

## El contacto corporal como facilitador de la adaptación al aula de Educación Infantil: un estudio de caso

### Body contact as a facilitator of adaptation to the Early Childhood Education classroom: a case study

Cristina Rodríguez Morante, Lucio Martínez Álvarez  
Universidad de Valladolid (España)

**Resumen:** El inicio de la etapa de Educación Infantil supone una ruptura con las estructuras sociales y familiares, lo cual puede desencadenar estrés emocional que es necesario abordar. Autores como Damasio (2017) explican que la vivencia corporal condicionará los sentimientos desencadenados y estos, a su vez, influyen en las conductas desarrolladas para ese contexto. El presente estudio de caso descriptivo recogió los efectos de una rutina de contacto corporal entre iguales sobre la adaptación al aula al comienzo de la escolaridad de Educación Infantil. Este artículo se centra en dos elementos: cómo los escolares vivenciaron corporalmente este momento y cómo un programa de intervención centrado en el contacto corporal facilitó la adaptación no traumática a la nueva etapa escolar. En el contexto estudiado se aplicó una rutina de aula para crear un clima de relaciones basadas en las sensaciones agradables de cuidado y escucha, atendiendo al tacto como una necesidad básica (Montagu, 2004). A partir de los datos recogidos mediante documentación gráfica y notas de campo, se elaboró un estudio de caso sobre una escolar que había mostrado una respuesta inicial de paralización. El caso muestra cómo su actitud corporal cambió hacia una más relajada y abierta al contacto con los otros, inicio de una relación de vínculo seguro. Esta circunstancia abre las puertas a múltiples aprendizajes que la educación infantil persigue.

**Palabras clave:** contacto corporal, sensaciones, vínculo, educación infantil, adaptación escolar.

**Abstract:** The beginning of the Early Childhood Education stage implies a break with social and family structures, which can trigger emotional stress that needs to be addressed. Authors such as Damasio (2017) explain that the bodily experience will condition the feelings triggered and these, in turn, influence the behaviors developed for that context. This case study analyzed the effects of a body contact routine between peers on integration into the infant classroom at the beginning of Early Childhood Education. This article focuses on two elements: the bodily experience of this moment in schoolchildren and how an intervention program focused on bodily contact facilitated non-traumatic adaptation to the new school stage. In the context studied, a classroom routine was applied to create a climate of relationships based on pleasant sensations of care and listening, attending to touch as a basic need (Montagu, 2004). From the data collected through visual documentation and field notes, a case study was elaborated on a child who had shown an initial response of paralysis. The case shows how her bodily attitude changed towards one that was more relaxed and open to contact with others, the beginning of a secure relationship. This circumstance opens the doors to multiple learnings that Early Childhood Education pursues.

**Keywords:** body contact, touch, sensations, bond, early childhood education, school adaptation.

### Introducción

La educación infantil es un momento crítico en el desarrollo (Nielsen et al., 2020) hasta el punto de que tiene una entidad propia dentro del sistema educativo de la mayoría de los países. En el caso de España, el momento en el que los niños y niñas se incorporan al sistema escolar de educación infantil de segundo ciclo viene regulado en la Orden ECI/ 3960/2007. Este periodo de adaptación responde al hecho de que «la entrada del niño en la escuela infantil supone la incorpora-

ción a un nuevo ambiente físico y social y la separación de las figuras de apego» (Decreto 122/2007).

Es importante conocer qué supone a los nuevos escolares su incorporación al centro y cómo esta puede afectar a la generación de ambientes promotores de emociones positivas (Fierro et al. 2021) que puedan facilitar los aprendizajes que busca la educación infantil. Por ello, en este artículo se comienza analizando la experiencia corporal que puede generar a los escolares su incorporación a los centros de educación infantil, se expone a continuación la necesidad de atender a las relaciones interpersonales dentro del aula para crear clima de seguridad y se defiende que, en estas edades, el contacto corporal es un medio privilegiado para construir- las.

---

Fecha recepción: 16-10-21. Fecha de aceptación: 26-03-22

Cristina Rodríguez Morante  
[cristina.rodriguez.morante@uva.es](mailto:cristina.rodriguez.morante@uva.es)

La escuela puede ser percibida por los escolares como un 'depredador' que amenaza su situación previa de seguridad y bienestar, ya que supone una ruptura con sus estructuras sociales de origen. Esta percepción puede generar diferentes reacciones en el alumnado que los docentes deberían conocer para intervenir desde las posibilidades que ofrece lo corporal.

El primer día de llegada a un centro escolar supone un reto para todos los implicados: progenitores, escolares, docentes y la propia escuela. Como señala Geddes (2010), en esta situación cada cual llega con experiencias previas y expectativas de futuro que condicionan lo que va a suceder y las interacciones personales que se van a construir.

Los niños y niñas que llegan a un centro por primera vez lo hacen desde su vivencia de la figura de apego que han tenido en su vida y también con un conjunto de conductas adaptativas con las que se han relacionado en su entorno familiar. Aun en el caso de relaciones de apego «no seguras», suelen saber a qué atenerse. La escuela como institución tiene una estructura y rutinas que pueden o no recordarle a lo experimentado anteriormente. La incertidumbre basada en el desconocimiento puede provocar que ese nuevo entorno sea percibido como un lugar «no seguro», como una amenaza intimidatoria.

Según Salvador (2016), «en el organismo todo está orientado a la recuperación del bienestar y a la supervivencia» (p.51). Ante una amenaza, hay tres posibles respuestas innatas: lucha, huida o parálisis (Noordewier *et al*, 2020). A las familias y profesores suelen preocuparles quienes sufren rabieta, fuertes lloros, patadas o empujones a la hora de entrar (respuesta de lucha) y, también, quienes procuran escaparse, corren o intentan abrir las puertas (respuesta de huida). Pero los maestros y los adultos que acompañan este momento rara vez ponen el punto de mira en quienes, en lugar de mostrar esas conductas más visibles de lucha o huida, se quedan quietos, apartados o timoratos. Quizá sea porque también los adultos tienen que atender a la situación novedosa y si el problema no es muy visible, lo consideran menos prioritario.

Llegar con dos o tres años a un entorno desconocido y con un adulto de quien no tiene referencia previa implica la incertidumbre de no saber qué ocurrirá, lo que pone al organismo en alerta. El lugar y las personas que en él se encuentran pueden desencadenar la percepción de que la vida corre peligro. No sabe qué va a suceder en el nuevo escenario ni cómo va a ser tratado.

Esta situación supone un estrés emocional que pro-

voca unas sensaciones corporales que informan al organismo de que está bajo amenaza. En estas edades, el nivel de desarrollo del habla es aún limitado, lo que conlleva mayor dificultad para gestionar el miedo, con la repercusión correspondiente en el comportamiento (Geddes, 2010).

La necesidad de bienestar pasa por proporcionar relaciones positivas, algo que no debemos olvidar tampoco en el contexto escolar. Barlow (2015), citando las primeras investigaciones de Maslow y Bowlby, indica que «los niños necesitan un sentido de pertenencia y seguridad antes de que puedan comenzar a aprender» (p.238). Para responder a ello, la escuela debería facilitar relaciones con los iguales y los adultos basadas en la sensibilidad, el cuidado y el respeto del otro.

Diseñar climas de aula orientados a proporcionar sensaciones corporales agradables a través de la interacción y creación de vínculos con otros permitirá que el cerebro esté en disposición de recibir y grabar aprendizajes, evitando el bloqueo que provocarían las señales de alerta asociadas a una interpretación amenazante de la situación.

Siegel (2017, p168) denomina *relaciones de apego* a las conexiones con los progenitores y otras personas que nos han cuidado. Partimos de la idea de que se pueden construir nuevas relaciones de apego dentro del aula basadas en la seguridad física y emocional que ofrezcan la contención que el niño necesita para construir pensamiento (Geddes, 2005).

La consolidación de relaciones de apego seguro permitirá vivenciar un clima de aula positivo, en el que se podrán observar relaciones cálidas, respetuosas, una ética del cuidado de los demás, apoyo mutuo, compromiso e identidad social (Fiero *et al*. 2021; Camps, 2019; Evans *et al*. 2009). Tanto el aprendizaje como el bienestar precisan de cuidado relacional, para lo que es necesario que entre los implicados haya situaciones de intimidad, confianza y sintonía emocional (Noddings, 2013; Cekaite & Bergnehr, 2018). Trabajar en la creación de unas relaciones interpersonales de los escolares entre sí y de estos con sus docentes que aporten sensaciones placenteras facilitará que el alumno «incorpore» el contexto escolar como un lugar seguro, donde crecer en autonomía para poder salir a explorar el entorno y, con ello, avanzar en los contenidos que pretende la escuela.

Las relaciones interpersonales se crean por interacción. En estas edades, su nivel de expresión oral dificulta decir lo que quieren o necesitan de la otra persona. El tacto ocupa en ocasiones esa función expresiva al ser el sentido que más capacidad tiene para transmi-

tir información (Palou, 2008). Knapp (2009, p.211) destaca la comunicación táctil como la más básica. Dentro y fuera del aula, los pequeños van a tener entre sí contactos que serán percibidos como agradables en algunas ocasiones. En otras, como un manotazo en la lucha por un juguete o un empujón para colocarse en la fila de salida, serán percibidos como no agradables, lo que condicionará el modo de relacionarse y las actitudes hacia la escuela (Pech, 2013).

El tacto ha sido estudiado como un factor de reducción de estrés en la infancia y la edad adulta (Feldman et al., 2010; Jakubiak & Feeney, 2016, 2017) y como un importante elemento de socialización (Cascio, 2019; Cascio et al., 2019). El contacto humano responde a una necesidad básica, como Montagu (2004) mostró al recoger estudios que constataban que la privación de contacto ponía en riesgo el desarrollo y la supervivencia del ser humano. Por ello, introducir sistemáticamente el trabajo de «contacto corporal» en el aula de infantil busca dotar de herramientas comunicativas, a la vez que quiere ser un vehículo con el que abordar el bienestar corporal.

Si la práctica educativa plantea un modo de tocar al otro que transmita cuidado, atención y escucha, se fomentará un clima paulatinamente más acogedor, seguro y, por ende, facilitador de otros aprendizajes. El permitir «tocar y ser tocado» en el aula entronca con los planteamientos teóricos de González (2007), quien postula que:

«Las caricias suaves y los contactos cutáneos mejoran el funcionamiento de casi todos los sistemas importantes, cambiando drásticamente los patrones de comportamiento, reduciendo los umbrales de miedo y excitación, y aumentando la mansedumbre, amigabilidad y audacia» (p.105)

En 2001, se inició en el Reino Unido el proyecto *Massage in Schools* (MISP). Los estudios hechos a partir de dicha experiencia sobre el masaje entre iguales informaron sobre algunos de sus beneficios, como que los niños se sentían más felices y relajados, que mejoraban las habilidades sociales al incrementarse las relaciones con compañeros y adultos o que se incrementaba la calma y la concentración (MISA, n.d.). En España, las experiencias en Educación Infantil son aisladas y están aún por investigar.

El acto de tocar y ser tocado supone una experiencia sensorial única para cada individuo, tanto interna como externa, que «modela la forma de imaginar y, por lo tanto, de pensar» (Hannaford, 2008, p.28). Como indica la autora, la experiencia táctil puede ser un recurso

desde el primer día de escolarización para conseguir calma, concentración y sentido de conexión.

Pedagógicamente, considerar el tacto dentro de la rutina escolar va a permitir situar al cuerpo en un lugar privilegiado, valorándolo como «centro de sensaciones e interacciones básicas para el desarrollo del ser humano» (Águila & López, 2019, p.414). Se pretende un aula no basada en los libros de texto sino sensible a las necesidades de la infancia. Las perspectivas actuales señalan la interconexión de las emociones con sus componentes y marcadores corporales: estos condicionan las percepciones de la realidad y los conceptos que de la misma va construyendo cada persona (Prinz, 2008; Damasio, 2017). Son necesarios estudios sobre propuestas que ofrezcan una respuesta que supere en la práctica escolar de infantil la dicotomía cuerpo-mente y que responda a los cambios corporales (estrés, angustia, hipotonía, etc) que experimentan algunos escolares en estos primeros momentos.

Por ello, partiendo de los beneficios del tacto en la reducción del estrés (Field *et al.* 2005) y su contribución al establecimiento de vínculos (Schneider, 2003; Montagu, 2004), este artículo investiga cómo introducir el contacto corporal respetuoso por medio de una rutina entre iguales y si esto repercute en la incorporación no traumática en un centro escolar. Se emplearon peluches significativos para los escolares como mediadores en el acto de tocar y ser tocados, estudiando las conductas desencadenadas al respecto a través de la descripción del lenguaje no verbal.

## Metodología

### Método

Esta investigación se hizo por medio de un estudio de casos cualitativo centrado en lo singular, lo concreto, lo exclusivo y lo contextual (Stake, 2013; Simons, 2011; Bisquerra, 2012). Tiene interés en sí mismo, por tanto, se trata de un estudio de caso intrínseco (Stake, 2013). Dado que se centra en los comportamientos y desempeños de una alumna de en un contexto natural de aula y que el objetivo es describir una intervención o fenómeno en contexto, se definiría como estudio de caso único descriptivo (Chaverra et al. 2019)

### Participantes

#### Protagonista del caso

Lucía (pseudónimo) cumplía tres años el mismo día que inició su etapa de educación infantil de segundo ciclo. Previamente había asistido a la guardería, aunque

como describieron sus padres en la entrevista inicial: «es una niña a quien le cuestan los sitios nuevos, está muy ligada a su padre; en el parque no suele alejarse de su lado y es tímida cuando no conoce». Sus padres tienen vínculo con la educación por lo que comprenden las dificultades del periodo de adaptación. Tienen una buena colaboración con la escuela. En los días previos a la entrada en el colegio, se había pedido a las familias que sus hijos eligieran un peluche y pasaran tiempo con él en distintas actividades familiares. Lucía eligió un peluche al que llamó Pepe y, como explicaron sus padres, había creado un vínculo con él interactuando en muchas situaciones cotidianas.

#### *Grupo-clase*

Lucía forma parte de un grupo compuesto por 19 alumnos (10 niñas y 9 niños), con edades comprendidas entre los 2 y 3 años en el inicio de su escolaridad. El grupo pertenece a un colegio público de un barrio de clase media-baja en Valladolid, España. El grupo-clase se caracteriza por la heterogeneidad propia de la edad, principalmente en autonomía, lenguaje oral y desarrollo motor. Dado que el tacto tiene un componente cultural destacado (Andersson *et al.* 2018; Caldeborg, 2022; Varea *et al.* 2018) es relevante destacar la diversidad étnica del grupo, con cuatro estudiantes extranjeros y una niña de etnia gitana.

#### *Instrumentos y ética de la investigación*

El proceso de recogida de datos se llevó a cabo en las primeras semanas del curso, utilizando una perspectiva cualitativa, que combinó la observación participante, la entrevista inicial a los padres y los registros fotográficos y audiovisuales.

La investigación se hizo respetando la ecología del aula al asumir la maestra también el rol de docente investigador (Souto-Manning, 2012). Por motivos ético-profesionales, se optó por priorizar su rol docente mientras había contacto con escolares, aunque intentando recoger datos gráficos (fotografías, vídeos) y notas de campo breves en tiempo real para su posterior visualización y análisis. No se alteró la espontaneidad del comportamiento infantil ni se modificó el contexto para provocar respuestas concretas.

Las fotografías y vídeos se toman de manera habitual en el aula, como parte de un registro de situaciones educativas y vivenciales necesario para analizar, interpretar e intervenir. Las fotografías forman parte del contrato didáctico con las familias, que conocen, asumen y aprueban su uso tanto para fines pedagógicos como

para fines de investigación. Pese a tener la autorización genérica para estas dos funciones, para su publicación en este artículo se volvió a pedir el consentimiento específico a las familias de las niñas y niños implicados. Si bien consideramos que con carácter general es conveniente evitar el reconocimiento facial, la expresividad es un elemento clave en la selección e interpretación de las imágenes, por lo que se ha optado, con el consentimiento informado de las familias, por mostrar cómo la protagonista vivió y expresó corporalmente algunas situaciones cotidianas. Para ilustrar las particularidades del caso y mostrar su evolución se han seleccionado algunas fotografías significativas del proceso.

Los datos de la observación se recogieron en un diario de campo finalizada la intervención docente diaria. En las notas de campo, se atiende el aspecto destacado por Stake (2013) relativo al investigador cualitativo que «destaca las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto y la globalidad de las situaciones personales» (p.12). Para ello, se hicieron narrados cronológicos de lo que ocurría desde que los escolares esperaban a la entrada de la escuela hasta que terminaban la jornada, describiendo situaciones de la vida en el aula. Como indica Bautista (2011), en el diario también aparecían preocupaciones, sensaciones y decisiones de la maestra investigadora en contexto, ofreciendo una descripción detallada del caso.

En la entrevista a los padres se realizaron preguntas abiertas, en las que se les solicitó que relataran las características de sus hijos, el nivel de desarrollo que observaban, sus comportamientos en diferentes situaciones, preferencias de actividades, así como datos de comportamiento que habían observado en ellos antes de iniciarse la escolaridad.

#### **Contextualización: antecedentes de la intervención**

En la investigación cualitativa cobra especial relevancia el contexto del objeto de estudio. Por ello se recoge a continuación una breve descripción de la práctica corporal desarrollada: antecedentes, justificación y las estrategias didácticas básicas usadas.

El presente estudio se inició como consecuencia de los hallazgos obtenidos en dos ciclos previos, de tres años de duración cada uno, en los que se planificó, desarrolló y evaluó una rutina diaria que pretendía responder a la limitación del contacto corporal presente en las sociedades occidentales, que lleva a lo que Caplan (2008) define como 'hambre de contacto'. Dado que hay un programa registrado por la Asociación Internacional de

Masaje Infantil (IAIM) y que la propuesta que se llevó a cabo no siguió sus pautas, se prefirió denominar la rutina «contacto corporal afectivo entre iguales» en lugar de «masaje infantil». Cuando se presentó a los niños y niñas esta rutina se denominó ‘mimos’, ya que es una palabra que les resultaba significativa y con carga afectiva, lo que reforzaba los fines perseguidos. Aunque en este artículo solo se estudian las primeras semanas de aplicación de la rutina, las prácticas diarias del contacto entre iguales se aplicaron durante los tres cursos de la etapa infantil. En esa rutina se creó una estructura que contemplaba desde cómo pedir a otro que le diera «mimos» hasta el ritual de despedida y agradecimiento. Es una actividad en la que están implicados conocimientos corporales, psicológicos y sociales.

Esta rutina responde a los fundamentos que Siegel (2017, p.173) recoge como necesarios para la vinculación: «necesitamos ser vistos, sentirnos a salvo y que nos tranquilicen para poder sentirnos seguros». En esa rutina, los escolares se tocan entre sí guiados por la maestra, que les da pautas centradas en el cuidado del otro y el respeto mutuo, priorizando los aspectos afectivos y comunicativos por encima de una técnica depurada. El objeto pedagógico y de estudio es la creación de una dinámica de cuidado corporal y comunicación con los otros. Es decir, se prioriza el cuerpo como fuente de sensaciones y sentimientos (Vaca, 2010) y medio de comunicación con otros miembros del grupo.

Tras varios años aplicando este tipo de rutinas, se dispuso de evidencias iniciales de que estas prácticas promovían un clima sosegado en el aula y favorecían las relaciones sociales. Los escolares incorporaron modos de pedir a sus compañeros que trabajaran con ellos y eran capaces de explicar las razones por las que en ocasiones rechazaban su compañía, sin hacerlo de forma violenta.

Cuando se planificó la intervención para la nueva promoción de escolares que iniciaba el segundo ciclo de educación infantil, se decidió incluir estas rutinas desde el primer día de curso. El objetivo que la maestra se planteó para las primeras semanas fue interactuar con cada escolar y favorecer que interactuaran entre sí a través del contacto corporal mediado por un objeto significativo para ellos (peluche).

A continuación, se expone cómo se organizaron los espacios, las personas y las tareas para lograrlo.

Durante el periodo de adaptación (las dos primeras semanas), el alumnado permaneció en el centro solamente una parte de la jornada escolar, divididos, al principio, en dos grupos. El tiempo que pasaron en el cole-

gio se incrementó progresivamente a lo largo del periodo de adaptación y también se fue aumentando el número de escolares que estaban simultáneamente en el aula.

Dentro del aula, se les ofrecieron diversos espacios: uno de piezas de construcción, dos mesas con un amplio papel para pintar libremente y un rincón con juguetes que simulaba una casa. Cada cual elegía dónde iba y qué hacía allá. Pasado un tiempo, se les invitaba a sentarse en semicírculo para hablar sobre los peluches que habían traído de su casa y del peluche de la clase, Leo.

El contacto se iniciaba con la excusa de que Leo quería saludarlos y que podían comprobar lo suave que era. La maestra se acercaba y hacía una pequeña caricia a un niño y le preguntaba por su peluche, invitando a que le devolviera la caricia a la maestra o al compañero que tuviera al lado. Tras este ritual iban a las mesas, donde podían comer una galleta.

La primera semana tan solo pasaron una hora en el aula antes de que los recogieran sus familiares. Cuando aumentó el tiempo en el centro, la rutina del saludo de peluches pasó a ser lo primero que hacían al llegar al aula. Al entrar, formaban un círculo y la maestra saludaba con su peluche a cada niña y a cada niño, preguntándoles si querían que «Leo» les diera un ‘cariño’ (una breve caricia en la cara). Se respetaba la aceptación o el rechazo que hacía cada cual y, después, se le invitaba a que se lo hiciera a quien tenía a su lado.

## Resultados

Este artículo se centra en el periodo de adaptación. Con el material relevante recogido en esas semanas, se han elaborado relatos descriptivos ilustrados con fotografías que ofrecen evidencias de un caso (Lucía, pseudónimo) que se enfrenta a su incorporación a la escuela desde una respuesta adaptativa de parálisis. Las sucesivas escenas muestran cómo Lucía va modificando su expresividad corporal, lo que parece indicar el efecto sosegador e integrador de introducir rutinas donde los niños y niñas emplean el tacto en la relación con los otros de manera que favorezca los fines últimos de la escuela.

### *Entrada al nuevo colegio*

Es lunes 12 de septiembre de 2016, Lucía espera junto a su padre cerca de las escaleras que dan acceso al edificio de 3 años. Lleva en la mano su peluche y habla tranquila con su padre mientras mira de lejos la puerta. Esta se abre y sale la maestra a recibir al alumnado. La

imagen 1 recoge el momento de su encuentro con el nuevo colegio. Pese a llevar su peluche como objeto de seguridad y que la maestra le muestra otro que hacía de mediador entre ambas, Lucía permanece quieta frente a la entrada, sin muestras típicas de huida o de lucha. Su cara ha cambiado. Aunque dirige la mirada a la maestra, su expresión facial denota angustia. El padre debe empujarla amable pero firmemente para que Lucía entre en el aula. La maestra guarda distancia para que la niña no se sienta intimidada. Le acerca el peluche de la clase (Leo) para que pueda establecer un vínculo menos amenazante. La maestra se inclina hacia ella, pero la premura del momento, hay otros 9 alumnos que atender, le impide agacharse y ponerse a su nivel para dedicarle un rato calmado.



Imagen 1

En los primeros días, Lucía no ofreció excesiva resistencia a entrar, pero tampoco mostró una disposición abierta y alegre. Era la maestra quien se tenía que acercar a ella y acompañarla a la fila, rozando con su peluche el hombro de la niña.

La respuesta de Lucía es una entre otras muchas con las que su grupo clase afrontó el periodo de adaptación: una niña tenía una conducta muy llamativa de lloros que cesaban nada más pasar la puerta; un niño entraba tranquilo, pero no se relacionaba con nadie, situándose en las mesas más alejadas del aula. En estos tres ejemplos podemos ver conductas de inmovilización, lucha o huida propias de las respuestas primarias del cerebro reptiliano ante una situación percibida por el organismo como amenaza de la supervivencia. Este cerebro «percibe el mundo exterior a través de estímulos sensoriales y luego activa el cuerpo para responder físicamente, de un modo que le asegure la supervivencia» (Hannaford, 2008, p.28)

### ***Primeros contactos por medio de los peluches***

Constatamos que en este grupo eran receptivos a ser tocados por Leo, ya que al cuarto día uno de los niños, David (pseudónimo), preguntó nada más entrar

que cuándo les acariciaría Leo.

«David se me acerca nada más entrar y grita: ¡Profe! ¿cuándo me da mimos Leo? Sonríó, siento que el trabajo va funcionando» (diario de la maestra, 16/09/2016).

Cuando eran invitados a tocar con su peluche al compañero que tuvieran al lado, nadie rechazaba la propuesta. Sin embargo, se vieron diversos modos de tocar:

- tocar y, a la vez, hablar al compañero.
- tocar, pero sin dirigir la mirada al compañero.
- parejas que sincronizan la mirada de quien toca y quien es tocado (estas conductas fueron aumentando con el tiempo).
- dejarse tocar, pero sin orientar el cuerpo y la mirada hacia quien los acaricia.

Lucía se mostraba muy dispuesta a acariciar con su peluche. Sin embargo, su cuerpo permanecía rígido y con gesto serio e inexpresivo cuando era tocada por otros.

«Observo que Lucía se deja tocar por Julia. Sin embargo, no establece contacto visual con ella, ni tampoco cuando ella toca a su compañera; su cara se orienta hacia otro lado» (diario de la maestra, 19/09/2016).

La repetición de este ritual, así como que fuera coincidiendo como pareja con una niña con la que jugaba al llegar al aula, dio paso a una actitud más receptiva. El cuaderno de campo recoge algunas estrategias:

«Lucía retrasa la hora de sentarse en el grupo hasta que ve dónde se sienta Julia, para ir hacia ella» (diario de la maestra, 22/09/2016).

Dentro de la planificación del aula, a los escolares se les permite moverse y estar con su peluche o bien dejarlo en un sitio del aula específico. Así mismo, el peluche del aula está disponible para quien desee cogerlo. El aumento de la seguridad de Lucía se constató en la tercera semana, cuando ya había un grupo único que compartía la jornada completa. La imagen 2 recoge el momento en el que, libremente, optó por acercarse a tocar a una niña mientras esta estaba en otra tarea. Fija la mirada en la compañera que, a su vez, acepta el toque y su cuerpo se dispone a una distancia muy próxima a la persona a tocar.

«Observo que Lucía charla con la compañera simulando la conversación que suelo tener con ellos cuando les toco con Leo» (diario de la maestra, 28/09/2016)

Es significativo cómo la alumna reproduce y extrapola la actividad a otro momento de la jornada, lo que le permite interactuar desde su necesidad y ritmo. Existe una transferencia de aprendizajes y un ensayo de distintos roles.



Imagen 2

### ***Indicios de que el aula no es percibida como una amenaza***

Hacia el final del periodo de adaptación, vemos fotos de Lucía que constatan cómo va reduciéndose su parálisis y rigidez corporal, así como la distancia que mantiene con compañeros y maestra. En la segunda semana, se recoge que Lucía ha aceptado que Leo la salude en la fila de entrada conectando su mirada:

«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!» (diario de la maestra, 22/09/2016).

Todo ello nos hace interpretar que el aula se está convirtiendo el lugar seguro y predecible para ella, al igual que para otros compañeros. Esa seguridad la podemos ver encarnada en la imagen 3.



Imagen 3

Solo alguien que tiene confianza y no se siente amenazado puede tomar la iniciativa de coger un cuento (el que se lee en grupo todas las mañanas al comienzo de la jornada) e irse a 'leerlo' en solitario. Quizá contribuya a esa sensación de seguridad el que Lucía se sienta envuelta por un tul que proporciona una sensación corporal de refugio: una tela que la recubre a modo de segunda piel y que, a la vez, le permite ver el mundo exterior.

En este punto, se puede considerar que Lucía está en mejores condiciones corporales para ser receptiva a otras propuestas. La sensación de amenaza ha desaparecido (o está muy atenuada), lo que le permite afrontar relaciones y aprendizajes que la escuela le puede ofrecer.

### **Discusión**

El sentido y la intención de esta intervención buscaba que cada escolar percibiera el entorno como un lugar seguro, en el que su cuerpo es cuidado y respetado. Responde a tres elementos importantes para sentir seguridad: estar con otros, tener estímulos y ubicarse en una estructura para poder crecer (Salvador, 2016).

Considerando la teoría de las necesidades de Maslow (1975), se observa que el alumnado necesita tener relaciones que le proporcionen seguridad y cuidado. Se ha comprobado que el peluche que traen de casa, si previamente se ha trabajado en familia el vínculo con él, sirve de intermediario para interactuar con el adulto y les da seguridad. Responde a lo que Winnicott (1971, citado en Sainz, 2017) definió como objeto transicional y que sirve para sentirse unido al núcleo materno en la separación que implica estar en el aula, haciéndola más soportable.

En el caso estudiado, el objeto transicional crea puentes entre el hogar y el aula y, a su vez, proporciona a la maestra un medio con el que interactuar con la menor, que respeta 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.

Winnicott 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 cómo Lucía tomaba la mano de su peluche para rozar el rostro de sus compañeros; es decir, hay un acto simbólico que le permite hacer la transición a su ritmo, hasta que sea ella quien toque al otro. El peluche, como estudió Cyrulnik (2004) respecto al empleo de un fular

materno para paliar las fobias escolares, 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)

Lo observado en el grupo muestra que es un recurso útil para la formación de nuevos vínculos en los comienzos de la escolaridad que requiere programar un trabajo previo con las familias, explicando la finalidad y las pautas a seguir en casa para iniciar la transición no traumática de un contexto a otro gracias al peluche: sentir corporalmente al peluche en casa, jugando, paseándolo, acunándolo, etc.

En relación a la **tarea**, la actividad de tocar y ser tocados como rutina diaria en la jornada escolar ofrece una oportunidad de crear vínculos afectivos, una base segura para el desarrollo integral. Esto se produce porque en este tipo de actividad hemos encontrado 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 influye en las actitudes hacia la escolaridad.

- **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.** Caricias breves y con permiso previo hacen que el sistema parasimpático se active y con ello el sosiego.

- **Que provea de protección.** En la práctica estudiada, la maestra pide primero permiso o pregunta: «¿quieres que Leo te dé un cariño?». Con ello se transmite el cuidado, la idea de que hay que preguntar al otro y acercarse sin invadir. 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 al compañero o compañera, haciendo la tarea «manejable y al mismo tiempo estimulante» (Geddes, 2010, p.61).

Cómo vive el profesorado este momento también se ha revelado clave. La situación estudiada provoca sen-

saciones y sentimientos a la maestra, por lo que hay que considerar la dimensión corporal de la docencia (Martínez-Álvarez & González-Calvo, 2016). En su diario, la maestra refleja su alegría cuando un niño pidió ser tocado o cuando Lucía fijó su mirada al ser tocada. Como señala López (2017, p.31), hay unos factores psicocorporales que condicionan la gestión del aula, entre ellos la transmisión inconsciente que el maestro hace con «sus gestos, posturas, miradas o rasgos corporales». Los docentes, como el alumnado, están condicionados por su percepción de la realidad y la emoción que le provoca. Las conductas más disruptivas de huida o de lucha desbordan su afectividad y por ello centran su atención. Entender que todas las conductas, incluso las menos llamativas, son manifestación de una emoción que vive el alumnado favorece una docencia más consciente y adaptada a la realidad individual.

La vivencia del miedo en ocasiones provoca paralización. En estas edades, como indica Geddes (2010), no hay un desarrollo del lenguaje suficiente para expresarlo. Por ello, atender la expresividad corporal de los niños permite a la maestra (apoyada por su cuaderno de anotaciones y registro fotográfico para análisis posteriores) estar atenta a indicadores corporales (tensión, orientación de la cara y del cuerpo, gestualidad, distancias, presión y duración del contacto, mirada...) que le ayudan a comprender cómo cada escolar va evolucionando en este periodo de adaptación e ir ajustándolo a sus necesidades.

En los **escolares**, se observa su necesidad de contacto en conductas como la de no soltar su peluche a lo largo de la jornada, dejar su peluche solamente si pueden tener el del aula en la mano, el contacto visual cuando se les acaricia el rostro con el peluche del aula, solicitar verbalmente que «quiero que Leo me salude» e, incluso, cuando por iniciativa propia toman el peluche y acarician a alguien. Responder a estas conductas aporta al alumnado la vivencia de que, en ese espacio, sus emociones y su cuerpo son atendidos. Es un modo práctico de atender la superación de la dicotomía cuerpo-mente conseguida ya a nivel teórico (Macrine *et al.* 2020).

Estas prácticas sistemáticas le permiten anticipar qué va a suceder; no se activan los circuitos nerviosos de alerta, ni se desencadenan conductas reactivas sino cambios corporales de calma y sosiego que quedan grabados como marcadores somáticos (Poppa & Bechara, 2018) de esa situación.

En el inicio escolar, es interesante observar el lenguaje no verbal en la relación con los otros cuando son tocados, pues ofrece datos para modular la interven-



ción con los escolares. Hemos podido observar algunos indicadores útiles de evaluación para nuevas intervenciones como:

- Tono de voz inseguro y bajo.
- Mirada evitativa o de contacto, no respuesta.
- Cuerpo rígido con hombros elevados, espalda estirada y gesto facial con la boca apretada: denota tensión y no receptividad a ser tocado.
- Cuerpo con brazos caídos, espalda redondeada y cabeza hacia abajo: denota relajación ante el contacto.
- Movimiento de acercamiento o alejamiento sin palabras.

En definitiva, un acto cotidiano y sencillo como es tocar se convierte en un eje de aprendizaje en sí mismo. Al mismo tiempo, es un instrumento con el que ir construyendo el sentido de pertenencia y la identidad de cada uno dentro de un grupo. Para ello, es clave comenzar por actos que informen sensorialmente desde el primer día que el aula es un lugar amable, sosegado y seguro donde cada niño podrá encontrar personas sensibles a sus necesidades, donde se le espera, se establecen relaciones de respeto mutuo y donde recibirá cuidados.

## Conclusiones

El comienzo de la escolaridad supone el primer contacto con la institución escolar. Tradicionalmente, acceder a ella supone «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 & Soto, 2019, p.413) así como la ruptura con las dinámicas de relación familiares, lo que provoca una inseguridad y unas emociones controvertidas. Sin embargo, la esfera corporal refleja una conducta esencial en el ser humano (Bernate, 2021), lo que implica que la escuela debe responder a ella.

Introducir el contacto corporal afectivo en el día a día permite abordar la corporeidad atendiendo la acción, las emociones y la percepción sensorial (Águila & Soto, 2019) facilitando la incorporación no traumática al aula, ya que esta responde a las necesidades básicas infantiles.

La contención física puede ser un precursor de la contención emocional (Geddes, 2005) y por ello la escuela ha de ser sensible a las actividades cuyo eje sea el cuerpo, como se ha visto con situaciones de contacto corporal que provocan relación y vínculo. Se abre un campo de investigación de estas rutinas como un ámbito seguro de participación que ofrecen la cercanía, la disponibilidad y la sensibilidad necesaria para crear un

apego seguro (Bowlby, 1989) que permita abrirse al mundo escolar.

## Referencias

- Águila, C., & 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. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035>
- Andersson, J., Öhman, M., & Garrison, J. (2018). Physical education teaching as a caring act—techniques of bodily touch and the paradox of caring. *Sport, Education and Society*, 23(6), 591–606. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1244765>
- Bernate, J. (2021). Pedagogía y Didáctica de la corporeidad. Una mirada desde la praxis. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 42, 27-36.
- 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: 08/03/2015; 237-249.
- Bautista, N.P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Colombia: El Manual Moderno.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Paidós.
- Caldeborg, A. (2022) Physical contact in physical education – immigrant students’ perspectives, *Sport, Education and Society*, 27(1), 72-84. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1816539>
- Camps, J. (2019). Clima relacional en la escuela y en el hogar. En Bofarull, I. y Camps, J. (Eds.) (2019). *Habilidades para la vida. Familia y escuela* (pp.183-206). Madrid: Dykinson.
- Caplan, M. (2008). *Tocar es vivir: la necesidad de afecto en un mundo impersonal*. Vitoria: La llave.
- Cascio, C. J. (2019). Social touch: A new vista for developmental cognitive neuroscience? *Developmental Cognitive Neuroscience*, 35, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2018.05.006>
- Cascio, C. J., Moore, D., & McGlone, F. (2019). Social touch and human development. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 35, 5–11. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2018.04.009>
- Cekaite, A., & 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
- Cyrułnik, B. (2004). *Del gesto a la palabra: etología de la comunicación en los seres vivos*. Barcelona: Gedisa.
- Chaverra, B.E., Gaviria, D.F., & 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.
- Damasio, A. (2017). *El error de Descartes*. Barcelona: Booket.

- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL, 8/01/2008. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1892/189222558012.pdf>
- Evans, I.M., Harvey, S.T., Buckley, L. & Yan, E. (2009) Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4:2, 131-146.
- Field, T, Hernández-Reif, M, & Diego, M. (2005). Cortisol decreases and serotonin and dopamine increase following massage therapy. *International Journal Neurociencia*, 115, 1397-1413
- Fierro, S., Velázquez, N., & 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>
- Feldman, R., Singer, M., & Zagoory, O. (2010). Touch attenuates infants' physiological reactivity to stress. *Developmental Science*, 13(2), 271–278. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00890.x>
- Geddes, H. (2005). Attachment and learning. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 10(2), 79-93, <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*. Barcelona: Graó.
- Gonzalez, M. (2007). Masaje Infantil. *Medicina Naturista*, 1(2), pp.102-119.
- Hannaford, C. (2008). *Aprender moviendo el cuerpo*. México: Pax.
- Jakubiak, B. K., & Feeney, B. C. (2016). A Sense of Security: Touch Promotes State Attachment Security. *Social Psychological and Personality Science*, 7(7). <https://doi.org/10.1177/1948550616646427>
- Jakubiak, B. K., & Feeney, B. C. (2017). Affectionate Touch to Promote Relational, Psychological, and Physical Well-Being in Adulthood: A Theoretical Model and Review of the Research. *Personality and Social Psychology Review*, 21(3). <https://doi.org/10.1177/1088868316650307>
- Knapp, M. (2009). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Mexico: Paidós.
- López, L. (2017). *El maestro atento. Gestión consciente del aula*. Bilbao: Desclée.
- Macrine, S. L., Fugate, J. M. B., Macrine, S. L., & Fugate, J. M. B. (2020). Embodied Cognition. In *Oxford Research Encyclopedia of Education* (On Line). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.885>
- Martínez-Álvarez, L., & González-Calvo, G. (2016). Docentes de carne y hueso: enseñar con cuerpo. *Ágora para la Educación Física y el deporte*, 18(3), 259–275. [http://agora-revista.blogspot.uva.es/files/2016/12/agora\\_18\\_3d\\_martinez\\_et\\_gonzalez.pdf](http://agora-revista.blogspot.uva.es/files/2016/12/agora_18_3d_martinez_et_gonzalez.pdf)
- Maslow, A. (1975). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Massage in School Association (n.d.). *MISP\_research\_overview2015*. Internal report Retrieved 16/10/2021 from [https://www.dropbox.com/s/218pou8qxqp60th/MISP\\_research\\_overview2015.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/218pou8qxqp60th/MISP_research_overview2015.pdf?dl=0)
- Montagu, A. (2004). *El tacto la importancia de la piel en las relaciones humanas*. Barcelona: Paidós.
- Noordewier, M. K., Scheepers, D. T., & Hilbert, L. P. (2020). Freezing in response to social threat: a replication. *Psychological Research*, 84(7), 1890–1896. <https://doi.org/10.1007/S00426-019-01203-4/TABLES/1>
- 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*, 5/01/2008.
- 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>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press
- Palou, S. (2008). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Pech, S. (2013). Peers Pals: supporting positive social-emotional behaviors in a kindergarten classroom. *Childhood Education*, 89(4), 217-223.
- Poppa, T., & Bechara, A. (2018). The somatic marker hypothesis: revisiting the role of the 'body-loop' in decision-making. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 19. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2017.10.007>
- Prinz, J. (2008). Is Consciousness Embodied? In P. Robbins & M. Aydede (Eds.), *The Cambridge Handbook of Situated Cognition* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp.419-436). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816826.022>
- Sáinz, F. (2017). *Winnicott y la perspectiva relacional en el psicoanálisis*. Barcelona: Herder.
- Salvador, M.C. (2016). *Más allá del yo: encontrar nuestra esencia en la curación del trauma*. Barcelona: Eleftheria.
- Schneider, V. (2003). *Masaje infantil: Guía práctica para el padre y la madre*. Barcelona: Médici.
- Siegel, D. (2017). *Tormenta cerebral*. Barcelona: Alba.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Souto-Manning, M. (2012). Teacher as Researcher: Teacher Action Research in Teacher Education. *Childhood Education*, 88(1), 54-56. <https://doi.org/10.1080/00094056.2012.643726>
- Stake, R.E. (2013). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- 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.
- Varea, V., González-Calvo, G., & Martínez-Álvarez, L. (2018). Exploring Touch in Physical Education Practicum in a Touchy Latin Culture. *Societies*, 8(3), 54. <https://doi.org/10.3390/soc8030054>