



Educar para el desarrollo de la corporeidad consciente: una experiencia en la universidad

Educating for the development of embodied awareness: a university-based experience

Autor

Cornelio Águila ¹

¹ Universidad de Almería (España)

Correspondencia:
cornelio@ual.es

Recibido: 08-04-26
Aceptado: 30-05-26

Cómo citar en APA

Águila, C. (2026). Educar para el desarrollo de la corporeidad consciente: una experiencia en la universidad. *Retos*, 83, 334-351. <https://doi.org/10.47197/retos.v83.119650>

Resumen

Introducción: en este artículo se presenta una experiencia pedagógica autoetnográfica en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte orientada al desarrollo de la corporeidad consciente. Se clarifica la perspectiva onto-epistemológica transmaterialista como marco interpretativo y sus principios de acción pedagógica.

Objetivo: analizar la propuesta educativa como una experiencia empírico-reflexiva, integrando sus fundamentos teóricos con el análisis crítico docente y las valoraciones cualitativas del estudiantado.

Metodología: se utilizó un diseño cualitativo de corte autoetnográfico. El corpus narrativo incluyó valoraciones anónimas del estudiantado, tratadas mediante un análisis categorial de contenido.

Resultados: una parte del alumnado transitó desde un choque cultural inicial caracterizado por resistencias hacia la práctica y el predominio de la visión tradicional de la disciplina, hacia un encuentro basado en la desinhibición, el crecimiento personal y la cohesión grupal.

Discusión: pese a que un sector del estudiantado mantuvo su escepticismo al reafirmarse en la visión tecnocrática hegemónica, los resultados mostraron una alta significatividad del aprendizaje y su transferencia a la vida cotidiana.

Conclusiones: la experiencia promovió en el estudiantado la evolución desde la concepción del cuerpo-objeto hacia la corporeidad consciente, reconociendo las implicaciones ético-políticas de lo corporal. Asimismo, mostró la aplicabilidad de esta propuesta en otros contenidos como el entrenamiento o el deporte, si bien, en algunos casos, persistió la preferencia por la visión mecanicista de la disciplina. La presencia consciente del profesorado constituye el factor determinante para el éxito de iniciativas pedagógicas contemplativas en educación física.

Palabras clave

Atención plena; autoetnografía; educación física; pedagogía contemplativa; transmaterialismo.

Abstract

Introduction: This article presents an autoethnographic pedagogical experience in an undergraduate degree program in Physical Activity and Sport Sciences, aimed at fostering embodied awareness. It clarifies the transmaterialist onto-epistemological perspective as an interpretive framework along with its principles of pedagogical action.

Objective: To analyse the educational approach as an empirically grounded, reflective experience, integrating its theoretical foundations with critical teacher self-reflection and qualitative evaluations from students.

Methodology: A qualitative autoethnographic research design was used. The narrative corpus included anonymous student evaluations, which were analyzed using categorical content analysis.

Results: A portion of the students progressed from an initial cultural shock, characterized by resistance to the practice and the dominance of the traditional view of the discipline, toward an experience marked by greater openness, personal growth, and group cohesion.

Discussion: Although some students remained skeptical, reaffirming the dominant technocratic view of the discipline, the findings generally showed that the learning experience was highly meaningful and transferable to everyday life.

Conclusions: The experience fostered a shift among students from a body-as-object conception toward embodied awareness, recognizing the ethical and political implications of embodiment. Furthermore, it showed the applicability of this proposal to other areas such as athletic training or sport, although in some cases a preference for a mechanistic view of the discipline persisted. Mindful teacher presence constitutes the decisive factor in the successful implementation of contemplative pedagogical approaches in physical education.

Keywords

Autoethnography; contemplative pedagogy; mindfulness; physical education; transmaterialism.



Introducción

En ensayos anteriores (v. Águila, 2021, 2024; Águila & López, 2019), iniciamos una reflexión en torno al cuerpo en el ámbito educativo, desembocando en la corporeidad consciente como eje para el diseño y desarrollo de una educación física (EF) que respondiera a las necesidades educativas del ser humano desde un enfoque holístico, considerando las implicaciones éticas y políticas de lo corporal.

Como continuación, en este trabajo de carácter autoetnográfico, expongo una síntesis del proceso de investigación-acción que he desarrollado en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFD) durante los últimos diez cursos. De este modo, el objetivo del presente documento es mostrar la acción pedagógica como una experiencia empírica reflexiva, combinando 1) la descripción de la práctica junto con sus pilares onto-epistemológicos y pedagógicos, y 2) el análisis crítico del propio docente-investigador junto con los resultados de la evaluación cualitativa del aprendizaje según la perspectiva del estudiantado.

Educar la corporeidad consciente: una posición onto-epistemológica transmaterialista

La experiencia pedagógica que aquí desarrollo se construye a partir de dos preguntas: qué es el ser humano y cuál es la naturaleza esencial de la vida. La experiencia comienza, pues, con el cuestionamiento ontológico de la realidad. Aquí, asumiendo la complejidad de la cuestión, trataré de sintetizar las ideas principales que sustentan la práctica que describo posteriormente (v. Águila, 2024 para más detalles).

El sistema de creencias de las sociedades modernas actuales se basa en las premisas del paradigma científico materialista del mundo, una perspectiva tan cotidiana y asumida, que apenas somos conscientes de ello y, por tanto, en pocas ocasiones se cuestiona (Taylor, 2018). El materialismo defiende que existe una realidad primaria en el universo que es la materia, de modo que todo, incluso asuntos que no parecen ser físicos, se pueden explicar en términos físicos. También los seres humanos, que son considerados entes físicos sin dimensión inmaterial (como el alma o la consciencia). Esta asunción de la realidad conlleva la cosificación de los seres y los fenómenos, de modo que sólo podemos aceptar e investigar aquello que se puede observar y comprobar, como defiende el positivismo lógico, validando y legitimando este tipo de conocimiento (Águila, 2024). La perspectiva materialista, además del positivismo, tiene el atomismo, el determinismo y el objetivismo como pilares filosóficos (Zohar & Marshall, 2001).

La cosmovisión materialista se ha filtrado en cada resquicio de nuestra existencia, tanto en lo personal como en lo social, moldeando nuestra identidad y las estructuras sociales. Bajo este enfoque, la racionalidad científica tiende a fragmentar y cosificar la realidad, lo que termina por bloquear cualquier intento de conexión profunda entre sus partes. Esta división es manifiesta en un sistema educativo compuesto por disciplinas aisladas entre sí, y en el progresivo olvido de propósitos educativos que no sean meramente utilitarios o instrumentales (Hyland, 2017). Asimismo, esta mirada afecta especialmente a nuestra concepción del ser humano: aunque somos una unidad de mente, cuerpo y emoción, el sistema educativo difícilmente nos trata como una totalidad. De este modo, la educación se reduce a un procedimiento técnico para transmitir conocimientos validados por el positivismo y sustentado en un realismo epistemológico que separa, fragmenta y cosifica la experiencia de aprendizaje (Spira, 2019). Bajo esta perspectiva, el pensamiento prima sobre la vivencia corporal (Águila & López, 2019) y, en el caso de la EF, se asocia a un enfoque predominantemente técnico, que trata al cuerpo como una maquinaria ajena a cualquier dimensión ética o política (Vicente, 2011).

Sin embargo, la ciencia y, por ende, el aprendizaje académico, tiene un alcance mayor que los postulados del materialismo, pudiendo investigar y aprender desde perspectivas que aceptan la existencia de algo inmaterial más esencial que la materia. Por ello, autores como Taylor (2018) proponen un marco interpretativo denominado paradigma posmaterialista o *transmaterialista*. Desde esta postura filosófica (que se nutre de lecturas e interpretaciones teóricas derivadas de la psicología, la neurociencia, y la biología y la física cuánticas), se sugiere cuestionar la supremacía del materialismo, planteando la idea de que la consciencia no sería una mera producción cerebral, sino una dimensión inmaterial e inherente a la propia naturaleza de la realidad (Campillo, 2021). Sin pretender erigir esta tesis ontológica en un hecho empírico comprobado en el aula, asumir este prisma teórico sirve en esta investigación como un vector pedagógico fundamental: permite desmarcarse del reduccionismo mecanicista de las CCAFD y justificar la necesidad de abordar la corporeidad desde la vivencia interna, la presencia y la atención plena.



Si bien esta idea es un pilar en diversas tradiciones espirituales orientales, conectado con el budismo se ha propuesto un método con un respaldo científico notable en occidente (e.g. Xu et al., 2026), *mindfulness* (MF) o atención (consciencia) plena, que es especialmente útil para la propuesta pedagógica que defiende. Desde la perspectiva budista, la realidad posee una esencia única, una mente (consciencia) universal que permanece inalterable. Es lo que Sogyal-Rimpoché (2006) denomina naturaleza profunda de la mente, la consciencia pura no condicionada por nuestras memorias o aprendizajes. Junto a ella, el budismo identifica la mente (consciencia) ordinaria, el ego, que es nuestro estado habitual, un río incesante de pensamientos, sensaciones físicas y emociones, una consciencia fragmentada por la dualidad sobre la que construimos nuestra identidad y que condiciona nuestra experiencia. Este estado ordinario es limitado en la comprensión de la realidad, pues funciona como un filtro producto de nuestras memorias autobiográficas, y no de una supuesta objetividad (Spira, 2019). De acuerdo con Taylor (2018), el ego es un estado de adormecimiento que exacerba nuestra identidad individual y la ruptura dualista con el entorno. Esta condición no solo intensifica el aislamiento y la sensación de vacío, sino que nos empuja a ver lo externo como algo extraño o, en el peor de los casos, como una amenaza. El ego, pues, consolida una forma de procesar la realidad puramente automática.

En este contexto, *mindfulness* se define como un estado de consciencia no dual que emerge al sostener una atención estable sobre el presente. Se caracteriza por la ausencia de juicios, interpretaciones, apegos o rechazos hacia la experiencia vivida (Kabat-Zinn, 2009). No obstante, es importante no caer en el binarismo de estar o no estar consciente. El ser humano transita por un espectro fluido: nuestra consciencia no es totalmente ordinaria ni puramente plena, sino que se ve afectada por diversos factores que pueden configurar estados de consciencia diferenciados (Águila, 2020). Para tocar la esencia de lo que vivimos, necesitamos el acto intencional de enfocar la atención en la experiencia inmediata, dejando a un lado el filtro de nuestras creencias y prejuicios. Esta práctica, conocida como meditación, puede trascender el cojín o la técnica formal: se convierte en una herramienta de vida cuando convertimos lo cotidiano en una oportunidad para la consciencia plena, llevando nuestra atención a aquello que estamos sintiendo en cada instante.

Principios de acción pedagógica

Bajo el prisma del transmaterialismo científico, la vida es una corriente de energía caracterizada por su constante cambio. En este marco, la consciencia universal se entiende como una fuerza que permea tanto lo físico como lo mental; no se trata de naturalezas opuestas, sino de expresiones distintas de una misma esencia (Taylor, 2018). Esta visión rompe con la cosificación de la existencia y nos devuelve a una unidad donde el cuerpo no es un simple objeto sino la manifestación material de la consciencia: una encarnación del espíritu, una corporeidad dinámica (Águila, 2021). Por tanto, la vivencia a través del cuerpo se convierte en un pilar indispensable para alcanzar la madurez integral del ser humano (Mediavilla-Naranjo, 2022), de modo que esta perspectiva pedagógica sitúa a la consciencia y a la corporeidad como vectores fundamentales.

Así pues, la pedagogía para el desarrollo de la corporeidad consciente se orienta al aumento de la consciencia no condicionada del ser humano, de modo que la atención plena no es un fin a conseguir mediante ejercicios repetitivos, sino una referencia onto-epistemológica; un estado de atención y presencia que vertebra y dota de sentido a todo el proceso de aprendizaje. El ser humano camina por un continuo de consciencia, a menudo atrapado en los condicionamientos y distracciones del ego. Por ello, nuestra labor prioriza la creación de un clima de aula consciente, donde el aprendizaje nazca de la experiencia directa y activa. Al centrar la atención en la observación ecuaníme de lo vivido, facilitamos que la persona se desidentifique con la información del ego, permitiendo que el conocimiento emerja de la unidad ontológica donde la persona, los otros y el entorno se revelan como una totalidad indivisible (Singh Sikh & Spence, 2016).

Esta perspectiva trasciende los beneficios psicofísicos de *mindfulness* para proponer una pedagogía contemplativa y transformativa. No se trata solo de practicar una técnica, sino de orientar “MF como educación”, integrando la introspección y la reflexión vivencial como ejes del proceso educativo (Ergas & Hadar, 2021). Al hacerlo, potenciamos la dimensión moral y espiritual del currículo, permitiendo al estudiantado discernir la ética de sus actos y superar la percepción de aislamiento a través de la compasión, la empatía y la sabiduría (Hyland, 2017). La acción pedagógica se concreta en un aprendizaje holístico sustentado sobre cuatro pilares fundamentales (Águila, 2024): la presencia de todas las convoca-



das en el acto educativo; la experiencia corporal directa como fuente de verdad; la exploración de nuevos movimientos o la práctica consciente de los ya aprendidos; y la reflexión crítica sobre la propia vivencia y su conexión con la vida cotidiana.

Esta propuesta no se basa en contenidos concretos o en una metodología cerrada. Al situar el estado de consciencia como el verdadero motor del aprendizaje, se vuelve compatible con cualquier modelo que busque el desarrollo global (Pérez-Pueyo et al., 2021), permitiendo la hibridación de estrategias siempre que se mantenga la actitud meditativa y la presencia como brújulas de la práctica. En definitiva, en sintonía con la perspectiva transmateralista, que entiende la realidad como un proceso fluido, participativo e inherentemente incierto, la propuesta no se define como un modelo estático, sino como un conjunto de principios de acción capaces de adaptarse a una realidad en constante cambio (Águila, 2024; Águila & López, 2019):

La presencia del profesorado como base del acto educativo: educar para el desarrollo de la corporeidad consciente del estudiantado parte, necesariamente, de la presencia consciente del profesorado que, en este contexto, orienta y guía a los estudiantes en su aprendizaje. La importancia del autoconocimiento en esta propuesta pedagógica implica que sólo un educador consciente puede educar de forma consciente (Weare, 2019), lo que engloba aspectos como la atención, la tranquilidad, la paciencia, la confianza, el respeto y la amabilidad. De este modo, a través de su presencia, el profesorado posibilita las condiciones para que el alumnado desarrolle su propio autoconocimiento y habilidades de MF siguiendo su propio ritmo (Águila & Sánchez-Sanz, 2024).

El desarrollo global de la persona: las propuestas pedagógicas deben integrar todas las dimensiones del ser humano (cognitiva, emocional, corporal, espiritual y social), tanto del estudiantado como del profesorado, a partir de la experiencia corporal consciente. La corporeidad es el escenario de nuestra actividad intersubjetiva, a través de sistemas de interacción basados en el amor, la afectividad y el apoyo (Mújica & Orellana, 2021). Asimismo, el ciclo de aprendizaje integra el análisis crítico de textos, la experimentación libre centrada en el sentir consciente, reflexiones personales y espacios para compartir con los otros.

La atención plena y la autorreflexión como superación de automatismos: se trata de enfocar la actividad hacia la superación de automatismos, tanto en nuestras expresiones corporales como en patrones de comportamiento inconscientes. Esto implica orientar la práctica hacia su esencia más allá de la forma, es decir, potenciar la experimentación consciente y el sentir durante el aprendizaje, más que la repetición y la estandarización del movimiento. Si bien en ocasiones pueden ser necesarias prácticas formales de MF, cualquier contenido, situación o momento pueden ser afrontados desde la consciencia plena (Águila, 2020).

La pedagogía del acontecimiento, aceptar la incertidumbre: la acción pedagógica para el desarrollo de la corporeidad consciente prioriza la experiencia del momento presente, por lo que es necesaria una disposición a atender lo que acontece en cada momento (pensamientos, emociones, conflictos...) y una actitud flexible respecto a contenidos y metodologías, más allá de programaciones rígidas (Toro, 2013). Se trata de mantener el foco de la acción pedagógica sin subyugar la vivencia tal cual la experimenta el alumnado. En este contexto la evaluación es un proceso de toma de consciencia indisoluble de la experiencia misma, enfocado a la evolución y el desarrollo personal y del grupo, en lugar de a referencias estandarizadas.

El respeto a la diversidad, del objetivismo al subjetivismo: la persona es el centro de la acción pedagógica, lo que implica que cada momento es vivido de una manera subjetiva. Por tanto, no existe una realidad objetiva, sino múltiples realidades subjetivas que construyen experiencias de vida únicas. Es necesario, pues, respetar el desempeño del estudiantado, favoreciendo su participación activa y dándole la capacidad para disponer y decidir sobre sus cuerpos de una manera libre y consciente. Cuando la práctica es desarrollada como un proceso educativo que respeta el desempeño personal, no definida en base a estándares objetivos, se transforma en un acto creativo que permite la expresión expresiva y comunicativa desde el cuerpo y favorece la conexión con uno mismo y con los demás.

Significatividad y transferencia a la vida cotidiana: la práctica consciente en EF es el elemento que fortalece la transferencia a la vida cotidiana. Cuando el alumnado habita su cuerpo de forma presente, la vivencia motriz puede convertirse en una lección vital. Así, cualquier situación de aprendizaje (independiente

dientemente del contenido) se observaría como un proceso en el que el estudiantado puede tomar consciencia de la incertidumbre y el reto, el reconocimiento de sus propias limitaciones y la actitud ante el error, la regulación de las emociones en tiempo real, así como el nivel de atención sostenida durante la tarea. Para que esta transferencia sea efectiva, la acción pedagógica debe integrar dos planos: el técnico-motriz, como base orientativa de la programación; y el plano de la corporeidad consciente, enfocando la experiencia en el sentir (no pensar) y la reflexión posterior. La clave no es ejecutar movimientos en sí, sino tomar consciencia de lo que se hace mientras se hace, integrar lo físico, lo emocional y lo cognitivo, ayudando al estudiantado a construir su corporeidad de manera única y creativa.

Experiencia corporal ética y política: la pedagogía de la corporeidad consciente considera la EF como una vía de liberación, con connotaciones éticas y políticas. El cuerpo, tradicionalmente tratado como una máquina, se revela aquí como una ventana abierta a la vida. Al desidentificarnos de la máquina y los automatismos, convertimos la corporeidad en un escenario de cuidado y amor hacia uno mismo, mejorando la creatividad, la resiliencia y el autoconcepto, no a través de marcas externas sino de la claridad interior (Hyland, 2017). La práctica continuada de MF potencia la sabiduría discriminatoria (Salzberg & Goldstein, 2001), la capacidad de observar los impulsos de nuestro ego para optar por acciones que promuevan el bienestar común, cultivando una presencia ética responsable de las consecuencias de nuestras acciones. Asimismo, la consciencia nos ayuda a identificar, gestionar y transformar nuestras emociones potenciando una lucidez crítica hacia lo social, de modo que la acción política se centre en intervenciones en sociedad de una manera consciente, ecuánime y compasiva, que nos permita superar las respuestas automáticas de nuestro ego para afrontar los conflictos como oportunidades de aprendizaje y mejora de la convivencia (Águila, 2021).

Clima de aprendizaje y escenario afectivo: la creación de un ambiente de confianza es una condición esencial para el trabajo de corporeidad consciente. El profesorado debe garantizar un espacio seguro y democrático que permita al estudiantado abrirse a su interioridad, asumiendo responsabilidad por su bienestar y el de sus compañeros. Como plantea Martínez-Álvarez (2005), "la construcción de un clima de aprendizaje seguro, ético, democrático, respetuoso y adaptado a las necesidades y posibilidades de todos y cada uno es, en sí, uno de los principales aprendizajes que se deben procurar" (p. 187).

Ecosistema de la experiencia

La asignatura *Lenguaje y Manifestaciones Artísticas y Corporales* es de carácter obligatorio y se imparte en el segundo cuatrimestre del 4º curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad de Almería, con 6 créditos ECTS. La docencia presencial incluye 10 sesiones en total desarrolladas durante 5 semanas, a razón de dos clases semanales: una sesión extensa de 3,5 horas orientada al desarrollo del ciclo vivencial y reflexivo completo, y una sesión de 1,5 horas centrada en la profundización de contenidos.

El desarrollo de la asignatura parte de un concepto de educación basado en el desarrollo personal y social, situando en su centro la corporeidad, la consciencia y la creatividad. Desde el análisis crítico de los discursos e imágenes sobre el cuerpo en nuestra sociedad, nos adentramos de manera vivencial en distintas técnicas y lenguajes corporales específicos que aportan una visión alternativa a la hegemónica en EF. Asimismo, pretendemos incidir en capacidades (e.g. empatía, innovación, improvisación, asertividad) fundamentales para el discurrir profesional en un mercado laboral incierto.

El primer día de clase, antes de exponer la guía docente, propongo una reflexión sobre las necesidades formativas en CCAFD. Analizamos competencias profesionales altamente demandadas que la formación convencional suele obviar (e.g. trabajo en equipo, seguridad, empatía, innovación, creatividad). Presento así la asignatura como un proceso vivencial para experimentar estas capacidades en el propio cuerpo a través de la observación consciente. Se propone un "proceso de conocimiento de uno mismo y de los demás, a través del aprendizaje que suscita la propia experiencia de lo corporal, atendiendo a la exploración de los sentidos, cualidades, sensaciones físicas, pensamientos y emociones implicados en las situaciones de aprendizaje" (Águila & López, 2019, p. 416).

Para articular este recorrido, los contenidos de la asignatura se estructuran en dos bloques complementarios:



Textos de reflexión: gestión de emociones a través del movimiento consciente; aplicaciones de la expresión corporal a la imagen corporal; discursos e imágenes sobre el cuerpo; mindfulness; EF para el desarrollo de la consciencia; cuerpo, corporeidad y educación; valores a través de la danza contact improvisación; improvisación teatral; teatro social.

Técnicas corporales: consciencia y expresión corporal, danza consciente, meditación estática y dinámica, respiración, movimiento con diferentes expresiones energéticas, danza contact improvisación, improvisación teatral, clown y performance corporal.

Dado que la propuesta involucra dinámicas de contacto físico, exposición pública e introspección, situaciones que pueden despertar resistencias, timidez o miedo al juicio ajeno, la acción pedagógica se basa en el cuidado y la seguridad psico-emocional.

Para ello, en tareas que implican contacto corporal, la interacción se basa en un consentimiento continuo. Cualquier estudiante tiene la libertad de pausar, modificar o retirarse de la dinámica en cualquier momento, sin necesidad de dar explicaciones ni recibir penalización alguna. En este sentido, si un estudiante no quiere o no puede realizar una tarea en concreto (por estado físico o emocional, incomodidad con el contacto, barreras físicas o nivel de exposición), la propuesta contempla alternativas de participación que incluyen:

Rol de observación reflexiva activa: el alumnado analiza y registra desde fuera las dinámicas del grupo, los patrones de movimiento o las interacciones para la posterior fase de diálogo.

Adaptación de la consigna: planteo la posibilidad de realizar el trabajo de forma individual, con un objeto mediador (p. ej., una pica o una tela) o reduciendo el grado de exposición corporal antes que realizar un contacto persona a persona.

Asimismo, en los momentos de meditación o ejercicios de respiración, podemos mantener los ojos abiertos fijando la atención en un punto o adoptar posturas más cómodas si la inmovilidad o la mirada interna generan ansiedad o malestar.

Por último, es importante señalar que en mi rol docente no evalúo la calidad técnica o estética del movimiento. La participación en la puesta en común verbal es siempre optativa, respetando el silencio de quien prefiera no exponerse públicamente. Y, en las actividades motrices corporales, soy el primero en integrarse en las dinámicas como un participante más, modelando la vulnerabilidad y la desinhibición.

Para facilitar una visión global de la estructura organizativa y metodológica sin encorsetar la naturaleza de la propuesta (variable según las condiciones concretas de cada curso académico), en la Tabla 1 sintetizo el marco que orienta las sesiones.

Tabla 1. Marco flexible de acción pedagógica para el desarrollo de la corporeidad consciente en CCAFD

Objetivos de aprendizaje	Mejorar la atención focalizada y la presencia consciente a través del cuerpo y el movimiento.
	Cuestionar la visión mecanicista del cuerpo superando automatismos y juicios.
Organización temporal	Experimentar de forma encarnada competencias socioafectivas (e.g. empatía, respeto, autorregulación).
	2 sesiones presenciales semanales (5 horas totales):
	Sesión principal vivencial e integradora (3,5 h.): dedicada al ciclo completo (lectura, práctica motriz, escritura reflexiva y diálogo).
	Sesión de profundización/transferencia (1,5 h.): centrada en aspectos específicos a través de dinámicas corporales.
Espacio y agrupamientos	Aula diáfana (uso de cojines en el suelo).
	Agrupamientos fluidos: trabajo individual, por parejas, pequeños grupos y gran grupo.
Rol del profesorado	Facilitador y participante activo (modelado desde la propia vivencia).
	Garante del clima de seguridad emocional y del respeto a los ritmos individuales.
Rol del alumnado	Agente activo en la exploración de su motricidad, límites y sentir corporal.
	Práctica de la autorresponsabilidad, el autocuidado y la empatía hacia el grupo.
Evaluación	Reflexiones individuales y grupales, asistencia activa y consciente, participación y autoevaluación procesual.

Fuente: Elaboración propia.

El proceso didáctico combina la preparación previa con la vivencia presencial. En primer lugar, el estudiantado realiza la lectura del texto asignado antes de la sesión. Esta dinámica, conectada con el Aprendizaje Invertido (Guevara-Ingelmo et al., 2026), permite que la persona llegue al aula con una primera aproximación conceptual autónoma, sin condicionantes previos por parte del docente.



Las sesiones presenciales se desarrollan en un aula diáfana. Espero al estudiantado sentado en el suelo y dejamos unos minutos para que dejen sus pertenencias (incluido el teléfono móvil en silencio) fuera de la zona de trabajo. Nos reunimos en círculo, compartimos brevemente cómo llegamos y cerramos los ojos centrándonos en la respiración y en las sensaciones corporales para conectar con el presente.

En el núcleo central de la sesión, guío de forma progresiva el trabajo motriz. Mis pautas son estimulaciones generales para aumentar el rango expresivo y salir de patrones rígidos, nunca instrucciones sobre movimientos cerrados. Nos centramos en el sentir directo y la atención plena. Tras la experiencia motriz, dedicamos un tiempo para la reflexión personal, respondiendo a las siguientes preguntas:

¿Qué he aprendido hoy?

¿Cómo me he sentido en la sesión?

¿Qué relación tiene lo experimentado con los aspectos teóricos?

¿Qué aplicación tiene lo tratado hoy en el ámbito de las CCAFD?

¿Qué aplicación tiene para mi vida cotidiana?

A continuación, en pequeños grupos contrastamos las experiencias y los aspectos conceptuales e intelectuales implicados, así como su transferencia a la vida cotidiana. Al final de la sesión volvemos a la estructura en círculo, momento en el que podemos compartir, preguntar, discutir libre y respetuosamente sobre lo acontecido. Es importante recordar que no presiono para que intervengan, pues considero fundamental que el alumnado se sienta libre para expresarse o no públicamente, y nunca realizo juicios valorativos. En la práctica, aunque al inicio de curso las intervenciones son escasas, conforme avanzamos en la asignatura los participantes se liberan y comparten sus reflexiones. Acabamos la sesión meditando para cerrar el acto compartido.

Para ilustrar de qué manera se articulan estos momentos, a continuación presento un ejemplo del plan inicial de acción pedagógica en una sesión tipo de 3,5 horas orientada al diálogo corporal y la escucha somática. Es importante recordar que dicho plan es flexible y adaptable según las necesidades que se detecten en las situaciones concretas de la práctica real:

Fase 1. Acogida, círculo inicial y respiración (30 min): encuentro en círculo, meditación, observación del estado emocional, respiración consciente y anclaje corporal.

Fase 2. Activación somática y exploraciones individuales (30 min): desplazamiento libre por el espacio llevando la atención a los apoyos y, desde ahí, a cada articulación de abajo arriba. Movimientos de activación articular conscientes. Aumento progresivo de la intensidad del movimiento, con desplazamientos en distintas direcciones. Pausas para observar conscientemente las sensaciones corporales.

Fase 3. Núcleo central: diálogo corporal por parejas e improvisación (60 min):

Tarea 1 (familiarización): individual, desplazamientos por el espacio entrando en contacto con diferentes elementos: suelo, paredes, objetos, con atención en los apoyos y en el centro de gravedad. Diversidad de movimientos en el suelo: rodamientos, volteretas, deslizamientos, etc. Pausa para centrar la atención en la respiración y las sensaciones corporales y emocionales.

Tarea 2 (bajo contacto): en parejas, desplazamiento manteniendo el contacto únicamente a través de diferentes partes del cuerpo: manos, hombros, espalda, caderas. Exploración de distintas velocidades y cambios de altura en tres niveles: suelo, nivel medio (4 apoyos) y nivel alto (en pie).

Tarea 3 (escucha y peso): en parejas, en estático, experimentan el contacto y la entrega-recepción del peso, progresivamente: manos, hombros, espalda. Invitación a experimentar la entrega del peso y la confianza. A continuación, se incorpora el movimiento suave manteniendo el contacto. Un miembro guía el movimiento del otro mediante contactos suaves.

Tarea 4 (integración): en parejas, movimiento libre manteniendo el contacto corporal, explorando diferentes puntos de contacto y posibilidades motrices.

Fase 4. Autorreflexión escrita y pequeños grupos (40 min): escritura individual respondiendo a las 5 preguntas guía y su relación con el texto teórico leído previamente; debate en pequeño grupo.



Fase 5. Diálogo grupal (35 min): puesta en común en gran círculo y análisis reflexivo de la experiencia en relación con los aspectos conceptuales.

Fase 6. Cierre meditativo (15 min): meditación de integración y silencio compartido.

Relatando corporeidades: una evaluación de la experiencia de aprendizaje

Prefacio metodológico

Este trabajo sigue un diseño cualitativo de corte autoetnográfico contextualizado en el proceso continuo de investigación-acción pedagógica que he desarrollado en el Grado en CCAFD a lo largo de diez cursos académicos. En este sentido, la aproximación autoetnográfica faculta al docente-investigador para utilizar su propia reflexividad como una herramienta activa de indagación, explorando cómo interactúan las diferentes dimensiones del ser humano dentro de la práctica, superando así la distancia artificial entre el sujeto que investiga y la realidad que se habita diariamente en el aula.

Asimismo, el valor intrínseco de los datos empíricos procedentes del alumnado descansa en su carácter longitudinal, situado y vivencial. Como parte del proceso de investigación-acción asumido, al finalizar la asignatura solicito una valoración voluntaria anónima en la que plasman, de forma libre, sus reflexiones en torno a la experiencia de aprendizaje y al desarrollo general de la propuesta didáctica. A lo largo de estos diez cursos, participaron unos 500 alumnos/as en la experiencia. Así, este proceso sostenido en el tiempo me ha permitido reunir un total de 87 valoraciones cualitativas que conforman un corpus narrativo de gran riqueza.

El tratamiento de la información se realizó en dos fases: en la primera, se identificaron los temas emergentes a través de un análisis categorial de contenido. En una segunda fase, se redujeron los datos de acuerdo con la finalidad del presente artículo, centrándonos en tres grandes unidades: 1) el choque cultural: de resistencias, críticas y el peso de la educación física tradicional; 2) el encuentro: de la toma de consciencia del crecimiento personal y del grupo; 3) de la significatividad del aprendizaje y la transferencia a la vida cotidiana. Con el propósito de reducir sesgos subjetivos y fortalecer la calidad del estudio, tanto la identificación de las categorías emergentes como la definición de las tres unidades fueron trianguladas con un investigador externo del campo de las CCAFD pero ajeno al proceso educativo evaluado.

La explotación científica de los datos cualitativos presentados en este estudio se rige bajo los principios de la Declaración de Helsinki aplicados a las ciencias de la educación. Para garantizar la máxima protección de los participantes, se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones éticas: 1) anonimato estructural: las valoraciones no incluían ningún registro de datos sociodemográficos o de identidad, por tanto, los datos nacieron anónimos sin posibilidad de rastrear la identidad de los participantes; 2) ausencia de coacción: la participación fue libre y su entrega se desligó por completo de cualquier proceso de evaluación académica; y 3) finalidad pedagógica retrospectiva: la recogida original de las opiniones respondía a la dinámica habitual de evaluación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El choque cultural: de resistencias, críticas y el peso de la educación física tradicional

Durante la presentación de la asignatura me gusta observar las reacciones del alumnado ante mi propuesta. Suelo percibir dos respuestas típicas: por un lado, actitudes de rechazo e incertidumbre y, por otro, actitudes de aceptación e interés. He de reconocer que predominan las primeras. En este sentido, las reticencias iniciales del estudiantado, sobre todo en las primeras clases, muestran la preferencia por una formación desde el enfoque biomédico hegemónico en nuestro campo (el estudiantado entiende que las asignaturas importantes son la anatomía, fisiología, entrenamiento, salud...) y el rechazo a asignaturas que genéricamente engloban como "expresión corporal":

Al comienzo de la asignatura pensé, vaya otra asignatura de expresión corporal, qué rollo.

Al comenzar la asignatura, sinceramente, pensaba que iba a ser una asignatura de "relleno" y que no merecería la pena asistir.

Ya el primer día, antes de entrar en el aula, mostraba cierto rechazo al hecho de asistir por tercera vez en el grado a una asignatura con estas características: sin mesas, ni sillas, ni pizarra. Nada. Sólo dos columnas, un espejo y el suelo. "Otra vez no" pensé al entrar.



A lo largo de mi vida he experimentado millones de sensaciones [...] pero cuando llego a un aula y veo a un profesor sentado en el suelo, mis compañeros alrededor y el silencio tan palpable, algo me choca por dentro y me vuelve a poner en el pensamiento: “otra vez, otra asignatura de este tipo”.

Cuando comenzamos con las clases, esta actitud de rechazo global hacia una asignatura “tipo expresión corporal”, empieza a manifestarse de una manera más concreta, a través de dos formas de resistencia a la propuesta: por un lado, la motivada por el sentimiento de vergüenza, timidez o miedo a la exposición pública; y, por otro, la incertidumbre que genera el hecho de que el profesor plantee pautas para las dinámicas que buscan la expresión personal libre, sin determinar cómo ejecutarlas:

Numerosas han sido las ocasiones en las que no controlar emociones como el miedo, la vergüenza, la ira o la tensión me han hecho perder el control de la situación. En las primeras clases, me costaba conectar y no tener pensamientos constantes de juicios a lo que proponía el profesor.

En los movimientos conjuntos mediante el contacto me sentía indeciso sin saber qué movimiento hacer y mirando a los compañeros.

La dificultad de no saber qué hacer exactamente, ya que no había una manera única de hacer el movimiento, me generaba un poco de ansiedad [...] Estamos poco acostumbrados a expresar libremente lo que sentimos, no sólo a través del movimiento [...] Lo típico es que te expliquen una técnica y tratar de copiarla, y no moverte cómo quieras.

Estos fragmentos muestran la prevalencia de la visión tradicional de la educación física en la experiencia previa del alumnado, tanto en su paso por la enseñanza obligatoria como en su formación universitaria. La idea que mantienen, mayoritariamente, es la de una EF enfocada al aprendizaje técnico motor, al entrenamiento del cuerpo para la salud y el deporte, obviando las dimensiones psicológicas, emocionales y sociales. Sin duda esta concepción dificulta la apertura a propuestas innovadoras. Sin embargo, con el paso del tiempo empiezan a reconocer que esta propuesta no se reduce a la expresión corporal. De hecho, muchas veces trabajamos partiendo de las habilidades específicas de los deportes para orientarlas hacia el movimiento consciente:

Hubo un momento en que entendí lo que proponía el profesor: hacer las cosas con consciencia, centrados en el momento presente [...] Entendí que esta práctica va mucho más allá de la expresión corporal y que se puede aplicar con otros contenidos como el deporte. Además, es casi, como experimentar la vida misma.

Dada la dificultad manifiesta para trabajar la consciencia en el presente y expresar sin miedos lo que sentimos, es crucial que el profesorado mantenga una actitud serena, amable y paciente. A través de mi experiencia he podido constatar la importancia de esta disposición para facilitar que el alumnado acepte y entre en esta propuesta. Cuando hacemos meditaciones, ejercicios de respiración o dinámicas de movimiento consciente, los estudiantes se sienten observados, a veces ridículos, otras veces incompetentes. Mi labor, entonces, se centra en ayudar, estimular y motivar a través de mi presencia y ejecución. He de decir que soy el primero en hacer las dinámicas que propongo. Trabajo con ellas, combinando movimientos en el seno del grupo como uno más, con la observación global retirándome para tener perspectiva. Ver al profesor integrado, expresando con el cuerpo de manera libre, les hace sentir más confiados y seguros:

La verdad es que me costaba mucho no sentirme ridículo [...] pero ver a los compañeros a su bola y al profesor como el que más, me ayudó a tener menos juicios en la cabeza y disfrutar las prácticas.

Es imposible quitarse los juicios mentales, dejar de mirar y compararte. Pero el ambiente de clase hizo que, muchas veces, estuviera casi totalmente centrada en mi misma, en mi cuerpo y mis movimientos.

Todas las clases han sido un aprendizaje, desde la primera hasta la última, he podido experimentar y descubrir cosas y estímulos que nunca antes había hecho, todo en parte gracias al buen clima y confianza que se respira en la clase desde el primer día.

El rol del profesor como guía que, si bien es la referencia para el grupo, no dicta qué y cómo expresar, ni presiona autoritariamente es fundamental para que el alumnado no se cierre a la propuesta. En mis

clases, suelo recordar que yo propongo y ellos deciden, incluso les aclaro que si en algún momento se sienten mal (física o emocionalmente), que se cuiden a sí mismos, permitiendo la retirada de la dinámica. Incido bastante en la responsabilidad personal para explorar sus límites, en que sean conscientes del autocuidado y el autorrespeto.

El rechazo que siente el estudiantado respecto a la orientación de la asignatura, si bien en muchos de los/as estudiantes evoluciona hacia la aceptación (como mostraré en el siguiente apartado), en otros permanece a la finalización. En este sentido, los siguientes fragmentos muestran el mantenimiento de la visión hegemónica en nuestro campo a la que antes me referí:

Reconozco que me ha sorprendido la asignatura en muchos aspectos [...] Pero sigo pensando que hay otros contenidos más importantes, como entrenamiento, y esto es secundario.

Ha sido interesante y divertida, pero no más. Sinceramente, yo quitaría esta asignatura (u otra parecida) y daría más caña al entrenamiento. Es lo que me interesa y lo que veo más útil para las CCAFD.

Sí, ha estado bien. Pero, no veo mucho que pueda aplicarlo en secundaria. Esto de poner consciencia, hacer movimiento creativo, lo veo difícil con los adolescentes.

El encuentro: de la toma de consciencia del crecimiento personal y del grupo

Las resistencias iniciales del estudiantado propician un ambiente individualista, receloso, desconfiado hacia las tareas propuestas. Poco a poco, las participantes toman consciencia de la orientación de la asignatura, de su propio camino particular y de la evolución del grupo. Hacia la tercera o cuarta clase, suelo percibir un “encuentro”. Es el momento en el que, asumiendo las limitaciones y los diferentes ritmos individuales, el colectivo empieza a funcionar de una manera más libre, confiada y consciente. El estudiantado empieza a integrar la dinámica de clase, y se pone de manifiesto el aprendizaje en forma de desarrollo personal y social:

El contacto visual, el contacto físico de manos, brazos, espalda, etc., todo tocaba más bien la armadura que llevaba puesta, como le pasaba al caballero de la armadura oxidada, impuesta por la sociedad en que vivimos [...] creo que esa armadura no empezó a caer hasta que nos iniciamos en la danza contact improvisación [...] todos habíamos bailado alguna vez, aunque sea de fiesta, pero nunca lo había hecho con esa profundidad y esa conexión con mi yo. Y aún más intenso cuando tenías que permanecer todo el tiempo en contacto con tu pareja. Fue para mí el punto de inflexión.

Los primeros días me mostré algo escéptica con la propuesta, hasta una en la que imitábamos a un compañero [...] Creo que es la primera vez en el grado que conectaba así con todo el grupo, y no sólo unos pocos con los que tengo más relación. Me di cuenta que esta asignatura no se iba a parecer en nada a lo que había vivido en años anteriores. Aunque fuera sin pizarra, sin mesas, sin sillas, estaba todo. Estaban mis compañeros y yo.

Con el paso de las clases me di cuenta que la improvisación es algo que me gusta, se me dé bien o mal, de alguna manera me libera y me hace sentir mejor [...] En la actividad del pequeño teatro improvisado fue donde más me di cuenta de ello, conseguí dejarme llevar y explorar junto a mi grupo, por un momento la vergüenza y el miedo habían desaparecido. Observando a los demás grupos, vi cómo algunos se divertían mientras lo hacían, y por un momento eran una persona diferente, sin preocupaciones y sin otros pensamientos que no sean los de interpretar su papel, por unos momentos es como cambiar el mundo.

En el proceso de desarrollo personal el alumnado valora la superación del miedo al juicio de los demás, de la vergüenza y el sentimiento de ridículo. Con el paso de los días, se dan cuenta de que estas emociones son producto de su propio juicio mental, que limita o impide el acceso a una experiencia más profunda. Una vivencia que, superados los prejuicios, les permite adentrarse en un espacio de autoconocimiento de manera respetuosa y amable que les hace sentir bien:

Dentro de todas las experiencias y conocimientos que he aprendido durante la asignatura son muchas las cosas que podría destacar, pero de las cosas que más me han marcado ha sido el aprender la importancia de perder el sentido del ridículo y de la vergüenza, conforme ha ido

evolucionando la asignatura me he ido notando más libre y sin miedo a los prejuicios de los demás, empecé con mucha vergüenza y timidez pero poco a poco he conseguido quitarme esa losa de encima que tanto pesa y es un objetivo fundamental.

Tratar cuerpo con cuerpo con otra persona que se sale de mi círculo habitual ha hecho que me sienta bien conmigo misma.

Durante este proceso algo importante que he aprendido es tomar consciencia de mi propio cuerpo, pararme a escucharle y dedicarle un momento. Ello me ha llevado desde un principio a la sensación de que estoy vivo, el escuchar los latidos de mi corazón y la respiración lenta y profunda han sido los dos principales factores [...] Con el paso de las clases y con una mayor concentración me he ido dando cuenta de cómo mi cuerpo se iba adaptando a los movimientos improvisados [...] y me he dado cuenta que estoy descuidando mi cuerpo y que sólo lo uso como si fuera una herramienta, sin ver la cantidad de posibilidades que me ofrece y de la necesidad de escucharlo y comprenderlo.

Y esa evolución personal tiene mucho que ver con la cohesión del grupo, con sentir la libertad y el respeto hacia sí mismo y hacia las demás, con abrirse a comunicarse y conocer al otro sin palabras, sólo a través del cuerpo y el movimiento:

He aprendido a escuchar el cuerpo partiendo de la consciencia y permitiendo que se produzcan los movimientos con fluidez. Gracias a esto he podido escuchar y comunicarme con otros cuerpos.

Hubo un momento en el que mi pareja y yo nos movíamos con un leve contacto haciendo lo que sentíamos. Fue la primera vez que sentía la libertad de no tener a nadie que juzgara mis pasos y mis acciones, sentía que nadie estaba atento a lo que hacía la pareja de al lado [...] Sentí que no había miradas ni mentes que juzgaran todo lo que hacíamos. Los movimientos dejaron de ser los que estaban bien vistos por los demás y adquirieron un componente como más bello y original, más auténtico, por lo que todo lo que estaba sintiendo en ese momento era nuevo.

En el trabajo en parejas, realmente me sentí incómoda al principio [...] Ver que no había objetivos específicos, que toda ejecución estaba bien, empecé a relajarme [...] Al final experimenté cómo mi cuerpo se iba adaptando y sin decir una palabra empezamos a comunicarnos mejor, sobre todo cuando cerramos los ojos. En ese momento encontré bienestar. La conexión con los demás, la compañía, la unión o la amistad son conceptos necesarios para la vida ya que somos seres sociales, y aquí lo he experimentado con gente con la que no tenía confianza.

Avanzando en el tiempo, una parte del estudiantado descubre con claridad la propuesta de trabajo: no se trata de expresión corporal, ni los contenidos específicos son los que trazan las acciones pedagógicas. Hablamos de una propuesta educativa que prioriza la consciencia del presente, del cuerpo y del movimiento, transferible a cualquier contenido de la educación física, como el deporte:

En CAFD, entender la corporeidad es clave porque el cuerpo es nuestra herramienta principal de trabajo. Esta asignatura me ha hecho ver que no solo se trata de entrenar físicamente, sino también de ser conscientes de cómo nos movemos, qué transmitimos y cómo nos sentimos al hacerlo. Esto es aplicable tanto en la enseñanza de la Educación Física como en la preparación de deportistas, ya que la confianza, la comunicación y la gestión de emociones son fundamentales en cualquier disciplina deportiva.

He podido comprobar por mí mismo cómo la respiración y la atención que trabajamos en esta asignatura, tiene aplicación cuando practico deporte. Me está ayudando a controlar mejor mi energía y no malgastarla.

Cuando estoy en competición, cuando voy al máximo de mis posibilidades y pierdo la concentración, cada piedra que no esquivo, cada mala trazada que escojo cuando voy en bici me hacen derrochar energía por malas decisiones. Con el aumento de la escucha de mi propio cuerpo a esa intensidad, he experimentado qué músculos son los que más exhaustos van y cuáles puedo implicar en su ayuda controlando mejor la eficiencia energética. Pero más aún, en bajadas de vértigo cuando el miedo a caerme invade mi cuerpo, respirar más profundamente y concentrarme han hecho que controle mejor mis miedos.

Si bien el núcleo central de la asignatura es la experimentación consciente de las dinámicas de clase, también trabajamos lecturas reflexivas. En este sentido, atendemos la dimensión cognitiva conectada con la experiencia corporal, lo cual contribuye a un aprendizaje global:

La escolarización del cuerpo es una de las lecturas que más me ha impactado [...] “en la escuela el cuerpo no existe”, ¡Qué simpleza más grande! Estamos sentados, inmovilizados, prácticamente obligados a estar en silencio y ejercitando sólo nuestra mente [...] y la educación física tampoco ayuda mucho a conectar con el cuerpo.

Como leí en un texto, todo lo que vivimos a través del cuerpo nos define. Sin embargo, hasta que no llegamos a asignaturas como ésta, somos (al menos yo) seres rodeados de una armadura oxidada.

Sentí rechazo inmediatamente al comenzar la asignatura. [...] después de todo lo leído y experimentado en la asignatura, está claro que esta problemática de “reacio a lo inusual” nos viene de muy pequeños [...] Ni siquiera durante nuestro proceso formativo hemos tenido contacto físico con los que compartíamos aula.

De la significatividad del aprendizaje y la transferencia a la vida cotidiana

La educación es un acto intencional y propositivo. Desde mi perspectiva, el verdadero reto de la educación es proporcionar aprendizajes transferibles más allá del entorno educativo, que sean reconocidos como auténticos y significativos por el estudiantado. En definitiva, que les sirva para su vida cotidiana:

Lo que hemos trabajado me sirve para darme cuenta de lo importante que es la comunicación no verbal en el día a día. Muchas veces transmitimos emociones sin darnos cuenta, a través de la postura, los gestos o el movimiento. También me ha hecho pensar en la confianza y en cómo vencer el miedo al juicio ajeno, algo que nos afecta en muchos ámbitos, ya sea en clase, en el deporte o en cualquier situación social. Además, me ha ayudado a valorar la importancia de salir de la zona de confort y probar formas nuevas de expresarme.

Esta asignatura me ha aportado nuevos conocimientos para integrar tanto en la vida cotidiana como en el deporte. Uno es tomar consciencia de mi propio cuerpo y concentrarme [...] Y otra la respiración, ya que me ayuda a relajarme.

El lenguaje corporal y la expresión lingüística es clave en la comunicación diaria, ya sea para expresar emociones, generar confianza o mejorar la interacción con los demás. Lo aprendido en la asignatura me ayuda a ser más consciente de cómo utilizo mi cuerpo para comunicarme en diferentes situaciones, como en conversaciones, presentaciones o incluso en mi vida social.

La reflexión personal de cada sesión ayuda al alumnado a tomar consciencia de la aplicación de los experimentado en clase en su vida personal. Particularmente, entienden que el proceso les ha llevado a afrontar retos, a resolver problemas, a sostener y gestionar diferentes estados emocionales, y a tender lazos cordiales con sus compañeros. Sienten que han experimentado recursos que les han hecho evolucionar, que les han ayudado a su desarrollo personal:

Un punto positivo es el feedback constante que dejábamos con las reflexiones, nos hacía realmente ver que hemos aprendido y lo que nos va a servir para el futuro y para nuestra vida.

He notado en mí una evolución bastante grande desde la primera clase a la última. Al no estar en mi zona de confort algunas veces he de reconocer que me he sentido algo incomodada, pero de esto se trata la vida, de salir de esa zona e intentar sentirte seguro de ti mismo en todo momento.

Cuando salgo de clase soy distinto a cuando llego. Tras muchas clases, llamaba a mi pareja en mi viaje de vuelta a casa. Sólo quería compartir lo que había sentido en clase, puesto que, aunque participaba, a veces necesitaba soltar todo lo bueno y malo que tenía dentro. He aprendido a querer ser más abierto, a querer no juzgar y a querer compartir.

El último día de clase fue un bonito broche. En la performance, en ningún momento sentí vergüenza ni temor por lo que iba a hacer. No tenía nada que enseñar, sólo quería compartir algo con mis compañeros. Desde luego, si hubiera sido en otro contexto no sentiría lo mismo. Ni siquiera sería el mismo espectador ante las actuaciones de mis compañeros. Es verdaderamente



en este tipo de momentos cuando me doy cuenta de que hay un cambio, de que he tenido una serie de experiencias y soy distinto al primer día de clase.

La experimentación corporal consciente nos ayuda a sentir algunos valores (no pensarlos), lo cual, en mi opinión, tiene mayor calado que la mera reflexión teórica. Muchas veces pregunto, por ejemplo, qué es la libertad. Después de recibir respuestas típicas, les invito a observarse conscientemente en distintas situaciones motrices en pareja, y vuelvo a preguntar, qué habéis sentido, ¿cómo se siente la libertad en el cuerpo? ¿cómo se siente la empatía? ¿cómo se siente el respeto o la vulneración de nuestros límites? Estas situaciones ayudan al alumnado a vivenciar una relación amable y respetuosa con su propio cuerpo y el de los demás, lo cual contribuye a la toma de consciencia de las implicaciones éticas y políticas de lo corporal:

A lo largo del curso empecé a practicar algunas de las técnicas de clase [...] una vez en una discusión con una amiga por los planes del fin de semana, empecé a llevar la atención a mi respiración [...] noté cómo el enfado que me producían los comentarios de mi amiga iba bajando y conseguimos ponernos de acuerdo.

Noté que estaba más relajado cuando hacíamos un trabajo en grupo. Sentía que mis aportaciones ayudaban a que hubiera un buen ambiente y, además, conseguimos ser productivos [...] recordé lo que hablábamos en clase sobre la política y entendí lo de participar en la sociedad con buenas actitudes.

En clase se me erizaba la piel al danzar con algunos compañeros. Es más siento que no solo doy, sino que también recibo. “la cercanía del cuerpo es estimulante, pero soy responsable de lo que hago” decía el profesor. Es toda una educación en valores: asertividad, responsabilidad, respeto, igualdad, tolerancia, aceptación, comunicación y cooperación.

Ver las demás actuaciones también te hace ponerte en un punto de vista distinto de tu propia interpretación de las cosas, creo que es eso que llaman empatía. También el enfrentarse a hacer cosas nuevas y superar miedos, ya que algo como realizar una actuación delante de todos, superando todos los miedos que ello conlleva, se puede extrapolar a muchos ámbitos de la vida.

¡ Qué tiempo más precioso hemos perdido! La sociedad nos intenta apartar de nuestra verdadera naturaleza, nuestra esencia para convertirnos a todos en seres que buscan la excelencia y la perfección, en nuestro caso, a nivel corporal. Todos vivimos en una burbuja que nos hemos creado y es muy difícil escapar si no se observa lo que hay fuera de la burbuja [...] Los componentes del grupo de la performance coincidimos en que esta visión fuera de la burbuja no habría sido posible sin las herramientas que hemos vivido, simplemente accediendo a nuestro interior a través de lo nuestro: el movimiento.

Ecos, huellas y horizontes de la experiencia

Después de transitar por la vivencia subjetiva del alumnado y escuchar sus relatos sobre el choque cultural, el encuentro y la significatividad del aprendizaje, quisiera ahora trazar un balance sintético, auto-crítico y proyectivo. Para ello, he estructurado este apartado en cuatro ejes interconectados: en primer lugar, expongo las conclusiones sustantivas emergentes del proceso; a continuación, analizo sus implicaciones prácticas y la transferencia de la corporeidad consciente hacia la educación física escolar; posteriormente abordo las limitaciones específicas de esta investigación; y, finalmente, propongo futuras perspectivas de investigación que permitan seguir ensanchando los márgenes de este campo.

Conclusiones provisionales: hallazgos situados y resonancias pedagógicas

En coherencia con la orientación cualitativa autoetnográfica y la posición onto-epistemológica transmaterialista que sustenta este trabajo, las conclusiones que aquí presento no pretenden erigirse como verdades definitivas o pautas universales. En consecuencia, podemos hablar de conclusiones provisionales y comprensiones situadas, enraizadas en la ecología singular de un contexto universitario concreto:

La propuesta ha propiciado en una parte del estudiantado una mejora en la comprensión del planteamiento ontológico de la asignatura. El alumnado evoluciona desde una concepción del cuerpo como un objeto, una herramienta utilitaria o una máquina destinada exclusivamente al rendimiento deportivo,



hacia el concepto de corporeidad consciente, en la que el cuerpo es la manifestación material de su propia consciencia, aprendiendo a escucharlo, comprenderlo y reconocerlo como un ente vivo.

No obstante, la experiencia muestra que la impronta del paradigma biomédico y técnico está profundamente arraigada en la formación universitaria en CCAFD. Un sector del alumnado mantiene su escepticismo hasta el final del proceso, continúa percibiendo las prácticas somático-expresivas y contemplativas como contenidos secundarios, de relleno o de dudosa aplicabilidad en la escuela secundaria, y reclama una formación centrada prioritariamente en el entrenamiento físico. Considero que esta resistencia constante evidencia la enorme solidez de la estructura cultural e institucional que rodea al cuerpo en nuestra área. En consecuencia, la deconstrucción de patrones corporales hegemónicos no es un proceso homogéneo ni automático, que requiere tiempos y estrategias de mediación más prolongadas.

Al construir un entorno libre de objetivos técnicos estandarizados y evaluaciones punitivas, las resistencias iniciales, marcadas por la timidez, la vergüenza, la inhibición y el miedo al ridículo o a la exposición pública, se reducen gradualmente. Al atenuar la mirada fiscalizadora del grupo y del propio docente, los movimientos corporales abandonan las formas estandarizadas y preestablecidas, adquiriendo una cualidad más genuina.

La praxis actúa como un revulsivo frente al individualismo receloso inicial. Dinámicas basadas en el contacto y el juego teatral funcionan como un punto de inflexión que transforma la reserva inicial en una progresiva cohesión grupal, permitiendo al estudiantado comunicarse de cuerpo a cuerpo sin mediación verbal y descubrir al otro desde la empatía y la vulnerabilidad compartida.

Análogamente, considero que el trabajo desde la corporeidad consciente es coherente y compatible con la práctica deportiva o el rendimiento. Estudiantes que compiten en el deporte descubren que el cultivo de la presencia, la escucha somática y la regulación respiratoria pueden contribuir a una mayor eficiencia energética, a un mejor control de la ansiedad y del miedo en momentos de máxima exigencia competitiva y a una toma de decisiones más lúcida durante la acción motriz.

La propuesta permite que los valores (e.g. libertad, respeto, responsabilidad, asertividad, compasión) dejen de ser meros conceptos teóricos para convertirse en sensaciones físicas experimentadas en el propio cuerpo. El alumnado toma consciencia de las implicaciones éticas y políticas de lo corporal al aprender a autorregular sus estados emocionales en conflictos cotidianos, y a asumir la responsabilidad del cuidado propio y ajeno dentro del tejido social.

El éxito de la experiencia está indisolublemente ligado a la presencia consciente del docente. El abandono del rol autoritario de control en favor de una actitud de escucha, amabilidad, paciencia y vulnerabilidad, mostrándose el profesor como un participante más que experimenta e improvisa junto al grupo, resulta indispensable para generar el clima de seguridad y confianza que permite al alumnado abrirse a su interioridad sin sentirse juzgado.

De la universidad a la escuela: implicaciones prácticas y transferencia a la educación física

Educar para el desarrollo de la corporeidad consciente en el ámbito escolar no implica centrarla en contenidos específicos de expresión corporal, meditación formal o técnicas somáticas. La transferencia de esta propuesta a la EF en Secundaria no consiste en trasladar miméticamente la danza contact, el teatro improvisado o la meditación al aula escolar. Por el contrario, la verdadera transferencia radica en una actitud pedagógica, una forma de estar presente y un clima de aula que dote de un sentido profundo y holístico a la experiencia motriz, con independencia del contenido o modelo didáctico que se esté desarrollando. Desde esta perspectiva, la corporeidad consciente podría constituir un eje transversal y marco de acción capaz de impregnar las prácticas escolares:

La propuesta no exige modificar el currículo normativo, sino transformar la intencionalidad y el ambiente en el que este se despliega. Educar desde la corporeidad consciente implica generar un clima de aula seguro, ético, acogedor y desprovisto de juicios punitivos, donde el estudiantado pueda explorar su motricidad sin el miedo constante a la exposición o al ridículo. Las decisiones pedagógicas clave (la mirada serena del docente, la pausa reflexiva, el diálogo encarnado y la acogida del error como oportunidad de aprendizaje) son aplicables a cualquier situación de aprendizaje, transformando el espacio escolar en un escenario afectivo y democrático.



Asimismo, considero imprescindible desmitificar la potencial dicotomía entre la corporeidad consciente y el rendimiento o la práctica deportiva. En los contenidos tradicionales de la EF (e.g. deportes, condición física, entrenamiento y salud), el trabajo de atención plena podría aportar una dimensión transformadora:

Escucha somática y autorregulación en la condición física: en lugar de abordar el entrenamiento desde la ejecución automática de repeticiones o la imposición de ritmos externos que cosifican el cuerpo, la práctica podría reorientarse hacia la atención plena en el esfuerzo. El alumnado puede aprender a registrar sus ritmos cardíacos y respiratorios, a identificar las señales de fatiga muscular, a gestionar eficientemente la energía durante el esfuerzo intenso y a ajustar las cargas desde el autorrespeto y el autocuidado.

Gestión emocional y toma de decisiones en el deporte: en las situaciones deportivas y competitivas, la atención plena podría actuar como un elemento regulador. Puede ayudar al alumnado a observar el miedo al fallo, la frustración por el error o la ansiedad ante el marcador, canalizándolos mediante la respiración y el anclaje en el momento presente. Esta presencia serena no solo podría ayudar a evitar conductas antideportivas o bloqueos motrices, sino también optimizar la precisión en la ejecución técnica y la lucidez en la toma de decisiones tácticas.

A nivel de acción pedagógica concreta, la transferencia podría concretarse mediante la introducción de pequeñas "pausas de consciencia" o chequeos somáticos breves al inicio, durante o al cierre de las sesiones.

Finalmente, al desplazar el foco desde el resultado cuantitativo externo hacia la vivencia interna y la relación con los demás, la práctica deportiva escolar se despoja de su vertiente técnica competitiva. El cuerpo del adversario deja de ser percibido como un objeto a superar o una amenaza, para ser reconocido como un igual con el que se comparte una experiencia de juego.

Acotar la mirada: explorando los límites de esta investigación

Asumir un enfoque autoetnográfico implica reconocer abiertamente las fronteras de la propia práctica, de modo que las siguientes limitaciones señalan las acotaciones de una experiencia situada en una universidad concreta durante una década:

Tal y como se ha desvelado en el análisis de los resultados, la propuesta choca con un límite claro: un porcentaje del estudiantado finaliza la asignatura manteniendo una visión marcadamente tecnocrática, cuantitativa y biomédica del área. Para este perfil, los contenidos somático-expresivos y las prácticas de atención plena continúan siendo percibidos como elementos secundarios o ajenos al núcleo duro de las CCAFD. Este hecho revela que una asignatura de 6 créditos ECTS en el último curso del Grado resulta insuficiente, por sí sola, para desmontar años de socialización corporal orientada exclusivamente al rendimiento, el entrenamiento y la salud biologicista.

Aunque las valoraciones anónimas muestran una elevada percepción de aprendizaje significativo y la intención de transferir lo aprendido a la vida cotidiana y laboral, la investigación presenta la limitación de no haber realizado un seguimiento longitudinal posterior. No dispongo de datos empíricos que constaten de qué manera, con qué grado de continuidad y ante qué dificultades reales este alumnado, una vez titulado y ejerciendo en centros escolares, logra implementar la corporeidad consciente en sus propias aulas frente a la inercia del sistema educativo.

La experiencia se sitúa en un contexto universitario específico, en una asignatura concreta y articulada desde la presencia de un docente-investigador en particular. Dado que la pedagogía del acontecimiento y el clima de aula consciente dependen en gran medida de la actitud del docente, esta práctica no es replicable de forma estandarizada por cualquier docente sin una preparación somática y contemplativa previa.

Hacia nuevos horizontes: perspectivas futuras de investigación

Lejos de concebir esta propuesta como un modelo cerrado, entiendo que la investigación cualitativa sobre la corporeidad consciente es un campo en constante expansión. Los hallazgos y las limitaciones identificadas a lo largo de esta década abren senderos para que la comunidad científica y docente siga indagando en los márgenes de la educación física. Para continuar ensanchando este horizonte de conocimiento, propongo las siguientes líneas futuras de investigación:



Estudios longitudinales sobre el impacto y la transferencia a las aulas de Secundaria. Resulta prioritario diseñar investigaciones de seguimiento que acompañen a los egresados en CCAFD durante sus primeros años de inserción profesional en la EF escolar. Analizar cualitativamente de qué modo trasladan la presencia consciente en sus propias aulas, qué adaptaciones realizan con adolescentes y cómo negocian las resistencias institucionales o la inercia del modelo técnico permitirá evaluar el verdadero calado transformador de la propuesta a largo plazo.

Indagación colaborativa y estudios de caso autoetnográficos. Sería de gran valor organizar redes de investigación-acción entre docentes de distintas universidades que compartan esta sensibilidad ontoepistemológica transmaterialista. El desarrollo de autoetnografías colaborativas y estudios de caso cruzados permitiría comparar cómo resonamos en diferentes contextos socioculturales, diversificando las miradas y enriqueciendo los principios de acción pedagógica frente a contextos universitarios y escolares diversos.

Corporeidad consciente, diversidad y deconstrucción de la imagen corporal. Considero pertinente abrir líneas de investigación que analicen cómo la práctica de la presencia plena y la desinhibición corporal podrían contribuir a desarmar los estereotipos de género, la gordofobia, la presión por la apariencia física y los discursos hegemónicos sobre el cuerpo perfecto. Explorar cómo la escucha somática ayuda al alumnado a reconciliarse con su propia diversidad corporal representa una vía crucial para consolidar una EF verdaderamente inclusiva, ética y liberadora.

Modelos de formación docente en competencias somático-relacionales. Dado que la creación de una atmósfera libre de juicios descansa sobre las capacidades del educador, considero crucial investigar los procesos de formación del propio profesorado. Las investigaciones futuras podrían centrarse en evaluar planes de formación inicial y continua que ayuden a los docentes de educación física a deconstruir sus propias rigideces corporales, dotándoles de las herramientas relacionales indispensables para sostener con seguridad la vulnerabilidad del alumnado en el aula. Se hace necesario investigar qué estrategias metodológicas favorecen que las futuras docentes puedan reducir el rol tradicional de control autoritario y desarrollen las actitudes de amabilidad, serenidad y acogida indispensables para generar climas de aula seguros.

Coda

Compartir mi andadura pedagógica tras diez años en las aulas universitarias no surge de una voluntad de dictar pautas, ni establecer principios definitivos, pues cada contexto es particular, cada experiencia es única. Más bien, este artículo ha nacido desde el deseo de abrir un espacio de diálogo con la educación física y de compartir un testimonio que, quizá, pudiera resonar en otras aulas. Así, esta propuesta se sostiene en una firme convicción onto-epistemológica: la necesidad de transitar desde la visión del cuerpo-objeto hacia una perspectiva transmaterialista, en la que el cuerpo deja de ser tratado como un instrumento mecánico para integrarse como la expresión sensible y encarnada de nuestra propia consciencia.

A nivel personal, integrar y sostener este enfoque ha supuesto un proceso de profundo aprendizaje y, más importante aún, de bastante “desaprendizaje”: me ha obligado a soltar el rol tradicional basado en el control y habitar el aula desde la acción compartida y el cuidado. Sin duda, descubrir que el verdadero aprendizaje no ocurre desde la instrucción técnica, sino desde la presencia consciente, ha cambiado mi forma de mirar a los estudiantes. Sentarnos juntas en el suelo, asumir la pedagogía del acontecimiento y aceptar la incertidumbre en el acto educativo me ha regalado ver cómo el aula se transforma de un espacio inicial de resistencias e individualismo en un escenario afectivo, democrático y seguro.

Las valoraciones del estudiantado y mi propio análisis de la experiencia me hacen ver que, más allá del enfoque biomédico imperante y del rendimiento técnico, nuestros estudiantes necesitan y agradecen espacios que les ayuden a deshacer las armaduras impuestas por la sociedad. Cuando el entorno pedagógico ofrece la seguridad, el afecto y la confianza necesarias, la práctica motriz se puede convertir en un aprendizaje vital significativo y transferible a su día a día.

Para finalizar, quisiera remarcar que con esta propuesta no pretendo rechazar el legado científico biomédico de nuestra área sino de ampliar sus márgenes. Se trata de una invitación a confiar en la experiencia corporal consciente como fuente de verdad y eje de nuestra práctica. Educar para el desarrollo



de la corporeidad consciente me ayuda a tener presente que, antes que máquinas orientadas al rendimiento, somos seres que experimentamos la vida de manera única a través de nuestro propio cuerpo.

Referencias

- Águila, C. (2020). *Mindfulness* y educación: ¿consumismo, tecnología o práctica transformadora? *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(26), 1-11. <https://doi.org/10.25115/ecp.v13i26.2739>
- Águila, C. (2021). Educación Física para el desarrollo de la consciencia: una propuesta pedagógica. *Retos*, 39, 937-944. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.81433>
- Águila, C. (2024). Del materialismo al transmaterialismo en educación física: hacia una pedagogía de la corporeidad consciente. *Revista Complutense de Educación*, 35(3), 565-573. <https://doi.org/10.5209/rced.85980>
- Águila, C., & López, J. J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413-421. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.62035>
- Águila C., & Sánchez-Sanz, A. (2024). Experiencias pedagógicas conscientes en educación superior. Un estudio cualitativo. *Revista Educar*, 60(1), 19-32. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1716>
- Campillo, J. E. (2021). *La consciencia humana. Bases biológicas, fisiológicas y culturales de la consciencia*. Arpa.
- Ergas, O., & Hadar, L. L. (2021). Does mindfulness belong in higher education? – An eight-year research of students' experiences. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(3), 359-377. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1906307>
- Guevara-Ingelmo, R. M., Solas-Martínez, J. L., Moral-García, J. E., & Rusillo-Magdaleno, A. (2026). Motivación y rendimiento académico desde distintos enfoques metodológicos en Educación Física: metodologías activas vs enseñanza tradicional. *Retos*, 75, 354-368. <https://doi.org/10.47197/retos.v75.114287>
- Hyland, T. (2017). McDonaldizing Spirituality: Mindfulness, Education, and Consumerism. *Journal of Transformative Education*, 15(4), 334–356. <https://doi.org/10.1177/1541344617696972>
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Mindfulness en la vida cotidiana*. Paidós.
- Martínez-Álvarez, L. (2005). La lección de Educación Física: buscando la coherencia entre las ideas pedagógicas y la construcción de escenarios educativos. En N. J. Bores (coord.), *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal*. Inde.
- Mediavilla-Naranjo, E. (2022). Estudio cualitativo sobre los procesos pedagógicos en relación con la Educación Corporal en el tránsito de la Educación Inicial hacia la Básica. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 11-20. <https://doi.org/10.5209/rced.76627>
- Mújica, F., & Orellana, N. (2021). El amor en educación física: una perspectiva filosófica basada en Max Sheler y José Ortega y Gasset. *Retos*, 39, 857-862. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78787>
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (coords.) (2021). *Modelos pedagógicos en educación física. Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León.
- Salzberg, S., & Goldstein, J. (2001). *Insight meditation*. Sounds True.
- Singh Sikh, B., & Spence, D. (2016). Methodology, Meditation, and Mindfulness: Toward a Mindfulness Hermeneutic. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1). 1-8. <https://doi.org/10.1177/1609406916641251>
- Sogyal-Rimpoché (2006). *El libro tibetano de la vida y la muerte*. Urano.
- Spira, R. (2019). *La naturaleza de la conciencia*. La Llave.
- Taylor, S. (2018). *Por una ciencia espiritual*. Koan.
- Toro, J. M. (2013). ¿Metodologías de la interioridad? La presencia del maestro. En L. González (coord.). *Maestros del Corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad* (pp. 295-327). Wolters Kluwer.
- Vicente, M. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 6, 161-170. <https://doi.org/10.12800/ccd.v6i18.43>
- Weare, K. (2019). Mindfulness and contemplative approaches in education. *Current opinion in Psychology*, 28, 321-326. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.001>
- Xu, L., Goldberg, S., Zhang, L., & Hu, C. (2026). The effectiveness of second-generation mindfulness interventions on anxiety and depression: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 123, 102693. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2026.102693>
- Zohar, D., & Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual*. Plaza & Janés.



Datos del autor y traductor:

Cornelio Águila
Jonathan Lawry

cornelio@ual.es
lawryjonathan@gmail.com

Autor
Traductor

