

“DEJÉ DE VER MI CUERPO COMO UN RECIPIENTE”. SIGNIFICADOS MOTRICES, EMOCIONALES Y BIOGRÁFICOS A PARTIR DEL USO DE CORPOGRAFÍAS EN EL AULA UNIVERSITARIA

“PAREI DE VER MEU CORPO COMO UM RECIPIENTE”. SIGNIFICADOS MOTORES, EMOCIONAIS E BIOGRÁFICOS A PARTIR DO USO DE CORPOGRAFIAS NA SALA DE AULA DA UNIVERSIDADE 

“I STOPPED SEEING MY BODY AS A CONTAINER”. MOTOR, EMOTIONAL, AND BIOGRAPHICAL MEANINGS ARISING FROM THE USE OF CORPOGRAPHIES IN THE UNIVERSITY CLASSROOM 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.145460>

 **Maria Esther Prados-Megías*** <eprados@ual.es>

 **María Jesús Lirola Manzano*** <mariajesus.lirola@ual.es>

 **Antonia Irene Hernández-Rodríguez*** <ihernan@ual.es>

* Universidad de Almería (UAL). Almería, España.

Resumen: Este manuscrito profundiza en el uso de la corpografía como herramienta pedagógica en el aula universitaria. Se trata de narrativas visuales en las que el alumnado crea y grafía su cuerpo en movimiento a partir de dinámicas expresivas y de consciencia corporal en el contexto de la formación inicial del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. El estudio, de corte biográfico narrativo, profundiza en los significados que emergen de los 150 relatos visuales analizados. El análisis profundiza en los significados emocionales, motrices y biográficos que el alumnado narra a través de sus composiciones visuales. Los resultados muestran que la corpografía es una herramienta válida para promover procesos de autodescubrimiento, creatividad y deconstrucción de modelos corporales hegemónicos. Se evidencia la importancia del trabajo consciente corporal en el aprendizaje y la relevancia de crear vínculos afectivos como mejora en las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula universitaria.

Palabras clave: Narrativa visual. Corpografía. Formación inicial. Corporeidad.

Recibido en: 28 ene. 2025
Aprobado en: 10 sep. 2025
Publicado en: 24 feb. 2026



Este es un artículo publicado bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

1 INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la comprensión del papel del cuerpo en la educación ha sido motivo de interés en la investigación educativa. Durante mucho tiempo, el enfoque educativo predominante ha estado arraigado en el desarrollo intelectual, situando lo relativo al cuerpo en un segundo plano o como un mero instrumento funcional subordinado al aprendizaje cognitivo. Este paradigma reduccionista sobre lo corporal está siendo cuestionado por recientes avances científicos en diferentes áreas de conocimiento. Investigaciones en el campo de la neurobiología, neuroeducación y educación emocional (Damásio, 2022; Diez; Castellanos, 2022) destacan la necesidad de comprender la importancia de lo corporal en el desarrollo cognitivo y la influencia que tiene los marcadores corporales en las conexiones cerebrales. Plantean la necesidad de tener en cuenta la experiencia del cuerpo como un espacio para repensar el intelecto ya que no sólo se aprende por esfuerzo, memorización o análisis deductivo sino lo que orienta, anima y suscita nuestras decisiones tiene un alto componente emocional. Los trabajos en el campo de la educación emocional (Fernández-Berrocal; Cabello, 2021; Kostiv; Rodríguez-Hernández, 2022), han demostrado una mejora en los aspectos relacionados con la salud, la convivencia, la mejora académica y la importancia de vínculos socioemocionales para el aprendizaje del alumnado. En el campo de la sociología, Turner (2009) y Le Breton (2002), destacaban la corporeidad humana como fenómeno sociocultural necesario para construir la relación del sujeto con el mundo. Abramowski y Sorondo (2022), plantean la necesidad de entender que el aprendizaje es relacional y se construye a partir de vínculos socioafectivos, contruidos a partir de la idea de un constructo histórico, cambiante, aprendido y que da sentido al diálogo entre sujeto y sociedad. Este diálogo atraviesa lo corporal. Kaplan (2022), afirma que lo educativo se construye a partir de intersubjetividades, tejidas de forma invisible y corpórea. Por ello, y aunque la educación se ha centrado en un enfoque tecnicista y reproductivo aplicado (Mujica, 2022; Spittle; Spittle, 2016), es imprescindible considerar que el proceso educativo es un entramado entre educación-cuerpo-sensibilidades. Como afirma Galak (2022), los cuerpos y sensibilidades son “depositarios” de contenido, destinatarios de un saber externo y objetivo. De ahí, la necesidad de indagar en la formación docente desde esta triple dimensión ya que implica comprender diferentes perspectivas teóricas que ayudan a disolver las asimetrías que generan distinciones sociales, de clase o de género.

La enseñanza de aspectos relacionados con la motricidad implica dimensiones físicas, intelectuales, sociales y emocionales. De ahí, la importancia de considerar, por un lado, la plasticidad del aprendizaje, los procesos de atención consciente, relación y reflexividad (Hillary *et al.*, 2015; Roca *et al.*, 2019); y por otro, comprender la dimensión emocional, relacional y sociocultural del cuerpo como una cuestión ecosistémica (González; Barea; Martínez-Álvarez, 2024; Jiménez-Jaimes, 2023). El cuerpo no solo actúa como receptor pasivo sino también como un agente subjetivo y activo que interactúa y afecta al entorno en el que se desenvuelve.

En este contexto, las ciencias de la actividad física y el deporte y la Educación Física juegan un papel central al reconceptualizar el aprendizaje con el cuerpo como un eje fundamentalmente relacional y afectivo con claras implicaciones éticas y políticas. Es importante hablar de aprendizajes y saberes encarnados a partir de pedagogías conscientes, dado que el cuerpo es al mismo tiempo testimonio, estructura y esencia de las subjetividades que lo habitan (Águila, 2024; Planella, 2006; Prados-Megías, 2020).

1.1 SABERES Y EXPERIENCIA CORPORAL HACIA LA SOBERANÍA EXPRESIVA EN EL AULA

La integración del cuerpo en los procesos educativos implica no considerarlo como objeto, sino el medio a través del cual experimentamos y comprendemos el mundo (Merleau-Ponty *et al.*, 2013). Las aportaciones de Jensen (2005) mostraron que el aprendizaje kinestésico mejora procesos relacionados con la cognición, la resolución de problemas y con procesos creativos. De ahí, la importancia de generar experiencias pedagógicas integrativas que puedan desnormalizar pensamientos, prácticas y comportamientos relativos a lo corporal que centren su atención exclusivamente en el rendimiento motor (Estrada-Castro, 2024). Como afirma Ruiz (2017), la formación inicial de profesionales del campo de la motricidad debe incorporar sus saberes corporales como fuente de conocimiento. Planella (2024), ahonda en este sentido a partir de la idea de atender al cuerpo desde una “pedagogía sensible”, es decir, aquella que incorpora diferencias, diversidades, desde múltiples expresividades y experiencias para repensar el cuerpo en la educación como vínculo “corpóreo-afectivo” (Prados-Megías; Ruiz, 2023). Esto refuerza la idea de considerar al cuerpo como lugar de relación y de aprendizaje, un cuerpo encarnado, capaz de generar conocimiento y significado a partir de lo que le sucede, sufre o descubre.

La investigación sobre la corporeidad en la educación superior ha experimentado un crecimiento notable, posicionándose como un campo interdisciplinario emergente. Hegna y Ørbæk (2024) realizaron una revisión sistemática de 247 artículos, que abarcó diversas disciplinas, incluidas 66 publicaciones relacionadas con la formación docente. Aunque la mayoría de los estudios se centran en aspectos cognitivos y discursivos de la corporeidad, los autores identificaron una falta de énfasis en las dimensiones sensoriales, corporales e intersubjetivas. Por otro lado, Lambert *et al.*, (2024) analizaron la conceptualización teórica de la corporeidad mediante una revisión narrativa de 23 artículos publicados entre 2010 y 2021. Los autores destacan atributos clave como intencionalidad, afecto, significado, compartición y unidad, subrayando el potencial transformador de las prácticas pedagógicas que integran el cuerpo en su diversidad de expresiones. Sin embargo, también destacaron la desconexión entre los marcos teóricos y su aplicación práctica, lo que limita su impacto en la pedagogía. Para abordar esta ausencia, Moreno y Rivas (2022) plantean el término de soberanía expresiva en el aprendizaje, es decir, considerar el aula como un espacio vivo y expresivo en el que se hacen presentes los cuerpos desde sus voces. Esta soberanía expresiva, en el ámbito educativo de lo corporal, hace referencia, por un lado, a la escucha de la experiencia (Contreras; Quiles, Paredes, 2019), y por otro, considerar el

aula como un lugar de entrenamiento de sí mismo que ahonde en el compromiso con la experiencia didáctica (Alves, 2020), de encuentro, de creación personal y colectiva a partir de diálogos críticos-creativos y poéticos. En este sentido, lo artístico expresivo corporal y sus múltiples manifestaciones (dramatización, improvisación, danza, movimiento consciente, performance corporales, etc.) son lenguajes potencialmente necesarios en los que se hace posible comunicar y afrontar desigualdades, exclusiones e injusticias sociales que viven el alumnado en sus cuerpos (Prados-Megías; Ruiz, 2023), como ejercicio ético y de justicia que abre caminos posibles para ahondar en la belleza natural de los cuerpos (Baptista; Zanolla, 2016). Gallo, Planella y Ramírez (2020) hablan de una educación corporal basada en la lentitud, el tacto, del saber de la experiencia, del saber de sí y el valor de una educación de la presencia, a partir de metodologías creativas y participativas que tengan el potencial de ser aplicables a otros contextos educativos y ser generadoras de cambio (Freitas; Mouraz; Pereira, 2017; Hernández-Rodríguez; Lirola; Prados-Megías, 2024). La integración de esta perspectiva en la formación inicial puede enriquecer la comprensión del cuerpo como un agente central en la construcción del conocimiento, es decir, pensar el cuerpo desde la experiencia es un acto de belleza natural como resistencia lógica a sociedades que administran el control de los cuerpos, tanto en términos objetivos como subjetivos (Baptista; Zanolla, 2016).

1.2 LA CORPOGRAFÍA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

Investigaciones recientes en tecnologías de aprendizaje corporal (Embodied Learning, EL) refuerzan esta visión al demostrar cómo la integración del cuerpo en el proceso educativo puede mejorar el desempeño estudiantil en contextos reales. Blasco y Bernabé (2016); Kosmas y Zaphiris (2023) evidenciaron que las metodologías de EL contribuyen significativamente al rendimiento cognitivo, las habilidades motoras, el desempeño académico, mejoran el estado emocional, la motivación del alumnado y el mundo relacional. Destacan el potencial transformador de prácticas pedagógicas que utilicen instrumentos de aprendizaje y evaluación basadas en el movimiento, el arte y la reflexividad.

En este sentido, la corpografía representa una convergencia única entre arte, movimiento y pedagogía, siendo un recurso metodológico educativo (EL) que integra de manera creativa y reflexiva las experiencias corporales en el aprendizaje. Este instrumento permite al alumnado explorar sus vivencias personales a través de narrativas visuales y textuales, fomenta procesos de (auto)exploración, conocimiento y recupera memorias corporales contribuyendo a visibilizar estereotipos y prejuicios relacionados con la corporalidad (Planella, 2013). El potencial educativo de la corpografía radica en la capacidad de expresar el aprendizaje de forma creativa y soberana (Moreno; Rivas, 2022). En lugar de percibir el cuerpo como un objeto funcional en el que sólo importa el resultado, la corpografía ofrece la posibilidad de crear composiciones visuales en la que el sujeto se sitúa en el centro del aprendizaje a partir de la experiencia vivida. En este sentido, la corpografía, en el ámbito de la formación inicial, es una herramienta que permite comprender el acto educativo como proceso creativo e innovador que ofrece la posibilidad de (re)pensar críticamente los

modelos de aprendizaje sobre lo corporal. Al mismo tiempo, la corpografía visibiliza la diversidad de experiencias, identidades, vulnerabilidades, exclusiones, etc. Esto tiene implicaciones profundas para una educación inclusiva, desafiando normas y expectativas tradicionales, ya que permite al alumnado con diferentes habilidades físicas y distintas experiencias corporales participar plenamente. Según Planella-Ribera *et al.*, (2022), el uso de la corpografía es esencial para construir un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo, donde la persona pueda sentirse valorada y comprendida. A pesar de su potencial, la corpografía es un instrumento relativamente inexplorado en la educación universitaria. Este vacío representa una oportunidad para ampliar el conocimiento sobre cómo las narrativas visuales corporales pueden enriquecer la experiencia educativa y fomentar un conocimiento crítico.

Este estudio deriva del proyecto de buenas prácticas e innovación denominado, “LabCorpoEDuca-M”¹. Como parte de este proyecto, este estudio focaliza el análisis de las narrativas visuales y textuales generadas a través de la corpografía para comprender cómo el alumnado universitario conceptualiza y experimenta la relación entre el cuerpo, movimiento y aprendizaje. Los objetivos en este estudio son:

- a) identificar los patrones temáticos presentes en las corpografías creadas por el alumnado a partir de sus experiencias vividas en la asignatura Cuerpo, Conciencia y Movimiento;
- b) explorar las percepciones y significados que el alumnado otorga al cuerpo en el proceso de aprendizaje;
- c) profundizar en los significados socioemocionales que el alumnado atribuye a la escucha y a la vivencia de la experiencia corporal.

2 METODOLOGÍA

2.1 PARADIGMA BIOGRÁFICO-NARRATIVO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Este estudio adopta un enfoque biográfico-narrativo privilegiando las voces del alumnado y la interpretación subjetiva de sus experiencias. Este tipo de estudios reconoce la construcción colectiva y subjetiva (Rivas, 2009), donde las narrativas se convierten en vehículos para explorar los significados, detalles y matices atribuidos al cuerpo en movimiento y su relación con el aprendizaje. Como apunta Clandinin (2013), la investigación biográfica-narrativa permite indagar en cómo las vivencias del alumnado contribuyen a la generación de conocimiento crítico y transformador actuando como un puente entre la experiencia personal y el conocimiento colectivo. Visibilizar las voces del alumnado desde sus experiencias, como indica Ellis y Bochner

¹ La Universidad de Almería a través del Vicerrectorado de Grados e Innovación Docente convoca bianualmente a través del CIFAD (Centro de innovación, formación y Apoyo Docente, <https://www.ual.es/universidad/serviciosgenerales/cifad>) la presentación de proyectos de buenas prácticas e innovación docente con el objetivo de promover prácticas en la formación universitaria para la enseñanza y el aprendizaje que fomenten la adaptación a los cambios sociales, económicos, tecnológicos y culturales que se desarrollan en cada momento histórico. Este manuscrito es el resultado de un proyecto de innovación docente que se lleva aplicando desde el curso académico 2019/2020 hasta la actualidad. El proyecto LabCorpoEDuca-M pone el acento en nuevas metodologías de aprendizaje en el contexto de disciplinas vinculadas al área de Didáctica de la Expresión Corporal y su relación con procesos de diversidad y multidisciplinariedad.

(2000) aporta elementos para el cambio educativo ya que tiene en cuenta voces que han sido marginadas o silenciadas.

Este tipo de investigación acoge el devenir del aula y, por ello, no se trata de una investigación que recoge experiencias sino pensar a partir de ellas. De este modo, cada estudiante indaga en lo propio y lo que aprende en relación con otros, para posibilitar interrogantes, búsquedas, conversaciones (Kohan, 2017), generando conocimiento a partir de la transmisión de significados de forma colectiva (Cotty, 1998) y dando lugar a construcciones sociales y conocimiento sobre lo corporal desde lo intersubjetivo (Sandín, 2003). Junto con Contreras y Pérez de Lara (2010) podemos argüir que esta investigación sitúa la experiencia como realidad encarnada para generar conocimiento situado.

El estudio se lleva a cabo a partir de los relatos visuales y relatos escritos de los sujetos con los que investigamos en la formación inicial en el ámbito de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Entendemos que los relatos suponen conocimiento que el alumnado construye a partir de su propia experiencia y en la interrelación con el grupo clase y con los contextos en los que actúan. Es decir, muestran realidades particulares, modos de entender la realidad y modos de acción (Denzin, 1989; O'Neill; Roberts; Sparkes, 2015).

2.2 PARTICIPANTES Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La muestra se compone de estudiantes de tercer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD) de la Universidad de Almería (UAL), matriculados en la asignatura cuatrimestral Cuerpo, Conciencia y Movimiento. El número de alumnado matriculado a lo largo de estos años asciende a 360 estudiantes, 60% hombres y 40% mujeres, de entre 20 y 22 años. La corpografía forma parte de uno de los instrumentos de aprendizaje que se utiliza en la asignatura. Para este estudio se han utilizado las corpografías elaboradas en la asignatura, realizadas a lo largo de cuatro cursos académicos (desde 2020 a 2024). Una vez finalizada la asignatura se pide al alumnado la entrega de esta de forma opcional. El alumnado participante firmó un consentimiento informado que autoriza el uso de las corpografías (imágenes y textos asociados) exclusivamente para fines de análisis académico e investigación. No obstante, dicho consentimiento no contempla la difusión pública de las imágenes, lo que garantiza la protección de la identidad y de los datos personales de los participantes. Por ello, las corpografías no se exponen visualmente en el artículo, y su análisis se presenta de forma descriptiva y textual, respetando los principios éticos de confidencialidad, anonimato y uso responsable de la información. Se proporcionó toda la información necesaria para el conocimiento de este estudio, al mismo tiempo que se informó de los protocolos sobre los principios éticos de confidencialidad, anonimato y respeto a la intimidad, preservando cualquier información personal. Se informó de la opcionalidad de entrega de las corpografías, así como, la retirada de esta en cualquier momento del estudio sin ningún tipo de consecuencias. También se puso en conocimiento del alumnado participante de la no existencia de ninguna remuneración económica ni de otra índole. El anonimato se garantizó indicando que, en cada corpografía y entradas al debate, se eliminaría cualquier información que identificase a la persona sustituyéndola

por códigos propios de este tipo de investigación. Este trabajo está bajo el amparo del código ético de buenas prácticas en la investigación, protocolizado por la Universidad de Almería, España.

2.3 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

- a) Relatos visuales (corpografías). Videos narrativos creados por el alumnado (duración de 1:30 a 2:30 minutos y en formato mp4). Los videos contienen elementos visuales, sonoros-musicales imágenes del cuerpo en movimiento, lenguaje verbal y no verbal y diversas formas de graficar contenidos que aportan reflexión sobre las experiencias y aprendizajes corporales que el alumnado ha vivido en el transcurso de la asignatura. Se han recopilado 150 corpografías durante los cursos académicos anteriormente mencionados. La codificación se ha realizado del siguiente modo: Corpografia (C), número (de 1-150);
- b) debates. En el espacio del aula virtual de la asignatura se ha diseñado un espacio denominado “debates o foros sobre la corpografía”, en los cuáles, el alumnado de forma opcional vierte opiniones, reflexiones y aportaciones relativas a significados y aprendizajes relacionadas con la corpografía de forma libre y anónima. Se han analizado un total de 4 debates (uno por curso académico) con una participación de 140 entradas. Se han codificado del siguiente modo: Debate (D), número (de 1-140)

2.4 PROCESO DE ANÁLISIS

El análisis adoptó un enfoque rizomático (Deleuze; Guattari, 2008), caracterizado por su capacidad de trazar conexiones dinámicas y multidimensionales entre los datos recopilados. Las categorías de análisis han permitido problematizar los propósitos del estudio. El análisis de las informaciones obtenidas ayuda a comprender y profundizar cómo el alumnado universitario conceptualiza y experimenta la relación entre el cuerpo, movimiento y aprendizaje, a identificar patrones sobre lo corporal y a explorar significados emocionales que el alumnado asocia al aprendizaje de lo corporal. Se emplearon las siguientes dimensiones-categorías de análisis propuestas por Gallo, Planella y Ramírez (2020):

- a) corpo-Biografías: Narrativas que cuestionan normas corporales y educativas, destacando aspectos de denuncia y transgresión. Esta categoría analiza aquellas informaciones relativas a la conceptualización y/o modelos de cuerpo y su relación o no con procesos de conciencia y movimiento;
- b) corpo-Sensibilidades: Reflexiones que exploran la coexistencia y belleza del cuerpo en un marco metodológico educativo no tradicional. Esta categoría incluye aquellas narrativas que dan cuenta de sensibilidades que ponen de relieve lo bello y estético del cuerpo;
- c) corpo-Motricidades: Representaciones del movimiento como una necesidad intrínseca más allá de su funcionalidad física. Esta categoría contempla informaciones que abordan el movimiento desde dimensiones afectivas y relacionales.

Se utilizó un proceso iterativo basado en el modelo de hacer-contar-recontar-rehacer (Clandinin, 2013), para profundizar en los significados emergentes y generar nuevas interpretaciones. Las corpografías se analizaron mediante una combinación de análisis de contenido visual y textual, identificando patrones temáticos y simbólicos. Todo ello se amplía con las informaciones igualmente catalogadas de las opiniones-reflexiones aportadas por el alumnado en los debates.

El análisis de las informaciones se ha llevado a cabo en cuatro etapas:

- a) primera etapa. Revisión y catalogación: los 150 videos disponibles se visualizaron en su totalidad para identificar características clave (temáticas, estructura narrativa, elementos visuales utilizados). Del mismo modo se catalogaron las 140 entradas de los debates;
- b) segunda etapa. Codificación inicial: se elaboraron códigos preliminares en torno a los ejes categoriales Corpo-Biografías, Corpo-Sensibilidades y Corpo-Motricidades;
- c) tercera etapa. Análisis temático: se empleó un software de análisis cualitativo NVivo para organizar los datos y facilitar la triangulación de los relatos visuales y debates;
- d) cuarta etapa. Triangulación: Los hallazgos se contrastaron con los debates para enriquecer la interpretación.

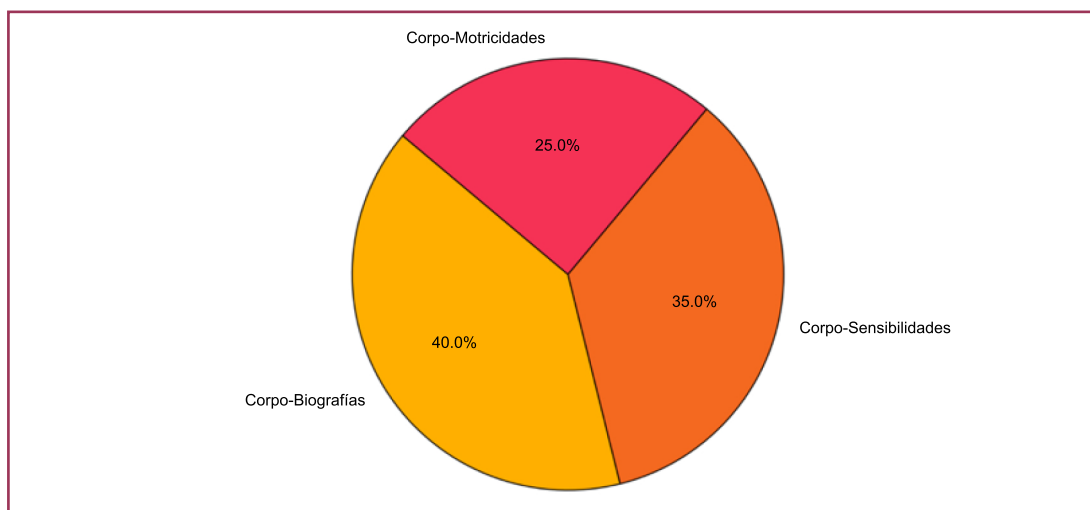
3 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El análisis revela una rica variedad de experiencias y reflexiones en torno a la relación con el cuerpo, el movimiento y la conciencia corporal en el contexto de la formación universitaria. A partir del enfoque rizomático propuesto (Deleuze; Guattari, 2008) y las dimensiones teóricas de análisis (Gallo; Planella; Ramírez, 2020), emergen patrones y temas recurrentes que se agrupan en tres categorías mencionadas anteriormente.

En la Figura 1, se representa la distribución de las temáticas principales identificadas en las 150 corpografías.

- **Corpo-Biografías (40%):** Narrativas que cuestionan normas tradicionales en el aprendizaje, aprendizajes trasgresores y procesos de (auto)descubrimiento personal y colectivo.
- **Corpo-Sensibilidades (35%):** Relatos narrativos y visuales que simbolizan lo corporal en marcos educativos no convencionales a partir de exploraciones y dimensiones sensoriales y emocionales que conectan lo bello, lo trascendente y lo espiritual del cuerpo.
- **Corpo-Motricidades (25%):** Experiencias centradas en el movimiento, expresado a través de manifestaciones motrices de libre expresión y performance expresivas

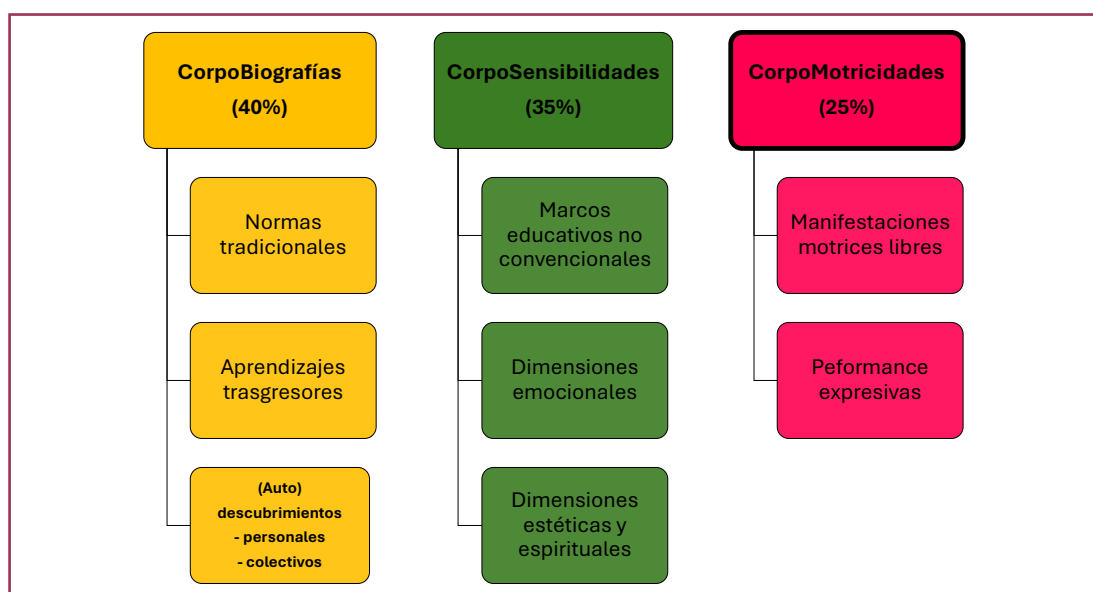
Figura 1 - Distribución de porcentajes en relación con las categorías de análisis de las corpografías.



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 2, se esquematizan las temáticas emergentes de cada categoría de análisis:

Figura 2 - Categorías de análisis y temáticas emergentes de las corpografías.



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se describen en cada dimensión categorial aquellas temáticas emergentes, ilustrando con evidencias representativas los relatos del alumnado en diálogo con la literatura. Las narrativas aportan significados sobre la relación cuerpo-conciencia-movimiento y aprendizajes que acontecen a lo largo de la asignatura.

3.1 CORPO-BIOGRAFÍAS. NARRATIVAS DE (AUTO)DESCUBRIMIENTO, TRASGRESIÓN Y TRANSFORMACIÓN

En esta categoría se identifican temáticas relacionadas con la ruptura de normas corporales y educativas referidas a concepciones tradicionales sobre lo

corporal. La mayoría del alumnado refleja una tensión inicial frente a los ideales corporales impuestos culturalmente, evidenciando inseguridades y prejuicios internalizados. Frases como,

“mi cuerpo grita en silencio lo que callamos o lo que la sociedad censura; estoy gordito, no tengo curvas, mis pechos no son voluminosos, me falta tableta abdominal” “no conozco mi cuerpo más allá del dolor físico, de su imagen y volumen” “ahora puedo decir que mi cuerpo no es sólo músculo y fuerza física” (C-3-8-15-79; D-35-48-98-131)

destacan un inicio hacia el cambio de paradigma corporal aprendido. El cuerpo ya no es sólo un objeto funcional, mecánico y limitado, sino que también el cuerpo les descubre nuevas experiencias que les pone en contacto con dimensiones afectivas, perceptivas, sensitivas, emocionales. Un cuerpo que al sentir conscientemente trasgrede la norma de lo políticamente correcto, *“me muevo más libremente, aunque el ejercicio no sea lo que se entiende por correcto” “improvisar el movimiento también requiere un ejercicio de disciplina, pero desde un sentimiento de libertad que antes no tenía”* (C-25; D56).

Al mismo tiempo, las narrativas también muestran una transformación significativa. El proceso educativo actúa como catalizador para cuestionar estereotipos y promover aceptación personal. Por ejemplo, el alumnado relata:

“dejé de ver mi cuerpo como un recipiente con forma humana para reconocerlo como algo único que tiene voz y quiere contarnos algo” [...]“el cuerpo siempre ha estado ahí pero nunca me había detenido a escucharle” (C-78).

“sé que tengo un cuerpo que siente, pero ahora le concedo otro tiempo y otro modo de escucharle, respirar, darme cuenta de la respiración y del efecto que tiene en mi cuerpo, es algo más que tomarme las pulsaciones” (D-23; C-1-99).

“me he dado cuenta de cómo mi compañero se mueve, respira, le siento. No soy un cuerpo aislado, somos cuerpos y relacionarnos a través del tacto con con-tacto ha sido muy especial, una sorpresa. He sentido lo diversos que somos” (C-33-127; D-55-140).

Estas experiencias subrayan el descubrimiento que, por novedoso, no deja de ser algo que el alumnado descubre como propio, otorgando a los aprendizajes de la asignatura un carácter crítico en el replanteamiento de las concepciones normativas sobre el cuerpo y la construcción de identidades corporales múltiples.

Lo corpobiográfico apunta a varias cuestiones importantes. Por un lado, el alumnado habla en términos de transformación (Rivas, 2009) en la medida que evidencia la ruptura con ideales corporales hegemónicos (Estrada-Castro, 2024) y resalta el papel del cuerpo como un narrador de vivencias y emociones que trasgreden lo que habitualmente se vive en el aula (Planella, 2024). Por otro, como señalan Fernández-Berrocal y Cabello (2021) y Kostiv y Rodríguez-Hernández (2022), una educación que incorpora la experiencia emocional y su relación con los procesos educativos, en este caso a través del cuerpo en movimiento, aporta nuevos conocimientos y cambios significativos en las concepciones sobre lo corporal y los beneficios que produce a nivel de salud mental, bienestar corporal y conexión entre las diferentes dimensiones del ser humano. Por último, el alumnado, cuando explora

su cuerpo descubre limitaciones corporales que las transforman en posibilidades. Así, como apunta Gálvez y Sastre (2011), el movimiento puede entenderse como una práctica rizomática que conecta diferentes dimensiones de la experiencia humana, para trascender lo meramente funcional y descubrir el potencial que tiene el movimiento como fuente de autoconocimiento consigo mismo, con los demás y como catalizador emocional y expresión estéticas y creativas (Freitas; Mouraz; Pereira 2017).

3.2 CORPO-SENSIBILIDADES. EL CUERPO, ESPACIO DE CONEXIÓN CON LO BELLO Y LO TRASCENDENTE

En las narrativas analizadas, el cuerpo se presenta como un espacio de sensibilidad y expresión emocional. Las experiencias reflejan un descubrimiento de la belleza inherente al cuerpo y su capacidad para conectar con el entorno y con los demás. El acto de caminar descalzo, descrito en algunas corpografías, se convierte en una metáfora poderosa para representar esta sensibilidad: *“Cada paso es un delicado equilibrio entre mis plantas y la tierra [...] he sentido cómo fluyo en el tiempo y como el peso de mi cuerpo es diferente, cada uno y todos a la vez conectados”* (D-45; C-25). Al mismo tiempo, el encuentro con la corporalidad propia y del grupo se presenta como una oportunidad para un diálogo relacional inédito:

“Es una experiencia única en mi formación, he hablado, escuchado y mimado a mi cuerpo [...] también he observado los cuerpos de mis compañeros y me doy cuenta del montón de mensajes que emiten, lo diferentes que somos y cómo el sistema pretende unificarnos y no creer en la belleza que cada cual tiene” (C-11; D-8-116).

Asimismo, prácticas diversas de conciencia corporal como yoga, taichí, diafreoterapia, danzaterapia, eutonía, gimnasia consciente, técnicas de relajación, sistema consciente para la técnica del movimiento, etc., son descritas en las corpografías como oportunidades para redescubrir la coexistencia y la armonía entre cuerpo-mente-espíritu. Las narrativas del alumnado destacan,

“No creía en la práctica de la relajación, pero ahora es mi refugio para alcanzar un estado de calma que nunca pensé que sería posible” (C-45).

“Me doy cuenta de cómo la respiración no es sólo un medidor físico, sino que me ayuda concentrarme, pensar, sentir y rebajar mi estrés; mi corpografía ha reflejado la importancia de la respiración en mi forma de estar en clase. He descubierto que la respiración me da más sensibilidad en la forma de escuchar y mirar a los demás” (D-88; C-8-10).

“He querido plasmar mis emociones en clase y he descubierto las emociones grabadas en mi memoria corporal, no he aprendido a gestionarlas, sino a quererlas. Me hacen sentir vivo, me hacen vibrar, sean las que sean. Ahora me doy cuenta” (C-62).

“Compartir con mis compañeros estas experiencias ha creado un mejor ambiente en clase y en nuestras relaciones” (D-139).

Estas experiencias demuestran cómo las prácticas corporales propuestas en la asignatura fomentan una percepción ampliada del cuerpo con el entorno que rodea al aula. Se transforman en un medio para encarnar y habitar lo corporal incluyendo dimensiones personales, sociales y trascendentales que apuntan hacia una mejora

en el bienestar personal y colectivo. Las corpo-sensibilidades que se evidencian en las narrativas del alumnado expresan lo que podría ser una concreción de lo que Planella (2024) plantea como una práctica pedagógica sensible y sensitiva (Sandín, 2003). La experiencia vivida por el alumnado refleja que el cuerpo es un lugar de encuentro-descubrimiento, de sensibilidad consciente, que se hace carne porque siente lo que le sucede y porque es capaz de situarse y comprender lo que les sucede a otras personas. Gallo, Planella y Ramírez (2020), Contreras y Pérez-Lara (2010) hablan de lo que educativamente es un “cuerpo encarnado”, cuerpos que trasciende lo meramente funcional y se relacionan a partir de lo que cada ser humano vivencia y experimenta. Es entonces cuando se descubre el cuerpo en coexistencia a través de gestos, sensibilidades y silencios que hablan de la belleza humana más allá de lo aparentemente estético (Baptista; Zanolli, 2016). Como apunta Kohan (2017), el cuerpo no sólo es un vehículo que experimenta, gestiona y reproduce lo que siente o aprende, sino que representa en sí mismo la encarnación de lo que siente y le da sentido a lo que vive para comprometerse activamente con la realidad y su entorno.

3.3 CORPO-MOTRICIDADES. EL VÍNCULO AFECTIVO Y SOCIOEMOCIONAL DEL MOVIMIENTO

El movimiento emerge como un tema central en las corpografías, no solo como un acto físico motriz, sino como una necesidad intrínseca que trasciende su funcionalidad. Las narrativas resaltan cómo el movimiento es percibido como un vehículo para el conocimiento y la creación de vínculos relacionales que transforman el aprendizaje.

“Mis piernas me permitieron subir a este tren y con mi mente aprendí a pasar de vagón en vagón. Siento que tengo fuerza en la piernas y al mismo tiempo descubro el sentido de caminar para ir al encuentro de otras personas, el pie se puso enorme y sentí que caminaba de otra manera, mi compañera y yo caminábamos como unidas, nos emocionábamos sin hablar, sólo sintiendo esa caminar juntas” (C-79).

“Moverme libremente rompiendo esquemas típicos de movimiento me han hecho sentirme más ligera y acompasarme más rítmicamente con mi compañero” (D-122).

Estos testimonios ejemplifican cómo el alumnado interpreta el movimiento como un proceso simbólico en la creación de vínculos relacionales y de crecimiento personal. Al mismo tiempo, estas experiencias les hacen redescubrir al alumnado otra educación física más allá de lo puramente motriz,

“Siempre me han hecho pensar que la educación física es deporte o ejercicio físico, ahora puedo decir que hay mucho que explorar. Lo vivido en esta asignatura me hace sentir un cuerpo diferente, yo pensaba que era torpe, arrítmico, pero he descubierto que puedo crear e inventar otros movimientos lejos de su mecánica y eficiencia. Es un placer moverse libre y creativamente” (D-34).

Además, el alumnado destaca la importancia de escuchar al cuerpo a través del movimiento, identificando patrones que antes ignoraban,

“Descubrí que mi asimetría no era solo física, sino que reflejaba mi falta de equilibrio interno; ahora el movimiento expresivo y libre es mi guía para

estabilizarme y sentir su belleza” (C-5).

“Descubro la rigidez de mi cuerpo y es como sentir la rigidez de los pupitres, descubro también el miedo y el temblor de mis piernas como el temblor cuando me ponen de ejemplo en clase” (D-125).

Estas reflexiones evidencian cómo el movimiento en el contexto educativo se transforma en una herramienta para liberar tensiones, superar bloqueos emocionales, redescubrir el potencial del cuerpo e interpretar la relación cuerpo-institución educativa.

Una institución que olvida el cuerpo o lo concibe como cuerpo amaestrado. Sin embargo, hablar de corpo-motricidades es destacar las narrativas en las que la voz del alumnado resquebraja tendencias y discursos hegemónicos sobre el cuerpo para dar sentido a una forma de expresarse soberanamente y avanzar en otros relatos que transformen la idea, conceptos y prácticas sobre la motricidad humana. Los resultados apuntan a que la corpografía es una herramienta posible (Blasco; Bernabé, 2016; Kosmas; Zaphiris, 2023) para que el alumnado pueda desarrollar procesos de autoexpresión creativos y críticos como una forma de construir conocimiento y saberes compartidos en su formación inicial (Alves, 2020; Moreno; Rivas, 2022; Prados-Megías; Ruiz, 2023). En este sentido, la tensión inicial que reflejan muchas narrativas, marcada por la desconexión con el cuerpo, puede interpretarse como un síntoma de las normas culturales que priorizan el rendimiento y la apariencia sobre el bienestar integral (Gallo; Planella; Ramírez, 2020). Sin embargo, el proceso vivido en el aula universitaria y plasmado en las corpografías, facilita la deconstrucción de modelos tradicionales para adentrarse en el descubrimiento de cuerpos sensibles, conscientes y diversos, como apunta González, Varea y Martínez-Álvarez (2024).

Como apunta Gallo, Planella y Ramírez (2020), todo trabajo motriz dentro del aula universitaria que desarrolle estrategias relacionadas con la comprensión del cuerpo desde distintas subjetividades ayuda a crear nuevas relaciones entre los cuerpos (Merleau-Ponty *et al.*, 2013) y una educación más allá de lo disciplinario. En este sentido, la corpografía se constituye como herramienta válida para romper formas tradicionales de adiestramiento que ocultan al sujeto de su cuerpo. Utilizar estrategias diferentes a las tradicionales hace de la didáctica un espacio posible para generar heterodidácticas o didácticas-otras más inclusivas (Freitas; Mouraz; Pereira, 2020; Hernández-Rodríguez; Lirola; Prados-Megías, 2024; Zembylas; Papamichael, 2017). Analizar las formas como se “grafían visualmente” los cuerpos en el aula vuelve movediza la didáctica, porque pensar desde el cuerpo exige habitar el aula (Wrench; Garret, 2015) y pensar las prácticas educativas desde cuerpos que son alteridad y, por tanto, pensar el cuerpo desde el cuidado y responsabilidad con los demás (Barreda, 2019). Esto implica no solo cuestionar los ideales corporales impuestos culturalmente, sino también replantear los enfoques pedagógicos desde los que se aborda todo lo relativo al movimiento, al cuerpo y a la motricidad en el campo de las ciencias, de la actividad física, el deporte y la educación física escolar (Alves, 2020; González; Varea; Martínez-Álvarez, 2024).

4 A MODO DE CONCLUSIÓN

Este estudio analiza las narrativas visuales y textuales generadas a través de la corpografía con el objetivo de comprender cómo el alumnado universitario conceptualiza y experimenta la relación entre cuerpo, movimiento y aprendizaje. En este sentido, el análisis de las corpografías pone de manifiesto la riqueza y complejidad de la relación entre cuerpo, conciencia corporal y movimiento desde la experiencia de un cuerpo que destaca no sólo lo puramente físico-motriz si no sobre todo lo sensitivo-emocional-relacional.

En el contexto universitario, el uso de la corpografía se revela como una herramienta pedagógica que fomenta el autoconocimiento, favorece la realización de procesos creativos a partir del ejercicio de una soberanía expresiva. En este sentido, lo corpo-biográfico aporta significados que muestran la importancia de las historias personales y de procesos de auto-reflexividad. Lo corporal se narra para visibilizar diversidades y procesos de autoafirmación personal.

En cuanto a los significados vinculados a las corpo-sensibilidades, el alumnado encuentra en la corpografía un espacio donde mostrar su sensibilidad hacia lo corporal de un modo más afectivo y emocional. Las narrativas analizadas evidencian que el alumnado “deja de ver el cuerpo como un recipiente” (C-78) para vivirlo como fuente de conocimiento experiencial y no sólo como conocimiento académico. Incluir lo afectivo-relacional da sentido a pensamientos, sentimientos y emociones que acontecen en el aprendizaje. La exposición de las corpografías en el aula universitaria favorece el desarrollo de un espacio creativo de libertad expresiva, un lugar vivo y relacional en el que se construye conocimiento útil y valioso de forma conjunta. Este espacio contribuye a deconstruir concepciones tradicionales sobre lo corporal y a pensar el cuerpo desde distintas sensibilidades y diversidades.

Las corpografías muestran significados corpo-motrices que hacen cuestionar al alumnado patrones corporales tradicionales, aportando elementos para sentar las bases de un conocimiento contrahegemónico en el ámbito deportivo. El alumnado destaca que los aprendizajes en torno a lo corporal y al movimiento han estado tradicionalmente dominados y evaluados mediante estándares reglados, normativizados y cuantificables. Las corpografías y los relatos ponen de relieve que el alumnado concede un gran valor al aprendizaje basado en la experiencia, ya que, de este modo, adquieren una especial relevancia los aprendizajes afectivos, emocionales y relacionales como fuente necesaria en la construcción del conocimiento práctico.

Las limitaciones hacen referencia en primer lugar a la muestra, compuesta exclusivamente por estudiantes de un contexto universitario específico, lo que puede limitar la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos. Además, aunque las corpografías ofrecen una rica fuente de informaciones, su análisis tendría que cotejarse con otras fuentes de información (Cotty, 1998). En segundo lugar, la falta de una evaluación longitudinal que permita analizar el impacto de la corpografía a lo largo del tiempo. No obstante, este estudio abre nuevas oportunidades para investigar el papel de la corpografía en la educación como pueden ser: la realización de estudios longitudinales para analizar cómo las experiencias y reflexiones del

alumnado cambian a lo largo de su trayectoria académica; la aplicación de la corpografía en diferentes contextos educativos; abordar el estudio desde perspectivas interculturales y estudios de género; finalmente es interesante aportar estudios sobre el impacto de la corpografía y su relación con la salud mental, el bienestar emocional y a la autorregulación en estudiantes con necesidades específicas.

REFERENCIAS

- ABRAMOWSKI, Ana; SORONDO, Juana. El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. **Revista del IICE**, n. 51, p. 63-79, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10739>
- ÁGUILA, Cornelio. Del materialismo al transmaterialismo en educación física: hacia una pedagogía de la corporeidad consciente. **Revista Complutense de Educación**, v. 35, n. 3, p. 565-573, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.85980>
- ALVES, Flavio Soares. Ressonâncias entre práticas de sensibilização e elaboração de si na formação em educação física. **Movimento**, v. 26, p. e26053, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.101434>
- BAPTISTA, Tadeu; ZANOLLA, Silvia Rosa. Corpo, estética e ideologia: um diálogo com a ideia de beleza natural. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 999–1010, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.61861>
- BARREDA, María Isabel. **Hacia una pedagogía encarnada: cuerpo y alteridad en la educación**. (Trabajo Fin de Grado Inédito - Grado Pedagogía) - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2019. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11441/91020>. Consultado en: 15 nov. 2024
- BLASCO, José Salvador; BERNABÉ, Gloria. Learning projects through the work of the musician Vicente Peydró: the convergence of the arts. **Espiral. Cuadernos del Profesorado**, v. 9, n. 18, p. 37- 45, 2016. DOI: <https://doi.org/10.25115/ecp.v9i18.999>
- CLANDININ, Jean. **Engaging in narrative inquiry**. California: Left Coast Press, 2013.
- CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Nuria (coord). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010
- CONTRERAS, José; QUILES, Emma; PAREDES, Adrià. Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, p. 58-75, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- COTTY, Michael. **The foundations of social research**. London: Sage, 1998.
- DAMÁSIO, Antonio. **El error de Descartes. La razón, la emoción y el cerebro humano**. Barcelona: Booket, 2022.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Rizoma: introducción**. Valencia: Pre-textos, 2008.
- DENZIN, Norman. **Interpretative biography**. London: Sage, 1989.
- DIEZ, Gustavo; CASTELLANOS, Nazaret. Investigación de mindfulness en neurociencia cognitiva. **Revista de Neurología**, v. 74, n. 5, p. 163-169, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33588/rn.7405.2021014>
- ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Ivonna (ed.). **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 2000. p. 733-768.

ESTRADA-CASTRO, Luis Jaime. Política de los afectos y Pedagogía: hacia una educación post-género. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, v. 36, n. 1, p. 157-181, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.31426>

FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo; CABELLO, Rosario. La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. **Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar**, v. 1, p. 31-46, 2021. DOI: <http://ri.iberomx/handle/ibero/6043>

FREITAS, André; MOURAZ, Ana; PEREIRA, Fátima. Orientação do movimento do corpo pela educação das expressões: percepções de professores em Portugal. **Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1435–1446, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.69218>

GALAK, Eduardo (coord.). ¿Qué educación, para qué cuerpos y qué sensibilidades? Una agenda de investigación. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ensenada: IdIHCS. (Ágora; 2), 2022. DOI: <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2189-5>

GALLO, Luz Elena; PLANELLA, Jordi; RAMÍREZ, Diana Marcela. Hacia un saber del cuerpo en la escuela: una experiencia educativa. **Revista Lasallista de Investigación**, v. 17, n. 1, p. 143-160, 2020. Disponible en: <https://revistas.unilasallista.edu.co/index.php/rldi/article/view/2300>. Consultado en: 15 nov. 2024

GÁLVEZ, Ángela, SASTRE, Asceneth. El cuerpo como experiencia de autoconocimiento y desarrollo de sí mismo. **Cuerpo, cultura y movimiento**, v. 1, n. 2, p. 15-39, 2011. DOI: <https://doi.org/10.15332/s2248-4418.2011.0002.01>

GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo; VAREA, Valeria; MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, Lucio. Descifrando los hilos emocionales en la formación docente en Educación Física. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, v. 26, p. 60-83, 2024. Disponible en: <https://revistas.uva.es/index.php/agora/en/article/view/9021>. Consultado en: 15 nov. 2024.

HEGNA, Hilde Margrethe; ØRBÆK, Trine. Traces of embodied teaching and learning: a review of empirical studies in higher education. **Teaching in Higher Education**, v. 29, n. 2, p. 420–441, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989582>

HERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ, Antonia Irene; LIROLA, María Jesús; PRADOS-MEGÍAS, María Esther. Building shared knowledge in the basic training of students. University Service Learning in Physical Recreational Activity involving people with functional diversity. **Espiral. Cuadernos del Profesorado**, v. 17, n. 35, p. 69-81, 2024. DOI: <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9706>

HILLARY, Frank et al. Hyperconnectivity is a fundamental response to neurological disruption. **Neuropsychology**, v. 29, n. 1, p. 59–75, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1037/neu0000110>

JENSEN, Eric. **Teaching with the brain in mind**. Alexandria, VA: ASCD, 2005.

JIMÉNEZ-JAIMES, Daniel. Procesos y mecanismos epigenéticos educativos. Una apuesta de conexión y transformación ecosistémica. **Educación y Ciudad**, v. 45, e2847, 2023. DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2847>

KAPLAN, Carina. **La afectividad en la escuela**. Buenos Aires: Paidós, 2022.

KOHAN, Walter. **Viajar para vivir: ensayar**. La vida como escuela de viaje. Madrid: Miño y Dávila Editores, 2017.

KOSMAS, Panagiotis; ZAPHIRIS, Panayiotis. Improving students' learning performance through Technology-Enhanced Embodied Learning: a four-year investigation in classrooms. **Education and Information Technologies**, v. 28, n. 9, p. 11051-11074, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11466-x>

KOSTIV, Olena; RODRÍGUEZ-HERNÁNDEZ, Antonio. Una aproximación al compromiso emocional docente y su relación con otras variables psicoeducativas. **Escritos de Psicología**, v. 15, n. 2, p. 171-181, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i2.14775>

LAMBERT, Karen *et al.* How is embodiment in physical education theoretically conceptualised? A concept analysis. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 29, n. 6, p. 539–557, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2153819>

LE BRETON, David. **Sociología del cuerpo**. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice *et al.* **Phenomenology of perception**. Nueva York: Routledge, 2013.

MORENO, Jesús; RIVAS, José Ignacio. Soberanía expresiva en el proceso de formación inicial del profesorado. Historias de vida y su representación. *In*: JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN, 8. 2022, Barcelona. El papel de los documentos y estrategias visuales como desencadenantes y mediadores de relatos. **Anais...** Barcelona: Universidad de Barcelona, 28 - 29 abril, 2022. Disponible en: <https://hdl.handle.net/10630/24099>. Accessado en: 15 nov. 2024.

MUJICA, Felipe. Educación Física transmoderna. Contribución de la ontología escolástica. **Revista Dilemas Contemporáneos**, v.10, n. 1, p. 1-17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3266>

O'NEILL, Maggie; ROBERTS, Brian; SPARKES, Andrew. **Advances in biographical methods**. New York: Routledge, 2015.

PLANELLA, Jordi. Corpografías: dar la palabra al cuerpo. **Artnodes**: revista de arte, ciencia y tecnología, v. 6, p. 13-23, 2006. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2277278>. Accessado en: 15 nov. 2024.

PLANELLA, Jordi. **Corpografías**: exploraciones sobre el cuerpo en la educación. Colombia: Universidad de Antioquia, 2013.

PLANELLA, Jordi. Cuerpos sensibles, cuerpos actores. Existencias y resistencias somáticas en las corpografías formativas. *In*: RUIZ, Mariel (comp.). **De sospechas y hallazgos en la formación docente en Educación Física**: un estudio sobre los saberes que produjeron los estudiantes en tiempos de covid-19. Buenos Aires: EdUNLU, 2024. p. 65-82.

PLANELLA-RIBERA, Jordi *et al.* Corpografías audiovisuales y educación. **Fotocinema. Revista Científica de Cine y Fotografía**, v. 25, p. 411-434, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24310/Fotocinema.2022.vi25.14535>

PRADOS-MEGÍAS, María Esther. Pensar el cuerpo. De la expresión corporal a la conciencia expresivocorporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado. **Retos**, v. 37, p. 643-651, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74256>

PRADOS-MEGÍAS, María Esther; RUIZ, Mariel. (Ex)presiones corporal(es). De presencias y ausencias del cuerpo en educación. *In*: ALMEIDA, Antonio; BETANCOR, Miguel Ángel; PLANELLA, Jordi (coord.). **Pedagogías corporales**: una mirada interdisciplinar. Barcelona: Octaedro, 2023. p. 133-144.

RIVAS, José Ignacio. Narración, conocimiento y realidad: un cambio de argumento en la investigación educativa. *In*: RIVAS, José Ignacio; HERRERA, David (coord.). **Voz y educación**: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro, 2009. p. 17-36.

ROCA, Pablo *et al.* Does mindfulness change the mind? A novel *psychonectome* perspective based on Network Analysis. **PLoS ONE**, v. 14, n. 7, e0219793, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219793>

RUIZ, Mariel Alejandra. La formación universitaria en instituciones complejas. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 8, n. 22, p. 185-195, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.22.235>

SANDÍN, María Paz. **Investigación cualitativa en educación**. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill Interamerica de España, 2003.

SPITTLE, Michael; SPITTLE, Sharna. Content of curriculum in physical education teacher education: expectations of undergraduate physical education students. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 44, n. 3, p. 257-273, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1080813>

TURNER, Jonathan. The sociology of emotions: basic theoretical arguments. **Emotion Review**, v. 1, n. 4, p. 340-354, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/1754073909338305>

WRENCH, Alison; GARRETT, Robyne. Emotional connections and caring: ethical teachers of physical education. **Sport, Education and Society**, v. 20, n. 2, p. 212-227, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.747434>

ZEMBYLAS, Michalinos; PAPAMICHAEL, Elena. Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. **Intercultural Education**, v. 28, n. 1, p. 1-19, 2017. DOI: <http://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>

Resumo: Este manuscrito explora o uso da corpografia como uma ferramenta pedagógica na sala de aula da universidade. Ele trata de narrativas visuais nas quais os alunos criam e representam graficamente seus corpos em movimento com base na dinâmica expressiva e na consciência corporal no contexto da formação inicial para o curso de Ciências da Atividade Física e do Esporte. Esse estudo narrativo biográfico investiga os significados que emergem das 150 histórias visuais analisadas. A análise investiga os significados emocionais, motores e biográficos que os alunos narram por meio de suas composições visuais. Os resultados mostram que a corpografia é uma ferramenta válida para promover processos de autodescoberta, criatividade e desconstrução de modelos corporais hegemônicos. Fica evidente a importância do trabalho consciente do corpo na aprendizagem e a relevância da criação de vínculos afetivos como melhoria nas relações interpessoais dentro e fora da sala de aula da universidade.

Palavras-chave: Narrativa visual. Corpografia. Treinamento inicial. Corporeidade.

Abstract: This manuscript examines the use of corpography as a pedagogical tool in the university classroom. It focuses on visual narratives in which students create and graphically represent their moving bodies through expressive dynamics and body awareness, within the context of initial training in the undergraduate programme in Physical Activity and Sport Sciences. This biographical-narrative study explores the meanings that emerge from the analysis of 150 visual narratives produced by students. The analysis addresses the emotional, motor, and biographical meanings constructed and narrated through their visual compositions. The findings indicate that corpography constitutes a relevant pedagogical tool for fostering processes of self-discovery, creativity, and the deconstruction of hegemonic body models. Furthermore, the study highlights the importance of conscious body work in learning processes and underscores the role of affective bonds in enhancing interpersonal relationships both inside and outside the university classroom.

Keywords: Visual Narrative. Corpography. Initial Training. Corporality.

LICENCIA DE USO

Este es un artículo publicado en Open Access bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original. Más información en: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en este trabajo.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

María Esther Prados Megías: Escritura marco teórico, metodológico, análisis, discusión y conclusiones.

María Jesús Lirola Manzano: Revisión literatura, marco teórico, análisis, discusión y revisión manuscrito.

Antonia Irene Hernández Rodríguez: Análisis, conclusiones, búsqueda de literatura, revisión manuscrito.

FINANCIACIÓN

Este trabajo se realizó sin el apoyo de fuentes de financiación.

DISPONIBILIDAD DE LOS DATOS DE INVESTIGACIÓN

Los datos de investigación no están disponibles.

CÓMO CITAR

PRADOS MEGÍAS, Maria Esther; LIROLA MANZANO, María Jesús; HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Antonia Irene. "Dejé de ver mi cuerpo como un recipiente". Significados motrices, emocionales y biográficos a partir del uso de corpografías en el aula universitaria. **Movimento**, v. 32, p. e32003, ene./dic., 2026. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.145460>

RESPONSABILIDAD EDITORIAL

 Alex Branco Fraga*

 Elisandro Schultz Wittizorecki*

 Mauro Myskiw*

 Raquel da Silveira*

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.