

La corporeidad de los docentes y su práctica educativa.

¿Qué percepción tienen las maestras y los maestros de Educación Infantil?

PALABRAS CLAVE: corporeidad; docentes; maestros; educación Infantil; práctica educativa.

Introducción

Este artículo tiene como objetivo mostrar la percepción de las y los maestros de Educación Infantil (EI) sobre la relación entre su corporeidad y su práctica educativa como docentes. Así pues, nos preguntamos si la corporeidad de estos profesionales tiene relación con las estrategias de las que disponen para acompañar los procesos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, con las metodologías que utilizan o con su forma de diseñar los espacios educativos, entre otros aspectos. Para dar respuesta a estas cuestiones, y otras de su misma índole, se ha recurrido a la fuente de información más primaria para este caso, como es la propia voz y la experiencia de los docentes de EI. ¿Quién mejor que ellos para ofrecernos respuestas a estas preguntas y brindarnos nuevos enfoques para la reflexión sobre la docencia en la etapa de EI?

Este artículo muestra una parte de los resultados de la Tesis Doctoral titulada *La*

corporeidad de los maestros y las maestras de Educación Infantil: orientaciones para su formación inicial. Esta aún no ha sido defendida y se enmarca en el Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación, en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

Marco teórico

A lo largo de la historia de la humanidad la concepción del ser humano ha sido uno de los focos de atención más destacados de la antropología. En el marco de este discurso, uno de los temas que más controversia ha comportado ha sido la conceptualización del vocablo «cuerpo», ya que a lo largo de la historia este ha sufrido constantemente cambios y transformaciones (Bernate y Fonseca, 2022). Por este motivo, para la investigación presentada en este artículo es importante establecer desde qué perspectiva se concibe a la persona y todo lo vinculado con su ámbito corporal. A partir de la revisión de la litera-

Laura Moya Prados

Maestra y psicomotricista en la Escuela Agustí Bartra de Terrassa e investigador del Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz de la UAB.

Lurdes Martínez Mínguez

Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Filosofía y Letras, Maestra especialista de Educación Física y Psicomotricista. Coordinadora del Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz y directora del Diploma de Especialización en Desarrollo Psicomotor de 0-8 años en la UAB.

Sílvia Blanch Gelabert

Profesora del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. Doctora en Psicología de la Educación. Licenciada en Psicología Clínica.

tura científica relacionada con estos aspectos, se ha elaborado una definición propia de «corporeidad». De esta manera, las maestras y los maestros de EI que han colaborado en esta investigación participan partiendo de una misma concepción.

Así pues, ¿cómo se entiende la «corporeidad» en el marco de esta investigación? Entendemos la corporeidad no solo como un cuerpo orgánico sino también como la manera de percibir a la persona desde su globalidad teniendo en cuenta todas sus dimensiones (afectiva-emocional, social, cognitiva, motriz...), y donde su cuerpo y su movimiento le permiten ser y estar en el mundo. A través de manifestaciones corporales como la mirada, la gestualidad, la actitud corporal, la escucha activa, la voz o el diálogo tónico, entre otros, la persona puede conocerse a sí misma, a la vez que le permite expresarse, comunicarse y relacionarse con los demás, con los objetos y con los espacios que habita. Del mismo modo, también le permite integrarse en la cultura y la sociedad a la que pertenece. La corporeidad determina para cada persona su propia identidad, y esta se va construyendo y modificando durante toda su vida a partir de las experiencias que vive.

El motivo que ha originado este artículo no es solo el interés suscitado por esta concepción de la persona y su implicación en el ámbito educativo, sino que también lo ha sido la propia profesión de las maestras y los maestros de EI, así como su rol como docentes. Esta es una profesión con un alto grado de implicación personal con los otros (Zabalza, 2004), donde el cuerpo juega un papel fundamental en las relaciones interpersonales. Estas relaciones se establecen sobre todo en las primeras edades a partir de los mediadores corporales implícitos en la relación corporal como son la mirada, el gesto, la actitud postural, la escucha activa, el contacto, la voz y la mímica (Llorca y Sánchez, 2003; Calmels, 2009).

En la primera infancia, el rol del adulto adquiere un papel imprescindible dada su función corporizante (Calmels, 2009), ya que la construcción de la corporeidad necesita la presencia del «otro». Duch i Mèlich (2003) exponen al respecto que «inexcusablemente la corporeidad humana necesita de la corporeidad de los otros y, porque es eminentemente dialogante, nunca podrá representarse ni desplegarse en la soledad ni en el mutismo» (p.26). Si trasladamos estos argumentos al plano educativo, y más específicamente en la etapa de EI, podemos afirmar que la corporeidad de los docentes de esta etapa tiene un papel relevante en cualquier situación de aprendizaje que implique a su alumnado. Momentos en los que el propio cuerpo se inscribe en su quehacer como docente, donde su corporeidad y su práctica educativa se influyen y confluyen (Moya, 2022). Desde esta perspectiva, consideramos que la corporeidad es un eje fundamental en las relaciones que se establecen entre los docentes y los discentes, pero muy especialmente en la etapa de EI debido a que el propio desarrollo de las niñas y los niños de 0 a 6 años está altamente inscrito en un registro sensoriomotriz.

En el ámbito educativo, todo aquello relacionado con lo corporal se suele atribuir a las áreas que trabajan «con» y «a través» del cuerpo. Pero no podemos olvidar que el cuerpo y el movimiento están presentes durante toda la jornada escolar (Pateti, 2008). Tal y como afirman Abad y Ruiz de Velasco (2021), la infancia pasa muchas horas sentada en una silla, tanto en la escuela como en casa, y es imprescindible ofrecer espacios y tiempos para la actividad motriz, ya que esta favorece no solo las funciones motrices sino también el aprendizaje, la concentración y la atención. En este período los aprendizajes se dan más que nunca a partir del cuerpo, en él y a través de él (Sassano, 2010) ya que el

La corporeidad determina para cada persona su propia identidad, y esta se va construyendo y modificando durante toda su vida a partir de las experiencias que vive.

La corporeidad de los docentes y su práctica educativa. ¿Qué percepción tienen las maestras y los maestros de Educación Infantil?

movimiento activa las capacidades neuronales necesarias para hacer nuevas conexiones permitiendo asentar nuevos conocimientos (Girbau, 2019).

Este cambio de perspectiva no significa eliminar los espacios y momentos donde el cuerpo es el máximo protagonista (imprescindibles para el desarrollo y bienestar de las niñas y los niños), sino que deben complementarse con una concepción de «escuela» donde la corporeidad esté presente en toda la jornada escolar. Es necesario que los centros educativos contemplen la corporeidad en la cotidianidad de su día a día, de manera consciente y activa, en cualquier situación y espacio educativo. En la etapa de EI se acentúa aún más esta necesidad porque de 0 a 6 años la vida de las niñas y los niños es «cuerpo y movimiento», e ignorarlo en cualquier acto educativo supone una incoherencia con la propia esencia de la infancia (Rodríguez-Morante y Martínez-Álvarez, 2019). Así pues, se aboga por una mirada «corpórea» del alumnado y su proceso de aprendizaje, pero también del rol del profesorado en su acompañamiento. Una mirada que entienda a la persona desde su globalidad, y donde el cuerpo y el movimiento sean el hilo conductor de las relaciones y de los aprendizajes en la infancia.

Marco metodológico

Los datos aportados en este artículo se han obtenido a partir de un cuestionario online que han respondido docentes de EI, donde se analizan diez de las cincuenta y tres preguntas que lo componen. El enfoque de investigación utilizado es el cuantitativo, ya que las preguntas seleccionadas para dar respuesta al objetivo de este artículo se basan en una escala Likert con una graduación de 0 a 5, dónde 0 significa «estoy en total desacuerdo en que mi corporeidad influya en...» y 5 sig-

nifica «estoy totalmente de acuerdo en que mi corporeidad influye en...». Las preguntas analizadas son:

- A. Pienso que mi corporeidad influye en cómo entiendo la construcción de la corporeidad del niño.
- B. Pienso que mi corporeidad influye en la metodología que utilizo.
- C. Pienso que mi corporeidad influye en cómo distribuyo y organizo los espacios en la escuela.
- D. Pienso que mi corporeidad influye en cómo gestiono y distribuyo el tiempo en la escuela.
- E. Pienso que mi corporeidad influye en cómo selecciono y distribuyo los materiales en la escuela.
- F. Pienso que mi corporeidad influye en cómo trabajo el currículum de Educación Infantil.
- G. Pienso que mi corporeidad influye en cómo me relaciono con el entorno socio-cultural de la escuela.
- H. Pienso que mi corporeidad influye en cómo me relaciono con las familias de la escuela.
- I. Pienso que mi corporeidad influye en cómo me relaciono con las niñas y los niños.
- J. Pienso que mi corporeidad influye en cómo me relaciono con los otros docentes y profesionales del centro.

Para la elaboración del cuestionario se llevaron a cabo dos procesos de validación. Por una parte, se realizó una validación de expertos compuesta por quince jueces con perfiles diversos que valoraron el contenido del cuestionario, tanto las preguntas como el contenido de los diferentes textos expositivos. Evaluaron la univocidad (si el contenido

Es necesario que los centros educativos contemplen la corporeidad en la cotidianidad de su día a día, de manera consciente y activa, en cualquier situación y espacio educativo.

y las preguntas se entienden de manera clara y no dan lugar a diferentes interpretaciones), la pertinencia (si las preguntas y los textos explicativos complementarios son adecuados para obtener información respecto al objetivo de la investigación), y el grado de importancia (si las preguntas son significativas y relevantes para conseguir información que ayude a dar respuesta al objetivo de la investigación). Ocho de estos jueces tenían conocimientos de investigación relacionados con el ámbito de estudio (educación, formación de maestros de EI, ámbito corporal, etc.) y de estos, cuatro son doctores en Educación. Tanto estos jueces como los siete restantes tienen experiencia en el ámbito de la Educación Infantil. Se quiso incluir en la muestra de jueces a maestras y maestros de EI que no tuvieran conocimiento sobre investigación y/o sobre la temática de estudio para poder acercarnos más a la muestra real, y así limitar al máximo posibles dificultades que pudieran surgir para entender y comprender las preguntas, el objeto de estudio, etc. También se tuvo en cuenta la paridad de género, donde nueve de las personas que validaron el cuestionario se identificaron con el género «mujer» y seis con el género «hombre».

Después de la valoración de los expertos, se realizó una segunda validación a través de una prueba piloto con dos profesionales de EI que respondieron al cuestionario para valorar el tiempo destinado en responder, la adecuación del formato y los aspectos organizativos de los apartados, que incluye el propio instrumento.

En la elaboración del cuestionario se han tenido en cuenta las consideraciones éticas del «Código de buenas prácticas en la investigación» de la UAB (2020). En el inicio del cuestionario se ofrecía a las personas encuestadas información relativa a la investigación, tales como su encuadre institucional y autoría, el

objetivo de la investigación, las características imprescindibles que se debían cumplir para poder responder al cuestionario y las normas de aplicación. También se exponía que el cuestionario era anónimo y que la utilización de los datos obtenidos sería exclusivamente para la elaboración de la investigación y su posterior difusión.

Es importante destacar que en el cuestionario se ofrecía a las encuestadas y los encuestados la definición de «corporeidad», desde la cual se encuadra esta investigación, ya que es un concepto bastante novedoso para la muestra de estudio y se considera que no hay una definición pactada.

SurveyMonkey® y su difusión se realizó totalmente de manera virtual. Los datos cuantitativos se han analizado con el programa estadístico SPSS.

En cuanto a la muestra de esta investigación, está compuesta por 592 profesionales que tienen formación inicial como maestros de EI. El 95,6% se identifica con el género «mujer», el 3,7% como «hombre», y un 0,7% prefirió no indicarlo. La media de edad de las personas encuestadas es de 38,52 años, siendo el mínimo indicado de 21 años y el máximo de 63 años. Por lo que respecta a su experiencia docente, la media es de 14,91 años, siendo el mínimo 0 años (ninguna experiencia más allá de las prácticas en su formación inicial) y el máximo de 44 años.

Por lo que se refiere a su formación inicial, dos titulaciones acumulan el 83,8% de la muestra, en concreto la Diplomatura de Maestro de Educación Infantil (63,5%) y el Grado de Educación Infantil (20,3%). También destaca que el 93,7% ha cursado sus estudios en Cataluña y tan solo el 6,3% en otras comunidades autónomas del país. En concreto, un tercio de la muestra (33,8%) ha realizado su formación inicial en la UAB. Estos resultados con un

En la elaboración del cuestionario se han tenido en cuenta las consideraciones éticas del «Código de buenas prácticas en la investigación» de la UAB (2020).

La corporeidad de los docentes y su práctica educativa. ¿Qué percepción tienen las maestras y los maestros de Educación Infantil?

porcentaje tan elevado pueden deberse a que la difusión de los instrumentos se hizo tanto en el entorno de la universidad en la que se enmarca esta investigación (UAB) como en el de la propia doctoranda, residente en esta comunidad autónoma.

Resultados obtenidos y discusión de los datos

A continuación se muestran los datos obtenidos respecto a las diez preguntas del cuestionario destinado a docentes de EI y que permiten

alcanzar el objetivo de estudio de este artículo: ¿influye la corporeidad de las maestras y los maestros de EI en su práctica educativa?

Para cada una de las preguntas se muestran los valores estadísticos de Media (\bar{U}), Mediana (\tilde{U}), Moda (\check{U}), Desviación Típica (σ), Varianza (σ^2), Valor Mínimo y Valor Máximo. Respecto a estos resultados, cabe destacar que todos los casos de la muestra se han considerado como casos válidos (N_v) y no se ha registrado ninguno como perdido (N_p). Por lo tanto, los datos que se muestran se refieren a la muestra total, que corresponde a 592 encuestadas y encuestados.

A continuación se muestran los datos obtenidos respecto a las diez preguntas del cuestionario destinado a docentes de EI y que permiten alcanzar el objetivo de estudio de este artículo: ¿influye la corporeidad de las maestras y los maestros de EI en su práctica educativa?

Tabla 1. Resultados estadísticos de las preguntas analizadas: Media (\bar{U}), Mediana (\tilde{U}), Moda (\check{U}), Desviación Típica (σ), Varianza (σ^2), Valor Mínimo y Valor Máximo.

PREGUNTA	(\bar{U}) Media	(\tilde{U}) Mediana	(\check{U}) Moda	(σ) Desv. Típica	(σ^2) Varianza	Valor mín.	Valor máx.
... Cómo me relaciono con las niñas y los niños	4.57	5	5	0.646	0.417	0	5
... Cómo entiendo la construcción de la corporeidad de las niñas y los niños	4.18	4	5	0.876	0.767	0	5
... Cómo me relaciono con las familias de la escuela	4.18	4	5	0.893	0.798	0	5
... Cómo me relaciono con los otros maestros y profesionales del centro	4.09	4	5	0.960	0.921	0	5
... La metodología que utilizo	4.06	4	4	0.882	0.778	0	5
... Cómo me relaciono con el entorno sociocultural de la escuela	4	4	4	0.985	0.970	0	5
... Cómo distribuyo y organizo los espacios de la escuela	3,98	4	4	0.959	0.920	0	5
... Cómo selecciono y distribuyo los materiales en la escuela	3.92	4	4	0.944	0.891	0	5
... Cómo trabajo el currículum de EI	3.82	4	4	0.982	0.965	0	5
... Cómo gestiono y distribuyo el tiempo en la escuela	3.76	4	4	1.041	1.083	0	5

Nota. Esta tabla muestra los resultados obtenidos respecto a las preguntas analizadas, organizados según la media (\bar{U}), desde el valor más alto al más bajo.

En los datos mostrados en la Tabla 1 se puede observar cómo las diez preguntas obtienen unos resultados muy positivos. Destaca que la Moda (\tilde{U}) obtiene un valor para todas ellas de 4 ó 5 y, además, todas las Medias (\bar{U}) rozan el valor 4, ya sea por encima o justo por debajo. Estos resultados nos indican que los docentes de EI están bastante de acuerdo, o muy de acuerdo, en que su corporeidad influye en su labor como docentes en términos generales. Por lo tanto, creen que tiene una relación clara y directa.

Si acotamos la mirada en qué aspectos influyen más o menos su corporeidad como docentes, aun estando todos los resultados en unos valores muy favorables, destaca una pregunta por encima del resto: «pienso que mi corporeidad como maestro de EI influye en cómo me relaciono con las niñas y los niños». Las respuestas a esta pregunta han obtenido un valor en su Media (\bar{U}) muy alto, con un 4,57 sobre 5. Por lo que se refiere a la Mediana (\tilde{U}) y la Moda (\tilde{U}), ambas corresponden a la máxima puntuación, que es de 5. Y si nos fijamos en la Desviación Típica (σ) y la Varianza (σ^2), estas obtienen los valores más bajos respecto al resto de preguntas, con unos valores de 0,646 y 0,417 respectivamente. Los datos nos indican que las personas encuestadas han marcado unos valores prácticamente similares, es decir, que están bastante o muy de acuerdo en que su corporeidad como docentes de EI influye en las relaciones que establecen con sus alumnas y alumnos.

Esto quiere decir que lo tienen claro: el rol del docente es clave en la relación entre el maestro de EI y los alumnos. Esta afirmación corrobora lo expuesto por Rodríguez, Arias y Uria (2014) respecto al papel de la corporeidad de la figura docente como una de las variables que intervienen en los procesos de aprendizaje a partir de la interacción que se

establece entre el maestro y el niño. Por su parte, Sassano (2008) también comenta la importancia de la relación pedagógica entre ambos y expone:

La relación maestro-alumno no es solamente una relación audiovisual a través del lenguaje y de la escritura. Es una relación afectiva y tónica, de encuentro de los tonos musculares, donde cada uno compromete su personalidad. Desear modificar la relación pedagógica sin modificar las capacidades relacionales del educador, en su capacidad de escucha, de comprender, de elaborar, es una ilusión absurda (p.102).

Otro aspecto que se observa en los datos obtenidos es que para las maestras y los maestros de EI, su corporeidad como docentes tiene una clara relación con su forma de relacionarse con el resto de la comunidad educativa. Acabamos de exponer que la puntuación más alta se refiere a la relación con el alumnado pero los otros agentes educativos también obtienen una puntuación en su Media (\bar{U}) igual o superior a 4. Estos datos nos indican que los docentes de EI perciben que su dimensión relacional está bastante o muy influenciada por su propia corporeidad. Además, consideran que su manera de abordar situaciones de relación con las familias, con otros profesionales del centro o con el propio entorno sociocultural de la escuela está directamente relacionada con su corporeidad.

La percepción de los docentes de EI sobre la influencia que tiene su corporeidad respecto a las relaciones que establece con la comunidad educativa coincide con aportaciones de diferentes autores. El ser humano tiene una determinada noción de su cuerpo a través de su realidad social (Águila y López-Vargas, 2019), y la corporeidad de cada persona está influenciada por el momento histórico, social y cultural en el que vive. A su vez, Antón y Martínez-Mínguez (2017) exponen que el cuerpo es y

La percepción de los docentes de EI sobre la influencia que tiene su corporeidad respecto a las relaciones que establece con la comunidad educativa coincide con aportaciones de diferentes autores.

La corporeidad de los docentes y su práctica educativa. ¿Qué percepción tienen las maestras y los maestros de Educación Infantil?

será la carta de presentación de la persona al mundo a través de todas sus manifestaciones. En la primera toma de contacto entre personas el «cuerpo» tiene un especial protagonismo, ya que estas se conocen, en primer lugar, a través de él (Van Manen, 2003). Así pues, es innegable que la corporeidad de las personas es importante respecto a las relaciones que establecen entre ellas y en el caso de los docentes de EI, según ellos mismos, es un aspecto que tienen muy presente en su práctica educativa.

Destaca también con una puntuación muy favorable la pregunta «pienso que mi corporeidad como maestro de EI influye en cómo entiendo la construcción de la corporeidad de las niñas y los niños». Esta pregunta ha obtenido una Media (\bar{U}) de 4,18, aunque su Desviación Típica (σ) y la Varianza (σ^2) han obtenido unos valores bastante altos (0.876 y 0.767 respectivamente). La Mediana (\tilde{U}) con un valor de 4 y la Moda (U_{mod}) con un valor de 5 nos indican que la puntuación de los encuestados, aun teniendo un cierto grado de dispersión, está entre los valores altos.

En este caso, la opinión de las maestras y los maestros de EI también concuerda con las aportaciones de la literatura científica sobre este aspecto. Autores como Calmels (2009) y Duch y Mèlich (2003) apuntan que la presencia del «otro» es importante en la construcción de la corporeidad de las niñas y los niños, y que ese «otro» ejerce como «ser corporizante». El ser humano, como ser social y corpóreo, necesita a otras personas para desarrollarse en su totalidad. Tal y como afirma Le Boulch (1995) «al nacer existen capacidades que, para desarrollarse y manifestarse plenamente, no requieren solo de la madurez de los procesos orgánicos, sino sobre todo del intercambio con el otro» (p.35). El cuerpo de la persona adulta es, sin duda, un espejo para las niñas y los niños, ya que para construir su corporeidad necesitan reflejarse e identificar-

se con él (Antón y Martínez-Mínguez, 2017). Al respecto, Pateti (2008) afirma que es necesario valorar el papel de la persona adulta desde sus actitudes y aptitudes ya que es dicha persona quien, a través de su acompañamiento, estimulará el aprendizaje, y destaca que en los primeros años de escolarización el papel del cuerpo tiene una importancia caudal.

Respecto al currículum y las concreciones metodológicas, es importante mencionar que entre ambos existe una relación directa. El currículum de cada etapa educativa indica las competencias básicas, objetivos, contenidos y criterios de evaluación, así como los aspectos metodológicos generales. El currículum permite a los equipos docentes acordar y definir su propio proyecto educativo y la línea metodológica del centro (constantemente en coherencia con su contexto y entorno), pero siempre teniendo como marco de referencia las indicaciones del currículum establecido y regulado dentro del marco legislativo (decretos autonómicos y leyes de educación estatales). Así pues, aunque los proyectos educativos de los centros pueden tener una cierta flexibilidad pedagógica, estos siempre deberán enmarcarse y regirse por lo que se establezca en el currículum de la etapa.

Es posible que las maestras y los maestros de EI perciban que este encuadre legislativo les limite respecto a su práctica educativa, ya que las instrucciones generales están definidas por decretos autonómicos y leyes de educación estatales. Sin embargo, sí se les permite cierta flexibilidad en las concreciones metodológicas que llevan a cabo con el alumnado. Este podría ser un posible motivo por el cual la Media (\bar{U}) a la pregunta «pienso que mi corporeidad influye en cómo trabajo el currículum de EI» ($\bar{U} = 3.82$) es sutilmente inferior a la pregunta «pienso que mi corporeidad influye en la metodología que utilizo» ($\bar{U} = 4.06$).

El ser humano, como ser social y corpóreo, necesita a otras personas para desarrollarse en su totalidad. Tal y como afirma Le Boulch (1995).

El currículum permite a los equipos docentes acordar y definir su propio proyecto educativo y la línea metodológica del centro (constantemente en coherencia con su contexto y entorno).

Como afirma Bernate (2021), la «pedagogía del cuerpo» permite a los docentes reflexionar y transformar sus prácticas educativas respecto a si abordan el cuerpo desde la fenomenología, el entrenamiento, el acondicionamiento, la modelación o la organicidad, entre otros.

Los datos obtenidos nos indican que las maestras y los maestros de EI están bastante de acuerdo en que su corporeidad tiene relación con las metodologías que utilizan. Así pues, en función de cómo los docentes de EI entienden su corporeidad y cómo la vivencian, las metodologías que utilizan pueden variar. Tal y como afirma Bernate (2021), la «pedagogía del cuerpo» permite a los docentes reflexionar y transformar sus prácticas educativas respecto a si abordan el cuerpo desde la fenomenología, el entrenamiento, el acondicionamiento, la modelación o la organicidad, entre otros. En función de la conceptualización que tengan las maestras y los maestros de EI respecto a la persona y su corporeidad, abordarán los procesos de enseñanza-aprendizaje de una u otra manera y, por ende, el rol que tiene el docente y su corporeidad en estos procesos.

Por lo que concierne al currículum, este nos indica de manera directa o indirecta qué tipo de atención se le presta al cuerpo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Águila y López-Vargas (2019) opinan que si en el currículum se aprecia una menor jerarquía en las disciplinas que trabajan desde el cuerpo respecto a otras áreas que prestan más atención a aspectos académicos e intelectuales, podemos considerar que es un currículum en cierta manera «(in)corpóreo». Estos autores también exponen que la existencia de esta descompensación se debe a que el currículum considera al «cuerpo» como objeto de tratamiento pedagógico exclusivamente de las disciplinas corporales y, de esta manera, niega o desvaloriza la presencia corpórea en las aulas. Así pues, si el currículum parte de esta perspectiva jerarquizada, las maestras y los maestros de EI pueden llegar a percibir que todo lo relacionado con el ámbito corpóreo estará destinado y limitado a unos espacios y tiempos que generalmente se delegan

a docentes especializados. De esta manera, puede llegar incluso a perderse la concepción globalizadora que caracteriza la etapa de EI.

Por último, respecto a los resultados de las tres preguntas relacionadas con aspectos organizativos, se destaca que sus Medias (\bar{U}) han obtenido un resultado ligeramente inferior al valor 4. Concretamente, la pregunta relacionada con la gestión del espacio corresponde a una Media (\bar{U}) de 3,98, la del material de 3,92, y la del tiempo de 3,76. Aunque no son las valoraciones más altas respecto al conjunto de todas las preguntas, siguen siendo muy positivas, ya que los docentes de EI piensan que su corporeidad tiene bastante relación con estos aspectos. Se puede apreciar una cierta diferencia entre los aspectos organizativos tangibles, como son el espacio y los materiales, y el que no lo es, como es el caso del tiempo, siendo este último el que ha recibido la puntuación más baja respecto a la Media (\bar{U}) de las diez preguntas analizadas. A su vez, esta es la pregunta con una Desviación Típica (σ) y una Varianza (σ^2) más alta, con un valor de 1,041 y de 1,083 respectivamente.

La noción temporal es mucho más abstracta que la espacial y quizás ese sea el motivo de que exista una mayor diversidad en las respuestas de los encuestados, causando más controversia. Es posible que parte de los docentes de EI que han participado en el estudio no acaben de tener claro que el tiempo y el espacio están entrelazados en el movimiento del cuerpo humano (Alarcón, 2015), considerando que las nociones temporales y espaciales no se pueden entender la una sin la otra. Según Sassano (2015) ambas tienen relación directa con el cuerpo, ya que es a partir de este que se define la organización del mundo perceptible. Así pues, es mediante la corporeidad que las personas se apropian no solo del espacio, sino también del tiempo que le acontece (Lindón, 2012).

Por lo que concierne al currículum, este nos indica de manera directa o indirecta qué tipo de atención se le presta al cuerpo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La corporeidad de los docentes y su práctica educativa. ¿Qué percepción tienen las maestras y los maestros de Educación Infantil?

Conclusiones

Como se ha podido observar en los datos aportados en este artículo, la corporeidad de los docentes de EI tiene una clara relación con su práctica educativa en los diferentes ámbitos que la componen, como son: la relación con los demás (alumnado, familias, otros profesionales y el entorno sociocultural de la escuela), cómo entienden la construcción de la corporeidad de las niñas y los niños, las metodologías que utilizan, cómo gestionan aspectos organizativos (relacionados con el espacio, los materiales y el tiempo) y, también, cómo trabajan el currículum de la etapa de EI.

Son los propios docentes de EI quienes están día a día en las aulas y viven de primera mano la realidad escolar, comunicándonos con su propia voz a través de sus respuestas al cuestionario de investigación, que consideran que su corporeidad es importante y relevante respecto a su labor como docentes.

De los resultados obtenidos destaca la importancia que creen que tiene su corporeidad para poder relacionarse con todos los miembros de la comunidad educativa, pero especialmente con las niñas y los niños a los que acompañan. Concuera con la aportación de Zabalza (2010), que indica que la profesión de los docentes de EI tiene un alto grado de implicación personal.

Nuestra corporeidad nos permite ser y estar en el mundo, y es a través de nuestro cuerpo y sus manifestaciones corporales que nos podemos expresar y comunicar. En función de cómo lo hacemos, la relación con los demás se ve influenciada. De ahí la importancia de que los docentes de EI sean conscientes de la implicación que tiene su propia corporeidad en las relaciones que establece con los otros y, también, en cómo acompaña la construcción de la corporeidad de su alumnado. Este



aspecto también es especialmente relevante porque muestra la importancia que tiene para los docentes de EI la relación entre su corporeidad y las metodologías que utilizan. En función de cómo entienden la construcción de la corporeidad de su alumnado y el papel de esta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, valoran la utilización de unas metodologías educativas u otras.

Los datos expuestos también nos indican que las maestras y los maestros de EI perciben que su propia corporeidad es bastante importante para poder gestionar sus quehaceres como docentes en aspectos organizativos relacionados con el espacio, el material o el tiempo.

A través de estos datos se evidencia que para los docentes de EI su corporeidad tiene una clara relación con su práctica educativa. Pero, a su vez, estos datos nos abren nuevos interrogantes como, por ejemplo: ¿Los docentes de EI se sienten competentes corpóreamente para desempeñar su labor? ¿Cómo pueden adquirir competencias profesionales relacionadas con su corporeidad para poder ejercer su profesión? Estas y otras cuestiones se plantean en la Tesis Doctoral presentada en este artículo, y se espera que en un futuro pueda ofrecer una respuesta también a otras preguntas relacionadas con la corporeidad de las maestras y los maestros de EI en relación con su profesión docente y su formación inicial.

Nuestra corporeidad nos permite ser y estar en el mundo, y es a través de nuestro cuerpo y sus manifestaciones corporales que nos podemos expresar y comunicar.

Referencias

- **Abad, J. y Ruiz de Velasco, A.** (2021) ¿La infancia pasa demasiado tiempo sentada en una silla? *Aula de Infantil*, 110, 26-29.
- **Águila, C. y López-Vargas, J.J.** (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física, *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 35, 413-421. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035>
- **Alarcón, M.** (2015), La espacialidad del tiempo. Temporalidad y corporalidad en danza. *Anales del Instituto de Investigación Estéticas*, 106, 113-147. <http://dx.doi.org/10.22201/iiie.18703062e.2015.106.2542>
- **Antón y Martínez-Mínguez** (2017). Con el cuerpo expresamos, dialogamos, experimentamos... aprendemos. En **D. Cañabate y A. Soler** (Coord.), *Movimiento y lenguajes: de la experiencia sensorceptiva a la conciencia y el pensamiento* (pp. 33-38). Editorial Graó.
- **Bernate, J.** (2021). Pedagogía y Didáctica de la Corporeidad. Una mirada desde la praxis (Pedagogy and DidacticsofCorporeality. A look from praxis). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 42, 27-36. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86667>
- **Bernate, J. y Fonseca, I.** (2022). Formación de la Corporeidad hacia un Desarrollo Integral (Corporate training towards integral development). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 43, 634-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88804>
- **Calmels, D.** (2009). *Infancias del cuerpo*. Editorial Puerto Creativo.
- **Duch, L. y Mèlich, J.C.** (2003). *Escenaris de la corporeïtat. Antropologia de la vida quotidiana* 2,1. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- **Girbau, A.** (2019). La importancia de la naturaleza en la infancia. *Aula de Infantil*, 99, 9-12.
- **Le Boulch** (1995). *El desarrollo desde el nacimiento hasta los 6 años: consecuencias educativas*. Ediciones Paidós Ibérica.
- **Lindón, A.** (2012). Corporalidades, emociones y especialidades: hacia un renovado betweenness. *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 11 (33), 698-723.
- **Llorca, M. y Sánchez, J.** (2003). *Psicomotricidad y necesidades educativas especiales*. Ediciones Aljibe.
- **Van Manen, M.** (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Editorial Idea Books.
- **Moya, L.** (2022) ¿La corporeidad de los docentes de educación infantil tiene relación con su práctica educativa? *Aula de Infantil*, 115, 19-22.
- **Pateti, Y.** (2008). *Educación y corporeidad: la despedagogización del cuerpo*. Editorial Kinesi.
- **Rodríguez, M., Arias, M. y Uria, A.M.** (2015). El cuerpo del docente en las prácticas pedagógicas del nivel inicial. Revisión de la categoría de análisis disponibilidad corporal. *Jornadas Nacionales II Jornadas Latinoamericanas de investigadores/as en formación en Educación*, pp. 1-12, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) Facultad de Filosofía y Letras.
- **Rodríguez-Morante, C. y Martínez-Álvarez, L.** (2019). Cuando el cuerpo «toma cuerpo» en un aula de educación infantil. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1 (5), 76-89. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.1.1371>
- **Sassano, M.** (2008). La escuela: un nuevo escenario para la psicomotricidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62 (22,2), 79-106. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27414780006.pdf>
- **Sassano, M.** (2010). El cuerpo como eje transversal en la escuela. En **P. Botini** (comp.), *La psicomotricidad: práctica y conceptos* (pp. 225-249). Miño y Dávila Editores.
- **Sassano, M.** (2015). *El cuerpo como origen del tiempo y del espacio. Enfoques desde la Psicomotricidad*. Miño y Dávila Editores.
- **Universitat Autònoma de Barcelona** (2020). *Código de buenas prácticas en la investigación. Acuerdo del Consejo de Gobierno de 30 de septiembre de 2020*. https://www.uab.cat/doc/DOC_CBP_ES
- **Zabalza, M.A.** (2004). ¿Qué tipo de formación requieren los profesionales de Educación Infantil?: ¿Qué hemos aprendido en los últimos años? En **M.D. García y V. Marín** (Ed.). *La Educación Infantil y la formación del profesorado hacia el siglo XXI: integración e identidad, Actas del Congreso Internacional de Educación Infantil*. pp. 286-290. Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.