormente regional.
- Mejora de la elasticidad y extensibilidad.
- Un aumento de la transpiración (eliminación de líquidos).
- Aumento de la secreción sebácea y sudorípara al desobstruir los orificios excretores y aumentar la acción protectora glandular.
- Absorción de cuerpos grasos; de ahí la utilidad de ciertos preparados utilizados en el masaje.
- Activación de la nutrición de las células dérmicas al mejorar la circulación superficial.
- Aumento de la temperatura local de uno a tres grados (normalmente dos) según la intensidad y el tiempo de actuación del estímulo mecánico.

- Favorece la eliminación de sustancias de desecho acumuladas en la piel, así como la descamación. (Vázquez, 2009 p.96).

Por otro lado, la vasodilatación e hiperemia provocan un aumento de estas funciones señaladas, a lo que hay que añadir que también se favorecen la transmisión de sensaciones cutáneas al sistema nervioso central y la “estimulación de las terminaciones nerviosas de la piel, con efectos sedantes o estimuladores, según el tipo y la intensidad de las maniobras realizadas” (Vázquez, 2009 p.95).

Cuando la acción se dirige al nivel muscular, más profundo que el cutáneo, repercute en tres de sus propiedades: tono, elasticidad y contractilidad. El aumento de la vasodilatación facilitará que el tono se reduzca, aumentando las otras dos. Al igual que en la piel, los efectos en los músculos dependerán del tipo de toque, lo que se ha de tener en cuenta en el masaje infantil.

Según Vázquez (2009), si los toques son superficiales se potenciarán más las funciones de la piel y lo psicológico que lo muscular; si se producen toques profundos y amasamientos lentos, se facilitará la relajación muscular. Si se proporcionan toques profundos y buscos, afectará a la contractilidad, ya que es un modo de estimulación/activación.

4.2.3.1.2. Beneficios psicológicos

Los beneficios físicos no se cuestionan ya que el masaje es una acción física que recae en el cuerpo, sin embargo, la relación de las reacciones fisiológicas y el sistema nervioso llevaron a los investigadores a estudiar los efectos psicológicos de esta técnica terapéutica.

Hemmings et al.(2000) documentaron que existía evidencia de regeneración psicológica en los deportistas tras recibir un masaje y, esto repercutía en el rendimiento posterior. Esto informa de los efectos terapéuticos del masaje.

Autores como Alvarado y Salazar (2003) consideran un error subestimar los beneficios psicológicos frente a los fisiológicos. En su investigación con deportistas encontraron los siguientes efectos:

- Aumenta la relajación.
- Disminuye la ansiedad .
- Mejora la capacidad de sueño.
- Sensación de bienestar al aumentar el nivel de endorfinas.

En este sentido se manifiestan Jensen et al. (2012) que indican el bienestar emocional, la calma y la mejora del estado de ánimo como efectos psicológicos en el receptor de un

masaje. Cabe destacar que estos autores se cuestionaron la repercusión de esta práctica en el estado mental del terapeuta, confirmando la hipótesis de que los terapeutas “experimentan menos ansiedad subjetiva después de dar un masaje.” (p.5).

En resumen, se puede considerar que desde el punto de vista psicológico los efectos del masaje van asociados a la disminución de la activación del sistema de alarma y con ello aumento de la sensación de bienestar global, tanto para el que recibe como para el que da.

4.2.4. El masaje infantil: beneficios

La práctica del masaje infantil, por ser una técnica basada en toques corporales, comparte lo dicho hasta el momento. Sin embargo, al ir dirigida a una población con unas características muy diferentes, debemos destacar algunas particularidades.

Schneider (2003) hace referencia a un estudio realizado por Field, en el cual se realizaban masajes a bebés tres veces al día. En él, vieron que dichos bebés eran más activos y alertas, aumentaron de peso y su desarrollo neurológico fue más maduro. Field señala que “el tacto amoroso produce cambios fisiológicos que ayudan a los bebés a crecer y a desarrollarse, que estimulan los nervios en el cerebro y que mejora el funcionamiento del sistema inmunitario” (Schneider, 2003 p.11). Se puede ver, por tanto, que el masaje repercute en el organismo en su conjunto. Para poder abordarlos de forma más comprensible, diferenciamos los beneficios en dos categorías: nivel físico (atendiendo a los sistemas que más afecta) y nivel psicoafectivo.

4.2.4.1. Beneficios físicos

Diferentes investigaciones se han centrado en los efectos que la práctica del masaje tiene en el funcionamiento fisiológico de varios sistemas.

Beneficios sobre el sistema nervioso

Los masajes proporcionan al niño/a información del mundo tanto exterior como interior, convirtiéndose en un instrumento de estimulación sensorial natural, el cual “acelera el proceso de mielinización del cerebro y del sistema nervioso.” (Schneider, 2003 p.10)

Estudios realizados sobre la repercusión de ambientes enriquecidos en el desarrollo se centraron en el uso de los masajes corporales. Guzzeta et al (2009) concluyeron que dicha práctica aceleraba la maduración de la actividad electroencefalográfica, así como de la función visual, en concreto la agudeza. Desde la Asociación Internacional de masaje infantil (IAIM, por sus siglas en inglés), el protocolo creado para llevar a cabo la práctica del

masaje a bebés, indica la necesidad de establecer contacto visual entre adulto-niño/a. Ese beneficio en la calidad visual favorecerá la distinción de rasgos, expresiones faciales, etc con la repercusión vincular que más adelante abordaremos.

En otro estudio posterior realizado con bebés prematuros sin daño cerebral, Guzzeta et al (2011) concluyeron que los bebés que eran masajeados tenían un enriquecimiento cerebral fruto de la estimulación multisensorial, lo que supone que el ambiente sí tiene un papel a la hora de modular los factores implicados en la regulación del crecimiento cerebral. No obstante, aún son necesarios estudios más amplios debido a la variabilidad de la población infantil.

Field (1998) informa sobre un posible desarrollo mejorado del hipocampo, ya que los bebés que recibieron masaje puntuaban mejor en la escala mental Bayley en lo relativo a la memoria. En la misma línea Hart et al. (1998) constataron una mejora del funcionamiento cognitivo en un grupo de preescolares que recibieron una terapia de masaje durante 15 minutos diarios.

Beneficios en el sistema endocrino

La práctica del masaje tiene efecto en las dos personas implicadas, dador-receptor. Los estudios realizados hacen referencia a los masajes dados por madre/padre a su bebé. Dado que nuestro estudio se centra en un contacto entre iguales, en este subapartado solo recogeremos los efectos relativos al receptor. Es decir, qué le ocurre a un organismo a nivel bioquímico cuando es tocado.

En este sentido, la estimulación táctil proporcionada por el masaje hace que se produzca la liberación de endorfinas, “hormonas que disminuyen el dolor y aumentan el bienestar” (Piñero, 2012 p.10). También se sabe que, mediante el contacto físico, el olfato y la cercanía de otra persona, se estimula la producción de oxitocina (Hannaford, 2008), considerada una de las hormonas clave en la vinculación entre personas.

El simple hecho de frotar de manera rítmica el rostro, las manos, la espalda o los hombros eleva los niveles de oxitocina y hace que la persona se vuelva menos sensible al dolor, menos temerosa, más curiosa, más optimista, creativa y dispuesta a explorar lugares poco familiares o participar en situaciones sociales que no le son comunes. (Hannaford, 2008 p.220).

Por otro lado, la recepción de masaje “reduce la liberación de hormonas relacionadas con el estrés, especialmente la hormona adrenocorticotrópica (ACTH)” (Piñero, 2012 p.9), lo que nos lleva a afirmar que el contacto corporal proporciona “la sensación de paz, relajación,

alegría y una conducta más interesada en el bienestar de los demás” (Hannaford, 2008, p.220) que correlaciona con un aumento de la oxitocina.

En diferentes estudios se ha observado el efecto del masaje en la reducción del cortisol, hormona vinculada al estrés (Field, 1998 ; Field et al.,2005 y Guzzeta et al. 2009). El cortisol es relevante en el contexto educativo por cuanto está relacionado con los problemas de atención y memoria, importantes en los procesos de aprendizaje. Por otro lado, en un estudio con bebés normales a término, su nivel de serotonina se vio aumentado tras seis semanas recibiendo sesiones de masaje (Field, 1998). Esto permite concluir que recibir masaje aumenta el bienestar del individuo dado que “el aumento de la actividad parasimpática puede ser el mecanismo subyacente para estos cambios” (Field, 1998, p.794). La investigación de Feldman et al. (2010) comprobó que “en los seres humanos, como en los mamíferos, la provisión de contacto durante los momentos de indisponibilidad materna reduce la reactividad fisiológica de los bebés al estrés.”, siendo el inicio de la escolaridad una situación tipo de no disponibilidad del cobijo materno(paterno).

Beneficios en el sistema digestivo

En la práctica de masaje, se estimula todo el cuerpo y esto provoca un aumento de la actividad vagal. Esta consecuencia va ligada a la producción de hormonas implicadas en la absorción de los alimentos (Uvnas-Moberg et al.1987 en Field, 1998).

Atendiendo al desarrollo, Schneider (2003) indica que el masaje infantil en los primeros meses permitirá la maduración del sistema gastrointestinal y su regulación posterior.

4.2.4.2. Beneficios psicoafectivos

Las repercusiones sobre el funcionamiento fisiológico del cuerpo van a llevar asociados beneficios psicoafectivos. Los más relevantes son que la disminución del cortisol permitirá un estado de calma y relajación, que tiene consecuencias en otros ámbitos porque hacen a los niños más receptivos al mundo que los rodea. En un estado de estrés prolongado “el cuerpo comienza a bloquear las entradas sensoriales” (Schneider,2003 p.14), así como provoca “tener un desarrollo inadecuado de las redes nerviosas que forman las bases para un nuevo aprendizaje, para el razonamiento y la creatividad” (Hannaford,2008, p.203). Un nivel óptimo de estrés facilita las funciones cognitivas superiores, lo que es posible alcanzar proporcionando momentos de relax mediante el masaje infantil.

Los niveles de atención se ven también favorecidos, así como la disminución de la ansiedad en niños con estrés postraumático, mejorando también su autoimagen (Field, Seligman, Scafidi, y Schanberg, 1996d en Field, 2010).

Tras un programa de masaje de seis semanas realizado con bebés a término, Field (2010) concluyó que se mejoraban aspectos como el temperamento, la emocionalidad, la sociabilidad y la interacción cara a cara, muy relevantes para uno de los beneficios afectivos prioritarios del masaje infantil: **el vínculo**.

Tal como indica Schneider (2003), la práctica del masaje tiene los requisitos más importantes para vincularse, que son:

- a. **El contacto ocular**, la mirada mutua es uno de los sistemas con más poder de comunicación no verbal.
- b. **El contacto cutáneo**, se ha visto que son conductas instintivas de los progenitores en diferentes especies.
- c. **La vocalización**, se puede hablar, susurrar, cantar al niño/a mientras se le acaricia, siendo la proxemia un elemento informante de las características singulares de la persona con quien interactúa.
- d. **Conocerse mutuamente**, el adulto se va familiarizando con el lenguaje corporal infantil y a su vez el niño irá discriminando unos rasgos corporales y expresivos de la persona que lo cuida.

Todos los beneficios presentados más arriba se recogen a modo de resumen en el siguiente cuadro explicativo:

Cuadro 1

Resumen de los beneficios del masaje infantil e intervenciones relacionadas. (Elaboración propia).

BENEFICIOS MASAJE INFANTIL		
FÍSICOS	<p>Sistema nervioso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aceleración mielinización. • Maduración actividad electroencefalográfica. • Maduración función visual. • Enriquecimiento cerebral. • Desarrollo mejorado del hipocampo. 	<p>Schneider (2003) Guzzeta et al. (2009) Guzzeta et al. (2011) Field (2010)</p>
	<p>Sistema Endocrino</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liberación endorfinas. • Reducción ACTH. • Disminución producción de cortisol. • Producción oxitocina. 	<p>Piñero (2012) Field et al.(2005) Guzzeta et al. (2009) Field (2010) Hannaford (2008)</p>
	<p>Sistema Digestivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento hormonas responsables absorción de nutrientes. 	<p>Uvnas-Moberg, et al.1987 en Field (2010)</p>
PSICOAFECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de vínculo. • Mejora autoimagen. • Estado de calma y relajación. • Nivel óptimo de estrés. 	<p>Schneider (2003) Field (2010) Field (2010)</p>

4.2.5. Masaje en la escuela

Este punto constituye el último apartado sobre el masaje, ya que su práctica viene de las aportaciones de los temas tratados anteriormente. Partiendo de los protocolos desarrollados en la IAIM se adaptaron a la realidad escolar. Surge así el programa MISP (*Massage In School Programe*) en el año 2000 en el Reino Unido. De ahí, se extenderá a 14 países. Entre ellos, tal y como indican en su web, Alemania, Argentina, Australia, Francia, España o Portugal.

En 2005, pasa a ser reconocido en el Reino Unido como un programa *anti-bullying*. Está diseñado para una población entre los 4 y los 12 años. Las escuelas que lo implementan lo hacen diariamente durante un periodo breve aplicado a cabeza, cuello, brazos y manos.

Mia Elmsater y Sylvie Hetu, encargadas de desarrollar este programa, crean la Asociación de Masaje en la Escuela (MISA, por sus siglas en inglés) y promueven formación, ya que dicho programa es llevado a cabo no por docentes regulares sino por instructores.

Las investigaciones relativas a este programa se refieren principalmente a países anglosajones, no existiendo estudios publicados en España sobre este programa. Elmsater y Hetu (2010) enumeran los principales beneficios observados en las aulas y escuelas, siendo los siguientes:

1. Reducción de los niveles de estrés.
2. Mayor autoestima.
3. Inteligencia/competencia emocional mejorada.
4. Impactos incidentales en la alfabetización-vocabulario.
5. Mayor concentración/atención.
6. Fomento del autoconocimiento integrado.
7. Experiencias positivas de contacto.
8. Aprender a dar y recibir.
9. Competencia social.
10. Una forma saludable de aprender sobre el amor y la intimidad.
11. Formas nuevas de comunicación con sus iguales.
12. Un derecho a decir “sí” o “no” a ser tocado. (p.38)

De los escasos estudios hechos en España sobre masaje infantil, encontramos que Segura et al. (2017) estudiaron una posible interrelación entre memoria, relajación y masaje, concluyendo que el masaje como técnica de relajación favorece una de las funciones ejecutivas: la memoria de trabajo. Abriendo camino a nuevas investigaciones dada su repercusión en el aprendizaje.

En el periodo de 2001-2012 en el Reino Unido se llevaron a cabo varias investigaciones sobre la implementación del programa MISP, los principales beneficios comunes que encontraron en los distintos contextos donde fue llevado a cabo se centran en:

- Mayor calma y concentración
- Aumento de la confianza en uno mismo y la autoestima.
- Habilidades sociales mejoradas con un mayor número de relaciones / amistades con compañeros y adultos.
- Los niños se sienten más felices y relajados

- Una reducción del comportamiento agresivo y el acoso
- Una actitud más positiva y un mayor compromiso con el aprendizaje.
- Capacidad mejorada para trabajar en grupos e independientemente
- Mayor creatividad y resolución de problemas
- Mayor conciencia del cuerpo y signos de estrés y ansiedad. (MISA, n.d.)

En consonancia con esto, Barlow (2015) destaca como logros del masaje entre iguales la construcción de la autoconfianza, porque este tipo de tareas sensibiliza a los niños y con ello se mejora la competencia emocional y social que permite una mayor autonomía en clase.

Este mismo autor ha comprobado, en el estudio del masaje entre iguales en el aula, que el desarrollo del apego en clase proporciona una seguridad emocional que influye en el bienestar y la capacidad para el logro académico y social, para el que alumnado alcance su potencial.

En el aula, es necesario el cuidado de las relaciones, porque “bienestar y aprendizaje dependen del cuidado relacional (Noddings, 2013) que requiere el desarrollo de un sentido interpersonal de intimidad, confianza y sintonía emocional (Cekaite, 2010; Taggart, 2016)” (Cekaite y Bergnehr, 2018). Con este fin, el masaje entre iguales prioriza lo que Blair (2018) denomina “toque saludable” que se caracteriza por realizarse siempre con consentimiento, bien intencionado y apropiado.

Para concluir, el masaje en el aula es un modo de contacto corporal entre iguales con un matiz diferenciador, ser bien intencionado, lo cual hace referencia según Blair (2018) “al estado de ánimo y la intención del donante. Si uno desea brindar comodidad o relajación a otro, uno debe estar en un estado de ánimo tranquilo” (p.10) lo que permitirá una regulación del estado del receptor construyendo así una relación vincular entre ambos.

Por todo ello, la práctica de contacto corporal afectivo entre iguales puede ser una situación de entonación afectiva (señalada en un apartado previo), útil para el aprendizaje de la regulación emocional. Esta práctica educativa favorece el conocimiento de uno mismo y paralelamente el aprendizaje de competencias sociales.

4.3. Las sensaciones corporales: entre la cognición y la emoción

El punto de partida de este apartado es una posición alejada de la dicotomía del binomio cuerpo-mente. Por el contrario, se considera que la unidad cuerpo-cerebro-mente que señala Llamuca y Guàrdia (2015) “trabaja en una constante situación de fluidez a través de la cual interactúan” (p.11). Las sensaciones corporales se convierten en el punto medio alrededor del cual se mueven la cognición y la emoción, interactuando constantemente. Para ello se comienza abordando el proceso de cognición y, a continuación, se expone el papel que juegan las sensaciones en las emociones según diversos planteamientos teóricos, finalizando con un posicionamiento próximo a las teorías enactivas de la emoción.

Con el fin de superar dualidades y avanzar en la unidad, es útil la decisión de Damasio (como se citó en Llamuca y Guàrdia, 2015) en la que se acepta que el cerebro también es cuerpo, por tanto, la mente estaría incluida en él. El cuerpo como sustancia física y la mente (cerebro) como proceso cognitivo asentado en el funcionamiento neuronal. Así Damasio (2017) señala que “cerebro y cuerpo están indisociablemente integrados mediante circuitos bioquímicos y neurales que se conectan mutuamente” (p.90).

Desde estas premisas, se considerará al escolar como organismo complejo en el cual todas sus partes interactúan en el acto de aprender. Dicho acto está inscrito, al igual que el organismo, en un entorno y depende de la relación individuo-medio que se establezca. Por ello, es necesario tener en cuenta que el individuo lo es en la medida y el modo en que se relaciona con el ambiente.

Las relaciones con el ambiente (físico y personal) proporcionan una información que conformarán el conocimiento que vamos construyendo. Hannaford (2008) apunta que “todo lo que sabemos, sentimos, aprendemos y pensamos está modelado por la manera en que lo sabemos, lo sentimos, lo aprendemos y lo pensamos” (p.25).

A continuación, pretendemos exponer el desarrollo del individuo desde propuestas teóricas que señalarían a las sensaciones como eje sobre el que pivota el conocimiento y la emoción, ambos en interrelación constante.

Una de las primeras dificultades a la hora de abordar el proceso de conocimiento es la falta de consenso terminológico. Existe una confusión acerca de términos como: sensación, percepción, mente, conciencia, etc. debido a que han sido tratados por diferentes ramas: desde la filosofía a la psicología, pasando por la neurología o la lingüística, cada una de las cuales se asienta en unos principios.

Goldstein (1999) define percepción como “experiencias producidas por la estimulación de los sentidos. En comparación con la sensación, la percepción se suele caracterizar como más compleja e implicando la interpretación del estímulo” (p.27). Opta por no diferenciar ambos conceptos, ya que según él la línea divisoria entre ellos es “borrosa” (p.2).

Al introducir la idea de complejidad e interpretación, encontramos esa asimilación de ambos términos, sensación y percepción, en los planteamientos de Damasio al considerar que las sensaciones “son las primeras representaciones de representaciones” (Grijalba, 2015, p.85) de la información que va llegando y su interpretación a nivel emocional, conformándose unos mapas neurales. El organismo está en constante relación con el ambiente, por lo que percibir, según Damasio (2017), contemplaría dos aspectos: actuar sobre el ambiente y recibir señales de este.

Por ello, la unidad “cuerpo-cerebro-mente” se va modulando en la medida que se relaciona con un entorno al que pertenece y “cada momento produce una combinación de activaciones que crean un estado de mente único” (Siegel, 2007 p.301). Esto conlleva tener presente la premisa de que “es todo el organismo, y no solo el cuerpo o el cerebro solo, lo que interactúa con el ambiente” (Damasio, 2017, p.304).

En la relación con el ambiente, el individuo va adquiriendo unas representaciones que posteriormente le van a servir de base en una nueva interacción, a modo de bucle. Por tanto, “las experiencias sensoriales, externas o internas, modelan nuestras formas de imaginar y, por lo tanto, de pensar” (Hannaford, 2008, p.28), hecho que implica la necesidad en el entorno escolar de considerar qué tipo de situaciones se diseñan. Las experiencias de aula van a condicionar las representaciones elaboradas por el alumnado y, con ello, su conocimiento.

Es necesario tener en cuenta que los individuos poseen una variedad de circuitos fisiológicos; unos innatos y otros “creados mediante la influencia del entorno en varias regiones cerebrales y a través de vías químicas o neurales” (Grijalba, 2015 p. 83) que van a garantizar la supervivencia. Esta, según Damasio, pasa por un estado de equilibrio funcional, circunstancia que condicionará los estímulos a los cuales se presta atención y el procesamiento de estos. Los circuitos neurales intervienen en dos tareas: la regulación biológica y la organización y clasificación de los acontecimientos.

Damasio (2019) estructura la regulación vital en varios niveles que van desde la básica hasta la razón superior. En el nivel intermedio, sitúa las sensaciones, que “se convierten en imágenes pautas sensoriales que indican dolor, placer y emociones” (p.64), por lo que serán importantes en esa tarea de organización y clasificación mencionada anteriormente.

Al situarlas entre las emociones y la razón superior, constituyen el límite de la conciencia, la cual es la formación de conocimiento sobre "...dos hechos: el hecho de que el organismo está implicado en la relación con un cierto objeto, y el hecho de que el objeto de tal relación origina un cambio en el organismo" (Damasio, 2019, p.141).

El cerebro procesará el objeto a nivel sensorial y motor creando un concepto de este que queda almacenado en la memoria, pudiendo ser recuperado posteriormente a modo de recuerdo de la situación o bien de conocimiento del objeto en sí mismo. Este proceso tendrá una variabilidad individual, por cuanto las estructuras biológicas son propias de cada individuo y cuyo desarrollo está condicionado a la estimulación del propio entorno. Por ello se configuraría una "realidad subjetiva, de percepción individual a partir de los particulares mecanismos sensitivos de cada individuo y de las sucesivas realidades que ha recibido a lo largo de la experiencia" (Llamuca y Guàrdia, 2015, p.13).

En este sentido, Maiese (2011) defiende que "es gracias a nuestro repertorio sensoriomotor y nuestra particular capacidad de movimiento y afectividad que nos relacionamos y experimentamos nuestro entorno de la forma particular que lo hacemos" (p.19). El cuerpo en su conjunto se convierte en un factor constituyente de la cognición, lo que nos acerca a dos conceptos: cognición incorporada (*embodiment*) y subjetividad sensoriomotora. Ambos son ejes del desarrollo individual en íntima relación con la conciencia emocional.

Desde la **teoría de la cognición incorporada**, se considera que la experiencia consciente, así como la relación que se establece con el medio ambiente, pasa por el cuerpo desde el mismo hecho que la propia postura corporal condiciona qué partes del entorno puedo observar, tocar, oler; es decir, sentir. Así, se selecciona en primera instancia lo que se atiende o deja de lado. Por otro lado, esos estímulos se ven procesados en la medida de los cambios que provocan a nivel corporal, dato que ya apuntaban autores como Willian James en su teoría de las emociones, desde donde posteriormente parten los estudios de Antonio Damasio.

Esta premisa conduce a una consideración del conocimiento como algo modal (San Martín, 2011) que incluye: sistemas sensoriales, sistema motor, kinestésico y propioceptivo, sistema emocional, sistemas cognitivos (atención, procesamiento, lenguaje) y en el que como indica Shapiro (2011), el cuerpo desempeña un papel constituyente y no casual.

Desde este modo de explicar el conocimiento, los aspectos ambientales y corporales son interdependientes, lo que conlleva que en el proceso de conocer hay implicación de "elementos externos al sujeto que conoce y una estructura cerebral con sus áreas

somatosensoriales, límbica y motora que construye esquemas mentales tanto desde la información como desde la operación” (San Martín, 2011, p.129).

Para que se dé el conocimiento, es necesario un *cuerpo vivo* considerado en su globalidad. En consonancia con otros teóricos de la cognición incorporada, Maiese (2011, p.14) postula que “la conciencia, la acción intencional y la emoción es el cuerpo vivo, que incluye pero no se limita al cerebro y el sistema nervioso central” con lo que las capacidades mentales dependerán de representaciones y procesos que tienen que ver con el cuerpo. Prinz (2008) al analizar estas teorías diferencia dos tipos de representaciones; una que denomina “somática” y otra “enactiva” según representen al cuerpo (conciencia) o le afecten (acción intencional).

Cada unidad mente-cuerpo-medio es singular y da lugar a una subjetividad, una conciencia. El individuo, como cuerpo vivo, está inmerso en un medio ambiente del que recibe variedad de informaciones. Estas lo influyen en la medida que es sensible a sus componentes ambientales y en función de los esquemas mentales que posee la persona. De este modo se va conformando la realidad modelada por las interacciones mente, cuerpo y medio ambiente.

Partiendo de estos planteamientos, podemos ver que cuando un escolar interactúa a través del tacto con un compañero, está recibiendo información sensorial de las características físicas del otro: textura, temperatura, contorno, humedad etc. lo que le conforma una representación del otro como un “no yo”, que por otro lado le va a favorecer conformar la representación de “sí mismo” por diferenciación. Si tenemos en cuenta que “todo lo que se experimenta o se puede experimentar “importa” de una manera u otra y se caracteriza por una dimensión de placer o disgusto (o una mezcla de ambos)” (Maiese, 2011, p.26), veremos que la interpretación en término de valencia emocional de este contacto determinará una codificación de esa persona y esa situación en la conciencia.

Cada individuo se relaciona, pues, con el mundo de un modo que es único, lo que va conformando una subjetividad sensoriomotora, la cual “es nuestro modo básico y primario de conciencia” (Maiese, 2011, p.24) y está condicionada no solo por la percepción y el movimiento, sino también por la emoción y el afecto propio de cada organismo.

La razón de interactuar con el ambiente es mantener el equilibrio que asegure la supervivencia. Los mecanismos por los cuales el organismo lo consigue se denomina ‘homeostasis’ (Damasio, 2019; Porges, 2016). Implica necesariamente sentir los estados internos del organismo lo que remite a las emociones, tema que se aborda a continuación.

4.3.1. *Las sensaciones corporales y las emociones*

Las sensaciones corporales han sido un tema controvertido en el estudio teórico de las emociones. Tradicionalmente, las teorías explicativas se han dividido en dos grandes bloques fruto de la discrepancia entre dos procesos psicológicos: la sensación y la cognición, entendida esta como valoración en forma de juicio o creencia. De ahí surgen, por un lado, las teorías perceptivas, que señalan a las sensaciones de los cambios corporales como eje de las emociones. Por otro, las teorías cognitivas, que consideran las operaciones mentales valorativas como elemento necesario para que se dé una emoción.

En el modo tradicional de concebir el enfoque perceptivo, se considera la emoción “como el resultado de una percepción y la causa de la expresión física” (Melamed, 2016 p.16). James, en 1884, introduce modificaciones a ese concepto postulando que la percepción de un objeto/situación provoca cambios corporales, siendo la emoción la sensación de estos mientras ocurren. De este modo la tesis principal del enfoque perceptivo sería que “las emociones son sensaciones de cambios corporales que se siguen a partir del contacto con ciertos tipos de estímulos” (Melamed, 2016, p.19).

En estas teorías destacan dos cuestiones que son el objeto de discrepancia con otros enfoques:

1. La centralidad de la sensación: consideran que la emoción no es más que la sensación de la respuesta fisiológica provocada por la percepción de un objeto o situación. Así el núcleo de una emoción son los cambios corporales de los que tenemos una sensación.
2. La inmediatez de la emoción: se considera que no existe elemento cognitivo que pueda ser mediador o disparador de una emoción al definir esta como una sensación.

En el punto opuesto, se encuentran las teorías de enfoque cognitivo que defienden la tesis de la existencia de un elemento cognitivo (habitualmente algún tipo de valoración) como condición necesaria para que se dé la emoción. Lazarus, uno de sus representantes destacados, postula que “son las valoraciones cognitivas las que vinculan y median entre los sujetos y el ambiente, provocando emociones particulares como resultado de las evaluaciones específicas que realiza el sujeto, de su relación con el ambiente en virtud de su bienestar.” (Melamed, 2016, p.21).

Según este enfoque teórico a partir de la valoración de los estados sensoriales como favorables o dañinos para el bienestar, se da la transformación necesaria que provoca la emoción. Por ello, las emociones quedarían definidas como “estados que se siguen a partir

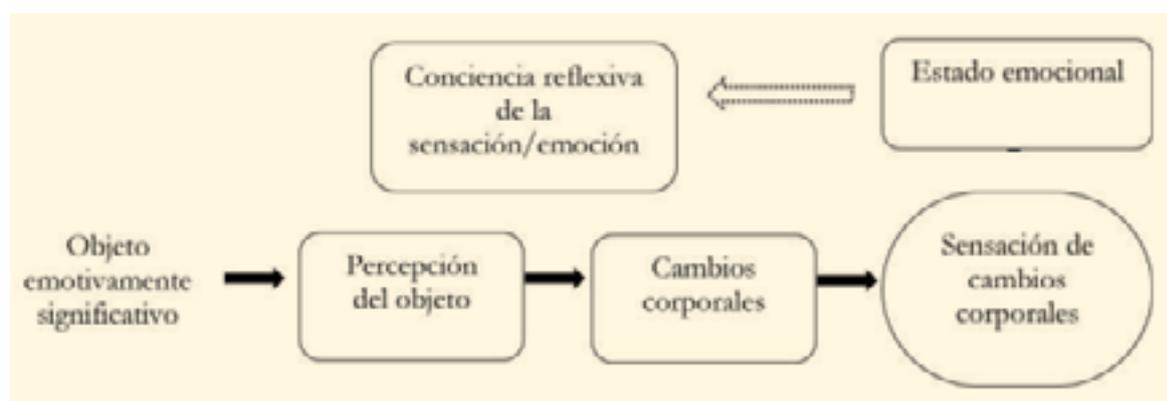
del contacto con ciertos tipos de estímulos, y que involucran constitutivamente operaciones mentales valorativas“ (Melamed, 2016, p.23).

En los siguientes esquemas se recogen los procesos de la emoción según ambos enfoques para poder comprender sus diferencias:

Enfoque perceptivo

Figura 4

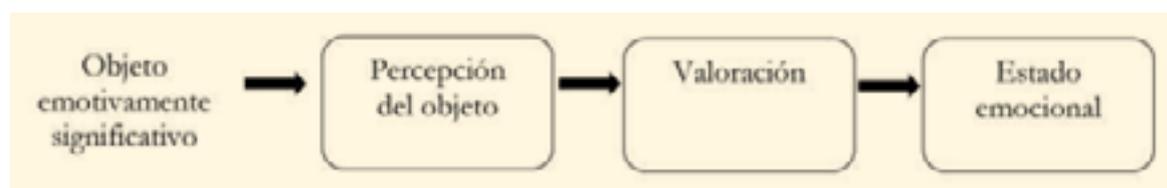
Proceso de la emoción según el enfoque perceptivo. Tomada de Melamed (2016, p.19).



Enfoque cognitivo

Figura 5

Proceso de la emoción según el enfoque cognitivo. Tomada de Melamed (2016, p.23).



La cuestión que Lazarus (1984) se hace es qué podría transformar estados sensoriales en emociones (p.126). De esta cuestión, se deduce que considera a la cognición como el operador que transforma los inputs sensoriales en estados emocionales y que diferencia los estados sensoriales de las emociones. Para resolverlo, se plantea dos modos de valoración:

1. Automático, inconsciente o preconscious y no-reflexivo.
2. Deliberado y consciente.

En los adultos, la mayoría de las valoraciones son fruto de una mezcla de ambas, estando influenciadas por la experiencia previa. De este modo, la cognición no queda asociada únicamente a racionalidad y deliberación.

Prinz (2012) señala que en la mayoría de las teorías se indica la existencia de cogniciones, las sensaciones corporales y los sentimientos con valencia en los episodios emocionales. Por ello, se puede decir que las emociones están causadas por estados sensoriales subcorticales o por componentes cognitivos y las emociones influyen posteriormente en el comportamiento o pensamiento del individuo.

El enfoque más actual se sitúa en la teoría enactiva, que defienden que un episodio emocional implica un patrón de cambios corporales evocadores de tipos específicos de acción. Según este planteamiento, tras percibir los cambios corporales, la emoción asociada posibilita unos comportamientos o acciones (Prinz, 2004) como pueden ser: huir, agredir, retirarse, etc. Desde este punto de vista, las posibilidades que se ofrecen al individuo están condicionadas por aspectos del propio cuerpo.

Como señalan Shargel y Prinz (2017), “las emociones crean nuevas posibilidades. La encarnación de una emoción hace posible nuevas acciones porque coloca al cuerpo en una configuración en la que puede realizar ciertas acciones con más facilidad que antes” (p.119). En definitiva, el contenido de la emoción representa posibilidades dependientes del estado corporal; por tanto, cada emoción tiene su propia tendencia a la acción.

Estos planteamientos teóricos que reconocen el papel relevante de lo corporal en las emociones son pilares para el trabajo que se va a desarrollar, porque consideran que “las emociones están incorporadas” (Prinz, 2012). Teniendo en cuenta que las emociones involucran estados corporales y estos están regulados por procesos internos, serán las sensaciones corporales las que informen al organismo de su relación con el ambiente.

Este enfoque teórico señala que el ser humano tiene incorporadas emociones producto de la evolución de la especie. Estas surgieron al percibir estímulos que comprometían la supervivencia y evocaban conductas encaminadas a asegurarla. Ante una situación percibida como peligrosa, las posibilidades de acción incorporadas son: lucha, huida y parálisis.

La concepción enactiva de las emociones, al tener matices de la teoría incorporada, supone considerar que provocar cambios corporales puede conllevar cambios en los estados emocionales. En este sentido, Shargel y Prinz (2017) señalan que nuestras emociones pueden ser alteradas introduciendo cambios en los comportamientos expresivos. Esta premisa es fundamental en el entorno escolar, ya que el lenguaje no verbal se convertiría en modulador de las emociones de los implicados en la acción educativa: docentes y alumnado. Por ello, sus percepciones sobre sus cuerpos provocan cambios en sus propios estados corporales y, por ende, emocionales, ofreciendo posibilidades de acción. Por ejemplo; acercamiento,

separación, interacción, evitación, huida, etc. comprometiendo aquello a lo que prestan atención.

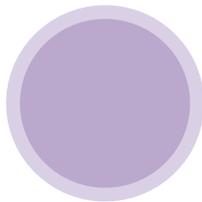
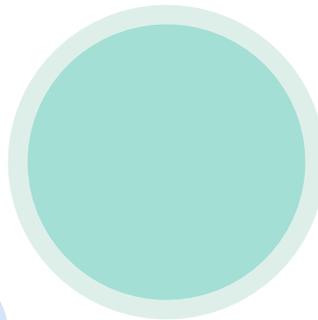
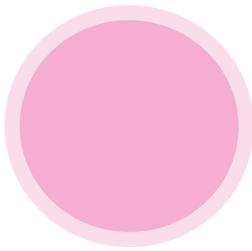
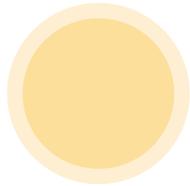
Se podría decir que la situación escolar emite unos mensajes implícitos que afectan al alumnado. Según Maiese (2011) “afecto significa que nos han hecho algo, lo que nos afecta despierta sensaciones corporales, y nos preocupamos por lo que nos pasa a nosotros y a nuestros cuerpos” (p.27). Desde este planteamiento, se puede comprender que toda situación escolar involucra al cuerpo provocando sensaciones que van a enfocar la atención del alumnado en lo que les está pasando y sus acciones posteriores.

Desde el punto de vista enactivo, “una vez que el cuerpo está comprometido, es probable que cree nuevas relaciones con una amplia gama de cosas que un organismo encuentra” (Shargel y Prinz, 2017, p.125). Esto, en el entorno escolar, se traduce en organizar entornos/situaciones que informen estados de seguridad procurando que las relaciones que el infante establezca con el ambiente sean facilitadoras de acciones proactivas hacia el aprendizaje y hacia el grupo social de referencia.

Tener presente la existencia de una relación sensaciones corporales-emoción-acción permite ajustar las intervenciones pedagógicas por cuanto el docente puede comprender lo que está sucediendo por medio de los comportamientos observados. Las acciones y expresiones corporales son resultado de los estados emocionales en esa situación concreta.

PARTE TERCERA

Intervención



5. Intervención: diseño del programa

En este capítulo se presenta el programa elaborado a partir de las informaciones y análisis hechos en los ciclos previos, donde se implementaron y fueron definiendo los principios y elementos de la intervención. Se enumeran los objetivos que se han visto más relevantes y su relación con el currículo oficial para dar respuesta a los aprendizajes que en él se definen.

De esas experiencias previas, se construye una estructura de rutina que va a servir de guía al quehacer del alumnado durante los tres cursos escolares. Se recogen en ella las intenciones de cada uno de los momentos y una descripción breve de la tarea que implica. La parte central de la rutina es el momento en el que se trabaja el contacto corporal entre iguales; la progresión diseñada se recoge al final de capítulo.

5.1. Objetivos del programa

1. Conocer y practicar modos de tocar al otro para proporcionar la atención y el cuidado, para facilitar el bienestar que favorezca la calma.
2. Adquirir autonomía en la relación con el otro por medio del contacto corporal dado y recibido.
3. Expresar las sensaciones propias y las emociones de modo verbal y no verbal, desarrollando actitudes de respeto hacia los comentarios ajenos.
4. Desarrollar relaciones saludables por medio de la adecuación del comportamiento propio a las necesidades del otro.

5.2. Relación del programa con el currículum oficial

A continuación, vamos a establecer la concordancia de los objetivos del programa con la legislación vigente, en la medida que la rutina trabajada contribuye al logro de los objetivos planteados para la etapa en el Decreto 122/2007 de 27 de diciembre.

Siguiendo la estructura del currículo de educación infantil, reseñamos los objetivos de la etapa cuyo logro se ve favorecido por el programa a desarrollar. Posteriormente, se tienen en cuenta la organización de los aprendizajes que presenta el Decreto en tres áreas: 1. autonomía y conocimiento personal; 2. conocimiento del entorno; y 3. lenguaje y comunicación. Por ello, analizaremos qué aspectos de cada una de ellas aborda el programa de contacto corporal entre iguales, recogiendo los objetivos propios de cada área más ligados a las dinámicas que se trabajan.

5.2.1. Objetivos generales de etapa abordados

- “a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Construir una imagen positiva y ajustada de sí mismo y desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, con especial atención a la igualdad entre niñas y niños, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.”
(Decreto 122/2007 de 27 de diciembre, Boletín Oficial de Castilla y León. [BOCYL] n.1 de 2 de enero de 2008, p.7).

5.2.2. Aspectos trabajados de las distintas áreas curriculares

Dado que en esta etapa el aprendizaje tiene un carácter globalizado, las tres áreas se verán influenciadas por la rutina desarrollada. La preponderancia del cuerpo como eje fundamental del trabajo hace que el área de autonomía y conocimiento de sí mismo sea la más afectada y por la cual pasan las relaciones con las otras dos áreas. Por ello, comenzamos el análisis por dicha área.

5.2.2.1. Área de autonomía y conocimiento de sí mismo

En ella, las líneas básicas de trabajo se centran en la construcción de la propia identidad, el establecimiento de relaciones sociales y afectivas, el desarrollo de la autonomía y el cuidado personal.

El trabajo del contacto corporal aborda las sensaciones y las percepciones las cuales, como recoge el Decreto, unidas al respeto de los otros y al desarrollo global del niño, contribuyen a la creación de la imagen de sí mismo y la toma de conciencia de la propia competencia.

Se indica que el conocimiento personal es simultáneo al descubrimiento del “otro”. En la rutina que estudiamos se da la alternancia de papeles en el dar y recibir contacto, por ello el contraste de información sobre uno mismo y el otro. Esta relación diádica que trabajamos favorece el desarrollo personal, en la medida en que el niño/a vivencia situaciones en las que se da “identificación, expresión, reconocimiento y control de los propios sentimientos y emociones” (Decreto 122/2007 de 27 de diciembre de 2007, BOCYL, n.1 de 2 de enero de 2008, p.10).

Los objetivos de área que correlacionan con la propuesta desarrollada se concretan en los siguientes párrafos:

- “1. Conocer y representar su cuerpo, diferenciando sus elementos y algunas de sus funciones más significativas, descubrir las posibilidades de acción y de expresión y coordinar y controlar con progresiva precisión los gestos y movimientos.
2. Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades, preferencias e intereses, y ser capaz de expresarlos y comunicarlos a los demás, respetando los de los otros.
3. Lograr una imagen ajustada y positiva de sí mismo, a través de su reconocimiento personal y de la interacción con los otros, y descubrir sus posibilidades y limitaciones para alcanzar una ajustada autoestima.
4. Adquirir hábitos...salud y cuidado de uno mismo,... y disfrutar de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.
6. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, actuar con confianza y seguridad, y desarrollar actitudes y hábitos de respeto”...
9. Descubrir la importancia de los sentidos e identificar las distintas sensaciones y percepciones que experimenta a través de la acción y la relación con el entorno.” (Decreto 122/2002 de 27 de diciembre de 2007 en BOCYL, n.1 de 2 de enero de 2008, p.10).

5.2.2.2. Área de lenguaje y comunicación

Destaca la importancia del lenguaje y la comunicación en cuanto que es un modo de mejorar la relación individuo-entorno.

Nos interesa reseñar la mención que el decreto hace a cómo las distintas formas de comunicación son un punto de unión entre el mundo interior y exterior “al ser acciones que posibilitan las interacciones con los demás, la expresión de pensamientos y vivencias” (Decreto 122/2002 de 27 de diciembre de 2007 en BOCYL, n.1 de 2 de enero de 2008, p.13).

En nuestra propuesta, resultan especialmente relevantes dos lenguajes de los que se mencionan en el área: el oral y el corporal. Gracias a ellos, se establecen relaciones con los iguales y con el adulto, lo que contribuye al desarrollo afectivo y social.

Se contempla el lenguaje como instrumento para la relación, la regulación y la comunicación e intercambio, lo que en conjunto favorece la elaboración de una identidad cultural y de grupo.

Hacemos mención especial a la consideración del lenguaje corporal como poseedor de “intención comunicativa y representativa. A través de los movimientos del cuerpo, gestos y actitudes expresa afectividad” (Decreto 122/2002 de 27 de diciembre de 2007 en BOCYL, n.1 de 2 de enero de 2008, p.14).

Los objetivos del área en los que incide la propuesta de trabajo se concretan en los siguientes:

1. Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.
2. Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social. Valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia y de la igualdad entre hombres y mujeres.
4. Comprender las informaciones y mensajes que recibe de los demás, y participar con interés y respeto en las diferentes situaciones de interacción social...” (Decreto 122/2002 de 27 de diciembre de 2007 en BOCYL, n.1 de 2 de enero de 2008, p.14).

5.2.2.3. Área de conocimiento del entorno

Una de las cuestiones que se aborda en esta área es que la entrada en la escuela produce una modificación “del significado de pertenencia a otros grupos sociales y exige pautas diferentes a las nuevas situaciones de relación.” Para ello, es importante poner al alumnado en variadas situaciones de interrelación con sus iguales y con otros adultos distintos a sus familiares próximos, que son los que le daban cuidado hasta ese momento.

Por otro lado, se indica que en las situaciones del aula el niño/a va a interaccionar de diferentes formas; con ello se van creando vínculos afectivos y adquiriendo actitudes de confianza, empatía y apego. El contacto corporal entre iguales enraíza con estos

planteamientos, porque proporciona la seguridad de interactuar con alguien que le va a cuidar, dentro de una normativa clara y estable.

El modo de trabajar el contacto entre iguales precisa de la formación de parejas, lo que permite abordar otro de los aspectos recogidos en esta área: *“participación en la resolución de conflictos”* (Decreto 122/2002 de 27 de diciembre de 2007 en BOCYL, n.1 de 2 de enero de 2008, p.12). Esto se encamina al proceso de socialización con una base sólida de respeto. Elegir pareja y ser elegido o rechazado sitúa a la persona en un proceso de negociación y aceptación de la voluntad propia y ajena. En numerosas ocasiones desemboca en frustración y conflicto, que es importante aprender a gestionar.

Los objetivos que nos interesa trabajar de esta área son los relativos a las relaciones sociales y al proceso de construcción de grupo, que se detallan a continuación:

- “7. Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, ajustar su conducta a las diferentes situaciones y resolver de manera pacífica situaciones de conflicto.
8. Actuar con tolerancia y respeto ante las diferencias personales y la diversidad social y cultural, y valorar positivamente esas diferencias.” (Decreto 122/2002 de 27 de diciembre de 2007 en BOCYL, n.1. de 2 de enero de 2008, p.12).

5.3. Estructura de funcionamiento de la rutina

Una de las características que facilitan la consolidación de aprendizajes es la sistematización de los quehaceres diarios. La rutinización de las prácticas ofrece al discente la seguridad emocional para anticipar lo que va a suceder y, gracias a ella, ir consolidando su autonomía. En el alumnado de infantil, la seguridad permite conquistar nuevos espacios y acciones. Sentirse capaz de hacer le permite probar. Por ello, la tarea de “contacto corporal entre iguales” se lleva a cabo con una estructura que se mantiene durante los tres años del ciclo. Se diferencia tres momentos o fases, que desarrollaremos más adelante:

- Inicial: **negociación y establecimiento de parejas.**
- Central: **construcción del aprendizaje** siendo su foco el cuerpo y las sensaciones.
- Final: **agradecimiento y recogida.**

A continuación, describimos en una tabla qué aprendizajes, conductas y actitudes se contemplan en cada uno de los momentos de la rutina.

Figura 6

Plantilla de la estructura de funcionamiento y acciones que implica. (Elaboración propia).

FASE INICIAL: NEGOCIACIÓN Y ESTABLECIMIENTO DE PAREJAS
<p>Constituye los primeros momentos de la rutina. En ella, se insta al alumnado a buscar con quién estar, dándole pautas en los primeros cursos sobre cómo pedir a alguien ser pareja. Desarrollar pautas verbales y no verbales basadas en el respeto: proximidad física sin invadir ni agarrar, preguntar ¿quieres estar conmigo? con tono sereno, expresión facial relajada.</p> <p>Este momento conlleva una respuesta del otro que puede ser de aceptación o no, lo que da pie a tener que aprender a gestionar el rechazo del otro. Igualmente se aborda cómo responder sin agresividad al otro cuando no queremos su compañía.</p> <p>Recogida del material que se va a usar y búsqueda del lugar donde cada pareja va a trabajar.</p>
FASE CENTRAL: CONSTRUCCIÓN DEL APRENDIZAJE
<p>En este momento central del trabajo, diferenciamos varias fases, invariables a lo largo de los tres cursos que se pone en práctica:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Saludo y pedida de permiso: por medio de una canción ritual se informa al compañero que va a comenzar los toques. Acabada la canción, se pregunta al otro ¿estás listo/preparado?2. Atención al otro: realización ordenada de toques siguiendo una pauta. A lo largo de los cursos se insta a realizarlos autónomamente en función de las peticiones del compañero que lo recibe.3. Despedida y separación: con un gesto de manos que reposan sobre la zona tocada se indica simbólicamente que el ritual ha llegado a su fin, atención a la situación corporal del otro (respiración, gesto facial, postura) y retirada de las manos con proximidad corporal.4. Intercambio de roles: quien ha recibido el contacto del compañero pasa a ser el dador, comenzando un nuevo ciclo por el punto 1.

FASE FINAL: AGRADECIMIENTO Y RECOGIDA

Una vez finalizado el ritual de contacto, se propone al alumnado “dar gracias, si te has sentido cuidado y/o querido”. Las formas son abiertas: abrazo, verbal, beso, apretón de manos; en ocasiones, se combinan.

También se contempla que la forma de ser tocado no haya conllevado bienestar y se dan fórmulas para poder expresar al otro “no me ha gustado porque...”, entendiendo que es un modo de explicar al otro las cosas que se pueden mejorar para próximas veces.

Recogida del material utilizado.

5.4. Progresión de propuestas

A lo largo de este apartado vamos a reseñar qué tareas se proponen a los discentes a lo largo de los tres cursos del ciclo. Utilizamos un orden cronológico con el fin de transmitir la idea de progresión, tanto en dificultad como en la autonomía que se busca alcanzar. Es importante partir del hecho de que la edad de comienzo, sobre los tres años, implica la necesidad de establecer un ritmo lento y muchas repeticiones hasta poder abordar un pequeño cambio.

La toma de contacto, primeras aproximaciones (primeros días en el aula)

Las primeras experiencias de “MIMOS” se proponen el primer día de llegada, a través del peluche del aula y los peluches que ellos traen de casa. En las reuniones preparatorias con las familias, se les explica el programa y se les pide que semanas antes de iniciar la escolarización sus hijos deben elegir un peluche en casa e incluirlo en su vida cotidiana previa para que se establezcan un vínculo que lo convierta en objeto transaccional: que le ponga un nombre, que juegue con él, lo lleve de paseo, etc.

Se ofrece a los alumnos y alumnas la posibilidad de recibir una caricia en la cara por parte de la maestra usando el peluche del aula, esto se realiza en dos momentos:

- Al comienzo de la jornada cuando están esperando a entrar, a modo de saludo. Ese momento se utiliza para preguntar por el peluche que ellos traen, fomentar el intercambio para ir creando confianza mutua.

- En el aula después del almuerzo, el grupo se sienta en semicírculo y la maestra pregunta al niño/a si quiere MIMOS. Quien acepta, recibe una caricia, tras la que se le invita a que haga eso mismo que ha recibido al compañero/a que tiene al lado.

Tocamos la cara

Partiendo de las experiencias previas en las primeras aproximaciones, se propone al alumnado aprender a dar y recibir contacto corporal entre ellos. Comenzamos con el toque en la cara. Un miembro de la pareja se tumba de cubito supino para recibir del compañero que se sienta con las piernas separadas para contenerle entre ellas.

La progresión de esta propuesta es la siguiente:

- **Tocar con mi peluche.** Ambos miembros de la pareja tienen su peluche en las manos. El que recibe puede abrazarlo, ponerlo sobre su pecho o abdomen, tenerlo al lado. Quien da los MIMOS canta una canción en grupo: “el masaje va a empezar, todos preparados ya”. Se pregunta al tumbado si está preparado para comenzar y se realizan los siguientes toques:
 - Círculos suaves en las mejillas.
 - Presionar y soltar en las mejillas.
 - Líneas laterales en la frente.

Al acabar, se ponen las manos sobre los hombros del compañero unos segundos y se intercambian posiciones.

- **Mis manos te relajan.** Al igual que la anterior propuesta, hay un componente de la pareja tumbado supino y otro sentado con piernas separadas situado detrás de la cabeza del compañero. Se canta la canción en grupo y se pide permiso para comenzar los toques. En esta ocasión, se realizan por contrastes. Esto es: si hacemos un toque superficial, el siguiente es profundo; si hacemos un toque de movimiento circular, le sigue otro lineal.
 - Movimiento de las dos manos a la vez desde la barbilla hasta la sien, suaves y acompasados.
 - Movimiento alternativo en la misma dirección anterior, una mano y luego la del otro lado.

- Las dos manos a la vez realizan 3 círculos con presión moderada en las mejillas y, a continuación, se dibujan líneas del centro de la mejilla hacia afuera con un dedo. Lo llamamos “soles”.
- Las yemas de los dedos caminan por las mejillas de la barbilla a la sien, alternativamente cada dedo y ambas manos a la vez. Lo denominamos “hormiguitas”.
- Con las palmas de las manos extendidas se realiza presión y soltar en dirección ascendente desde la barbilla a la sien. Lo llamamos “elefantes”.
- El dedo índice se mueve por la frente de un lado a otro, con movimientos superficiales y ondulantes. Usamos el término “olas”.
- Las yemas de los dedos masajean haciendo pequeños círculos el cuero cabello, la consigna usada es “espumita en el pelo”.
- Ambas manos se colocan relajadas en las mejillas sin hacer movimiento. Es lo que la AEMI denomina “manos que reposan” y que en nuestro contexto decimos “abracito de cara”, siendo el código para saber que la dinámica ha concluido.

Progresión de la tarea: los primeros días la maestra ejemplifica con uno de los niños y durante las primeras semanas va verbalizando cada una de las acciones usando una canción que acompaña los movimientos. Una vez adquiridos, se sustituye la canción por el nombre otorgado al modo de tocar. Progresivamente, se va alentando a que sean los propios niños quienes vayan haciendo los toques, e incluso que quien recibe diga qué quiere que le hagan y cómo. El último paso es proporcionar crema en las manos y reflexionar sobre los cambios que provoca en las sensaciones que se sienten.

- **Relajamos la cabeza:** Por parejas, uno sentado en la silla con las piernas separadas y el compañero delante sentado en el suelo. Comienza el ritual cantando la canción y pidiendo permiso para comenzar: ¿está preparado/a? La secuencia de toques es:
 - Manos tranquilas sobre la cabeza.
 - Movimientos con sendas manos donde las yemas de los dedos se abren y cierran, lo llamamos “hacer espumita” porque simula cuando te lavan la cabeza.
 - Con las manos extendidas sobre la cima de la cabeza bajan linealmente por los laterales apoyando toda la palma. Simula agua que cae.
 - Un dedo dibuja círculos suavemente por toda la cabeza.
 - Las manos a los lados presionan y sueltan.
 - Manos tranquilas sobre la cabeza.

- **Cuidamos la espalda:** En trabajo con esta parte corporal diferenciamos dos niveles: primero sentados, después tumbados. No siempre se puede llegar al segundo.
 - Primer nivel, sentados. La persona que recibe se sienta con la silla dada la vuelta para poder apoyar la cabeza sobre los brazos, el que va a dar los MIMOS se pone detrás. Después de la canción inicial y preguntar la disponibilidad, los pases se concretan en la siguiente secuencia:
 - Manos que reposan sobre los hombros.
 - Las dos manos simultáneamente recorren la espalda hacia abajo, lo que la AIMI denomina vaciado sueco (4veces).
 - Las manos enfrentadas desde el centro de la espalda sacuden hacia afuera, desde la base del cuello hasta la parte baja. Lo denominamos “alas de mariposa”.
 - Las dos manos alternativamente recorren la espalda hacia arriba.
 - Las manos simultáneamente y paralelas presionan y sueltan desde la parte alta hasta abajo.
 - Manos que reposan sobre la zona dorsal para observar el estado del compañero, su respiración, su expresión facial, su tono muscular.
 - Segundo nivel, tumbado. Quien recibe se tumba tendido prono el compañero se sienta en el lateral orientado hacia el otro. Usaremos una pelota pequeña. Tras la canción y la pregunta de disponibilidad comienza el contacto del cuerpo con los siguientes toques:
 - Desplazar la pelota recorriendo circularmente toda la espalda (3 veces).
 - Desde la nuca hasta el sacro, la pelota recorre linealmente la espalda (3 veces).
 - Realizamos pequeños círculos con la pelota a lo largo del centro de la espalda.

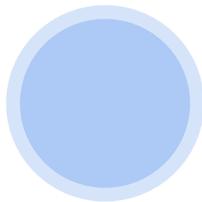
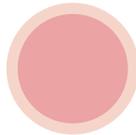
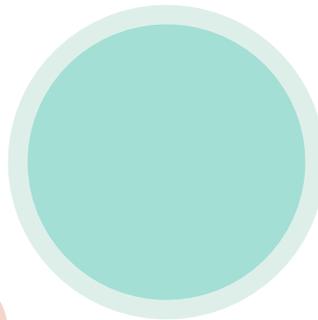
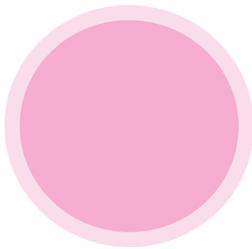
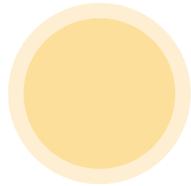
Esta propuesta graduada por niveles de dificultad según lo observado en promociones anteriores necesitará de la adaptación al grupo escolar. Será la evolución de este y los logros conseguidos los que determinen el momento adecuado para el cambio de una a otra. Pudiéndose o no completar todo el proceso programado.

5.5. Temporalización

A priori, fruto de las experiencias previas, en el primer curso del ciclo la rutina se aplica en el primer momento de la jornada escolar según entran el alumnado al aula. En los cursos posteriores es después del recreo y almuerzo o bien al finalizar la jornada a modo de cierre del día.

PARTE CUARTA

Investigación



6. Metodología de investigación

en este apartado, se aborda la opción metodológica elegida para desarrollar la investigación. Se hace un recorrido desde lo más global a lo concreto, por lo que en primer lugar se indica en qué paradigma se sitúa ya que dicha decisión condiciona el método utilizado y los instrumentos necesarios para la recogida de datos.

El objeto de estudio centrado en la implementación de un programa escolar, donde uno de los ejes es la interacción de los individuos y el clima que se crea, conlleva la necesidad de recoger datos en el contexto y tiempo real en el que suceden los hechos. Esta situación posiciona la investigación en el paradigma cualitativo, por cuanto la investigación cualitativa “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica.” (Bautista, 2011, p.16).

Esta elección metodológica sitúa el estudio en un paradigma cualitativo-interpretativo, el cual, en su dimensión epistemológica, entiende que “...la interacción humana constituye la fuente principal de los datos...” (Bisquerra et al.2012, p.70). Situarse en este paradigma supone asumir unos ideales teóricos centrados en la comprensión, la interpretación de significado y la acción (Bautista, 2011; Bisquerra et al.2012).

Desde este enfoque, la finalidad de la investigación se orienta a ahondar en el conocimiento y comprensión de la vida social (Bautista, 2011). El objetivo de estudio se sitúa en un aula, lo que representa una sociedad a pequeña escala. Por esta razón, se posiciona en el paradigma cualitativo-interpretativo porque este considera la realidad escolar como “... una construcción social resultante de las interpretaciones subjetivas y los significados que le otorgan las personas que la protagonizan.” (Bisquerra et al.2012, p.74).

Autores como Guba y Lincoln (1989, como se citó en Latorre et al. 2005) utilizan el término 'constructivista' como equivalente de interpretativo, naturalista, hermenéutico. Desde este paradigma, la metodología constructivista-cualitativa será la opción elegida para esta investigación por cuanto:

“...tiene por objeto la comprensión del complejo mundo de la experiencia humana: cómo las personas viven, experimentan, interpretan y construyen los significados del mundo social, y cómo estos son integrados en la cultura, el lenguaje y las acciones de los autores sociales.” (Latorre et al. 2005, p.197).

En esa misma línea, se parte del planteamiento de Sandin (2003) al definir:

“la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.” (p.123).

La realidad investigada en este estudio parte de una situación de individualidades y progresivamente se van convirtiendo en una realidad social, en la cual, se dan unas interacciones que le son propias construyendo significados compartidos. El objetivo que se persigue supone al investigador acercarse a la realidad desde “dentro”, una de las características de la investigación cualitativa (Latorre et al., 2005; Bisquerra et al., 2012). Conocer la realidad estando inmerso en ella facilita, como señala Bautista (2011, p.43), “un acercamiento más “natural” a los sujetos”, característica que promueven las estrategias cualitativas de indagación.

En la investigación cualitativa, hay un interés por lo particular, lo singular, lo único y lo distintivo de un fenómeno (Gibbs, 2014; Latorre et al.,2005). Por ello, cuando el investigador realiza su trabajo “destaca las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales” (Stake, 2013, p.11), lo que sintoniza con finalidad que plantea esta investigación. Como señala Bautista (2011), hay dos preguntas básicas en la investigación cualitativa, que son “el porqué y el cómo de un hecho social” (p.7), para lo cual se centran en muestras pequeñas o grupos reducidos como es el caso investigado.

La etapa de educación infantil implica un periodo de múltiples cambios individuales y grupales, en parte por el desarrollo natural de los individuos, así como por la influencia del entorno en dichos avances. Esta realidad tan cambiante a la hora de ser investigada precisa de

ajustes y reformulaciones, razón por la cual la investigación cualitativa se considera apropiada en tanto que, según Bautista (2011), “es flexible en la construcción progresiva del objeto de estudio y se ajusta a las características y a la complejidad de los fenómenos humanos y sociales.” (p.41). En esta misma línea, Maxwell (2019) indica que en este tipo de investigación surgen momentos en los que se hará necesario reconsiderar o modificar algún componente del diseño o, también, las interacciones entre los componentes del estudio pueden conllevar hacer cambios en algunos elementos de la investigación. Estas cualidades facilitan el estudio de la realidad escolar, que es cambiante e influida por múltiples variables, con lo que el tema central de estudio en ocasiones “debe ser actualizado para que el conocimiento produzca oportunidades de superación” (Bautista, 2011, p.23).

El doble perfil investigador-docente que adopta esta investigación se ve facilitado al optar por una investigación cualitativa, dado que en ella tanto los participantes como el investigador tienen un papel relevante (Bisquerra et al., 2012). La doble tarea de intervenir e investigar tiene una transcendencia ética que será abordada más adelante.

La investigación propuesta cumple con varios de los rasgos que Eisner (1988) recoge como diferenciadores de una investigación educativa que use la metodología cualitativa:

- Centrados en contextos específicos.
- Los investigadores participan de la investigación y son el principal instrumento de medida, usando la triangulación como estrategia de recogida y análisis, ya sea de momentos, documentos, personas, etc.
- Tiene una naturaleza interpretativa.
- Es importante el lenguaje y, para ello, “se hacen registros narrativos de los fenómenos, trabaja con el discurso de la gente, es decir, con la comunicación verbal y no verbal” (Bautista, 2011, p.36).
- Su atención está en lo concreto, poniendo el foco en la singularidad de lo que sucede.

Atender a estos rasgos hace necesario entrar en contacto directo con la realidad que se estudia y la interacción cara a cara con los participantes, ambas notas distintivas, según Latorre et al. (2005), de la metodología cualitativa. Por otro lado, Strauss y Corbin (2002 citados en Chaverra et al., 2019, p. 371) afirman que “[...] la investigación cualitativa permite obtener detalles complejos de algunos fenómenos, como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones[...]”, aspectos que son eje fundamental de la intervención investigada y que con otros métodos es imposible abordar para estas edades.

En conclusión, la opción de una metodología cualitativa responde a decantarse por un enfoque que tiene tres puntos fuertes para el estudio de un fenómeno escolar: es **holístico**, **inductivo** e **ideográfico** (Latorre et al. 2005). Siendo holístico se puede abordar la realidad en su globalidad y no seccionándola en partes. Esto va a permitir construir categorías, patrones e interpretaciones desde la información obtenida no desde teorías externas, haciendo un proceso inductivo cuya finalidad se centra en comprender lo singular del fenómeno, no extrapolar a otras realidades dotando al estudio de un carácter ideográfico (Latorre et al. 2005; Gibbs, 2014). Esta opción metodológica ha sido usada en los últimos años en diversas tesis doctorales españolas desarrolladas en contextos similares. Entre ellas:

- Khalfaoui, A. (2020). Claves para la convivencia intercultural en educación infantil. un estudio de caso. Universidad de Deusto.
- Llorens, J.B. (2019). Evaluación de los aspectos corporales y sociales de la danza inclusiva en el aula de educación infantil: estudio de casos. Universidad de Málaga.
- García, S. (2018). Resultados de un programa de estimulación temprana en el segundo ciclo de educación infantil: un estudio de caso evaluativo. Universidad de Valladolid.
- Bravo, S. (2015). Estudio de caso sobre la implementación de un programa para la educación infantil de 0 a 3 años: inteligencias múltiples e innovación educativa. Universidad de Burgos.

6.1. Método

Desde los presupuestos expuestos anteriormente, se ha optado por realizar un estudio de caso cualitativo que se centra en lo singular, lo concreto, lo exclusivo y particular, en el contexto donde ocurren los hechos (Stake, 2013; Simons, 2011; Bisquerra, 2012). Este método permite “comprender las conductas de las personas en la clase” (Chaverra et al.2019, p.375) facilitando su fin último: “comprender y entender su esencia” (Chaverra et al.2019, p.373).

Stake (2013) define el estudio de casos como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). Yin (1989 como se citó en Bisquerra et al. 2012) añade un matiz a la anterior definición, por cuanto señala que “consiste en una descripción y análisis detalladas de unidades sociales o entidades educativas únicas” (p.311). Es precisamente el poner el foco en el análisis lo que hace a este método interesante para el objetivo marcado.

Simons (2011), a la luz de las definiciones de varios autores, propone la siguiente:

“el estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad” (p.42).

En el caso de un docente investigador, este método le permite estudiar los sucesos en la acción, de una forma natural y en contexto, obteniendo información para poder emitir juicios en las circunstancias concretas que quiere conocer, por lo que Simons (2011) habla del estudio de casos como un método especialmente adecuado para analizar problemas de la práctica educativa.

La idoneidad de este método para el contexto escolar, se encuentra también recogida en la definición hecha por Martínez y Musita (1995):

“El estudio de casos afronta el estudio de una realidad mediante un análisis detallado de sus elementos y de la interacción que se produce entre ellos y su contexto, para llegar, mediante un proceso de síntesis, a la búsqueda del significado y de la toma de decisión que se requiere en la situación establecida”. (p.15).

Esta definición recoge la toma de decisiones como un paso más facilitado por la investigación, aspecto que también señalan como importante Latorre et al. (2005). Según Yaccuzzi (2005) el estudio de caso es válido cuando surgen las preguntas cómo o por qué; ambas son cuestiones que en no pocas ocasiones guían la toma de decisiones en la práctica escolar.

Martínez (2006) destaca como la mayor fortaleza de este método que por medio de él se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el hecho estudiado. En el aula de Educación Infantil, la observación de la conducta se antoja una de las fuentes principales de conocimiento dado que el nivel de desarrollo verbal y cognitivo de los actores es limitado. Por tanto, el estudio de caso se convierte en una herramienta valiosa de investigación en contexto. Por otro lado, Muñoz y Muñoz (1999, como se citó en Sánchez, 2009) establecen que su finalidad es conocer cómo funcionan y cómo son las relaciones existentes entre las personas que componen el caso que estamos estudiando.

El estudio de las relaciones es otro de los matices que destacan Latorre et al. (2005) como el potencial del estudio de caso, por cuanto este método permite “[...] centrarse en un caso concreto o situación e identificar los distintos procesos interactivos que lo conforman” (p.233).

Algunas características que Bonache (1999) destaca como diferenciadoras del estudio de caso cualitativo son:

- **No separan el fenómeno de su contexto**, adoptando una visión holística en la que no se olvida que el contexto y el comportamiento son interdependientes.
- **Parten de un modelo teórico menos elaborado**, ya que tratan de construir teorías a partir de las observaciones, siguiendo un procedimiento inductivo. Desde un primer planteamiento que guía la elección de casos, fuentes y métodos se puede ir ajustando en la medida que surgen variables que no habían sido tenidas en cuenta, si estas pudieran ser esenciales para la explicación de lo estudiado.
- **Tienden a utilizar más métodos o fuentes de datos**, tales como la observación, las grabaciones, las transcripciones, los documentos, los cuestionarios, las entrevistas, etc.
- **Otorgan flexibilidad al proceso de realización de la investigación**, ya que, en función de las respuestas a las preguntas, se puede expandir el marco de investigación, incluyendo nuevas preguntas y refinando progresivamente el marco teórico inicial.
- **Se basan en la inducción analítica, no estadística**, infieren hipótesis o generalizaciones teóricas a partir del análisis de campo no pretendiendo generalizaciones a toda la población.

En línea con las características enumeradas se encuentran las propiedades que Merriam (1988, como se citó en Latorre et al. 2005, p.234) señala como esenciales: “particularista, descriptivo, heurístico e inductivo”. Esto es: centrándose en una situación o fenómeno particular por medio de una descripción rica, se pretende iluminar al lector con una comprensión del mismo, lo que favorece el descubrimiento de significados o la confirmación de lo ya conocido por parte del lector.

6.1.1. Tipos de estudio de casos

A continuación, se recogen dos clasificaciones clásicas de este método de investigación según la naturaleza del informe o el propósito que guía la investigación.

Merriam (1988 en Latorre et al. 2005) diferencia tres tipos: *descriptivo*, *interpretativo* o *evaluativo*, según el tipo de informe final presentado. En el descriptivo no existen hipótesis previas y detallan el caso en profundidad. Sin embargo, en el interpretativo la finalidad es teorizar a partir del caso. Para ello, se hace un análisis inductivo que permite desarrollar categorías conceptuales. Por último, el evaluativo además de la descripción e interpretación implica un juicio.

Teniendo en cuenta el fin marcado para la investigación, Stake (2013) también diferencia tres tipos de estudio:

1. **Intrínseco**, cuando el caso viene dado, no es elegido o hay una necesidad de aprender sobre ese caso concreto. Hay un interés en sí mismo.
2. **Instrumental**, surge de una necesidad de comprensión general. A partir del caso concreto “la finalidad de este estudio es comprender otra cosa” (p.17). Según Simons (2011), citando a Stake (1995), “el caso se escoge para estudiar un tema o una pregunta de la investigación determinadas de otros ámbitos [...]” (p.42).
3. **Colectivo**, para poder responder a la pregunta de investigación se estudian varios casos, se hace una interpretación colectiva de los mismos (Simons, 2011).

Atendiendo al objetivo de la estrategia de investigación, Latorre et al. (1996) establecen dos tipos de estudios de casos:

1. **Interpretativos**: finalidad es interpretar o teorizar sobre un caso para lo que reúnen la mayor información posible de él. Con el fin de ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos previamente se desarrollan categorías conceptuales a luz de los datos.
2. **Evaluativos**, suponen descripción, explicación y emisión de juicio. Se usa principalmente para el estudio de programas escolares. Para la evaluación educativa, evaluaciones etnográficas, descripciones de programas, estudios sociológicos.

La investigación realizada está centrada en la historia de un grupo-aula durante su ciclo de Educación Infantil buscando comprender su vivencia de una práctica concreta. Por estas características se definiría como un estudio de caso intrínseco-interpretativo. El camino para el conocimiento del caso será de doble dirección existiendo momentos donde lo primordial es la estancia en el contexto natural para describirlo, cuya comprensión requerirá acercarse a un camino teórico que facilitará volver a la práctica con una visión más ajustada. En el apartado de diseño se detalla el recorrido seguido y sus antecedentes.

6.1.2. Ventajas e inconvenientes del estudio de casos

Decantarse por el estudio de casos para autores como Latorre et al. (2005, p.237) conlleva las siguientes ventajas:

- a) Puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.
- b) Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- c) Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes.
- d) Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación. e) Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o pre-concepciones, a tomar decisiones basadas en la objetividad...”

En el ámbito educativo, Pérez-Serrano (1994) apunta **las siguientes potencialidades** que este método permite:

1. Tomar experiencia diagnosticando problemas.
2. Comprensión realista y más completa de la realidad.
3. Integración e interrelación entre vivencias y conocimientos.
4. Desarrollar la capacidad de análisis y síntesis.
5. La comprensión favorece la motivación.

Es interesante añadir una ventaja a las señaladas. Simons (2011) se refiere a la importancia del “yo” al realizar este tipo de investigación, por lo que al realizar el estudio de caso además de averiguar datos sobre él también se descubren cosas sobre uno mismo, ya sean preconcepciones, intereses, inseguridades, etc. Todas ellas pueden ser identificadas cuando se realizan investigaciones centradas en un aula, la práctica de un profesor concreto o la realidad de un centro escolar determinado.

Otra visión del estudio de casos nos aporta los inconvenientes, que habrá que valorar a la luz de la intención de la investigación, para adoptar este método u otro. Latorre et al. (2005), referenciando diferentes autores, indican dificultades del tipo: cómo generalizar a partir de la realidad particular, existe vulnerabilidad en el estudio al hacerse una sola medición. Citando a Kratochwill (1978), las resume en las siguientes: “a) falta de atención a la validez, tanto interna como externa; b) sus limitadas opciones de diseño; y d) la dificultad existente para generalizar los hallazgos” (Latorre et al, 2005 p.238). La dificultad de generalización a

toda una población es la crítica más frecuente, como indica Yacuzzi (2005), ya sea porque la muestra se considera de tamaño pequeño o bien se valora que adolece de representatividad.

Una de las limitaciones más repetidas que se le achacan a este método es la falta de veracidad (validez interna). Sin embargo, puede contrarrestarse recurriendo a criterios de rigor y credibilidad para validar los hallazgos como indican Chaverra et al. (2019, p. 373):

“Para garantizar la credibilidad de los resultados emitidos por el estudio de caso, es imprescindible que se realice una descripción detallada sobre cómo fue recogida y analizada la información, en qué contexto se realiza la investigación y cómo se llevó a cabo el análisis, minimizando así los riesgos de emitir conclusiones sin soportes teóricos o empíricos.”

6.2. Diseño

El estudio sigue un diseño emergente (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993). Como se señaló anteriormente, implica un proceso inductivo en el que las preguntas de investigación se van concretando en la medida que avanza el proceso de conocimiento del fenómeno (Stake, 2013). Como indica Maxwell (2019) es un proceso flexible cuyo marco de referencia está sometido a múltiples variables, entre ellas, las vivencias previas y la formación del investigador relativas al objeto de estudio. En el anexo 1 se recoge el esquema de diseño del estudio siguiendo el modelo propuesto por Maxwell (2019).

Se realiza un estudio de caso porque ofrece la posibilidad de “poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de video, documentos” (Álvarez y San Fabián, 2000, p.3) lo cual en el caso de un aula de Infantil es relevante para su comprensión e intervención. Hay por tanto un interés por la particularidad y la complejidad del caso singular (Stake, 2013) en un contexto natural que no se somete a manipulación. Una de las preocupaciones principales del diseño realizado es respetar y actuar en el contexto auténtico, aspecto que destaca Simons (2011).

Debido a que el propósito del estudio es comprobar un programa educativo en un contexto real, las acciones realizadas se centran en relatar lo que allí sucede obteniendo como producto una explicación teórica al mismo, siguiendo la clasificación de Guba y Lincoln (1985) se consideraría un estudio de caso interpretativo.

El planteamiento de este estudio surge de procesos previos en los que se detectaron cuestiones disonantes o lo que Ridder (2017) denomina “anomalía”, del interés de la maestra investigadora por la comprensión de esta y su resolución surgen las preguntas de

investigación. El proceso de inducción parte de un fenómeno particular (tareas de masaje en un aula de educación infantil) que se pretende explicar desde la experiencia acumulada y las referencias teóricas consultadas en diferentes momentos.

Cronológicamente, se establecen tres grandes momentos ligados a tres ciclos escolares completos (de tres cursos cada uno). Hay dos momentos previos de cuyas evidencias y respuesta a los interrogantes que surgieron se configura el programa definitivo de contacto corporal entre iguales que es objeto de esta investigación.

Los antecedentes se remontan al ciclo 2010-2013, en el que se realizaron las primeras pruebas de introducción del contacto corporal de forma sistemática dentro de la jornada escolar fruto de la inquietud de la maestra investigadora por el trabajo de los temas corporales y afectivos dentro del aula. A continuación, se presenta una breve descripción de los antecedentes a modo de reconstrucción del proceso.

6.2.1. Antecedentes: reconstruyendo el proceso seguido

El proyecto desarrollado e investigado se elabora en el curso 2016 según las decisiones tomadas a la luz de lo ocurrido previamente con dos promociones escolares que vivenciaron unas propuestas diferentes. Con el fin de situar al lector se recoge una descripción de lo sucedido para contextualizar con el mayor detalle posible lo que posteriormente será la intervención investigada.

En la siguiente figura 6 a modo de resumen, se exponen las evidencias e interrogantes encontrados en el ciclo 2010-2013, las decisiones de acción que se tomaron para dar respuestas y lo observado en el siguiente ciclo 2013-2016 del que surgieron nuevamente cuestiones disonantes a las que se quiso dar respuesta en el ciclo estudiado.

Figura 7

Esquema de los hallazgos e interrogantes que informaron el diseño del programa investigado. (Elaboración propia).



6.2.1.1. Primeras pruebas: aproximación a la práctica del contacto corporal en el aula

En el ciclo 2010-2013 se hace una primera aproximación basada en la práctica de juegos de masaje obtenidos en una revisión bibliográfica. Se consultaron manuales dirigidos a familias publicados por editoriales orientadas a temas de salud y bienestar. También se practicaron algunas rimas de la autora Tamara Chubaroski. Se pretendía que el alumnado adquiriera el hábito de tocar al otro para proporcionarle calma y bienestar.

En esta promoción, el momento elegido para los contactos era en mitad de la jornada escolar tras el almuerzo. Se organizaba al alumnado por parejas, para lo cual la maestra tenía establecido un cuadro de doble entrada con el que controlar con quién se ponía cada cual y que no se repitieran parejas. La gestión de la dinámica recaía en la maestra, que dictaba el juego dirigiendo los tiempos de cada acción. El espacio para la autonomía se limitaba a la preparación del material (esterilla) y su recogida. Durante el tiempo que la maestra consideraba oportuno, aproximadamente un mes, se repetía un mismo juego; por ejemplo, hacer la pizza en la espalda del compañero o el tobogán en los brazos. La rutina era breve y sin apenas aportaciones del alumnado. Se pudo observar que era un momento que vivían con gusto, en el que intercambiaban sonrisas y comentarios. Se lograba un clima de relajación; el nivel de activación bajaba ya que era necesario seguir las instrucciones para estar en la tarea. Podría decirse que a nivel físico se lograba el objetivo del bienestar. A nivel emocional la maestra constató en sus diarios que se producían cambios según con qué persona les tocara emparejarse y que la preocupación de ella de procurar que todos estuvieran con todos entraba en colisión con la búsqueda del apoyo afectivo de la tarea.

Como señala Maxwell (2019), la formación y la experiencia previa del investigador forma parte del marco de referencia teórico. En este caso, la formación en el programa de masaje para bebés de la Asociación española de masaje infantil (AEMI) sirve de base para replantear el trabajo y dar respuesta a las disonancias observadas. Como se puede ver en el gráfico, se diseñan unas acciones para la puesta en práctica de un nuevo ciclo y su estudio:

- Establecer rituales estables para diferentes partes corporales.
- Utilizar apoyos basados en canciones.
- Permitir que el alumnado elija la pareja cada día.

6.2.1.2. Segunda prueba: reconduciendo lo ocurrido

En el curso 2013-2014 se comienza un nuevo ciclo de tres años (2013-2016) y se desarrolla un grupo de trabajo, centrado en cómo implementar rutinas de masaje en el aula como trabajo corporal afectivo, ofertado por el centro de formación del profesorado de la ciudad de Palencia. Ese grupo de trabajo estaba compuesto por profesorado de diferentes

etapas educativas de centro públicos de Valladolid y Palencia que se reunía quincenal o mensualmente, según el trimestre. Se desarrolló un proceso de investigación-acción a partir de los datos en video y los informes de la maestra. Con ello se tomaban decisiones de replanteamiento que se llevaban al aula. La maestra investigadora filmaba en video una vez por semana la rutina de “masaje” (en estas fechas se llamaba así) y redactaba narrados en su diario de clase. En las reuniones del grupo, se mostraban fragmentos de lo sucedido analizándose los aspectos corporales y afectivos. Una vez al trimestre la maestra elaboraba un informe a partir de sus anotaciones del diario.

En ese primer curso del ciclo, se comprobó que optar por el emparejamiento libre requería de mayor tiempo y sosiego por parte de la maestra. Ello repercutía en sus manifestaciones emocionales, ya que en las notas de campo aludía a “me cuesta esperar a que se pongan juntos” (informe 1, noviembre 2013); “tengo prisa porque veo siempre a los mismos que dilatan la rutina y necesito hacer ejercicio de contención” (informe 3, febrero 2014).

Sin embargo, la dinámica ganaba en calidad viéndose en las imágenes como algunos/as niños/as repetían sistemáticamente la pareja y cuando lo hacían con esas personas “preferidas” había más miradas sostenidas, intercambio de sonrisas, un ritmo lento y constante en los pases. Paralelamente, se pudo comprobar que el hecho de no conseguir estar con la persona de preferencia, en ocasiones, reportaba problemas al grupo que no podía empezar la rutina porque había quien no aceptaba estar con otro. Surgía un conflicto que en otros momentos no se daba.

El clima de aula aumento en calma, observándose que bastantes parejas permanecían en contacto tras el ritual, circunstancia que fue aumentando a lo largo del ciclo. Las canciones fueron un apoyo para identificar las formas de tocar, que progresivamente se fue abandonando a lo largo del curso. En el curso 2013-2014, fueron un pilar importante para anticipar lo que había que hacer.

En los procesos de investigación educativa, a veces surgen hechos no programados que aportan información relevante por la propia complejidad de la realidad investigada (Schettini y Cortazzo, 2016). Eso ocurrió en el primer curso, cuando se observaron situaciones en las que algún alumno/a tomaba el peluche o algún muñeco de clase y lo agarraba mientras era tocado. La circunstancia fue analizada en el grupo de trabajo concluyendo que ese objeto daba seguridad corporal por su cercanía. A lo largo del ciclo se observó qué ocurría en las ocasiones que algún miembro del grupo optaba por coger el peluche.

A lo largo del ciclo, se realizaron prácticas de masaje siguiendo los toques que recoge Schneider (2003), evidenciándose diferencias según las partes corporales. El ritual en la espalda se convirtió en el más conflictivo. Se realizó tumbados boca abajo y la propuesta se introdujo usando pelotas, hechos que desembocaron en repetidas conductas evitativas llevadas al juego, al escape. De lo evidenciado cabe preguntarse qué parte corporal es la más indicada para iniciar las prácticas de contacto y cómo transmitir las.

Partiendo de los datos recogidos y su análisis, se diseña una propuesta pedagógica con una progresión en dificultad, basada en los toques del masaje para bebés adaptados al nivel evolutivo de la motricidad fina en estas edades. Iniciándose el nuevo ciclo que es objeto del estudio de caso que se presenta.

6.2.2. Fases del diseño

En la configuración de acciones juega un papel primordial el doble perfil maestra-investigadora que va a conllevar que la intervención de la que se obtienen los datos discorra a la par que la recogida y análisis de estos. Se parte de una fase 0 (inicial) en la que se realiza la tarea de revisión del ciclo anterior a través del análisis de contenido se obtienen los temas recurrentes, iniciándose un proceso de codificación en el que, como indican Coffey y Atkinson (2003), “tiene que ver con hacerse preguntas acerca de los datos” (p.58). Una primera categorización se crea al preguntar quién, qué significa, cómo y dónde. Se diferencian 4 categorías: contexto, docente, alumnado y contenido. En las siguientes fases, se establecen preguntas de investigación que orientan hacia los datos que van a ser relevantes. De su análisis se establecen varios temas (dimensiones) dentro de cada categoría.

Cuadro 2

Aspectos relativos en la Fase 0 de la investigación. (Elaboración propia).

FASE 0: INDAGACIÓN INICIAL		
PREGUNTAS	RESULTADOS	TEMAS QUE SURGEN
¿Qué aspectos son recurrentes en los relatos?	Categorías:	
	• Contexto	Espacio y materiales favorecedores.
	• Docente	Organización del tiempo de rutina (estructura). Acciones de la maestra para dirigir la tarea. Juicios y valoraciones de la maestra sobre el desempeño del alumnado: “...se ve que cuida al otro” “... juega con su compañero y lo abandona”
	• Alumnado	Comportamientos del alumnado: <ul style="list-style-type: none"> • Evita dar o recibir contacto. • Búsqueda selectiva del contacto. • Aferrarse al objeto.
	• Contenido	Progresión corporal de la propuesta.

Con esto como base, se inicia un nuevo ciclo de intervención en el que se desarrolla el programa diseñado en respuesta lo observado. En cada curso escolar, se van destilando datos en cada una de las categorías y, finalizado el ciclo, se revisan los hallazgos y surgen nuevas preguntas orientadoras fruto de disonancias observadas, tal y como se recoge en el siguiente cuadro resumen:

Cuadro 3

Resumen Fase 1 de la investigación. (Elaboración propia).

FASE 1: INTERVENCIÓN Y RECOGIDA DE DATOS			
CATEGORÍA	DISONANCIAS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	DATOS
DOCENTE	<i>Preocupación docente por las estrategias didácticas</i>	<p>¿qué fomenta la seguridad del alumnado?</p> <p>¿una estructura qué aporta al grado de desempeño en la tarea?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje utilizado Retroalimentación Apoyos: peluches, canciones Seguridad Anticipar acciones
	<i>Preocupación por la atención individual</i>	<p>¿cómo interpretar las necesidades de los/as niños/as?</p> <p>¿qué observar que sea relevante?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Posibilidades y limitaciones. Autonomía o mecanización
ALUMNADO	<i>Relaciones interpersonales positivas (seguras)</i>	<p>¿cómo identificarlas? ¿cómo se van construyendo?</p> <p>¿qué consecuencias tienen en la dinámica del grupo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Cercanía Preferencias personales Sensibilidad al otro Repetición Seguridad vs Frustración Calma vs estrés
	<i>Contacto corporal con el otro</i>	<p>¿cómo se proporciona? ¿cómo se recibe?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Cuidado vs descuido Intereses personales Aceptación vs rechazo
CONTENIDO	<i>Contacto corporal</i>	<p>¿qué aporta el contacto corporal al niño/a?</p> <p>¿cómo se apropia el alumnado de un modo saludable de tocar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje no verbal Transferencia de prácticas

Cuadro 4

Descripción aspectos abordados en la Fase 2 de la investigación. (Elaboración propia).

FASE 2: ANÁLISIS DE LOS DATOS			
CATEGORIAS	DIMENSIONES	INDICADORES	APOYOS TEÓRICOS
DOCENTE	<i>Respaldo emocional</i>	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilidad a las necesidades del alumnado Verbalización para ayudar a identificar las emociones 	Clima de aula (Camps, 2019) Class-k (Terceño et al. 2013)
	<i>Apoyo educativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> lenguaje de modelado calidad retroalimentación 	
	<i>Configuración aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> Gestión del comportamiento Organización didáctica y pedagógica 	
ALUMNADO	<i>Vínculos (relaciones de apego)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Estabilidad relacional Surgimiento de conflictos Preferencias personales 	Teorías del apego (Bowbly, Geddes,- Siegel), condiciones apego seguro: Disponibilidad, duración, sensibilidad
	<i>Expresividad Corporal</i>	<ul style="list-style-type: none"> Mirada al otro Proximidad física (sin invasión) No agresión Ritmo y constancia No acción corporal al recibir (relax) Movimiento innecesario 	Comunicación no verbal (Davis, Hall)
CONTENIDO	<i>Conocimiento de sí mismo</i>	<ul style="list-style-type: none"> Partes corporales. Dimensiones. Percepción corporal (discriminación agradable-desagradable) 	Currículo oficial (BOCYL)
	<i>Rutina</i>	<ul style="list-style-type: none"> Apropiación del tiempo (anticipación) Desempeño autónomo 	Zalbalza (1999)

En esta fase de análisis de los datos en la categoría de alumnado, al adentrarse en la dimensión que recogía la evolución de la expresividad motriz, se comprobó que de la descripción de las conductas del alumnado se infería una valoración sobre su intención. Era recurrente recoger la conducta de un/a alumno/a y a continuación se infería una interpretación

de esta en relación al cuidado o no, a la aceptación o rechazo del contacto. Siguiendo los planteamientos de Maxwell (2019) que resalta la flexibilidad en el proceso de investigación cualitativa y cómo se va definiendo según se avanza en el estudio se opta por incorporar una nueva fase 3, validación de indicadores de observación que se recoge en la siguiente tabla:

Cuadro 5

Relación de acciones de la Fase 3. (Elaboración propia).

FASE 3: VALIDACIÓN INDICADORES DE OBSERVACIÓN		
ACCIONES	PERSONAS IMPLICADAS	PRODUCTO
Discriminación de parámetros evaluables: <ul style="list-style-type: none"> Cuidado y atención mediante el contacto corporal Aceptación/rechazo del cuidado mediante el contacto corporal Clima del grupo-aula 	Maestra-investigadora	<i>Escala de observación para la aplicación del programa de contacto corporal entre iguales en educación infantil</i>
Elaboración de tabla con ítems observables	Maestra-investigadora	
Validación por juicio de expertos	Maestras educación infantil y educación física Orientadora y profesora universitaria	

6.2.3. Participantes

El programa de contacto corporal entre iguales “MIMOS” que es objeto de investigación fue implementado con un grupo escolar del colegio CEIP Pablo Picasso de Valladolid, situado en un barrio de clase media-baja. El grupo se vio afectado por sucesivas altas y bajas que si bien no alteraron el número total de participantes (se mantuvo con 20 escolares de media, 10 niños y 10 niñas) sí supusieron ajustes pedagógicos. Las familias tienen un compromiso desigual con la educación de sus hijos, aunque cuando se les requiere colaboración acceden si esta es explicada debidamente.

La heterogeneidad propia de todo grupo escolar en este caso viene determinada por el nivel desigual de maduración y desarrollo, la presencia de alumnado de origen extranjero que desconoce el idioma y una alumna de etnia gitana. A lo largo del ciclo, se detectan dificultades de aprendizaje en dos alumnos, uno de ellos con ciertos problemas de conducta asociados.

6.2.4. Técnicas-estrategias de recogida de información

La metodología del estudio de casos para obtener datos puede recurrir a múltiples tipos de fuentes de información, ya sean cuantitativas como cualitativas. Chetty (1996, como se citó en Martínez, 2006, p.167) señala: registros de archivos, documentos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos.

Como se ha señalado anteriormente, “el proceso de obtención de la información es emergente y cambiante” (Massot et al., 2012, p.329). Las circunstancias cambiantes del contexto hacen necesario optar por la flexibilidad para poder llegar a lo que se quiere comprender, lo que nos sitúa en una perspectiva de proceso (Massot et al. 2012).

El doble papel de docente-investigador y la intención de comprender el proceso en su globalidad suponen que el interés esté en conseguir una comprensión completa de la realidad, yendo incluso más allá de su punto de vista. Por esta razón, se ha buscado, como señalan Massot et al. (2012), “la mayor proximidad a la situación y el contacto directo con los participantes para captar su perspectiva personal, alineándose con su propia realidad, y compartiendo sus experiencias y sus actitudes” (p.330). Esta característica intrínseca al proceso desarrollado ha hecho que las estrategias utilizadas para obtener los datos cumplan con los siguientes rasgos, señalados por los autores citados anteriormente:

- **Adaptabilidad al contexto:** los datos serán recogidos en el contexto natural en el que suceden los hechos.
- **Carácter continuo:** a lo largo de todo el proceso. Se toma una perspectiva procesual para recoger, analizar e interpretar los datos.
- **Interactividad:** investigador e investigado se relacionan e interactúan en el proceso.
- **Naturaleza cualitativa:** utilizando datos narrativos los cuales serán densos en significados e interpretaciones.

Teniendo presente los rasgos descritos, a continuación se especifica cuáles son los instrumentos seleccionados. Se parte del planteamiento de Pieron (1999, como se citó en Sánchez, 2009) que establece que en el campo de las investigaciones educativas existen dos métodos genéricos para la recopilación de datos: la observación y las entrevistas. Ambos métodos se utilizan con el fin de describir los procesos de enseñanza y todo lo que le rodea. En esta investigación, las entrevistas se realizan como modo de acceso al conocimiento de los participantes, más como recurso pedagógico que como instrumento de investigación. Se requieren de los progenitores únicamente previo al acceso al aula al comienzo de la

escolarización, no teniendo mayor relevancia en el proceso global que la toma de contacto con el campo y participantes.

El instrumento prioritario utilizado es la observación, por cuanto esta capta todo lo que es visible, como los comportamientos o las estrategias de la enseñanza. La observación supone “un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal y organizador y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información” (De Ketele, 1984; en Pérez Serrano, 1994, p.22). La observación es el medio que permite al investigador comprender el caso. En el caso estudiado, la realización de dos ciclos previos supone un entrenamiento de la mirada del observador que está familiarizado con la situación educativa.

Señala Stake (2013) que “durante la observación, el investigador cualitativo en estudio de casos registra bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final.” (p.62)

En investigación cualitativa se diferencia entre observación participante y no participante según el investigador este inmerso o no en la vida del fenómeno que estudia.

La **observación participante** es considerada una técnica directa o interactiva (Massot et al. 2012) ya que la información se obtiene de primera mano e interactuando con los participantes en el contexto natural en el que transcurre el fenómeno estudiado. Para Taylor y Bodgan (1987) esta técnica se define como “la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, y durante el cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (p.352).

Gutiérrez (2006; como se citó en Sánchez, 2009) habla de una observación participativa dado que el observador forma parte del contexto comprometiéndose en las actividades que empieza a observar, como puede ser el caso de un docente que investiga su propia práctica.

El punto en común de todas las definiciones es la inmersión del investigador en la realidad a investigar y la interacción, el compromiso o bien la implicación (Rodríguez et al., 1999) del observador en los acontecimientos que está observando.

Esta modalidad de observación, aunque se utiliza en el ámbito educativo, tiene su origen en la antropología y la sociología. Se le atribuye la autoría a Malinowski, quien consideraba que “la única manera de comprender una cultura y el estilo de vida de los grupos humanos es mediante la inmersión en los mismos e ir recogiendo datos sobre su vida cotidiana” (Massot et al. 2012, p.333). Un grupo-clase supone una sociedad a pequeña escala donde se comparten

significados que les son propios, así como unos modos de hacer y relacionarse **único**. Por ello, la observación participante permite acceder a una rica información.

En esta investigación se utiliza la observación participante de tres modos. En un primer momento, la maestra-investigadora interviene y toma los datos durante el primer curso del ciclo. Al pasar al segundo curso, es la maestra alumna de prácticas la que desarrolla el programa y la maestra-investigadora realiza las labores de observadora. No se puede denominar de “no participante”, dado que su posición de poder dentro del grupo-clase la hace participe de las vivencias. Existe un último momento, en el final del tercer curso en el que mientras la maestra-investigadora interviene, es observada por otra maestra en prácticas que toma cuenta de lo que allí sucede. Tanto en el segundo como en el tercer curso, al finalizar el día de observación se lleva a cabo una reflexión conjunta de lo sucedido que queda plasmado como nota de campo en el diario.

6.2.5. Instrumentos de recogida de datos

Se utilizaron diarios de campo, registros anecdóticos y documentos gráficos (fotografías) y audiovisuales (grabaciones de video).

Simons (2011) indica la necesidad de llevar un diario de campo al realizar un estudio de casos. En este sentido, Kemmis y McTaggart (1988, p.186) definen el diario como “un informe personal sobre una base regular en torno a temas de interés o preocupación. Los diarios pueden contener observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, presentimientos, hipótesis y explicaciones”.

Concuerda con Minguela (2008) que se refiere al diario de campo como “un documento personal e íntimo, es una estrategia de observación que muestra y registra situaciones, estados de ánimo, pensamientos, emociones, sensaciones, interpretaciones, creencias y reflexiones personales” (p. 353).

En este instrumento, tienen un lugar principal las notas de campo, que como señalan Taylor y Bodgan (1987, p.74), deben ser “completas, precisas y detalladas”. También promulgan que hay que realizarlas después de cada observación y así como cuando se tenga algún contacto puntual con los informantes.

En esta investigación, se realizó un diario/cuaderno de campo en el que se recogía un narrado de lo sucedido una vez por semana tras la jornada escolar de ese día. También se incorporaron notas de campo puntuales cuando se observó en el alumnado alguna conducta relacionada con la práctica de contacto corporal, en momentos o espacios que no eran los

propios para la rutina de grupo. La descripción detallada e interpretación de estos hechos permiten comprender y valorar aspectos parciales de la realidad escolar. En los momentos en los que se realizó una observación de la intervención de la maestra de prácticas, no se llevó a cabo un diario, sino la redacción de notas de campo sin narrado de la secuencia completa.

A modo de resumen, se puede ver en el siguiente cuadro la técnica e instrumentos según el curso escolar:

Cuadro 6

Resumen de técnicas e instrumentos utilizados. (Elaboración propia).

MOMENTO	TÉCNICA	INSTRUMENTOS
Primer curso (2016-2017)	<i>Observación participante</i>	<p>Diario de campo maestra-investigadora</p> <p>Fotografías</p> <p>Videos</p>
Segundo trimestre, segundo curso (febrero-mayo, 2018)	<i>Observación participante</i>	<p>Notas de campo maestra-investigadora</p> <p>Diario de campo maestra en prácticas</p> <p>Fotografías</p> <p>Videos</p>
Tercer trimestre, tercer curso (abril-junio, 2019)	<i>Observación participante</i>	<p>Diario de campo maestra-investigadora</p> <p>Notas de campo maestra en prácticas</p> <p>Fotografías</p>

6.3. Criterios de rigor científico

La realización de una investigación trae consigo comprometerse con la calidad de tipo de conocimiento que se produce (Díaz et al., 2011). En la investigación empírica de perfil cuantitativo, se defiende que la calidad de un estudio está avalada por los criterios de validez y fiabilidad. Al situar el estudio en un paradigma cualitativo, se recurre a los conceptos que Guba (1983, como se citó en Bisquerra et. al, 2012) establece como equivalentes a los de validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad, y que quedan detallados en la siguiente figura:

Figura 8

Equivalencia de criterios de rigor científico entre paradigmas

P. CUANTITATIVO VERACIDAD (Validez interna)	→	P. CUALITATIVO CREDIBILIDAD
APLICABILIDAD (Validez externa)	→	TRANSFERIBILIDAD
CONSISTENCIA (Fiabilidad)	→	DEPENDENCIA
NEUTRALIDAD (Objetividad)	→	CONFIRMABILIDAD

Adaptado de Guba (1983) en Bisquerra et. al (2012, p.288)

Se toman esos criterios de rigor científico para justificar la calidad del estudio presentado, exponiendo a continuación cómo se llevaron a cabo.

6.3.1. Credibilidad

El objetivo de este criterio es asegurar la pertinencia de la forma de realizar el estudio; es decir, se comprueba que “los datos obtenidos son representaciones auténticas de la realidad” (García, 2004, p.222).

Según Bisquerra et al. (2012), credibilidad “consiste en el valor de verdad de la investigación” (p.289), para lo cual los resultados tienen que estar ajustados a la realidad. Un modo de asegurarlo es el estudio de las situaciones atendiendo a su globalidad y con una inmersión en el contexto natural a lo largo de un periodo de tiempo prolongado.

Existen diferentes estrategias para para lograr afianzar la credibilidad. Una de ellas, según Noreña et. al (2012), es “que el investigador describa e intérprete su propio comportamiento y experiencia en relación con los comportamientos y las experiencias de los sujetos que investiga” (p.267).

Autores como Flick (2013), en referencia a las estrategias señaladas por Guba y Lincoln, recoge el “compromiso prolongado” y la “observación persistente” como procedimientos

para asegurar la credibilidad. En el estudio que se presenta, se ha hecho un seguimiento durante tres cursos escolares, tiempo suficiente para adentrarse en la idiosincrasia del grupo estudiado. Así mismo, el tiempo prolongado ha facilitado el acceso a una observación persistente de múltiples situaciones en contexto natural.

Hay consenso entre autores en señalar a la triangulación como una estrategia adecuada para aumentar la credibilidad de una investigación cualitativa (Álvarez y San Fabián, 2012; Arias, 2000 ; Denzin y Lincoln, 2013; Flick, 2013). Existen diferentes tipos de triangulación. Arias (2000) diferencia tres: a) de métodos; b) de sujetos y c) de espacios y tiempos.

La triangulación para Vasilachis (2014) “[...] involucra mayormente aquellas situaciones de combinaciones de más de un método de investigación a desplegar y de más de un tipo de información a recolectar”(p.228). En este sentido, Simons (2011) diferencia distintos tipos de triangulación:

1. De las fuentes de datos: con ella se puede ver si el caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios...
2. De investigador: solicitar a otras personas relevantes observen la misma situación, evento o escena.
3. Metodológica: gracias al uso de enfoques múltiples, señala la autora que se puedan clarificar o anular algunas influencias externas. Combinar la observación con el análisis documental, entre otras.
4. De la teoría; puede ocurrir que al solicitar a otro investigador su interpretación del fenómeno este lo haga desde un posicionamiento que difiere del investigador principal.

En definitiva, la triangulación supone “recoger observaciones/apreciaciones de una misma situación o algún aspecto de ella desde una variedad de ángulos o perspectivas, para compararlas y contrastarlas” (Elliott, 1980 en Pérez-Serrano, 1994, p. 81).

En la presente investigación, se ha llevado a cabo las tres triangulaciones indicadas del siguiente modo:

- a. De métodos: recopilando múltiples notas de campo a lo largo del ciclo completo, recogidas en los diarios de la maestra-investigadora y de las estudiantes en prácticas. Se han realizado narraciones cronológicas ricas en detalles y matices, así como fotografías de momentos significativos y grabaciones en vídeo.

- b. De sujetos: para ello se ha recurrido a las observaciones de las estudiantes en prácticas, pero también de forma esporádica han existido visitantes dentro del aula. Se añadió juicio de expertos, conocedores de la realidad educativa y la corporeidad, que permitieron validar la visión de la maestra-investigadora.
- c. De momentos: como indican Denzin y Lincoln (2013) se ha ganado en credibilidad por cuanto se ha triangulado “de forma detallada las descripciones y las interpretaciones, no sólo en una etapa única, sino de modo continuo a lo largo del estudio” (p. 155). Se han analizado los datos según se tomaban, al visualizar las fotografías y videos y cuando se reflexionaba con las maestras en prácticas.

Por último, hay que señalar que, para aumentar la credibilidad, durante el proceso se realizaron revisiones bibliográficas relacionadas con el tema de estudio.

6.3.1.1. Estrategias para la búsqueda de credibilidad: indicadores de observación

En un estudio similar, relativo a la evaluación de un programa de masaje en la escuela, Masrh (2011) señala como una debilidad el estar basado en las apreciaciones de un único maestro. Esto es debido a que en dicho estudio, igual que en este, se desarrolla en una escuela que no hay opción al grupo de control. Para contrarrestar esa limitación se coteja la evaluación de casos particulares por parte de diferentes maestros. Esta circunstancia inspira la estrategia desarrollada en esta investigación, de este modo partiendo de la observación de la maestra se elaboran unos indicadores que constituyen los criterios en los que se fija la maestra para sus valoraciones. Con el fin de validar el contenido de los mismos, y por ende de las interpretaciones recogidas en los diarios de campo, se someten a evaluación por “juicio de expertos”. El proceso seguido se explica a continuación.

En la práctica diaria la expresividad corporal informa a la maestra del desempeño del alumnado. Se elabora analizando las repetidas apreciaciones con las que la maestra en sus relatos infiere si el alumno/a da cuidado o evita dicha tarea. Además, se observa la conducta mostrada por quien recibe la acción de cuidado. En los narrados se recogen aspectos que guían la mirada de la maestra: la expresión facial, la posición de los pies, las acciones de las manos, la distancia entre los miembros de la pareja, la mirada, etc.

Por un lado, la observación de la expresividad informa de los aprendizajes logrados a modo de conductas observables, que pueden constituirse en estándares de aprendizaje. Por otro, se puede evaluar lo que la tarea provoca corporalmente en el alumnado. Esa información es muy útil para gestionar el aula, planificar la tarea, reconducirla o bien modificarla.

Desde ese análisis, se elabora una tabla de los indicadores que valora la maestra para emitir el juicio sobre lo que está ocurriendo en el aula cuando lo narra en su diario, así como en los visionados posteriores de fotografías y vídeos. Estas valoraciones son relevantes porque en la práctica son las que determinan la toma de decisiones docentes en la programación de su labor.

Se decide agruparlas en tres parámetros:

1. Proporcionar cuidado al otro mediante el contacto corporal.
2. Aceptar/rechazar el cuidado del otro mediante el contacto corporal.
3. Clima aula.

Desde ahí se elabora una tabla, que será evaluada por 8 jueces (descripción de los mismos en el anexo 2), donde se recoge en cada uno de esos parámetros cuáles son los indicadores observables que permiten saber el desempeño del alumnado en la tarea (rutina). Las tablas se validarán por parejas de jueces, dándose la posibilidad de debatir entre ellos si lo consideran importante.

Cuadros 7,8 y 9

Indicadores de observación del desempeño. (Elaboración propia).

Parámetro 1	PROPORCIONAR CUIDADO AL OTRO MEDITANTE EL CONTACTO CORPORAL	PR	R	MR
Indicador 1.1	Mirada dirigida al compañero/a.	1	2	3
Indicador 1.2	Mirada mantenida en el cuerpo del compañero.	1	2	3
Indicador 1.3	Cara sin tensión: no muecas, no boca cerrada con fuerza, no morder labios...	1	2	3
Indicador 1.4	Cuerpo próximo al compañero/a.	1	2	3
Indicador 1.5	Manos lejos de zonas reactivas: ojos, nariz, boca, axila, orejas...	1	2	3
Indicador 1.6	Peluche no objeto de juego personal (por ejemplo. dejado a un lado).	1	2	3
Indicador 1.7	Movimientos rítmicos constantes de las manos.	1	2	3
Indicador 1.8	Preguntas al compañero/a: pedir permiso para comenzar.	1	2	3
Indicador 1.9	Uso de voz suave al preguntar.	1	2	3
Indicador 1.10	Evita presiones fuertes, pellizcos, golpecitos, juegos sobre el cuerpo del otro.	1	2	3

Parámetro 2	ACEPTAR-RECHAZAR EL CUIDADO DEL OTRO MEDIANTE EL CONTACTO CORPORAL	PR	R	MR
Indicador 2.1 (aceptación)	Cuerpo relajado: pies caídos, piernas sin fuerza.	1	2	3
Indicador 2.2 (aceptación)	Cuerpo relajado: brazos que reposan sobre el cuerpo. o sobre superficie.	1	2	3
Indicador 2.3 (aceptación)	Cuerpo relajado: manos sin acción.	1	2	3
Indicador 2.4 (aceptación)	Manos que agarran y apartan las del compañero.	1	2	3
Indicador 2.5 (aceptación)	Cara sin tensión: ojos semicerrados, cerrados, boca entreabierta...	1	2	3
Indicador 2.6 (aceptación)	Permanecer en la postura una vez acabada la tarea.	1	2	3
Indicador 2.7 (rechazo)	Movimientos constantes y cambios de postura frecuentes.	1	2	3
Indicador 2.8 (rechazo)	Jugar con las manos propias y/o con el peluche (u otro objeto).	1	2	3
Indicador 2.9 (rechazo)	Verbalizaciones o ruidos.	1	2	3
Indicador 2.10 (rechazo)	Salida rápida e impulsiva de la tarea una vez acabada.	1	2	3

Parámetro 3	CLIMA GRUPO-AULA	PR	R	MR
Indicador 3.1	Mayoría de niños/as que dan contacto lo hacen siguiendo el ritual.	1	2	3
Indicador 3.2	Mayoría de niños/as aceptan el contacto.	1	2	3
Indicador 3.3	Pocos ruidos ambientales.	1	2	3
Indicador 3.4	Conversaciones en voz baja.	1	2	3
Indicador 3.5	Comentarios entre ellos referidos al contacto.	1	2	3
Indicador 3.6	Las parejas permanecen en el lugar elegido.	1	2	3
Indicador 3.7	Movimientos contenidos en el cambio de roles.	1	2	3
Indicador 3.8	Alternancia de roles sin conflictos.	1	2	3

Los jueces deben considerar la relevancia de cada ítem si estuvieran en la situación de aula observando al alumnado realizando la tarea. Esto es, si la conducta recogida da información relevante respecto al parámetro. Se emplea una escala tipo Likert 1-3 que, al ofrecer dos posiciones extremas, permite un fácil posicionamiento si el juez se sitúa en la posición de una maestra que está viendo una escena de aula donde ocurre el ítem a evaluar. Se insta a valorar con 1 si se considera poco relevante (PR), 2 relevante (R) y 3 muy relevante

(MR). Además de la escala, pueden aportar apreciaciones orales y debatir con el otro juez con quien ha sido emparejado.

En la primera ronda de valoración, hecha por los jueces 1-2, se produjo un debate relativo a la redacción de dos ítems. Propusieron un cambio que condujo a la reformulación del ítem 1.2. y 1.8 para su valoración por el resto de los jueces.

Indicador 1.2 Mirada mantenida en el cuerpo del compañero

Reformulado: Mirada con atención al *feedback* corporal del compañero: postura, movimiento, respiración, gesto.

Indicador 1.8 Preguntas al compañero/a: pedir permiso para comenzar

Reformulado: Utiliza las manos que reposan sobre el cuerpo del compañero para indicar que comienza.

Para determinar el grado de asociación entre las opiniones expresadas por los jueces y poder valorar el índice de divergencia o acuerdo, se opta por el cálculo del índice de concordancia de Kendal, ya que en primer lugar se hace una calificación ordinal de los ítems. De las valoraciones emitidas se obtiene el siguiente resultado respecto a la asociación entre jueces:

Estadísticos de prueba	
N	8
W de Kendall ^a	1,000
Chi-cuadrado	216,000
gl	27
Sig. asin.	<,001

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

La validez de contenido de los ítems se evaluó por juicio de expertos mediante el cálculo de la “v de Aiken”, ya que este coeficiente es el que permite evaluar la significación estadística de un ítem. Realizada para cada uno de los ítems como paso anterior al cálculo de la media de cada uno de ellos. En las siguientes tablas se recogen los resultados estadísticos agrupados en los tres parámetros estudiados:

Tabla 1. Puntuación otorgada por los jueces a los ítems relativos al cuidado corporal.

Parámetro 1	JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3	JUEZ 4	JUEZ 5	JUEZ 6	JUEZ 7	JUEZ 8	TOTAL
Item 1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	0,9375
Item 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Item 3	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0,75
Item 4	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,9375
Item 5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Item 6	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,9375
Item 7	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Item 8	1	1	0	1	1	1	1	1	0,875
Item 9	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,4375
Item 10	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Tabla 2. Puntuación otorgada por los jueces a los ítems relativos a la aceptación o rechazo del cuidado.

Parámetro 2	JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3	JUEZ 4	JUEZ 5	JUEZ 6	JUEZ 7	JUEZ 8	TOTAL
Item 1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	0,9375
Item 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Item 3	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0,75
Item 4	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,9375
Item 5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Item 6	0,5	0,5	0	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Item 7	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Item 8	1	1	0	1	1	1	1	1	0,875
Item 9	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,4375
Item 10	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Tabla 3. Puntuación otorgada por los jueces a los ítems relativos al clima de aula.

Parámetro 3	JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3	JUEZ 4	JUEZ 5	JUEZ 6	JUEZ 7	JUEZ 8	MEDIA
Item 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Item 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Item 3	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	1	0,6875
Item 4	0	0	0,5	0	0	0	0,5	0	0,125
Item 5	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,9375
Item 6	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,9375
Item 7	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,6875
Item 8	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Item 9	2	2	1	2	2	2	2	2	1,875
Item 10	3	3	3	3	3	3	3	3	3

La inclusión o exclusión de un ítem en la tabla final queda determinada por la puntuación 2 como punto de corte, ya que está por encima de la media, considerándose así que está más próximo a la valoración de “muy relevante”. Serán eliminados aquellos ítems que no alcancen dicha puntuación, siempre y cuando tengan un alto consenso de coincidencia entre los jueces por medio del cálculo de la “V” de Aiken, de cuyos valores entre 0-1 se determina 0,5 como punto de corte. Se toma este valor ya que “a medida que sea más elevado el valor computado, el ítem tendrá una mayor validez de contenido” (Escrura, 1988, p.107).

Se puede ver que para los parámetros 1 y 2, el ítem 9 es el que menos validez obtiene en ambos, en el parámetro 3 es el ítem 4 el valorado cercano al 0. Considerándose la posibilidad de ser eliminados.

Una vez valorados cada uno de los ítems, se realiza la media y los porcentajes, quedando como se recoge en las tablas siguientes:

Tabla 4. *Porcentajes y media de las valoraciones del parámetro relativo al cuidado corporal.*

Parámetro 1	JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3	JUEZ 4	JUEZ 5	JUEZ 6	JUEZ 7	JUEZ 8	MEDIA	%PR	%R	%MR
Item 1	3	3	2	3	3	3	3	3	2,875	0%	13%	88%
Item 2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0%	0%	100%
Item 3	2	3	2	3	2	3	2	2	2,375	0%	63%	37%
Item 4	3	3	3	3	2	3	3	3	2,875	0%	13%	88%
Item 5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0%	100%	0%
Item 6	3	3	3	3	3	3	3	2	2,875	0%	13%	88%
Item 7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0%	0%	100%
Item 8	3	3	1	3	3	3	3	3	2,75	13%	0%	88%
Item 9	2	2	1	2	2	2	2	2	1,875	13%	88%	0%
Item 10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0%	0%	100%

Tabla 5. *Porcentajes y media de las valoraciones del parámetro relativo a la aceptación/rechazo del cuidado.*

Parámetro 2	JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3	JUEZ 4	JUEZ 5	JUEZ 6	JUEZ 7	JUEZ 8	MEDIA	%PR	%R	%MR
Item 1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0%	0%	100%
Item 2	3	3	3	3	2	3	3	3	2,875	0%	13%	88%
Item 3	3	3	2	3	3	3	3	3	2,875	0%	13%	88%
Item 4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0%	0%	100%
Item 5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0%	0%	100%
Item 6	2	2	1	2	2	2	2	2	1,875	13%	88%	0%
Item 7	2	3	2	3	2	2	3	2	2,375	0%	63%	37%
Item 8	2	3	2	2	2	2	2	3	2,25	0%	75%	25%
Item 9	2	2	2	2	2	2	2	3	2,125	0%	88%	13%
Item 10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0%	0%	100%

Tabla 6. *Porcentajes y media de las valoraciones del parámetro relativo al clima de aula.*

Parámetro 3	JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3	JUEZ 4	JUEZ 5	JUEZ 6	JUEZ 7	JUEZ 8	MEDIA	%PR	%R	%MR
Item 1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0%	0%	100%
Item 2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0%	0%	100%
Item 3	2	2	3	3	2	2	2	3	2,375	0%	63%	37%
Item 4	1	1	2	1	1	1	2	1	1,25	75%	25%	0%
Item 5	3	3	3	3	3	2	3	3	2,875	0%	13%	88%
Item 6	3	3	3	3	2	3	3	3	2,875	0%	13%	88%
Item 7	2	3	2	3	2	2	3	2	2,375	0%	63%	37%
Item 8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0%	0%	88%

Con todos los datos extraídos de las valoraciones de los 8 jueces, las tablas de indicadores definitivas quedarían redactadas del siguiente modo, convirtiéndose en guía en la valoración de fotografías y videos que a posteriormente harán los jueces:

Cuadros 10, 11 y 12

Indicadores de observación del desempeño tras validación de contenido. (Elaboración propia).

Parámetro 1	PROPORCIONAR CUIDADO AL OTRO MEDITANTE EL CONTACTO CORPORAL	PR	R	MR
Indicador 1.1	Mirada dirigida al compañero/a.	1	2	3
Indicador 1.2	Mirada con atención al <i>feedback</i> corporal del compañero: postura, movimiento, respiración, gesto.	1	2	3
Indicador 1.3	Cara sin tensión: no muecas, no boca cerrada con fuerza, no morder labios...	1	2	3
Indicador 1.4	Cuerpo próximo al compañero/a.	1	2	3
Indicador 1.5	Manos lejos de zonas reactivas: ojos, nariz, boca, axila, orejas...	1	2	3
Indicador 1.6	Peluche no objeto de juego personal (por ejemplo. dejado a un lado).	1	2	3
Indicador 1.7	Movimientos rítmicos constantes de las manos.	1	2	3
Indicador 1.8	Utiliza las manos que reposan sobre el cuerpo del compañero para indicar que comienza.	1	2	3
Indicador 1.9	Evita presiones fuertes, pellizcos, golpecitos, juegos sobre el cuerpo del otro.	1	2	3

Parámetro 2	ACEPTAR-RECHAZAR EL CUIDADO DEL OTRO MEDITANTE EL CONTACTO CORPORAL	PR	R	MR
Indicador 2.1 (aceptación)	Cuerpo relajado: pies caídos, piernas sin fuerza.	1	2	3
Indicador 2.2 (aceptación)	Cuerpo relajado: brazos que reposan sobre el cuerpo o sobre superficie.	1	2	3
Indicador 2.3 (aceptación)	Cuerpo relajado: manos sin acción.	1	2	3
Indicador 2.4 (aceptación)	Manos que agarran y apartan a las del compañero.	1	2	3
Indicador 2.5 (aceptación)	Cara sin tensión: ojos semicerrados, cerrados, boca entreabierta...	1	2	3
Indicador 2.6 (rechazo)	Movimientos constantes y cambios de postura frecuentes.	1	2	3
Indicador 2.7 (rechazo)	Jugar con las manos propias y/o con el peluche (u otro objeto).	1	2	3
Indicador 2.8 (rechazo)	Verbalizaciones o ruidos.	1	2	3
Indicador 2.9 (rechazo)	Salida rápida e impulsiva de la tarea una vez acabada.	1	2	3

Parámetro 3	CLIMA GRUPO-AULA	PR	R	MR
Indicador 3.1	Mayoría de los niños/as que dan contacto lo hacen siguiendo el ritual.	1	2	3
Indicador 3.2	Mayoría de niños/as aceptan el contacto.	1	2	3
Indicador 3.3	Pocos ruidos ambientales.	1	2	3
Indicador 3.4	Comentarios entre ellos referidos al contacto.	1	2	3
Indicador 3.5	Las parejas permanecen en el lugar elegido.	1	2	3
Indicador 3.6	Movimientos contenidos en el cambio de roles.	1	2	3
Indicador 3.7	Alternancia de roles sin conflictos.	1	2	3

En el parámetro 2, los jueces 4 y 6 hacen unas aportaciones cualitativas respecto al ítem 2.8, indicando la importancia del contenido de las verbalizaciones: se pueden considerar indicador de rechazo siempre y cuando su temática se aleje de la tarea. El juez 4 remarca que pueden ser verbalizaciones similares a una “nana” o “ecolalias”; estas informan de aceptación por cuanto refuerzan la situación de relajación, o pueden acercar al niño simbólicamente a una situación de contacto familiar.

Una vez establecidos los indicadores que pueden guiar la observación y que suponen un consenso en cuanto a los significados que la realidad puede ofrecer a los jueces, en el segundo momento de validación se realiza la visualización del material gráfico recopilado. Se seleccionan 22 fotos (recogidas en el anexo 3 para que el lector pueda visionarlo y recrear el proceso de clasificación realizado) y 4 videos de diferentes momentos del estudio; desde los primeros días de aplicación de la rutina hasta el último día realizada al finalizar la etapa escolar. Se proyectaron la imágenes y videos, colocados aleatoriamente y no de forma cronológica, a los pares de jueces. El parámetro 1 y 2, relativos a proporcionar cuidado y aceptarlo/rechazarlo se evalúan con el visionado de fotos; el parámetro 3 del clima grupo-clase, con videos. Se solicita a los jueces basar su valoración en una escala excluyente, “proporciona cuidado-no proporciona cuidado” “acepta-rechaza”, para estudiar su concordancia con el investigador por medio del cálculo de la Kappa de Cohen, a fin de determinar la confiabilidad entre el investigador y cada uno de los jueces.

Se obtienen los siguientes resultados para cada uno de los parámetros:

Tabla 7. *Concordancia investigador-jueces en la clasificación del material gráfico.*

Concordancia	Parámetro 1	Parámetro 2
INVES-JUEZ 1	0,908	0,607
INVES-JUEZ 2	0,818	0,607
INVES-JUEZ 3	0,904	0,792
INVES-JUEZ 4	0,713	0,899
INVES-JUEZ 5	0,908	0,792
INVES-JUEZ 6	0,908	0,804
INVES-JUEZ 7	0,812	0,804
INVES-JUEZ 8	0,822	0,899

Siguiendo la tabla de valores para la interpretación de la escala de Kappa de Cohen recogida en Dubé (2008, p.77).

Figura 9

Guía de interpretación de la estadística kappa (k) de Cohen.

K	Grado de acuerdo
< 0	Pobre/nulo ("poor")
,00 - ,20	Mínimo ("slight")
,21 - ,40	Correcto ("fair")
,41 - ,60	Moderado ("moderated")
,61 - ,80	Fuerte ("substantial")
,81 - 1	Casi perfecto ("almost perfect")

Nota. Basado en Landis et Koch (1977).

Se puede concluir que el grado de acuerdo entre la valoración de la maestra investigadora de las distintas situaciones estudiadas y cada uno de los jueces es elevado estando siempre en el rango "fuerte" y "casi perfecto". Esto supone que los presupuestos respecto a la expresividad corporal inferidos, de los narrados recogidos en el diario de campo,

así como la posterior visualización de imágenes, para informar del caso tienen validez tanto en su contenido como en el significado dado.

De este análisis se puede extraer que las tablas elaboradas podrían convertirse en un instrumento útil cuando se quiera poner en práctica este tipo de trabajos corporales, en la medida que ofrecen una guía para que el docente pueda dirigir las tareas, replantearlas gracias a la evaluación del grado de logro de su alumnado al referirse a conductas fácilmente observables.

6.3.2. Transferibilidad

La posibilidad de aplicación a otros contextos de los resultados obtenidos es lo que se refleja en el criterio de transferibilidad. Como indica Magaly (2007) “da cuenta de la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones” (p.239). Un ejemplo de ello sería que los hallazgos obtenidos sirvan de conocimiento previo en contextos similares al estudiado (Bisquerra et al.2012). Para ello, recurrir a la descripción exhaustiva, así como la abundancia de datos situacionales facilitará reconocer aspectos similares en otros contextos. Otros autores se refieren al mismo como “transferencia” (Álvarez y San Fabián, 2012).

Dado que el fin último del estudio de caso es comprender la esencia de una situación objeto de estudio, no hay una pretensión de obtener generalización a gran escala; por ello Stake (2013) habla de generalizaciones menores. Lo que no va en contra de la relevancia del estudio, por cuanto aunque los resultados no se traduzcan en una aplicación inmediata a otros contextos sí puede servir de guía que ilustre a otras realidades sugiriendo “[...] ideas a personas con problemas o sensibilidades afines [...]” (García, 2004, p.223).

Para lograr la transferencia, se ha recurrido a dos estrategias:

- Descripción exhaustiva o densa: proporcionando en el análisis de datos minuciosas descripciones del contexto, de los implicados y los matices observados en la práctica que va a facilitar la identificación de otros profesionales en aulas similares.
- Recogida abundante de datos: se recurre a fragmentos de las narraciones de los diarios sin modificar, se registran comentarios literales de los protagonistas del proceso, también se han contrastado fotografías y secuencias de video. De tal modo que su lectura o visionado favorezca crear una idea ajustada de lo sucedido, aciertos y dificultades, planteamientos y reorganizaciones, pero también nuevos temas surgidos a raíz del estudio.

6.3.2.1. Propuesta de recursos facilitadores de la transferibilidad: tablas de seguimiento

La implementación del programa se lleva a cabo y se estudia en un contexto singular, sin embargo, en la vida de un aula de infantil hay muchas variables comunes independiente de lugar donde esta se encuentre. Las necesidades del alumnado, el mobiliario, las rutinas horarias, los estadios de desarrollo y maduración por los que pasa el alumnado. Todo ello hace que sea posible para cualquier otro docente poder trasladar algunas de las pautas/ propuestas estudiadas.

Consecuencia de la validación de los indicadores de observación se elabora como producto una tabla que permite registrar, de forma sencilla y sistemática, cómo el alumnado va adquiriendo los modos de hacer propios del programa “**MIMOS**” así como las reacciones al contacto recibido. Se construyen tres tipos de tabla:

- **Individual para la observación de casos particulares.** En la cual marcar con un si o no, la presencia de una conducta determinada, pudiéndose hacer un seguimiento de la evolución.
- **Grupal en las que obtener una idea de conjunto de los avances del alumnado.** Se elaboraron dos fichas de observación, una centrada en el clima general observado durante la rutina para días puntuales. La otra ficha recoge todas las conductas observables y todos los alumnos/as del grupo, con ello, se facilita señalar con una cruz las conductas que tiene adquiridas cada miembro del grupo y, se puede observar de forma general lo conseguido por el grupo clase. Por problemas de maquetación se recoge, a modo de ejemplo, una tabla grupal para un grupo-clase de tamaño pequeño.

Estas tablas pueden ser un apoyo a la hora de implementar prácticas de este tipo ya que permiten enfocar la mirada de un docente inexperto en este tipo de propuestas corporales. Así mismo, al recoger los aspectos más relevantes que hay que modelar en el alumnado puede servir de guía de conductas a enseñar buscando sus propios métodos para presentárselas a su grupo particular.

Figura 10

Ficha de observación del clima de grupo. (Elaboración propia).

Fecha de observación:		
CLIMA GRUPO-AULA	SI	NO
Mayoría de los niños/as que dan contacto lo hacen siguiendo el ritual.		
Mayoría de niños/as aceptan el contacto.		
Pocos ruidos ambientales.		
Comentarios entre ellos referidos al contacto.		
Las parejas permanecen en el lugar elegido.		
Movimientos contenidos en el cambio de roles.		
Alternancia de roles sin conflictos.		
Incidencias Observadas		

Figura 11

Ficha de observación del clima de grupo. (Elaboración propia).

Fecha de observación:		
Alumno/a:		
PROPORCIONAR CUIDADO AL OTRO MEDITANTE EL CONTACTO CORPORAL	SI	NO
Mirada dirigida al compañero/a.		
Mirada con atención al <i>feedback</i> corporal del compañero: postura, movimiento, respiración, gesto.		
Cara sin tensión: no muecas, no boca cerrada con fuerza, no morder labios...		
Cuerpo próximo al compañero/a.		
Manos lejos de zonas reactivas: ojos, nariz, boca, axila, orejas...		
Peluche no objeto de juego personal (por ejemplo. dejado a un lado).		
Movimientos rítmicos constantes de las manos.		
Utiliza las manos que reposan sobre el cuerpo del compañero para indicar que comienza.		
Evita presiones fuertes, pellizcos, golpecitos, juegos sobre el cuerpo del otro.		
ACEPTAR-RECHAZAR EL CUIDADO DEL OTRO MEDITANTE EL CONTACTO CORPORAL	SI	NO
Cuerpo relajado: pies caídos, piernas sin fuerza.		
Cuerpo relajado: brazos que reposan sobre el cuerpo o sobre superficie.		
Cuerpo relajado: manos sin acción.		
Manos que agarran y apartan a las del compañero.		
Cara sin tensión: ojos semicerrados, cerrados, boca entreabierta...		
Movimientos constantes y cambios de postura frecuentes.		
Jugar con las manos propias y/o con el peluche (u otro objeto).		
Verbalizaciones o ruidos.		
Salida rápida e impulsiva de la tarea una vez acabada.		

Figura 12

Ficha de observación del clima de grupo. (Elaboración propia).

Fecha de observación:	Nº de alumno/a									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
PROPORCIONAR CUIDADO AL OTRO MEDITANTE EL CONTACTO CORPORAL										
Mirada dirigida al compañero/a.										
Mirada con atención al <i>feedback</i> corporal del compañero: postura, movimiento, respiración, gesto.										
Cara sin tensión: no muecas, no boca cerrada con fuerza, no morder labios...										
Cuerpo próximo al compañero/a.										
Manos lejos de zonas reactivas: ojos, nariz, boca, axila, orejas...										
Peluche no objeto de juego personal (por ejemplo. dejado a un lado).										
Movimientos rítmicos constantes de las manos.										
Utiliza las manos que reposan sobre el cuerpo del compañero para indicar que comienza.										
Evita presiones fuertes, pellizcos, golpecitos, juegos sobre el cuerpo del otro.										
ACEPTAR-RECHAZAR EL CUIDADO DEL OTRO MEDITANTE EL CONTACTO CORPORAL										
Cuerpo relajado: pies caídos, piernas sin fuerza.										
Cuerpo relajado: brazos que reposan sobre el cuerpo o sobre superficie.										
Cuerpo relajado: manos sin acción.										
Manos que agarran y apartan a las del compañero.										
Cara sin tensión: ojos semicerrados, cerrados, boca entreabierta...										
Movimientos constantes y cambios de postura frecuentes.										
Jugar con las manos propias y/o con el peluche (u otro objeto).										
Verbalizaciones o ruidos.										
Salida rápida e impulsiva de la tarea una vez acabada.										

6.3.3. Dependencia

Es el término acuñado para denominar la consistencia o estabilidad de los datos (Bisquerra et. al, 2012). En los casos cualitativos realizados en contextos escolares es tal la complejidad y la particularidad de los fenómenos que, como indica Pérez-Serrano (1994), no puede existir una fiabilidad pura. Se trata, por tanto, con el criterio de dependencia de “verificar la sistematización en la recolección y el análisis cualitativo” (Magaly, 2007, p.9). Para este fin, se hacen descripciones del rol de la maestra-investigadora en cada uno de los momentos. En la presentación de los datos, se hace alusión al contexto (personal y físico) recogiendo las primeras aproximaciones al mismo como las características relevantes del grupo y del aula. También se hacen explícitas las intenciones de la intervención exponiendo los antecedentes del proceso con el fin de dar idea del porqué de las decisiones tomadas. También se recurrió a agentes externos, como jueces expertos que validaron el criterio de interpretación de los datos prácticos recogidos.

Por último, señalar la realización de la “réplica paso a paso” (Guba, 2008, p.160) en un momento concreto del proceso, utilizando la aplicación del programa por parte de la maestra de prácticas del segundo curso se pudo constatar la evolución de los resultados obtenidos en el curso anterior.

6.3.4. Confirmabilidad

Latorre et al. (2005, p.294) lo definen como “criterio de rigor de la metodología cualitativa que vela por la credibilidad de los resultados de la investigación”. Se trata de mostrar la objetividad y neutralidad de los datos y de las interpretaciones, cuestión que en este tipo de metodología en la que la realidad es analizada bajo la visión del investigador y esta va modificándose según avanza el proceso. Para contrarrestar esta posible subjetividad, es de utilidad, según Bisquerra et al. (2012), recoger el marco de referencia desde el que se realiza una afirmación (posicionamiento del investigador) para posteriormente retomar la información y validarla continuamente.

Con este fin, se han utilizado variedad de instrumentos en los que queda reflejada la realidad, destacando los diarios de campo en los que se recogían además de descripciones, reflexiones, inseguridades, sentimientos e incluso intuiciones de la maestra-investigadora. Una constante en todo el proceso ha sido el ejercicio reflexivo en el que en muchas ocasiones se cuestionaban los planteamientos de inicio, así como la adecuación de las decisiones tomadas. De esta autocrítica surgió la necesidad de contrastar los criterios de valoración de la práctica por medio del juicio de expertos, para conseguir una mayor consistencia en los

análisis realizados. Y, como ya se ha señalado anteriormente, se utilizó la triangulación de métodos, personas y momentos para asegurar este criterio de rigor.

A modo de resumen, con el fin de facilitar una idea global, se recopilan todos los criterios tenidos en cuenta y su modo de llevarlos a cabo en siguiente cuadro resumen:

CRITERIO	ESTRATEGIAS
Credibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso prolongado • Observación persistente • Triangulación: métodos, personas y momentos
Transferibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción exhaustiva • Recogida abundante de datos
Dependencia	<ul style="list-style-type: none"> • Delimitación contexto personal y físico • Réplica paso a paso • Identificación doble rol maestra-investigadora
Confirmabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación marco referencia de la investigadora • Ejercicio reflexivo constante • Triangulación: métodos, personas y momentos

6.4. Cuestiones ético-metodológicas

El hecho de realizar una investigación relativa a las vivencias que ocurren en un aula de educación infantil implica una serie de necesidades que en otros contextos no surgen. La principal es la existencia de una confianza mutua que pasa por la construcción de unas buenas relaciones en el campo de estudio (Simons, 2011). Debido a la vulnerabilidad propia de la infancia en esas edades se considera relevante atender a las siguientes cuestiones éticas:

6.4.1. Consentimiento

En cualquier investigación, es necesario el consentimiento informado de los participantes del estudio por medio de la firma de un impreso. Dado que en este estudio los implicados son menores de edad, se precisa la autorización firmada de los padres. Por ello, en la primera reunión con las familias y tutores de los escolares se les informa del proyecto de intervención señalando que va a ser objeto de estudio y las intenciones de este. En ese

mismo momento y en cada comienzo de curso, se solicita a las familias autorización para la toma de fotografías y videos con finalidad pedagógica e investigadora.

6.4.2. Anonimato

En el estudio de casos, el uso de seudónimos, cambiando el nombre de las personas o de las instituciones estudiadas, es un modo habitual para mantener el anonimato de los sujetos y ofrecer garantías de protección y privacidad (Simons, 2011). En este caso, se han utilizado nombres de niños y niñas de otras promociones para sustituir a los propios del alumnado participante, siendo un modo de tener presente a todos los que contribuyeron en este proceso.

En los documentos gráficos se opta por no pixelar las fotos porque en este caso la expresividad corporal es uno de los datos relevantes que informan de la intencionalidad y la vivencia de la situación objeto de estudio. Para ello, como se explicita anteriormente, hay consentimiento informado de las familias.

6.4.3. Confidencialidad

La información que se proporciona en el estudio debe ser confidencial, para ello no se da a conocer a nadie externo al proceso quién ha proporcionado la información. Para reforzar este criterio se utiliza el anonimato.

6.4.4. Responsabilidad docente y honestidad del investigador

El doble papel de maestra-investigadora supone la doble intención de la maestra de dar una respuesta específica a los escolares que están bajo su responsabilidad y el deseo de generar conocimiento de investigación se inscribe en una tradición del docente como investigador (Souto-Manning, 2012) y que presenta tanto oportunidades como limitaciones. La necesidad de responder a las situaciones con la inmediatez propia de la docencia y la responsabilidad adquirida dentro de la relación docente-discente se contraponen al contraste, fundamentación, comparación constante o revisión de hipótesis que caracteriza el conocimiento científico.

Para tratar de combinar ambas necesidades, se opta por priorizar el rol docente mientras hay contacto con escolares, aunque intentando recoger datos gráficos (fotografías, vídeos). Mientras los datos escritos (registros anecdóticos, diarios, entrevistas,...) con los que refutar las evidencias posteriormente se llevan a cabo al finalizar la jornada escolar o bien en la hora siguiente, si es que en el aula hay otro docente responsable.

La investigación en solitario puede suponer una debilidad en el estudio, para compensar las limitaciones en la tarea investigadora, la maestra recurre a las siguientes estrategias que le aportan seguridad y confianza en el proceso:

- Hace dos ciclos previos de investigación hasta realizar el estudio de caso presentado. De este modo la prolongación en el tiempo le permite perfeccionar los modos en los que toma los datos, crear formas de sistematizarlos y, acumular variedad de datos que enriquecen los matices observados.
- En este estudio de caso se propone a dos compañeros desarrollar los MIMOS de forma adaptada, sin la presión de tener que seguir todos sus puntos. Esto le ofrece un contraste de visiones profesionales gracias al intercambio de experiencias de cada aula en conversaciones informales entre ellos. Lo que Manasia et al. (2020, p.489) denominan “retroalimentación efectiva y relaciones de apoyo.” siendo un medio de empoderar al profesional docente.

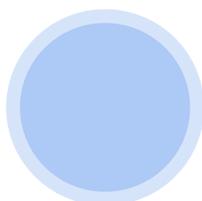
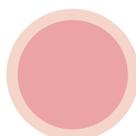
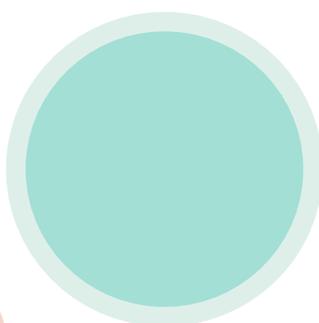
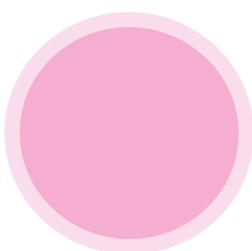
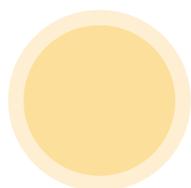
Para poder presentar la mayor información de forma veraz y completa, en los registros escritos y gráficos, no se omiten los errores ni la responsabilidad de los mismos (Hamodi, 2014). Del mismo modo, se recogen los aciertos y avances. Los diarios han sido un instrumento útil para recoger cada indicio y las reflexiones inmediatas que iban surgiendo.

6.4.5. Rigor científico

Esta investigación ha sido llevada a cabo siguiendo las normas propias de la Comunidad Científica Internacional, sometiéndola a revisiones constantes para asegurar las normas de estilo y escritura establecidas para trabajos de esta índole.

PARTE QUINTA

Informe



7. Presentación y análisis de datos

El formar parte de un grupo, facilita recoger datos para elaborar descripciones densas; pero, por el contrario, implica que surjan múltiples interrelaciones que precisarán muchas lecturas para desentrañar la esencia de cada aspecto recogido. En los ciclos previos, los narrados hacían referencia a cuatro categorías: **Contexto**, **Alumnado**, **Docente** y **Contenido**.

- **Contexto**, la maestra se refería al momento escolar, a la situación del alumnado en el aula y a las características de los escolares. Describiéndoles se puede ver cómo ciertas particularidades individuales influían en el desarrollo de la propuesta, en ocasiones facilitándolo y en otras entorpeciendo. Por ello, se puede decir que esta categoría contiene, impregna y condiciona a las otras tres.
- **Alumnado**, en el diario de campo se incluían muchas descripciones de cómo estaba el cuerpo de los escolares, se inferían valoraciones sobre las conductas observadas y qué aspectos condicionan la expresividad. Esta expresividad corporal fue el dato que permitió ir diferenciando los tipos de relaciones que se daban en el aula hasta llegar a la creación de vínculos y se analizó lo que estos suponían para la tarea. En los datos, se recoge cómo el tipo de relaciones repercutía en el desempeño del alumnado y, por ende, en la labor docente suponiendo una necesidad de gestión del comportamiento.
- **Docente**, como principal responsable del diseño y desarrollo de las situaciones educativas pone en juego estrategias didácticas. Recurriendo a las teorías explicativas del papel del docente en la creación de clima de aula, se pudo extraer que el apoyo emocional, el soporte educativo y la configuración de aula son elementos a tener en

cuenta en cualquier tarea. Se recogen y discuten datos que ilustran la presencia de estos aspectos en la puesta en práctica de la rutina de contacto corporal. El apoyo emocional analizando los narrados, se pudo comprobar que estaba supeditado a cómo se encontraba la maestra, a su propia emocionalidad, convirtiéndose en una variable clave.

- **Contenido**, en esta categoría se recogen datos que muestran cómo el alumnado interioriza el paso del tiempo y anticipa acciones. De este modo, la rutina se convierte en contenido de aprendizaje porque además proporciona recursos a los niños y niñas con los que poder actuar autónomamente según avanza el ciclo escolar. También se exponen y analizan evidencias relativas al uso del contacto corporal como medio de comunicación y relación con otro. Se muestran situaciones diversas dentro del aula en las que el alumnado recurre al contacto para poder estar con el otro. Este hecho conecta con otro de los temas surgidos en esta categoría, el conocimiento de sí mismo, contenido de aprendizaje fundamental en la edad infantil.

Aunque la exposición de los datos se hace de forma lineal por apartados separados, se puede ver en la **figura 16** que todas las categorías están interrelacionadas. Existen puntos de confluencia con más fuerza entre unas y otras, así como un punto de unión de las tres: **los significados compartidos**. El alumnado parte del desconocimiento de la rutina de contacto; será la docente quien se la aproxime por medio del lenguaje y la retroalimentación. La repetición va modelando unos modos de tocar y ser tocado. La maestra da un soporte educativo gracias a palabras-símbolo que sirven de andamiaje. Con el paso del tiempo, el alumnado se apropia de términos y modos de hacer para ponerlos en práctica autónomamente. Con esos recursos como base, la clase llega a crear sus propios códigos.

A continuación, se recoge un gráfico en el que se muestran las áreas de confluencia de las distintas categorías, así como las líneas de influencia (representadas por flechas amarillas) de unos temas sobre otros.

Figura 13

Gráfico de las categorías y áreas de confluencia. (Elaboración propia).



7.1. Contexto

Con el fin de situar al lector en el escenario donde se llevó a cabo la experiencia estudiada, se presentan a continuación algunos de los elementos que la caracterizaban. En primer lugar, describe al grupo-clase, detallando su composición y su evolución como colectivo a lo largo del ciclo. En segundo lugar, se presentan el contexto físico del aula donde se llevó a cabo el programa; en realidad, tres aulas distintas, a razón de una por curso. En último lugar se describen las tareas básicas que se organizaban dentro de la jornada escolar.

7.1.1. Descripción del grupo

A lo largo de los tres cursos del ciclo, el grupo escolar tuvo altas y bajas, aunque la media fue de 20 escolares. Su distribución por sexo fue muy equilibrada, manteniendo casi todo el tiempo 10 niños y 10 niñas.

En el primer trimestre del primer curso, se incorporó un alumno derivado de otro colegio por sus dificultades de aprendizaje y comportamiento. Presentaba también un desconocimiento del castellano. En el segundo curso, hubo dos bajas: un niño y una niña. En diferentes momentos del último curso, llegaron dos alumnos refugiados. Uno llegó en el segundo trimestre, aunque abandonó el grupo meses después. No tenía conocimiento del castellano, pero sí había sido escolarizado en su país. El segundo de ellos llegó en el último trimestre, sin escolarización previa, lo que exigió adaptaciones en la vida diaria del aula.

Como todo grupo, presentaba un alto grado de heterogeneidad en madurez y autonomía, lo que se evidenció especialmente en los inicios del ciclo y con cada nueva incorporación.

El proceso de escolarización comenzó un periodo de adaptación, tal y como recoge la Orden ECI/ 3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil (BOE, n.5 de 5 de enero 2008). En dicho periodo, el grupo asistía al aula dividido en dos subgrupos durante dos semanas y en un horario reducido, que fue incrementándose paulatinamente.

Para la organización de dichos subgrupos, se tomó como criterio la existencia de hermanos en el centro. Por esta razón, en el primer grupo casi todos eran los pequeños de la familia y ya conocían el centro. En esos primeros días, ambos subgrupos se mostraban tranquilos dentro del aula, pese a existir algunos casos de rabietas, lloros y conductas de huida por alguno de ellos en el momento de entrada. Existió un caso de respuesta de parálisis, que suele ser menos llamativa que una reacción de huida o de lucha, pero que en este caso es relevante, ya que precisa de la presencia física cercana de la maestra en cada entrada al centro escolar.

Algunas familias ya habían tenido hijos con la misma tutora en promociones anteriores, por lo que conocían la rutina de contacto corporal (MIMOS). En la entrevista inicial, ninguna familia informó de que hubiera participado en algún programa de masaje para bebés. Algunas comentaron que sí les habían masajado, sin pautas formales, cuando eran más pequeños, pero añadieron que ahora no se dedican tanto tiempo a ellos tras el baño.

Para informar de la evolución del grupo, se recoge la descripción que del mismo hicieron dos alumnas de prácticas. El alumnado de prácticas de la Facultad de Educación y Trabajo social debe elaborar un informe sobre su estancia. Para ello, durante las dos primeras semanas con el grupo su función es observar la realidad del aula y del centro. Su información sirve de triangulación de los datos descritos por la maestra tutora. Se recogen los siguientes extractos en los que describen al grupo y sus dinámicas:

“Los alumnos son muy autónomos e independientes de la tutora, tienen muy asimiladas las rutinas que se llevan a cabo y cuál es la dinámica que sigue el aula.

El clima del aula es muy bueno, en general los alumnos son tranquilos y no perturban la dinámica del aula, son capaces de mantener la atención en el desarrollo de actividades más laboriosas, aunque, en alguna ocasión hay que tratar de reconducir la conducta de algún alumno.

Las relaciones sociales que existen entre los alumnos son muy positivas, en general, tienen buenas habilidades sociales, y se puede observar que son verdaderamente un grupo. Cuando surge algún problema, tratan de gestionar entre ellos los conflictos, sin que la maestra tenga que intervenir, utilizando la palabra y la comunicación. También, es un grupo que se respeta, no se molestan y se alegran con los logros que consiguen los demás, además, se observan comportamientos de cuidado entre ellos, así como muestras de cariño y de ayuda al otro.” (memoria de prácticas de la estudiante en prácticas en el segundo curso del ciclo).

“[...] Por otro lado, considero que esta organización del aula se centra en la creación de un clima cálido y cercano, que fomenta la comunicación (tanto entre iguales como con la maestra), el contacto, el respeto, la cooperación, el bienestar, etc. de quienes comparten su espacio. Además, se trata de una distribución flexible, dinámica y abierta al cambio, que tiene en cuenta y se modifica si es necesario en relación con los diferentes agrupamientos que en ella se generan, las rutinas, actividades y situaciones que se llevaban a cabo, las posibilidades de acción de cada uno de ellos. [...] gran diversidad en el aula, aunque cabe destacar que sus miembros presentan una considerable cohesión e identidad de grupo, haciendo que ésta pase prácticamente desapercibida; hecho que por su parte considero que es el resultado de los tres cursos compartidos y del trabajo diario que con ellos la maestra ha llevado a cabo.

En cuanto a lo relacional y afectivo, el grupo se distingue (por norma general) por ser muy cercano, cariñoso, respetuoso y sociable; y presenta actitudes muy significativas

de cuidado, respeto y afecto por el compañero (actitudes que también muestran hacia la maestra y cualquier persona que interviene en el aula). Además, destaca por una característica madurez, sensibilidad y humanidad, fruto de todo el trabajo a nivel emocional que lleva desarrollando con ellos la maestra durante el ciclo que los acompaña.” (memoria de prácticas de la estudiante en prácticas-observadora en el tercer curso del ciclo).

En resumen, el grupo contiene diversidad de miembros con niveles de desarrollo diferente e intereses individuales propios, por ello, en todo momento se ha caracterizado por su heterogeneidad. Una peculiaridad para destacar es que ha sido un grupo sensible a las altas y bajas de alumnado, circunstancia que ha requerido estrategias docentes para la readaptación de la vida del aula. Los aspectos más relevantes observados por los observadores son: autonomía, sensibilidad, cuidado, cohesión y relaciones cálidas entre todos/as los implicados.

7.1.2. Contexto físico: espacio y materiales

En la práctica educativa la distribución del espacio condiciona en gran medida el ambiente y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula (García Márquez, 2010). Por esta razón, durante mucho tiempo se ha reconocido el entorno en el que aprenden los niños como uno de los elementos clave que pueden influir en la experiencia y el éxito de la educación (Kellock y Sexton, 2018). Mencionando las teorías sobre el espacio de Maissey, Ekram y Gustafson (2018), piensan que el espacio se va construyendo a través de las prácticas y procesos asociados con las personas implicadas (alumnado y maestra) y las cosas (objetos y lugares). En definitiva, se conceptualiza “el espacio como un recurso para la interacción y como logrado en la interacción.” (Melander y Gustafson, 2021, p.1) y, por ello, es importante contemplarlo en esta investigación.

El contexto espacial para este caso es un aspecto relevante debido a que en cada curso del ciclo se ocupa un aula diferente, en un edificio distinto. El centro ubica las aulas del Primer curso en un edificio, las del Segundo curso, en otro y las del Tercer curso, en el edificio de Educación Primaria. Esto puede repercutir en la dinámica de la jornada, que se ve condicionada con los traslados de aula del alumnado mayor, ya que los horarios no son coincidentes en ambas etapas.

La circunstancia presentada supone que la docente y los escolares cada curso deben enfrentarse a espacios nuevos, Ladru y Gustafson (2018) indican que “los encuentros de niños y docentes con nuevos espacios alteran sus prácticas a través del encuentro con otras trayectorias humanas y no humanas que conforman ese espacio.” (p.91). Con el fin

de minimizar el impacto la docente diseña una distribución de las aulas que se mantiene constante, a modo de estructura que ofrezca seguridad, y que se describe a continuación.

Las aulas son amplias y se opta por usar mesas rectangulares (la forma es elección de la docente) de seis puestos, para precisar menos mesas y disponer de un amplio espacio central para el movimiento o prácticas corporales (juegos de corro, danzas, yoga). Como cada cambio de edificio implica al alumnado un periodo de adaptación al espacio, se decide mantener inalterable la disposición espacial del mobiliario y materiales durante los tres cursos, de este modo se facilita la transición al disponer de una referencia física de qué hacer en cada lugar.

Figura 14

Plano genérico de aula con las diferentes zonas. (Elaboración propia).



En el plano de aula presentado se pueden apreciar cuatro zonas (A, B, C y D), que se irán describiendo a continuación:

- **Zona A:** este espacio parte de la puerta hasta el final del aula, nos encontramos de izquierda a derecha con una pequeña estantería, un tablón de corcho, que es utilizado para colocar algunos de los dibujos que realizan los alumnos. Debajo de este tablón hay varios módulos de estanterías, donde se ubica material escolar: puzzles y las bandejas que corresponden a los casilleros de los alumnos, cada una tiene su foto para identificarlas porque en ellas guardan las fichas o trabajos que van realizando. Por último, hay una estantería con juguetes que pertenecen a un

- rincón que simboliza una casa (llamado cocinita). En esta zona están situadas las mesas del grupo uno y del grupo cuatro, en total se colocan 9 alumnos de la clase.
- **Zona B:** este lugar es el que sigue después de la zona A y se sitúa en frente de la zona D. En primer lugar nos encontramos con tablón de corcho, donde están varias fotografías de los alumnos que muestran pasajes de la vida en el aula: haciendo experimentos de carácter científico, realizando los MIMOS, bailando, etc. A continuación, hay unas estanterías bajas sobre las cuales se colocan cuatro bandejas grandes cada una perteneciente a un grupo, en cada bandeja se colocan los libros de los alumnos de ese grupo.
 - Después nos encontramos con la Biblioteca de aula, es una estantería que recoge varios cuentos y para finalizar, un armario que es utilizado por la maestra.
 - **Zona C:** en este espacio nos encontramos con las ventanas del aula, justo debajo de ellas se ubican varios módulos de estanterías donde se guardan diferentes juegos educativos y cajas con piezas de construcciones. En esta zona se encuentran las mesas del grupo 2 y del grupo 3, haciendo un total de 10 alumnos.
 - **Zona D:** este último espacio está colocado a la derecha del plano, continuando desde la zona C, se encuentra una mesa con un ordenador y al lado una pizarra magnética. Después, hay otro corcho con dibujos de los alumnos y justo debajo se encuentra una mesa de luz, seguido del corcho, tenemos dos pizarras, una convencional y otra digital.
 - En todos los cursos debajo de ellas, está la caja con los bloques grandes de madera (similar a la torre rosa y la escalera marrón de Montessori) para hacer las construcciones y también, hay un banco sueco que se utiliza para colocar: fichas, folios, algún cuaderno de trabajo, la bandeja de la plastilina, botes con pinturas clasificadas con colores. A esta zona el alumnado va y viene a coger materiales cuando realizan trabajo de fichas.
 - Por último, la mesa de la maestra orientada hacia la pared (ya que apenas la usa) con un corcho situado encima que utiliza para colocar sus documentos.
 - En esta zona se ubica la zona de Asamblea, justo delante de las pizarras, allí el alumnado lleva sus sillas y se sientan en forma de U para realizar determinadas tareas, como son: cuentos, canciones de manos, explicación de una actividad común y la clase de lengua extranjera (inglés).
 - En esa zona es donde se colocan las construcciones, los alumnos escogen los juegos de la Zona C y se sitúan en el centro del aula para poder jugar.

Para ampliar la información, con el fin de que el lector se cree una imagen mental del lugar, se recoge la consideración que la estudiante en prácticas del último curso hizo en su memoria para referir al aula. La estudiante en prácticas expone:

“[...] se trata de una organización y distribución física que responde principalmente a los siguientes factores: en primer lugar, a las distintas necesidades del alumnado (fisiológicas, de autonomía, de socialización, afectivas, de juego, de expresión, de descubrimiento, de conocimiento de su propio cuerpo, etc.), que le permiten situarse en el espacio propio del aula, en las posibilidades de acción y movimiento que en él puedan darse, sus limitaciones, etc. Al tratarse de un espacio amplio y accesible para el alumnado, además de cubrir las necesidades mencionadas, considero que busca responder y dar cabida a su naturaleza, es decir, a su cuerpo y movimiento. Esto explica que destaque en el aula una elevada actividad motriz, que provoca que el dar respuesta a esta naturaleza se convierta en el eje estructurador de la vida del aula, condicionando así los procesos de enseñanza y aprendizaje que en él se desarrollan.” (memoria de prácticas de la estudiante observadora en el tercer curso del ciclo).

En este contexto espacial el alumnado tiene que desplazarse en multitud de ocasiones a lo largo de la jornada lo que propicia encuentros breves y esporádicos con compañeros/as. En múltiples momentos el grupo realiza diferentes actividades de forma simultánea en función de los intereses individuales pero cada uno esta en su tarea y, se facilita el cambio autónomo de la misma. La proximidad de las mesas ofrece la posibilidad de comunicación entre grupos, lo que permite (la maestra fomenta) que niños/as de un grupo se acerquen a ayudar a otro cuando han acabado su trabajo. En estas situaciones hay una cercanía física que aporta seguridad al que va más retrasado en su realización, también se mitiga la competitividad porque no hay otra tarea como premio por terminar.

7.1.3. Contexto temporal

A lo largo de la jornada escolar se utilizan unas actividades tipo inalterables, la distribución horaria varia a lo largo de los cursos buscando un equilibrio entre la tendencia docente y discente. La preocupación principal es la gestión de la fatiga y ofrecer al alumnado un espacio de trabajo autónomo.

En primer lugar, se van a describir las propuestas/actividades a continuación, se presenta en una tabla la distribución horaria de las mismas en cada uno de los cursos.

Las actividades o tareas que articula la maestra en el aula se agrupan en: cuidado corporal, manipulación, simbolismo, movimiento y conciencia corporal, lenguaje y cognitivas. A continuación, se describen brevemente algunas de las acciones que los escolares hacen:

- **Cuidado corporal:** en las entradas y salidas del aula se fomenta que el alumnado se ponga y/o quite ropa para adecuarse al espacio, supone poner y quitar prendas de abrigos, las pequeñas mochilas donde llevan el almuerzo. En estas tareas de cuidado también se consideran las orientadas a la higiene personal y la alimentación. Dentro de este tipo se insertaría la rutina de MIMOS.
- **Manipulación:** se ofrece al grupo diversos materiales bloques de madera, figuras geométricas, etc. Con ello se les invita a construir apilando, poniendo en fila, probando equilibrios, clasificando por formas, colores, tamaños. No se da una pauta que reproducir, sino que se les proponen pequeñas ideas a modo de reto, por ejemplo, ¿cuántos puedes poner encima sin que se caiga? o con comentarios del tipo: ¡eso sí es una torre alta!. En este tipo de tareas se incluyen puzles, en el primer curso se hacen de forma individual para después hacer un puzle por grupo.
- **Simbolismo:** en el primer curso se les ofrecen coches, utensilios de una casa, etc. Con ello simulan acciones cotidianas de la vida. Con el paso de los cursos en las actividades de manipulación el alumnado construye utensilios que simulan cámaras de fotos, coches, trenes y, en ese momento ambos tipos de tareas se solapan.
- **Movimiento y conciencia corporal:** durante la jornada la maestra intercala actividades como danzas grupales, bailes improvisados, canciones con las manos, práctica de yoga, así como, propuestas de respiración antes de hacer el trabajo de fichas académicas.
- **Lenguaje e intelectuales:** ambos son aspectos importantes en el desarrollo infantil, se abordan tanto en gran grupo como en agrupaciones dos a dos. Para el lenguaje se recurre a momentos breves de “asamblea” en los que se habla del día, de algún asunto relevante o se presenta el trabajo a realizar. Las tareas cognitivas incluyen, por ejemplo: recuentos del número de personas en la clase, reparto de galletas al grupo, escritura grupal e individual de la fecha del día, copia del nombre propio, fichas de conceptos básicos.

La maestra va manejando los tiempos de manera que todas estén presentes de forma equilibrada, no hay una prioridad academicista o intelectual y de producción de fichas escolares. Es común, sobre todo en el primer curso, que previa a una actividad de lenguaje/intelectual

se haga una propuesta breve que implique movimiento como transición. Por ejemplo, se hacen propuestas en las que se usa la presencia corporal del “cuerpo instrumentalizado” con las que trabajar a través del cuerpo algunos conceptos útiles para la resolución del trabajo intelectual; también ejercicios de conciencia corporal y respiración propias de la presencia corporal denominada “el cuerpo objeto de tratamiento educativo”, y que en ese momento escolar compensan la fatiga y facilitan la concentración.

La jornada escolar del grupo estudiado comprende desde las 9 a las 14 horas de lunes a viernes. En cada curso se mantiene una distribución horaria estable, aunque la maestra es flexible a posibles temas de interés que surgen en la vida del aula, prolongando o acortando la duración de los momentos y/o cambiando el orden en el que suceden. En la siguiente tabla se exponen los horarios “tipo” comparados por cursos:

PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO
Llegada y cambio de atuendo.	Llegada y cambio de atuendo.	Llegada y cambio de atuendo.
MIMOS	Elección rincón de actividad.	Elección rincón de actividad.
Baile no pautado (catarsis).	Asamblea: canciones de dedos, escritura colectiva, juegos de clasificaciones.	YOGA
Asamblea: cuentos de secuencias temporales.	Gran grupo en mesa: tareas grafomotrices, artísticas, lectoescritora.	Asamblea: conteo, juegos de letras, noticias personales.
Tareas en rincones: casita, construcciones, pizarras, puzzles.		Gran grupo en mesa: tareas grafomotrices, artísticas, lectoescritora ¹ .
Recogida de material, cambio de atuendo y colocación de mochilas.	Recogida de material, cambio de atuendo y colocación de mochilas.	Recogida de material, cambio de atuendo y colocación de mochilas
RECREO	RECREO	RECREO
Cambio de atuendo y almuerzo.	Cambio de atuendo y almuerzo.	Cambio de atuendo y almuerzo.
YOGA	MIMOS	Juegos de mesa y lógica: tres en raya, cartas, crucigramas ² .
Gran grupo en mesa: tareas grafomotrices, artísticas, lectoescritora.	Tarea cooperativa: puzzles en grupo.	
Juegos de corro.	Danza grupal (mantra).	MIMOS
Cambio de atuendo y despedida.	Cambio de atuendo y despedida.	Cambio de atuendo y despedida.

Nota: Las tareas ¹ que no hayan podido terminarse pueden continuar en ², dándose actividades paralelas.

Esta distribución se tiene que acomodar, cada curso, a los horarios elaborados por la jefatura de estudios para que atender a la lengua extranjera y al trabajo psicomotor que realiza la profesora de apoyo en un aula especializada. En ocasiones hay pequeñas modificaciones en función del estado anímico del grupo o la fatiga que la maestra observa en el alumnado.

7.1.4. *Discusión de los Datos Relativos al Contexto*

En el capítulo preliminar se exponía que este trabajo se posiciona en una concepción de la Educación Infantil en la que cuerpo y mente son atendidas en equilibrio. Ello supone alejarse de los planteamientos tradicionales más academicistas y crear nuevos ambientes de aprendizaje.

Como señala Pérez-Gómez (2008) este cambio afecta a las maneras de concebir el espacio, el tiempo y las relaciones sociales. En el contexto descrito se enfatiza cómo poseer una estructura organizada de espacio y tiempo, pensada desde la necesidad de seguridad del alumnado, permite que estos transiten de un aprendizaje a otro desde la calma y con la posibilidad de vivenciar los cambios de modo tranquilo.

En la justificación de la investigación (apartado 2) se indica que los encuentros diarios van modelando el tipo de relaciones interpersonales (Corsaro et al. 1990) siendo un aspecto clave para creación de un clima social. El diseño del espacio físico mostrado deja muchas oportunidades para la variedad de agrupamientos y con ello, como observaron las estudiantes en prácticas, existía una riqueza de relaciones. De esto se infiere el sentimiento de pertenencia y cercanía que se observa en el grupo.

Como se observa en el plano de aula se deja una zona amplia denominada “zona de asamblea”, es un lugar polivalente en el que se hacen danzas grupales, juegos de corro, asambleas y, a veces es ocupada por distintos grupos en actividades de juego paralelas. Es un recurso con el que se ofrece al alumnado compaginar distintas posibilidades de agrupamiento: gran grupo, parejas, tríos o pequeños grupos. Ekström y Cekate (2020) comprobaron que en los grupos de 15 a 20 alumnos/as, “los niños establecían rutinariamente unidades sociales más pequeñas” (p.11) y esta circunstancia conllevaba más opciones de contacto físico, hecho que ofrece una experiencia conjunta de intimidad y unión entre el alumnado.

Concuerda con lo observado en este grupo que muestra conductas de cuidado y contacto constante entre ellos, favorecido por la gestión del espacio que hace la maestra. Se permite el movimiento incluso cuando se realizan las tareas de fichas, la disposición de los materiales en una zona concreta busca provocar que el alumnado se desplace para ir a por los utensilios que necesita. Se constataron multitud de movimientos por el espacio siendo oportunidades para el contacto entre el alumnado, lo que contribuye a consolidar la rutina de MIMOS ya que el contacto es algo vivido como natural por el alumnado. De este modo el aprendizaje de la rutina lo que hace es modelar el contacto hacia una intención más afectiva y de cuidado.

En el caso estudiado, la configuración del espacio y la diversidad de tareas en las que el cuerpo/movimiento están implicados permite que se den las cinco categorías de contacto establecidas por Ekström y Cekaite (2020):

1. Control
2. Cariñoso
3. Toques en juego
4. De asistencia
5. Tacto “cuerpo-objeto”

Partiendo de la presencia natural de estos tipos de contacto, la dedicación de un tiempo y un espacio concreto al desarrollo de los MIMOS ha contribuido a que el toque cariñoso y de asistencia sean predominantes en este grupo clase. La posibilidad de gestión autónoma de las actividades de los rincones facilita que los escolares extrapolen las acciones de los MIMOS aprendidas, crean gracias a los materiales disponibles formas adaptadas de los toques aprendidos.

En definitiva, el diseño del espacio y la gestión del tiempo llevadas a cabo ofrecen variedad de situaciones de contacto que se ven modeladas por lo aprendido en la rutina MIMOS, la que, a su vez recibe la influencia de las relaciones interpersonales que se construyen en el aula.

7.2. Alumnado

En esta categoría se recogen los datos relativos a la vivencia de la rutina por parte del alumnado recogidos en los s de campo, las fotografías y vídeos. El contraste y análisis de las distintas fuentes nos ofrecen dos dimensiones:

1. La expresividad corporal informa de qué está sucediendo a cada escolar. La maestra registra descripciones de las posturas, los gestos y movimientos del alumnado. En ocasiones, infiere un juicio interpretativo de lo que la situación supone para casos concretos.
2. La creación de vínculos. En el análisis de datos, se observa qué relaciones interpersonales se dan durante la rutina, cómo se establecen y gestionan.

En estas dos dimensiones se han obtenido evidencias que permiten establecer indicadores con los que interpretar y comprender la situación de aula, pudiendo tomar decisiones de cara a nuevos ciclos de intervención.

7.2.1. *Expresividad corporal: de la tensión a la distensión, cuidado y aceptación*

Uno de los elementos claves que proporciona información sobre esta propuesta de trabajo es la observación del lenguaje no verbal del alumnado.

Según Damasio (2017), gracias a las experiencias se van adquiriendo marcadores somáticos que graban las sensaciones asociadas a las situaciones vividas. En todo momento, las áreas de sensación del cerebro están recibiendo señales con las que se constituyen mapas del estado corporal presente (Martínez y Vasco, 2011). Sobre estos patrones de actividad se basan los sentimientos.

La expresividad corporal es el reflejo de un comportamiento que vendrá mediatizado por la relevancia que una situación tenga para el organismo según la información proporcionada por el marcador somático. En ocasiones, la información está relacionada con la supervivencia vinculándose a lo más instintivo conduciendo, desde el inconsciente, a comportamientos de huida, lucha o paralización. Estos se reflejan en el cuerpo por medio de la tensión muscular, los movimientos impulsivos, sudoración, palidez, etc.

La observación prolongada en el aula permite comprobar la evolución de la expresividad corporal cuando hay contacto corporal con una finalidad afectiva. Se ha encontrado en primer lugar evidencias de que las experiencias, al ser repetidas en el tiempo, informan al cuerpo de que la situación es segura y con ello este se relaja. En segundo lugar, se pudo comprobar que la seguridad también la proporciona los materiales que favorecen la contención corporal

permitiendo estar centrado en la tarea. Y, por último, se ha observado que el propósito de la acción modela la expresividad. Estos serán los tres ejes que se abordan a continuación.

7.2.1.1. Evolución de la expresividad es resultado de la ritualización

Desde el primer día, en cada uno de los subgrupos en los que se dividió la clase durante las dos semanas del periodo de adaptación, la maestra llama al alumnado a una zona de reunión. Allá, les pide permiso para que el peluche de la clase les salude mediante una caricia breve en la cara. A continuación, se les invita a hacer lo mismo al compañero/a de al lado.

Esta propuesta se repite todos los días con ambos grupos y se observan situaciones corporales en las que se dejan tocar sin interactuar con el otro. Cuando son tocados, varios alumnos se ponen a jugar con su propio peluche moviéndole las patas, las orejas o haciéndole saltar a su lado. También tocan al otro de forma muy superficial y breve.



Imagen 1 y 2. Comienzo primer trimestre del primer curso.

En la segunda semana, cerca del fin del periodo de adaptación, comienzan a percibirse cambios. Salvo en dos alumnos que no tocan ni quieren ser tocados, el resto realiza la rutina e incluso se ven implicaciones personales por medio del gesto: “En el caso de los que se conocen de antes veo que se miran, incluso algunos como Sandra se sonríen” (19 de septiembre de 2016, diario de campo de la maestra)



Imagen 3. Comienzo primer trimestre del primer curso.

El aumento de contacto visual, así como una mayor cercanía física entre quien toca y quien es tocado, son los indicadores que usa la maestra para decidir el momento de introducir el ritual completo. Los peluches siguen presentes en el aula y se observan conductas en las que el alumnado recurre a ellos para interactuar, evidencia de que aún siguen teniendo su función de objeto de seguridad y por ello se mantiene a la hora de introducir las nuevas tareas.

En los primeros ensayos del ritual de contacto, el alumnado tiene consigo el peluche propio, tanto para dar como para recibir el contacto. Se observa cómo algunos abrazan su peluche mientras están siendo tocados. Esto lleva a pensar que el objeto les da seguridad ante lo desconocido. A medida que pasa el tiempo y la rutina se repite cada día, al comenzar la jornada se puede ver cómo los peluches quedan en un segundo plano; cercanos al cuerpo, pero sin ser abrazados o cogidos.



Imagen 4. Comienzo primer trimestre del primer curso.

Ganar en seguridad en el entorno permite ver situaciones en las que el peluche se va convirtiendo en un objeto de juego que abre la puerta a evadirse de la situación. La maestra cuando observa niños que juegan a que su peluche salte en el cuerpo del compañero, lo mueven simulando que baila o gesticulan como que el peluche habla/canta, lo valora como indicador de baja calidad de desempeño en la tarea. De esa conducta no verbal, se infiere que el encargado de dar el contacto está más en su interés personal que en el cuidado del otro. Se puede ver un cuerpo activado con movimientos abiertos que se alejan del que recibe el contacto. Por esta razón, la maestra considera que la finalidad del peluche se ha perdido, ya no es necesario el objeto de seguridad y comienza a mostrar al alumnado cómo hacer sin el peluche, piel con piel.



Imagen 5. Primer trimestre del primer curso.

Se permite el peluche solo para quien recibe (como muestra la imagen 5), pero se introducen condiciones: debe de estar agarrado y cercano al cuerpo si es que alguien necesita su seguridad. Ante estos cambios, se observan en quienes reciben el contacto posturas algo tensas y durante varios días algunos siguen a la maestra con la mirada.

La expresividad corporal va cambiando a medida que la repetición diaria se produce. En los primeros instantes se podían ver cuerpos rígidos, caras con tensión o incluso con muecas de rechazo, manos que sujetaban con fuerza el peluche contra el cuerpo, otras apartando las manos del compañero, piernas flexionadas cambiando de posición cada poco tiempo, etc.

Hacia mediados del primer trimestre del primer curso hay posturas corporales representativas de confianza en el otro, como son: piernas estiradas y separadas sin movimiento, ojos que se entrecierran, boca semiabierta. Es a final del segundo trimestre del primer curso que la mayoría muestra un cuerpo relajado, abandonado, con pies caídos hacia los lados (*imágenes 6 y 7*), las manos sin ninguna acción e incluso ojos que se cierran en lo que dura el contacto. Induce a pensar que durante este tiempo no hay más que hacer o atender que dejarse tocar, algo que es bien recibido.



Imágenes 6 y 7. Primer trimestre del primer curso.

En los diferentes cursos, se puede observar la misma circunstancia. Las primeras veces que se practica uno de los rituales, los cuerpos de los encargados de cuidar hacen movimientos más mecanizados y rígidos, con un ritmo interrumpido quizá porque tener que imitar a otro (la maestra en este caso) condiciona. Dicha circunstancia repercute en el cuerpo del receptor, observándose más cambios de postura y miradas constantes al entorno.

7.2.2.2. Mobiliario como instrumento de contención corporal

Uno de los rituales trabajados tiene por objeto el contacto en la espalda, una zona corporal delicada por cuando implica ser tocado sin ver lo que te van a hacer. Se realiza sentados en las sillas y con la cabeza apoyada en la mesa. Se había llegado a esta decisión pedagógica al valorar en ciclos anteriores, curso 2013-2016, que estar tumbados en el suelo implicaba desasosiego y dificultaba a la persona encargada de cuidar un acceso cómodo.

Cuando se inicia esta nueva rutina, a mediados del segundo trimestre del primer curso, se insiste en que antes de empezar se dejen las manos un tiempo sobre los hombros, sin prisa. La maestra repite todos los días las mismas instrucciones en este momento: “Les digo que noten si sus manos suben y bajan rápido o despacio, sé que es un concepto difícil aun así insisto en ello” (2 de mayo de 2017, diario de campo de la maestra).



Imagen 8. Tercer trimestre del primer curso.

Con el paso de los días, se observa que en esta postura los movimientos son más contenidos (*imagen 8*); el que está sentado apenas cambia de postura. Para los que dan es una rutina más activa, recorrer la espalda con las manos de arriba hacia abajo, del centro hacia afuera con movimientos amplios les implica más en la tarea:



Imagen 9. Final tercer trimestre del primer curso.

“Cuando tienen que recorrer la espalda hacia abajo con las dos manos veo que una mayoría acompaña el movimiento de sus manos con flexión y extensión de las piernas. Suben y bajan, les supone menos esfuerzo de inmovilidad. Me parece que duran más en la tarea que otras veces. Y cuando se acaba el momento de dar las gracias, es menos explosivo, menos catártico.” (15 de junio, diario de campo de la maestra).

Esta evidencia se repite en el tiempo. Al final del ciclo, se aprecia la autonomía adquirida cuando quien da el contacto incluso cambia de postura en función del pase que realiza para poder tocar mejor. Se observa a algún niño que se pone de rodillas (*imagen 10*) para masajear la zona lumbar y termina de pie para tener mejor acceso a la zona dorsal. Esta conducta empieza a ser imitada de unos a otros en días sucesivos pasando a formar parte del ritual:



Imagen 10. Tercer trimestre del tercer curso.

“Al hacer el pase de las “alas de mariposas”, desde el día que Jon se puso de rodillas hasta hoy han pasado 10 días. Me llama la atención que una gran mayoría opta por arrodillarse para hacerlo.” (25 de abril de 2019, diario de campo de la maestra).

“Observo cómo la mayoría va cambiando de posturas según lo que toca hacer. El control corporal y de movimientos que tienen en 5 años les permite pasar con mucha facilidad de estar de rodillas a estar de pie sin perder el contacto y el ritmo de los pases. Lo veo por comparación: David no puede hacerlo y hace todo el ritual de pie.” (9 de mayo de 2019, nota de campo de la maestra en prácticas observadora).

En el contacto con el otro, el estado corporal de quien da es un aspecto relevante; es importante que se haga desde la calma y el bienestar. Para lograrlo, se ha podido ver cómo influye la postura adoptada, tener un fácil acceso al cuerpo del otro contribuye al buen desempeño. Se puede inferir de las situaciones analizadas que es difícil cuidar al otro estando incómodo. A continuación, se describe una de las situaciones que nos llevaron, tras su reflexión, a la afirmación expuesta.

En el segundo curso, la alumna de prácticas se encargó de llevar a cabo la rutina proponiendo el trabajo sobre la cabeza. En un primer momento organiza las parejas con ambos sentados en el suelo, uno delante del otro. Tras unos días de intentos la maestra tutora observa:

“Me doy cuenta de que además de ser una rutina desconocida, las diferencias de tamaños en algunas parejas suponen que no se pueda realizar los pases como explicas. Si quieres seguir con la elección libre de pareja, que es un aspecto clave, creo que es necesario cambiar la colocación; el que da necesita estar más alto que el que recibe” (28 de marzo, nota de campo de la maestra a la alumna de prácticas).

En el final del proceso de aprendizaje, se pone mucho énfasis en percibir el estado corporal del otro al finalizar el ritual (*imagen 11*). Se enseña al alumnado cómo observar la respiración y la cara (tensión o distensión) del compañero/a. La expresividad corporal cobra un papel esencial en el aprendizaje. Se generalizan las actitudes de observar con respeto al compañero/a que cuidan, e incluso los comentarios:

“-¡He conseguido que se duerma! dice Jon al ver a Ander. Y Carmen responde orgullosa: -¡Yo también, Mario ni se movía!” (16 de mayo de 2019, diario de campo de la maestra).

El poder reposar el cuerpo sobre la mesa facilita el abandono y a su vez la ausencia de la necesidad de cambiar de postura va a permitir el compañero/a que sus pases tengan una continuidad, una secuencia ininterrumpida permite mayor grado de relajación. Como se ha podido ver, el cambiar de movimientos y posturas ofrece más posibilidades de estar centrado en la tarea de cuidar.



Imagen 11. Tercer trimestre del tercer curso.

7.2.2.3. El propósito de la tarea orienta la expresividad

En el segundo trimestre del curso 17/18 se incorpora al aula una maestra en prácticas que expresó su deseo de hacer el trabajo fin de grado sobre el desarrollo de la rutina de contacto corporal entre iguales. A la maestra tutora le parece una oportunidad de investigar la rutina desde la perspectiva de observadora, por lo que accede a la petición.

El primer día que se retoma la rutina, tras el recreo y el almuerzo, se llama al grupo a la zona de asamblea. La maestra de prácticas quiere ver qué saben los escolares, por lo que propone: “¡vamos a hacer los MIMOS! Decidme ¿qué hacíais?”. Ante esta propuesta, el alumnado se dispone por parejas de forma autónoma y la maestra va haciendo preguntas: “¿cómo empezábamos? Recordáis ¿Qué hacíamos con los soles? y luego va nombrando los distintos pases”. En el primer turno, se observa que el desempeño se centra en traer a la memoria qué movimiento se asociaba a cada símbolo. No hay mucha atención al cuerpo del otro, sino más bien búsqueda de aprobación de la maestra intentando conectar con su mirada.

En esta narración se puede deducir que cuando el alumno o la alumna busca la aprobación del maestro su objetivo está más en mostrar lo que sabe hacer que en cuidar del otro. El cuerpo del dador está erguido, su mirada se mueve entre mirar a otros que también dan y el seguimiento de la maestra que va preguntando, el ritmo de toques no es fluido sino intermitente y se verbalizan los nombres de los pases; todo ello hace que haya ruido y el clima de sosiego se resienta.

En el segundo turno, donde ya no se nombra nada, hay un cambio en la calidad de los movimientos de los que dan el contacto. Hay más miradas hacia la cara del compañero e incluso algún receptor reclama a su pareja: “hazlo más suave, dice Alfredo a Íker, que al principio se lo toma como un juego” (26 de febrero de 2018, nota de campo de la maestra a la maestra de prácticas). Crece el silencio en la sala y se pueden ver más cuerpos sin actividad con ojos entreabiertos que en el turno previo.

La expresividad corporal también informa sobre el interés de quien da el “mimo”, que en ocasiones es el reconocimiento del compañero cercano o del líder del grupo. Se pueden comprobar en situaciones donde quien tiene que dar cuidado mira constantemente a la pareja de al lado para ver cómo hacer y qué hacer. Esta acción se encuentra en dos casos diferentes:

Hay casos particulares en los que el ritual no está interiorizado, estar pendiente de lo que hace otro ofrece recursos para poder estar en la tarea, observándose situaciones como:



Imágenes 12 y 13. Tercer trimestre del tercer curso.

En el caso de David, que siempre ha presentado dificultades para estar en la atención al otro, el hecho de querer imitar a su compañera de al lado es alabado por la maestra, a modo de refuerzo positivo. De igual modo ocurre con el niño nuevo: fijarse en el otro es su manera de coger confianza en lo que debe hacer, lo que le permite estar centrado en la tarea.

“Cristina se acerca a Aramy y le toca la cabeza en señal de felicitación por estar copiando a Patricia en lo que hace, luego le dice ‘¡así, sí!’” (9 de mayo de 2019, nota de campo de la maestra de prácticas observadora).

Otro caso menos favorable es cuando preocupa más la aprobación de la pareja de al lado que el cuidar al otro, por ello se opta por hacer igual que el compañero que se admira o del compañero del que se tiene dependencia (imagen 12). Esta inferencia solo es posible desde el análisis de las relaciones personales que establecen los implicados en variadas situaciones escolares.



Imagen 14. Tercer trimestre del tercer curso.

En general, sea imitando o con criterio autónomo, todo el mundo, a su modo, cuida al otro. Entre quienes están recibiendo, no se observan movimientos de buscar al compañero para indicarle que algo no les gusta o les molesta, lo que se puede interpretar como que se sienten cuidados.

7.2.2. Creación de vínculos

Las relaciones interpersonales evolucionan rápidamente en las primeras semanas facilitadas por la rutina del contacto por medio del saludo del peluche. La disposición en círculo ofrece a la maestra y al alumnado la oportunidad de ver a todo el grupo y empezar a conocerse. Poder observar lo que le sucede al otro cuando es tocado también informa sobre lo que puede ocurrir a uno mismo, dando seguridad a aquellos que los primeros días reciben el toque del peluche muy alejados del compañero:

“...me llama la atención ver a Alek y Joana siempre pendientes de mis movimientos cuando voy tocando a los otros. Pero también hoy he podido ver cómo sonríe Alek al observar a su compañero de al lado (Gabriel) tocar con su peluche a Julia y, nada más acabar Alek, le llama con la mano y hace un amago de aplaudirle. Cuando acabamos el saludo se dan la mano y se van juntos a por su bolsa del almuerzo.” (22 de septiembre de 2016, cuaderno de campo de la maestra).

En las primeras semanas se constata un hecho que evidencia el inicio de preferencias al establecer relaciones a la hora de formar el círculo, momento en el que se ven actitudes de espera y mirada a otros compañeros, intercambio de sonrisas, así como una aceptación generalizada de ser tocado por el compañero cercano porque previamente se eligió sentarse a su lado.



Imagen 15. Primeros días del primer curso.

Cada día se repiten los mismos rituales, lo que va provocando conductas de anticipación por parte de algunos. En los dos últimos días de adaptación, el grupo asiste al completo, lo permite que ver qué relaciones se han ido estableciendo porque a la hora de hacer el círculo se observan conductas como:

“Aunque llevamos poco tiempo juntos se empiezan a ver comportamientos que se repiten y cómo se están creando afinidades. Me doy cuenta de que Alba retrasa la hora de sentarse en el grupo hasta que ve donde se sienta Lucía para ir hacia ella.” (22 de septiembre de 2016, diario de campo de la maestra).

Los escolares eligen la cercanía de quienes les aportan seguridad; es habitual ver que se sientan cerca de aquellos con quien han interactuado en tareas previas y con quienes volverán a estar en la actividad posterior al saludo:

“Hoy una vez más, Ander y Mario, han elegido entrar en las construcciones y han estado juntos. Me llama la atención que al ir al círculo Ander agarra a Mario para ponerse a su lado, al tocar con su peluche Ander sonríe y Mario le devuelve la mirada sin hablar.” (29 de septiembre de 2016, diario de campo de la maestra).

Los datos constatan lo que algunos autores señalan como requisito para que se den vínculos de apego: la cercanía y la duración en el tiempo. La búsqueda de la proximidad física de determinados compañeros/as de forma repetida a lo largo de los días y la observación de sus conductas al estar juntos nos ofrece evidencias de que el vínculo se está construyendo. Se observa esa proximidad en las situaciones de entrada y salida de la escuela cuando hacen filas, a la hora de formar el círculo para el saludo del peluche. Con el paso del tiempo, esta circunstancia se amplía a otros momentos dándose situaciones de contacto corporal en momentos en los que el grupo compatibiliza diferentes tareas. Por ejemplo, en los rincones de actividad, pudiéndose observar imágenes como esta:

Los vínculos que se van construyendo tienen su mayor repercusión en el primer momento de la rutina, cuando hay que buscar pareja. Las afinidades y saber cómo te trata el otro hace que se busque la seguridad repitiendo compañero/a. El elegir y ser elegido provoca emociones agradables que se puede comprobar en la efusividad con la que se abrazan algunas parejas:

“Jon en la fila de entrada le comenta a Adrián si hoy se pone con él para el masaje...llegado el momento de formar parejas Jon estaba pendiente desde antes de comenzar de dónde estaba Adrián. Al venir este hacia él directamente le abraza riéndose y no le suelta ni para ir a por la esterilla.” (18 de octubre de 2016, diario de campo de la maestra).



Imagen 16. Final primer trimestre del primer curso.

“Para Mohamed, que Sara acepte estar con él supone mucho refuerzo, es de las veces que más consigue relajarse con el contacto y con la persona que le observo poner más cuidado en seguir el ritual. Su expresión facial cambia cuando Sara le dice gracias, denota satisfacción y que se siente valorado.” (14 de febrero de 2017, diario de campo de la maestra).

En las diferentes escenas, se pueden extraer varios de los presupuestos necesarios para establecer relaciones de apego: contacto visual, reconocimiento del afecto (Sassenfeld, 2012), búsqueda de cercanía. También se identifican algunos de los 5 elementos que Siegel (2001) señala básicos para el apego seguro, como son:

- **Colaboración**, se puede inferir que van estableciendo una comunicación colaborativa y contingente. Van siendo conscientes de las necesidades del otro y responden a ellas.
- **Reparación**, el compañero o compañera va a ir siendo una figura que va a reparar la separación de las figuras familiares de referencia, especialmente relevantes en los comienzos del ciclo.
- **Comunicación emocional**, la repetición pareja favorece el crecimiento en sensibilidad emocional. Se aumenta el conocimiento del otro siendo más sensible a cómo es su estado emocional cada día y hay una disponibilidad para el otro.

7.2.2.1. Los vínculos y su incidencia en la gestión de la maestra

El vínculo tiene repercusiones en la gestión de aula que debe hacer la maestra, a medida que se establece una relación privilegiada entre dos escolares, esta condiciona diferentes momentos de la jornada y en especial la primera fase de la rutina: el establecimiento de parejas.

La organización de MIMOS, por parejas y con una atención exclusiva al otro, reclama estas díadas y, por lo tanto, lo mismo refuerza vínculos que provoca conflictos. A diferencias de una conversación, en la que pueden participar un número variable de personas, o muchos juegos, que también admiten más incorporaciones, los masajes tienen esta característica de que acoger a uno es cerrar puertas a otro.

Se observa que, hacia mediados del primer trimestre del primer curso, ya muchos repiten compañero/a para jugar, almorzar, estar en el patio y por supuesto para los MIMOS. Se repiten situaciones en las que dos personas quieren estar juntas, pero una tercera solicita la compañía de una de ellas, surge por tanto el conflicto y hace necesario la intervención de la maestra. Situaciones como la que aquí se describe:

“Observo cómo Ander agarra a Mario sin preguntarle, mientras Izan se acerca a este porque quiere ponerse con él. Ander no le suelta y tengo que acercarme. Le digo que es Mario quien tiene que decidir con quién quiere estar, le invito a que responda a Jon y se va con él. Ander se queda contrariado, pero encuentra pronto a Carmen y se va con ella, pero sigue mirando a la otra pareja...durante todo el tiempo está fuera de la tarea.”

(30 de noviembre de 2016, diario de campo de la maestra).

Esta circunstancia influye en el desarrollo del ritual, ya que no siempre se tienen los recursos personales para gestionar la frustración de no estar con la persona elegida. Y se deja ver en el desempeño de la tarea de cuidar, pero también el acto de aceptar el cuidado del otro, en ocasiones rechazándolo apartando las manos, moviéndose constantemente o haciendo sonidos y canciones que interfieren en el clima de sosiego del grupo.

La ausencia de vinculación o relaciones de preferencia también supone un condicionante a tener en cuenta por la maestra de cara a enfocar la rutina ya que es necesario gestionar por un lado los afectos de no ser elegido y, por otro, acabar emparejado con alguien que no deseado, como se recoge en la siguiente narración:

“Alek y David se quedan sin parejas, ambos no se quieren poner juntos y cuesta tiempo que acepten comenzar... durante la rutina ni uno ni el otro muestran intención y sus movimientos son entrecortados, mirando constantemente hacia los demás de la clase especialmente David. El resto de las parejas están en la tarea, puedo ver muchos pies caídos en los que están tumbados, alguna que otra mano encima de la barriga sin intención de hacer nada.” (12 de diciembre de 2016, diario de campo de la maestra).

Estas circunstancias de dificultad para emparejarse dan información a la maestra de las relaciones personales y los roles dentro del grupo que se están estableciendo. Es un hecho observable a lo largo del ciclo; hay relaciones que se mantienen estables, relaciones que varían y hay quienes según qué tarea de aula se haga tienen unas preferencias de compañía u otras.

En ocasiones, intervenir en esta primera fase de la rutina, si se hace desde la consciencia, permite reconducir lo que luego sucederá. Se puede observar que el desempeño del alumnado aumenta cuando se le da criterios previos a la hora de emparejarse, sin imponer la pareja sino asumiendo qué debes hacer para estar con determinada persona:

“Veo cómo Laura dialoga con Alex y David. Me acerco y oigo que les pone unos límites si es que quieren estar juntos, resaltando que es una actividad de grupo y es importante que se coloquen para empezar con todos sin arrastrar la silla ni cambiar constantemente de sitio. Se separa de ellos recordándoles cómo se comienza y dónde colocar las manos sobre el compañero para ir calmándose. Puedo ver que responden a lo que les pide; buscan a ver si ella los mira. Hoy están centrados.” (15 de marzo de 2018, nota de campo de la maestra a la alumna de prácticas).

“Cuando se van a emparejar, hay dos niños que siempre se buscan y yo no quiero que se coloquen juntos. Otras veces les he dicho que prueben con otros compañeros porque siempre se ponen juntos, pero esta vez decido dejarlos y mi tutora me dice que les ponga condiciones. Me acerco a ellos y tranquilamente les explico que pueden ponerse juntos siempre que lo hagan bien y mientras cuiden al compañero; si no, la próxima vez no podrán colocarse juntos.” (15 de marzo de 2018, diario de campo alumna de prácticas).

Las intervenciones de la maestra para gestionar la búsqueda de pareja se van reduciendo según avanzan los cursos. Uno de sus objetivos es incrementar la autonomía al establecer sus relaciones interpersonales.

En los tres cursos, se ha podido observar cierta estabilidad en las parejas, lo que facilita saber cómo le gusta al otro ser tocado. Las muestras de agradecimiento, en general, superan a los comentarios relativos a molestias. En el último curso apenas se ven comentarios negativos al compañero, las muestras de agradecimiento son más verbales que corporales, los abrazos dan paso a conversaciones amables.

7.2.2.2. Los vínculos repercuten en la implicación personal en la tarea

Existen ocasiones en las que los vínculos establecidos son tan restringidos que dificultan el estar en la tarea, ya sea al dar o al recibir el contacto. Analizando la evolución del grupo, se han observado parejas muy estables a lo largo de los cursos. Esto brinda una oportunidad para poder examinar si las relaciones establecidas son de dependencia, lo que abre una puerta a una intervención para gestionar las repercusiones emocionales de la misma.

El final de ciclo conlleva unos roles muy establecidos dentro del grupo; pese a trabajar todos con todos, se puede observar algún caso en el que no estar con la persona elegida provoca un rechazo al contacto aun siendo bien cuidado por su pareja. El rechazo se percibe en el lenguaje no verbal: el cuerpo está tenso e incluso en alguna ocasión se observan mandíbulas apretadas, manos que aprietan el brazo mientras están recibiendo el contacto conteniendo el enfado/frustración por no haber podido lograr su interés. Así se muestra en la imagen y en el relato de la maestra:



Imagen 17. Tercer trimestre del tercer curso.

“El enfado de Ander porque Mario lleva días decidiendo que quiere estar con Carmen, y que su segunda opción (Adrián) tampoco le sale, le lleva a estar con Carmen que, pese a que se esmera en sus toques mirando a su compañero, está enfadado, tenso y apretándose el brazo. Por ello, me acerco a él verbalizando lo bien que Carmen le cuida e indicando que respire, porque otro día podrá estar con su íntimo amigo.” (31 de mayo de 2019, diario de campo de la maestra).

Estas dificultades, una vez que han pasado los tres cursos, deja constancia de cómo el apego ansioso condiciona el desempeño de tareas donde lo emocional tiene una relevancia. Se puede observar que, cuando anticipa que llega la tarea del contacto, el alumno está pendiente de su compañero preferido, moviéndose rápidamente a buscar su compañía y, en ocasiones, no puede regular la frustración de no lograr su objetivo. Contrasta con casos de relaciones de apego seguros, como los de Lucía y Patricia, Sara y Jon o Joana y Ikram, quienes pese a que habitualmente se eligen como pareja, si trabajan con otra persona lo aceptan y se adaptan a la otra compañía.

7.2.3. *Discusión de datos relativos al alumnado*

La evolución de la expresividad motriz del alumnado supone una amplia variedad de datos con los que poder corroborar en el aula los efectos estudiados del tacto y el contacto tienen en la infancia.

Los estudios realizados por Field et al. (2005) apuntan al tacto y el masaje como medio para favorecer la calma, la relajación y la concentración. Tomando como punto de partida las primeras observaciones en las que se mostraban cuerpos en tensión, con rigidez de movimientos o miradas que no conectaban con el otro, se podría afirmar que estos datos son explicativos de cierto nivel de estrés infantil, dado que la situación de contacto entre iguales es desconocida y se realiza en un entorno no familiar.

Conductas de aislamiento, inquietud, agresividad o llanto (Castillo, 2007) son descriptores de la vivencia de estrés en la infancia que se pudieron ver en las primeras semanas. De la descripción de la expresividad motriz en las primeras prácticas que usaban el saludo del peluche, se concluye que la falta de contacto visual, la tensión muscular y el aferramiento al peluche propio son indicadores de lo que Castillo (2007), citando a Moos y Billings, señala como “aceptación resignada: aceptar la situación tal como ocurre. Hay un sentimiento de sometimiento al destino o una actitud de que nada puede hacerse.” (p.52)

De este modo, aunque el maestro pide permiso para saludar con el peluche e invita a hacérselo al de al lado, hay escolares que no poseen los recursos necesarios o la seguridad para poder expresar su negativa, optando por la no interacción y la recepción pasiva-tensa del contacto.

El paso del tiempo y la repetición, como se ha mostrado, dan paso a posiciones corporales de relajación en las que apenas hay acción y movimientos corporales y sí distensión, lo que se ve especialmente en la expresión facial. Estos datos nos permiten comprobar los beneficios psicoafectivos señalados por Field (1998) y Schneider (2003).

Castillo (2007) recoge un listado de conductas informadoras de estrés infantil: aislamiento, extrema sensibilidad, agresividad, enojo, rechazo hacia algunas personas, cansancio, cambios de humor repentinos, falta de motivación, risa nerviosa, mostrarse más inquieto o travieso de lo normal, tristeza, rebeldía y oposición.

Por su lado, Jackson (2009) a partir de los estudios de Stansbury y Harris (2000), Fallin, Wallinga, y Coleman (2001) y Marion (2003) recoge el siguiente listado de conductas relativas al estrés infantil: llanto, manos sudorosas, huir (evitar), arrebatos, mecerse, quejas de dolor de cabeza o estómago, retorcerse el pelo, chuparse el dedo o la mano, morderse las uñas y timidez excesiva.

En los comienzos del ciclo escolar, se pudieron observar algunas de estas conductas. También, en algunos momentos puntuales cuando se incorporaba algún niño nuevo hubo muestras de timidez o conductas de huida y evitación de la relación interpersonal utilizando los espacios más alejados. Esto nos indicaría que la situación estaba siendo vivida como desagradable y estresante. Los gestos corporales descritos para pedir pareja y pedir permiso para comenzar la rutina facilita la transición a la situación segura. Si bien no se realizaron procedimientos de medición del cortisol, indicador fisiológico del estrés, la disminución y desaparición de este tipo de conductas y la aparición de acciones de búsqueda de pareja, abandono corporal al ser tocado, respiración pausada y distensión facial, indicarían que el contacto corporal proporciona un nivel óptimo de estrés, como señala Field (1998), y por tanto disminución de cortisol (Guzzeta et al., 2009; Hannaford, 2008).

En las evidencias encontradas, se puede ver que la intención de la acción de cuidar condiciona la expresividad motriz; es decir, cuando la preocupación es buscar la aprobación del adulto, el refuerzo positivo de un compañero o la aceptación del grupo la posición corporal, el control de los movimientos y el ritmo de estos se ven modificados, como se ha descrito. Son manifestaciones encaminadas a la adquisición de la autonomía y la seguridad personal. Esta se ve favorecida con la rutina investigada en consonancia con los hallazgos indicados en los estudios del Reino Unido con el programa MISP.

Se han señalado conductas del alumnado más inseguro o con mayor dificultad para interactuar con los otros, en las que imitaban a un compañero al dar el contacto. Estas conductas nos informan de “un compromiso con el aprendizaje y mejora de la atención” (MISA, n.d). La imitación es un recurso personal. El alumnado usa ese recurso por su motivación intrínseca centrada en sentirse capaz de desarrollar la tarea encomendada. Para imitar es imprescindible atender a lo que es significativo, por ello, se desarrolla la atención. Este tipo de motivación se ve reforzada, en casos singulares del grupo, por el reconocimiento de la maestra en forma de miradas, sonrisas, aplausos, etc.

Los estudios sobre el masaje en la escuela apuntan a los beneficios a nivel de autoconocimiento y competencia social. En este sentido, es interesante hacer referencia al término sociabilidad háptica (Goodwin, 2017). La rutina de contacto es un ritual háptico, que según dicho autor, “permiten a los participantes calibrar cómo se ubican entre sí [...]” (p.86) Se puede observar en la descripción de la expresividad corporal cómo las posiciones, situación espacial y movimientos varían en función de la persona con la que se esté. En ocasiones, esto es consecuencia del rol que cada uno de ellos tiene en el grupo; otras veces, es el tipo de relación entre ambos de más o menos afinidad y, en otras, si el emparejamiento se ha producido por elección libre o fruto del azar.

En la rutina investigada, la expresividad espontánea observada al finalizar el ciclo escolar en la que los alumnos muestran sensibilidad al estado del cuerpo del otro modifica su desempeño para otorgar al otro unas sensaciones más agradables permiten inferir lo que Goffman, citado por Goodwin (2017), llamaba actos de apoyo o comportamientos positivos. La consecuencia de estos es la afirmación en la relación entre ambos miembros, de tal modo que realizar mal el ritual es considerado un desaire porque el contacto corporal de apoyo puede entenderse como una “ofrenda” al receptor.

Los abrazos son considerados un intercambio háptico (Goodwin, 2017, p. 87) habitualmente ligados a la intimidad. En los resultados, se ha recogido cómo estos son un modo de expresividad motriz que el alumnado utiliza como recurso para agradecer al otro el cuidado proporcionado, especialmente cuando el desarrollo verbal aún es escaso.

La expresividad motriz del alumnado que está encargado del cuidado del compañero cambia a lo largo de los cursos hasta situaciones en las que:

- su cuerpo está cercano y orientado hacia el cuerpo del otro,
- la mirada busca la expresividad facial del receptor,
- las manos situadas en zonas no comprometedoras.

Estas acciones correlacionan con la construcción de una intimidad propia de cada pareja. Es decir, la intimidad se construye con el cuidado y este se beneficia de ella. Como señalan Cekaite y Bergnehr (2018): “La intimidad, una condición significativa para la reciprocidad en el cuidado, se cultiva y experimenta a través de instancias repetidas de social interacción [...] así como a través de prácticas de tacto sensitivo, es decir, sociabilidad háptica (Goodwin 2017; Peloquín 1989)” (p.941-942).

El ritual de contacto corporal con el que se inicia el ciclo escolar puede asimilarse a lo que Goodwin (2017) denomina juego táctil, por cuanto la expresividad está mediada por canciones y palabras simbólicas. En la evolución de la rutina se recogían datos de cómo el alumnado ajusta el ritmo de los movimientos y la intensidad del toque gracias a la modulación de la maestra, de tal modo que se va logrando una confianza de unos con otros. Comenzar con el ritual en la cara quedaría justificado por lo señalado por Goodwin (2017, p.96): “el juego táctil con las manos y la cara ofrece un dar y tomar rítmico entre los participantes que permite una estrecha sincronización de movimientos recíprocos que transmiten a ambos tanto una estrecha sintonía como confianza”. Por lo tanto, este recurso es un buen punto de inicio cuando los individuos implicados no se conocen.

Comenzar con el ritual de la cara permite al receptor una postura corporal (tendido supino) en la que puede observar el entorno cercano, así como a la persona que proporciona el cuidado. Gracias a la percepción de la expresividad facial obtiene mucha información emocional relevante que informa del riesgo de dicha situación para su persona, produciendo un tipo de acción u otra: relajación o evitación/huida. En este sentido, expone Shargel y Prinz (2017): “la retroalimentación facial puede funcionar como forma de calibrar las emociones en grupos: si automáticamente imito sus expresiones y, por lo tanto, siento la emoción expresada llegaré a compartir las emociones que está sintiendo.” (p.197). Esto es un proceso automático no cognitivo que en el caso estudiado es muy evidente en los comienzos de la rutina, pudiéndose decir que hay un contagio emocional descrito en las primeras viñetas donde no existía mirada recíproca y las caras denotaban tensión ante el contacto.

Por último, en la expresividad motriz se pudo constatar otro de los logros recogidos en la investigación del MISA: el aprender “el derecho a decir sí o no a ser tocado”. En este sentido, se pueden diferenciar dos hechos. En primer lugar, con la interiorización del gesto de pedir permiso el cuerpo del receptor se prepara para lo que va a ocurrir gracias a que se le infunde confianza en el tacto. En segundo lugar, las conductas de retirar las manos del otro para rechazar el contacto se fueron reduciendo hasta desaparecer. Del mismo modo, al comienzo existían muchos cambios de posición como modo de evitar el ritual, que progresivamente dieron

paso a la inmovilización relajada. La expresión de no querer más contacto o no estar conforme con lo dado se realizaba de forma verbal mediante fórmulas que se fueron ensayando.

De las observaciones recogidas por las maestras en prácticas cuando describen al grupo, se corrobora la afirmación de Hansen (2007) en referencia a que “la calidad de las experiencias táctiles de los niños influye en sus habilidades para relacionarse con los demás, confiar en ellos y se sensible a sus necesidades.” (p.160). Destaca que ambas observadoras apuntan a la actitud de cuidado y ayuda generalizada en el alumnado, la escasa competitividad entre ellos y la ausencia de conflictos.

7.2.3.1. Discusión de los datos relativos a la construcción de vínculos

En el marco teórico, se parte de los postulados de la teoría clásica del apego con el fin de extraer cuáles son los aspectos necesarios para que la vinculación desemboque en una relación segura: disponibilidad, sensibilidad y certeza.

En los resultados, se expone el proceso seguido por el alumnado en el establecimiento de vínculos. Se confirma, como indica Hansen (2007), que “tocar es una parte intrínseca del desarrollo de los lazos de apego que son imprescindibles para el desarrollo social normal [...]” (p.160). Se comprobó, a medida que iba ganando en calidad y tiempo el contacto corporal entre el alumnado, que las relaciones se consolidaban mostrando preferencias por unas personas y no otras.

En los datos recogidos, se ha podido comprobar que la rutina contempla algunos de los 5 elementos básicos que Siegel (2001) señala para lograr un apego seguro, serían:

- 1. Colaboración:** Los alumnos y alumnas a lo largo de los tres cursos van creciendo en la calidad comunicativa. Este autor señala la importancia de las señales no verbales, en las relaciones observadas cada vez era más frecuente que estuvieran pendientes de ver la cara del compañero/a, hacer comentarios al cambio del ritmo de su respiración, etc. También se señala la comunicación contingente que se pudo ver con más claridad al finalizar el ciclo, momento en que se ha mostrado la estabilidad de los vínculos; por ejemplo, cuando de forma espontánea algún niño/a se acerca a su persona de preferencia al percibir que algo le ocurre por verlo afligido, lloroso, enfadado, dolorido.
- 2. Diálogo reflexivo:** Este elemento es trabajado por medio de la expresión de lo que se ha sentido. Se constató en las parejas más estables que el tiempo dedicado a intercambiar impresiones aumentaba, no limitándose a un breve “me gustó, gracias”. De este modo la rutina se prolongaba en el tiempo de clase.

- 3. Comunicación emocional:** una de las premisas trabajadas es preguntar al otro cómo se siente, pedirle permiso y también darle argumentos reparadores cuando se rechaza su compañía. De tal modo que se enseña al alumnado a ser sensible al estado emocional del otro, tal y como señala Siegel que debe ser el adulto en la relación de apego seguro.

En las situaciones descritas como de rechazo de la compañía e inicio del conflicto será el adulto (maestra) quien utilice la comunicación emocional para validar lo que está sintiendo el rechazado, convirtiéndose en figura de apego del alumnado. Este modo de actuar como figura de seguridad va siendo imitada paulatinamente, mecanismo por el cual algunos discentes se convierten en figuras de apego seguro para ciertos iguales del grupo.

Se comprueba, como indica Ruiz (2002) en su estudio de un modelo de calidad en educación infantil, que las relaciones que establecen los iguales entre sí están condicionadas por las relaciones que el docente construye con su alumnado.

Existen dos elementos más recogidos por Siegel cuya evidencia no ha sido encontrada en el nivel de los vínculos entre iguales: la reparación y las narrativas coherentes. Ambos elementos precisan de una madurez y desarrollo cognitivo que aún no poseen a estas edades. Se podría decir que la “reparación” existe a modo de pequeños ensayos en las situaciones donde se invita, a los/as niños/as que declinan ser pareja del otro, a comunicarle otro momento para estar juntos, por ejemplo:

“Me acerco a Mario que está algo disgustado porque al decir a Ander que no quiere estar con él, este le ha dicho algo feo. Ander está enfadado y Mario triste aun yéndose con Carmen que es quien él eligió. Le propongo a Mario: -dile en qué rincón vas a estar luego e invítale a que esté contigo. Mario lo hace y a continuación Ander se va con una sonrisa a coger la esterilla con Patricia aunque no era quien él quería para el masaje.” (Tercer trimestre del primer curso, diario de campo de la maestra).

En tales situaciones, ocurre la readaptación a la situación desagradable de inicio, permitiendo el desempeño de la tarea y la comprensión de que el vínculo no se va a romper. La consolidación de relaciones de apego entre los iguales también cumple la función reparadora, porque facilita sobrellevar las rupturas con las figuras primarias que, sobre todo en los comienzos, implica una angustia por separación.

Se ha descrito la rutina como oportunidad de crear vínculos afectivos, una base segura para el desarrollo integral. Esta afirmación se sostiene porque en este tipo de actividad se

encuentran algunos de los elementos que Salvador (2016), citando a Bowlby y Ainsworth, recoge como claves en la configuración del patrón de estar vinculado:

- **Duración en el tiempo.** Cada día a lo largo de la etapa, van a darse situaciones de contacto corporal con alguno de sus compañeros. Cuando una compañera le inspiró confianza, Lucía aceptó su contacto y desarrolló estrategias para escogerla como pareja, buscando su cercanía en el aula y en la rutina. Como indica Pech (2013), la calidad de la relación influía en las actitudes hacia la escolaridad. En el caso estudiado, se ha recogido cómo el alumnado simula prácticas propias de la rutina fuera del momento destinada a ella, permite inferir que las buenas relaciones creadas han facilitado una actitud proactiva hacia la vida escolar.
- **Estabilidad.** Ir probando y repitiendo con diferentes compañeros permite identificar qué sensaciones les provoca el contacto con cada uno. Esto facilita saber qué esperar (de la maestra y de los otros) e incluso elegir con quién ponerse y con quién no. Por ello, es importante introducirlo desde el primer día, ya que crea una estructura de organización.
- **Que produce calma y regulación emocional.** El acompañamiento de la persona elegida, el ritmo de los toques y su intensidad, pero sobre todo el hecho que sea un toque con permiso previo hace que se active el sistema parasimpático y, con ello, aumente el sosiego. Se tienen en cuenta las necesidades de cada uno. Por ello, se facilita la regulación emocional; si bien se han expuesto casos en los que el tipo de vinculación creada entre dos personas impide ajustes emocionales cuando no se está con la persona de la que se depende.
- **Que provea de protección.** La continuidad a lo largo de tres cursos escolares permite la estabilidad suficiente para que el alumnado elabore un concepto del aula como lugar donde encontrar a alguien que te va a cuidar y proteger. De ahí que se hayan dado vínculos estables, como se ha descrito anteriormente.

En la práctica estudiada, la maestra pide primero permiso o pregunta: “¿quieres que Leo te dé un cariño?”. Con ello se transmite la idea de que hay que preguntar al otro y acercarse sin invadir, el tener cuidado, mostrando un modelo de acercamiento a un “otro” que está próximo y del que depende el bienestar propio y del grupo.

7.3. Docente

Las acciones del docente es uno de los elementos contemplados en todos los instrumentos de evaluación del clima de clase. Barrientos et al. (2020) hacen referencia a la adaptación de Treviño et al. 2013 de la escala CLASS Pre-R, señalando las tres dimensiones de la misma:

1. Respaldo emocional, en la que se contemplan:

- Consideración del docente de las necesidades emocionales y académicas del alumnado.
- Interés por las perspectivas e intereses de los niños/as.

2. Configuración del aula, diferenciando dos dimensiones:

- Gestión del comportamiento.
- Organización didáctica y pedagógica de la enseñanza-aprendizaje.

3. Soporte educativo:

- Fomento de conversaciones reflexivas y comunicativas.
- Calidad en la retroalimentación.
- Uso de lenguaje de modelaje.

Estas dimensiones van a servir de guía para la categorización de los datos relativos a la acción docente por cuanto su puesta en práctica repercute en la manera en la que la práctica de contacto corporal ha conformado el clima del aula progresivamente a lo largo de los tres cursos.

En las distintas situaciones recogidas tanto en el soporte audiovisual como en el diario de campo, se entrelazan varias de esas dimensiones por la naturaleza compleja de un aula. Se han seleccionado relatos en los que resalta una de ellas para facilitar la identificación en su lectura.

7.3.1 Respaldo emocional

La recopilación de datos relativos a este aspecto hace patente la complejidad que esta propuesta conlleva para el alumnado. En ocasiones, las finalidades educativas de una tarea, aun siendo una gran aportación para el alumnado, suponen un reto difícil de ver desde el punto de vista adulto. Este es el caso de la rutina de contacto, que implica exponer el cuerpo a la mirada del otro, así como atender el bienestar ajeno, en ocasiones desde una posición de necesidad afectiva que lo dificulta.

La maestra es sensible a las situaciones de aula que causan conflicto, en ocasiones la necesidad propia de un alumno/a es opuesta a la de otro/a, ofrecer apoyo emocional a ambos facilita encontrar soluciones. El apoyo emocional válida las emociones y permite su regulación, se hace patente en situaciones tales como:

“...me doy cuenta de que Julia siempre quiere ser la primera en tumbarse y cuando le toca el cambio de turno dilata el ponerse en acción, empezando a colocar de nuevo la esterilla, luego mira el peluche, se coloca el pelo. Hoy he decidido ponerme junto a ella y comentarle:

-Julia, ¿quieres que coloque yo la esterilla?

Responde con una sonrisa.

Entonces le verbalizo la suerte que tiene de estar hoy con Gabriel,

-¿verdad que es tu mejor amigo?

-Julia asiente con la cabeza.

Ante su respuesta y su expresión de sonrisa le digo:

-Estoy segura de que esas manos tan suaves que tienes van a cuidarle de maravilla. Compruebo cómo hoy no dilata el empezar a pedir permiso a su compañero y sigue las consignas en orden y a ritmo” (Final primer trimestre del primer curso, diario de campo de la maestra).

Existen ocasiones en la que surge incomodidad e incluso enfado cuando el compañero no atiende las demandas. La no escucha (son edades en las que el pensamiento egocéntrico interfiere en las relaciones) es común en los comienzos del grupo. La maestra atiende ambas demandas entendiendo que la dificultad para hacer lo que otro pide también es una necesidad que hay que trabajar.

“Alfredo lleva tiempo diciéndole a Alex “-Así no, más suave”. Sin embargo, Alex lo lleva una vez más al juego y no le atiende. Tras varias veces, percibo que Alfredo está molesto y se quiere levantar sin haber terminado el ritual. Opto por acercarme, me siento junto a él cojo mi mano sobre las suyas y le susurro: -Entiendo que no te está gustando, y estas haciendo bien en avisarle, que no te haga caso no gusta a nadie, pero vamos a darle otra oportunidad. Y en ese momento miro a Alex para indicarle que debe poner atención, aunque percibo que no entiende por qué lo miro así. Para Alex es necesario decirle de antemano qué se espera de él y avisarle que le vamos a mirar porque nos gusta verle hacer bien las cosas, apúntalo para iniciar así la rutina mañana.” (Segundo trimestre del segundo curso, nota de campo de la maestra a la maestra de prácticas).

Para dar respaldo emocional, es clave adoptar la sensibilidad de la mirada de la maestra poniéndose en el lugar de quién sufre el malestar o vive la alegría por un logro. En las situaciones descritas utiliza el lenguaje para validar lo que el alumnado siente, evitando pasar por alto los matices con la frase hecha “no pasa nada, sigue” que forma parte del ideario adulto.

La sensibilidad hacia la vivencia del alumnado está relacionada con las señales no verbales observadas. En ocasiones, el lugar donde se sitúa el escolar informa de qué está ocurriendo. Se pudo observar cómo las parejas que más dificultades tenían para seguir el ritual optaban por los extremos de la clase e incluso por debajo o muy pegados a las mesas. Esas parejas mostraban problemas de comunicación patentes en los constantes agarres de las manos del otro, cambios de postura y distancia del encargado de dar cuidado. La maestra opta por el contacto corporal pausado para calmar la situación y reconducir la tarea:

“Aunque el ambiente general es de sosiego en lo más alejado del grupo se oyen comentarios, risas y, puedo observar a Alek en constante movimiento. Aunque yo verbalizo lo que hay que hacer y, la mayoría va cantando las canciones él no sigue el ritmo. Su compañera Ros se cambia de postura cada vez que él para de tocarla; ni mira a Alek y él hace lo mismo con ella. Opto por coger una silla y ponerme detrás, me dirijo a Alek:

-¡Parece que estás nervioso!... igual si te ayudo...

Alek: me mira y me sonrío.

Le pongo una mano sobre su zona dorsal y le voy diciendo bajito los pases.

Ros al oírme decir lo que hay que hacer se lo hace ella a sí misma y Alek comienza a imitar poniendo sus manos sobre las de ella.

Me dirijo a Alek con la mano aún sobre su hombro para decirle: ¡así mucho mejor! y, a

Ros le digo: -¡has ayudado muy bien!, entonces ella sonrío.

Hoy he podido comprobar como mi contacto da seguridad a los que aún no dominan el idioma.” (Comienzos del primer trimestre del primer curso, diario de la maestra).

El respaldo emocional del adulto se convierte en elemento fundamental en cada nueva incorporación al grupo-clase. Los movimientos erráticos por la clase, la expresividad facial de miedo e incluso, en ocasiones, conductas disruptivas informan de una necesidad de acercamiento y guía. Cuando una rutina está incorporada en el resto del grupo, el papel de la maestra es clave para proporcionar sentimiento de pertenencia. Como Bobwly (2009) señala, el niño tiene que percibir que va a ser atendido por ser quien es, que tiene un lugar seguro al que volver. El recurso de la maestra para gestionar las situaciones de desparejamiento

cuando llega alguien nuevo es encargarse ella de dar el cuidado, esto provoca que el resto vea al compañero como uno más.

“Ayer, segundo día de Matti con nosotros, se queda una vez más sin pareja. Fui yo nuevamente la encargada de cuidarlo cosa que todos vieron con normalidad. Me doy cuenta de que Alex se sentó muy próximo a nosotros, lo mismo que Julia-Gabriel, ambos miraban de vez en cuando qué le hacía yo al nuevo compañero. Hoy he visto que Alba estaba pendiente de él y se acercó rápida para decirle si se pone con ella. El me mira en la distancia y con un movimiento de cabeza le animo a probar. Al finalizar se funden en un abrazo con una amplia sonrisa. Entiendo que Alba se ha visto muy reforzada porque se ha visto que sabe “hacer” y él se ha sentido uno más dentro del grupo.”
(Final segundo trimestre del tercer curso, diario de campo de la maestra).

7.3.2. Soporte educativo: uso de lenguaje de modelaje, retroalimentación y conversaciones reflexivas

La rutina estudiada contempla diversidad de aprendizajes en cada uno de sus momentos. El establecimiento de parejas en el primer curso es el que precisa de más mediación por parte de la maestra, para progresivamente ir reduciendo apoyos. Se pretende que el alumnado regule sus emparejamientos. Para ello, la maestra les verbaliza cómo pedir al otro que ser su pareja. En los primeros momentos, la maestra ha de intervenir en muchos momentos para dilucidar quién se pone con quién. También se observan, sobre todo en el primer trimestre del primer curso, conductas de acaparar al otro, agarrándole antes de preguntarle, por lo que la maestra debe ir a modelar el comportamiento:

“Julia controla ya el momento en el que hacemos la rutina, por ello se mueve siempre pegada a Gabriel. Cuando digo vamos a hacer los “MIMOS” veo que él hace intento de irse con Joana, situación que Julia no tolera y le agarra diciéndole enfadada: dijiste que conmigo. Me acerco a ellos y pregunto qué ocurre, solo Julia se explica. Le digo si quieres estar con él pregunta: -¿Gabriel quieres ser mi pareja? Insisto en que no hace falta agarrar ni tirar. Él contesta que sí y se van a por la esterilla” (Comienzo primer trimestre del primer curso, diario de campo de la maestra).

En otras ocasiones, la timidez, la falta de seguridad o el nivel de desarrollo verbal condicionan este momento. La maestra modela implicando también al cuerpo y dando recursos al ofrecerse para que la imiten.

“...me acerco a Ikram porque está al lado de Ros, ambas están sin pareja, pero no saben qué hacer. Les pregunto si están solas. Responden “sí”, entonces me acerco a Ros la tomo su brazo para que toque el de Doha y verbalizo:

-Dile, ¿quieres estar conmigo?

Ella me imita. Ikram, que aún no domina el idioma, asiente con la cabeza porque Ros le ha tocado el brazo.” (Primer trimestre del primer curso, diario de campo de la maestra).

El “respeto al otro” se convierte en instrumento para relacionarse y también objeto de aprendizaje. La maestra repite frases cada día para que vayan formando parte del ideario colectivo. Por medio de su tono de voz y sus palabras, transmite al alumnado una manera de tratar al otro. Pedir permiso es una constante que impregna las interacciones. No se puede tocar sin el consentimiento del compañero. Lo muestra la maestra en las primeras veces que ofrece el saludo del peluche de la clase e invita a que los alumnos se saluden entre sí. Lo hace también por medio del lenguaje:

“Les digo que Leo les va a saludar “si quieren” (lo enfatizo cambiando el tono de voz) nadie rechaza la oferta. Les hablo de que Leo es muy cariñoso y que le gusta acariciar, además es muy suave... -¿cómo son los vuestros? ¿son suaves? Voy pasando uno por uno y una vez que los he tocado les digo: si quieres puedes hacérselo al del al lado...” (segunda semana del primer trimestre del primer curso, diario de campo de la maestra).

El “pedir permiso” es una de las pautas que el alumnado tiene que interiorizar, por eso la maestra lo verbaliza cada vez que hay que comenzar el ritual de contacto durante los tres cursos del ciclo. Va acompañado de un gesto corporal que Schneider (2003) denomina “manos que reposan” y que la maestra describe en cada práctica.

El mantener pautas fijas en el ritual durante todo el ciclo hace autónomos a los/as alumnos/as. Aún así la maestra usa las mismas verbalizaciones como guía en los momentos clave del ritual, utiliza el lenguaje como soporte de apoyo, incluso en el último curso del ciclo. Esta circunstancia llama la atención de la maestra de prácticas observadora y recoge el dato:

“Cristina les va diciendo que pongan las manos sobre los hombros del otro para notarlo, insiste en que las manos no hacen nada y todos lo siguen. A continuación, les invita a que si creen que el compañero está listo para empezar les pregunten: “¿estás preparado?” Me llama la atención que todos siguen sus pautas, se intuye que lo tienen muy interiorizado cada pareja tiene su ritmo.”(9 de mayo de 2019, tercer trimestre del tercer curso, nota de campo de la estudiante de prácticas observadora).

Según Salminen et al. (2012), las interacciones positivas y de apoyo maestro-niños son la base del apoyo emocional que motiva la exploración y la participación en actividades. En este sentido, es clave tener en cuenta el uso del lenguaje no verbal del maestro como complemento para un buen modelaje. Palabra y cuerpo (movimiento) deben significar lo mismo para que exista coherencia en el mensaje. La interacción es positiva si hay coherencia, dando lugar a la construcción de vínculo seguro.

Una situación de este tipo se dio en las primeras semanas. La protagoniza una niña que había mostrado paralización en la entrada al aula los primeros días. Poco después de acabado el periodo de adaptación, esta misma niña se acercó espontáneamente a una niña que estaba en otra tarea y la tocó con el peluche de la clase. A la maestra le sorprende cómo fija su mirada en la compañera y su cuerpo se dispone a una distancia muy próxima a la persona a tocar.



Imagen 18. Primeros días del primer curso.

“Observo que Lucía charla con la compañera simulando la conversación que yo suelo tener con ellos cuando les toco con Leo” (final primer mes del primer curso, diario de campo de la maestra).

Es significativo cómo la alumna toma y extrapola la actividad en un momento distinto dentro de la jornada, con una actitud corporal de inclinación como hace la maestra, un tono

de voz y palabras similares a las que le dice a ella cada día. La conducta ha sido modelada y le ofrece la seguridad para nuevos aprendizajes por medio de la apertura a la relación con la clase y sus compañeros/as.

En el aula existe gran diversidad de modos de hacer, de intereses individuales que condicionan el ritual y de la autonomía con que se desempeñan los diferentes roles. Hay situaciones en las que el encargado de cuidar al otro tiene dificultades para hacerlo, en ellas se puede observar que el/la alumno/a:

- Realiza de toques intermitentes (te toco-no te toco, me acerco-me alejo).
- Tiene una mirada errante que observa distintos lugares u objetos del aula.
- Busca contacto visual (mirada cómplice) con compañeros alejados, aparta la mirada del compañero/a a cuidar.
- Busca con la mirada a otro compañero para jugar en la distancia (hacerse muecas que buscan la risa).

Conductas como estas son señales que informan a la maestra de las necesidades del alumnado, siendo preciso adaptar la intervención. Se recurre al uso del lenguaje asociado con el contacto corporal para modelar el hacer infantil.

En el segundo curso, mientras la mayor parte del grupo va anticipando el toque que corresponde, se observa a un alumno con dificultades que tiene la mirada perdida en el aula. La maestra en prácticas se acerca por detrás, le sostiene las manos y, mientras le dice el nombre del pase, hace con sus manos la acción. La maestra-investigadora da la siguiente aportación:

“Ha sido significativo el cambio de actitud de Alfredo cuando te has acercado y le has tomado las manos. Sus ausencias le provocan no saber qué hacer y entonces se pone a jugar con el pelo. Cuando tú has llegado y le has hablado cerca su cuerpo, se ha calmado, empezando a mirar a Julia. Y que le dirijas las manos explicando los matices de la fuerza que hay que hacer le ha servido para centrarse. Ha sido muy bueno que luego le dejases un rato solo; pudo comprobar cómo Julia estaba totalmente relajada y continuó haciéndolo bien.” (9 de mayo de 2018, tercer trimestre del segundo curso, nota de campo de la maestra investigadora a la maestra en prácticas).



Imagen 19. Segundo trimestre del segundo curso.

Estas situaciones son una constante a lo largo del ciclo. En ellas se intercalan dos aspectos: el lenguaje y la retroalimentación; ya que la aproximación física de la maestra supone un refuerzo al alumno, un elemento de contención corporal que le permite saber que él es importante para el adulto. Esto se combina con la forma de hablarle: cercana, con tono bajo e invitándole a hacer siguiendo las indicaciones que son apoyos a su realización.

En el análisis de situaciones, se pudo ver cómo la retroalimentación más efectiva era verbalizar al alumnado aquellas conductas que se ajustaban más a la tarea.

7.3.3. Configuración del aula: gestión del comportamiento

La situación educativa que se investiga en esta tesis implica contacto corporal por parejas, lo que añade la complejidad de tener que encontrar el equilibrio de intereses de ambos miembros. El comportamiento del alumnado es crucial para el éxito de esta. Se hace por tanto necesario su observación sistemática. Las notas recogidas en el diario de campo sobre cuándo interviene la maestra reflejan a qué da ella más importancia.

Lo que sucede al formarse las parejas condiciona en muchas ocasiones el devenir y resultados de la rutina. Ese inicio es el paso previo a la organización espacial para la puesta en práctica de la dinámica de contacto. Deben buscar el material y el lugar necesario para el ritual, bien sea en el suelo o en la silla. Se ven algunas conductas de deambular erráticamente o de forma evitativa, alargando el momento y creando un ambiente de nerviosismo.



Imagen 20. Tercer trimestre del tercer curso.

Es algo que se repite en todos los cursos, siendo un momento de intercambio y conversación entre ellos al que la maestra tiene que atender para centrando la atención en la finalidad de esta dinámica: formar parejas y disponerse para comenzar.

Los comportamientos que atiende la maestra se centran en:

- Alumnos/as que no buscan intencionadamente pareja.
- Alumnos/as que acaparan al otro para no dejarle elegir.
- Posición: o muy distante o demasiado próxima al compañero.
- Juego con las manos sobre el cuerpo del otro a la hora de comenzar, lo que provoca alteración.
- Conversaciones de dos personas encargadas de cuidar mientras están en la tarea.

Un modo de gestionar el comportamiento es dar al alumnado “criterios de éxito”, siendo útil utilizarlos desde el momento inicial de la rutina porque les informa sobre lo que hay que hacer y cómo. El concepto de “criterios de éxito” era acuñado en el seminario TPC, se utilizaba para referirse a las pautas de conductas que guían al alumnado sobre lo que

tiene que ejecutar y cómo hacerlo; también son conductas observables que se esperan del alumnado en determinadas tareas, así como, los logros y transformaciones que se podían comprobar en los modos de hacer tras el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, cuando la maestra comunica al alumnado: creo que tenéis unas manos muy cuidadosas que se van a mover despacio, apretando, pero sin hacer daño; poned las manos relajadas sobre los hombros del otro para notar cómo respira y, saber si está tranquilo.

Este recurso es interesante para quienes más dificultades presentan, se pudo constatar en la práctica del segundo curso una situación que lo ilustra. Se observa que el desempeño del alumnado aumenta cuando se le da criterios previos a la hora de emparejarse, sin imponer la pareja sino asumiendo qué debes hacerse para estar con determinada persona si es la que se quiere elegir:

“Te he escuchado decir a Mohamed que poniendo las manos a los lados no toca los ojos de Alex y le gustará más. He visto cómo se concentraba en mirar dónde iban pasando sus manos. Cómo le has sonreído ha puesto aún más empeño en moverlas despacio y con cuidado resepto a otros días. Decirle que confías en que sus manos suaves cuidan ha sido un acierto para guiarle, así como, tocárselas mientras se lo decías.” (segundo trimestre del segundo curso, nota de campo de la maestra a la estudiante de prácticas).

“Hoy me propuse explicar a Alejandro, mientras el resto se va colocando, cómo tiene que pedir al compañero permiso para comenzar. Me siento a su lado y le comento que lo diga en voz baja y inclinándose hacia el otro para que le oiga, que no use las manos para llamar la atención como hace otros días porque el compañero se asusta. Le insisto en que voy a mirarle desde lejos y no le puedo oír yo, que es como hablar en secreto. Vamos a comenzar, observo que me busca con la mirada y también que se inclina y susurra a Julia. Esta le sonríe y él cambia de postura para estar más disponible.” (15 de marzo de 2018, segundo trimestre del segundo curso, diario de campo de la estudiante de prácticas).

Los refuerzos positivos por medio de contacto visual, suaves toques en el hombro o una palabra de reconocimiento constituyen una retroalimentación del desempeño de los niños que conlleva un tiempo de aprendizaje más productivo (Salminen et al., 2012). Estas prácticas docentes de reconocimiento suponen un fuerte apoyo a los esfuerzos de aprendizaje del escolar, así como sensibilidad hacia sus necesidades. Se han podido observar cambios significativos en el desempeño del alumnado cuando la maestra usaba estos recursos.

“Estoy de observadora, sentada junto a Alex y Mohamed, solo con estar sentada al lado puedo ver que Alex me busca para que le vea cómo hace los pases. Antes de comenzar le dije: hoy tienes que hacerlo despacio ¿recuerdas? Según va haciendo le voy asintiendo con la cabeza, y al finalizar y ver que su compañero está totalmente relajado le hago un gesto de OK con la mano. Su actitud corporal cambia respecto a otros días, su sonrisa es amplia. Al acabar el día Laura y yo reflexionamos sobre la necesidad que tienen algunos de la contención adulta, cómo es importante estar cerca y que sientan que existen para nosotras” (15 de mayo de 2018, tercer trimestre del segundo curso, nota de campo de la tutora a la alumna de prácticas).



Imagen 21. Tercer trimestre del segundo curso.

La maestra utiliza el reconocimiento del otro como recurso de gestión del comportamiento. Se puede ver en el momento de agradecer o informar al otro qué ha sentido en el cuidado. En la situación expuesta anteriormente que refleja la imagen 21, el niño encargado de cuidar, además del refuerzo positivo de la maestra, va a recibir de su compañero el reconocimiento a la dedicación. Así lo recoge la nota de campo de la maestra dada a la maestra en prácticas:

“Importante tener en cuenta en el caso de Alex que necesita ser visto y valorado en cada cosa que hace. Después de estar cerca de ellos y ver que yo le felicitaba mirándolo me acerqué a Mohamed y le dije:

-Guau has estado muy tranquilo, ¿no?

Él asiente con la cabeza, entonces le digo:

-Di sí hablando, no con la cabeza, ¡dilo! Que es importante que Alex está esperando. -Es más ¿te ha gustado?

Mohamed dice:

-¡sí, mucho!

Le recuerdo:

-Entonces, ¿qué tienes que hacer? (incitando a dar las gracias).

Mohamed coge a Alex y le da un abrazo y un beso. Alex se pone contento acercándose se a mi para decirme:

-¡le ha gustado mucho, sí!

-Date cuenta para próximas veces como es necesario recordarles a niños del tipo de Alex, ¡espero que lo hagas tan bien como sabes! Antes de comenzar porque condiciona su disposición” (15 de mayo de 2018,tercer trimestre del segundo curso, nota de la maestra a la estudiante de prácticas).

El momento final de la rutina, cuando deben intercambiar impresiones y agradecer, adquiere mucha relevancia según avanzan los cursos por el hecho de ser el tiempo en el que se recibe el refuerzo del otro. Es importante intervenir para enseñar los modos de expresar desagrado sin dañar al que pueda no tener aún capacidad para hacerlo mejor. En esta tarea de gestión del comportamiento, también se pone de manifiesto el papel del lenguaje de modelado expuesto anteriormente. Evidencias de ello se encuentran en situaciones similares a la recogida en el primer trimestre del primer curso:

“[...] hemos terminado la rutina y me doy cuenta que Alek se queda parado mirando a su compañero Gabriel. Yo ya he dicho si te ha gustado da las gracias y sino dile lo que te molestó. Al ver a Alek quieto pienso que está molesto, me acerco y pregunto:

-¿Qué ha pasado, no das las gracias?

Alek Responde con una sonrisa pero Gabriel se queda al lado esperando.

Le insisto:

-¿Te ha gustado?

Mueve la cabeza, Gabriel sigue esperando.

Entonces le pregunto a él:

-Y a ti Gabriel, ¿te gustó?

Responde rápido:

-¡Síííí, mucho! Sonriendo.

-Pues entonces tendréis que daros las gracias, y optan por fundirse en un fuerte abrazo. Movimiento que acaban por llevar al juego y la risa, a modo de catarsis después de tanta contención.” (primer trimestre del primer curso, diario de campo de la maestra).

Ese día tenemos visita el aula una antigua alumna de prácticas que toma foto del momento, en la cual, se ejemplifica la situación descrita:



Imágenes 22 y 23 (primer trimestre del primer curso).

A medida que se repite la rutina diariamente comienzan a surgir entre el alumnado comentarios sobre la tarea. En el primer curso muchas veces modelados por la maestra (sobre todo en el primer trimestre), quien en ocasiones tiene que poner voz a lo que el/la niño/a quiere decir, pero no tiene vocabulario suficiente:

“Hoy Patricia termina algo contrariada, parece que lo que Doha le ha hecho no es de su agrado, tengo que acercarme a ella y hacerle preguntas. ¿te ha tocado los ojos o la boca, y eso molesta? Contesta que si, entonces le invito a decir “Doha no me gusta que me toques los ojos pero los soles me gustaron.” (final del primer trimestre del primer curso, diario de campo de la maestra).

En esta situación se evidencian varias de las dimensiones relativas cómo la docente contribuye al clima de aula de calidad, ya que se observa el respaldo emocional. La docente es sensible a la emoción de la alumna ayudándola a identificarla. El uso del lenguaje de modelaje ofrece modos de decir al otro lo que no gusta sin dañarlo.

Cuando la maestra hace comentarios a alguna pareja, gestiona el comportamiento del grupo de forma vicaria. Lo que dice es oído por otros y paulatinamente estas conductas de decir al otro lo que no le gustó se van extendiendo. En el final del primer curso, los comentarios ganan en criterio y van afinando más la distinción de lo que si agrada y lo que no.

“Escucho a Jon decirle a Sara:

-¡No me gusta que las hormiguitas me las hagas sin apretar, me hacen cosquillas!” (tercer trimestre del primer curso, diario de campo de la maestra).

Decir al otro gracias es un modo de hacerle saber que ha sido importante lo que ha hecho dotando a la acción de una fuerte carga afectiva. La estabilidad en las parejas permitió ver muchas situaciones en las que las muestras de agradecimiento, en general, superan a los comentarios relativos a molestias durante los tres cursos. En el último curso, apenas se dan comentarios negativos al compañero, las muestras de agradecimiento son más verbales que corporales, los abrazos dan paso a conversaciones amables.

7.3.4. Emocionalidad de la maestra

El papel docente como agente generador de clima de aula implica que lo que le ocurra a la maestra emocionalmente condiciona sus acciones y sus propósitos. Las emociones del profesorado tienen repercusión en el tipo de relaciones que establece con el alumnado, como recogen Cabello et al. (2010):

“Las emociones positivas de los docentes pueden mejorar su bienestar, así como el ajuste de sus alumnos (BIRCH y LADD,1996) y el incremento de estas emociones positivas puede facilitar la creación de un clima de clase que favorezca el aprendizaje (SUTTON y WHEALEY, 2003).” (p.44).

La emocionalidad del docente está presente en cada situación escolar, repercutiendo en los desempeños del alumnado ya sea por lo que transmite no verbal o verbalmente. Hay momentos en los que la emociones toman un lugar destacado, como son el comienzo de un nuevo ciclo escolar, los finales de trimestre, la incorporación de un nuevo componente del grupo o bien la presencia de alumnado de prácticas.

En los relatos del diario de campo y en las observaciones realizadas a la maestra de prácticas, se pudo comprobar cómo las emociones surgen en el discurso y sirven para comprender la vida del aula.

Algunos hallazgos son:

- Las emociones positivas van unidas a los logros del alumnado.
- La emoción que perturba a la maestra interfiere negativamente en el desempeño del alumnado.
- La gestión emocional es una clave profesional.

A continuación, se analizan los datos que muestran la relevancia de este aspecto en la práctica docente y la vida del aula.

7.3.4.1. Satisfacción por los logros

El comienzo del ciclo supone para el docente una incertidumbre que, al igual que el alumnado, es vivida con estrés. Por ello se articulan muchas estrategias para minimizarlo. Una de ellas el periodo de adaptación, que también lo es para la maestra.

En este periodo de dos semanas, se repite la misma secuencia con ambos subgrupos en los que se divide a los nuevos escolares. La maestra sale a la zona de espera del alumnado e interactúa por medio del peluche de clase: saluda y en ocasiones toca con él la cabeza o manos de los que lo solicitan. Van anticipando lo que sucederá e incluso hacen reclamos, como registra la maestra:

“Me sorprende la energía de algunos, Jon se me acerca nada más entrar y grita: -¡Profe! ¿Cuándo Leo me da mimos?, eso me produce una sonrisa, siento que el trabajo va funcionando.” (Primer mes del primer curso, diario de campo de la maestra).

El paso del tiempo permite ver familiarización con el espacio físico y con los otros, ya que las conductas de entrada y las interacciones en el aula precisan de menos iniciativa de la maestra (tutora o de apoyo) y le hace ganar confianza en su quehacer, reportando emociones positivas:

“La entrada de hoy ha sido bastante tranquila, me siento tranquila al ver que Lucía me ha mirado y sonreído cuando me he acercado a saludarla con Leo, incluso ha hecho un amago de mover a Pepe. Sin embargo, Patricia sigue con su conducta de lloro intenso que cesa pasada la puerta.” (Primer mes del primer curso, diario de campo de la maestra).

Esto cobra significado, ya que Lucía es la que mayor paralización demostraba en los primeros días. Además, el cese de lloros cuando acceden al aula facilita el sosiego del grupo y de la maestra. Que la alumna contacte con la mirada genera a la maestra sentimiento de ser reconocida y que empieza a ser una referencia para ella.

En este tipo de pasajes se infiere que comprobar pequeños logros en el alumnado reporta satisfacción y tranquilidad docente: la mirada y el lenguaje no verbal facilita una sintonía emocional entre maestra-escolar.

“Observo con satisfacción como aquellos que antes necesitaban de mi presencia cerca últimamente hacen solos, basta con nombrar el pase, niños como Alfredo, Alex o Mohamed al tener que mover todo el cuerpo ya no miran a los lados, o dan golpecitos en el cuerpo del compañero.” (Final del tercer trimestre del primer curso, diario de campo de la maestra).

7.3.4.2. La emoción de la maestra interfiere en el desempeño del alumnado

Hay muchos momentos de sobrecarga o bien de reclamos institucionales /burocráticos en los que la maestra llega al centro con otra disposición. Es el caso de los finales de trimestre, cuando urge terminar los trabajos, entregar notas o atender a las entrevistas con familias.

Las preocupaciones de la maestra se desplazan de las necesidades del alumnado a la gestión del tiempo. El diario de campo registra en repetidas ocasiones que cada tarea se afronta con ganas de solventarla para pasar a otra cosa. Ello repercute en cómo se va a desarrollar la rutina posteriormente, con efecto el desempeño del alumnado:

“Estamos en el final de trimestre, yo me noto que quiero resolver rápido las situaciones y que hay días que quiero acortar esta rutina. Hoy ha sido así porque estoy más pendiente de las cosas que vienen luego...Sin darme cuenta me descubro que voy dictando los pases en vez de ir dejando el ritmo de cada pareja. Sucede que muchos los siguen y otros se dedican a tocar de forma intermitente. Sin darme cuenta los he sacado de la tarea.” Final del primer trimestre del primer curso, diario de campo de la maestra).

“Alfredo, Doha, Ros y Gabriel se quedan sin parejas y no toman iniciativa de preguntarse entre ellos, así que resuelvo yo la situación por impulso y las hago yo sin preguntar ni mediar. Tengo prisa. Alfredo y Doha están juntos y ello acaba por desembocar en que Alfredo hace el masaje sin constancia ni ritmo alguno, y para recibir no para quieto ante las miradas repetidas que Doha me hace xq no sabe qué hacer con él ante lo que respondo tu sigue.” (Comienzo del segundo trimestre del primer curso, diario de campo de la maestra).

En ocasiones, las preocupaciones sobre la valía profesional o sobre el grado de dominio de una tarea suponen para el profesorado llegar a las propuestas con elevada inquietud o ansiedad, provocando intervenciones precipitadas en la situación. Un ejemplo de

cómo esto repercute en la motivación de las parejas hacia lo que hay que hacer se observó en la siguiente situación con la maestra en prácticas:

“Observo que se mantienen las dinámicas de búsqueda de pareja, estas empiezan a ser muy estables. Hoy nuevamente Alex y David se buscan como en días anteriores, y tardan en encontrar lugar lo que retrasa a todo el grupo. Veo que Laura se ha acercado a ellos para intentar modificar ciertos emparejamientos, en este caso no ha funcionado. Lo ha hecho con prisas sin darles argumentos, salvo el “no te pongas siempre con el mismo” en el caso de Alex y David esto no sirve. Puedo ver en la realización que una vez más se dedican a seguir los pasos intermitentemente: tocan al compañero, se ponen a hablar entre ellos sin contacto corporal, vuelven con otro pase, Alex se ríe..., David dirige su mirada a la pared y vuelve a tocar sin saber dónde. Interpreto que no tienen la secuencia interiorizada” (Segundo trimestre del segundo curso, nota de campo de la maestra a la estudiante de prácticas).

Cada novedad que se introduce en un aula implica un reto para profesorado y alumnado. Gestionar la situación acarrea emociones que pueden determinar lo que pasará después. Puede suceder en los primeros intentos que la maestra sienta que la situación le supera, que no es capaz de reconducirla. También puede sentir frustración porque no sale como lo planificó o bien vivirlo como una sobrecarga a su trabajo. Tomar conciencia permite poder gestionarlo, porque cualquier mínimo cambio en estas edades ocasiona más exigencia a la maestra, que conlleva sentimientos encontrados:

“Pasada la primera semana del tercer trimestre se introduce una nueva forma de hacer el contacto, en la espalda sentados en la silla ya no se utiliza la esterilla, lo que provoca que la organización del espacio implica más tiempo del habitual. La maestra tiene que intervenir colocando las parejas en las primeras prácticas, “el simple hecho de tener que dar la vuelta a la silla para sentarse con la cabeza apoyada en la mesa supone una dificultad para algunos, aunque llevamos días haciéndolo, tengo que hacerlo yo y me provoca tensión, prisa porque esto pase rápido” (8 de mayo de 2017, diario de campo de la maestra).

De esta situación, se induce que la maestra es consciente de cómo la pérdida de la autonomía conquistada le produce desasosiego y tiene que volver a construir. Como señala López (2017), el docente en una clase también establece una interacción consigo mismo tomando mucha relevancia la gestión de la emoción. En los profesores noveles, la inquietud por el sentimiento de falta de seguridad es muy visible en aquellas situaciones que se percibe

un posible descontrol del alumnado, como por ejemplo se pudo observar en el trabajo de la alumna de prácticas:

“Antes de comenzar la sesión observo cómo cuatro niños intentan gestionarse para colocarse en parejas, al principio me pongo algo nerviosa porque veo que no llegan a ningún acuerdo e intento intervenir. La tutora me dice que les deje, que ellos solos deben aprender a gestionarse sin la presencia de un adulto. Así que decidí dejarlos y al rato ellos mismos se colocan por parejas sin ningún problema.” (28 de marzo de 2018, diario de campo de la alumna de prácticas).

La contención de la maestra experimentada le sirve de soporte para gestionar la emoción y con ello el comportamiento del alumnado.

Las emociones del docente se transmiten inconscientemente. Se podría decir que no solo se educa con lo que se dice, sino también con cómo se dice y su cuerpo o la situación física que ocupa en el aula. Al hablar de profesorado es importante considerar la dimensión corporal de la docencia (Martínez-Álvarez y González-Calvo, 2016), porque la situación estudiada también le provoca unas sensaciones y sentimientos. Como señala López (2017, p.31), hay unos factores psico-corporales que condicionan la gestión del aula, entre ellos la transmisión inconsciente que el maestro hace con “sus gestos, posturas, miradas o rasgos corporales”, igual que en el niño están condicionados por su percepción de la realidad y la emoción que le provoca.

La calma y el sosiego del docente da espacio a nuevos matices. Se recoge una escena trabajada entre la maestra tutora (que observa) y la alumna de prácticas en el segundo curso del ciclo que ilustra lo expuesto.

La tutora observa el tono de voz de la maestra de prácticas como más suave y calmado, también se mueve menos por el aula, lo que facilita un clima más sosegado. Cada vez tiene que dar menos pautas que guíen qué hay que hacer en cada momento. Esta situación propicia que el alumnado se apropie de su tarea con comentarios que reflejan aprendizajes:

“Durante el masaje, cuando les digo que tenemos que acabar con las manos encima de los hombros, una niña ha dicho “igual que al empezar” demuestra que no solamente recuerda que es el mismo paso que al iniciar el masaje, sino que demuestra que comprender el ritual de entrada y salida del masaje.” (28 de marzo de 2018, diario de campo de la maestra de prácticas).

7.3.5. Discusión de datos relativos al docente

Expuestos los datos que abordan diferentes aspectos del rol docente, a continuación, se interpreta la relevancia de lo registrado recurriendo a los hallazgos de otros estudios. Se contemplan por un lado lo relacionado con las estrategias docentes y su repercusión en el clima de aula y, por otro lado, las emociones docentes como variable que incide en el comportamiento del alumnado y en el bienestar docente.

7.3.5.1. Estrategias docentes, relaciones y clima de aula

En los datos presentados se describen las estrategias puestas en marcha por la maestra para implementar la rutina involucrando el modelaje de las acciones del alumnado para incorporar y hacer propios unos modos de tocar al otro y ser tocado. También se describen los recursos usados para la gestión del comportamiento. Principalmente se comprueba el uso de un lenguaje, que parte de la validación de las emociones sentidas por el alumnado ofreciendo opciones para su regulación.

Desde los estudios centrados en las escalas evaluadoras del clima de aula que se señalaron en el apartado 7.3 (escala CLASS Pre-R), se habla de apoyo emocional como variable relevante (Barrientos et al., 2020). Según lo observado, la maestra recurre al contacto corporal como modo de respuesta cuando el alumnado se ve superado por la situación. Ese contacto correlaciona con lo que Bergnehr y Cekaite (2018) denominan toque afectivo, por medio del cual el adulto proporciona seguridad emocional al infante facilitando la regulación de la situación.

En ocasiones, los escolares necesitan del acompañamiento del adulto para tocar al otro y la maestra toma las manos del pequeño para ir tocando juntos a su pareja, haciendo la tarea “manejable y al mismo tiempo estimulante” (Geddes, 2010, p.61). Este es un modo en el que la tarea se convierte en medio para el establecimiento de un tipo de relación de apego entre docente-discente. Desde el punto de vista de Bergnehr y Cekaite (2018), sería una muestra de toque afectivo-control ya el adulto parte de la sensibilidad hacia una necesidad del niño buscando reorientar su conducta, lo que supone un control del comportamiento para una situación concreta.

Geddes (2006) expone cómo se crea un triángulo de relaciones entre maestro-tarea-escolar. La dirección de la interrelación entre los tres elementos está condicionada por el tipo de apego con el que el infante llega al aula. De tal modo que hay escolares que reaccionan a la tarea con poca motivación y dilatando los tiempos, como un medio para atraer la atención

del docente; en otros casos el rechazo de ayuda en una tarea es el modo de mostrar un apego ambivalente, etc.

En los datos, se hace referencia a circunstancias en las que determinados alumnos precisan de la presencia física de la maestra para desarrollar la rutina. Esta circunstancia nos informa de una relación de apego no seguro y de la necesidad del adulto para poder continuar. La maestra va dando recursos de seguridad proporcionando un andamiaje al informar al alumnado con su conducta de su sensibilidad y disponibilidad (Bobwly, 2009). La continuidad en el tiempo de estos modos de actuar es otro de los aspectos que permite afirmar que las relaciones de la maestra con el grupo han dado lugar a distintos tipos de vínculos de apego.

En el momento actual, como señalan Barandiaran et al. (2015, p.571) “el maestro, especialmente en la etapa preescolar, es una *“figura de apego ad hoc”*[...]” que proporciona una relación de apoyo y protección. Se ha visto que en los casos donde es preciso la presencia cercana de la maestra, esta se convierte en el medio de canalización del estrés. Si no se diera esa relación, cierta parte del alumnado no podría dirigir su energía a la conducta exploratoria del aula ni a la implicación en las relaciones con sus iguales.

Se podría decir que a lo largo de los tres cursos se dan procesos de vinculación paralelos. En los comienzos, el lenguaje de modelaje, las posiciones corporales y la situación en el espacio de la maestra son señales verbales y no verbales que favorecen la construcción cognitiva en el niño de qué representa ese nuevo adulto en su vida. Se puede concluir que se da un proceso de cambio de los modelos de representación. Estos cambios, según Crittenden (2002), son “integraciones progresivamente sofisticadas del afecto con la cognición en las cuales se reconocen la relación causal entre la conducta de otras personas y los propios sentimientos y también el efecto comunicativo/predictivo de las señales afectivas sobre la conducta de los otros” (p.24).

En los datos expuestos se muestra cómo la maestra utiliza lenguaje y acciones diferenciadas según cada caso personal poniendo la atención en las necesidades que intuye de cada uno. Uno de esos recursos es el lenguaje de modelado, con el que realiza lo que Siegel (2001) denomina narraciones coherentes, elemento que según este autor promueve las relaciones de apego.

Por tanto, el tipo de relación de apego que se va estableciendo maestra-escolar y cómo se va produciendo, sirve de modelo para las vinculaciones que se construyen entre iguales.

En los datos, se muestran cómo la maestra utiliza el andamiaje (Rojas et al., 2013) y este dota de recursos individuales que favorecen el desempeño autónomo de la rutina, con unas relaciones respetuosas en las que es posible la expresión de las necesidades propias y estas son respetadas. Todo ello responde a los parámetros de un clima de aula de calidad (Camps, 2019; Ruiz, 2002).

7.3.5.2. Las Emociones docentes

En los últimos años los investigadores cada vez más han puesto su atención en la emoción de los docentes en el entorno escolar (Frenzel, 2014; Frenzel et al., 2016). En las investigaciones realizadas se apunta que existe una relación entre las emociones de los docentes y el comportamiento del alumnado, así como los resultados académicos obtenidos (Becker et al., 2014; Frenzel et al., 2008; Sutton y Wheatly, 2003). Tradicionalmente los aspectos de los docentes estudiados se centraban en la identidad y competencias profesionales, los comportamientos instructivos, pero se dejaba de lado el componente emocional que toda relación personal implica, de la que no está exenta la experiencia de aula. Yin et al. (2016) consideran la enseñanza una forma de trabajo emocional pese a que en la formación del profesorado es un aspecto descuidado.

En los datos recogidos a lo largo del ciclo estudiado se ha podido comprobar la siguiente premisa:

“En las aulas, las personas no solo trabajan y aprenden, sino que también ríen, se quejan y lloran. Las emociones son omnipresentes en la instrucción escolar y las actividades intelectuales” (Frenzel et al., 2008, p.187).

La relevancia emocional de la práctica investigada hace que, en la recogida de datos, la maestra haga repetidas alusiones a cómo percibe lo que siente el alumnado, sea en un sentido positivo o no. Las preocupaciones de la maestra guían su foco de atención; se puede inferir que la emocionalidad actúa cribando la mirada.

La valoración de la situación por parte de la maestra, como indican Hagenauer et al. (2015), desencadena un tipo de emoción en ella. Como recogen dichos autores, en la situación estudiada, también se puede ver la correlación positiva entre el compromiso y la disciplina del alumnado con la alegría manifestada por la docente. La maestra cuando vivencia que los/as niños/as tienen interiorizado el ritual, es decir, las normas básicas de funcionamiento (disciplina) expresa satisfacción con la tarea desempeñada. En los estudios sobre bienestar docente muchos se centran en las demandas y recursos laborales, siendo menos estudiado

el efecto de las variables individuales. Manasia et al. (2020) se hacen eco de dicha situación planteando un modelo de bienestar docente, que contempla la autoeficacia y las emociones, como variables que explican la influencia de las demandas y recursos laborales en la felicidad subjetiva de los docentes.

Dentro de las emociones docentes se señala al disfrute de la enseñanza, la ira y la ansiedad. La ansiedad y la ira correlacionan con situaciones de mal comportamiento o falta de conexión con el alumnado (Manasia et al., 2020). La percepción de autoeficacia es un condicionante emocional para el profesorado, que puede tener relación con la percepción de control (Hagenauer et al., 2015) y, cuando se tiene percepción de ausencia de ella provoca emociones negativas. La variable experiencia docente según estos autores está relacionada con la autoeficacia y, en los datos presentados, se puede observar cómo las emociones de la estudiante en prácticas van muy ligadas a manejar el comportamiento del alumnado provocando en ella acciones impulsivas, dejando poco tiempo para la resolución autónoma de conflictos o usando un mando directo.

Regular las emociones es importante de cara al bienestar y a la eficacia de la gestión del aula (Fried, 2011), para ello las observaciones que la maestra comparte con la estudiante de prácticas le permiten analizar lo que ha sentido y la causa que lo provoca. Esta información es el primer paso para regular la emoción porque permite tomar conciencia de lo que afecta a la gestión, de las preocupaciones personales y los recursos que se tienen para hacerlas frente. La maestra también ofrece estrategias de abordaje a la estudiante, supone un feedback con el que ganar confianza y seguridad. Por tanto, la maestra actúa, como señalan Manasia et al. (2020), a modo de mentor o coach profesional acompañando la regulación emocional. Ofrece datos in situ en los que destaca las cosas que van funcionando esto hace que la estudiante comience a disfrutar de la enseñanza, se sienta más calmada y alegre en la interacción con el alumnado, lo que provoca conductas receptivas del alumnado hacia ella.

Las situaciones entre maestra y estudiantes de prácticas se enfocan a la colaboración entre profesionales, la construcción de una “cultura de intercambio y respeto” (Manasia et al., 2020, p.488) que favorece un clima de trabajo ideal para el logro del bienestar docente.

Sutton y Wheatley (2003) señalan que los estímulos emocionales se recuerdan mejor que los no emocionales, que las emociones intensas mejoran el recuerdo de detalles centrales de la situación y que el estado de ánimo al recuperar información influye en la memoria. Teniendo en cuenta que los narrados recogidos en el diario utilizan la memoria por elaborarse con frecuencia posteriormente a que suceda el evento, al acabar la jornada escolar o en descansos docentes, se puede presuponer que las emociones (sentidas no conscientes)

seleccionan lo que resalta la maestra. Al finalizar el día muchos docentes hacen evaluación de la jornada (formal o informal) y lo hacen desde lo que ha supuesto emocionalmente para ellos las situaciones de aula. Este repaso de la jornada puede ofrecer la visión global de lo sucedido desde la distancia. Yin et al. (2016, p.) señalan que los docentes que utilizan estrategias de consideración de los antecedentes (reevaluación) para regular sus emociones, son psicológicamente más saludables.

Como se ha podido analizar en los datos, la maestra hace muchas alusiones a cómo se siente ante determinadas conductas del alumnado; indica sensibilidad a la necesidad, pero también reporta cómo eso le hace sentir. Sutton y Wheatley (2003) comprobaron que “el mal comportamiento del alumnado provoca emociones negativas en los maestros, distrae y desvía la atención de las metas de instrucción” (p.336). Señalan a las emociones negativas como componente central de la gestión y la disciplina. Esto correlaciona con las situaciones en las que la maestra observa algunas conductas evasivas (moverse por la clase sin buscar pareja, desplazarse a otro lugar al cambiar los roles, etc.) y centra su atención en ellos, de tal modo que se resiente la gestión del resto.

Estos autores indican que rara vez se discute el poder que las emociones y la dificultad de su gestión por parte del profesorado tienen a la hora de enseñar. En el presente estudio de caso se muestran datos de cómo el estado emocional de la maestra interfiere en la dinámica de la clase. Por ejemplo, cuando siente prisa, percepción de falta de capacidad o enfado da instrucciones más imperativas, usa un tono de voz más alto y sus movimientos son más rígidos y su distancia física con el alumnado es mayor. Se puede dar el contagio emocional porque en esas ocasiones la rutina pierde calidad en el cuidado y, gana en mecanización de movimientos resultando un clima del aula menos sosegado.

Becker et al. (2014) se refieren al contagio emocional como tendencia a imitar y sincronizar automáticamente expresiones faciales, posturas o movimientos con los de otra persona y como consecuencia se converge emocionalmente. Es fruto de que los “humanos captan” estados psicológicos de otros con quien interactúan” (p.16), de tal modo que la convergencia emocional es consecuencia de procesos inconscientes de mimetismo.

Desde estas premisas, los modos de transmitir la información o de proponer las tareas, lo que se denominaría comportamiento instructivo, sería una variable mediadora entre las emociones del docente y del alumnado (Becker et al., 2014). Los datos que informan de las emociones negativas de la maestra dejan patente que en ocasiones suponen un hándicap en el desempeño del alumnado. Por el contrario, cuando la maestra se muestra relajada, afable y cercana en el tono de voz y la postura, se reportan situaciones más motivadoras para el grupo.

Los comportamientos y resultados del alumnado se asocian con emociones positivas del profesorado (Becker et al., 2014; Frenzel et al., 2008) y a su vez esos pasajes son los más recordados. En el diario de campo, la maestra celebra logros que detecta en el quehacer del alumnado como: transferencia del aprendizaje a otras situaciones; muestra de actitudes de cuidado y respeto fuera de la rutina; autonomía; o seguridad para acercarse a ella o conectar con la mirada.

Estos autores destacan lo contextual de las emociones, aspecto que se ha podido comprobar cuando se contrastan las reacciones del comienzo del ciclo, en las que es más frecuente emociones de ira y tristeza/angustia propia de la inseguridad que se percibe en la situación, con el final del ciclo, momento en el que la seguridad y confianza adquiridos favorece los estados emocionales de alegría y calma.

Teniendo en cuenta el modelo de causalidad recíproca de Frenzel et al. (2009), que expone la relación interdependiente entre emociones de la maestra-el comportamiento instructivo-el resultado de los estudiantes; la evolución emocional señalada modela los comportamientos del alumnado y estos a su vez condicionan las emociones de la maestra. Ejemplos de ello se ven cuando la maestra reacciona con alegría (emoción) a los primeros acercamientos de un alumno para pedirle ella un saludo (comportamiento); o la expresión de satisfacción de Alex (emoción) al ver que su maestra le sonríe (comportamiento) cuando está atento en la tarea (comportamiento).

En este sentido, Becker et al. (2014) obtuvieron resultados que “[...] muestran que el disfrute de los estudiantes y la ira de los estudiantes son relacionados con el comportamiento educativo de los maestros” (p.22), lo que lleva a pensar que la regulación emocional del profesorado es una variable importante en la que trabajar, por ser condicionante de su comportamiento y gestión del aula.

En esta misma línea, es interesante considerar que las emociones docentes influyen en la categorización, pensamiento y resolución de problemas (Sutton y Wheatley, 2003), lo que abre un campo de estudio ya que repercute en cómo el docente percibe a cada estudiante y la posible relación que establece con ellos. A su vez, se van a ver condicionadas las actitudes del alumnado porque, como señala Esteve (2006, p.106), “las posibles actitudes negativas de los alumnos son reactivas; es decir, se elaboran con los sentimientos y actitudes que los profesores producen desde el primer día de clase, generando respeto o rechazo, a partir de la lectura emocional que los alumnos hacen de tales actitudes y sentimientos.” En definitiva, se va creando una cadena de acción-reacción entre las emociones y comportamientos de ambos miembros de la relación educativa; de ahí la importancia de tomar consciencia de lo que ocurre.

En resumen, a la luz de los datos disponibles se constata la relación entre las emociones docentes con el desarrollo del alumnado; los desempeños y sus logros implican emociones positivas. Hecho que recogen Keller et al. (2014) cuando concluyeron que “la fuente primaria de las emociones positivas de los profesores son sus alumnos” (p.70) y situando como fuente de emociones negativas a las estructuras sociales, las reformas educativas y el estar sometido a juicio. En el caso estudiado, se muestra cómo los requerimientos institucionales (de centro) provocan prisa, agobio o desconcierto en la docente resintiéndose el modo en que dirige la rutina ese día, con el consiguiente efecto sobre la falta de dedicación y cuidado del alumnado en la tarea.

A lo largo del ciclo, se han recogido los múltiples avances del alumnado en contraposición a situaciones puntuales de negatividad, por ello se puede considerar la enseñanza como un proceso y una profesión emocionalmente gratificante (Keller et al., 2014).

7.4. Contenido

Partiendo del núcleo del cuerpo como fuente de sensaciones y sentimientos, se ha podido comprobar que los aprendizajes relativos al contenido se estructurarían en:

- La rutina: aprendizaje del tiempo y recursos de gestión.
- Contacto corporal: medio de comunicación y relación interpersonal.
- Construcción de significados compartidos: creación de cultura.

7.4.1. La rutina: aprendizaje del tiempo y de recursos personales

Las rutinas en Educación Infantil son una de las estrategias metodológicas más extendidas y menos cuestionadas. Sin embargo, el modo en que se utilicen puede suponer una mecanización repitiéndolas día a día sin modificación ni sentido relevante (Pulido, 2013). En la propuesta investigada, los planteamientos se alejan de la idea de rutina como algo inflexible e inamovible para acercarse más a las funciones señaladas por Zabalza (1996). Según dicho autor las rutinas constituyen:

- Un marco de referencia que da libertad de movimientos a los participantes del contexto escolar.
- Provee una estructuración mental, que va a contribuir al desarrollo cognitivo por cuanto su sistema nervioso al alejarse de la incertidumbre activará los circuitos atencionales útiles para el aprendizaje.
- Permite al profesor introducir asuntos o novedades que pueden surgir dentro de un marco de seguridad. Así lo nuevo se ancla en lo ya conocido.

El marco de referencia proporciona al alumnado la adquisición de recursos personales, modos de hacer y estar, que no posee previamente a la rutina y que le van a permitir desenvolverse autónomamente en ella. Es la repetición y sistematización lo que construye la estructura mental que favorece saber qué hacer en el momento adecuado, interiorizando así el concepto de tiempo. A continuación, se recogen evidencias en las que poder identificar estos aspectos.

La estructuración mental tiene incidencia en la vivencia afectiva de las situaciones escolares porque saber qué va a suceder reduce el estrés y la ansiedad, permitiendo consolidar aprendizajes. En educación infantil, la idea de respetar turnos debe trabajarse de un modo que cada niño/a sepa que su tiempo y espacio va a ser respetado. Introducir rutinas que se repiten sistemáticamente transmite esa información:

“En esta rutina no percibo prisa por el cambio de roles, el estar de pie con las manos sobre la cabeza del otro parece que calma a ambos, o bien el saber que luego vas a recibir (llevamos todo el curso con ello) mitiga la ansiedad por el cambio” (22 de mayo de 2017, diario de campo de la maestra).

Desde esta perspectiva, las rutinas, como marco de referencia, ofrecen una oportunidad para desarrollar la autonomía siempre que se contemplen la participación, la posibilidad de tomar decisiones y la resolución de conflictos (Pulido, 2013). De este modo, las rutinas se pueden considerar desde una doble vertiente: estrategia metodológica y contenido de aprendizaje.

Como contenido, el alumnado interioriza una secuencia apropiándose de la vivencia del tiempo que le permite anticipar las acciones; esto da la seguridad que desemboca en autonomía personal.

La rutina provee de recursos con los que gestionar las acciones personales. Por ejemplo, ser partícipe de cómo otros compañeros gestionan conflictos con el apoyo de la maestra da información para utilizarla posteriormente. En este contexto se pudieron observar soluciones creativas:

“Llamo la atención de Laura (estudiante de prácticas) para que observe lo que está ocurriendo. Se están organizando bastante bien y rápido y, en un grupo de tres niñas, hacen un sorteo entre ellas para ver con quién se emparejan. A la par que hay niños que no se preocupan de buscar pareja, acaban por colocarse con otros niños que han quedado para el final. Laura me sonríe, percibo que su angustia porque nadie se quede solo se va diluyendo con los días y puede no gestionar ella, ponerse a un lado.” (9 de abril de 2018, nota de campo de la maestra a la alumna de prácticas).

La llegada de alguien nuevo al grupo es un momento interesante para obtener evidencias de cómo las rutinas favorecen la creatividad y el desempeño autónomo. A comienzos del segundo trimestre del primer curso, derivado de otro centro, llega al grupo un alumno que presenta problemas de conducta y aprendizaje. En esos momentos la maestra registra la siguiente situación:

“Es el primer día de vuelta de las vacaciones de Navidad y cuando vamos a realizar los MIMOS la mayoría recuerda que se hace en parejas, Mohamed que acaba de llegar mira a todos los lados, intenta imitar. Se tumba inquieto y Alba propone darle la mano para que se calme mientras la compañera le toca.” (9 de enero de 2017, diario de campo de la maestra).



Imagen 24. Comienzo segundo trimestre del primer curso.

En otras ocasiones, el alumnado da soluciones a los otros por medio de la imitación de lo vivido. Por ejemplo, guían a otro usando las mismas formas que la maestra utilizó. El alumnado toma protagonismo gracias a que la estructura está clara y lo vivido ha sido significativo, como se ve en este relato:

“...cuando estamos haciendo los pases y Mohamed no tiene claro qué hacer, puedo observar a Doha que le dice: -“mira como yo”, y se oye que le verbaliza como yo hacía con ellos en los primeros momentos. Toma el rol de maestra que apoya al otro.”

(Comienzo del segundo trimestre del primer curso, diario de campo de la maestra).

“Llamo la atención de Laura para que observe lo que Jon le dice a Alfredo. Éste no quiere ponerse con Alex porque el día anterior la experiencia no fue buena. Jon le comenta: -“Dile que hoy no te pones pero quizás mañana sí te apetece.”

(Segundo trimestre del segundo curso, nota de campo de la maestra a la estudiante de prácticas).

Los marcos de referencia ofrecen límites que informan sobre qué hacer o no hacer en un contexto concreto. La existencia de normas claras son las que dan paso a la autonomía que permitirá la libertad de movimientos. Es importante observar cómo hacen, qué relaciones se establecen y el clima de autogestión que se genera:

“Los alumnos son muy autónomos y saben perfectamente lo que tienen que hacer, en seguida se organizan y se colocan en el centro del aula con su pareja. Durante el masaje, yo les voy recordando los pasos que tienen que hacer, prácticamente solo con nombrar el paso ya saben ellos cuáles son los movimientos que corresponde.”(Segundo trimestre del tercer curso, diario de prácticas de la estudiante).

Se escuchan frases como: “Más despacio”, “Es por aquí”. Algunos indican al compañero cómo lo tiene que hacer. Todo ello aporta información a la maestra de la seguridad que se va adquiriendo en el grupo. Conocer los recursos para gestionar la tarea. Por otra parte, ser consciente de lo que se sabe facilita guiar al otro esto ofrece al alumnado una información sobre sí mismo de ser alguien capaz; esto es relevante en la construcción del autoconcepto.”

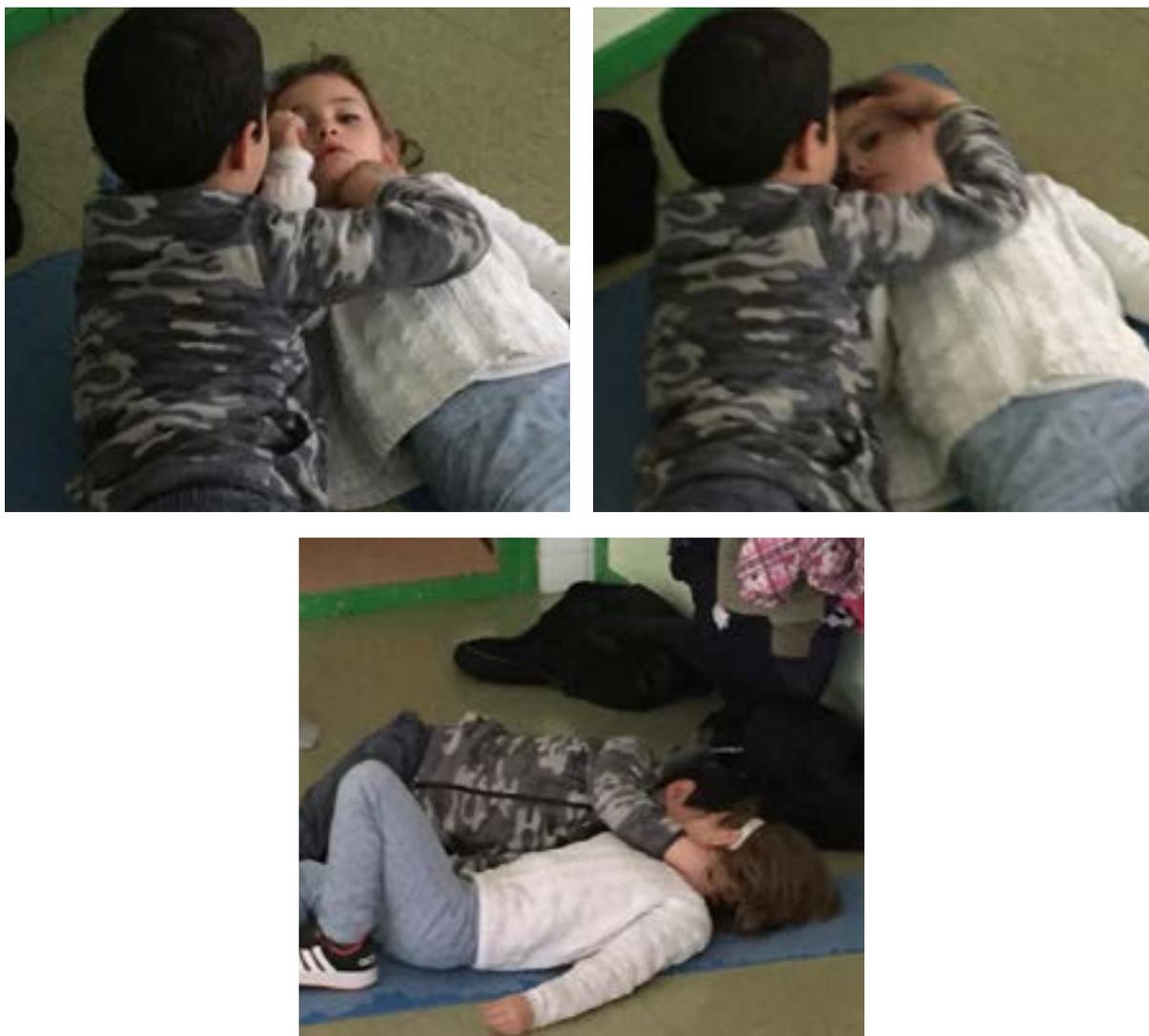
7.4.2. Contacto corporal: medio de comunicación y relación interpersonal

El contacto corporal como contenido de aprendizaje supone para el alumnado aprender unos saberes procedimentales y actitudinales que van a servir de base para establecer relaciones de confianza. La transferibilidad del aprendizaje a situaciones que no se corresponden con el momento de la jornada en el que se realiza la rutina aporta evidencias de la apropiación del contenido por parte del alumnado.

Hay casos que permiten inferir que el alumnado recurría al contacto corporal de un modo respetuoso y afectivo cuando tenía necesidad de calma. También se observaron situaciones en las que, ante la enfermedad de algún compañero, otro se ofrecía para

acompañarlo, arroparlo e incluso poner sus manos sobre él a modo de cuidado. Se configura un clima de cuidado y respeto, como informa Camps (2019), que favorece el sentido de pertenencia. Por tanto, cada alumno y alumna sabe que el aula es un lugar en el que existe sensibilidad hacia sus necesidades.

En algunos casos, las necesidades son difíciles de transmitir; pero dado que en el aula hay una cultura en la que el cuerpo no es ocultado, va a ser el lenguaje no verbal, y concretamente el contacto, el vehículo para comunicarse. Evidencia de ello se encontró en el caso de Mohamed, alumno con serias dificultades de lenguaje y algunos problemas de comportamiento. En situaciones donde se daba la opción de estar cada uno en una tarea, era común verle buscar la cercanía de Sara y establecer contacto, como se muestra en la siguiente secuencia:



Imágenes 25, 26 y 27. Segundo trimestre del tercer curso.

“El resto de la clase está realizando puzzles, mosaicos, juegos de tres en raya y como cada día la zona central está a disposición de los alumno/as que quieren descanso o leer en el suelo. Sara está tumbada y Mohamed se acerca con cautela hace un gesto con la mano para indicar si se puede poner al lado a lo que su compañera asiente. Entonces Mohamed moviendo la cabeza pronuncia (a su modo) la palabra “quieres” mostrando la mano a Sara y acercándosela a la cara. Tras unos momentos de intercambio de caricias se tumban y permanecen allí un tiempo. (28 de febrero de 2019, diario de campo de la maestra).

Destacan varios indicios de los que afirmar que el alumno ha incorporado códigos y modos de hacer: su ritmo a la hora de acercarse sin invadir, los gestos para solicitar el permiso, el modo respetuoso de tocarse o, por último, cómo la cercanía física le aporta calma, permaneciendo en ese lugar sin necesidad de acción.

Un aprendizaje está consolidado cuando las competencias, saberes o habilidades pueden ser utilizados en contextos diferentes. En este caso son las situaciones de libertad de elección las que permiten comprobarlo. El alumnado utiliza términos propios del ritual cuando extrapola el contacto a situaciones de juego, en las que además se puede observar que el toque es lo que Blair (2018) denomina bien intencionado.

En el segundo curso, fue habitual documentar situaciones durante los rincones de actividad en las que el alumnado transformaba la actividad de crear figuras con “pinchitos” en un momento de contacto:



Imagen 28. Segundo trimestre del segundo curso.



Imágenes 29 y 30. Segundo trimestre del segundo curso.

En estas situaciones de juego, el alumnado improvisaba términos como “gotitas de agua”, que suponían pequeños toques superficiales a modo de hacer puntitos con el pinchito sobre la parte corporal tocada, o bien “pequeña serpiente” mientras recorrían el brazo haciendo zigzag. Esto nos permite inferir que el alumnado ha aprendido a poner nombre a los toques como ha hecho la maestra para enseñar las secuencias. Destaca también de estas situaciones la disposición corporal constatada hay abundancia de miradas sostenidas que denotan estar pendiente de la expresividad del otro, porque es la información que permite saber si lo que hace es del agrado del otro o no, como se le ha transmitido. Por último, estas situaciones suponían un momento de diálogo e intercambio rico de ideas, de opiniones sin mediación del adulto. Comentarios del tipo: “¡ay! ¡Eso no, que me hace muchas cosquillas! o “¡Hazme más olas en la frente!” a simple vista pueden resultar sencillos; sin embargo, denotan que el alumnado tiene incorporado que en el aula hay cabida para expresar demandas, gustos y preferencias que van a ser atendidas.

7.4.3. *Construcción de significados compartidos, creación de cultura*

Esta dimensión es un punto de intersección entre el docente, el alumnado y el contenido de aprendizaje. Esto es así por el hecho de que el programa aborda una tarea y unos contenidos que son totalmente desconocidos por el alumnado. Por ello, precisa de estrategias de la maestra para acercar la tarea a conocimientos previos de los/as niños/as en otros contextos.

El término “andamiaje” asociado a la teoría sociocultural de Vygostky es la metáfora utilizada por Wood et al. (1976) para referirse al papel que puede desempeñar el adulto en una actividad conjunta de resolución de problemas con los niños. Este concepto va a ser utilizado para analizar cómo el alumnado ha pasado de un desconocimiento de una tarea al desempeño autónomo y cómo la apropiación de términos facilita que el grupo comparta una cultura común que ha sido construida.

De acuerdo con Rojas et al. (2013) la característica básica del andamiaje es la temporalidad. Es decir, se trataría de un apoyo temporal para gradualmente ir transfiriendo gradualmente la responsabilidad que pueda promover la apropiación de conocimientos y habilidades, así como la autorregulación. El apoyo se puede llevar a cabo por modelado (ejemplo de ello se ha contemplado en el apartado del lenguaje) o bien por preguntas que vayan acercando el contenido.

Es importante considerar que el andamiaje depende de las características de la situación, del tipo de tarea y la respuesta del estudiante. En el caso que se estudia, es importante tener en cuenta que la situación es prolongada en el tiempo (como se ha visto al analizar el papel de las rutinas) y que se trata de una tarea muy vinculada a la emoción del escolar condicionando la respuesta.

Según Van de Pol et al. (2012), en el andamiaje se pueden identificar tres características clave:

- Contingencia, en la medida que se da un apoyo receptivo personalizado o ajustado.
- Desvanecimiento, es necesaria la retirada progresiva del apoyo.
- Transferencia de responsabilidad, se hace una cesión de la responsabilidad en la realización de la tarea.

Estos tres aspectos se van a utilizar para mostrar la evolución del aprendizaje del contenido ilustrándolo por medio del análisis de los relatos de los diarios de campo.

7.4.3.1. Contingencia

Esta característica del andamiaje es necesaria en las primeras aproximaciones a la rutina. A lo largo del ciclo estudiado, la maestra recurre a ella cuando introduce algún cambio. Para proporcionarla, se tienen en cuenta aspectos verbales, kinésicos y visuales que, combinados, permiten que pese a la diversidad del alumnado cada cual encuentre el canal de información que le es más significativo.

El tiempo que es necesario proporcionar apoyo para el seguimiento de la rutina se ve modificado a lo largo de los cursos. En el primer curso, el periodo de contingencia es prolongado; por ello tomamos situaciones del comienzo para mostrarlo.

Situándose en las primeras veces que la maestra inicia la rutina, se propone que empiecen imitándola mientras canta la canción y frota las manos. Recoge en su diario:

“... Es el primer día, he colocado una a una las parejas, salvo alguno que ve que uno se tumba y otro se sienta y lo imita. Me pongo con Ros y les insto a mirar...canto la canción una vez y la repito para que canten conmigo. Cojo el peluche y les invito a que lo cojan por un sitio fácil entonces pregunto: -¿Cómo es el sol? ¿Alguien se ha fijado? Sara, Jon y Lucía responden: -¡Redondo!...y les digo pues vamos a dibujar soles en la cara del compañero, yo canto y hago ellos hacen imitándome. Tras varias veces en cada lado de la cara les digo que hay que cambiar, el que está tumbado se sienta... aunque lentos parece que lo comprenden. Y empezamos de nuevo.” (Primer mes del primer curso, diario de campo de la maestra).

“Llevamos un par de semanas repitiendo la rutina con el peluche, y hoy vamos lo iniciamos sin él. El que recibe el contacto puede tenerlo agarrado o cerca. Cantamos la canción y les invito a frotar las manos, y después hacemos soles con un dedo o la mano en le moflete, no causa problemas. Paramos y les pregunto: -¿Sabéis qué es una hormiga?¿cómo es?...solo responde Jon y de todo lo dicho aprovecho que dice un bichito y pregunto: -¿Pequeño? asienten con la cabeza. Y les digo mirar: vamos a hacer hormiguitas nuevo los dedos por la cara del niño que está conmigo, y voy invitando con la mirada a que ellos hagan verbalizando: -Lo hacemos despacio sin apretar, suave.” (Primer trimestre del primer curso, diario de campo de la maestra).

En estas situaciones, se infiere que la maestra aporta símiles (palabras símbolo) que conectan al alumnado con conocimientos que ellos tienen, utilizándolos para asociar un modo de hacer a un término concreto. Es una ayuda de cara a guiar la secuencia,

siempre y cuando se tenga en cuenta las aportaciones de tanto verbales como motrices de los participantes. La maestra observa el desempeño y ofrece alternativas, por ejemplo: con un dedo o con la mano procurando que cada alumno/a encuentre su posibilidad de acción. Existen tres recursos de apoyo para compartir significados a los que la maestra recurre según el momento del ciclo escolar: palabra-símbolo (soles, hormiguitas, alas de mariposa...), canción y pictogramas.

Como se señaló anteriormente, la contingencia se modifica con el paso de los cursos. En el primero, se hace uso de todos cada vez que se introduce un cambio; sin embargo, en el último, debido al mayor desarrollo verbal y capacidad de atención, basta con usar una palabra para anclar un acto motor determinado.

7.4.3.2. Desvanecimiento

El aumento en la mejora del desempeño en la tarea propicia situaciones en las que las intervenciones de la maestra disminuyen; esto es lo que define el desvanecimiento. Paulatinamente, la maestra va adquiriendo un papel no de guía, sino de observadora mediadora o moduladora de lo que sucede. Para mostrarlo, se describe la evolución del primer curso:

A medida que pasa el tiempo y la rutina se afianza en el grupo se van utilizando menos apoyos de tal modo que las canciones empiezan a dejarse de lado, no se hacen referencia a los pictogramas o por ejemplo en el último curso, en vez de nombrar los pases la maestra recurre a la pregunta: “¿Ahora qué toca?” y las respuestas del alumnado dirigen el quehacer del grupo.

Hacia el final del primer trimestre del primer curso, la maestra verbaliza cada cosa que hay que hacer mediante un nombre “hacemos soles” “ahora las hormiguitas”, etc, los alumnos/as imitan sus gestos, se va modelando la conducta. La observación de conductas anticipatorias es la señal que tiene la maestra para ir saliendo del papel de guía y propiciar que las parejas trabajen cada una a su ritmo:

“... Hoy me he retrasado diciendo el pase de las olas en la frente, y esta circunstancia me ha permitido ver que ante mi despiste varios estaban ya haciéndolo. Al finalizar la rutina les he invitado a decir al otro cuál es lo que más les gusta, me sorprende ver que la gran mayoría tienen claro qué pase les gusta y cuál no tanto. Igual es el momento de empezar a proponer que cada pareja haga su propio ritual, valorar...” (Primer trimestre del primer curso, diario de campo de la maestra).

Dado que el andamiaje depende de las respuestas del alumnado, hay que tener presente que el grado de desarrollo será un facilitador para la transición entre la contingencia y el desvanecimiento. El periodo de contingencia se acorta según en qué curso se intervenga. En el segundo curso, cuando la maestra de prácticas inicio un nuevo ritual, fue muy breve el tiempo que tuvo que estar verbalizando o bien tomando las manos de algún alumno/a para modelar la práctica. Una vez repetida la secuencia un par de semanas, solo era necesario acercarse y dictar el nombre de lo que había que hacer en casos particulares.

7.4.3.3. Transferencia de responsabilidad

En este proceso educativo, se pretende el alumnado gestione el cuidado del otro por medio del contacto de forma autónoma. Por tanto, una de las pretensiones es la responsabilidad individual en la tarea utilizando los recursos aprendidos.

En los diferentes cursos, comprobar que basta con decir el nombre del pase para que los alumnos/as hagan es el dato clave para decidir que es el momento óptimo para proponer que cada uno solicite al compañero/a lo que quiere que le hagan. Se puede ver una mayor implicación del grupo en general, ya que conocen qué hay que hacer y cuáles son los criterios de logro.

“Las canciones las van haciendo solos una vez yo doy el paso con el término (soles, hormigas,...). Observo que Patricia le dice a su compañera “-Quiero que me dibujes 3 soles”; en otras parejas hay quien agarra directamente las manos del otro para movérselas a su gusto. “ (Primer trimestre del primer curso, diario de campo de la maestra).

“... A medida que van haciendo los pases los tonos de voz van suavizándose y casi al final, con el “dedo mágico” oigo comentarios pidiendo al otro: un renacuajo, una cabeza, una ola dice Ander. Una vez finalizado Ander comenta “-Ya está” y su compañera Lucía le dice “-No, que falta abrazar para dar gracias”, me hace pensar que los rituales están interiorizándose y tomando sentido para algunos.” (Final del primer trimestre del prime curso, diario de campo de la maestra).

Se observa que el grupo funciona como parejas autónomas donde cada una sigue su ritmo; por ello hay una variedad de expresiones corporales que es preciso observar para determinar si alguien necesita de un nuevo apoyo para seguir la tarea.



Imagen 31. Mediados del primer trimestre del primer curso.

Cada pareja funciona de forma independiente dentro de la actividad grupal, fijando la atención en la postura se puede ver la variedad de formas de hacer dentro del mismo código. El contacto visual con el compañero es una de las consignas más repetidas por la maestra aun cuando ya ha dejado autonomía al grupo.

Otro ejemplo de transferencia de responsabilidad se puede ver en el momento que la estudiante de prácticas asume el desarrollo de la rutina de MIMOS. Es el segundo trimestre del curso 17/18 la estudiante en prácticas expone su deseo de hacer el trabajo fin de grado sobre el desarrollo de la rutina de contacto corporal entre iguales. A la maestra tutora le parece una oportunidad de investigar la rutina desde la perspectiva de observadora, por lo que accede a la petición.

El primer día que se retoma la rutina, tras el recreo y el almuerzo, se llama al grupo a la zona de asamblea. La estudiante en prácticas quiere ver qué saben, por ello propone: “¡vamos a hacer los MIMOS!, decidme ¿qué hacíais?”. Ante esta propuesta, el alumnado se dispone por parejas de forma autónoma y la maestra va haciendo preguntas: “¿Cómo empezábamos? ¿Recordáis qué hacíamos con los soles?... así va nombrando los distintos pases”.

“En el primer turno, se observa que el desempeño se centra en traer a la memoria qué movimiento se asociaba a cada símbolo, no hay mucha atención al cuerpo del otro sino más bien búsqueda de aprobación de la maestra intentando conectar con su mirada. En el segundo turno, cuando ya no se nombra nada, hay un cambio en la calidad de los movimientos de los que dan el contacto, más miradas hacia la cara del compañero e incluso algún niño de los que está recibiendo interpela al otro, le reclama “-Hazlo más suave”, dice Alfredo a Alex que al principio se lo toma como un juego.” (Segundo trimestre del segundo curso, nota de campo de la maestra a la estudiante de prácticas).

En el relato la maestra otorga la responsabilidad al grupo de mostrar qué y cómo hacer. Ella les guía en su aprendizaje y conoce lo saben por medio de la evocación. Se comprueba que lo significativo para los escolares es el primer tipo de rutina que adquirieron (ya que es la que relatan) y que la mayoría comparte el significado de las “palabras-símbolo” usadas en los primeros momentos para el andamiaje.

7.4.3.4. La falta de significados compartidos dificulta la transferibilidad

Hay ocasiones en el aula que ofrecen datos sobre los aprendizajes adquiridos por el grupo sobre autonomía, lenguaje o relaciones sociales. La incorporación de un alumno nuevo, el retomar una tarea que hace tiempo que no se hace, la incorporación de alumnas de prácticas o la visita de un observador externo al que mostrar un desempeño.

Estos momentos ofrecen información del grado de adquisición y la posibilidad o no de transferir la responsabilidad de la tarea. Así, por ejemplo, cuando se incorpora un nuevo escolar es necesario construir de nuevo el andamiaje para que tome los recursos necesarios para incorporarse a la rutina. Hay que considerar que desconoce el código y por ello decir “hacemos elefantes” puede implicar que se levante y camine simulando una trompa con el brazo.

Por medio de dos situaciones, se ilustra cómo la falta de significados compartidos supone un hándicap de cara al desempeño autónomo de una tarea.

Situación 1. Pertenece al día relatado anteriormente en que el grupo muestra a la alumna de práctica una rutina de contacto adquirida.

Llama la atención que la gran mayoría ante las palabras símbolo va ejecutando unas acciones, y se hace evidente que un niño (Manuel) no ha interiorizado la rutina porque, al oírlas, su compañero le tiene que coger las manos e ir guiando sus movimientos en repetidas ocasiones. Él mantiene la mirada perdida en algún punto de la clase. Al llegar al final del ritual y decir “abracito de cara” inclina todo su cuerpo para abrazar la cara, haciendo una

interpretación literal de las palabras, aunque para el grupo se trata de poner las manos a ambos lados de la cara. Este caso particular ilustra, por comparación, el grado de dominio y adquisición del grupo respecto a casos concretos.

En este caso retomar la rutina implica necesariamente volver a la situación de contingencia en la que son precisos apoyos verbales y motrices que guíen lo que tiene que hacer. Es preciso la presencia física cercana de la maestra que matice aspectos como la presión, el ritmo, la mirada que otros/as niños/as realizan por si solos y en una secuencia que ellos deciden en función de las preferencias que expresa la pareja a la que cuidan.

Situación 2. Al final del ciclo, en los dos últimos meses del curso se incorpora un niño que nunca había estado escolarizado. El contraste de su forma de hacer con la del grupo nos da información de lo construido.

Se observa que la maestra tiene que ir donde él y agarrarle las manos para modular sus movimientos, a la par que verbalizarle las cosas nombrando cada uno de los pases. Así lo recoge en su diario.

“Tengo que ponerme con Aramy porque, aunque le digo que mire a Lucía o a Carmen para ver qué hacen, es tan nervioso que sus movimientos son exagerados. Es muy posible que esta tarea le supere, sea demasiado exigente sin conocer a los otros.” (Tercer trimestre del tercer curso, diario de campo de la maestra).

En este caso la falta de significados compartidos hace que, aunque mire, lo que ve hacer a los de al lado no tengan relevancia para él. Los matices de cuidado no existen, lo poco que hace es un movimiento mecánico y tenso. Necesita reproducir como medio para poder darle intención a sus acciones, al fin y al cabo, es el mismo proceso que sus compañeros/as ya vivieron.

A modo de resumen, se puede corroborar el andamiaje porque la rutina estudiada cumple con el principio de traspaso (Van de Pol et al. 2012) ya que su intención es desarrollar competencia independiente utilizando para ello respuestas contingentes. Se ha visto cómo la maestra interviene modelando cuando el desempeño no estaba ajustado a los requerimientos o cuando el nivel de recursos no era suficiente. El paso a la responsabilidad se ve facilitado por un proceso lento de desvanecimiento durante el que se disminuyen los apoyos y las intervenciones en función de la mejora del grupo y de las parejas.

Este andamiaje tiene en las palabras símbolo uno de los recursos más relevantes. Estas se convierten en instrumento para la construcción de una cultura de grupo, de tal modo

que en esta aula por ejemplo la palabra “sol” implica el astro, unas sensaciones de calor cuando estamos frente a él y también evoca a unos movimientos concretos que se hacen sobre la piel de otro provocando unas sensaciones corporales de calor suave y distensión facial. Podría decirse que las palabras toman un matiz corpóreo pasando a formar parte del ideario de cada uno.

7.4.4. *Discusión de datos relativos al contenido*

En la recogida de datos se acumularon evidencias relativas a la relación entre la repetición sistemática y el desempeño del alumnado.

Se muestra cómo en los primeros ensayos existe una mayor directividad por parte de la maestra que muestra qué hacer que repercute en el nivel de complejidad de la implicación del alumnado. Limitarse a imitar movimientos hace que se pierda intencionalidad de cuidado; esto es, disminuye la implicación. Concuere con lo demostrado por Morales et al. (2016). Al estudiar la implicación del alumnado de infantil en las rutinas de aula, vieron que el alumnado presentaba mayor implicación con el adulto en las actividades que son dirigidas por él; sin embargo, los niveles de complejidad eran más bajos.

La repetición en el tiempo durante un ciclo completo proporciona unas pautas estables que facilitan disminuir la incertidumbre, por tanto, el sistema nervioso central se aleja de estados de alerta. De esta manera se dan las circunstancias óptimas para la “implicación” del alumnado, constructo que Laevers (1994, como se citó en Barandiaran et al., 2015) como “la capacidad del niño para concentrarse y ser perseverante en la actividad escolar”(p.570).

La intencionalidad de la rutina propuesta es fomentar la autonomía para que el alumnado tome la responsabilidad de sus conductas de cuidado. Se ha comprobado que a medida que la maestra disminuye el uso de símbolos que guíen y va dando paso a las propuestas propias, la implicación gana en complejidad. Este rasgo se puede observar en los comentarios entre participantes post-intervención, las conductas mostradas en las que el alumnado extrapola a los rincones de actividad o las situaciones en las que ofrecen ayuda de forma espontánea.

Una de las dimensiones de la participación del alumnado es su implicación en las rutinas de aula (Coelho y Pinto, 2018). En las situaciones expuestas donde los intereses propios dirigen el quehacer del escolar, la implicación gana en complejidad, lo que se puede observar por el tiempo y la concentración dedicada a la tarea, así como por la combinación de matices: tono de voz, miradas, posturas corporales y creación de nuevos símbolos. Estos

hallazgos apoyan los descubiertos por Morales et al. (2016): “la implicación de los niños aumenta en actividades menos estructuradas e iniciadas por los niños y decaía en actividades más directivas.” (p.49).

Para la implementación de la rutina, se utiliza el andamiaje respetando las necesidades individuales. Como se ha recogido, existen momentos en los que se pueden expresar los intereses individuales. Las expresiones del alumnado van ganando en precisión sobre lo que les agrada o desagrada y de este modo el crece el conocimiento mutuo. La progresividad con que se aborda cada matiz de la rutina, por ejemplo, introduciendo un toque nuevo cada vez sobre la base de los ya conocidos manteniendo intactos otros momentos, hace que el compromiso del alumnado aumente en cada desempeño.

Se puede afirmar que en el proceso ha existido un correcto equilibrio en la interacción entre las competencias e intereses del escolar y las demandas de la rutina. Para Morales (2018) esa interacción es la variable que determina el nivel de compromiso o funcionamiento del alumnado en una rutina.

En los datos se ha mostrado la diversidad de implicación dentro del grupo, desde quienes una vez incorporada la dinámica anticipaban lo que era necesario y comenzaban a establecer pareja e incluso el ritual de contacto, a quienes precisaban de pequeños apoyos educativos para mantener la concentración y atención necesaria aún al final del ciclo. Esta circunstancia se puede explicar por las características asociadas al compromiso en la tarea: estado de desarrollo, temperamento y habilidades de autorregulación (Morales et al., 2016). Como indican estos autores, son aspectos que influyen en la capacidad de aprovechar las experiencias de clase comprometiéndose activa y positivamente con maestros, compañeros y tareas.

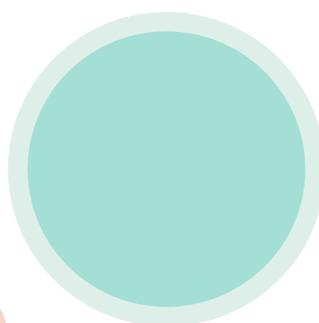
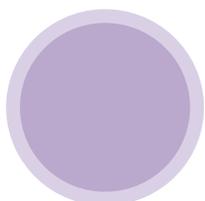
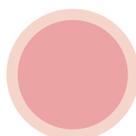
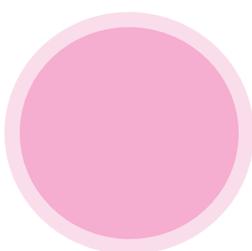
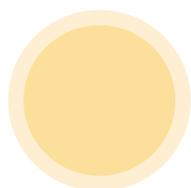
Una limitación en la interpretación de alguna circunstancia en la que se ha detectado falta de implicación es atribuirla a la falta de desarrollo o capacidad. Sin embargo, sería necesario explorar un nuevo punto de vista desde los planteamientos de McWilliam (2016), quien señala a la incompatibilidad entre las habilidades del niño, sus intereses y las demandas de la tarea. Una rutina de contacto corporal entre iguales, especialmente en el primer curso, puede demandar salir de su necesidad de placer para atender a un “otro” que aún no ha descubierto. El pensamiento egocéntrico propio de esta edad precisa de propuestas breves en las que vivencie la presencia de otro cuyos intereses pueden no coincidir con los suyos. El abordaje de esta circunstancia se ha mostrado a través del papel que la maestra ha dado al objeto transaccional, el peluche propio y el de aula, como instrumento mediador para incrementar el compromiso gracias a proporciona seguridad individual.

La estructura de la rutina ha facilitado los apoyos necesarios para lograr que los niños se implicasen de forma cada vez más compleja en la actividad pudiendo adquirir habilidades útiles para futuras tareas (Morales et al., 2016). Se ha mostrado cómo el alumnado tomaba los recursos realizados cada día para ser utilizados en situaciones de juego libre en los rincones, donde ellos son los protagonistas de organizarlas y gestionarlas.

En resumen, la rutina de contacto corporal como contenido de aprendizaje ha facilitado la adquisición de aprendizajes relevantes (Pérez-Gómez, 2019) porque estos han facilitado al alumnado ir formando parte de un grupo social que compartía modos de hacer y entender el aula. La repetición de conductas ha modificado comportamientos y permitido un incremento de la implicación en las tareas cotidianas. Según Coelho y Pinto (2018) la participación puede definirse atendiendo a dos dimensiones: la frecuencia de las actividades a las que asisten los niños y su nivel de compromiso. En la experiencia investigada, ambas se vieron aumentadas con la evolución del ciclo. Como se ha recogido, ha sido común la elección del contacto corporal entre iguales en los momentos de libre elección de tarea, observándose la riqueza de intercambios verbales y no verbales que denotan un compromiso cada vez más complejo y enriquecedor.

PARTE SEXTA

Conclusiones, reflexiones y nuevos retos



8. Conclusiones

En este capítulo del trabajo es necesario volver la vista atrás para señalar el punto de partida. La inquietud inicial era estudiar cómo desarrollar un programa de contacto corporal afectivo entre iguales y la repercusión en la vida del grupo. El tema central de fondo es el tacto como necesidad básica que, siendo atendida, favorece la creación de relaciones interpersonales de calidad fomentando vínculos. Recorrido el camino de investigación sobre la propia práctica de tres cursos escolares, en este momento se recogen los aspectos que han podido ser clarificados, así como las limitaciones vividas.

8.1. Aportaciones del estudio de la experiencia de contacto corporal afectivo entre iguales por medio del programa "MIMOS"

A lo largo de los años de estudio, primero con la implementación informada teóricamente simultáneamente a su desarrollo, después con el análisis y categorización de los datos, se puede concluir con la consideración del tacto como un recurso educativo valioso para la adaptación al medio escolar. También es un recurso privilegiado para la creación y consolidación de relaciones de calidad en el aula. El hecho de ser un estudio longitudinal ha permitido la serenidad de poder tomar distancia para mirar el proceso completo desde distintas ópticas. Esto ha facilitado constatar que los beneficios para el alumnado compensan las dificultades que supone iniciar propuestas innovadoras, principalmente los referidos a:

- **Adquirir recursos de cuidado personal.**
- **Ser personas autónomas con capacidad de tomar pequeñas decisiones.**
- **Saber poner límites personales y expresarlos sin dañar al otro.**
- **Formar parte de un grupo con clima de respeto.**

Todo ello forma parte de los denominados aprendizajes para la vida que el informe Delors (1996) apuntaba como necesarios para la educación del siglo XXI. En una sociedad cambiante y cada vez más compleja, los recursos personales son el baluarte a cultivar como garante del grupo.

En la sociedad contemporánea, ha crecido el *moral panic* (Piper y Stronac, 2008) porque es creciente el cuestionamiento del contacto físico fuera del entorno familiar (Öhman, 2016). Esta corriente cada vez más difundida en países como EEUU, Reino Unido y Australia ha conllevado políticas de no contacto hasta el punto de cuestionarse los modos de curar a un alumno/a imponiendo la necesidad de la presencia de otro adulto o de dictar una normativa sobre cómo consolar al alumnado (Johanson et al. 2021). Esta situación está llevando a los autores a analizar las consecuencias que pueden tener para el desarrollo infantil.

Los datos aportados en este estudio llevan a pensar que desde esas posturas del “no contacto” en vez de hacer crecer los recursos personales que permiten al individuo empoderarse, se busca coartar al grupo social usando una visión peligrosa de los comportamientos de este. Al amparo de esas creencias se está extendiendo el tabú del “contacto corporal” como algo inapropiado e incluso peligroso, alejándose de entender el contacto como una necesidad humana básica necesario para la supervivencia (Montagu, 2016; Hertenstein y Weiss, 2011).

Desde la experiencia investigada, se ha constatado que el acercamiento respetuoso provee beneficios emocionales para las personas, especialmente en la primera infancia, porque facilita el establecimiento de vínculos y el conocimiento propio. La importancia de discernir qué es un toque respetuoso del que no lo es radica en ofrecer la oportunidad de decir “no”, al mismo nivel que la obligación de respetar dicha negativa. El papel principal en este tratamiento en los primeros momentos recae en el docente, para ir progresivamente transfiriéndoles la responsabilidad del contacto y el buen trato en cada momento de la rutina estudiada.

En el fondo de la cuestión, está un cambio de la mirada educativa, siendo primordial partir de la comprensión de las conductas del alumnado como su modo de adaptarse al entorno. Este hecho está relacionado con circuitos neuronales que forman parte de la evolución de la especie, así como de las conductas aprendidas en su entorno “seguro”. Esto implica que el docente debe intervenir sobre el entorno y no tanto sobre en escolares particulares, siendo programador de las circunstancias que estos vivirán. Docente, espacio y tiempo se convierten en agentes del cambio que experimentará el alumnado. Este trabajo ha sido una toma de conciencia de esta circunstancia que conllevará cambios en futuras intervenciones.

Los estudios relativos a la teoría polivagal (Porges, 2016), la relevancia de la homeostasis (Damasio, 2019) y cómo el ser humano actúa en todo momento para mantenerla dieron explicación a las reacciones del alumnado al comenzar el ciclo: lucha (patadas, llantos, empujones); huida (carreras, escapes, agarrarse a la puerta) y parálisis (quedarse en el límite de la puerta, ponerse al final y no avanzar). La revisión de la teoría clásica del apego y las nuevas aportaciones de Crittenden (2002), Schore y Schore (2007), Geddes (2006) y Siegel (2007, 2017) han permitido articular estrategias didácticas para facilitar los estados corporales de calma, tranquilidad y fluidez.

Siguiendo a Cekaite (2016), se ha asumido “una comprensión del cuerpo en movimiento que se extiende más allá de la locomoción para incorporar cambios en la postura corporal, la orientación, la mirada y los gestos de los participantes.” (p.32). El estudio de caso ha facilitado pautas de intervención centradas en la atención al lenguaje no verbal y al tacto como medio de comunicación. Se pueden resumir en:

- **El contacto puede darse solo con permiso del receptor.**
- **Respeto a los modos de toque preferentes del otro.**
- **Observación, del docente y del alumnado, de las señales corporales emitidas.**
- **Consideración de los ritmos individuales por medio de aproximaciones progresivas.**
- **Ofrecer momentos y espacios para el contacto corporal espontáneo respetuoso, según las necesidades particulares.**
- **Adecuar los toques al nivel madurativo del alumnado utilizando objetos mediadores el tiempo necesario.**
- **Dar lugar a los objetos transaccionales como facilitadores de la adaptación y la creación de vínculos, por ende, del aprendizaje.**

8.2. El tacto y su papel educativo

Los aprendizajes observados en la rutina de contacto corporal afectivo “MIMOS” han permitido comprobar el papel importante del tacto para experimentar seguridad emocional, cuidado y comunicación (Hertenstein y Weiss, 2011). La satisfacción de una necesidad básica humana como es el tacto (Montagu, 2016) ha favorecido la adquisición de recursos personales para la autogestión y el establecimiento de relaciones interpersonales.

Las experiencias de tacto diseñadas giran en torno al cuidado y respeto del otro, proporcionando un tipo de contacto cariñoso, el cual se ha estudiado que promueve el

comportamiento positivo y la buena interacción social (Goodwin, 2017; Dobuon et al.2002) razones por las que se construyó un clima de aula positivo a lo largo del ciclo. Tras el estudio de la experiencia, se puede concluir, en relación al contacto adulto-niño, en la línea del estudio de Johansson et al. (2021) que el tacto:

- **Beneficia el desarrollo emocional.**
- **Se puede utilizar para construir relaciones con los niños.**
- **Es un elemento importante en las actividades pedagógicas.**

Comienzan a existir más inquietudes para investigar el tacto en el aula centradas en el binomio adulto-niño constituyen una base interesante de cara a abrir nuevas líneas de investigación en cuanto al papel del tacto del docente en la modulación del tacto entre iguales. En este estudio de caso, se ha hecho referencia a diferentes tipos de toques usados por la maestra, entre otros:

- **El uso de la cercanía física de la maestra sentándose pegada a algún escolar con dificultades.**
- **El dirigir con sus manos las manos del niño/a para reorientar sus conductas.**
- **Pequeños toques sobre el hombro con el fin de aprobar el desempeño.**

Todos ellos encajan en los tipos de toque encontrados por Bergnehr y Cekaite (2018) en su estudio en las aulas de Suecia. Estas autoras diferencian 5 tipos de toque: de control, afectivo, afectivo-control, asistencia y educativo. A lo largo del estudio presentado, la maestra describe varios de ellos desde la intuición fruto de la experiencia profesional. Una futura línea de investigación sería clasificar qué tipos de toque son necesarios para incorporar de forma eficaz la rutina creada y en qué momentos recurrir a ellos, así como qué toques del adulto facilita el logro de la autonomía en el alumnado, ya que la finalidad principal es el contacto entre iguales.

Johansson et al. (2021), en referencia al toque adulto-niño, apuntan que los futuros docentes consideran que el tacto puede ser utilizado para ayudar a los niños a comprender y desarrollar su capacidad empática. En este sentido, la rutina investigada buscaba desarrollar en el alumnado la capacidad de percibir las señales corporales, uno de los indicadores de su estado emocional, lo que correlaciona con un toque afectivo. Si bien el objetivo didáctico se ha cumplido, incluido la transferibilidad de conductas a otras situaciones del aula, sería interesante abrir un campo de investigación para catalogar la repercusión en los toques

afectivos espontáneos entre iguales. Indagando en los tipos, formas y duración de estos que se pueden empezar a dar en el aula a raíz del aprendizaje de la rutina.

Otra cuestión que surge a raíz de lo observado es la clasificación de las múltiples situaciones de contacto corporal que se dan en un aula de educación infantil, dado que la forma y duración del tacto pueden influir en cómo se perciba e interprete y que los comportamientos no verbales se ubican en el contexto donde ocurren (Cekaite, 2016). Desde ahí, utilizando el *mapping* como técnica de estudio, se podrían clarificar las relaciones que se establecen adulto-escolar y escolares entre sí según los tipos de toques predominantes en cada caso.

8.3. Limitaciones y dificultades para el desarrollo del proceso educativo y su estudio

Todo proceso educativo tiene sus luces y sombras, sus logros y fracasos. También este que se ha expuesto. Ya se ha indicado previamente que al realizar un estudio de caso sobre un programa educativo no se busca generalizar, pero sí puede servir este proceso como inspiración a quien tenga una inquietud similar. Por ello se abordan tres de las dificultades que estuvieron presentes en este ciclo: la repercusión de la institución escolar, la soledad docente y la falta de cultura somática de cuidado frente a la presión academicista.

8.3.1. El centro educativo

Un centro escolar es considerado un sistema social en el que todos sus elementos se interrelacionan; pues lo que ocurre en un aula repercute en el resto, al tiempo que la vida del centro en su conjunto condiciona a cada aula.

En los datos recogidos, se incluyen pasajes donde se muestra cómo la participación en programas educativos externos, la celebración de semanas culturales u otro tipo de eventos interfiere en la vida de aula. Se puede concluir que la práctica de una rutina es muy sensible a cualquier alteración de horario. Cuando hubo que modificar el momento de la jornada en la que se realizaban los MIMOS, se pudo constatar en que el alumnado se mostró ansioso, se retrasó la organización del aula, los toques disminuyeron en calidad (toques arrítmicos, impulsivos e inconstantes), el clima durante la realización fue de ruido y escasa dedicación.

En otras ocasiones, formar parte de un sistema mayor supone que el docente tiene que atender a compañeros o imprevistos que llegan al aula. Algunos relatos recogen que cuando la maestra atiende dos cosas a la vez, ambas se resienten. La rutina implementada al tener un marcado carácter emocional precisa de una presencia física y afectiva de la maestra que sean de disposición plena. El hecho, por ejemplo, de que atendiera a otro docente en el

aula mientras se desarrollaba la rutina informa al alumnado, por medio de lo que López (2017) denomina factores psicocorporales, de que la tarea es algo secundario pues la atención está puesta en otro asunto. Por ello, se concluye que la disposición física y afectiva del docente es uno de los aspectos más relevantes para implementar este tipo de prácticas.

Como se recoge en el capítulo preliminar aún existe una tendencia en los centros escolares a priorizar lo cognitivo, instrumentalizando la educación infantil, las actividades corporales y de movimiento se consideran de segundo orden. Esta circunstancia explica que otros docentes entren al aula en los momentos de la rutina para solucionar sus problemas personales; en las reuniones de equipo se hace necesario justificar por qué no se quieren apoyos de especialistas o que se saquen a determinados niños/as cuando hay que hacer los MIMOS.

El centro escolar donde se inscribe el grupo estudiado es un colegio grande que incluye dos etapas educativas y, tiene tres aulas por cada grupo de edad. Esta circunstancia supone la necesidad de establecer muchos acuerdos a la hora de trabajar de forma similar. En el caso estudiado la maestra explica el programa a sus compañeros de nivel, lo cuáles, aún no teniendo mucha formación corporal optan por probar a seguirlo a su modo y bajo su propia organización temporal y espacial.

Esta circunstancia, condiciona el modo como se abordan muchos temas que afectan al desarrollo de la rutina. Ejemplo de ello es la presencia de peluches en el periodo de adaptación. En el caso estudiado existió un acuerdo de las tres aulas para informar a las familias y requerirles ese esfuerzo previo al comienzo de curso. Aunque cada aula lo utilizó a su modo, sí facilitó que en el aula estudiada se utilizase como mediador del contacto corporal inicial. En el caso estudiado, el objeto transicional creó puentes entre el hogar y el aula y, a su vez, proporcionó a la maestra un medio con el que interactuar respetando sus tiempos y distancias, facilitando interacciones como:

- Preguntar el nombre del peluche, su color o quién se lo dio, intercambiar miradas.
- Tocar el peluche para ver su textura y que el alumno lo observe en la distancia.
- Pedir permiso para tocar su peluche.
- Solicitarle una caricia con su peluche en la mano.

Estas posibilidades requieren del educador una reflexión previa y un diseño de los tiempos y lugares donde va a desarrollarse esas interacciones. Winicott exponía que el “osito” (en este caso, el peluche) “no es el mismo niño” (Sainz, 2017 p.71). Esto justifica que a través de él se facilite el contacto corporal con el otro, porque no compromete la identidad del niño: hay un mediador entre “yo” y el “otro”. Se observó a distintos escolares que usaban la mano de su peluche para rozar el rostro de sus compañeros cuando eran

invitados a saludar. Es decir, hay un acto simbólico que le permite hacer la transición a su ritmo, hasta llegar a tocar al otro.

Cyrułnik (2004) estudió el empleo de un fular materno para paliar las fobias escolares, pues ofrece “el vínculo mantenido en la lejanía, el apego reafirmado frente a la distancia, una victoria afectiva sobre la amenaza del espacio y el tiempo” (p.74). En este caso, el peluche actuó a modo de fular y se pudieron ver los mismos efectos en las conductas del alumnado.

Las evidencias obtenidas en el grupo indican que fue un recurso útil promotor de la formación de nuevos vínculos en los primeros días de escolarización. Fue relevante programar un trabajo previo con las familias, explicando la finalidad y las pautas a seguir en casa para iniciar la transición no traumática al nuevo contexto gracias al peluche: sentir corporalmente al peluche en casa, jugando, paseándolo, acunándolo, etc.

Sin embargo, puede que, en otros grupos que no lleven a cabo este tipo de abordajes, los procesos de adaptación se vean obstaculizados o alargados en el tiempo provocando cuestionamientos del entorno familiar o del centro escolar. Este estudio proporciona a la maestra datos para negociar con sus colegas y consensuar estrategias conjuntas de programación de nuevos ciclos escolares.

En este estudio, el papel de las familias solo ha sido contemplado en el inicio del ciclo ya que se ha centrado en el alumnado y su desempeño en el aula. No se ha ahondado en la posible influencia que en las vivencias familiares tienen en el modo que el alumnado afronta la rutina, siendo una posible limitación al estudio que abre nuevas vías de exploración en ciclos futuros.

8.3.2. La docente

Partiendo de lo expuesto en el punto anterior, se infiere que el estado del docente es una parte clave para esta práctica educativa. En los datos recogidos se pudo observar cómo la emocionalidad docente es una constante de cuanto ocurre en el aula.

En este sentido, al simultanear los roles de investigadora y maestra surgen tensiones. Se ha señalado que en la jornada escolar se centraba en el rol docente cuando se desarrollaba el programa, dejando para otros momentos las tareas investigadoras, como la toma de notas del diario de campo. Sin embargo, existen múltiples situaciones en las que surgen datos relevantes que no pueden ser recogidos gráficamente que implica un sentimiento de pérdida de evidencias. Por ello, se puede hablar de la soledad docente y su repercusión en el proceso investigador.

Las tensiones mencionadas repercuten en la vivencia corporal que la maestra tiene de la rutina y es consciente de ello porque identifica sus emociones y las causas de ellas. A lo largo de todo el proceso la maestra hace un ejercicio de autoobservación que le proporciona información valiosa con la que gestionar tarea investigadora y práctica de aula. Con ello ha enriquecido su idea de autoeficacia, porque como indica López (2017) “La vivencia del docente en su tarea educativa se relaciona directamente con la percepción de sí mismo[...]” (p.31). Según Bandura (1977, como se citó en Manasia et al., 2020) la autoeficacia, entre sus pilares tiene una experiencia enactiva y la interpretación afectiva de estados psicológicos. La maestra hace constantes inferencias de lo que sienten sus alumnos para darles respuesta, usa el cuerpo propio como recurso y recibe información de las consecuencias de sus acciones por medio de sensaciones.

Existen ocasiones en las que la información desborda la capacidad de respuesta de la maestra, surge la dificultad de equilibrar la tarea de recoger datos y a la vez atender al alumnado. Esta circunstancia se ve compensada cuando se incorporan las estudiantes en prácticas, se puede decir que se siente un refuerzo en la medida que se reparten responsabilidades. Por ello, en este trabajo se concluye que el trabajo solitario en un centro escolar es una limitación laboral y un hándicap en el desarrollo profesional.

La tensión señalada en este caso también está provocada porque los MIMOS es un modo de hacer en el aula que sólo se lleva a cabo con ese grupo escolar. Esta circunstancia tiene un doble matiz: desde la labor docente denota que en el centro escolar hay un amplio margen de autonomía para la maestra; desde la tarea investigadora dificulta el contraste de datos con otros grupos escolares y/o otros colegas.

En el modelo de bienestar docente propuesto por Manasia et al. (2020) se apunta a la autonomía y la variedad de trabajos como recursos laborales generadores de emociones positivas, las cuáles, son auténticas y contextuales. En el caso de la maestra, gracias a la autonomía que proporciona el centro, ha podido diseñar y desarrollar un programa propio. Esta circunstancia le ha proporcionado una percepción subjetiva de autoeficacia, de valía personal, en la medida que en sus relatos va recogiendo afirmaciones sobre: cómo ha gestionado el comportamiento del alumnado, ha acompañado la regulación emocional de los escolares y, cómo ha reconducido el proceso según los avances del grupo. La autoeficacia es considerada una variable afectiva (Hagenauer et al., 2015) en este sentido cuando ella la percibe son múltiples las alusiones de la maestra en las que indica su alegría y disfrute de la enseñanza.

Por el contrario, como limitación profesional hay que señalar la ausencia de límites claros respecto a otros profesionales, esto supone una percepción de falta de relaciones positivas y de apoyo. Provoca emociones negativas en la medida que sufre de intromisiones frecuentes, sobre todo en el último curso, dificultan crear un ambiente laboral basado en el intercambio y el respeto. Estas características, relativas al medio laboral, son consideradas importantes para el logro del bienestar docente (Manasia et al., 2020; Yin et al., 2016) que repercute en el desempeño de la maestra en el aula.

En definitiva, tomar conciencia de las tensiones que surgen y su causa es un modo de desarrollar “la capacidad de vivenciar del individuo, es decir, de sentir de manera consciente y holística lo que le pasa” (López, 2017, p.154), denominado “experiencing” por Gendin según López (2017). Hacer visible las limitaciones supone una fortaleza en la medida que se pueden articular nuevas líneas de estudio, así como explorar otros modos de resolver situaciones prácticas de aula. Existe relación entre las emociones que experimenta y cómo se establecen las relaciones docente-escolar (Frenzel et al., 2016; Hagenauer et al., 2015), por ello, el estrés docente puede suponer una limitación en un trabajo como el presentado.

9. Reflexiones finales y nuevos caminos de estudio

Este último apartado es elaborado desde la perspectiva global del camino realizado: desde que surge la intención de indagar más profundamente en la realidad escolar, hasta el convencimiento de convertirlo en un documento académico para un fin mayor. Como en el relato de un viaje, se van detallando aquellos lugares que más impactaron, sorprendieron o quizás ofrecieron más refugio. Para comenzar presentando el mapa del viaje, se abordará el papel de la investigación docente, ya que a lo largo del trabajo se han hecho múltiples referencias al doble rol de maestra-investigadora como trascendente. A continuación, me detendré en posibles caminos abiertos para seguir investigando sobre algunos de los paisajes visitados: el contacto corporal, el tacto y su papel.

9.1. La investigación como desarrollo profesional

Para la realización de este subapartado, me voy a permitir cambiar de registro narrativo, debido a que este punto del trabajo es un proceso de reflexión crítica sobre lo realizado. Hasta este momento, se ha optado por una escritura en tercera persona con el fin de hacer ver al lector el esfuerzo por tomar distancia de la realidad para ser lo más neutral posible al relatar lo sucedido. Sin embargo, en este momento es complicado hablar de “la maestra” cuando lo que se quiere concluir es qué ha supuesto el doble rol desarrollado durante los 6 años de elaboración de este estudio.

En primer lugar, me gustaría hacer patente que ha sido un baile. En muchas ocasiones, sobre superficies frágiles y resbaladizas, porque ha supuesto vivir en primera persona la desconfianza aún latente entre dos mundos: el investigador (académico) y el docente (práctico)

(Binder, 2012). De tal modo que ha sido necesario desligarse del significativo estigma de investigación pequeña (o menor) que para los investigadores aún existe al referirse a la investigación de algo tan cotidiano como es la práctica de un aula, como expresa Souto-Manning (2012) en su propio proceso de crecimiento como docente-investigadora. Por ello, cuando estuve recopilando datos y, posteriormente, analizándolos flotaba la preocupación constante por encontrar un asiento teórico que los justificase. Sin embargo, pasado el tiempo pude comprobar el ciclo de legitimidad que la labor docente adquiriría gracias al rol investigador que me ofrecía el conocimiento de múltiples matices explicativos y, a su vez, cómo los actos cotidianos se convertían en fuentes de indagación. De tal modo que la maestra informó a la investigadora y esta reforzó a la maestra que la enseñanza no consiste en algo mecánico en donde hay que encontrar la tecla a tocar, sino como algo vivo.

Al igual que recoge Souto-Manning (2012), en este proceso me ha llamado la atención la cantidad de veces que ha surgido en otras personas preguntas sobre la motivación de investigar sobre la propia labor docente. Son comunes preguntas como: ¿para qué quieres un doctorado? ¿Por qué investigar sobre lo que hacer y convertirlo en tesis doctoral? ¿tienes intereses de carrera universitaria, no es suficiente ser maestra? ¿te van a pagar más por hacer esto? Aún hoy les sorprende que el argumento se cifa a una motivación simple, básica, primaria o que no implique subir escalafones administrativos. Simplemente, este proceso ha permitido comprender lo que hago y, con ello, hacerlo mejor, poder estar presente de otro modo, con otra emocionalidad y sobrellevar las cargas más complejas que esta sociedad pone sobre las espaldas de la escuela.

Pese a que hay un consenso en que la investigación docente es una herramienta útil en la mejora de la práctica cotidiana y de contextos educativos, es llamativo que cuando un docente pone en marcha un proceso indagativo surjan las dudas en su entorno sobre las intenciones ocultas. En otras ocasiones, los hay que se acercan para intentar unirse a la aventura; pero no es menos cierto que investigar en el aula requiere unas energías de las que conviene haberse provisto previamente. Al final, la conclusión que he obtenido es que para que se lleve a cabo este viaje no sirven las conversaciones o argumentaciones, sino que “debe construirse conjuntamente a través del compromiso de vivir el proceso de planteamiento de problemas en el aula [...]” (Souto-Manning, 2012, p.54).

En definitiva, finalizado el proceso resulta que “la práctica de la indagación se convierte en investigación expresada por el docente a través de las experiencias cotidianas vividas en el aula” (Binder, 2012, p.119) y asumir la investigación docente en los términos que expresa Cheruvu (2014): como recopilación sistemática de datos y análisis de un problema de la práctica. Embarcarse en este largo proyecto de investigación docente, como indica

esta autora, ha resultado útil como mejora de mi propia práctica, pudiendo comprender más profundamente las necesidades del alumnado y sus perspectivas (vivencias), todo ello ha revertido en una mejora del significativa del aprendizaje.

¿Por qué optar por un estudio de caso cualitativo? ¿Qué aportó?

La realización de un estudio de caso cuyo foco es la propia práctica supone enriquecimiento profesional en la medida que ofrece evidencias sobre las que elaborar futuras intervenciones. En este sentido, Eisner (1998) señala que un estudio de caso cualitativo tiene tal riqueza que permite obtener imágenes, creencias e ideas con las que generalizar a nuevas situaciones. Es interesante adoptar la concepción de generalización de este autor, que la asemeja a transferencia, por cuanto una vez terminado este estudio es tal el conjunto de datos evaluados, analizados e incluso desechados que se ha creado un banco de recursos con los que volver a la práctica de un modo más informado, con una mirada más exhaustiva y consciente. Todo ello favorece el poder enfrentarse a una realidad que siempre ha sido cambiante, pero que cada vez es más compleja y desafiante.

También es importante tener en cuenta que esas creencias e imágenes que se forman de la indagación orientan las futuras miradas por cuanto componen un prototipo (Eisner, 1998) de lo que se considera que es una escuela, un aula, un sistema educativo o cualquier situación particular. La investigación cualitativa tiene el poder de crear imágenes con las que se categoriza lo que es una actuación de calidad, la eficacia docente o los logros óptimos del alumnado.

La aportación del estudio de caso basado en la práctica docente es poder trasvasar lo encontrado a futuras situaciones que compartan similitudes, pequeñas generalizaciones según Stake o Simons. Para Eisner (1998) “lo que se generaliza es lo que se aprende; y para nuestros propósitos esto puede considerarse como a) destrezas, b) imágenes y c) ideas.” (p.231). Tras el proceso seguido, se puede concluir que la investigación sobre la propia práctica supone que las destrezas adquiridas permiten discriminar matices que antes no eran visibles, ajustar las intervenciones en la medida que las destrezas requieren de reflexión.

En este punto de reflexión, también es importante señalar que existen dificultades como son la soledad en el aula. Por ello, sería interesante organizar en los centros escolares de modo que permitiera compartir horas a dos profesionales en la misma aula con finalidad investigadora. Administrativamente, se comienzan a dar los primeros pasos para que los docentes puedan compartir su experiencia de aula durante una semana en otro centro, son

iniciativas escasas y puntuales aunque muy positivas que podría extrapolarse con un fin investigador; sin embargo, la regulación vigente solo contempla el compartir aula si se va a dar apoyo escolar a alumnado con dificultades. Por tanto, se deja ver que la investigación en y sobre la práctica no es considerada el elemento clave de mejora que incide en el aprendizaje posterior del alumnado.

9.2. Nuevos caminos de intervención e investigación

En el estudio, se han mencionado, pero no investigado, dos elementos de la relación educativa: las familias y las emociones docentes. Ambas constituyen las nuevas líneas de investigación que se van a exponer a continuación, justificadas desde los hallazgos encontrados.

9.2.1. *Modos de creación de relación familia-escuela*

Cuando se ha investigado la implementación del programa, se ha recalcado la importancia de usar un objeto transaccional para iniciarlo y esto abre una nueva vía de estudio. En el base de ese objeto está el vínculo, ya que no se solicitó traer cualquier objeto al azar, ni que fuese un objeto diferente cada día. Subyace la hipótesis: introducir vínculos previos en el aula facilita la transición no traumática de contextos. Por ello, se podrían implementar nuevas situaciones educativas del tipo:

- Realización de rutinas de masaje en el aula con las familias en los días previos al comienzo de curso.
- Presencia de objetos significativos para el niño y realización de contactos entre niños/as y familiares por medio del objeto.

En estas situaciones, sería interesante evaluar la repercusión en la incorporación al aula, así como la transferencia de estas prácticas al ámbito familiar, de modo que pudiera verse el beneficio del contacto corporal afectivo en la construcción de una relación escuela-familia basada en la confianza mutua y la colaboración.

La práctica del contacto corporal afectivo como recurso para fomentar esa relación puede tener una continuidad en el ciclo de cara a estudiar si los aprendizajes adquiridos en el aula son extrapolados al ámbito familiar. En el estudio realizado constan comentarios de familiares en los que se daba esta circunstancia, pero que no han sido objeto de estudio.

9.2.2. El bienestar docente como impulsor de la transformación de la cultura dominante

Las emociones del docente es un tema que surgió de los análisis de los diarios de campo. Pese a que no era una preocupación de investigación, se ha comprobado su incidencia en el desempeño del alumnado y el éxito de la rutina.

Como indican Martínez-Álvarez y González-Calvo (2016) hay que considerar la dimensión corporal de la docencia. Un camino nuevo de intervención sería trabajar el contacto corporal como instrumento de bienestar docente, creando grupos de reflexión (evito usar el término grupos de trabajo porque va ligado a una cultura de la formación permanente) cuyo foco sea la vivencia corporal de bienestar y la toma de conciencia de cómo está el cuerpo en las distintas situaciones escolares.

Estudiar la creación de grupos de apoyo emocional basados en la intervención corporal gracias a la elaboración de una propuesta de contacto saludable y respetuoso que parta del uso de instrumentos (masajeadores, rodillos, plumas, piedras, etc.) para facilitar la transición al contacto piel con piel. Desde esta vivencia personal tomar consciencia del modo de estar en el aula y la repercusión del sentimiento de pertenencia en la práctica diaria.

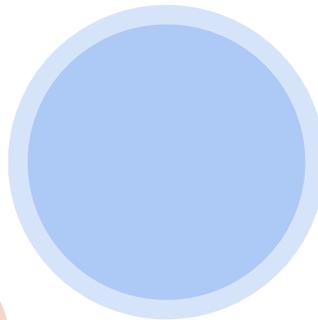
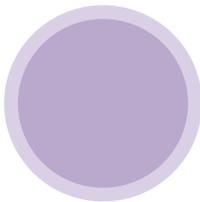
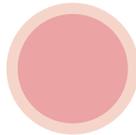
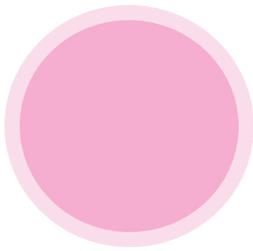
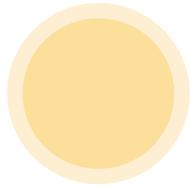
Algunas hipótesis de trabajo serían:

- **Los vínculos entre docentes se ven favorecidos por el contacto corporal que revierta las situaciones de presión y estrés docente.**
- **Tener espacios y tiempos para el intercambio emocional favorece un clima de colaboración que repercute en las actuaciones particulares.**
- **Los aspectos corporales como eje de desarrollo personal influyen en el desarrollo profesional dotando al profesorado de recursos para la autorregulación.**

En definitiva, se podrían explorar nuevos caminos formativos partiendo de las evidencias que apuntan a que los aspectos emocionales docentes son una variable clave en los aprendizajes del alumnado. Desde la relación entre las vivencias corporales y las emociones que se han estudiado en la rutina implementada considero que el trabajo del cuerpo puede uno de los caminos para la gestión emocional. Por último, transformar la cultura escolar que favorezca la generalización de prácticas de contacto corporal afectivo y respetuoso desde la transformación de los implicados de programarlas, los docentes.

PARTE SÉPTIMA

Referencias bibliográficas



10. Referencias bibliográficas

- Ainswort, M. D.S. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34 (10), p.932-937.
- Alvarado, A., y Salazar Rojas, W. (2003). Comparación de los efectos del masaje y el estiramiento sobre el rendimiento. *Pensar En Movimiento: Revista De Ciencias Del Ejercicio Y La Salud*, 3(1), 43-53. DOI:[10.15517/PENSARMOV.V3I1.401](https://doi.org/10.15517/PENSARMOV.V3I1.401)
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1).
- Arias, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 18(1), 13–26.
- Arufe, V. (2020). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? (¿How should Physical Education work in Early Childhood Education be?). *Retos*, 37, 588–596. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74177>
- Águila, C., y López, J.J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 35, 413-421. DOI:<https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035>
- Atkinson, T. y Claxton, G. (Eds.) (2002). *El profesor intuitivo*. Octaedro.
- Barlow, J. (2015). “Peer Massage in the Classroom” In *Transforming Troubled Lives: Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties*. Published online: 08 Mar 2015; 237-249.
- Baradarian, A., Muela, A., López de Arana, E., Larrea, I. y Vitoria, J.R. (2015). Conducta de exploración, bienestar emocional y calidad del cuidado en educación infantil. *Anales de Psicología*, 31 (2), 570-578.
- Barbero, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: Reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital “cuerpo” en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 25-51. <https://doi.org/10.35362/rie390803>
- Barrientos, A.; Pericacho, F.J. y Sánchez, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre educación*, 38, 59-78.

- Bautista, C. N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno.
- Becker, E.S., Goetz, T., Morger, V. y Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions-An experience sampling analysis. *Teaching and teacher education*, 43, 15-23.
<http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Bergnehr, D. y Cekaite, A. (2018) Adult-initiated touch and its functions at a Swedish preschool: controlling, affectionate, assisting and educative haptic conduct. *International Journal of Early Years Education*, 26 (3) 312-331.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1414690>
- Bernate, J. (2021). Pedagogía y Didáctica de la Corporeidad. Una mirada desde la praxis (Pedagogy and Didactics of Corporeality. A look from praxis). *Retos*, 42, 27–36.
<http://orcid.org/0000-0001-5119-8916>
- Binder, M.J. (2012). Teacher as Researcher: Teaching as Lived Research. *Childhood Education*, 88 (2), 118-120. DOI:[10.1080/00094056.2012.662132](https://doi.org/10.1080/00094056.2012.662132)
- Bishop, S., Stedmon, J. y Dallos, R. (2015). Mothers' narratives about having a child with cancer: A view through the attachment lens. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 20(4), 611–625. <https://doi.org/10.1177%2F1359104514542302>
- Bisquerra, R.(coord.)(2012). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.
- Blair, T. (2018). Ready to learn: peer massage in the classroom. Prescott College [Material no publicado].
- Bolívar, A. (2015). The Comprehensive School in Spain: A Review of its Development Cycle and Crises. *European Educational Research Journal*, 14 (3-4), pp. 347-363.
<http://dx.doi.org/10.1177/1474904115592496>
- Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 3, 123-140.
- Borghi, Q. (2014). Perché gli insegnamenti di Maria Montessori sono ancora attuali? Alcune ragioni. *Reladei* , 3 (3), 13-25.
- Bowlby, J. (1995). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata.
- Bowlby, J. (2009). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de la teoría del apego*. Paidós
- Bravo, S. (2015). Estudio de caso sobre la implementación de un programa para la educación infantil de 0 a 3 años: inteligencias múltiples e innovación educativa.[Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Burgos.
- Cabello, R.; Rúaiz-Aranda, D. y Fernández Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 41-49.
- Camacaro, M.(2013) Estrategias para el abordaje educativo del sentido táctil en la Educación Física Infantil. *Revista de Investigación [online]*, vol.37, n.78, pp.96-108. ISSN 1010-2914.

- Camps, J. (2019). Clima relacional en la escuela y en el hogar. En Bofarull, I. y Camps Bansell, J. (Eds.) (2019). *Habilidades para la vida. Familia y escuela*. Dykinson.
- Caplan, M. (2008). *Tocar es vivir: La necesidad de afecto en un mundo impersonal*. Ediciones la Llave.
- Casassus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 7(6), 81-95.
- Castellanos, N. (2021). *El espejo del cerebro*. Editorial La huerta grande.
- Castillo González, J. P. (2007). El Estrés Infantil y sus Efectos Psicosomáticos en el Desempeño Escolar. *Huella De La Palabra*, (2), 48–54.
<https://doi.org/10.37646/huella.vi2.472>
- Cekaite, A. (2016). Touch as social control: Haptic organization of attention in adult–child interactions. *Journal of pragmatics*, 92, 30-42.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.11.003>
- Cekaite, A., y Bergnehr, D. (2018). Affectionate touch and care: embodied intimacy, compassion and control in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 940-955
- Crittenden, P. (1994). Peering into the black box: An exploratory treatise on the development of self in young children. *Rochester symposium on developmental psychopathology*. 5. 79-148.
- Crittenden P. M. (1995). Attachment and Psychopathology. In S. Goldberg, R. Muir & J. Kerr (Eds) *John Bowlby's Attachment Theory: Historical, Clinical, and Social Significance*. Analytic Press.
- Crittenden, P.M. (2002). Nuevas implicaciones clínicas de la teoría del apego. Promolibro.
- Coelho, V. y Pinto, A. (2018). The Relationship between Children's Developmental Functioning and Participation in Social Activities in Portuguese Inclusive Preschool Settings. *Frontiers in Education* 3. DOI:[10.3389/educ.2018.00016](https://doi.org/10.3389/educ.2018.00016)
- Coelho, V., Cadima, J. y Pinto, A.I. (2019). Child Engagement in Inclusive Preschools: Contributions of Classroom Quality and Activity Setting. *Early Education and development*, 30 (6), 800-816. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1591046>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Contus Editorial Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Corsaro, W. A., y Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197–220. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.16.080190.001213>
- Cyrułnik, B. (2004). *Del gesto a la palabra: etología de la comunicación en los seres vivos*. Gedisa.
- Chaverra, B.E., Gaviria, D.F., y González, E.V. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. Conceptualización y aplicación. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 35, 250-254.

- Cheruvu, R. (2014). Focus on teacher as researcher: teacher educators as teacher researchers: practicing what we teach. *Childhood Education*, 90(3), 225-228. DOI:[10.1080/00094056.2014.911636](https://doi.org/10.1080/00094056.2014.911636)
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre: ¿cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Destino,
- Damasio, A. (2017). *El error de Descartes*. Planeta editorial.
- Damasio, A. (2019). *La sensación de lo que ocurre*. Planeta editorial.
- Davis, P. K. (1998). *El poder del tacto. El contacto físico en las relaciones humanas*. Paidós.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Coords.).(2013). *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa Vol. III*. Editorial Gedisa.
- Díaz, A., Mendoza, V. M., y Porras, C. M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y Palabra*, 75(1), 1–25. <https://doi.org/validez triangulación>.
- Decreto 122/2007 de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de educación infantil. 27 de diciembre de 2007. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 1, de 2 de enero de 2008. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2008/01/02/pdf/BOCYL-B-02012008.pdf>
- Dobson, S., Upadhyaya, S., Conyers, I., y Raghavan, R. (2002). Touch in the care of people with profound and complex needs. A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 6(4), 351–362. <https://doi.org/10.1177/146900470200600402>
- Dobbs, J., Arnold, D.H. y Doctoroff, G.L. (2004) Attention in the preschool classroom: the relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention, *Early Child Development and Care*,174:3, 281-295.
- Dubé, J.E.(2008). Evaluación del acuerdo interjueces en investigación clínica. breve introducción a la confiabilidad interjueces. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVII(1),75-80.[fecha de Consulta 2 de Mayo de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921796008>
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador.
- Ekström, A. y Cekaite, A. (2020). Children’s touch in a Swedish preschool: touch cultures in peer group interaction. *International Journal of Early Years Education*. 1-19. DOI:[10.1080/09669760.2020.1857709](https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1857709)
- Elmsater, M. y Hetu, S. 2007. *Massage in Schools Programme manual for instructors*, Montreal: UR Publications. [Google Scholar]
- Escobar, Y. (2015, 7 de julio). *La sobre-escolarización y las consecuencias que trae adelantar etapas en los niños y niñas*. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. <http://www.facso.uchile.cl/noticias/113041/sobre-escolarizacion-y-las-consecuencias-que-trae-adelantar-etapas>
- Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista De Psicología*, 6(1-2), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Esteve, J.M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la Educación*, 18, 85-107.DOI:<https://doi.org/10.14201/3204>

- Evans, I.A., Harvey, S.T., Buckley, L. y Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments, *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4:2, 131-146.
<http://dx.doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- Ferrandis, A. (1988). *La Escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (Ed). Centro de investigación y documentación educativa.
- Feldman R., Singer M. y Zagoory, O. (2010). Touch attenuates infants' physiological reactivity to stress. *Developmental Science*, Mar;13(2):271-8.
DOI: [10.1111/j.1467-7687.2009.00890.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00890.x)
- Femenias, A (2009). El masaje infantil aplicado a la escuela: nuevas estrategias para la mejora de la calidad afectiva y emocional en atención temprana. [Tesis doctoral no publicada]. Universitat de les Illes Balears. Repositorio. <http://hdl.handle.net/10803/9394>
- Field, T. (1998). Touch Therapy Effects on Development. *International Journal of Behavioral Development*, 22:4, 779-797
- Field, T; Hernández-Reif, M y Diego, M. (2005). Cortisol decreases and serotonin and dopamine increase following massage therapy. *International Journal Neurociencie*, 115, 1397-1413.
- Fierro, S., Velázquez, N., y Fernández, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 42, 434-442. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87305>
- Flick, U. (2013). *Introducción a la investigación cualitativa (3ª. ed.)*. Ediciones Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (2016). Report Card n.º 16 - Innocenti.
- Mundos de influencia: ¿Cuáles son los determinantes del bienestar infantil en los países ricos?. www.unicef-irc.org/publications/pdf/Report-Card-16-Mundos-de-Influencia-bienestar-infantil-en-los-paises-ricos_RC16_ES.pdf
- Forjans, J.A.T. (2012). El Masaje: una terapéutica de excelencia para canalizar el estrés laboral. *Revista Motricidad y Persona: serie de estudios*, 10, 63-78.
- Freire, H. (2017). *¡Estate quieto y atiende!*. Herder.
- Frenzel, A.C., Goetz, T. y Pekrun, R. (2008). Ursachen und Wirkungen von Lehreremotionen: Ein Modell der reziproken Beeinflussung von Lehrkräften und Klassenmerkmalen. En M. Gläser-Zirkuda, J. Seifried (Eds.), *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*, 187-209. Münster, Waxmann.
- Frenzel, A., Goetz, T., Stephens, E. y Jacob, B. (2009). Antecedents and Effects of Teachers' Emotional Experiences: An Integrated Perspective and Empirical Test. First publ. in: *Advances in teacher emotion research : the impact on teachers' lives / ed. by Paul A. Schutz ... Dordrecht : Springer, 2009, pp. 129-15. DOI:10.1007/978-1-4419-0564-2_7*
- Frenzel, A.C. (2014). Teacher emotions. In *International Handbook of Emotions in Education*, 1st ed.; Linnenbrink-Garcia, E.A., Pekrun, R., Eds.; Routledge: New York, NY, USA, Volume 1, pp. 494–519. <https://doi.org/10.4324/9780203148211>

- Frenzel, A.C.; Pekrun, R.; Goetz, T.; Daniels, L.M.; Durksen, T.L.; Becker-Kurz, B.; Klassen, R. (2016). Measuring enjoyment, anger, and anxiety during teaching: The teacher emotions scales (TES). *Contemp. Educ. Psychol.* 46, 148–163. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 1-11. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>
- Gallo, L.E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: Perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos XXXV* (2). P.231-242.
- Gamboa-Jiménez, R.A., Jiménez, G.A., Peña, N.A., Gaete, C.J. y Aguilera, D.J. (2018). Prácticas corporales e innovación en educación infantil (0-6 años): análisis crítico desde la mirada de expertos. *Revista Brasileira de ciencias do esporte*, 40 (3). P. 224-232.
- Gamboa-Jiménez, R. A., Bernal-Leiva, M. N., Gómez-Garay, M. P., Gutiérrez-Isla, M. J., Monreal-Cortés, C. B., y Muñoz-Guzmán, V. V. (2020). Corporeidad, motricidad y propuestas pedagógico-prácticas en aulas de educación infantil: The relationship between discourse and praxis. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 18(1), 1–22. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18101>
- García, A (2004). Desarrollo curricular del juego motor reglado en educación física escolar: Estudio de casos en el segundo ciclo de primaria. [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad de Valladolid.
- García, S. (2018). Resultados de un programa de estimulación temprana en el segundo ciclo de educación infantil: un estudio de caso evaluativo. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Valladolid.
- García Márquez, R. (noviembre de 2010). Organización del aula de Educación Infantil. (CSIF, Ed.) Revista digital. Innovación y experiencias educativas. (36), 1-9. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_36/RAQUEL%20GARCIA%20MARQUEZ_1.pdf
- Geddes, H (2006). Attachment and learning. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 10(2), 79-93, DOI:[10.1177/1363275205054161](https://doi.org/10.1177/1363275205054161)
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula: relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar*. Graó.
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Goldstein, E.B. y Lillo Jover, J. (1999). *Sensación y percepción* / E. Bruce Goldstein ; versión castellana de Julio Lillo Jover (1a ed.). Debate.
- Goodwin, M. (2017). Haptic sociality: The embodied interactive construction of intimacy through touch. In C. Meyer, J. Streeck, y J. Scott Jordan (Eds.), *Intercorporeality: Beyond the body* (pp. 73–102). Oxford University Press
- Grijalba, M. (2015). Homeostasis y representaciones intelectuales: una aproximación a la conducta moral desde la teoría de la emoción de Antonio Damasio. *Pers.bioét*, 19(1), 80-98.

- Guba, E. G. (2008). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J., y Pérez, Á.I. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6a edición). Akal.
- Guzzetta, A., Baldini, S., Bancale, A., Baroncelli, L., Ciucci, F., Ghirri, P., Putignano, E., Sale, Al., Viegli, A., Berardi, N., Boldrini, A., Cioni, G. y Mafei, L. (2009). Massage Accelerates Brain Development and the Maturation of Visual Function. *The Journal of neuroscience : the official journal of the Society for Neuroscience*. 29. 6042-51. DOI:[10.1523/JNEUROSCI.5548-08.2009](https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5548-08.2009)
- Hagenauer, G., Hascher, T. y Volet, S.E. (2015) Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 385–403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Hamodi, C. (2014). La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso. [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad de Valladolid.
- Hansen, J. (2007). The truth about teaching and touching. *Childhood Education*, 88 (3), 158-162. DOI:[10.1080/00094056.2007.10522901](https://doi.org/10.1080/00094056.2007.10522901)
- Hannaford, C. (2008). *Aprender moviendo el cuerpo*. Pax Editorial.
- Hart, S., Field, T., Hernandez-Reif, M. y Lundy, B. (1998) Preschoolers' Cognitive Performance Improves Following Massage, *Early Child Development and Care*, 143:1, 59-64. <https://doi.org/10.1080/0300443981430105>
- Hemmings, B., Smith, M., Graydon, J y Dyson, R. (2000). Effects of massage on physiological restoration, perceived recovery, and repeated sports performance. *British Journal of Sports Medicine*, 34, 109 – 115. DOI: [10.1136/bjbm.34.2.109](https://doi.org/10.1136/bjbm.34.2.109)
- Hertenstein, M. J., y Weiss, S. J. (Eds.) (2011). *The handbook of touch: Neuroscience, behavioral, and health perspectives*. New York: Springer Publishing Company.
- Hill, D. (2018). *Teoría de la regulación del afecto. Un modelo clínico*. Eleftheria.
- Holgado, J. (2017). *Educación infantil contemporánea: fundamentos teórico-prácticos*. Ediciones Pirámide.
- Jackson, L.A. (2009). Observing Children's Stress Behaviors in a Kindergarten Classroom. *Early Childhood Research and Practice*, 11 (1). <https://ecrp.illinois.edu/v11n1/jackson.html>
- Jensen, A., Ramasamy, A., Hotek, J., Roel, B. y Riffe, D. (2012). The Benefits of Giving a Massage on the Mental State of Massage Therapists: A Randomized, Controlled Trial. *Journal of alternative and complementary medicine* (New York, N.Y.). 18 (10). DOI:[10.1089/acm.2011.0643](https://doi.org/10.1089/acm.2011.0643)
- Johansson, C., Åberg, M. y Hedlin, M. (2021) Touch the Children, or Please Don't – Preschool Teachers' Approach to Touch. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65 (2), 288-301. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705893>
- Khalfaoui, A. (2020). Claves para la convivencia intercultural en educación infantil. un estudio de caso. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Deusto.
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., y Hensley, L. (2014). Exploring

- teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. En P. W. Richardson, S. Karabenick y H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice* (pp. 69-82). New York. Routledge.
- Kellock, A. y Sexton, J. (2018) Whose space is it anyway? Learning about space to make space to learn, *Children's Geographies*, 16:2, 115-127.
<https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1334112>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kolb, B., y Gibb, R. (2011). Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry = Journal de l'Académie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 20(4), 265–276.
- Kolb, B. Harker A. y Gibb R. (2017) Principles of plasticity in the developing brain. *Developmental Medicine y Child Neurology*, 59(12), 1218-1223.
- Knapp, M. (2009). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Ediciones Paidós.
- Ladru, D. y Gustafson, G. (2018). “‘Yay, a Downhill!’ Mobile Preschool Children’s Collective Mobility Practices and ‘Doing’ of Space in Walks in Line.” *Journal of Pedagogy* 9 (1): 87–107. DOI:<https://doi.org/10.2478/jped-2018-0005>
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1977). *Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Editorial Científico-Médica.
- Latorre, A., Arnal, J. y Rincon, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Hurtado.
- Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Lazarus, RS (1984). On the Primacy of Cognition. *American Psychologist*, 39, 124-129.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.2.124>
- Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE] .Boletín Oficial del Estado, n.238, de 4 de Octubre de 1990, 28927-28942.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Llacuna, J y Guàrdia, J (2015). Dimensión cuerpo-mente. De Spinoza a Damasio. Imágenes, signos, emociones y sentimientos en el lenguaje. *Anuario de Psicología*, vol 45 (1), 7-23 Universidad de Barcelona.
- Llorens, J.B. (2019). Evaluación de los aspectos corporales y sociales de la danza inclusiva en el aula de educación infantil: estudio de casos.[Tesis doctoral no publicada] Universidad de Málaga.
- Llorent, V. (2013). La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio comparado. *Revista española de educación comparada*, 21, 29-58.
- López, L. (2017). *El maestro atento: gestión consciente del aula*. Desclée.
- Lumian, D. S., Dmitrieva, J., Mendoza, M. M., Badanes, L. S., y Watamura, S. E. (2016). The Impact of Program Structure on Cortisol Patterning in Children Attending Out-of-Home Child Care. *Early childhood research quarterly*, 34, 92–103.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.09.004>

- Lyons-Ruth Ph.D, K.. (1999) The two-person unconscious: Intersubjective dialogue, enactive relational representation, and the emergence of new forms of relational organization, *Psychoanalytic Inquiry*, 19:4, 576-617. <https://doi.org/10.1080/07351699909534267>
- Maiese, M. (2011). *Embodiment, Emotion, and Cognition*. Palgrave Macmillan.
- Magaly, D. (2007). El Rigor en la Investigación Cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Revista Venezolana de Investigación*, 1(1), 17–26. Recuperado de: http://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/3539/1715
- Manasia, L., Pârvan, A. y Macovei, M. (2020). Towards a Model of Teacher Well-Being from a Positive Emotions Perspective. *Eur J Investig Health Psychol Educ.*, 10(1), 469-496. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010035>
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 23, 135-163. <https://doi.org/10.35362/rie2301009>
- Pulido, J. M. (2013). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación. *Educación y ciudad*, 24, 81-92.
- Martínez-Álvarez, L. y González-Calvo, G. (2016). Docentes de carne y hueso: enseñar con cuerpo. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 18(3), 259–275.
- Martínez Álvarez, L. y Vaca Escribano, M. (1997). Tratamiento pedagógico de lo corporal: historia de un grupo con vocación de compartir y crear una cultura profesional que dé respuesta a la dimensión motriz y corporal de la educación. *III Simposium Internacional sobre Investigación-Acción y Prácticas Educativas Críticas*. Valladolid, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valladolid.
- Martínez, A. y Musita, G. (1995). *El estudio de casos. Para profesionales de la acción social*. Narcea.
- Martínez M., M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista De Investigación En Psicología*, 9(1), 123–146. DOI: [10.15381/rinvp.v9i1.4033](https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033)
- Martínez, M. y Vasco, C. (2011). Sentimientos: encuentro entre la neurobiología y la ética según Antonio Damasio. *Revista Colombiana de bioética*, 6 (2), 181-194.
- Marsh, L.J. (2011) Evaluation of the Massage in Schools Programme in one primary school. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 27:2, 133-142. <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2011.567092>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Massage in School Association (n.d.). *MISP_research overview2015*. Internal report Retrieved October 16, 2021, from: https://www.dropbox.com/s/218pou8qxqp60th/MISP_research_overview2015.pdf?dl=0
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.
- Maxwell, J.A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa : un enfoque interactivo*. Gedisa Editorial.

- McWilliam, R. A. (2016). Mental Shift 7: What matters is how children function in their everyday lives [Web log message]. Retrieved from: <http://naturalenvironments.blogspot.com.es/search?q=functioning> [consultado, 30 de mayo de 2022].
- Melamed, A. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: Un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, 49, 13-38.
- Melander, H. y Gustafson, K. (2021). Embodied spatial learning in the mobile preschool: the socio-spatial organization of meals as interactional achievement. *Children's Geographies*. 1-17. DOI:[10.1080/14733285.2021.1936454](https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1936454)
- Minguela, M.L. (2008). Autoestima en educación infantil, camino hacia una cultura de paz. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.
- Montagu, A. (2016). *El tacto: importancia de la piel en las relaciones humanas*. Paidós.
- Mora, F (2017). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza, 2021
- Morales, C., Grau, D. y Moliner, R. (2016). Evaluación funcional de la implicación de los niños en las actividades de infantil. *I Congreso Internacional Cátedra Abierta Scholas Occurrentes*.
- Morales, C. (2018). Estudio del engagement en el contexto educativo y su influencia en el desarrollo del niño de educación infantil (4 a 6 años). [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Católica de Valencia.
- Nielsen, A.; Romance, A.R. & Chinchilla, J.L. (2020). Los ambientes de aprendizaje como metodología activa promotora de la actividad física en Educación Infantil. Un estudio de caso. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 498-504. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71026>
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación. *Aquichan*, 12(3), 263–274. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006&lng=en&nrm=iso
- Ogden, P.(2009). *El trauma y el cuerpo. Un modelo sensoriomotriz de psicoterapia*. Desclée de Brouwer.
- Öhman, M. (2016). Losing touch – teachers' self-regulation in physical education. *European Physical Education Review*, 1–14. <https://doi.org/10.1177/1356336X15622159>
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, n5. 5 de enero de 2008.
- Orozco, G. (2016). Desarrollo y plasticidad infantil. *Ciencia y futuro*, 6 (3), 98-111.
- Ortega, R., Romera, E.M. Mérida, R. y Monks, C. (2009) Activity and peer interaction: Exploring mappings as observational tool in preschool classrooms, *Journal for the Study of Education and Development*, 32:3, 405-420. <https://doi.org/10.1174/021037009788964141>

- Pech, S. (2013) Peer Pals: Supporting Positive Social-Emotional Behaviors in a Kindergarten Classroom, *Childhood Education*, 89:4, 217-223.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2013.815551>
- Peralta, M.F. (2001). La inclusión : ¿una alternativa al modelo de escuela integradora y comprensiva en España?. *Revista de ciencias de la educación*, n. 186 ; p. 183-196.
<http://hdl.handle.net/11162/31573>
- Peralta, V. (2008). El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 33-47.
- Peralta, V. (2012). El bienestar como fin para la construcción de la calidad en la educación de la primera infancia. En Peralta, V. y Hernandez, L. (Coords.) (2012). *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Madrid. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Pérez-Gómez, A.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno, J. (coord.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Pérez-Gómez, A.I. (2019). Ser docentes en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, revista de educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17.
- Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Pianta, R.; Downer, J. y Hamre, B. (2016). Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems. *The future of children*, 26 (2), 119-137.
- Pikler, E. (2000) *Moverse en libertad : desarrollo de la motricidad global*. Narcea.
- Piñero, E. (2012). Efectos del masaje infantil en el desarrollo madurativo del bebé con Síndrome de Down y en la aceptación, compromiso y conciencia de la influencia de los padres. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Sevilla.
<https://hdl.handle.net/11441/70582>
- Piper, H. y Stronac, I. (2008). *Don't Touch: the educational story of a panic*. Routledge.
- Pol, J.V.; Volman, M. y Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22 (3), 271-297.
- Porges, S.W. (2016). *La teoría polivagal: Fundamentos neurofisiológicos de las emociones, el apego, la comunicación y la autoregulación*. Ediciones Pleyádes.
- Prinz, J. (2004). Which Emotions are Basic? In Evans, D. y Cruse, P. (Eds.), *Emotion, Evolution, and Rationality* (pp.69-88). Oxford University.
DOI: [10.1093/acprof:oso/9780198528975.003.0004](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198528975.003.0004)
- Prinz, J. (2008). Is Consciousness Embodied? In P. Robbins y M. Aydede (Eds.), *The Cambridge Handbook of Situated Cognition* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 419-436). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139033916.013>
- Prinz, J. (2012). Emotion. In K. Frankish y W. Ramsey (Eds.), *The Cambridge Handbook of Cognitive Science*. Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9781139033916.013>

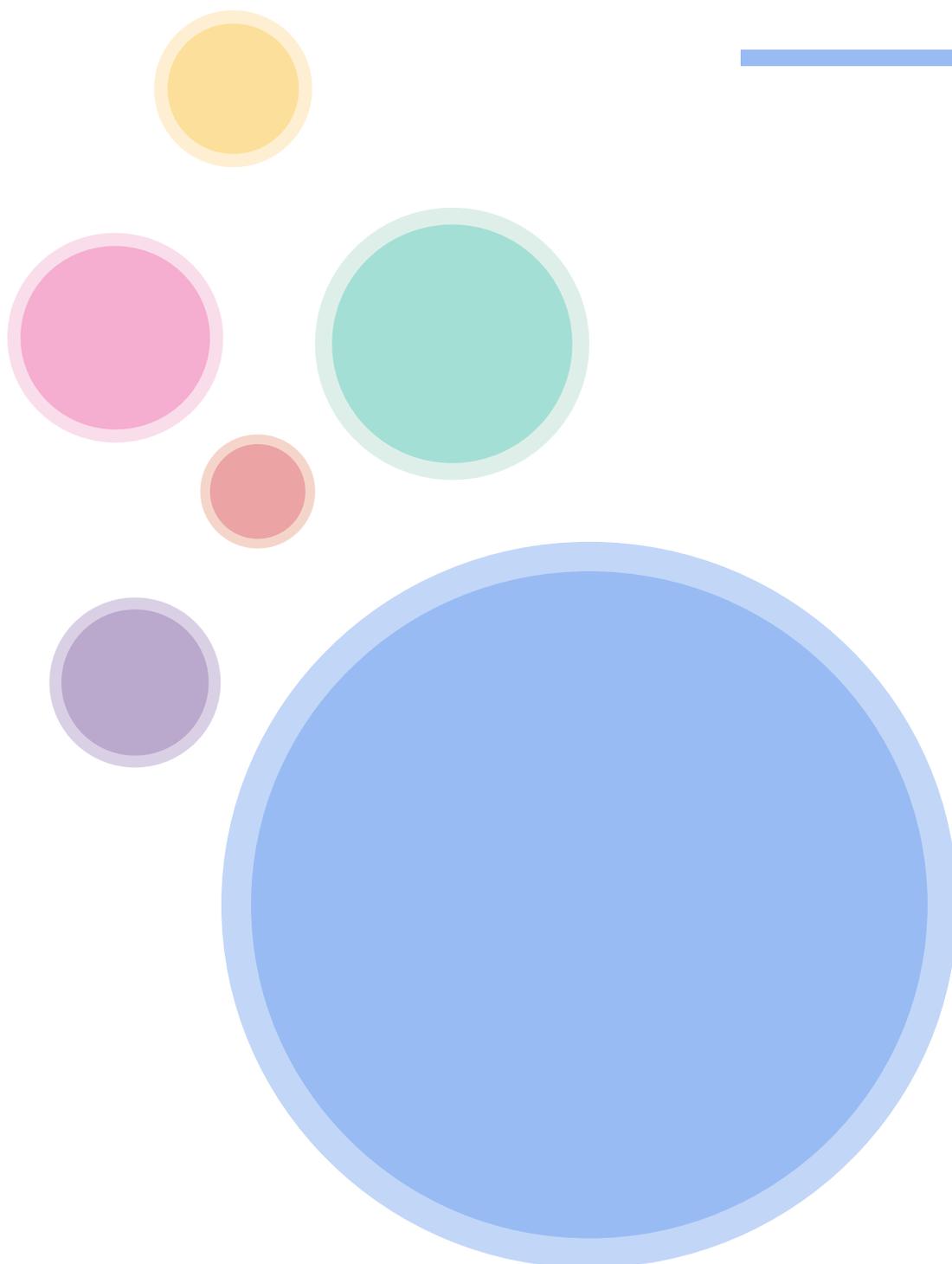
- Ribas, C (2021). *Bienestar y vida en Educación Infantil. El día a día en las escuelas infantiles de Pistoia*. Octaedro.
- Ridder, H.-G. (2017). The Theory Contribution of Case Study Research Designs. *Business Research*, 10, 281-305. DOI:[10.12691/jbms-8-3-1](https://doi.org/10.12691/jbms-8-3-1)
- Rodríguez, G; Gil, F. y García, E. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rojas, S; Torreblanca, O. y Pedraza, H. (2013). 'Dialogic scaffolding': Enhancing learning and understanding in collaborative contexts. *Learning culture and social interaction*, 2 (1), 11-21.
- Ruiz, C. (2002). Propuesta y validación de un modelo de calidad en educación infantil. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Complutense de Madrid.
- Salminen, J.; Lerkkanen, M.-K.; Poikkeus, A.-K.; Pakarinen, E.; Siekkinen, M.; Hännikäinen, M.; Poikonen, P.-L. y Rasku-Puttonen, H. (2012) Observed Classroom Quality Profiles of Kindergarten Classrooms in Finland. *Early Education and Development*, 23(5), 654-67. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574267>
- Salvador, M.C. (2016). *Más allá del yo: encontrar nuestra esencia en la curación del trauma*. Eleftheria.
- Sánchez, J. (2009). Análisis del clima del aula en educación física. Un estudio de casos. [Tesis doctoral no publicada] Universidad de Málaga.
- Sanchidrián, C. y Ruiz, J. (coords) (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Graó.
- Sandin, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamento y tradiciones*. McGrawHill.
- San Martín, R. (2011). La cognición incorporada: el contenido y la justificación del enfoque percepto-operacional del conocimiento. *SOPHIA, colección de Filosofía de la Educación*, 10. DOI:[10.17163/soph.n10](https://doi.org/10.17163/soph.n10)
- Sassenfeld, J. (2012). Consideraciones sobre el apego, los afectos y la regulación afectiva. *Clínica e Investigación Relacional*, 6(3):548-569 [Recuperado de www.ceir.org.es]
- Segura, M., Barberá, C.C. y Castells, L. (2017). Los efectos de la relajación mediante el masaje infantil en la memoria de trabajo. *Ágora para la educación física y el deporte*, 19 (1), 102-118. DOI:[10.24197/aefd.1.2017.102-118](https://doi.org/10.24197/aefd.1.2017.102-118)
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2016). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad de la Plata. <https://doi.org/10.35537/10915%2F49017>
- Schneider, V. (2003). *Masaje infantil: Guía práctica para el padre y la madre*. Editorial Médici.
- Schore, A. (2000). Attachment and the regulation of the right brain. *Attachment & Human Development*, 2:1, 23-47. <https://doi.org/10.1080/146167300361309>
- Schore, J and Schore, A. (2007). Modern Attachment Theory: The Central Role of Affect Regulation in Development and Treatment. *Clin. Social Work Journal*, 36, 9-20.

- Shargel, D., y Prinz, J. (2017). An Enactivist Theory of Emotional Content. In H. Naar y F. Teroni (Eds.), *The Ontology of Emotions* (pp. 110-129). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316275221.007>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Siegel, D.J. (2001). Toward and interpersonal neurobiology of the developing mind attachment relationship, “mindsight” and neural integration. *Infant Mental Health Journal*, 22 (1-2), 67-94.
- Siegel, D. J. (2007). *La mente en desarrollo cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser*. Desclée de Brouwer.
- Siegel, D. (2017). *Tormenta cerebral*. Alba Editorial.
- Souto-Manning, M. (2012). Teacher as Researcher: Teacher Action Research in Teacher Education. *Childhood Education*, 88 (1), 54-56. <https://10.1080/00094056.2012.643726>
- Sutton, R. E., y Wheatley, K. F. (2003). Teachers’ Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Stake, R.E. (2013). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stornes, T., Bru, E. y Idsoe, T. (2008) Classroom Social Structure and Motivational Climates: On the influence of teachers’ involvement, teachers’ autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52:3, 315-329. <https://doi.org/10.1080/00313830802025124>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica.
- Torres, R.M. (2008). Los desafíos de la educación infantil. En *La Educación Infantil: el desafío de la calidad*. Espacio para la infancia, n.29. Benard van Leer Foundation.
- Vaca, M. (2010). El cuerpo y la motricidad como fuente de sensaciones y sentimientos. Relatos y reflexiones sobre una experiencia práctica. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 69. 187-199.
- Vaca, M. y Varela, M.S. (2008). *Motricidad y Aprendizaje: El tratamiento pedagógico de lo corporal (3-6)*. Graó.
- Valverde, P. (2015). Ambientes de calidad en la infancia temprana. *Pensando psicología*, 11(18), 141-151.
- Van de Pol, J., Volman, M., Elbers, E., y Beishuizen, J. (2012). Measuring scaffolding in teacher - small- group interactions. In R. M. Gillies (Ed.), *Pedagogy: New Developments in the Learning Sciences* (pp. 151-188). Nova Science Publishers. https://www.novapublishers.com/catalog/product_info.php?products_id=22362
- Vasilachis, I. (2014). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Vazquez, J. (2009). *Manual profesional del masaje*. Paidotribo.

[Índice >](#)

PARTE OCTAVA

Anexos



Wood, J. Bruner y Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem-solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 17: 89-100.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Yacuzzi, E (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Universidad del CEMA.

Yin H, Huang S, Wang W. (2016). Work Environment Characteristics and Teacher Well-



II. Descripción de los jueces seleccionados para la evaluación por "juicio de expertos"

- Jueza 1** Maestra en Educación Primaria, especialista en Francés y Educación Física, funcionaria de carrera por la especialidad de Educación Física. Licenciada en Psicología. Ha trabajado en la etapa infantil y primaria atendiendo el ámbito corporal durante más de 30 años. Miembro del seminario "Tratamiento Pedagógico de lo Corporal" desde su inicio. Ha desempeñado tareas de asesora de formación, área de educación física, en el centro de innovación y formación de profesores (CFIE) de Palencia durante 6 cursos escolares.
- Jueza 2** Maestra especialista en Educación Física y Educación Infantil, funcionaria de carrera por la especialidad de educación física. Posee una experiencia docente de más de 20 años, una primera etapa como especialista de educación física y desde hace 13 años como tutora de educación infantil. Perteneció al seminario "Tratamiento Pedagógico de lo Corporal" en su primera etapa.
- Jueza 3** Licenciada en Educación Física, profesora titular de la Universidad de Valladolid en el departamento de Didáctica de la expresión plástica, musical y corporal. Más de 30 años como formadora de docentes. Responsable de las asignaturas relativas a lo corporal del grado de educación infantil, tanto general como de la mención "expresión y comunicación", de dicha universidad.
- Jueza 4** Maestra de Educación Infantil y Educación física. Licenciada en pedagogía. Funcionaria de carrera y tutora de educación infantil. Desarrolla su labor en centros de la provincia de Valladolid durante más de 30 años. Miembro inicial del seminario "Tratamiento Pedagógico de lo Corporal" y formada en aspectos corporales desde la perspectiva Gestalt. Experiencia docente como profesora asociada en el departamento de Didáctica de la expresión plástica, musical y corporal durante 5 cursos y actualmente profesora honorífica de la Universidad de Valladolid.
- Jueza 5** Maestra especialista en Educación Física y licenciada en Psicopedagogía. Desarrolla su labor profesional como psicopedagoga en equipos de orientación psicopedagógica en centros de educación infantil y primaria de la provincia de Palencia. Experiencia docente como especialista en educación física y orientadora de más de 20 años.
- Jueza 6** Licenciada en psicología y psicopedagogía. Funcionaria de carrera, ejerce como psicóloga en equipo de orientación psicopedagógica de centros de educación infantil y primaria de la provincia de Palencia desde hace más de 25 años. Con formación en aspectos corporales desde enfoque gestáltico.
- Jueza 7** Maestra de educación infantil, mención en expresión y comunicación, por la Universidad de Valladolid. Antigua estudiante en prácticas con el grupo de estudio.
- Jueza 8** Maestra de educación infantil, mención en expresión y comunicación, por la Universidad de Valladolid. Antigua estudiante en prácticas con el grupo de estudio. En el momento de la evaluación cuenta con una experiencia docente de 2 curso como interina en centros públicos de Madrid.

III. Documentación fotográfica para evaluación "juicio de expertos"



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3



Imagen 4



Imagen 5



Imagen 6



Imagen 7



Imagen 8



Imagen 9



Imagen 10



Imagen 11



Imagen 12



Imagen 13



Imagen 14



Imagen 15



Imagen 16



Imagen 17



Imagen 18



Imagen 19



Imagen 20



Imagen 21



Imagen 22

**El aula de educación infantil,
escenario de aprendizaje
del bienestar corporal:**
diseño y desarrollo de prácticas
corporales emocionales

