

CONGRESO INTERNACIONAL

repensar

Repensando la promoción de la
salud en los centros educativos

LIBRO DE
ACTAS

HUESCA (ESPAÑA) DEL 6 AL 7 DE NOVIEMBRE DEL 2025

LIBRO DE ACTAS

CONGRESO INTERNACIONAL REPENSANDO LA PROMOCIÓN
DE LA SALUD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

6 y 7 de noviembre de 2025 - Huesca (España)

Coordinadores:

Bachouri-Muniesa, Hisham; Esteban-Torres, Diego; Mayo-Rota, Carlos; García-Cazorla, Javier;
Villafaña-Samper, Zilia

Edita:

Grupo de Investigación EFYPAF y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento NoComercial-

Compartir Igual 4.0 Internacional

© De los textos: los/as autores/as

© De esta edición: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza

ISBN: 978-84-10169-95-1



**Universidad
Zaragoza**



Servicio de Publicaciones
Universidad Zaragoza



DOI: <http://dx.doi.org/10.26754/uz>.

Sugerencia de citación:

Bachouri-Muniesa, H., Esteban-Torres, D., Mayo-Rota, C., García-Cazorla, J., Villafaña-Samper, Z. (2025). Libro de actas del Congreso Internacional Repensando la Promoción de la Salud en los Centros Educativos. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza

ÍNDICE

PONENCIAS PLENARIAS (KEYNOTES)	09
Ponencia Plenaria: “La promoción de la salud en el contexto educativo. Radiografía de situación sobre la actividad física”. Javier Zaragoza (Universidad de Zaragoza)	09
Taller: “Identificando criterios e indicadores de buenas prácticas en promoción de la salud”. Javier Zaragoza (Universidad de Zaragoza)	09
Ponencia Plenaria: “Buenas prácticas en promoción de la salud”. Dolors Juvinyà Canal (Universidad de Gerona)	09
Mesa temática 1: “Otro enfoque de la salud en Educación Física es posible: una mirada a través de la lente salutogénica”. Luis Miguel García López y Juan Gregorio Fernández (Universidad de Castilla La Mancha)	09
Mesa temática 2: La formación del profesorado para mejorar las conductas docentes: nuevas propuestas metodológicas.	09
Ponencia: “New methodologies to understand and enhance PE teachers’ motivating styles” Katrien de Cocker (Ghent University)	09
Ponencia: “MotivaDosEF: Enhancing (De)Motivating Teaching styles in PE Under the Circumplex Model” Javier García Cazorla (Universidad de Valladolid)	09
COMUNICACIONES ORALES	10
Percepción del alumnado de educación especial sobre el desarrollo de una temporada de educación deportiva	10
Perspectivas de futuro en la Actividad Física: adaptación de un proyecto promocional en un centro educativo de un barrio de nueva construcción en Zaragoza	15
Guía de aplicación basada en evidencia del programa educativo JACTIVA: una experiencia para colaboración en la promoción de estilos de vida saludables	25
Enhancing dialogic engagement for movement agency: Adapting the Structured Interview Matrix and Photovoice for international online education	29
Salud digital y género: cómo ayudar a la gente joven a desafiar las normas de género sobre la salud en un mundo digital	33
Influencia de las conductas motivacionales docentes en las experiencias con significado del alumnado en las clases de Educación Física	37
Apoyo docente y motivación del alumnado en Educación Física: Aportaciones preliminares desde un análisis estructural meta-analítico	41
Co-diseñando recursos pedagógicos durante una temporada de Educación Deportiva en centros de educación especial	44
Participación de la comunidad educativa en los Proyectos Escolares de Actividad Física y Salud en centros educativos de la Comunitat Valenciana	47
El Carnet Saludable como recurso didáctico para la promoción de la salud en Educación Secundaria	53
Aplicación del Modelo pedagógico de Educación Física relacionado con la Salud en Formación Inicial del Profesorado del Grado de Maestro de Primaria	57
Elijo Inclusión. Un programa integrado de Educación Deportiva y Aprendizaje servicio en Educación Especial	65
Promoción de recreos activos en Educación Infantil a través del Enfoque Activista y el Aprendizaje-Servicio: un intercambio de saberes entre universidad y escuela	69
Proyecto ReDoble. Descansar para aprender: impacto del aumento del tiempo de descanso en el bienestar y el rendimiento académico	72
¿Cómo se evalúa el cambio de comportamiento en los programas de promoción de desplazamiento activo al centro escolar?	75
Kilómetros compartidos: experiencia práctica con Strava para la promoción de la actividad física en Educación Física.	80

Clima motivacional (dis)empowering en Educación Física: Diferencias según género, edad, rendimiento académico y práctica de actividad física	84
Educación Física Emocional como Herramienta para el Desarrollo Socioemocional y la Mejora del Clima de Aula en la Formación Docente	91
Viabilidad y sostenibilidad de intervenciones multicomponente para promover la actividad física en centros educativos: análisis cualitativo del estudio MOVESCHOOL	99
Pre-MotivaDosEF: de la teoría a la práctica en la implementación de estrategias motivacionales por parte del profesorado de Educación Física en formación	103
Curso Masivo, Abierto, Online y Gratuito (MOOC) del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) sobre Escuelas Promotoras de Salud	107
Impacto del modelo de Educación Deportiva en las dinámicas sociales de dos alumnos con Trastorno del Espectro Autista	111
Promoción de la Actividad Física desde la Seguridad: buenas prácticas basadas en la experiencia de supervivientes	115
Relación entre las conductas docentes del profesorado de educación física con la práctica de actividad física y variables psicológicas	119
Influencia de los Centros Promotores de Actividad Física y Deporte en el desplazamiento activo del alumnado valenciano	123
¿Existen diferencias en la adopción de conductas (des)motivadoras en el profesorado en formación en Educación Primaria según género?	130
Predictores motivacionales de la intención de actividad física en Educación Primaria: un modelo estructural desde la Teoría de la Autodeterminación	135
El modelo de Escuelas Promotoras de Salud en el contexto educativo español: ¿Realidad o camino por recorrer?	139
La observación de los estilos motivacionales docentes y su capacidad predictiva de las necesidades psicológicas básicas del alumnado en Educación Física	144
PÓSTERES	150
Evaluación de la efectividad actual de un Programa de Salud global después de cinco cursos de implementación	150
Propuestas artísticas para la alfabetización en salud (digital) en la escuela	155
El proceso de implementación de un programa educativo para la promoción de estilos de vida activos desde la perspectiva del alumnado: Un estudio cualitativo	159
Influencia de los modelos pedagógicos en la motivación del alumnado de Educación Física. Un análisis por etapa educativa y sexo	163
Desarrollo, historia e impacto de clubes deportivos en el tejido social del barrio de Torrero-La Paz. Un proyecto desde el ámbito sociolingüístico y la Educación Física	167
La reducción de plásticos de un solo uso y el reciclaje como estrategias de promoción de la salud	172
Evaluación diagnóstica del cumplimiento del uso del tiempo de pantalla, actividad física y adherencia a la Dieta Mediterránea en escolares de Vitoria-Gasteiz: proyecto PREFIT-UP	175
La construcción de materiales a través del Aprendizaje-Servicio: una propuesta en un contexto socialmente vulnerable	182
Evaluación de la sostenibilidad de los programas de intervención en las Escuelas Promotoras de Salud (EPS) en Aragón	185
Encuentros que transforman la salud: Intervenciones intergeneracionales en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física	191
Aprendizaje Cooperativo como herramienta en un programa salutogénico para la promoción de la salud	195
La Educación Física como herramienta neuroeducativa	199
El Colegio Público de Infantil y Primaria María Moliner de Zaragoza: una Escuela Promotora de Salud	202

Comité organizador

Proyecto: S17_23R EFYPAF - Educación Física y Promoción de la Actividad Física



Grupo de Investigación de Referencia
EFYPAF - Educación Física y
Promoción de la Actividad Física
Universidad Zaragoza

Proyecto: Impacto de un programa salutogénico de actividad física en la salud y el bienestar de adolescentes en situación de vulnerabilidad (JoVeM) (PID2021-122886OB-C21), financiado por del Ministerio de Ciencia e Innovación/Agencia Estatal de Investigación/10.13039/501100011033 y los fondos "FEDER Una manera de hacer Europa"



Proyecto: DigitalHealthEdu: 'Tecnologías digitales para estilos de vida saludables? Un estudio colaborativo para desarrollar pedagogías críticas sobre salud digital con y para jóvenes'. (Ref: PID2021-122672OB-I00).



Comité científico

Ana Serrano Navarro
María José Camacho Miñano
Noemí Ávila Valdés
Pablo Lope García
Ricardo Montt Martínez
Nieves María Sáez Gallego
Nuria Martínez Palacios
Alejandro Jiménez Loaisa
Andrea Hernández Martínez
Carlos Evangelio Caballero
David Gutiérrez Díaz del Campo
Javier Valenciano Valcárcel
Jorge Abellán
Juan Ángel Simón Piqueras
Lucía Reyes Martínez

Universidad Complutense de Madrid
Universidad Complutense de Madrid
Universidad Complutense de Madrid
Universidad Complutense de Madrid
Universidad Complutense de Madrid
Universidad de Castilla-La Mancha
Universidad de Castilla-La Mancha
Universidad de Castilla-La Mancha
Universidad de Castilla-La Mancha
Universidad de Castilla-La Mancha
Universidad de Castilla-La Mancha
Universidad de Castilla-La Mancha
Universidad de Castilla-La Mancha
Universidad de Castilla-La Mancha
Universidad de Castilla-La Mancha

Luis Miguel García López
Yessica Segovia
Yolanda Sánchez Matas
Francisco Miguel Leo Marcos
Rafael Burgueño Menjíbar
Alba González-Palomares
Alberto Abarca Sos
Alberto Aibar Solana
Ángel Abós Catalán
Berta Murillo Pardo
Carlos Mayo Rota
Diego Esteban Torres
Eduardo Ibor Bernalte
Gemma Bermejo Martínez
Gurutze Luis de Cos
Hisham Bachouri Muniesa
Javier García Cazorla
Javier Zaragoza Casterad
José A. Julián Clemente
Luis García González
M^a Rosario Romero Martín
María Sanz Remacha
Martín Caeiro Rodríguez
Nerea Cristina Estrada Marcén
Zilia Villafañá Samper
David González-Cutre Coll
Vicente Javier Beltrán Carrillo
Javier Coterón López
Sergio Díloy Peña
María Inés Táboas Pais
José Devís Devís
Carmen Peiró Velert
Alexandra Valencia Peris
Irene Moya Mata
Jorge Lizandra Mora

Universidad de Castilla-La Mancha
Universidad de Castilla-La Mancha
Universidad de Castilla-La Mancha
Universidad de Extremadura
Universidad de Málaga
Universidad de Salamanca
Universidad de Zaragoza
Universidad de Zaragoza
Universidad de Zaragoza
Universidad de Zaragoza
Universidad de Zaragoza
Universidad de Zaragoza
Universidad de Zaragoza
Universidad de Zaragoza
Universidad de Zaragoza
Universidad de Zaragoza
Universidad de Zaragoza
Universidad de Zaragoza
Universidad de Zaragoza
Universidad de Zaragoza
Universidad Miguel Hernández de Elche
Universidad Miguel Hernández de Elche
Universidad Politécnica de Madrid
Universidad Pública de Navarra
Universidad de Vigo
Universitat de València
Universitat de València
Universitat de València
Universitat de València
Universitat de València



Prólogo

En la actualidad, los centros educativos enfrentan el desafío de consolidarse como espacios que trascienden de la mera transmisión de conocimientos académicos para convertirse en entornos que promuevan el bienestar integral de toda su comunidad. La escuela, entendida como un agente socializador clave, tiene el potencial de contribuir activamente al desarrollo de hábitos de vida saludables, al fortalecimiento del bienestar emocional y a la construcción de relaciones sociales basadas en el respeto, la equidad y la cooperación.

Partir de un diagnóstico riguroso sobre el estado actual de la salud en los entornos educativos es fundamental para comprender los desafíos emergentes. Entre ellos destacan el aumento de los problemas de salud mental entre niños, niñas y adolescentes, las desigualdades de género en el acceso a oportunidades de bienestar, el impacto del cambio climático en la salud y la influencia —a menudo contradictoria— de las redes sociales y los entornos digitales en la construcción de modelos de vida y de cuerpo. Estos fenómenos interpelan a la escuela como espacio de cuidado, prevención y empoderamiento.

En este sentido, la promoción de la salud en los centros educativos no debe entenderse como un conjunto aislado de actividades, sino como una estrategia transversal e interdisciplinar que afecta a la organización, la convivencia, la práctica docente y las relaciones con el entorno. Resulta imprescindible fortalecer la formación del profesorado para que actúe como agente de cambio, capaz de incorporar la educación para la salud en el currículo, fomentar entornos de aprendizaje seguros y promover una ciudadanía crítica y responsable con su bienestar y el de los demás.

Asimismo, en un contexto de acelerada digitalización, se hace necesario reflexionar sobre los efectos del uso intensivo de las tecnologías y las redes sociales en la población joven. La construcción de una mirada crítica hacia los discursos sobre salud, belleza, éxito y felicidad que circulan en estos espacios constituye un reto ineludible para la educación del siglo XXI. La alfabetización mediática y emocional se presenta así como una herramienta clave para promover una cultura digital saludable y consciente.

Con esta visión, el Congreso “Repensando la Promoción de la Salud en los Centros Educativos”, celebrado en Huesca los días 6 y 7 de noviembre de 2025, se propuso generar un espacio de encuentro interdisciplinar entre profesionales de la educación, la salud, la investigación y la gestión pública. A través del intercambio de experiencias, la presentación de buenas prácticas y la reflexión compartida, el congreso ha buscado aportar ideas y estrategias para avanzar hacia centros educativos más inclusivos, equitativos en relación con la salud

Este libro de actas recoge las aportaciones, debates y conclusiones surgidas en el marco del congreso, con el propósito de ofrecer una visión plural y actualizada sobre los desafíos y oportunidades que enfrenta la promoción de la salud en los centros educativos. Se espera que este trabajo contribuya a fortalecer las políticas educativas, inspirar prácticas innovadoras y fomentar una reflexión colectiva que sitúe el bienestar, la equidad y la sostenibilidad en el corazón de la educación.

Firmado por el “Comité Organizador”

Programa

JUEVES 6 DE NOVIEMBRE DE 2025

Horario	Actividad
15:00 a 16:15	Sesión 1: Diagnóstico y retos globales de la promoción de la salud en los centros educativos. Ponencia Plenaria: La promoción de la salud en el contexto educativo. Radiografía de situación sobre la actividad física Dr. Javier Zaragoza (Universidad de Zaragoza)
16:15 a 16:30	Inauguración del Congreso
16:30 a 17:30	Comunicaciones (I)
17:30 a 18:00	Sesión café-poster (I)
18:00 a 20:30	Sesión 2: Aportando soluciones: Buenas prácticas en promoción de la actividad física. Taller: Identificando criterios e indicadores de buenas prácticas en promoción de la salud Dr. Javier Zaragoza (Universidad de Zaragoza) Ponencia Plenaria: "Buenas prácticas en promoción de la salud" Dra. Dolors Juvinyà Canal (Universidad de Gerona)

VIERNES 7 DE NOVIEMBRE DE 2025

Horario	Actividad
9:30 a 12:00	Sesión 3: Aportando soluciones: Formación profesorado. Mesa temática 1: Otro enfoque de la salud en Educación Física es posible: una mirada a través de la lente salutogénica. Dr. Luis Miguel García López y Dr. Juan Gregorio Fernández (Universidad de Castilla La Mancha) Mesa temática 2: La formación del profesorado para mejorar las conductas docentes: nuevas propuestas metodológicas. Dra. Katrien de Cocker (Ghent University) y Dr. Javier García Cazorla (Universidad de Zaragoza)
12:00 a 12:30	Café
12:30 a 14:00	Comunicaciones (II)
14:00 a 16:00	Comida
16:00 a 18:30	Sesión 4: Aportando soluciones: Promoción de la salud digital. Mesa temática 1: La promoción de la salud a través de tecnologías digitales: de la situación actual hacia las posibilidades educativas. Dra. Ana Isabel Rey-Cao y Dra. María Ines Táboas Pais (Universidad de Vigo) Dra. María José Camacho y Dra. Noemí Ávila (Universidad Complutense de Madrid) Taller: ¿Cómo educar críticamente sobre la promoción de la salud digital? Dra. María José Camacho y Dra. Noemí Ávila (Universidad Complutense de Madrid)
18:30 a 19:00	Sesión café-poster (II)
19:00 a 20:00	Sesión 5: Mirando al futuro en la promoción de la salud. Dr. José A. Julián (Universidad de Zaragoza)
20:00 a 20:30	Clausura del Congreso

Ponencias plenarias (keynotes)

Visibles en la lista de reproducción en : <https://shre.ink/qJPq>



Sesión 1. Diagnóstico y retos globales de la promoción de la salud en los centros educativos.

Ponencia Plenaria: “La promoción de la salud en el contexto educativo. Radiografía de situación sobre la actividad física”. Javier Zaragoza (Universidad de Zaragoza)

Enlace: <https://shre.ink/qJPI>



Sesión 2. Aportando soluciones: Buenas prácticas en promoción de la actividad física

Taller: “Identificando criterios e indicadores de buenas prácticas en promoción de la salud”. Javier Zaragoza (Universidad de Zaragoza)

Enlace: <https://shre.ink/qOmY>



Ponencia Plenaria: “Buenas prácticas en promoción de la salud”. Dolors Juvinyà Canal (Universidad de Gerona)

Enlace: <https://shre.ink/qOmy>



Sesión 3. Aportando soluciones: Formación profesorado.

Mesa temática 1: “Otro enfoque de la salud en Educación Física es posible: una mirada a través de la lente salutogénica”. Luis Miguel García López y Juan Gregorio Fernández (Universidad de Castilla La Mancha)

Enlace: <https://shre.ink/qOm3>



Mesa temática 2: La formación del profesorado para mejorar las conductas docentes: nuevas propuestas metodológicas.

Ponencia: “New methodologies to understand and enhance PE teachers’ motivating styles” Katrien de Cocker (Ghent University)

Ponencia: “MotivaDosEF: Enhacing (De)Motivating Teaching styles in PE Under the Circumplex Model” Javier García Cazorla (Universidad de Valladolid)

Enlace: <https://shre.ink/qOme>

Comunicaciones Orales

Título: Percepción del alumnado de educación especial sobre el desarrollo de una temporada de educación deportiva

Autoría: Abellán, J., Sáez-Gallego, N., Segovia, Y.

Abstract

Introducción

La Educación Deportiva (ED) es uno de los modelos pedagógicos más implementado e investigado en Educación Física (EF). Sin embargo, su viabilidad en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales todavía está siendo investigado, especialmente en contextos en los que todo el alumnado tiene discapacidad, como es el caso de los centros de educación especial.

Con el propósito de evaluar el grado de adecuación y viabilidad de la ED al alumnado de los centros de educación especial, este trabajo trata de responder a la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo percibe el alumnado de los centros de educación especial el desarrollo de una temporada de ED? De esta forma, se trata de aumentar el número de los trabajos científicos que incorporar la voz del alumnado con discapacidad en la evaluación de intervenciones pedagógicas en EF. Hasta el momento, los estudios que incorporar las opiniones del alumnado con discapacidad intelectual son muy escasos.

En el trabajo de Allen et al. (2022) evaluaron la percepción del alumnado de centros de educación especial sobre el propósito de la EF. Para ello, emplearon estrategias adaptadas a las características del alumnado, como los dibujos, algo que también se emplea en esta comunicación. Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo es analizar la percepción del alumnado de los centros de educación especial sobre su participación en una temporada de ED.

Métodos

Este trabajo forma parte del desarrollo del proyecto de investigación: “Desarrollo de la autonomía del alumnado de centros de Educación Especial a través del modelo de Educación Deportiva” (MED-CEE). El proyecto abarca tres cursos académicos, centrándose esta comunicación en el curso 2024/2025. El proyecto de investigación cuenta con la evaluación positiva del Comité de Ética de la Universidad de Castilla-La Mancha (CEIS-2024-86237).

Diseño

El proyecto MED-CEE emplea la investigación-acción participativa. En este trabajo en concreto se sigue un diseño de estudio de caso, centrado en la percepción del alumnado participante en una temporada de ED.

Participantes

En el presente trabajo se analizan las percepciones correspondientes al alumnado de tres centros de educación especial que habían aceptado tomar parte en el proyecto MED-CEE de manera voluntaria, a partir de una invitación por parte del equipo de investigación del proyecto. Las características de los participantes se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1. Características del alumnado participante.

Centro	Tipo	Niveles educativos	Equipos	Chicos	Chicas
A	Público	EBO y TVA	4	17	5
B	Público	EBO y TVA	4	13	3
C	Concertado	TVA	3	6	9

Nota: EBO= educación básica obligatoria; TVA= transición a la vida adulta.

Instrumentos

Para el estudio de las percepciones del alumnado se les pidió que realizaran un dibujo de la experiencia, que ya había sido el instrumento de evaluación de otros trabajos de ED en centros de educación especial (p.ej. Abellán y González-Martí, 2020).

Programa de intervención

En cada uno de los centros se desarrolló una temporada de ED de bolos, en la que se realizaron 17 sesiones. Se siguió el esquema de temporada por ciclos de enseñanza-aprendizaje (Gutierrez y Segovia, 2017). El esquema de la temporada fue el siguiente: dos sesiones de organización, dos ciclos de enseñanza-aprendizaje (12 sesiones) y tres sesiones de festividad. En cada uno de los dos ciclos de enseñanza aprendizaje se siguió la siguiente estructura: entrenamiento dirigido (dos sesiones), entrenamiento autónomo (una sesión), preparación de la competición (una sesión) y competición (dos sesiones). Las temporadas fueron dirigidas por los docentes de EF habituales en cada centro, acompañados en cada equipo de un facilitador del aprendizaje, al que se le asignó el rol de segundo entrenador/a, siguiendo lo observado en el estudio piloto (Abellán y Segovia, 2024). Los roles asignados al alumnado fueron: entrenador, capitán, director deportivo y preparador físico.

Procedimiento

Después de la realización del programa de intervención detallado en el anterior apartado, el alumnado realizó un dibujo centrado en su percepción del desarrollo de la temporada de ED.

Análisis de datos

Los dibujos fueron analizados empleando la categorización sobre realizada en el trabajo de Mowling, Brock y Hastie (2006).

Resultados

Se han analizado 36 dibujos. En la Tabla 2 se muestran los resultados del análisis de los dibujos, además, en las Figuras 1 y 2 se muestran dos ejemplos concretos.

Tabla 1. Porcentaje de alumnado que incluyó en sus dibujos las categorías.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Un balón	34	94.44
Gimnasio [campo de juego]	28	77.78
Se dibuja a sí mismo	17	47.22
Emociones (feliz)	12	33.33
Dibuja a otros compañeros	11	30.56
Se dibuja “dentro” del juego	10	27.78
Compañeros de equipo	7	19.44
Varios balones	7	19.44
Desarrollo habilidades individuales	7	19.44
Evento final	4	11.11
Equipo contrario	3	8.33
Nombre del juego	3	8.33
Partidos competición	3	8.33
Nombre equipo	3	8.33
Colores del equipo	2	5.56
Se dibuja “fuera” del juego	2	5.56
Premios	2	5.56
Emociones (triste)	2	5.56
Grupo completo	1	2.78
Amistosos	1	2.78
Entrega de diplomas	1	2.78

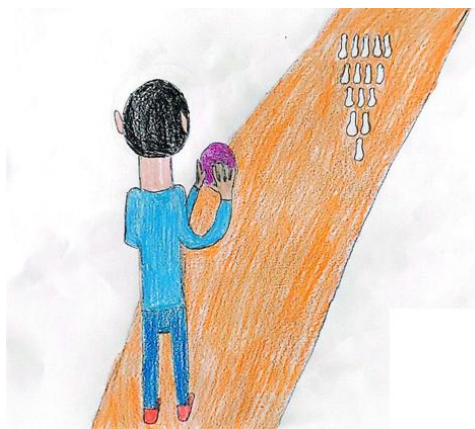
Nota: Las categorías no encontradas en el análisis no han sido incluidas en la tabla.

Figura 1. Ejemplo de un dibujo de una alumna.



Nota: se identifican las siguientes categorías: se dibuja a sí mismo; se dibuja “dentro” del juego; dibuja a otros compañeros; compañeros de equipo; equipo contrario; gimnasio [campo de juego]; un balón; colores del equipo; desarrollo habilidades individuales; emociones (feliz).

Figura 2. Ejemplo de un dibujo de un alumno.



Nota: se identifican las siguientes categorías: se dibuja a sí mismo; se dibuja “dentro” del juego; Amistosos; Gimnasio [campo de juego]; un balón; desarrollo habilidades individuales; emociones (nada).

Discusión y conclusiones

El propósito del trabajo era evaluar la percepción del alumnado sobre el desarrollo de una temporada de bolos en tres centros de educación especial. El análisis de los dibujos revela que entre las categorías más frecuentes aparecen aquellas relacionadas directamente con los momentos de competición, como por ejemplo las relacionadas con el propio juego, los compañeros y el campo de juego. Estos resultados están de acuerdo con otros trabajos previos en los que se ha analizado la percepción del alumnado con dibujos, tanto en contextos de educación especial (Abellán y González-Martí, 2020), como en contextos ordinarios (Gutiérrez, García López, Chaparro y Fernández, 2014). Además, aparecen referencias a la felicidad y también frecuente uso de colores (el 94,4% de los dibujos son en color). En conclusión, el alumnado participante en este estudio ha relacionado la temporada con aspectos competitivos y positivos, lo que hace pensar que su experiencia ha sido satisfactoria.

El trabajo presenta una serie de limitaciones que no permiten generalizar los resultados, como que el análisis se ha basado únicamente en los dibujos o que solamente

se ha realizado en tres centros educativos. Como prospectivas de investigación futura se propone combinar los dibujos con testimonios orales o escritos del alumnado y ampliar el número de estudiantes y centros participantes.

Financiación o apoyos: este trabajo forma parte del proyecto de investigación: Desarrollo de la autonomía del alumnado en centros de Educación Especial a través del Modelo de Educación Deportiva (referencia: SBPLY/23/180225/000135) financiado por la Unión Europea a través del FEDER y por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha a través de INNOCAM.

Referencias

- Abellán, J., y González-Martí, I. (2020). Explorando las posibilidades de aplicación del modelo de educación deportiva para alumnado con discapacidad intelectual. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 428, 35-46. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.880>
- Abellán, J., y Segovia, Y. (2024). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de Educación Deportiva en centros de educación especial: de la teoría a la práctica. *Retos*, 59, 138–145. <https://doi.org/10.47197/retos.v59.106909>
- Allen, G., Milne, B., Velija, P., & Radley, R. (2022). ‘Hearing their voice’: the experiences of physical education with pupils diagnosed with severe learning disabilities. *Sport, Education and Society*, 29(3), 342–357. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2141704>
- Gutierrez, D., & Segovia, Y. (2017). Los juegos tradicionales. Del aula al recreo. Educación deportiva por proyectos. Educación Primaria. En O. Contreras, & D. Gutiérrez (Coords), *El aprendizaje basado en proyecto en educación física* (pp. 39-58). INDE.
- Gutiérrez, D., García López, L. M., Chaparro, R., & Fernández, A. J. (2014). Aplicación del modelo de educación deportiva en segundo de educación primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 131-144. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232014000200014>
- Mowling, C. M., Brock, S. J., & Hastie, P. A. (2006). Fourth grade students’ drawing interpretations of a sport education soccer unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 9-35.

Título: Perspectivas de futuro en la Actividad Física: adaptación de un proyecto promocional en un centro educativo de un barrio de nueva construcción en Zaragoza

Autoría: Azpiroz, J.

Abstract

Introducción

Uno de los principales objetivos que presenta la Educación Física (EF) es generar patrones de adherencia a la Actividad Física (AF). El American College of Sport Medicine (ACSM) plantean unas recomendaciones para la realización de AF descritas en la tabla 1 (Benavente-Marin et al., 2024; Corella et al., 2018; Marques et al., 2023).

Tabla 1. Recomendaciones AF ACSM

	Tipo de actividad	Frecuencia	Duración	Intensidad
Resistencia cardio – respiratoria	Actividad que emplee grandes grupos musculares, continuada, rítmica y aeróbica	3 – 5 días semana	20 – 60 minutos (en periodos de más de 10 minutos).	55 – 65% a 90% FC máx. 40 – 50% a 85% VO ₂ Reserva o FC Reserva
Fuera y resistencia muscular	Entrenamiento con cargas de grandes grupos musculares	2 – 3 días/semana	Tiempo necesario para 8 – 10 ejercicios.	8 – 12 repeticiones máximas (RM). (10 – 15 RM en sujetos desentrenados o mayores.
Amplitud de movimiento	Estiramientos musculares y movilidad articular de grandes grupos musculares. Técnicas estáticas y dinámicas	Al menos 2 – 3 días/semana	15 – 30 segundos por ejercicio con 4 repeticiones por grupo muscular	Sin dolor.
Composición corporal	Actividad aeróbica para controlar peso corporal y masa grasa. Entrenamiento de carga para mantener peso libre de grasa			

Sin embargo, dichas recomendaciones no son atendidas por más del 80%, siendo en la etapa de Bachillerato cuando se remarca más ese descenso en patrones de AF, especialmente en chicas (Abarca-Sos et al., 2010; Macarro-Moreno et al., 2010; Marques et al., 2023; Peiró-Velert et al., 2014).

Ante esta perspectiva, la EF supone un primer referente a tener en cuenta para poder atender esta problemática, en aras de dar opciones para la realización de AF en el tiempo libre del alumnado.

La propuesta internivelar que se presenta a continuación para la promoción de la AF, nace desde un enfoque de proyecto educativo, a partir de la implementación de modelos pedagógicos emergentes y en vías de consolidación como son Educación Física

Relacionada con la Salud (EFSR), la autorregulación y aprendizaje servicio (ApS) en contexto de centro educativo de ESO y Bachillerato, ubicado en un barrio de nueva construcción en el distrito sur de Zaragoza, el cual se asienta bajo el nuevo modelo urbanístico sostenible de Ecociudad.

Descripción de la experiencia

En esa lógica de generar patrones de adherencia hacia la AF, el centro educativo en general, y la EF en particular se erigen como un referente que pretende ser “eje” sobre la cual se apoyen las premisas fundamentales que permitan dotar al alumnado de las bases y oportunidades para realizar AF en su tiempo libre.

Desde esta perspectiva, y tomando como referencia en primera instancia al propio currículo aragonés, y a las escuelas promotoras de la salud a la que se acoge el centro, se planteará un proyecto interdisciplinar y transnivelar, que con el título de “Valdespartera activa”, pretenda aunar en la asignatura de EF, los referentes para poder externalizar los conocimientos propios de la asignatura a opciones propias del barrio y su contexto.

Figura 1. Relación perfil competencial/de salida

		CCL				CP1			STEM				CD1				OPSAA1					CC			CE			CCEC										
		CCL1	CCL2	CCL3	CCL4	CCL5	CP1	CP2	CP3	STEM1	STEM2	STEM3	STEM4	STEM5	CD1	CD2	CD3	CD4	CD5	OPSAA1.1	OPSAA1.2	OPSAA2	OPSAA3	OPSAA4	OPSAA5	CC1	CC2	CC3	CC4	CE1	CE2	CE3	CCEC1	CCEC2	CCEC3.1	CCEC3.2	CCEC4.1	CCEC4.2
ESO	BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA																																					
	MATEMÁTICAS																																					
	MÚSICA Y ARTES ESCÉNICAS																																					
	GEOGRAFÍA E HISTORIA																																					
		CCL1	CCL2	CCL3	CCL4	CCL5	CP1	CP2	CP3	STEM1	STEM2	STEM3	STEM4	STEM5	CD1	CD2	CD3	CD4	CD5	OPSAA1.1	OPSAA1.2	OPSAA2	OPSAA3	OPSAA4	OPSAA5	CC1	CC2	CC3	CC4	CE1	CE2	CE3	CCEC1	CCEC2	CCEC3.1	CCEC3.2	CCEC4.1	CCEC4.2
BTO. ANATOMÍA																																						

Nota: las celdas naranjas hacen relación al perfil competencial de EF. Las celdas sombreadas son las que se trabajan de manera interdisciplinar.

Como se ha dicho, se parte del propio currículo aragonés, en atención a las competencias clave, como base de interdisciplinariedad (figura 1), y como no, de la hibridación de modelos pedagógicos emergentes y en vías de consolidación como es el caso de la EFRS (Díaz-Tejerina & Fernández-Río, 2024; Haerens et al., 2011; Julián-Clemente et al., 2021), el estilo actitudinal y la autorregulación (Heras-Bernardino et al., 2017; Heras-Bernardino et al., 2020, 2021; Pérez-Pueyo, 2010, 2013, 2016). Dichas propuestas pedagógicas parten de la necesidad de generar experiencias positivas y de éxito dentro del alumnado, sin dejar a nadie detrás, en consonancia con aspectos motivacionales afines a las necesidades psicológicas básicas (NPB): autonomía, competencia, relaciones personales y novedad. Dentro de un clima orientado a la tarea, que suponga generar esa transferencia desde el tiempo de aula al tiempo de ocio del alumnado en la realización de la AF (García-González et al., 2021).

Así pues, desde 1º a 4º de ESO, pasando por 1º de Bachillerato, se pretende organizar un itinerario de saberes, en el que de forma progresiva se asienten las bases de aprendizaje, no solo en lo que confiere la condición física, sino también en lo relativo a los deportes y la expresión corporal. Finalmente, serán los alumnos de la optativa de EF y Vida activa de 2º de bachillerato, quienes a través de tareas de logística, atenderán a

sensibilizar a la población y orientar los saberes básicos, en función de las características del contexto antes descrito , a otros centros educativos, alumnos del centro y familias, así como otros núcleos de población, a partir de propuestas de ApS. La figura 2, resume el concepto de actividades y propuestas a realizar, a partir de la puesta a punto de diferentes proyectos educativos, en torno, a su vez, de un mismo proyecto.

Figura 2. Esquema resumen de la propuesta/experiencia

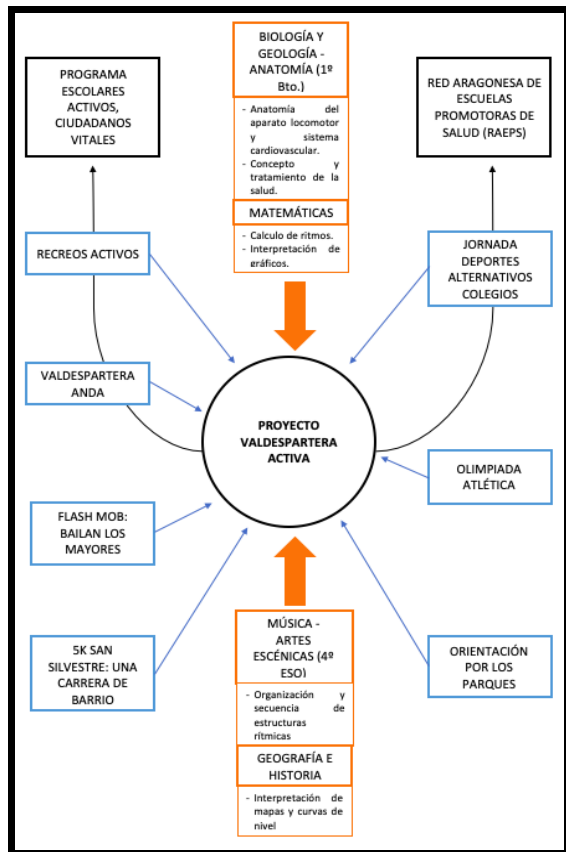


Figura 3. Spot promocional Valdespartera Anda



De este modo, propuestas afines a la autorregulación de ritmos de carrera desde 1º de ESO, así como de entrenamiento de fuerza y flexibilidad convergen en el desarrollo de una carrera 5k en 1º de Bachillerato, a partir de la aplicación de programas de entrenamiento, que será la antesala de una campaña promocional para el desarrollo de una 5K aprovechando el espacio del recinto ferial.

Figura 4. Proyecto 5k: una carrera de barrio





La proximidad al instituto de tres colegios, permite llevar a cabo una jornada de exaltación de deportes alternativos a partir de una propuesta llevada a cabo en 1º de Bachillerato. El hecho de haber incluido propuestas para el tratamiento de los deportes basada en el Estilo Actitudinal (el cual utiliza opciones comprensivas y de Enseñanza deportiva) en etapas anteriores permite organizar en 1º situaciones de aprendizaje donde los alumnos organizan, distribuyen y explican diferentes deportes alternativos con sus compañeros, que en 2º, ofrecerán a alumnos de 5º y 6º de primaria.

Figura 6. Jornada deportes alternativos en los colegios



- ALUMNO OPTATIVA EF 2º
 - ALUMNO ESO/BTO
- (La imagen de abajo es un ejemplo)

ORGANIZACIÓN:

- Los alumnos EF2º se ubicarán aproximadamente en las zonas establecidas. Dichos alumnos irán vestidos de blanco.
- Los alumnos EF2º controlarán y organizarán sus espacios delimitados a 18 x 9 (aproximadamente) alumnos. En la segunda línea de 4º irán 18 x 2.
- Para dicha organización, primero se ubicarán los del grupo A y seguidamente B, C... Se tratará de hacer esto en no mucho más de 10 minutos.



Figura 8. Cartel promocional Recreos Activos IES Valdespartera



Y como no, los deportes trabajados a lo largo de la etapa, tendrán su espacio de competición y ampliación en los recreos activos, junto con una campaña de exaltación al atletismo organizada por los alumnos de 2º de ESO y los de la optativa de Bachillerato.

Lecciones aprendidas de su aplicación y conclusiones

Se valora el proyecto como una propuesta a largo plazo, a mejorar cada año: incluyendo a nuevos compañeros en su afán de participar, y con nuevas propuestas. Una idea de futuro es hacer de esta iniciativa un proyecto de innovación, y por qué no, un referente de centro.

En ese ánimo de mejorar, se llevó a cabo un estudio para valorar el grado de motivación del alumnado ante esta propuesta, a partir del análisis de la satisfacción y apoyo de las NPB y la intención de estar físicamente activo (en concreto la carrera San Silvestre de barrio 5k), a partir de la aplicación de instrumentos validados con el alumnado de bachillerato (n = 105) (García-González, 2021).

Tabla 2. Análisis NPB – intención de estar físicamente activo carrera 5k

Variables	Pre – test		Post – Test		Dif. M	Error est.	F	P	95% CID	
	M	SD	M	SD					LL	UL
Apoyo a la autonomía desde el profesor de EF	2,8	0,98	3,31	0,92	0,51	285,94	3,835	0,000	0,25	0,75
Apoyo a la competencia desde el profesor de EF	3,42	0,83	3,65	0,82	0,23	277,25	1,924	0,054	0,000	0,5
Apoyo a las relaciones desde el profesor de EF	3,38	0,88	3,64	0,83	0,26	277,29	2,643	0,008	0,125	0,5
Apoyo a la novedad desde el profesor de EF	3,01	0,86	3,3	0,95	0,29	285,99	2,444	0,015	0,125	0,625
Satisfacción a la autonomía	2,72	0,91	3,23	1,00	0,51	286,01	3,818	0,000	0,25	0,75
Satisfacción a la competencia	3,45	0,84	3,78	0,75	0,33	264,52	2,801	0,005	0,125	0,5
Satisfacción a las relaciones	3,44	0,9	3,7	0,84	0,26	298,76	1,950	0,051	0,000	0,5

Satisfacción a la novedad	2,8	0,97	3,27	0,91	0,47	290,54	3,505	0,000	0,2	0,7
Motivación intrínseca	4,2	1,25	4,59	1,34	0,39	290,59	2,891	0,004	0,25	0,875
Regulación integrada	4,28	1,48	4,84	1,42	0,56	299,21	2,585	0,010	0,125	0,875
Regulación identificada	4,39	1,28	5,05	1,24	0,66	303,53	3,650	0,000	0,25	1,00
Regulación introyectada	3,71	1,36	4,47	1,32	0,76	286,24	4,007	0,000	0,375	1,125
Regulación externa	4,02	1,41	4,32	1,35	0,3	303,69	1,572	0,116	0,125	0,75
Desmotivación	3,32	1,46	3,6	1,64	0,28	321,51	1,384	0,166	0,125	0,75
Intención de estar físicamente activo	4,94	1,31	5,09	1,23	0,15	303,92	0,770	0,441	-0,2	0,425

Nota: Estadística inferencial general. M = media; SD = desviación estándar; CID = diferencias intervalo de confianza; LL = límite inferior; LU = límite superior. Nivel de significación estadística establecido en $p < 0,05$.

De acuerdo a los resultados, prima la motivación en la propuesta, y son optimistas. Pero los alumnos no atienden primeramente a intención de ser físicamente activos, aspecto que contradice con la alta participación en el programa EACV y recreos activos. Esto nos invita a seguir investigando y proponiendo opciones que permitan enriquecer aún más si cabe la propuesta llevada a cabo.

Referencias

- Abarca-Sos, A., Zaragoza, J., Generelo, E., & Julián Clemente, J. A. (2010). Comportamientos sedentarios y patrones de actividad física en adolescentes: Sedentary behaviors and physical activity patterns in adolescents. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 10(39), 5-16.
- Benavente-Marin, J. C., Baron-Lopez, F. J., Barcenilla, B. G., Abril, G. L., Aguirre, J. M. R., Perez-Farinos, N., & Warnberg, J. (2024). Accelerometry-assessed daily physical activity and compliance with recommendations in Spanish children: Importance of physical education classes and vigorous intensity. *PEERJ*, 12, e16990. <https://doi.org/10.7717/peerj.16990>
- Bernardino, C. H., Pérez-Pueyo, Á., & Álvarez, I. H. (2017). Propuesta didáctica de atletismo basada en el modelo de proyectos y la autorregulación. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), Article 2. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.765>
- Corella, C., Rodriguez-Muñoz, Sheila, Abarca-Sos, A., & Zaragoza, J. (2018). Cumplimiento de las recomendaciones de práctica de actividad física en función de los cutoffs points y el género en estudiantes universitarios españoles: Compliance of physical activity guidelines depending on cutoffs points and

- gender in Spanish university students. *Sport TK: revista euroamericana de ciencias del deporte*, 7(1), 9-18. <https://doi.org/10.6018/321821>
- Díaz Tejerina, D., & Fernández Río, J. (2024). El modelo pedagógico de educación física relacionado con la salud: Una revisión sistemática siguiendo las directrices PRISMA = (Health-based physical education model. A systematic review according to PRISMA guidelines). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, . 51, 129-135.
- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Burgueño-Menjibar, R., & Abós-Catalán, Á. (2021). La importancia de las conductas motivacionales docentes en educación física: Estrategias didácticas de intervención. *Cómo motivar en educación física*, 2021, ISBN 9788418321221, págs. 77-98, 77-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9804730>
- García-González, L. (coord.). (2021). *Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63(3), 321-338. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- Heras-Bernardino, C., Pérez Pueyo, Á., Casado Berrocal, Ó. M., Hortigüela Alcalá, D., Herrán Álvarez, I., & Sobejano Carrocer, M. (2021). Autorregulación. *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué*, 2021, ISBN 978-84-18490-26-2, págs. 350-381, 350-381. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8303803>
- Heras-Bernardino, C., Pérez-Pueyo, Á., Herrán-Álvarez, I., & Hortigüela-Alcalá, D. (2020). Autorregulación del aprendizaje en condición física. *Tándem : didáctica de la educación física*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/198915>
- Julián-Clemente, J. A., Peiró-Velert, C., Zaragoza-Casterad, J., & Aibar-Solana, A. (2021). Educación física relacionada con la salud. *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué*, 2021, ISBN 978-84-18490-26-2, págs. 178-226, 178-226. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8303793>
- Macarro-Moreno, J., Romero Cerezo, C., & Torres Guerrero, J. (2010). Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Granada. *Revista de educación*, 353, 311-312.
- Marques, A., Iglésias, B., Ramos, G., Gouveia, É. R., Ferrari, G., Martins, J., & Lagestad, P. (2023). Physical education teachers' knowledge of physical activity recommendations for health promotion in children and adolescents. *Scientific Reports*, 13(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-023-48522-6>
- Peiró-Velert, C., Valenciano, J., Beltrán-Carrillo, V. J., & Devís-Devís, J. (2014). Variabilidad de la actividad física en adolescentes españoles de 17-18 años en función del tipo de jornada y época del año. *Revista de psicología del deporte*, 23(2), 347-354.

- Pérez-Pueyo, Á. (2010). El estilo actitudinal: Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física (B.Huesca-Salud/Deporte-Depósito SD-796:37/PER/est). CEP.
- Pérez-Pueyo, Á. (2013). El estilo actitudinal: Una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física = Attitudinal style: a proposal for everyone from its inclusion in physical education. *Lúdica pedagógica*, . 18, 81-92. <https://doi.org/10.17227/01214128.18ludica81.92>
- Pérez-Pueyo, Á. (2016). El estilo actitudinal en educación física: Evolución en los últimos 20 años = The attitudinal style in physical education: evolution in the past 20 years. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, . 29, 207-215.

Título: Guía de aplicación basada en evidencia del programa educativo JACTIVA: una experiencia para colaboración en la promoción de estilos de vida saludables

Autoría: Bachouri-Muniesa, H., Bermejo-Martínez, G., Ibor-Bernalte, E.

Abstract

Introducción

La implementación de programas de promoción de estilos de vida saludables, concretamente a través de la actividad física (AF) en el ámbito educativo presenta varios retos: garantizar su adaptación al contexto educativo (Card et al., 2011), su efectividad (Contardo et al., 2024), su impacto equitativo (Palmer et al., 2025) y, sobre todo, asegurar su continuidad en el tiempo (Herlitz et al., 2020). A menudo, estas intervenciones nacen con fuerza pero se diluyen por falta de estructura basada en evidencia, coordinación o compromiso institucional. En respuesta a ello, el programa JACTIVA, basado en experiencias previas efectivas como Sigue la Huella (Murillo-Pardo et al., 2014), nace como una propuesta educativa centrada alumnado (i.e., orientada desde un enfoque salutogénico), basada en la colaboración entre instituciones (i.e., centros educativos, política local y universidad), con una estructura flexible pero basada en evidencia (Bachouri-Muniesa et al., 2023). Su implementación ha sido acompañada por una guía de aplicación elaborada por el grupo EFYPAF de la Universidad de Zaragoza y basada en experiencias previas derivadas del trabajo conjunto entre el Ayuntamiento de Jaca y los centros educativos de Jaca (concretamente el IES Domingo Miral), con el objetivo de diseminar y adaptar el programa al contexto real de los centros educativos de la ciudad.

Descripción de la experiencia

La guía de aplicación de JACTIVA se organiza en torno a cuatro fases progresivas: pre-condiciones, pre-implementación, implementación y evolución y mantenimiento. Cada una de ellas contiene tareas específicas, acciones estratégicas concretas y distintos agentes implicados, lo que permite una planificación estructurada pero adaptable a cada centro educativo. Este enfoque por fases basado en el modelo REP (Kilbourne et al., 2007) tiene la intención de permitir que el programa evolucione de forma sostenible, integrándose en la estructuras ya establecidas del centro educativo y de la ciudad.

Durante la fase inicial (pre-condiciones), cada centro reflexiona sobre su identidad, recursos y necesidades en relación con la promoción de la salud. En la pre-implementación, se establece una hoja de ruta compartida, se establece el Grupo de Trabajo Educativo (GTE) y se construyen alianzas internas y externas. En la fase de implementación, el programa se aplica a través del Plan de Acción Tutorial (POAT), Educación Física (EF) y otras asignaturas del currículo, encuentros intercentros y

propuestas de centro y comunitarias (ver Figura 1). Finalmente, la fase de evolución y mantenimiento permite recoger evidencias del impacto, valorar la sostenibilidad y establecer las perspectivas de mantenimiento del programa en el tiempo.

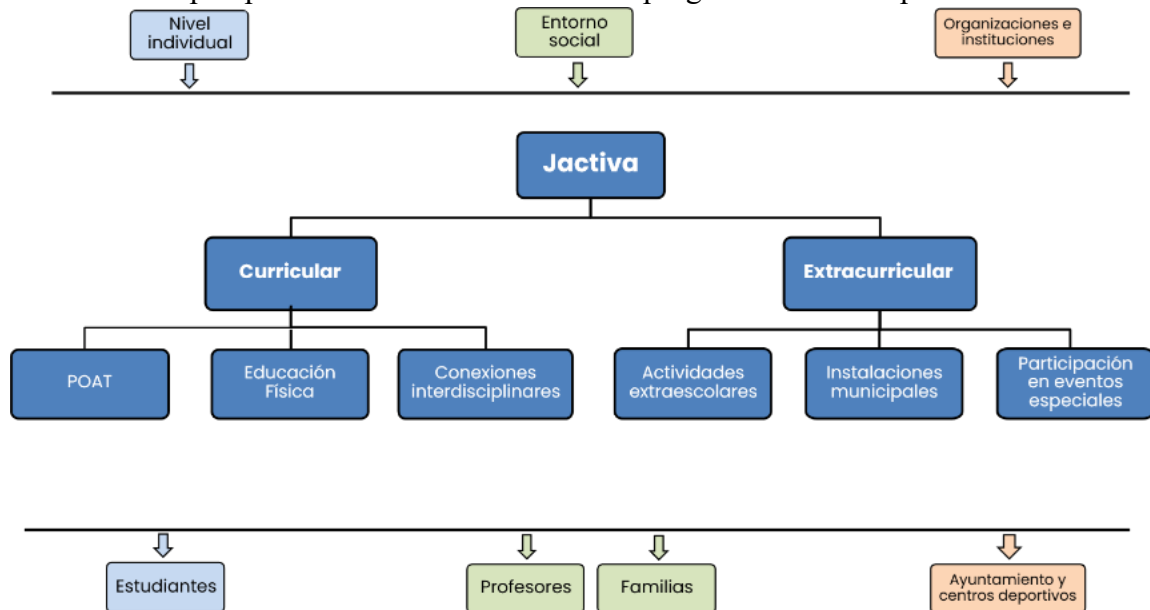


Figura 1. Componentes del programa JACTIVA.

Nota: Elaboración propia.

La estrategia del SportPass: mucho más que un bono de acceso a instalaciones deportivas

Tras un análisis e identificación de las barreras para la accesibilidad a la práctica de AF dentro del contexto específico (Bachouri-Muniesa et al., 2023) así como fruto de las reuniones institucionales, se creó la estrategia SportPass. El SportPass es un pase individual y gratuito que se entrega a todo el alumnado que participa en el programa JACTIVA. Este carnet permite a los y las adolescentes acceder de forma libre a las instalaciones deportivas municipales, acompañados de una persona externa (i.e., que no necesariamente tiene pase), reforzando la dimensión familiar y de amistades del proyecto. Pero más allá del acceso gratis, el SportPass puede ser utilizado como una herramienta educativa y de comunidad que contribuya a reducir desigualdades sociales en el acceso a la práctica de AF, especialmente en adolescentes con menos recursos. Desde el punto de vista institucional, esta estrategia consolida la colaboración entre la administración local y el sistema educativo, y se convierte en un ejemplo de cómo las políticas públicas locales pueden alinearse con los objetivos de los centros educativos. Esta estrategia ha sido reconocida además por la Guía de Escuelas Promotoras de Salud (pg. 98; 3.2.4. Pase deportivo).

Lecciones aprendidas de su aplicación y conclusiones

Una de las principales lecciones de esta experiencia ha sido comprobar que la sostenibilidad de un programa educativo no depende únicamente de su efectividad

puntual, sino de su integración en la estructura de centro educativo, su alineación con su idiosincrasia y su conexión con el contexto social de referencia para el alumnado. La guía de implementación traduce todos estos preceptos teóricos y de investigación a un lenguaje manejable por el centro educativo para que sea capaz de aplicar estos programas de forma autónoma como pilar fundamental para la sostenibilidad. En esta misma línea, se usaron evaluaciones específicas a través de instrumentos validados como el Program Sustainability Assessment Tool (PSAT) adaptada al contexto educativo (Ibor-Bernalte, 2023), como se muestra en la última fase de esta guía. Del mismo modo, a través del Convenio de Colaboración generado de esta experiencia, se ha constatado que la existencia de alianzas institucionales estables (i.e., institucionalización) es un factor determinante para sostener el programa. Estas alianzas garantizan recursos, seguimiento y, sobre todo, continuidad frente a la complejidad de los centros educativos (e.g., rotación de profesorado, equipos directivos, de gobierno...).

Como conclusión, se destaca la importancia de desarrollar programas de promoción de estilos de vida saludables desde la educación no como intervenciones puntuales, sino como procesos integrados en los Proyectos Educativos de Centro, con estructuras de apoyo y una visión a largo plazo.

Financiación o apoyos

Este trabajo fue inicialmente financiado a través del proyecto Erasmus+ Sport: Promoting Physical Activity in Secondary Schools for Health (2PASS-4Health) y derivado de una tesis doctoral en co-tutela entre la UNIZAR y la UPPA. El documento específico de la guía de aplicación ha sido financiado por el Ayuntamiento de Jaca y el Grupo de Investigación EFYPAF de la Universidad de Zaragoza.

Referencias

- Bachouri-Muniesa, H., Murillo-Pardo, B., & Asún-Dieste, S. (2023). What is needed to promote physical activity in a secondary school? A qualitative study. *Movimento*, 29(e29054). <https://doi.org/10.22456/1982-8918.130358>
- Card, J. J., Solomon, J., & Cunningham, S. D. (2011). How to Adapt Effective Programs for Use in New Contexts. *Health Promotion Practice*, 12(1), 25–35. <https://doi.org/10.1177/1524839909348592>
- Contardo, A. M., Parker, K., Mazzoli, E., Lander, N., Ridgers, N. D., Timperio, A., Lubans, D. R., Abbott, G., Koorts, H., & Salmon, J. (2024). Effectiveness of Intervention Strategies to Increase Adolescents' Physical Activity and Reduce Sedentary Time in Secondary School Settings , Including Factors Related to Implementation : A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine - Open*, 10(25). <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s40798-024-00688-7>
- Herlitz, L., MacIntyre, H., Osborn, T., & Bonell, C. (2020). The sustainability of public health interventions in schools: A systematic review. *Implementation Science*, 15(1), 1–28. <https://doi.org/10.1186/s13012-019-0961-8>

- Kilbourne, A. M., Neumann, M. S., Pincus, H. A., Bauer, M. S., & Stall, R. (2007). Implementing evidence-based interventions in health care: Application of the replicating effective programs framework. *Implementation Science*, 2(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-42>
- Murillo-Pardo, B., García-Bengoechea, E., Generelo-Lanaspa, E., Zaragoza, J., & Julián-Clemente, J. A. (2014). Effects of the 3-year Sigue la Huella intervention on sedentary time in secondary school students. *European Journal of Public Health*, 25(3), 438–443. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cku194>
- Palmer, J. C., Davies, A. L., Spiga, F., Heitmann, B. L., Jago, R., Summerbell, C. D., Higgins, J. P. T., Astrup, A., Barbosa Filho, V. C., Benden, M. E., Boddy, L., Bogart, L. M., Brown, B., Carlin, A., Pozuelo Carrascosa, D. P., Chai, L. K., Drummy, C., Duncan, S., Ebbeling, C., ... Wolfenden, L. (2025). Do the effects of interventions aimed at the prevention of childhood obesity reduce inequities? A re-analysis of randomized trial data from two Cochrane reviews. *EClinicalMedicine*, 81(3), 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2025.103130>

Title: Enhancing dialogic engagement for movement agency: Adapting the Structured Interview Matrix and Photovoice for international online education

Authors: Boonekamp, G.M.M., Kooijman, T., Lizandra, J.

Abstract

Introducción

Physical activity (PA) and movement are, understood not only as biological dimensions but also as personal and sociocultural experiences (Devís, 2001) that , contribute to health and well-being across the lifespan (Devís, 2001; WHO, 2020). Recognising this, the WHO's Health Promoting Schools framework (2021) explicitly integrates PA and movement are explicitly incorporated into its the core standards, of Health Promoting Schools (WHO, 2021), highlighting reflecting the value of the essential role that meaningful physical PA activity experiences can play in enhancing and promoting students' health. In this study, some of these HPS principles are applied within an international online educational context focused on fostering dialogical competencies related to health promotion among pre-service and in-service teachers and sport professionals.

Beyond its physical and social benefits, engaging in PA can serve as a powerful context for developing PA-related agency. Despite the relevance of participatory methodologies such as the Structured Interview Matrix (SIM) and Photovoice for education (Boonekamp et al., 2019), their practical implementation in virtual international contexts remains limited. (Boonekamp et al., 2022).

Grounded in the capability approach, agency is viewed as a fundamental driver in an individual's pursuit of a flourishing life. Physical activity (PA) and movement, understood not only as biological dimensions but also as personal and sociocultural experiences (Devís, 2001), contribute to health across the lifespan (WHO, 2020). PA and movement are explicitly incorporated into the core standards of Health Promoting Schools (WHO, 2021), reflecting the essential role that meaningful physical activity experiences can play in enhancing and promoting students' health.

The concept of 'agency', as framed within the capability approach (Claassen, 2017), may be regarded as a fundamental driver in an individual's pursuit of a flourishing life. Building Drawing on the educational philosophies of Freire and Morin, we define PA-related or movement agency as the capacity and motivation of individuals to actively pursue their own life goals, supported and encouraged by enabling their sociocultural and physical environments, while incorporating to integrate PA physical activity into those goals (Boonekamp et al., 2022).

This project builds on earlier studies that used e present experience aims to explore how adapted participatory dialogue tools to explore students' perspectives on PA

(Boonekamp et al., 2019). It can foster intercultural online learning and professional development among (future) sport educators and health promoters. Drawing from the Health Promoting Schools framework (WHO, 2021), this project explored the online use of how two dialogical participatory dialogue instrumentstools: the Structured Interview Matrix (SIM) (O’Sullivan et al., 2022) and Photovoice (Wang et al., 1998). Both methods, facilitate equitable participation by using narrative and visual formats that ensure that all voice are heard. This project experiments with how these tools can be adapted for use in online intercultural educational settings. It had two main aimsThe ultimate aim was twofold: (1) to test and tailor both methods for synchronous online use and (2) to foster meaningful intercultural dialogue among (future) physical education teachers, and sports educators and health promoters about the professionals about the meaning, recognition, and facilitation of movement agency.

Experience description

This practical experience originated from a Virtual International Collaboration project, a collaboration between a Spanish and Dutch university. The core of the project involved a sequence of two online sessions organised in the summer of 2025 in which Dutch and Spanish student-teachers actively participated actively together using English to communicate with each other. The protocols of the two methodologies were adapted for this purpose. TheEach online sessions wasere co-facilitated by project leaders and educators from both countries, with clear roles (coordination, facilitation, technical support). The instruments were adapted to suit the online environment, simplifying their phases, developing a detailed protocol and facilitating interactions through a videoconferencing platformincluding time-bound phases, multilingual materials (EN/NL/ES) based on the online SIM protocol by O’Sullivan et al. (2022) and a pilot research project (Cregan et al., 2023)., and synchronous translation where needed.

SIM (Structured Interview Matrix):

A structured peer-interview approach following a stepwise protocol involving small-group dialogues and organised in rotating pair conversations, addressing focusing on four subthemes: defining movement agency; pedagogical strategies to support it; observing movement agency in others; and structural/cultural barriers in educational contexts.

Photovoice:

A visual participatory toolmethod in which participants share self-selected photos that reflect experiences and challenges around health and movement. Participants are asked to take pictures related to four sub-themes, all connected to health and movement: Personal Responsibility for Health and Movement, Social Support and Peer Influence, Healthy School Environment, and Cultural and Identity Perspectives. Each theme invites participants to explore how health, movement and environment play a role in their daily lives and cultural contexts.

These images were used as prompts for reflection, guided by a structured questioning the SHOWeD framework that encourages participants to deepen their reflection on a photo progressively (Wilson et al., 2007), . This method supports critical dialogue and meaning-making through visual storytelling (Wilson et al., 2007), and discussed in mixed-cultural small groups.

During the SIM and Photovoice sessions, participants explored their ideas and experiences regarding movement agency. Furthermore, they reflected on their experience with participating in an online SIM and Photovoice. Their feedback was used to inform the development of improved manuals and video tutorials and to build a practical toolkit for the online application of these methodologies.

Lessons learned from its application and conclusions

The experiment so far has yielded three key lessons:

1. Methodological flexibility and Inclusivity:

The SIM and Photovoice methods can be meaningfully transferred to online intercultural education, provided that clear structures, visual support materials, and facilitator roles are implemented. Shorter session durations and simplified instructions helped participants remain engaged across linguistic and cultural boundaries. For SIM, pacing, technical management of breakout rooms, and clear prompts were essential. For Photovoice, ethical handling of personal images, technical fluency, and scaffolded reflection questions ensured depth of dialogue.

2. Conceptual clarity and intercultural richness:

The notion of movement agency proved to be highly interpretable and shaped by local educational and cultural values. Working across countries allowed participants to identify both shared challenges and contextual differences in how movement and health are promoted. Participants shared divergent but enriching views on autonomy, competence, and institutional enablers. Discussing images led to shared learning and deeper awareness of one's own teaching environment and assumptions.

3. Professional learning through dialogue:

Participants reported that the combination of personal storytelling and structured reflection enhanced their pedagogical awareness. The instruments stimulated active engagement and revealed the importance of social, spatial, and cultural dimensions in fostering movement agency.

4. Tool development and future implementation

From a methodological perspective, adapting the SIM and Photovoice protocols for their online use has the potential to support cross-border professional learning communities, particularly in resource-constrained or dispersed settings. Final versions of both toolkits will integrate participant feedback and be shared with the educational community for broader application.

Funding: This study is partly financed by the Dutch Ministry of Health, Welfare and Sports (MinVWS) and the Ministry of Education, Culture and Science (MinOCW) under their programme 'Virtual International Collaboration in higher education' registered under VIS249124.

References

- Boonekamp, G. M., Dierx, J. A., van Hove, P., & Jansen, E. (2019). Interactive interviewing and imaging: Engaging Dutch PVE-students in dialogue. *Educational Action Research*, 28(5), 807–822. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1693410>
- Boonekamp, G. M., Jansen, E., O’Sullivan, T., Dierx, J. A., Lindström, B., Perez-Wilson, P., & Álvarez-Dardet Díaz, C. (2022). The need for adolescents’ agency in salutogenic approaches shaping physical activity in schools. *Health promotion international*, 37(1), 1-11. <https://doi.org/10.1093/heapro/daab073>
- Claassen, R. (2017). An agency-based capability theory of justice. *European Journal of Philosophy*, 25(4), 1279-1304. <https://doi.org/10.1111/ejop.12195>
- Cregan, K., Boonekamp, G., Buy, M., Matusiak-Wieczorek, E., Lonkhuijzen, R. V., Braga, M., ... & Ortiz-Barreda, G. (2023). Community coherence during COVID-19-a pilot study. *Journal of Interdisciplinary Sciences*, 7(1).
- Devís, J. (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Inde.
- O’Sullivan, T., Tracey S., & Corneil W. (2022). *STRUCTURED INTERVIEW MATRIX (SIM): Facilitators’ Guide*. EnRICH Lab, University of Ottawa.
- Wang, C. C., Yi W.K., Tao Z.W., & Carovano K. (1998). Photovoice as a participatory health promotion strategy. *Health Promotion International*, 13(1), 75–86. <https://doi.org/10.1093/heapro/13.1.75>
- Wilson, N., A.C. Stefan Dasho, N.W. Martin, C.C. Wang, and M. Minkler. (2007). Engaging Young Adolescents in Social Action through Photovoice: The Youth Empowerment Strategies (YES!) Project. *The Journal of Early Adolescence*, 27 (2), 241–261. <https://doi.org/10.1177/0272431606294834>
- World Health Organization. (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour. WHO: <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/336656/9789240015128-eng.pdf?sequence=1>
- World Health Organization. (2021). *Health Promoting Schools: An effective approach for early action on NCD risk factors*. Geneva: WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059>

Título: Salud digital y género: cómo ayudar a la gente joven a desafiar las normas de género sobre la salud en un mundo digital

Autoría: Camacho-Miñano, MJ., Ávila, N., Rey-Cao, AI.

Abstract

Introducción

La investigación ha constatado que las personas jóvenes usan con frecuencia tecnologías digitales de la salud (p.ej., apps, redes sociales, o dispositivos de auto-monitorización) para aprender sobre conductas saludables, compartir experiencias y participar en prácticas de auto-monitorización (Lupton, 2018). Estas tecnologías digitales de la salud, o salud digital, son de naturaleza “instructiva”, desempeñando un papel pedagógico clave en la forma en que las personas jóvenes aprenden y comprenden su cuerpo, su salud, su forma física y su bienestar (Rich, 2019).

Desde una perspectiva de género, estas tecnologías no son neutras, sino que a través de la reproducción de modelos normativos de feminidad y masculinidad, podrían condicionar y restringir el desarrollo de la propia salud, los cuerpos, las identidades juveniles y los datos que generan las propias tecnologías digitales (Ávila, 2024; Camacho-Miñano et al., 2019). Nuestros trabajos previos (Camacho-Miñano, MacIsaac & Rich, 2019; Camacho-Miñano & Gray, 2021), revelan que las redes sociales, como Instagram, son una potente vía utilizada por las chicas jóvenes para aprender sobre la salud y el fitness como un ‘trabajo estético’ que promueve la continua disciplina sobre el cuerpo, y el desarrollo de subjetividades postfeministas confiadas y exitosas para alcanzar “la perfección”. Otras investigaciones han demostrado que las apps de dietas promueven, a través de avatares y gamificación, ideas sexualizadas del cuerpo femenino “sano” (Maturro & Moretti, 2016).

La poderosa naturaleza de género de estas tecnologías plantea importantes cuestiones para quienes tienen la responsabilidad de ayudar a la gente joven a formar y negociar conocimientos sobre la salud, cuerpo e identidades en los entornos de educación formal. En nuestro equipo de investigación SaludDigitalEdu, planteamos como clave la formación del profesorado en salud digital adoptando una perspectiva feminista que desvele las desigualdades de género que subyacen ocultas.

Descripción de la experiencia

La “Guía Salud Digital y Género: Cómo ayudar a la gente joven a desafiar las normas de género sobre la salud en un mundo digital” (Camacho-Miñano & Rich, 2024) es un recurso educativo dirigido a profesorado de los últimos años de Educación Primaria (10-11 años) y Secundaria (12-16 años). Ha sido desarrollada por un equipo interdisciplinar de seis universidades (Complutense, Bath, Edimburgo, Bolonia, Alcalá, Vigo) y tres países (España, Reino Unido, Italia). La Guía incluye variedad de temas: las

presiones en redes sociales asociadas a los ideales corporales, el fenómeno de influencers de la salud, el uso de los dispositivos de auto-monitorización o la gestión de los datos digitales (Ávila, 2024). Está diseñada para un uso flexible en diferentes contextos y ofrece ideas clave, directrices, actividades y orientaciones éticas para su desarrollo.

Actualmente, estamos desarrollando diferentes acciones que combinan simultáneamente formación, investigación y difusión del conocimiento. Entre ellas destacan seminarios formativos y talleres dirigidos a la formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar.

A través de la implementación de la Guía Salud Digital y Género nos planteamos alcanzar los siguientes objetivos: 1) Sensibilizar a la comunidad educativa sobre el uso que hacen las personas jóvenes de las tecnologías digitales orientadas a promover estilos de vida saludables, así como su impacto sobre su salud, bienestar e identidades de género; 2) Profundizar en la comprensión de los mensajes de género transmitidos por y a través de las tecnologías digitales, adoptando un enfoque crítico para cuestionar las ideas y valores normativos; 3) Proporcionar un conjunto de recomendaciones y directrices educativas sobre salud digital y género para ser aplicadas en diversos entornos educativos y por colectivos e instituciones interesadas. 4) Preparar al profesorado sobre la dimensión de género de la salud digital.

Lecciones aprendidas de su aplicación y conclusiones

Algunas de las lecciones aprendidas apuntan a la importancia de:

Aprender “con” las tecnologías digitales, para que podamos entender cómo humanos y tecnologías tienen la capacidad de influirse mutuamente, dando agencia a las personas, para alterar las “verdades” que generan las tecnologías sobre los cuerpos, los géneros y la salud, en lugar de limitarse a aceptarlas.

Valorar las emociones y afectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más allá de lo que es pensar críticamente. La capacidad crítica se considera una experiencia intensamente afectiva, colectiva, compleja y contextualizada.

Aprender a través de la experiencia corporeizada, en el que la persona aprende como un cuerpo completo, que actúa, piensa y siente situada en el mundo (con otras personas, tecnologías, espacios, etc.). El movimiento es fundamental para este aprendizaje encarnado, ya que genera sensaciones corporales, afectos y emociones que tienen la capacidad de movilizar el pensamiento crítico.

El aprendizaje crítico como apertura a múltiples posibilidades e identidades de género. El aprendizaje crítico de las normas y estereotipos de género es un proceso que lleva a cabo cada persona y colectivo en su contexto concreto de aprendizaje, por lo que se trata de un proceso abierto, creativo y emergente que, como tal, no busca la respuesta “correcta”, sino identificar diversas alternativas de ser y hacer.

La centralidad de las cuestiones éticas en el uso de tecnologías digitales, para garantizar la seguridad de todas las personas implicadas en las actividades.

Seguir explorando las posibilidades de desarrollo interdisciplinar mediante propuestas creativas y participativas que permitan explorar la multitud de conexiones que

pueden establecerse entre la Educación Física, la Educación artística y visual, las tecnologías digitales, etc., incluso como proyectos de centro.

Para el desarrollo de estas propuestas es fundamental formar al profesorado para que haga partícipe al alumnado del diseño y evaluación de las propuestas planteadas. Tratamos de co-crear conocimiento juntos sobre formas alternativas de concebir las pedagogías de la salud digital para una sociedad más justa e igualitaria. Uno de los retos continúa siendo la necesidad de aceptar la complejidad, tensiones y contradicciones que emergen en el desarrollo de este tipo de propuestas, ya que movilizan las propias identidades de todas las personas implicadas, incluidas las del profesorado y personal investigador.

Financiación o apoyos: Guía diseñada en el marco de la Subvención para la realización de postgrados de estudios de género y actividades del ámbito universitario relacionadas con la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Convocatoria 2020. (Referencia: 7/6ACT/2020). Acciones formativas implementadas en el marco del proyecto ¿Tecnologías digitales para estilos de vida saludables? Un estudio colaborativo para desarrollar pedagogías críticas sobre salud digital con y para jóvenes (SaludDigitalEdu), referencia PID2021-122672OB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER Una manera de hacer Europa.

Referencias

- Ávila, N. (2024). Dibujando mis datos, dibujando mi cuerpo. En Camacho-Miñano, M. J., & Rich, E. (2024). Guía salud digital y género: Cómo ayudar a la gente joven a desafiar las normas de género sobre la salud en un mundo digital. Instituto de las Mujeres.
- Camacho-Miñano, M. J., & Gray, S. (2021). Pedagogies of perfection in the postfeminist digital age: young women's negotiations of health and fitness on social media. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 725-736. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1937083>
- Camacho-Miñano, M. J., MacIsaac, S., & Rich, E. (2019). Postfeminist biopedagogies of Instagram: young women learning about bodies, health and fitness. *Sport, Education and Society*, 24(6), 651-664. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1613975>
- Camacho-Miñano, M. J., & Rich, E. (2024). Guía salud digital y género: Cómo ayudar a la gente joven a desafiar las normas de género sobre la salud en un mundo digital.
- Lupton, D. (2018). 'Better understanding about what's going on': young Australians' use of digital technologies for health and fitness. *Sport, Education and Society*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1555661>
- Maturo, A., & Moretti, V. (2018). Digital Health and the Gamification of Life: How Apps Can Promote a Positive Medicalization. Emerald Publishing Limited.

Rich, E. (2019). Young people and public pedagogies of the body within social media. In V. Goodyear & K. Armour (Eds.), *Young people, social media and health* (pp. 132-146). Routledge.

Título: Influencia de las conductas motivacionales docentes en las experiencias con significado del alumnado en las clases de Educación Física

Autoría: Diloy-Peña, S., Burgueño, R., García-Cazorla, J., Abós, Á

Abstract

Introducción

Durante las últimas décadas, la Educación Física (EF) ha orientado su camino hacia una asignatura que cree experiencias con significado que tengan relevancia en la vida cotidiana del alumnado (Beni et al., 2017). Arnold (1979) y Kretchmar (2007) señalan que las experiencias con significado en EF son aquellas que son capaces de conectar con los intereses y necesidades tanto individuales como colectivas del alumnado, potenciando la posibilidad de transferir los aprendizajes. Este enfoque busca guiar la adquisición de habilidades motrices hacia una promoción de aprendizaje integral que abarque aspectos cognitivos, emocionales y sociales (Fernández-Río y Saiz-González, 2023). Dicha EF con significado se fundamenta en cinco elementos clave o características que deben estar presentes en las experiencias para que estas sean consideradas como significativas: interacción social, desafío, aprendizaje personalmente relevante, diversión y competencia motriz (Beni et al., 2017).

Para poder brindar este tipo de experiencias a los estudiantes, el estilo motivacional docente juega un papel determinante (Saiz-González et al., 2025). Las distintas conductas motivacionales que el docente de EF implementa durante sus clases tienen una relación directa con las experiencias de los estudiantes, así como con su motivación y el desarrollo de distintas consecuencias afectivas, cognitivas y comportamentales (Vasconcellos et al., 2020). Para comprender el estilo motivacional docente, se ha postulado recientemente un modelo más integrador y detallado denominado “modelo circular”, que identifica cuatro estilos motivacionales (i.e., apoyo a la autonomía, estructura, control y caos) a lo largo de dos ejes, como son el de la directividad y apoyo/amenaza a las necesidades psicológicas básicas (Aelterman et al., 2019).

El presente estudio tiene como objetivo analizar la influencia que ejercen las conductas motivacionales del profesorado en la vivencia de experiencias con significado por parte del alumnado en las clases de EF. Aunque investigaciones anteriores han estudiado por separado el estilo motivacional docente y las experiencias con significado, todavía hay poca evidencia científica que lo analice de manera cuantitativa.

Método

Diseño

Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó un diseño transversal, correlacional y descriptivo con una técnica de recogida de datos a través de encuestas.

Participantes

El estudio se basó en una muestra de conveniencia de 91 estudiantes (47% chicas y 53% chicos). El alumnado pertenecía a cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, es decir, estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y los 17 años.

Instrumentos

Experiencias con significado en EF: Para evaluar la percepción del alumnado sobre las experiencias con significado en las clases de EF se utilizó la Meaningful Physical Education Scale (MPES; Burgueño y Diloy-Peña 2025, en revisión). La MPES cuenta con 25 ítems, de los cuales 5 ítems miden interacción social, 5 ítems diversión, 5 ítems reto, 5 ítems competencia motora y 5 ítems aprendizaje relevante. Las respuestas de los estudiantes se proporcionaron en una Escala Likert de 7 puntos que iba desde 1 “Totalmente en desacuerdo” a 7 “Totalmente de acuerdo”.

Estilo motivacional docente: Para evaluar la percepción del alumnado sobre el estilo motivacional docente, se utilizó la versión en español del cuestionario Situation in School in Physical Education (SIS-PE; Burgueño et al., 2024). El SIS-PE describe 12 situaciones que pueden darse en las clases de EF, cada una seguida de la descripción de cuatro ítems correspondientes a cada estilo motivacional, es decir, un total de 48 ítems. Del total de ítems, hay 12 ítems sobre el estilo de apoyo a la autonomía, 12 ítems sobre el estilo estructurado, 12 ítems sobre el estilo controlador y otros 12 ítems sobre el estilo caótico. Las respuestas de los estudiantes se proporcionaron en una Escala Likert de 7 puntos que iba desde 1 “no describe en absoluto a mi profesor de EF” a 7 “describe a mi profesor de EF extremadamente bien”.

Procedimiento

Antes de iniciar el estudio, el investigador principal se puso en contacto con el equipo directivo del centro educativo para explicarles el propósito del estudio y solicitar su colaboración. A continuación, se pidió a las familias los consentimientos informados para la participación de sus hijos/as. El alumnado tardó aproximadamente 20 minutos en rellenar los cuestionarios. El profesorado de EF no estuvo presente mientras el alumnado cumplimentaba los cuestionarios para evitar influir en sus respuestas.

Análisis de datos

En los principales análisis en relación con el objetivo del estudio, se realizó un análisis de regresión por pasos sucesivos considerando como variable dependiente las experiencias con significado en las clases de EF y como independientes el estilo motivacional docente. Todos los análisis fueron realizados usando el software SPSS 26.0.

Resultados

Los resultados principales del estudio se observan en la Tabla 1. Los resultados del estudio muestran como el estilo de apoyo a la autonomía predice de forma positiva y significativa las interacciones sociales, el reto, la competencia motriz y el aprendizaje relevante. El estilo de estructura predice positiva y significativamente la diversión- Sin embargo, el estilo basado en el caos predice negativa y significativamente el reto.

Tabla 1

Análisis de regresión lineal entre las experiencias con significado en las clases de EF con el estilo motivacional docente.

Variables		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		
		β	Error estándar	β	Cambio en R^2	p
Variable dependiente Interacciones sociales						
Step 1	Apoyo a la autonomía	.54	.12	.41	.16	<.001
Variable dependiente Diversión						
Step 1	Estructura	.89	.21	.40	.15	<.001
Variable dependiente Reto						
Step 1	Apoyo a la autonomía	.68	.13	.46	.21	<.001
Step 2	Apoyo a la autonomía	.71	.12	.49		<.001
	Caos	-.20	.09	-.19	.06	.03
Variable dependiente Competencia motriz						
Step 1	Apoyo a la autonomía	.62	.15	.40	.17	<.001
Variable dependiente Aprendizaje relevante						
Step 1	Apoyo a la autonomía	.87	.15	.51	.15	<.001

Discusión y conclusiones

Este estudio confirma la relevancia del estilo motivacional docente en la generación de experiencias con significado en el alumnado durante las clases de EF. Estos hallazgos revelan la necesidad de que los docentes de EF adopten estilos motivacionales que promuevan las experiencias educativas con significado. Destacar que se requiere un análisis más detallado de lo que ocurre con el control, explorando enfoques por separado o utilizando otras metodologías como la observacional o cualitativa. En resumen, fomentar un entorno de apoyo a la autonomía y de estructura, al mismo tiempo que se evita implementar un estilo caótico tiene el potencial de influir positivamente en su bienestar, su aprendizaje y su desarrollo integral como personas.

Referencias

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and

- demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Arnold, P. J. (1979). *Meaning in movement, sport and physical education*. Heinemann Educational.
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291–312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Burgueño, R. & Diloay-Peña, S. (2025). A focus on the what of meaningful experiences in physical education: Development and initial validation of the Meaningful Physical Education Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*. En proceso de revision.
- Burgueño, R. Abós, A., Sevil-Serrano, J., Haerens, L., De Cocker, K., & García-González, L. (2023). A Circumplex Approach to (de)motivating Styles in Physical Education: Situations-In-School– Physical Education Questionnaire in Spanish Students, Pre-Service, and In-Service Teachers. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 28(1), 86-108 <https://doi.org/10.1080/1091367X.2023.2248098>
- Fernández-Río, J., & Saiz-González, D. (2023). Educación Física con significado: una visión integral. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 442, 1–18. <https://doi.org/10.55166/reefd.v437i4.1129>
- Kretchmar, R. S. (2007). What to do with meaning? *Quest*, 59(4), 373–383. <https://doi.org/10.1080/00336297.2007.10483558>
- Saiz-González, P., Sierra-Díaz, J., Iglesias, D., & Fernandez-Rio, J. (2025). Chasing Meaningfulness in Spanish Physical Education: Old and New Features. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-9. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2024-0206>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., & Ntoumanis, N. (2020). Self-Determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>

Título: Apoyo docente y motivación del alumnado en Educación Física: Aportaciones preliminares desde un análisis estructural meta-analítico

Autoría: Esteban-Torres, D., Rodrigo-Sanjoaquín, J., García-González, L., Abarca-Sos, A.

Abstract

Introducción

En el contexto educativo, la promoción de estilos de vida activos representa uno de los desafíos centrales de la salud escolar (Craig et al., 2024). En particular, la asignatura de Educación Física (EF) constituye un espacio privilegiado para fomentar la motivación del alumnado hacia la práctica de actividad física (Wintle, 2022). Una de las aproximaciones teóricas más influyentes para entender este fenómeno es el Modelo Transcontextual de la Motivación (MTCM) (Hagger y Chatzisarantis, 2007), que articula la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), el Modelo Jerárquico (Vallerand, 2007) y la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1985). La primera fase del MTCM, basada en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), plantea que el apoyo del profesorado a las necesidades psicológicas básicas (NPB) del alumnado (autonomía, competencia y relación social) favorece su satisfacción, y que esta, a su vez, predice la motivación autodeterminada en EF. Aunque existen numerosos estudios que exploran estas asociaciones, todavía resulta relevante realizar análisis integradores que permitan evaluar el modelo desde un enfoque estructural. El presente trabajo responde a esta necesidad, evaluando cuantitativamente las relaciones propuestas en esta primera fase del MTCM, con el objetivo de aportar evidencias robustas para orientar la formación del profesorado en la promoción de la salud a través de EF.

Método

Diseño

Se llevó a cabo una revisión sistemática con meta-análisis estructural (MASEM), siguiendo las directrices PRISMA. El estudio se estructuró en dos etapas: (1) un meta-análisis de correlaciones entre las variables del modelo y (2) un análisis estructural de ecuaciones metaanalíticas.

Participantes

Se analizaron datos procedentes de 23 estudios primarios (N = 11330). Las muestras abarcan principalmente las etapas de Educación Secundaria (alrededor del 80%) y en menor medida Primaria. La edad media de los participantes osciló entre los 10 y los 18 años, con una distribución equilibrada por género en la mayoría de los estudios (aproximadamente 52% chicos y 48% chicas).

Instrumentos

Todos los estudios incluidos utilizaron cuestionarios auto-reportados ampliamente validados y utilizados en investigaciones previas, como la Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings (Hagger, Chatzisarantis, Hein, Pihu, Soós & Karsai, 2007) o la Basic Psychological Needs in Exercise Scale (Vlachopoulos, Ntoumanis & Smith, 2010). Aunque existe cierta diversidad entre instrumentos, los constructos fueron operacionalizados de forma similar en todos los estudios. La mayoría de ellos emplearon versiones adaptadas al contexto educativo y validadas en sus respectivos idiomas y poblaciones.

Procedimiento

Se realizó una búsqueda sistemática en las bases de datos Web of Science, Scopus, SPORTDiscus, ERIC y Google Scholar. Se aplicaron criterios de inclusión como: estudios empíricos revisados por pares, publicados en inglés o español, realizados en el contexto de la EF y que evaluaran constructos del MTCM. Se excluyeron revisiones previas, literatura gris y estudios con muestras adultas. Para cada estudio incluido, se extrajeron las matrices de correlaciones entre las variables clave del modelo mediante procedimientos estandarizados de codificación y verificación inter-evaluador.

Análisis de datos

En la primera etapa se calcularon correlaciones medias mediante modelos de efectos fijos (FEM) y aleatorios (REM). En la segunda etapa, se ha llevado a cabo un primer análisis estructural preliminar. Se evaluó el ajuste del modelo mediante índices como RMSEA, CFI, TLI y SRMR.

Resultados

Los análisis estructurales realizados mostraron que el apoyo percibido del profesor predijo significativamente la satisfacción de las NPB del alumnado, con mayor fuerza en el caso de la competencia. Esta, a su vez, fue el único predictor significativo de la motivación autodeterminada. El ajuste global del modelo fue excelente ($CFI > .99$; $RMSEA < .03$), respaldando la plausibilidad teórica del modelo.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos ofrecen apoyo preliminar a la hipótesis de que el apoyo docente se asocia con una mayor satisfacción de las NPB del alumnado, especialmente en lo relativo a la competencia (Liu, Yan & Li, 2025). Esta, a su vez, parece desempeñar un papel relevante en el desarrollo de una motivación más autodeterminada en la asignatura de EF. Estos hallazgos refuerzan la importancia de incorporar estrategias de apoyo a la competencia en la formación inicial y continua del profesorado de EF. No obstante, se recomienda interpretar estos resultados con cautela debido a varias razones metodológicas. En primer lugar, aunque el modelo mostró un excelente ajuste global, la varianza explicada en la motivación autodeterminada fue limitada. Además, los estudios

incluidos presentan cierta heterogeneidad en cuanto a los instrumentos utilizados y las etapas educativas analizadas. Estos factores sugieren la necesidad de realizar análisis complementarios que consideren posibles variables moderadoras.

Financiación o apoyos

Este trabajo ha sido financiado por el Gobierno de Aragón para el desarrollo de proyectos de I+D+i en líneas prioritarias y multidisciplinarias para el período 2024-2026. Código del proyecto: PROY S01-24.

Referencias

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of Planned Behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action Control: From cognition to behavior* (pp. 11-38). Berlin: Springer-Verlag.
- Craig, D.W., Pfladderer, C.D., Heredia, N.I., Lanza, K., Onadeko, K., Pavlovic, A., Injil, J., DeFina, L.F., & Walker, T.J. (2024). Whole-of-School Physical Activity Promotion: Findings from elementary schools in the United States. *American Journal of Preventive Medicine*, 67(6), 960-967. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2024.08.003>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Hagger, M.S., & Chatzisarantis, N.L.D. (2007). The trans-contextual model of motivation. In M.S. Hagger & N.L.D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 53-70). Human Kinetics.
- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., & Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632-653. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.09.001>
- Liu, Y., Yan, J., & Li, J. (2025). The relationship between physical education teachers' competence support and middle school students' participation in sports: A chain mediation model of perceived competence and exercise persistence. *PLoS ONE*, 20(1): e0314338. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314338>.
- Vallerand, R. (2007). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Physical Activity. A Review and Look at the Future. In G. Tenenbaum & R. Klund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 59-83). New York: John Wiley.
- Vlachopoulos, S.P., Ntoumanis, N., & Smith, A.L. (2010). The Basic Psychological Needs in Exercise Scale: Translation and Evidence for Cross-Cultural Validity. *USEP*, 8, 394-412.
- Wintle, J. (2022). Physical Education and Physical Activity Promotion: Lifestyle Sports as Meaningful Experiences. *Education Sciences*, 12(3), 181. <https://doi.org/10.3390/educsci12030181>

Título: Co-diseñando recursos pedagógicos durante una temporada de Educación Deportiva en centros de educación especial

Autoría: Fernández-Murillo, J. M., Abellán, J. M., Saéz-Gallego, N. M., Segovia, Y.

Abstract

Introducción

En los últimos años, los modelos pedagógicos han ganado relevancia en la Educación Física (EF) de nuestro país (Pérez Pueyo et al., 2021). Uno de los más extendidos sería el Modelo de Educación Deportiva (MED), creado por Siedentop (1994). Este modelo permite que los alumnos vivan una experiencia similar a las prácticas deportivas reales, formando equipos durante un número extendido de sesiones y asumiendo roles de responsabilidad dentro de estos, como pueden ser entrenador, preparador físico o director deportivo. Y cómo se señala en investigaciones previas, esto permite al alumnado desarrollar sus habilidades sociales y motrices relacionadas con el deporte, tener un alto nivel de motivación y de responsabilidad y adquirir los conocimientos técnico-tácticos del deporte trabajado (Evangelio et al., 2018; Fernández-Río y Iglesias, 2024).

Sin embargo, las investigaciones de la efectividad del MED en entornos que cuentan con alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) son escasas (Menendez y Fernández-Río, 2017); más aún si hablamos de los Centros de Educación Especial (CEE). Por lo tanto, es importante analizar cómo desarrollar el MED en los CEE, para que el alumnado con NEE pueda adquirir todos los beneficios que hemos señalado anteriormente. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es examinar cómo el proceso de investigación-acción participativa favorece la co-creación de recursos pedagógicos con el profesorado, destinados a mejorar la autonomía del alumnado del centro.

Descripción de la experiencia

El proyecto “Desarrollo de la autonomía del alumnado de centros de Educación Especial a través del modelo de Educación Deportiva” (MED-CEE) pretende estudiar la viabilidad de aplicación del MED en los CEE y cómo este contribuye al desarrollo de la autonomía del alumnado con NEE de estos centros. El proyecto emplea la investigación-acción participativa con el objetivo de que se incorporen las propias sugerencias del profesorado durante el desarrollo de las intervenciones. A partir de un estudio piloto (Abellán y Segovia, 2024), se desarrolló una guía didáctica para compartirla con los docentes de EF de los centros participantes. Al profesorado de EF de los siete centros participantes durante el curso 2024/2025 se les recomendó adaptar la propuesta a su contexto, reflexionando sobre sus propias prácticas. En todos los centros participantes se desarrolló una temporada del MED de bolos. Para recoger la información sobre la

percepción del profesorado se emplearon audiodiarios reflexivos, entrevistas individuales, grupos de discusión y notas de campo a partir de las visitas realizadas a los centros. A continuación, detallaremos las adaptaciones más significativas y utilizadas por los docentes participantes para adecuar la propuesta inicial a su realidad.

Lecciones aprendidas de su aplicación y conclusiones

Tras analizar toda la información que obtuvimos, pudimos clasificar estas adaptaciones en cuatro categorías principales: Recursos adaptados, donde encontramos la adaptación de materiales incluidos en la guía y la autoconstrucción de algunos nuevos para facilitar el desarrollo de los roles del alumnado; Estrategias metodológicas, que engloba todas aquellas adaptaciones metodológicas empleadas por los docentes para ayudar al desarrollo del proyecto; y por último Evaluación accesible, que recoge todos los cambios que se sugirieron para las herramientas de evaluación que los alumnos utilizaron durante sus clases. Estas adaptaciones se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1.

Categorización de las adaptaciones realizadas a la guía docente

Categorías	Modificaciones realizadas
Recursos adaptados	Marcas en el suelo para colocar bolos, delimitar zonas de lanzamiento, zonas de calentamiento y ubicación de árbitros (con colores según el rol). Recursos digitales como Canva y Scratch para ayudar al recuento de bolos. Sticks usados como barrera para indicar cuándo se puede lanzar. Tarjetas de identificación con nombres, fotos del alumnado funciones de equipo y de árbitro. Materiales autoconstruidos, como rampas para facilitar el lanzamiento o fichas con pictogramas plastificadas para facilitar su lectura y conservación. Patrones para el diseño de escudos. Pulsadores con sonido para autorizar lanzamientos. Recordatorios y conversaciones constantes fuera de clase sobre el proyecto. Realización de un mayor número de sesiones de organización para que el alumnado conozca mejor los roles.
Estrategias metodológicas	Uso de imágenes en lugar de tecnología para explicar ejercicios y reducir distracciones. Sugerencias de orden de lanzamiento para facilitar toma de decisiones. Organización visual del espacio con diferentes recursos que describen funciones y la situación de la competición.
Evaluaciones accesibles	Evaluación del juego limpio con escala de emoticonos en lugar de números. Actas de puntuación autoconstruidas con materiales manipulables. Modificación de las actas para permitir su realización en grupo.

En conclusión, la investigación-acción participativa ha permitido que los participantes co-crearan una serie de modificaciones que ayudaron a que el MED ajustara al contexto, contribuyendo así a la viabilidad del modelo y ofreciendo oportunidades de desarrollar la autonomía al alumnado. Este tipo de investigaciones pueden ser de gran utilidad ya que nos proporcionan ejemplos probados de recursos que pueden serle útiles a otros docentes para utilizar el MED en sus contextos escolares.

Financiación o apoyos: Este trabajo forma parte del proyecto de investigación: Desarrollo de la autonomía del alumnado en centros de Educación Especial a través del Modelo de Educación Deportiva (referencia: SBPLY/23/180225/000135) financiado por la Unión Europea a través del FEDER y por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha a través de INNOCAM. El **primer** autor está contratado con cargo al programa INVESTIGO, objeto de cofinanciación por el Programa del Fondo Social Europeo Plus (FSE+) de Castilla-La Mancha 2021-2027 y por la Unión Europea – NextGenerationEU.

Referencias

- Abellán, J., y Segovia, Y. (2024). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de Educación Deportiva en centros de educación especial: de la teoría a la práctica. *Retos*, 59, 138–145. <https://doi.org/10.47197/retos.v59.106909>
- Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., González-Villora, S., y Fernández-Río, J. (2018). The Sport Education Model In Elementary And Secondary Education: A Systematic Review. *Movimiento*, 24(3), 931-946. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81689>
- Fernandez-Rio, J., y Iglesias, D. (2024). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(2), 190-205.
- Menendez, J. I., & Fernandez-Rio, J. (2017). Hybridising Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility to include students with disabilities. *European Journal of special needs Education*, 32(4), 508-524. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1267943>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., y Fernández-Río, J. (2021). Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué. Universidad de León.
- Siedentop, D. (1994). Sport education: Quality PE through positive sport experiences. *Human Kinetics*.

Título: Participación de la comunidad educativa en los Proyectos Escolares de Actividad Física y Salud en centros educativos de la Comunitat Valenciana

Autoría: Ferriz, R., Pérez-Gimeno, E., Vidal-Chanques, E., Sanchís-Francés, L.

Abstract

Introducción

La escuela, como entorno privilegiado para la promoción de la salud, tiene un papel clave en la generación de contextos que favorezcan estilos de vida saludables, la equidad y el bienestar colectivo (van Sluijs et al., 2021). En esta tarea, la participación de toda la comunidad educativa se considera un componente esencial para garantizar la eficacia y sostenibilidad de las acciones.

En este sentido, el reciente marco estatal para la promoción de la salud en el ámbito educativo (ver Ministerio de Sanidad y Ministerio de Educación, 2023) establece una serie de estándares de calidad, entre los cuales destaca el Estándar 3, centrado en la existencia de mecanismos de participación de la comunidad educativa y en la articulación de alianzas con diversos agentes del entorno. Este estándar pone de relieve la necesidad de superar enfoques unidireccionales, promoviendo estructuras organizativas que favorezcan la corresponsabilidad, el trabajo colaborativo y la vinculación con el entorno comunitario. La evidencia científica respalda esta orientación, señalando que las intervenciones en salud escolar que se diseñan de forma participativa tienden a lograr una mayor apropiación institucional, integración en la cultura del centro y sostenibilidad (Langford et al., 2017).

En este contexto, este estudio analiza la participación de distintos agentes de la comunidad educativa en el desarrollo de los Proyectos Escolares de Actividad Física y Salud (PEAFS) en centros educativos de la Comunitat Valenciana, realizando también comparaciones entre los centros en función de su titularidad (público/concertado).

Método

Diseño

La presente investigación adopta un enfoque cuantitativo de tipo empírico-analítico, con un diseño no experimental, transversal y ex post facto.

Participantes

En este estudio tomaron parte un total de 256 personas ($n = 84$ mujeres) que ejercieron como coordinadoras de los centros educativos reconocidos como Centros Educativos Promotores de la Actividad física y el Deporte (CEPAFES) durante el curso 2021/22 que llevaron a cabo Proyectos de Deporte, Actividad Física y Salud (PEAFS) en la Comunitat Valenciana, de los cuales el 84 % correspondían a centros de titularidad pública. Este número de participantes se considera representativo del total de los 580 centros reconocidos como CEPAFE en dicho curso académico.

Instrumentos

Se utilizó un cuestionario *ad hoc* online, empleando para este estudio las siguientes preguntas: a) ¿Qué personas intervinieron de forma activa en el desarrollo del PEAFS?, b) ¿Existía alguna comisión encargada de llevar a cabo el PEAFS? (las posibles respuestas se recogen en la Tabla 1, incluyendo además una opción abierta para incorporar otros agentes no contemplados en las categorías predefinidas.), y c) Indique aproximadamente el porcentaje del *profesorado / alumnado / alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* que participó activamente en el PEAFS respecto al total del profesorado del centro (pregunta abierta). Asimismo, se pidió que se indicaran las etapas educativas que ofrecía el centro y la titularidad del mismo (público/concertado).

Procedimiento

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto AICO/2021/342 orientado a analizar la efectividad, sostenibilidad e impacto de los CEPAFE en la Comunitat Valenciana. La investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universitat de València y la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional.

Análisis de datos

Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva utilizando el software SPSS V.28. Se calcularon frecuencias absolutas y relativas (porcentajes) para describir la distribución de las respuestas obtenidas en cada pregunta del cuestionario. Asimismo, se llevaron a cabo análisis chi-cuadrado de independencia y pruebas Kruskal-Wallis para conocer las diferencias entre el tipo de centro. Este análisis permitió identificar patrones generales respecto al nivel de participación de la comunidad educativa en los PEAFS.

Resultados

Respecto a las personas que intervinieron de forma activa en el desarrollo del PEAFS durante el curso 2021/22 en el total de los centros (Tabla 1), los resultados muestran una participación destacada del profesorado de Educación Física, con un 99,6% de los centros indicando su implicación. También se evidencia que se informa de una elevada participación de los equipos directivos (78,5%) y de los tutores (52%). Es de destacar que la participación de las asociaciones de familias (AFA) fue referida en el 35,5% de los centros, mientras que se identificó que los técnicos deportivos de la Dirección General de Deporte participaron en el 32% de los PEAFS. Además, se revelaron diferencias significativas ($p < .05$) a favor de los centros de titularidad pública

respecto a los centros concertados en la participación del profesorado de otras asignaturas, tutores y equipo directivo, así como por parte de los monitores y el AFA.

Tabla 1. Participación de la comunidad educativa adulta en el desarrollo del PEAFS.

Agentes sociales	Total	CEIP	IES	Centros Concertados	<i>p</i>
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	
1. Profesorado Educación Física	255 (99,6)	167 (99,4)	43 (100)	41 (100)	,778
2. Profesorado otras asignaturas	109 (52,6)	70 (41,7)	24 (55,8)	12 (29,3)	,047
3. Tutores/as	133 (52)	99 (58,9)	12 (27,9)	18 (43,9)	<,001
4. Equipo directivo	201 (78,5)	141 (83,9)	30 (69,8)	26 (63,4)	,006
5. Monitores comedor escolar	107 (41,8)	89 (53)	2 (4,7)	13 (31,7)	<,001
6. Monitor actividades extraescolares	121 (47,5)	90 (53,6)	9 (21,4)	21 (51,2)	<,001
7. Asociación de familias (AFA)	91 (35,5)	69 (41,1)	14 (32,6)	8 (19,5)	,031
8. Técnicos Consejería Educación	82 (32)	59 (35,1)	12 (27,9)	9 (22)	,224

Nota: En negrita los residuos tipificados corregidos. CEIP = Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria; IES = Institutos Públicos de Educación Secundaria; Centros Concertados = Centros Concertados con etapas desde Infantil a Bachillerato.

En relación con la existencia de una comisión específica encargada de coordinar el desarrollo del PEAFS, en el 49% de los casos, no se dispone de ninguna comisión encargada de desarrollar el PEAFS. En el 51% restante la comisión está formada por diferentes agentes siendo solo el 4% de los centros en los que hay una representación compartida entre profesorado, alumnado y familias.

Respecto al grado de participación en el desarrollo del PEAFS durante el curso 2021/22 por parte del profesorado, del alumnado en general y del alumnado ACNEAE, los resultados revelaron una media de participación activa del profesorado en los proyectos del 35,31%. La participación estimada del alumnado fue del 78,05%, mientras que en el caso del alumnado ACNEAE la participación alcanzó el 65,62%.

La prueba estadística Kruskal-Wallis reveló diferencias significativas por tipo de centro en la participación de los tres colectivos estudiados (Figura 1) siendo los centros de Educación Infantil y Primaria los que mejores resultados obtienen.

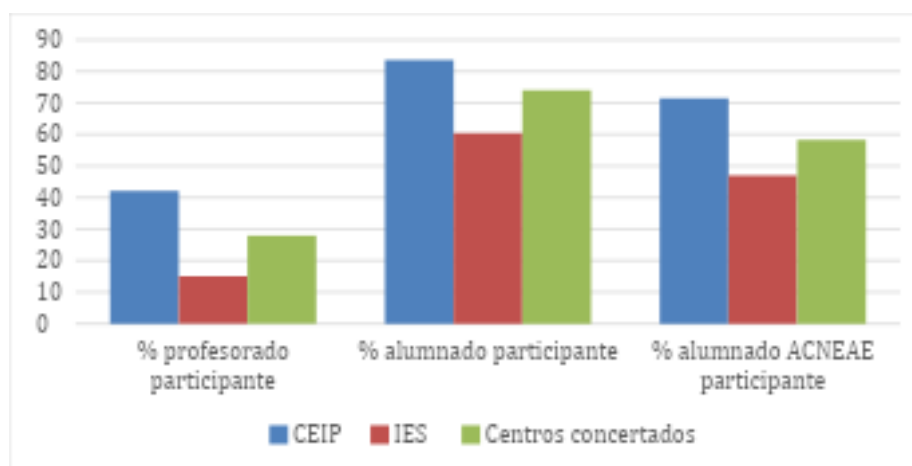


Figura 1. Porcentajes de participación en el PEAFS según colectivo y tipo de centro.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos evidencian una elevada implicación del profesorado de Educación Física en el desarrollo de los PEAFS, así como un respaldo significativo de los equipos directivos y tutores. No obstante, la participación de otros agentes clave, como las AFAS, permanece limitada. Esta baja representación contrasta con el enfoque del modelo de promoción de salud nacional, que enfatiza la necesidad de una acción intersectorial y comunitaria amplia para la construcción de entornos escolares saludables (Ministerio de Sanidad y Ministerio de Educación, 2023). Estudios como el de Beltrán-Carrillo et al. (2017) señalan que la baja participación familiar puede deberse a múltiples factores, entre ellos las dificultades de comunicación entre la escuela y las familias, una percepción limitada sobre la relevancia de su implicación, o el hecho de que quienes suelen acudir a estas iniciativas son, en muchos casos, familias cuyos hijos ya mantienen estilos de vida activos, lo que reduce el impacto potencial de las acciones sobre la población diana más vulnerable.

Respecto a la estructura organizativa de los centros, se observa que el 49 % carece de una comisión encargada del PEAFS y solo el 4 % cuenta con una colaboración que integra profesorado, alumnado y familias. Esta escasa institucionalización puede dificultar la planificación conjunta y la continuidad de los PEAFS. La evidencia disponible señala que las estructuras organizativas formales son un componente clave para la sostenibilidad y eficacia de las intervenciones escolares en salud (Langford et al., 2017).

En términos de participación, el alumnado muestra un grado de implicación elevado, incluido alumnado con ACNEAE, lo cual puede interpretarse como un indicador positivo en clave de inclusión. No obstante, la participación del conjunto del profesorado (35,31 %) resulta moderada, lo que podría limitar la transversalidad del PEAFS en el claustro. Estudios previos destacan que las intervenciones diseñadas de forma colaborativa y con una integración curricular efectiva tienden a generar una mayor eficacia sostenida (Langford et al., 2017).

Por último, los resultados muestran diferencias significativas según el tipo de centro, con mayores niveles de participación en los CEIP en comparación con los IES. Este resultado adquiere especial relevancia al considerar que la adolescencia, antesala a la consolidación de estilos de vida en la adultez, representa un periodo clave para la adopción de comportamientos saludables. Esto es especialmente significativo en contextos educativos de secundaria, donde las exigencias académicas pueden limitar el tiempo y espacio dedicados a la promoción de la salud (Shackleton et al., 2016). En relación con las diferencias observadas según la titularidad del centro, se constató una mayor participación del profesorado en los centros públicos en comparación con los concertados. Una posible explicación podría estar vinculada a la regulación institucional externa que caracteriza a los centros públicos, donde el volumen y distribución de las cargas laborales del profesorado suelen estar más normativizadas. Esta circunstancia podría facilitar que el profesorado disponga de mayor tiempo y margen organizativo para implicarse en iniciativas complementarias, como las acciones de promoción de la salud escolar.

Limitaciones y prospectiva de investigación

Este estudio ofrece una valoración útil sobre posibles líneas de mejora en la participación de los agentes sociales en los CEPAFES. No obstante, sería necesario complementar los resultados con metodologías cualitativas que profundicen en las motivaciones, barreras o facilitadores subyacentes. Aunque la muestra es representativa del total de centros CEPAFE en la Comunitat Valenciana, la información fue recogida únicamente a través de las personas coordinadoras, lo que podría generar sesgos de deseabilidad social o limitar la diversidad de perspectivas. Se recomienda, por tanto, incluir la visión de otros miembros de la comunidad educativa, como alumnado, familias o personal no docente. Además, ante la escasa evidencia estatal sobre los efectos de enfoques holísticos en promoción de la salud escolar, se considera prioritario avanzar hacia modelos evaluativos más amplios. Futuras investigaciones podrían explorar el impacto longitudinal de los PEAFS en dimensiones como la cultura en salud escolar, las consecuencias educativas, conductas de salud o la implicación comunitaria.

Financiación o apoyos: Este estudio fue financiado por la Conselleria de Educació, Cultura y Deporte a través del Proyecto AICO/2021/342 “Los centros educativos promotores de la actividad física y el deporte de la Comunitat Valenciana: evaluación de su efectividad, sostenibilidad y repercusión en los estilos de vida saludable de las y los escolares”.

Referencias

- Beltrán-Carrillo, V. J., Ferriz, R., Brown, D. H. K., & González-Cutre, D. (2017). Qualitative evaluation of a school intervention for the promotion of physical activity: Learning from the perspective of the target population. *European Journal of Human Movement*, 38, 1–21

- Langford, R., Bonell, C., Jones, H. E., Pouliou, T., Murphy, S. M., Waters, E., Komro, K. A., Gibbs, L. F., Magnus, D., & Campbell, R. (2017). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 4, <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008958.pub2>
- Ministerio de Sanidad & Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). *Guía de Escuelas Promotoras de Salud*. Ministerio de Sanidad y Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Shackleton, N., Jamal, F., Viner, R. M., Dickson, K., Patton, G., & Bonell, C. (2016). School-based interventions going beyond health education to promote adolescent health: systematic review of reviews. *Journal of Adolescent Health*, 58(4), 382–396. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.12.017>
- Van Sluijs, E. M. F., Ekelund, U., Crochemore-Silva, I., Guthold, R., Ha, A., Lubans, D., Oyeyemi, A. L., Ding, D., & Katzmarzyk, P. T. (2021). Physical activity behaviours in adolescence: Current evidence and opportunities for intervention. *The Lancet*, 398(10298), 429–442. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)01259-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)01259-9)

Título: El Carnet Saludable como recurso didáctico para la promoción de la salud en Educación Secundaria

Autoría: Freile de la Varga, D., Pérez-Pueyo, A., Gutierrez-García, C., Miranda-Ullán, R.

Abstract

Introducción

La inactividad física es una de las principales amenazas para la salud pública a nivel global al estar estrechamente relacionado, entre otras patologías, con enfermedades crónicas no transmisibles como la obesidad, la diabetes tipo 2 y las enfermedades cardiovasculares (Córdova et al., 2012). La creciente dependencia de la tecnología, el entretenimiento digital o el transporte pasivo se traducen en una dramática disminución de la actividad física, de la que vienen alertando diversos organismos internacionales. Así, la Organización Mundial de la Salud (2022) señala que más del 80 % de los adolescentes no alcanzan los niveles mínimos recomendados de actividad física diaria (al menos 60 minutos de actividad física aeróbica moderada a intensa), lo que representa un factor de riesgo importante para su salud y bienestar general.

Ante esta situación, la promoción de hábitos saludables desde etapas tempranas se considera una estrategia esencial para contrarrestar los efectos de la inactividad física. En este contexto, la Educación Física adquiere un papel relevante como espacio formativo para fomentar estilos de vida activos, desarrollar competencias motrices y consolidar actitudes favorables hacia la práctica de actividad física y hábitos saludables (Yuksel et al., 2020). En este trabajo presentamos una experiencia práctica basada en el modelo pedagógico *Health Based Physical Education – HBPE* (Haerens et al., 2011) y articulada en torno a un *Carnet Saludable*, que tiene como objetivo principal el desarrollo de estrategias efectivas para fomentar hábitos saludables y actividad física regular en jóvenes adolescentes.

Descripción de la experiencia

El Carnet Saludable es un recurso que permite trabajar los contenidos relacionados con la educación para la salud de forma global y estructurada. Esta propuesta sigue los principios del HBPE (Julián et al., 2021), y pretende contribuir a la promoción de la actividad física y la mejora de la salud a través de programas que recogen con evidencia suficiente resultados positivos a nivel psicológico, conductual, clínico, cognitivo y físico (Cale, 2017). Se compone de seis bloques de contenido y funciona como un pasaporte, de forma que, cuando se superan las actividades y retos propuestos, se consigue un *sello saludable*. El Carnet Saludable sigue una línea narrativa basada en *Star Wars*, y busca la motivación del alumnado para hacer frente a la amenaza del “lado oscuro”, el sedentarismo. La propuesta se plantea para todos los cursos de ESO y Bachillerato, con

una estructura similar, pero ajustando los contenidos específicos a cada curso y nivel del alumnado. De esta forma, cada curso se presenta como un episodio de esta saga cinematográfica (Freile et al., 2025).

El Carnet Saludable

Tomamos como referencia la experiencia desarrollada en el curso de 4º de ESO en el IES Valle de Laciana (Villablino, León), durante el curso 2024-2025. Se trata de dos grupos de 20 y 12 estudiantes, con experiencia en cursos anteriores utilizando esta metodología.

El Carnet Saludable (Figura 1) se utiliza como una hoja de registro en la que cada estudiante registra su progreso de forma individual, y promueve su autonomía en las diferentes actividades. El objetivo es conseguir todos los sellos para convertirse en un *maestro jedi* de la actividad física.

CARNET SALUDABLE

DATOS PERSONALES
 4º ESO Nombre y apellidos: _____
 Curso académico: _____

CALIFICACION
 Registra tu nota en cada sello al finalizar el trimestre. Cuando tengas la nota de todos los sellos podrás obtener la calificación final en el Carnet Saludable.

SELLOS	T1	T2	T3	MEDIA
PA				
RA				
BS				
HA				
ES				
RD				

NOTA FINAL: Suma todas las notas medias (sobre 60 ptos) y multiplica por 0,05 (30%)

SELLOS SALUDABLES
 PARTICIPACIÓN ACTIVA (CE: 1.4 / 2.4)
 RECREOS ACTIVOS (CE: 1.1)
 BINGO SALUDABLE (CE: 1.1)
 HÁBITOS ALIMENTICIOS (CE: 1.3)
 EDUCACIÓN PARA LA SALUD (CE: 1.6 / 2.2)
 RECURSOS DIGITALES (CE: 1.8)

¿CÓMO CONSEGUIR CADA SELLO?
T1 Utiliza la hoja de autocertificación para ponerte una nota en cada sesión (indicando fecha y nota). Cada vez que incumples alguna norma de clase tendrás que marcar una "X" en la sesión correspondiente. También puedes conseguir bonificaciones "V". Al final del trimestre calcula tu nota media sobre 10. Cada "X" -1 punto y cada "V" +1 punto.
T2 Marca con una "X" el número de actividades en las que participes en los recreos activos. Tienes que participar en un mínimo de 5 por trimestre para conseguir este sello. El número de recreos en los que participes será tu nota en cada trimestre. Registra tu asistencia en las hojas de cada actividad e indica tu nota al final de cada trimestre.
T3 Para conseguir este sello tienes que completar al menos 10 de las 20 actividades propuestas en el bingo saludable. Marca con una "X" las actividades que realices y envía en un documento las evidencias (fotos) al final de cada trimestre. El número de actividades que realices será tu nota en este sello. Además, si completas el bingo tendrás un premio.
T1 Completa las dos actividades: 1) Planifica un **menú semanal** equilibrado en el que incluyas las comidas de cada día siguiendo el **método del plato saludable**. Haz un seguimiento de ese menú indicando las comidas que se han cumplido y las que no. 2) Envía un **video** elaborando una de las recetas que has elegido en el que expliques todo el proceso.
T2 Para conseguir este sello tienes que completar dos actividades: 1) Realizar una exposición grupal de educación para la salud (efectos negativos de los modelos estéticos y trastornos vinculados a la actividad física). 2) Participar en los talleres de primeros auxilios para conocer los protocolos básicos. Nota de 1 a 10 (mínimo 5 para conseguir el sello).
T3 Consigue este sello participando en los retos fitness utilizando recursos digitales. Para ello tienes que registrar tu actividad física (caminando, corriendo o en bici) con aplicaciones móviles (Pedometer, Strava, Steps app) o con tu smartwatch. Tienes que anotar la distancia que has recorrido (llegar al objetivo) y registrar tu participación ("X") en los retos.

REGISTRO
 Planificación del menú semanal
 Video elaborando una de las recetas
 Trabajo educación para la salud
 Taller de primeros auxilios
 Distancia recorrida (km)
 Caminando Corriendo En bici
 Muevete Post-rutro

Barómetro de puntuación
 Obtén tu nota sobre 10 puntos en el carnet saludable utilizando este baremo:

Puntuación	0-29	30-32	33-38	39-44	45-50	51-56	57-60
Nota	No superado	5	6	7	8	9	10

Episodios:
EPISODIO I. LA AMENAZA DEL SEDENTARISMO
 1º ESO. Bienvenido al universo Jedi. No esperas un largo camino de aprendizaje en el que vivirás una experiencia única. Bienvenido al viaje.
EPISODIO II. EL ATAQUE DE LAS GRASAS SATURADAS
 2º ESO. Este curso conoceremos la importancia de la actividad física para luchar contra el sedentarismo, uno de los mayores amenazas de nuestra Galaxia.
EPISODIO III. UNA NUEVA EXPERIENCIA
 3º ESO. ¿Consideras que tus hábitos son saludables? Utiliza en tu día a día las recursos que trabajaremos en clase para mejorar tu alimentación y estilo de vida.
EPISODIO IV. EL DEPORTE CONTRATAACA
 4º ESO. Es el momento de decidir sobre tu salud. Ahora tienes la oportunidad de ser una persona físicamente activa. Tu futuro está en tus manos.
EPISODIO V. EL DESPERTAR DE LA FUERZA
 1º Bach. Estás a un paso de convertirte en un maestro Jedi de la actividad física. El camino no ha sido fácil, pero ha merecido la pena. Este es solo el comienzo.

IES Valle de Laciana | Universidad de León

Figura 1. Carnet Saludable para 4º de ESO.

Los bloques de contenido que se desarrollan son los siguientes:

- a. *Participación activa*: Los estudiantes deben autocalificarse en cada sesión en función de su implicación y el cumplimiento de las normas de clase. Cada vez que incumple una norma registran un negativo, y también pueden obtener positivos por su implicación o realizando tareas específicas. Al final del trimestre calculan la nota media, restando o sumando un punto cada negativo o positivo respectivamente.
- b. *Recreos Activos*: Actividades, campeonatos y talleres organizados durante los recreos. Deben anotar su participación en el carnet, así como en un tablón de anuncios en el pabellón del instituto. Cada participación suma un punto en la nota de este bloque.
- c. *Bingo Saludable*: El alumnado dispone de una lista de 20 actividades para realizar en su tiempo libre. Deben registrar evidencias (fotografías) de cada una de ellas y enviarlas en un documento al final de cada trimestre. Cada actividad realizada suma un punto.
- d. *Hábitos Alimenticios*: En primer lugar, deben planificar un menú semanal siguiendo las pautas del *Plato para Comer Saludable* de Harvard, haciendo un seguimiento de su cumplimiento. Por otra parte, deben crear un vídeo elaborando uno de los platos incluidos en el menú explicando todo el proceso.
- e. *Educación para la Salud*: Para conseguir este sello tienen que (1) crear un podcast grupal sobre un tema específico de educación para la salud, y (2) organizar los talleres de primeros auxilios para los alumnos de cursos inferiores, en los que cada grupo explica y pone en práctica un protocolo concreto.
- f. *Recursos Digitales*: El objetivo es superar un reto utilizando la app Strava, que consiste en recorrer 50 km caminando o 100 km en bicicleta. Se establece un baremo de puntuación en función del número total de km completados.

Lecciones aprendidas de su aplicación y conclusiones

El Carnet Saludable es producto de una serie de cambios y adaptaciones realizadas durante los siete cursos anteriores. Su evolución responde a la necesidad de ajustarse a las necesidades del alumnado, a los cambios legislativos del sistema educativo y a nuestro interés en elaborar un recurso cada vez más completo y estandarizado, que pueda ser transferible a otros centros. Para lograrlo, se han atendido las propuestas y demandas del alumnado y profesorado, a través de entrevistas en grupos de discusión donde se hacía una valoración de su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollo, motivación y limitaciones. En estos grupos de discusión se han destacado como fortalezas la organización clara y sencilla de las actividades propuestas, el conocimiento por parte del alumnado del proceso de evaluación y el fomento de su autonomía e implicación. Como limitaciones, la aplicación de esta propuesta requiere una elevada implicación del profesorado en los recreos y una supervisión continua durante todo el curso. Como

conclusión general, consideramos que el Carnet Saludable puede ser un recurso útil e interesante para la promoción de hábitos saludables en el contexto escolar.

Referencias

- Cale, L. (2017). Teaching about active lifestyles. En C.D. Ennis (Ed.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (pp. 399-411). Routledge.
- Cordova, A., Villa, G., Sureda, A., Rodriguez-Marroyo, J. A., & Sánchez-Collado, M. P. (2012). Actividad física y factores de riesgo cardiovascular de niños españoles de 11-13 años. *Revista Espanola de Cardiologia*, 65(7), 620-626. <https://doi.org/10.1016/J.RECESP.2012.01.026>
- Freile, D., Pérez-Pueyo, Á., & Gutiérrez-García, C. (2025). El Carnet Saludable: una situación de aprendizaje para la promoción de los hábitos saludables y estilos de vida activos. *Tandem. Didáctica de la educación física*, (87), 53-60.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63(3), 321–38. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- Julián, A.; Peiró, C; Zaragoza, J. y Aibar, A. (2021) Educación física relacionada con la salud. Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., & Fernández-Río, J. (eds.). *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León.
- Organización Mundial de la Salud. (2010, actualizado en 2022). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. WHO. https://iris.who.int/bitstream/10665/44441/1/9789243599977_spa.pdf
- Yuksel, H.S., Sahin, F., Maksimovic, N., Drid, P., & Bianc, A. (2020). School-Based Intervention Programs for Preventing Obesity and Promoting Physical Activity and Fitness: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 347. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010347>

Título: Aplicación del Modelo pedagógico de Educación Física relacionado con la Salud en Formación Inicial del Profesorado del Grado de Maestro de Primaria

Autoría: Fuentes-Nieto, T.

Abstract

Introducción

En las últimas décadas, los modelos pedagógicos de Educación Física (EF) han supuesto una innovación respecto a los modelos tradicionales de EF (Fernández Río et al., 2018). Dentro de estos, el modelo emergente denominado EF relacionada con la Salud ha cobrado gran importancia por la necesidad, cada vez más acuciante, de educar en hábitos saludables a los niños (Julián-Clemente et al., 2021). Por otro lado, la inclusión de los diferentes modelos pedagógicos de EF en la Formación Inicial del Profesorado (FIP) y/o en la formación permanente del profesorado de EF es fundamental para que se transfieran a la realidad de las aulas (Segovia et al., 2023). Los Proyectos de Aprendizaje Tutorado (PAT) (Manrique-Arribas et al., 2010), las prácticas de simulación (Vidal Ledo et al., 2019) y en contextos reales (Monjas-Aguado, 2008) suponen experiencias de buenas prácticas muy apropiadas para generar aprendizajes significativos en el alumnado.

En esta experiencia mostramos un ejemplo de PAT centrado en el Modelo de EF relacionada con la Salud, que incluye una simulación y un contacto real con el alumnado de primaria en FIP del Grado de Educación Primaria en la asignatura de Educación Física Escolar de una Facultad de Educación.

Descripción de la experiencia

Contexto

La experiencia se lleva a cabo en una Facultad de Educación, en la asignatura obligatoria de 2º curso del Grado de Educación Primaria denominada “Educación Física Escolar (EFE)”, impartida durante el segundo cuatrimestre del curso 24/25 al alumnado del Programa de Doble Titulación en Educación Primaria y Educación Infantil. Se trata de una de las dos asignaturas obligatorias específicas de Educación Física (EF) que cursa todo el alumnado del Grado en Educación Primaria. Por tanto, se busca aportar un conocimiento básico sobre cómo impartir el área de EF en Educación Primaria, tanto el conocimiento del currículum oficial (saberes, competencias específicas, criterios de evaluación, metodología y evaluación) como su aplicación práctica en las aulas.

La asignatura de 6 créditos ECTS consta de tres sesiones semanales:

1. **Dos horas de práctica** en pabellón deportivo.
2. **Un seminario de 45 minutos** en aula ordinaria, en grupo reducido.

3. Una sesión teórica de 75 minutos en aula ordinaria.

El grupo está compuesto por 36 estudiantes (30 mujeres y 6 hombres), con una actitud positiva hacia el aprendizaje y un buen nivel académico.

Desarrollo

Se han llevado a cabo 9 Proyectos de Aprendizaje Tutorado (PAT) grupales, cada uno formado por 3-4 alumnos, incluidos en la parte práctica de la asignatura. Para su realización se deben seguir una serie de instrucciones y pasos (Figura 1) en cada uno de los proyectos.

FICHA PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO DE APRENDIZAJE TUTORADO (PAT)
(entregar al profesor **para su corrección al menos 10 días antes de la exposición en clase**)

1. Nombre de los miembros del grupo.
2. Temática del PAT. Cada grupo elegirá uno de los temas indicados por el profesor los primeros días de clase.
3. Marco teórico del contenido del PAT (usar bibliografía específica del tema a parte de la recomendada por el profesor). **Obligatorio: una vez corregido imprimir un resumen de mínimo 2 caras máximo 4, para cada grupo PAT, que se entregará el día de la exposición.**
4. Relación con el currículum.
5. Contexto concreto (lugar, centro, curso, grupo, características del grupo...).
6. Plan de sesión: (1) Eje/objetivo de la sesión, (2) contenido principal, (3) metodología utilizada (estilos de enseñanza, orientaciones metodológicas...), (4) organización del espacio, del tiempo y del material, (5) actividades de enseñanza y aprendizaje (siguiendo el modelo de sesión del grupo de trabajo de Segovia de EF*), (6) evaluación (procedimientos e instrumentos) y (7) atención a la diversidad.
7. Evaluación del PAT.

5.1 Reflexión personal de cada uno de los miembros del grupo sobre el proceso de elaboración y desarrollo del PAT:

- Grado de aprendizaje
- Organización
- Aportaciones propias
- Aportaciones de cada miembro del grupo
- Tiempo individual invertido en la de elaboración del PAT
- Uso de fuentes bibliográficas
- Otros aspectos que quieras señalar

5.2 Completar de manera grupal la escala graduada de coevaluación / heteroevaluación / autoevaluación grupal del PAT (en el aula virtual).

La experiencia se centra en elaborar un plan de sesión para un grupo de estudiantes de 3º de Educación Primaria, en el que se aborda el **Modelo Pedagógico de EF relacionada con la Salud**, elegido entre las temáticas mostradas en la tabla 1.

Tabla 1. Opciones para la realización del PAT

Temas PAT
PAT 1: Estilos de enseñanza I: tradicionales e individualizadores
PAT 2: Estilos de enseñanza II: participativos y socializadores
PAT 3: Estilos de enseñanza III: cognitivos y creativos
PAT 4: Modelos pedagógicos I: Aprendizaje cooperativo
PAT 5: Modelos pedagógicos II: Enseñanza comprensiva del deporte
PAT 6: Modelos pedagógicos III: Educación Deportiva
PAT 7: Modelos pedagógicos IV: Educación aventura o Espacios de acción aventura
PAT 8: Modelos pedagógicos V: Estilo actitudinal y/o Responsabilidad Personal y Social
PAT 9: Modelos pedagógicos VI: Educación Física relacionada con la salud

El alumnado encargado lleva a cabo primeramente un marco teórico sobre dicho modelo y posteriormente diseña un plan de sesión. Tanto el marco teórico como el plan de sesión del PAT son elaborados por el grupo y corregidos por el profesor en ciclos de feedback y feedforward a través de tutorías presenciales y comentarios en el documento *word on line*, compartido entre la profesora y el alumnado, asegurando que el PAT presente una estructura correcta y coherencia interna entre el contenido, el plan de sesión y el modelo pedagógico orientado a la salud.

El día de la exposición en clase, el grupo explica su PAT (marco y plan de sesión) delante del grupo de clase y dirige una sesión práctica con sus compañeros de clase simulando que son estudiantes de primaria. El mismo día de la exposición oral y de la clase práctica de EF, se lleva a cabo una evaluación dialogada con todos los alumnos dinamizada por la profesora. Además, en el plazo de una semana, el grupo que ha elaborado el PAT realiza una reflexión individual sobre el desarrollo del PAT y una autoevaluación grupal a través de una escala descriptiva (figura 2). Por otro lado, el resto de los grupos realizan una narrado y un análisis didáctico de la sesión (figura 3), así como una coevaluación con la misma escala; que a su vez también es utilizada por la profesora como heteroevaluación. Como colofón de la experiencia, unas semanas después de la presentación en clase, los alumnos aplican con niños de primaria, de un centro escolar cercano al campus, varias de las actividades de su plan de sesión.

Organización Espacio Tiempo Material Agrupamientos	La organización del tiempo, del espacio, de los materiales y de los agrupamientos es muy adecuada.	La organización del tiempo, del espacio, de los materiales y de los agrupamientos es adecuada.	La organización de uno de los cuatro aspectos (espacio, tiempo, material o agrupamientos) no es adecuada.	La organización de dos de los cuatro aspectos (espacio, tiempo, material o agrupamientos) no es adecuada.	La organización del tiempo, del espacio, de los materiales y de los agrupamientos es muy deficiente.		
Metodología	Las estrategias metodológicas son muy adecuadas al tipo de contenido y características del nivel educativo.	Las estrategias metodológicas son adecuadas al tipo de contenido y características del nivel educativo.	Las estrategias metodológicas son adecuadas para trabajar el contenido pero no siempre se adaptan al nivel educativo.	Las estrategias metodológicas son poco adecuadas al contenido y características del nivel educativo.	Las estrategias metodológicas no son adecuadas al contenido ni a las características del nivel educativo.		
Actividades de E/A	Las actividades de E/A son muy adecuadas y están muy relacionadas con los objetivos o eje.	Las actividades de E/A son adecuadas y se relacionan con los objetivos o eje.	Las actividades de E/A son adecuadas aunque no está claro que con ellas se alcancen los objetivos o eje propuesto.	Las actividades de E/A son poco adecuadas y no siempre se relacionan con los objetivos o eje propuesto.	Las actividades de E/A no son adecuadas y no tienen ninguna relación con los objetivos o eje propuesto.		
Expresión y comunicación	Participan todos los miembros del grupo y muestran una expresión fluida y comprensible. Utilizan recursos para captar la atención del oyente.	Participan más de la mitad de los miembros del grupo y muestran una expresión fluida y comprensible.	Participan la mitad de los miembros del grupo y muestran una expresión fluida y comprensible.	Participan menos de la mitad de los miembros del grupo y no siempre muestran una expresión fluida y comprensible.	No presentan el PAT.		
VALORACIÓN FINAL DEL GRUPO							

Figura 2. Escala descriptiva de evaluación del PAT

ÍTEM	ESCALA GRADUADA					VALORACIÓN (A, B, C, D, E)	OBSERVACIONES
	A	B	C	D	E		
Estructura (evaluado solo por el profesor cuando revise el trabajo escrito)	El PAT tiene una estructura muy adecuada. Incluye todos los apartados y se desarrollan de forma muy acertada y en profundidad.	El PAT tiene una estructura adecuada. Incluye todos los apartados y se desarrollan de forma acertada.	El PAT tiene una estructura adecuada. Aparecen todos los apartados, pero no se desarrollan de forma acertada.	El PAT no incluye alguno de los apartados y los que incluye no se desarrollan de forma acertada.	El PAT carece de gran parte de los apartados y los que incluye no se desarrollan de forma acertada.		
Presentación / introducción	Presentan las principales características del PAT: (1) Eje/objetivo, (2) contenido, (3) metodología, (4) Sesión: organización del espacio, tiempo y material, (5) actividades, (6) evaluación y (7) atención a la diversidad; de forma muy adecuada y original.	Presentan las principales características del PAT (7) de forma adecuada.	Presentan las principales características del PAT (7) de forma poco adecuada.	Presentan algunas de las características del PAT (no comentan los 7 puntos).	No presentan ninguna de las principales características del PAT.		
Documento resumen entregado a los alumnos	Muy adecuado, sin errores, atractivo y muy útil para recordar lo principal del PAT.	Adecuado, sin errores y útil.	Algo adecuado, con algunos errores y algo útil.	Incompleto, con errores y apenas útil.	No se entrega un documento y/o no es claro ni útil.		

NOMBRE:	FICHA SESIÓN PRÁCTICA	PRÁCTICA o PAT N.º	
NOMBRE DE LA PRÁCTICA: <i>(poner el nombre de la práctica realizada, con terminología dirigida a alumnado de primaria)</i>			
CARÁCTER DE LA PRÁCTICA: Narrado y análisis de las sesiones de práctica docente.		FECHA DE REALIZACIÓN:	
DOCENTES:			
RELACIÓN CON EL CURRÍCULUM: Competencias específicas de EF			
NARRADO (en tres columnas). 1ª-fina, con tiempo de cada actividad. 2ª-ancha. Descripción de la actividad llevada a cabo (descripción clara y concisa de en qué consiste). 3ª-ancha. Narrado de cómo se ha desarrollado la actividad en clase (¿Ha funcionado? ¿Ha habido modificaciones?, Participación...)			
DIFERENCIAR LAS PARTES DE LA SESIÓN: 1) Asamblea inicial, 2) experimentación motriz y 3) puesta en común.			
DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS ASPECTOS DIDÁCTICOS DE LA SESIÓN 1-Eje (objetivo general y objetivos específicos); 2-Contenido principal; 3-Contenidos secundarios (justificar donde se dan); 4-Metodología (directiva / no directiva, tipo de tareas y estilos de enseñanza); 5-Evaluación (diferenciando entre técnicas e instrumentos, mejor utilizar tabla); 6-Atención a la diversidad (diferenciando entre la diversidad natural del grupo-aula y la atención a los alumnos con NEE).			
ANÁLISIS DE COMPETENCIAS DOCENTES Completar la escala graduada de evaluación del PAT, incluyendo las observaciones pertinentes.			
AUTOEVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN Y FICHA DE SESIÓN PRÁCTICA Indicar el nivel (A, B, C o D) de manera consensuada de la siguiente escala graduada.			

Figura 3. Ficha de narrado y análisis didáctico.

La experiencia presenta técnicas e instrumentos de evaluación que nos permiten reflexionar sobre ella: 1) evaluación dialogada tras la presentación y la sesión práctica; 2) escala descriptiva completada por la profesora (heteroevaluación), el propio grupo de PAT (autoevaluación) y el resto de los grupos (coevaluación) (figura 2); 3) narrado y análisis de la sesión por el resto de los grupos (figura 3); 4) reflexión personal individual de cada uno los miembros del grupo del PAT; y 5) evaluación dialogada tras la aplicación con los niños en el colegio.

Lecciones aprendidas de su aplicación y conclusiones

La realización de un PAT sobre el Modelo Pedagógico de EF relacionada con la Salud hace que el alumnado tome conciencia de la importancia de enseñar a conseguir

unos hábitos de vida saludables en la escuela. Tanto el grupo que desarrolla el PAT, como el alumnado que la vivencia, adquieren unos recursos para implementar este modelo en su futura labor docente.

La aplicación las actividades con el alumnado de Educación Primaria ha sido valorada por el alumnado del Grado de manera muy positiva para la adquisición de las competencias docentes que demanda el Título. En especial, ha señalado la importancia de trabajar con niños antes de su paso por el Prácticum por varios motivos: 1) comprobar si el diseño de sus actividades era adecuado para los alumnos de Primaria, 2) hacer las modificaciones y adaptaciones de las actividades según el contexto y el desarrollo de la actividad y 3) tener una idea más ajustada de sobre cómo aplicar el modelo de EF relacionado en la Salud en este ciclo educativo.

Podemos concluir que es necesario que los alumnos de FIP realicen actividades de aprendizaje con un alto grado de implicación y práctica cercana a la realidad para que adquieran los recursos y las competencias para aplicar modelos de EF relacionada con la Salud en su futura labor docente.

Referencias

- Fernández Río, J., Hortigüela Alcalá, D., & Pérez Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física: ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD*, ISSN-e 1133-6366, No. 423, 2018, Págs. 57-80, 423, 57-80. <https://doi.org/10.55166/REEFD.VI423.695>
- Julían-Clemente, J. A., Peiró-Velert, C., Zaragoza-Casterad, J., & Aibar-Solana, A. (2021, June). (PDF) EDUCACIÓN FÍSICA RELACIONADA CON LA SALUD. https://www.researchgate.net/publication/352373301_EDUCACION_FISICA_RELACIONADA_CON_LA_SALUD
- Manrique Arribas, J. C., López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., & Real Rubio, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes: REEFD*, ISSN-e 1133-6366, No. 388, 2010, Págs. 39-57, 388, 39-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6368193&info=resumen&idioma=ENG>
- Monjas Aguado, R. (2008). Análisis y evolución de una propuesta de enseñanza deportiva en la formación inicial del profesorado de educación física a través de la evaluación del alumnado. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=169899&info=resumen&idioma=SPA>
- Segovia, Y., Gutiérrez, D., & López, L. M. G. (2023). Pre-Service Teacher education in pedagogical models: the Sport Education case in Spain. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(57), 113-132. <https://doi.org/10.12800/CCD.V18I57.2003>

Vidal Ledo, M. J., Avello Martínez, R., Rodríguez Monteagudo, M. A., Menéndez Bravo, J. A., Vidal Ledo, M. J., Avello Martínez, R., Rodríguez Monteagudo, M. A., & Menéndez Bravo, J. A. (2019). Simuladores como medios de enseñanza. *Educación Médica Superior*, 33(4), 2085.

Título: Elijo Inclusión. Un programa integrado de Educación Deportiva y Aprendizaje servicio en Educación Especial

Autoría: Gómez-Galán, A. V., Abellán, J.

Abstract

Introducción

La aplicación conjunta del Modelo de Educación Deportiva (MED) y el Aprendizaje Servicio (ApS) en el ámbito de la Educación Física (EF) ofrece grandes posibilidades dentro del marco educativo (Gutiérrez et al., 2024). Está demostrado que favorece la transición positiva de la Educación Primaria (EP) a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y facilita el desarrollo de habilidades sociales del alumnado participante (García-López et al., 2023; Gutiérrez et al., 2019). Además, existen investigaciones que añaden un tercer factor metodológico al MED-ApS, como es la utilización de un deporte paralímpico como elemento sensibilizador (Abellán et al., 2022). Hasta el momento, se ha demostrado que la aplicación de estas metodologías genera un contexto que permite un intercambio muy positivo de desarrollo entre el alumnado, con incidencia en las actitudes hacia la discapacidad (Abellán et al. 2022) y que puede generar beneficios en alumnado con diferentes necesidades (Gutiérrez et al., 2024).

Se abre la vía a seguir profundizando en este campo desde un escenario no estudiado hasta el momento, como es la participación simultánea de alumnado de centro específico (Educación Especial) junto a alumnado de centro ordinario. El presente trabajo, por tanto, tiene por objetivo analizar, desde el punto de vista de la inclusión, la efectividad de un programa de intervención didáctica en el área de EF mediante la aplicación conjunta de las metodologías del MED y APS, con el fin de promover una participación activa, equitativa e inclusiva de todo el alumnado, especialmente del alumnado del Centro de Educación Especial (CEE). La valoración se hace desde la perspectiva de las tutorías del alumnado, compuestas por el tutor/a y Auxiliar Técnico Educativo (ATE).

Método

El presente estudio forma parte del desarrollo de un programa de investigación en el que se aplica el MED-ApS con alumnado de centro específico y centros ordinarios. El programa cuenta con la evaluación positiva del Comité de Ética de la Universidad de Castilla-La Mancha (CEIS-2025-32180)

Diseño

Este trabajo se integra dentro de un estudio cuasi-experimental más amplio, con un enfoque mixto cuantitativo-cualitativo. La presente investigación muestra los resultados cualitativos de uno de los grupos focales.

Participantes

Se analiza la percepción sobre el programa desde las tutorías de las aulas de Educación Especial (EE). En total participaron cuatro tutores/as y dos auxiliares de apoyo educativo y un docente especialista de la etapa de Transición a la Vida Adulta (TVA).

Instrumentos

Grupo focal. Para conocer la interpretación del personal docente que componía las tutorías y explorar la repercusión que había tenido el programa en su alumnado, se realizó un grupo focal en el que participaron cuatro tutores, dos Auxiliares y un profesor especialista (del ciclo de Transición a la Vida Adulta) que apoyaba en la actividad.

Programa de intervención

El desarrollo completo del programa se divide en tres fases. La presente comunicación se centra en la segunda y tercera fases, de intervención y análisis de resultados. Se implementó una Unidad Didáctica de larga duración utilizando la metodología del MED y en la que se integraron acciones de ApS. Se crearon equipos estables e inclusivos de seis estudiantes (cuatro de centro ordinario y dos de centro específico). La etapa del desarrollo se llevó a cabo a través de tres periodos diferenciados que se corresponden con las fases propias del MED (pretemporada, temporada regular y evento final). Las sesiones fueron dirigidas por los docentes de EF correspondientes a los agrupamientos realizados (docente de EF de CEE y docente de EF de centro ordinario correspondiente), acompañados del ATE del grupo de Educación Especial (EE) que participara en cada sesión. La tercera fase consistió en la evaluación y valoración de los resultados del programa orientándolo desde una perspectiva inclusiva. En esta comunicación se recogen los datos obtenidos sobre la percepción de los docentes de las tutorías del CEE que han intervenido de manera directa en el transcurso del programa.

Análisis de datos

Se realizó un análisis cualitativo a través de un grupo focal en el que se establecieron categorías con los aspectos más significativos. Se empleó una perspectiva deductiva, a partir de la búsqueda de aspectos positivos y aspectos a mejorar.

Resultados

En la Tabla 2, se muestran los resultados del análisis realizado.

Tabla 2. Análisis de los resultados del grupo focal

Categoría	Código	Número de citas	Ejemplo de cita
Aspectos positivos	Motivación	5	“El alumnado volvía de las sesiones muy contento y motivado”.
	Sentido de pertenencia	4	“Una de las expresiones que decían es que tenían un grupo, no el suyo de referencia, sino que se estaban juntando con alumnado del instituto, al que idolatran”.
	Autogestión	2	“Me hizo ver que teníamos que dar un voto de confianza a su capacidad de autogestión”.
	Igualdad de estatus	3	“Sus grupos les han tratado como iguales y eso les ha hecho ganar en autoestima”.
	Eliminación de miedos e inseguridades	2	“Partían de unos miedos e inseguridades previas de otras situaciones con otros chicos y luego han ido viendo como todo ha salido muy bien”.
	Transferencia a otros contextos	2	“Se ha creado una relación sólida, que luego se fortalecía en los recreos conjuntos”.
	Inclusión	3	“Tengo la sensación de que hemos encontrado la luz, hemos encontrado el camino”.
Aspectos a mejorar	Tiempo	2	“En cuanto al tiempo, el programa ha supuesto una toma de contacto, teniendo en cuenta la dimensión del conflicto (inclusión)”.
	Barreras comunicativas	2	“Sobre la sensibilización previa del profesorado, es una asignatura que tenemos pendiente”.

Los resultados reflejan cómo la aplicación del programa genera impactos positivos en términos de motivación, inclusión, autoestima y sentido de pertenencia en el alumnado de EE. La categoría más representativa fue la de motivación, destacando un alto nivel de entusiasmo y satisfacción en el alumnado tras participar en las sesiones. Esto indica un impacto emocional positivo inmediato. Este aumento en la motivación se relaciona con la segunda categoría más destacada, sentido de pertenencia, donde se observa cómo el alumnado de EE veía reforzadas su identidad grupal e inclusión social. Asimismo, se identifican algunos desafíos estructurales como el tiempo de desarrollo del programa y la preparación del personal docente de cara a futuras intervenciones.

Discusión y conclusiones

El presente estudio pretende analizar, desde el área de EF, la eficacia de un programa aplicación conjunta de las metodologías del MED y APS, enfocándolo desde los aspectos positivos que proporciona al proceso de inclusión en el alumnado de EE participante. Los resultados muestran la viabilidad del mismo y cómo, desde la perspectiva de las tutorías de las aulas de EE, la participación en el programa potencia algunos de los elementos aceptados desde la literatura científica para dar respuesta el concepto de inclusión educativa (Ainscow et al., 2006; Ainscow, 2020; Echeita y Ainscow, 2011), como son la presencia, participación y aprendizaje de todo el estudiantado, y posibilitando estrategias que modifiquen situaciones de vulnerabilidad de

partida en el proceso educativo. En conclusión, el análisis realizado desde las tutorías de las aulas de EE participantes en el proyecto valoran positivamente el programa como facilitador de situaciones dirigidas a la inclusión educativa de su alumnado.

Financiación o apoyos: La intervención parte del programa conEFta, enmarcado dentro del Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y la Universidad de Castilla-La Mancha y que busca, como objetivo final, favorecer el desarrollo positivo desde la EF.

Referencias

- Abellán, J. y Segovia, Y. (2022). El programa MED-ApS Sensibilizador y su efecto sobre las actitudes hacia la discapacidad. *Didacticae*, 12, 74-87. <https://doi.org/10.1344/did.2022.12.74-87>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M. Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123–134 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12 (4), 26-46. <http://goo.gl/f9o4dF>
- García López, L. M., Gutiérrez, D., González-Martí, I., Segovia, Y., y MacPhail, A. (2023). Enhancing sport education experiences through service-learning. *European Physical Education Review*, 29(2), 215-232. <https://doi.org/10.1177/1356336X22113277>
- Gutiérrez, D., García López, L. M., Segovia, Y., Fernández-Bustos, J. G., & González-Martí, I. (2024). Developing social and school facilitators for a positive school transition through a Sport Education and Service-Learning programme. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2319078>
- Gutiérrez, D., Segovia, Y., García-López, L. M., & Fernández-Bustos, J. G. (2019). Integración del aprendizaje-servicio en el modelo de educación deportiva como facilitador de la transición a la educación secundaria. *PUBLICACIONES*, 49(4), 89–110. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11730>

Título: Promoción de recreos activos en Educación Infantil a través del Enfoque Activista y el Aprendizaje-Servicio: un intercambio de saberes entre universidad y escuela

Autoría: González-Martí, I, Reyes, L., Abellán, J.

Abstract

Introducción

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, las asignaturas del Grado en Maestro/a en Educación Infantil (EI) ofrecen aún escasas oportunidades de contacto directo entre los estudiantes universitarios y los niños y niñas, quienes serán, en definitiva, el foco de su futura labor docente. Esta limitación plantea la necesidad de incorporar metodologías que favorezcan experiencias significativas y de impacto real en la comunidad educativa (Chittum et al., 2022). Las asignaturas con contenidos prácticos en centros educativos de la Etapa de EI, no sólo aumentan la motivación del alumnado universitario, sino que además adquieren experiencia en relación con la carrera que van a desempeñar. En esta experiencia didáctica se han combinado dos estrategias metodológicas clave para el desarrollo de la misma: el Enfoque Activista y el Aprendizaje-Servicio (González-Martí et al., en prensa).

El Aprendizaje-Servicio (ApS) se presenta como una estrategia especialmente adecuada para cubrir ámbitos que trascienden la educación reglada (Salvador -García et al., 2023) y, al mismo tiempo, permitir que los futuros docentes interactúen de manera directa con el alumnado de EI. En la experiencia que aquí se comparte, dicha interacción se sitúa en un espacio clave de socialización y juego: el recreo.

En cuanto al Enfoque Activista en la primera fase de construcción de la fundamentación, se identifican y seleccionan las motivaciones e intereses del alumnado, utilizando instrumentos que permiten escuchar y atender a sus necesidades de manera sistemática y reflexiva (Luguetti et al., 2017).

La segunda fase, denominada activista, se centra en la acción: es el momento en que se diseñan y ponen en práctica respuestas pedagógicas que den forma a esas inquietudes (Luguetti et al., 2017) y preferencias detectadas en los infantes. De este modo, la intervención no solo busca fomentar la actividad física, sino también hacerlo desde un enfoque participativo, inclusivo y ajustado al sentir del alumnado de EI.

El objetivo de esta experiencia didáctica llevada a cabo por los estudiantes universitarios a través del Enfoque Activista y el ApS es conocer si aumenta la práctica de actividad física en los recreos de los centros de EI.

Descripción de la experiencia

Esta experiencia didáctica se enmarca en un proyecto más amplio desarrollado en la asignatura Actividad Física y Salud en EI, con una carga docente de 6 créditos pertenecientes al European Credit Transfer System (ECTS) impartida en el segundo semestre de 3 curso de la mención de Educación Física en el Grado en Maestro/a en EI. En ella se aplicó el enfoque activista, de modo que los estudiantes universitarios participaron en una fase de construcción de la fundamentación en la que se co-creó el temario a partir de sus propias motivaciones de aprendizaje relacionadas con la salud en la etapa de EI. De este proceso emergieron ocho temáticas de interés: promoción de la actividad física y reducción del tiempo frente a pantallas; alimentación saludable; atención a la discapacidad; higiene postural; diabetes; obesidad; asma; y emociones en el deporte. Estos contenidos fueron ofrecidos a diferentes centros de EI mediante contacto directo con sus equipos directivos, quienes seleccionaron aquellos temas que mejor se ajustaban a las necesidades de su alumnado para ser trabajados en los recreos escolares.

En la fase activista, los estudiantes universitarios diseñaron cuentos motores que respondían tanto a sus motivaciones como a las demandas de los equipos directivos. Estas actividades se implementaron durante la experiencia de ApS en los recreos. El proyecto incorporó además un aprendizaje en cascada: los estudiantes partieron de los intereses de los infantes sobre preferencias de actividad física a través de un dibujo solicitado a los niños/as identificados en la fase de fundamentación, y los combinaron con los contenidos co-creados en la asignatura y seleccionados por los centros educativos.

Los resultados que se presentan corresponden al curso académico 2023-2024, en el que participaron 20 estudiantes universitarios/as (19 mujeres y 1 hombre) junto con su profesora, así como 11 centros educativos de la provincia de Albacete, con la implicación de sus directores/as (4 hombres y 7 mujeres) y profesorado (21 mujeres y 7 hombres). En total, se desarrollaron 6 recreos activos en los que participaron 740 niños y niñas de EI, de los cuales un 10% presentaba discapacidad motriz y un 14% discapacidad intelectual.

Al finalizar la intervención de ApS, se administró a los directores/as de los centros una encuesta de percepción sobre satisfacción de los cuentos motores realizados mediante Google Forms. El cuestionario incluyó 12 ítems: 10 con respuesta cerrada en una escala Likert de 5 puntos (1 = nunca, 5 = siempre) y 2 con respuesta abierta para recoger comentarios adicionales, y se preguntó a los niños de forma aleatoria sobre su aprendizaje en contenidos de salud abordados en los diferentes cuentos motores.

Lecciones aprendidas de su aplicación y conclusiones

Los principales hallazgos extraídos de las encuestas al profesorado de EI y a los directores/as de los centros educativos muestran una valoración altamente positiva de la experiencia. En primer lugar, señalaron que los contenidos trabajados en los cuentos motores se ajustaron fielmente a los temas de salud previamente acordados (63,6% “siempre” y 36,4% “casi siempre”). Asimismo, coincidieron en que los niños y niñas habían aprendido de manera significativa sobre dichos contenidos relacionados con la salud (63,6% “siempre” y 36,4% “casi siempre”). Este aprendizaje se reflejó también en

las propias expresiones del alumnado participante, por ejemplo: “el azúcar es malo” (Cintia, 4 años) o “hacer deporte es guay” (Raúl, 5 años).

Otro aspecto destacado fue la percepción de un incremento en la práctica de actividad física durante los recreos en casi todos los centros (63,6% “siempre” y 27,3% “casi siempre”). Igualmente, se valoró muy positivamente la atención a las necesidades del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (72,7% “siempre” y 27,3% “casi siempre”), destacando la participación equitativa e inclusiva de este grupo en las actividades (81,8% “siempre” y 18,2% “casi siempre”).

En síntesis, la experiencia no solo enriqueció la formación de los estudiantes universitarios mediante el aprendizaje en cascada a través del enfoque activista y del ApS, sino que también generó un impacto positivo en la comunidad escolar, promoviendo recreos más activos, inclusivos y significativos para el alumnado de EI.

Referencias

- Chittum, J. R., Enke, K., & Finley, A. (2022). The effects of community-based and civic engagement in higher education. *American Association of Colleges & Universities*.
- González-Martí, I., Reyes, L., & Abellán, J. (en prensa). Activist Approach and Service-Learning in Active Recesses: Building Knowledge Bridges between Pre-service Teachers and Early Childhood Education students. *Sport in Society*.
- Luguetti, C., Oliver, K., Kirk, D., & Dantas, L. (2017). Exploring an activist approach of working with boys from socially vulnerable backgrounds in a sport context. *Sport Education and Society*, 22(4), 493-510. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1054274>
- Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, O., Maravé-Vivas, M. & Gil-Gómez, J. (2023). Service-Learning in Physical Education Teacher Education: A Retrospective Exploratory Study to Examine Its Challenges. *Teaching and Teacher Education* 135 (September). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104350>.

Título: Proyecto ReDoble. Descansar para aprender: impacto del aumento del tiempo de descanso en el bienestar y el rendimiento académico

Autoría: Gutiérrez-Díaz del Campo, D., Sánchez-Matas, Y.

Abstract

Introducción

El recreo aporta múltiples beneficios al alumnado, incluyendo mejoras en el rendimiento académico, el funcionamiento cognitivo, el comportamiento, el estado emocional, la salud física y la salud social (Hodges et al., 2022). El horario escolar español establece un recreo obligatorio de 30 minutos, sin embargo, la literatura indica que la atención sigue ciclos rítmicos de entre 90 y 110 minutos a lo largo del día (Jensen, 2005), lo que sugiere la necesidad de pausas más frecuentes.

El Proyecto ReDoble se puso en marcha en 2024 dentro de los proyectos de Innovación de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, con el objetivo de evaluar el impacto del aumento del tiempo de recreo durante la jornada escolar en variables relacionadas con el bienestar y el rendimiento académico, tanto del alumnado como del profesorado. En este trabajo se presentan los resultados sobre la percepción del profesorado y del alumnado.

Método

Diseño

El Proyecto ReDoble emplea un diseño mixto cuasi-experimental con grupos control y experimental, y mediciones pre y post mediante métodos cuantitativos y cualitativos. La recogida de datos se realizó durante el curso 2024-2025. La Tabla 1 resume las variables medidas y los instrumentos utilizados.

Tabla1
Variables e instrumentos de medición

Variables	Instrumentos
Bienestar del alumnado	KIDSCREEN-52 (sin las dimensiones Familiar y Económica) más preguntas abiertas
Bienestar del profesorado	TEI-BSV (12 preguntas) Inventario de Burnout de Maslach (MBI Ed) (22 preguntas)
Percepción del profesorado	Grupos focales
Percepción del profesorado	Cuestionario
Percepción del alumnado	Grupos focales
Atención (alumnado)	Cuestionario de 3 preguntas (Wang, 2011)
Atención, gestión del aula (percepción del profesorado)	Cuestionario de 4 preguntas (TALIS; AIMS, Wang, 2011) + 1 pregunta abierta

Participantes

En el proyecto ReDoble participan cinco centros experimentales, tres de Educación Secundaria (ES) y dos de Educación Primaria (EP), y cuatro control, dos de ES y dos de EP. Para los datos de percepción de profesorado y alumnado la muestra estuvo compuesta por docentes y alumnado de los cinco centros educativos experimentales.

Programa de intervención

Se estableció un período de recreo después de cada dos sesiones de clase, además, en ES, se incrementó el tiempo de recreo en 30 minutos adicionales, alcanzando un total de 60 minutos diarios. Distribuidos en dos recreos de 30 minutos, mientras que en EP, se añadió un total de 15 minutos adicionales, sumando 45 minutos diarios de recreo. Distribuidos en dos recreos, uno de 15 minutos y el segundo de 30 minutos. No se modificó la hora de entrada y salida al centro escolar.

Resultados

Percepción del profesorado

Comportamiento del alumnado en el aula. Los docentes coinciden en que el ambiente en el aula ha mejorado tras la introducción del segundo recreo. Señalan una reducción en los niveles de ansiedad y una mayor disposición del alumnado para participar en clase después del descanso. Se observa, además, una disminución en las interrupciones, como las salidas al baño, que anteriormente eran utilizadas como vía de escape durante las clases. "*Después del primer recreo, los niños están más tranquilos y con mejor disposición para trabajar*" (Profesor EP).

Rendimiento y aprendizaje en las sesiones. Se perciben mejoras en la atención y la capacidad de concentración de los estudiantes, especialmente en sesiones teóricas: "Las sesiones teóricas se sienten más fluidas, ya que los alumnos están más atentos tras el descanso" (Profesor EP).

Bienestar del profesorado. El doble recreo ha repercutido positivamente en el estado de ánimo y en el bienestar general del profesorado. Muchos docentes destacan una reducción del agotamiento físico y emocional, así como una mejora en la capacidad de enseñanza y en la calidad de la interacción con el alumnado: "Siento que estoy menos quemado que el año pasado, aunque sigo teniendo una carga de trabajo alta" (Profesor EP).

Impacto en la organización y coordinación docente. Los recreos adicionales también han facilitado la organización del trabajo docente y la coordinación entre compañeros: "Ahora tengo más tiempo para preparar materiales, corregir o coordinar con otros profesores sin hacerlo fuera de horario" (Profesor ES).

Percepción del alumnado

Comportamiento en clase. Los alumnos notaron que el segundo recreo contribuyó a un ambiente más tranquilo en clase: "*Este año hay menos alboroto en clase, todos estamos más tranquilos después del recreo*" (Alumno EP). También señalaron que el tiempo adicional les ayuda a gestionar mejor su energía y llegar a clase más relajados: "*No siento que tenga que gastar toda mi energía de golpe, sé que hay otro recreo después*" (Alumno Secundaria).

Además, en comparación con el año anterior, mencionaron que hay menos conflictos entre compañeros: "*Antes, en el recreo, siempre había problemas, pero este año todo está más calmado*".

Rendimiento y aprendizaje en las sesiones. Los estudiantes percibieron que el descanso entre clases mejora su atención y les permite concentrarse mejor en las tareas: "*Ahora salgo de clase habiendo entendido más cosas, porque estoy más concentrado*" (Alumno EP); "*El año pasado desconectábamos en la tercera y última hora, pero este año estoy igual de atento durante las seis horas*" (Alumno ES).

Conclusiones

La introducción de un segundo recreo en la jornada escolar ha tenido un impacto claramente positivo. Docentes y alumnado coinciden en una mejora en el clima del aula, así como de aprovechamiento académico. Otros beneficios reportados fueron son la reducción de conflictos en los recreos y una mejor en la coordinación docente. Los resultados parecen apoyar la hipótesis de que una mejor distribución y aumento del tiempo de descanso en la jornada escolar aumenta el bienestar y rendimiento académico de alumnado y profesorado, justificando su consideración por parte de legisladores y comunidades educativas interesadas en prácticas escolares de calidad basadas en la evidencia.

Referencias

- Hodges, V. C., Centeio, E. E., & Morgan, C. F. (2022). The benefits of school recess: A systematic review. *Journal of School Health*, 92(10), 959-967.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. ASCD.

Título: ¿Cómo se evalúa el cambio de comportamiento en los programas de promoción de desplazamiento activo al centro escolar?

Autoría: Ibor-Bernalte, E., Corral-Abós, A., Sanz-Remacha, M., Clemente, J.A.J.

Abstract

Introducción

En las últimas décadas, el desplazamiento activo al centro escolar, principalmente a pie o en bicicleta, se ha consolidado como una estrategia clave para fomentar estilos de vida saludables, sostenibles y seguros entre el alumnado de educación primaria (Poitras et al., 2016). Diversas investigaciones han evidenciado que esta forma de movilidad contribuye significativamente al bienestar físico y mental del alumnado, aumentando sus niveles de actividad física diaria, mejorando su salud cardiovascular y reduciendo el riesgo de enfermedades asociadas al sedentarismo (Mandic et al., 2020; Chillón et al., 2011). Además, el desplazamiento activo potencia la autonomía infantil, el conocimiento del entorno urbano, y fortalece competencias sociales y de ciudadanía activa desde edades tempranas (Gálvez-Fernández et al., 2020).

Desde el año 2015, la literatura muestra un incremento en los programas que evalúan los cambios de comportamiento vinculados al desplazamiento activo (Rodrigo-Sanjoaquín et al. 2022). Destacan iniciativas como el proyecto europeo STARS, el estudio PACO (Pedalea y Anda al Colegio) o el programa municipal “Camino Escolar Seguro” en ciudades como Zaragoza, Barcelona o Parla (Rodrigo-Sanjoaquín et al., 2023), además de propuestas realizadas dentro de proyectos de ciudad como el programa ProATS realizado en la ciudad de Huesca como parte del proyecto europeo CAPAS-Cité-Ciudad (Ibor et al., 2019; Corral-Abós et al., 2022).

Estas experiencias han incorporado una evaluación mixta, integrando métodos cuantitativos (encuestas, conteos, GPS) y cualitativos (entrevistas, diarios de movilidad) para valorar la efectividad de las intervenciones y el desarrollo competencial del alumnado (Villa-González et al., 2014). En la actualidad, se están explorando métodos innovadores de evaluación del desplazamiento activo, como los sistemas de geolocalización (wearables y apps), rúbricas de observación directa en entornos reales, pruebas de circuito vial simuladas, y cuestionarios de autopercepción adaptados a la etapa educativa (Rissel et al., 2012; Molina-García et al., 2021).

En el contexto educativo español, resulta esencial valorar la capacidad del alumnado para aplicar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos reales (como el desplazamiento activo) mediante pruebas competenciales, en consonancia con los principios establecidos por la LOMLOE y los marcos de referencia europeos en materia educativa (Consejo de la Unión Europea, 2018). La LOMLOE (2020), a través de su propuesta de situaciones de aprendizaje vinculadas con el desarrollo de competencias

clave y al perfil de salida del alumnado, proporciona un marco pedagógico idóneo para la implementación de programas interdisciplinares de desplazamiento activo. Estos programas no solo pueden ser integrados en la evaluación y calificación escolar, sino que además promueven aprendizajes relevantes y transferibles para la vida futura del estudiantado (Ibor et al., 2025).

Descripción de la experiencia

El programa piloto ProATS (Promotion Active Transport to School) se implementó en un centro escolar de la ciudad de Huesca, donde se evaluó su efectividad, cambio de comportamiento en el desplazamiento andando o en bicicleta, así como la sostenibilidad de este, pasados cinco cursos desde el primer año de intervención (Ibor, 2023). El objetivo de esta comunicación es proponer un nuevo método de evaluación competencial para analizar la eficacia de los programas de promoción del desplazamiento activo en los centros educativos. Todas las dinámicas de aprendizaje del programa de 5.º y de 6.º se pueden revisar y consultar con más detalle en la guía de «Promoción del desplazamiento activo desde el centro escolar» (Ibor et al., 2019).

Evaluación de la prueba competencial “Desde el cole voy seguro”

Al analizar los distintos momentos pedagógicos que conforman los proyectos interdisciplinares, y en particular las oportunidades que ofrecen las situaciones de aprendizaje contempladas en la LOMLOE, se identifica un potencial significativo para el desarrollo de procesos de evaluación auténtica centrados en el alumnado (Julián et al., 2017).

La situación competencial tiene como objetivo permitir al profesorado y a los observadores externos (profesorado del centro y miembros del equipo investigador) verificar que el alumnado, ya sea a pie o en bicicleta, posee las habilidades necesarias para desplazarse de forma segura y autónoma en un entorno urbano. Para ello, se organizó a los estudiantes en pequeños grupos, cuatro o cinco alumnos/as y un evaluador externo, a quienes se les asignó un destino específico. A partir de esa indicación, los participantes debían planificar su ruta y llevarla a cabo de manera autónoma mientras el resto del grupo y el evaluador les acompaña. Al finalizar cada uno de los recorridos, los evaluadores rellenan la escala de observación y se la entregan al profesor responsable al finalizar la prueba competencial. Los destinos fueron elegidos previamente por el alumnado, atendiendo a los lugares cercanos al colegio donde realizaban actividades deportivas, de ocio o culturales. Esta experiencia constituye un ejemplo representativo de evaluación auténtica, caracterizada por su elevada aplicabilidad y transferencia a contextos reales de la vida cotidiana (véase Figura 1).

Área	Educación Física		
Unidad didáctica / Actividad	Programa de Desplazamiento Activo para 6º		
Nombre del estudiante a observar		Fecha	
Dinámica de aprendizaje	Dinámica 8. Desde el colegio voy seguro		

(EF) Criterio de evaluación 1.5. Combinar acciones motrices con autonomía para decodificar información y adaptar su motricidad de forma segura para realizar recorridos con incertidumbre en el medio, aprovechando las posibilidades del centro escolar, y modulando determinados aspectos (por ejemplo, el tipo de desplazamiento, el espacio, el número de señales, el grado de incertidumbre, la duración, el uso o no de equipos o vehículos, etc.).

(EF) Criterio de evaluación 4.1 Utilizar los espacios naturales y/o del entorno próximo respetando la flora y la fauna del lugar, haciendo un buen uso de las instalaciones y/o servicios que ofrece con una perspectiva eco sostenible y comunitaria del cuidado del entorno.

1) ¿Cómo es el desplazamiento?

Andando		Bicicleta	
---------	--	-----------	--

2) Comportamientos a observar:

Desde		A	
-------	--	---	--

1.5	1.5.a)	Realizar un desplazamiento seguro previamente planificado a un sitio conocido.	No sabe ir	Necesita mucha ayuda	Necesita algo ayuda para ir del docente	Necesita algo ayuda para ir de algún compañero/a	Sabe ir solo
	1.5.b)	Mantener una mirada activa al entorno para anticipar acciones seguras.	No mira nunca	Mira pocas veces	Mira algunas veces	Mira casi todas las veces	Mira constantemente
1.5.c)		Señalizar correctamente las maniobras durante el recorrido establecido.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1.5.d)		Mantener una distancia de seguridad y una velocidad adecuada para realizar el recorrido con seguridad.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
4.1	4.1.a)	Usar la bicicleta o caminar como alternativa sostenible para moverse por la ciudad de manera respetuosa con otros.	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

Observaciones:

Observación realizada por: _____

Figura 1. Escala de observación categórica para la evaluación de la situación competencial “Desde el cole voy seguro”

Lecciones aprendidas de su aplicación y conclusiones

Es relevante señalar que esta propuesta de evaluación ha contribuido significativamente: a) Establecer una relación clara entre los comportamientos relacionados con el uso de la bicicleta y los criterios de evaluación. b) La categorización de estos comportamientos es conocida por el alumnado y la evaluación es llevada a cabo por una persona debidamente formada. c) Dicha evaluación se realiza dentro del horario escolar, lo que permite su integración natural en la dinámica educativa diaria. d) Además, el trabajo previo con la bicicleta, junto con otros aprendizajes específicos del proyecto, se identifican como un factor clave para el éxito del proceso y la sostenibilidad de este. e) Finalmente, la información obtenida forma parte del conjunto de datos relevantes que se comparte con las familias al término del trimestre, lo que contribuye a poner en valor el proyecto.

Financiación o apoyos

CAPAS-Ciudad, proyecto financiado por el FEDER e Interreg POCTEFA.

Referencias

- Chillón, P., Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Veidebaum, T., Oja, L., Mäestu, J., ... & Sjöström, M. (2011). Active commuting to school in children and adolescents: An opportunity to increase physical activity and fitness. *Scandinavian Journal of Public Health*, 39(8), 873–879. <https://doi.org/10.1177/1403494810384427>
- Consejo de la Unión Europea (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01)*. Diario Oficial de la Unión Europea, C 189, 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604(01))
- Corral-Abós, A., Aibar, A., Julián, J. A., Zaragoza, J., & Ibor, E. (2022). Applying the Intervention Mapping Protocol to promote Active Transport to School in primary school students: the ProATs intervention. *Retos*, 46, 76-92. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.92561>
- Gálvez-Fernández, P., Herrador-Colmenero, M., Villa-González, E., & Chillón, P. (2020). School-based interventions to promote active commuting to school: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1884. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061884>
- Ibor, E., Zaragoza, J., y Julián, J.A. (2019). *Promoción del desplazamiento activo desde el centro escolar*. Capas-Ciudad.
- Ibor, E., (2023). *La promoción del desplazamiento activo en el centro escolar: diseño, implementación, evaluación y sostenibilidad del programa ProATs*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza. Repositorio Zaguán <https://zaguan.unizar.es/record/130638>

- Ibor Bernalte, E., Corral Abós, A., Julián Clemente, J. A., y Zaragoza Casterad, J. (2025). El desplazamiento activo al centro educativo como situación de aprendizaje. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 88, 36–43.
- Julián, J. A., Ibor, E., Zaragoza, J., Belenguer, I., Laliena, M., Rivarés, M. e Ibor, A. (2017). Desplazamiento activo a la escuela como proyecto interdisciplinar. *Aula Innovación Educativa*, 216, 17-21.
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 30 de diciembre de 2020).
- Mandic, S., Williams, J., Moore, A., Hopkins, D., Flaherty, C., & Spence, J. C. (2020). Physical activity and active transport among New Zealand adolescents: Differences across urban, suburban and rural settings. *Journal of Transport & Health*, 18, 100873. <https://doi.org/10.1016/j.jth.2020.100873>
- Molina-García, J., García-Massó, X., Queralt, A., Pablos, C., & Martínez-Bello, V. E. (2021). Active commuting to school in Spanish preschool children: A study based on parents' perceptions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1262. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031262>
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J.-P., Janssen, I., ... & Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), S197–S239. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663>
- Rissel, C., Curac, N., Greenaway, M., & Bauman, A. (2012). Physical activity associated with public transport use—a review and modelling of potential benefits. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(7), 2454–2478. <https://doi.org/10.3390/ijerph9072454>
- Rodrigo-Sanjoaquín, J., Corral-Abós, A., Aibar Solana, A., Zaragoza Casterad, J., Lhuisset, L., y Bois, J. E. (2022). Effectiveness of school-based interventions targeting physical activity and sedentary time among children: a systematic review and meta-analysis of accelerometer-assessed controlled trials. *Public Health*, 213, 147–156. <https://doi.org/10.1016/J.PUHE.2022.10.004>
- Rodrigo-Sanjoaquín, Javier, Abós, Ángel, García-González, Luis, & Sevil-Serrano, Javier. (2023). Efectos de un programa de intervención escolar para promover el desplazamiento activo en bicicleta de los adolescentes. *MHSalud*, 20(2), 88-102. <https://dx.doi.org/10.15359/mhs.20-2.7>
- Villa-González, E., Pérez-López, I. J., Ruíz-Ruiz, J., Delgado-Fernández, M., & Chillón-Garzón, P. (2014). El desplazamiento activo al colegio. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 46, 24–32.

Título: Kilómetros compartidos: experiencia práctica con Strava para la promoción de la actividad física en Educación Física.

Autoría: Lope-García, P., Camacho-Miñano, MJ.

Abstract

Introducción

Participar en actividades artísticas, ya sea de forma activa o receptiva, es un comportamiento positivo para la salud, respaldado por reciente evidencia científica (Fancourt, 2019). Estas prácticas, que incluyen la música, el teatro, la danza, las artes visuales entre otras, promueven el bienestar emocional, fortalecen la autoestima, favorecen el autocontrol y contribuyen significativamente a la salud mental de niños y adolescentes (Sonke, 2023). Según la Organización Mundial de la Salud y múltiples investigaciones internacionales (Fancourt, 2019), la participación en actividades artísticas debe ser considerado un comportamiento saludable tan relevante como practicar actividad física, una alimentación equilibrada o el contacto con la naturaleza. Además, las artes y los lenguajes artísticos permiten abordar problemas de salud insidiosos o complejos, y mejorar la comunicación en salud y la alfabetización en salud. Las actividades artísticas y creativas pueden contribuir de manera positiva a la comunicación de temas relacionados con la salud y aumentar la alfabetización en salud de las personas, las comunidades y la sociedad. En contextos grupales, las propuestas culturales pueden fomentar diálogos creativos sobre temas como la salud mental, la salud sexual y reproductiva, o la estigmatización. Los lenguajes artísticos ayudan a transmitir mensajes de salud de forma más efectiva, atendiendo al contexto, respondiendo a lo individual y a lo colectivo lo que incide en los comportamientos de salud y reduce las desigualdades sociales (WHO, 2023). Por todo esto, el arte y las propuestas artísticas pueden ser herramientas poderosas en contextos educativos, con niños y jóvenes para abordar comportamientos y hábitos saludables. En este sentido, consideramos que uno de los abordajes más complejos y urgentes para la gente joven, es el de la salud mental. El uso prolongado de dispositivos electrónicos, la exposición a contenidos nocivos y polarizantes, a falta de actividad física, presiones por las crecientes expectativas académicas y laborales, soledad, relaciones sociales con la familia y compañeros y los cambios físicos y emocionales asociados con maduración, constituyen factores que inciden negativamente en el bienestar mental, físico y social, con especial impacto en niños y jóvenes (European Comission, 2025). En la realidad de los jóvenes, es necesario poner el foco en una alfabetización en salud, para desarrollar una actitud crítica y constructiva sobre los desafíos contemporáneos de la salud que les permita vivir de manera saludable e integral.

Descripción de la experiencia

La experiencia que presentamos se vincula a la participación de la primera autora de este trabajo como miembro del *Open Method Coordination on Culture and Health* de la Comisión Europea. En este marco, se ha debatido sobre la preocupación creciente y urgente sobre la salud mental de los jóvenes, especialmente en el contexto de la llamada era digital (European Commission, 2023). El informe de la Organización Mundial de la Salud titulado *Addressing the Digital Determinants of Youth Mental Health and Well-being: Policy Brief* (2025) examina el impacto de los determinantes digitales en la salud mental de los jóvenes en Europa. El documento reconoce que las tecnologías digitales pueden generar efectos tanto beneficiosos como perjudiciales, siendo los jóvenes en situación de vulnerabilidad quienes experimentan con mayor intensidad las consecuencias negativas. El texto subraya la necesidad de comprender esta interacción en el contexto de factores individuales, sociales y ambientales que evolucionan con el desarrollo de los jóvenes.

En Europa, los países miembros también comparten esta preocupación creciente por el impacto negativo del entorno digital en la salud mental de niños y adolescentes, especialmente por el uso excesivo de redes sociales, ciberacoso y exposición a contenidos nocivos (European Commission, 2023). Hay un especial interés en poner el foco en la promoción de la alfabetización en salud digital, tanto en escuelas como en el hogar, para que los jóvenes desarrollen habilidades para gestionar su bienestar mental, desde un enfoque integral que combine educación, salud, tecnología y derechos infantiles para crear un entorno digital más saludable (Council of the European Union, 2025).

Lecciones aprendidas de su aplicación y conclusiones

El recién publicado informe *Culture and health: time to act* (2025), de la Comisión Europea, recoge buenas prácticas, ejemplos, recomendaciones y acciones concretas sobre cómo situar la cultura como motor del bienestar y la salud, junto con su papel en la democracia, la cohesión social y la competitividad. Este texto es relevante y necesario en el ámbito educativo, porque además recoge cómo abordar esta complejidad de la alfabetización en salud con los jóvenes, a través de la participación en las artes y la cultura. Destacamos algunas de estas acciones, que son susceptibles de ser acometidas desde la escuela:

1. **Proponer campañas de sensibilización para informar sobre los beneficios de participar en propuestas artísticas y creativas para la mejora de la salud (mental) y el bienestar en los jóvenes.** Similares a las campañas de sensibilización de los beneficios de la actividad física y el deporte.
2. **Diseñar propuestas y proyectos interdisciplinares mediadas por el arte.** Que aborden en la escuela temas complejos de promoción de la salud con jóvenes: salud mental, salud digital, alimentación saludable, salud sexual, uso excesivo de pantallas, etc.

3. **Ofrecer actividades artísticas como alternativas al tiempo frente a las pantallas** para fomentar el cambio de comportamiento.
4. **Generar espacios y tiempos de co-creación en los centros educativos**, donde los niños y adolescentes puedan interactuar entre ellos y también con el profesorado a través de dinámicas artísticas, con lenguajes creativos y artísticos que permitan un diálogo igualitario sobre salud y bienestar.
5. **Fomentar vínculos o intercambios entre instituciones: escuelas, espacios culturales, centros de salud.** Vínculos y programas compartidos que permitan intercambiar saberes interdisciplinarios, que puedan aportar soluciones innovadoras para que los jóvenes puedan adquirir hábitos saludables.

Los centros educativos, deben garantizar el bienestar de niños y adolescentes, además de ser promotores de hábitos y comportamientos saludables, incluyendo en el currículo de todas las etapas educativas contenidos que aborden la salud y el bienestar. Es necesario que las artes, y la participación en propuestas desde la Educación Artística (junto con otras disciplinas como la Educación Física) aporten contenidos y estrategias curriculares (Ávila, 2025), para que los niños y niñas puedan adoptar durante toda su etapa educativa hábitos saludables que garanticen su bienestar y su salud.

Financiación o apoyo: Financiación o apoyos: Agradecimiento al Ministerio de Cultura, por la invitación a participar como miembro del Open Method Coordination on Culture and Health de la Comisión Europea. A los miembros del grupo por compartir políticas, acciones, saberes y experiencias en relación con los jóvenes y la salud mental. Acciones formativas implementadas en el marco del proyecto ¿Tecnologías digitales para estilos de vida saludables? Un estudio colaborativo para desarrollar pedagogías críticas sobre salud digital con y para jóvenes (SaludDigitalEdu), referencia PID2021-122672OB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER Una manera de hacer Europa.

Referencias

- Ávila Valdés, N. (2025). Más arte y salud en la escuela: recopilación de evidencias. En *Prácticas artísticas para el bienestar colectivo: Diálogos entre arte, salud, educación artística y sociedad* (pp. 179-188). Octaedro.
- Council of the European Union. (2025, June 20). *Council calls for greater efforts to protect the mental health of children and teenagers in the digital era.*
<https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2025/06/20/council-calls-for-greater-efforts-to-protect-the-mental-health-of-children-and-teenagers-in-the-digital-era/>
- European Commission. (2023). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: On a comprehensive approach to mental health.* https://health.ec.europa.eu/publications/comprehensive-approach-mental-health_en

- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2025). *Culture and health: time to act*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/0432398>.
- Fancourt, D., Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization. Regional Office for Europe.
- Sonke, J., Rodriguez, A.K., Colverson, .A, Pesata, V. y Lee, J. (2023). Defining “Arts Participation” for Public Health Research. *Health Promotion Practice*. 25(6):985-996. doi:[10.1177/15248399231183388](https://doi.org/10.1177/15248399231183388)
- World Health Organization (2023). *WHO expert meeting on prevention and control of noncommunicable diseases: learning from the arts*. Opera House Budapest, Hungary, 15–16 December 2022: meeting report. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/373900>
- World Health Organization. (2025). *Addressing the digital determinants of youth mental health and well-being: policy brief*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/381496>

Título: Clima motivacional (dis)empowering en Educación Física: Diferencias según género, edad, rendimiento académico y práctica de actividad física

Autoría: López-García, G.D., Burgueño, R., Gil-Espinosa, FJ., Diloy-Peña, S.

Abstract

Introducción

En el ámbito de la Educación Física (EF), el profesorado desempeña un papel clave en el desarrollo integral del alumnado, no solo a nivel físico, sino también en los planos afectivo y social (Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021). Uno de los factores más influyentes en este proceso es el clima motivacional que el docente genera en el aula, el cual afecta significativamente a la experiencia, el compromiso y los resultados del alumnado (Duda & Appleton, 2016). Además, un clima motivacional positivo en EF puede actuar como catalizador para el desarrollo de actitudes y comportamientos saludables más allá del entorno escolar, favoreciendo la adhesión a la actividad física en el tiempo libre y contribuyendo así a la promoción de la salud desde edades tempranas (Cervelló et al., 2006).

La literatura científica ha abordado tradicionalmente el estudio del clima motivacional desde dos marcos teóricos principales: la Teoría de Metas de Logro (TML; Ames, 1992) y la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Ryan & Deci, 2017). Ambas teorías han sido integradas por Duda (2013) en un modelo jerárquico y multidimensional que distingue entre climas motivacionales empowering y disempowering. El clima empowering se caracteriza por el apoyo a la autonomía, la implicación en la tarea y el apoyo social por parte del docente. En cambio, el clima disempowering incluye prácticas de control, clima ego y frialdad hacia el alumnado (Duda & Appleton, 2016; Burgueño et al., 2025).

A pesar del creciente interés por evaluar estos climas en EF, son pocos los estudios que han analizado cómo varían estas percepciones en función de variables sociodemográficas y académicas, como el género, la edad, el nivel de rendimiento académico o la práctica de actividad física fuera del horario escolar. Por tanto, el objetivo de este estudio fue analizar las diferencias en la percepción que el alumnado tiene sobre el clima motivacional (dis-)empowering creado por el docente en clases de EF en función de su género, edad, rendimiento académico y actividad física extraescolar. Se plantearon las siguientes hipótesis: H1, los chicos percibirán un clima motivacional más disempowering que las chicas; H2, el alumnado que practica actividad física de forma regular percibirá un clima más empowering; H3, el alumnado más joven mostrará una mayor percepción de clima disempowering; y H4, el alumnado con calificaciones más altas percibirá un clima más empowering.

Método

Participantes y contexto

Mediante un muestreo por conveniencia, 573 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato participaron en este estudio transversal. La muestra estuvo compuesta por un 57,4 % de chicos ($n = 329$) y un 42,6 % de chicas ($n = 244$). El alumnado, con edades comprendidas entre los 12 y 19 años, estaba matriculado en distintos centros educativos de Andalucía y recibía dos clases coeducativas semanales de 60 minutos de EF.

Instrumentos

Clima motivacional. Para medir la percepción del alumnado sobre las dimensiones clima (dis)empowering creado por el profesorado en EF, se utilizó Teacher-created (Dis)Empowering Motivational Climate Scale in Physical Education (Burgueño et al., Under Review), creada para contexto español de la EF. El instrumento comenzaba con el enunciado “En mis clases de Educación Física...” y constaba de 24 ítems distribuidos. El clima empowering incluía tres subdimensiones: apoyo a la autonomía (4 ítems) (e.g., “El/la profesor/a nos da diferentes opciones para realizar las actividades”), clima de implicación en la tarea (4 ítems) (e.g., “El/la profesor/a nos anima a trabajar en equipo”) y apoyo social (4 ítems) (e.g., “El/la profesor/a muestra interés por lo que hago”). Por su parte, el clima disempowering estaba compuesto por las subdimensiones de control (4 ítems) (e.g., “El/la profesor/a impone cómo debemos hacer las tareas”), clima de implicación en el ego (4 ítems) (e.g., “El/la profesor/a insiste en que debo rendir mejor que algunos compañeros/as”) y frialdad (4 ítems) (e.g., “El/la profesor/a me ignora a propósito”). Los ítems se respondieron en una escala tipo Likert de 7 puntos, que iba desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 7 (totalmente de acuerdo).

Procedimiento

Se solicitó la autorización a los equipos directivos de los centros participantes y el consentimiento informado a las familias o tutores legales del alumnado. La cumplimentación de los cuestionarios se realizó de manera colectiva en horario escolar, con la presencia del investigador y bajo condiciones de anonimato y voluntariedad. Se garantizó la confidencialidad de los datos y el cumplimiento de los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki.

Análisis de datos

Como paso previo al análisis de diferencias, se hallaron, por un lado, valores de asimetría entre -0.612 y 1.226 , junto con valores de curtosis entre -0.272 y 0.679 , lo que apoyó el supuesto de normalidad de los datos (Field, 2017). Por otro lado, se encontraron valores omega comprendidos entre $.72$ y $.88$, lo que proporcionó evidencias de fiabilidad para cada dimensión del clima (Viladrich et al, 2017). A la hora de analizar las diferencias por género (chico versus chica), actividad física (sí versus no) y edad (hasta 14 años y más de 14 años), se realizó la prueba t de Student de muestras independientes, mientras

que se efectuó un ANOVA para examinar las diferencias según la calificación (i.e., aprobado versus notable versus sobresaliente) del alumnado respecto al clima motivacional creado por el profesorado. Concretamente, en aquellos casos donde se encontrase una diferencia significativa en cuanto a la calificación, se aplicó la prueba de comparaciones múltiples de Tukey para conocer entre qué dos grupos habría diferencias significativas. Complementariamente al nivel de significación ($p < .05$), se utilizó, como medida del tamaño del efecto, la d de Cohen para las pruebas t de Student y, η^2 parcial al cuadrado para la prueba ANOVA.

Resultados

Los resultados de las diferencias en función del género se muestran en la Tabla 1. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en dos dimensiones del clima motivacional. En comparación con las chicas (42,6%), los chicos (57,4%) percibieron un mayor clima ego y una mayor frialdad por parte del profesorado.

Tabla 1

Diferencias por género del alumnado en el clima motivacional creado por el docente.

Variables	Chicos	Chicas	$t_{(68)}$	p	d
	M (DT)	M (DT)			
Apoyo a la Autonomía	4.57 (1.30)	4.42 (1.26)	1.44	.075	.12
Clima Tarea	5.43 (1.15)	5.51 (1.17)	-0.76	.225	.06
Apoyo Social	5.11 (1.34)	5.02 (1.39)	0.79	.216	.06
Control	2.55 (1.27)	2.46 (1.18)	0.94	.173	.08
Clima Ego	2.34 (1.28)	2.03 (1.05)	3.16	.001	.26
Frialdad	2.10 (1.23)	1.89 (1.07)	2.28	.012	.19

Nota. M = media; DT = desviación típica; d = d de Cohen; gl = grados de libertad; $p < .05$

En la Tabla 2 se presentan las diferencias en función de la práctica de actividad física fuera del horario escolar. El alumnado que realizaba actividad física puntuó significativamente más alto en apoyo a la autonomía, clima de tarea y apoyo, en comparación con quienes no la practicaban.

Tabla 2

Diferencias por práctica de actividad física del alumnado sobre el motivacional creado por el docente.

Variables	No AF	Si AF	$t_{(68)}$	p	d
	M (DT)	M (DT)			
Apoyo a la Autonomía	4.32 (1.25)	4.58 (1.29)	-2.22	.014	.20
Clima Tarea	5.29 (1.21)	5.54 (1.13)	-2.49	.007	-.22

Apoyo Social	4.86 (1.31)	5.16 (1.38)	-2.49	.007	.22
Control	2.57 (1.21)	2.48 (1.24)	0.88	.190	.08
Clima Ego	2.25 (1.22)	2.17 (1.18)	0.76	.224	.07
Frialdad	2.10 (1.22)	1.96 (1.13)	1.39	.082	.12

Nota. *M* = media; *DT* = desviación típica; *d* = *d* de Cohen; *g* = grados de libertad; *p* < .05

Las diferencias según la edad (< 15 vs. ≥ 14 años) se recogen en la Tabla 3. Solo se hallaron diferencias significativas en la dimensión de clima ego-involucrado, siendo mayor en el grupo más joven. No se observaron diferencias relevantes en el resto de dimensiones.

Tabla 3

Diferencias por edad en el clima motivacional creado por el profesorado

Variables	Jóvenes	Mayores	<i>t</i> ₍₆₀₈₎	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)			
Apoyo a la Autonomía	4.45 (1.28)	4.53 (1.28)	-0.71	.239	.06
Clima Tarea	5.45 (1.20)	5.48 (1.14)	-0.26	.395	.02
Apoyo Social	5.07 (1.38)	5.07 (1.36)	0.00	.499	.00
Control	2.60 (1.31)	2.45 (1.17)	1.53	.064	.13
Clima Ego	2.30 (1.26)	2.13 (1.15)	1.71	.044	.14
Frialdad	1.99 (1.12)	2.01 (1.19)	-0.18	.429	.02

Nota. *M* = media; *DT* = desviación típica; *d* = *d* de Cohen; *g* = grados de libertad; *p* < .05

Finalmente, en la Tabla 4 se muestran los resultados del análisis ANOVA en función del rendimiento académico, medido con las calificaciones. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones del clima motivacional, excepto en el clima ego. En general, el alumnado con calificaciones más altas (sobresaliente) percibió un clima de mayor apoyo a la autonomía, tarea y social y menor control y frialdad.

Tabla 4

Diferencias, según grupos de notas, en las diferentes variables estudiadas

	Aprobado	Notable	Sobresaliente	<i>F</i> ₍₂₅₇₀₎	<i>p</i>	η^2
	(<i>n</i> =145)	(<i>n</i> =249)	(<i>n</i> =179)			
	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)	<i>M</i> (<i>DT</i>)			
Apoyo a la Autonomía	4.22 (1.22)	4.57(1.30)	4.78(1.22)	8.20	<.001	.028
Clima Tarea	5.11(1.17)	5.53 (1.16)	5.82 (1.04)	15.75	<.001	.052
Apoyo Social	4.70 (1.25)	5.08 (1.42)	5.56 (1.22)	17.45	<.001	.058

Control	2.82 (1.24)	2.42 (1.23)	2.26 (1.15)	9.11	<.001	.031
Clima Ego	2.32 (1.24)	2.12 (1.12)	2.12 (1.23)	1.57	.208	.005
Frialdad	2.34 (1.36)	1.82 (1.00)	1.84 (1.05)	11.41	<.001	.039

Nota. *M* = media; *DT* = desviación típica; *n* = muestra; *gl* = grados de libertad; η^2 = eta cuadrado; *gI* = grados de libertad; *p* < .05

Discusión y conclusiones

Este estudio analizó las diferencias en la percepción del clima motivacional (dis-)empowering en función del género, edad, rendimiento académico y práctica de actividad física extracurricular.

Respecto al género, los chicos percibieron mayor clima ego y frialdad (H1), lo que concuerda con investigaciones previas (Burgueño et al., 2024) que sugieren una exposición más frecuente a prácticas docentes centradas en la comparación y menor cercanía hacia los chicos en EF. En cuanto a la actividad física, los estudiantes activos valoraron más positivamente el clima motivacional, percibiendo mayor apoyo a la autonomía, tarea y apoyo social (H2). Este patrón ha sido descrito en estudios anteriores (White et al., 2021; Mastagli et al., 2022), donde la práctica regular se asocia a una mejor experiencia educativa y mayor implicación en clase.

Finalmente, los más jóvenes percibieron mayor clima ego (H3), lo cual puede deberse a una menor madurez socioemocional y a la mayor sensibilidad a la presión del rendimiento (Vasconcellos et al., 2020). Además, se encontraron diferencias significativas según el rendimiento académico (H4): los estudiantes con mejores calificaciones percibieron un clima más empowering y menor disempowering. Este resultado coincide con estudios como los de Duda y Appleton (2016) y Simon et al. (2025), que relacionan el clima motivacional con la calidad del aprendizaje y el rendimiento.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Este estudio presenta varias limitaciones. En primer lugar, el muestreo por conveniencia restringe la generalización de los resultados a otros contextos. Segundo, las variables se midieron mediante autoinformes, lo que puede introducir sesgos de deseabilidad social. Tercero, aunque se analizan dimensiones relevantes del clima de aula percibidas por el alumnado para la promoción de la salud, no se evaluó directamente la transferencia de estas percepciones a conductas activas fuera del aula. Futuros trabajos deberían incorporar medidas objetivas de actividad física y diseños longitudinales que confirmen la influencia del clima motivacional en hábitos de salud escolar.

Conclusión

Las percepciones del clima motivacional varían según género, edad, práctica física y rendimiento. En este sentido, estos hallazgos refuerzan la importancia de promover un

clima motivacional empowering en EF, sensible a las características individuales del alumnado.

Referencias

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Burgueño, R., Diloy-Peña, S., López-García, G.D. Development and initial validation of the Teacher-created (Dis)Empowering Motivational Climate Scale in Physical Education. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* (Under Review)
- Burgueño, R., López-García, G. D., Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2024). How are pre-service physical education teachers' perceptions of educator-created (dis) empowering climates associated with their motivational processes and teaching intention?. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101417. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101417>
- Cervelló, E. M., Villodre, N. A., Moreno, J. A., & Iglesias, D. (2006). Goal Orientation, Motivational Climate, and Dispositional Flow of High School Students Engaged in Extracurricular Physical Activity. *Perceptual and Motor Skills*, 102(1), 87-92. <https://doi.org/10.2466/pms.102.1.87-92>
- Duda, J. L., & Appleton, P. R. (2016). Empowering and disempowering coaching climates: Conceptualization, measurement considerations, and intervention implications. In M. Raab, P. Wylleman, R. Seiler, A.-M. Elbe, & A. Hatzigeorgiadis (Eds.), *Sport and exercise psychology research* (pp. 373–388). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-803634-1.00017-0>
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). In SAGE Publications.
- Mastagli, M., Van Hove, A., Hainaut, J.-P., & Bolmont, B. (2022). The role of an empowering motivational climate on pupils' concentration and distraction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(2), 311–321. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0252>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>
- Simon, L., Mastagli, M., Girard, S., Bolmont, B., & Hainaut, J. P. (2025). Motivational Climate in Physical Education: How Anxiety and Pleasure Modulate Concentration and Distraction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 1-9. <https://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2024-0256>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-Determination

theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>

Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., & Doval, E. (2017). Un viaje alrededor de alfa y omega para estimar la fiabilidad de consistencia interna. *Annals of Psychology*, 33(3), 755-782. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>

White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103247. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>

Título: Educación Física Emocional como Herramienta para el Desarrollo Socioemocional y la Mejora del Clima de Aula en la Formación Docente

Autoría: Luis-de Cos, G., Luis-de Cos, I., Urrutia-Gutierrez, S., Abarca-Sos, A.

Abstract

Introducción

Las nuevas demandas educativas exigen formar docentes capaces de adaptarse a contextos diversos, mediante un proceso formativo que les proporcione recursos amplios y versátiles (Rodríguez et al., 2019). La producción científica de los últimos años (Sánchez-Bolívar et. al., 2023; Goh y Kim, 2020) apunta a la necesidad de desarrollar las competencias emocionales en el alumnado universitario, puesto que, una formación en emociones favorece la toma de decisiones. Además, estos conocimientos, ayudará a los futuros docentes a vivir y percibir experiencias que les ayude a mejorar la salud psicológica, física y social (Lavega et al., 2011) y podría beneficiar su bienestar como docentes (Bisquerra y Pérez, 2012).

En esta línea, estudios como los de Llorent et al. (2020), Palomera et al. (2017) y Salinas-González (2020), apuntan a que el desarrollo de la inteligencia emocional actúa como promotora y facilitadora de la actitud prosocial, y predispone la disposición de un clima favorable para el aprendizaje.

Numerosos estudios coinciden en la importancia de incorporar el desarrollo de la inteligencia emocional en la formación de futuros docentes de forma constante y activa (Buitrago et al., 2017; Retana-Alvarado et al., 2019). Sin embargo, no se trata solo de incluirla como un contenido más o como una metodología didáctica, sino de entenderla como un proceso reflexivo que conecte con la dimensión más profunda del ser y con las experiencias personales de quienes se están formando como docentes (López-López y San Martín, 2021).

Bisquerra (2012) y Castillo et al., (2013), defienden que la metodología a utilizar para la educación emocional debe ser práctica y atractiva para el alumnado. Desde esta perspectiva, cualquier iniciativa que se disponga para el desarrollo de la IE en la formación del profesorado, debe considerar espacios prácticos que promuevan la expresión de las emociones. La educación física a través de la acción motriz o juego deportivo constituye un laboratorio de reacciones emocionales (Parlebas 2001), originando aprendizajes con carácter vivencial e interactivo, lo que le confiere un papel relevante a la emoción y afectividad dentro del ámbito educativo (Founaud y González Audicana, 2020; Holt et al., 2002).

Por este motivo, el objetivo principal de este estudio es analizar el impacto de una intervención de educación física emocional sobre dos aspectos clave: por un lado, el desarrollo de la inteligencia emocional (IE) y por otro, la mejora del clima social en el aula (CSA), en estudiantes universitarios de magisterio.

Método

Diseño

Se realizó un estudio cuasi-experimental, un diseño de medidas repetidas pretest-postest. El programa de intervención fue la variable independiente, mientras que la inteligencia emocional (IE) y el clima social del aula (CSA) fueron las variables dependientes.

Participantes

La muestra del estudio consistió en 23 estudiantes de ambos sexos de la Universidad de Zaragoza (Campus Teruel), con edades comprendidas entre los 21 y 25 años, 78,3% chicos y 21,7% chicas. La muestra se seleccionó por conveniencia, al tratarse del propio alumnado de la asignatura Actividades Física Artístico Expresivas del Campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza.

Instrumentos

Para medir la inteligencia emocional, se utilizó la versión traducida al español de la Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, and Palfai (1995), validada en la población española (Fernández-Berrocal et al., 2004).

Para medir el clima social del aula, se empleó la escala de clima social del aula (Pérez et al, 2014), con 9 dimensiones: Interés, Satisfacción, Relación, Competitividad, Comunicación, Cooperación, Normas, Cohesión y Organización Física. En este estudio se fijó el interés en 4 de las dimensiones: Interés, Satisfacción, Relación, Comunicación.

Programa de intervención

Este programa se implementó durante 15 semanas, desarrollándose de forma transversal a la asignatura, distinguiéndose las sesiones por la utilización de diferentes metodologías o el trabajo de un contenido específico. El programa de Educación Física Emocional toma como eje vertebrador el Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales propuesto por Bisquerra y Pérez (2007). Su estructura combina sesiones extensas y vivenciales de 90 minutos, las primeras cuatro sesiones, y las sesiones restantes son intervenciones breves de 20 a 30 minutos. A través de dinámicas prácticas de carácter lúdico y deportivo, el programa guía al alumnado en un recorrido progresivo por la conciencia emocional, la autorregulación, la autonomía personal, la competencia social y las habilidades para la vida, articulando el movimiento como lenguaje para el desarrollo emocional.

Tabla 1. Resumen de las sesiones del programa de intervención de Educación Física Emocional, modificado de Luis de Cos et. al, 2024.

Sesión	Competencia	Actividad realizada	Tarea emocional
1	Conciencia emocional	Explicación del proyecto y de la intervención.	Consentimiento informado y cuestionarios.
2	Conciencia emocional	Introducción a la educación física emocional	Comprensión del concepto de emoción, clasificación de las emociones. Inteligencia emocional y competencias emocionales.
3	Conciencia emocional	Actividades de expresión corporal	Toma de conciencia y comprensión de las propias emociones y de la de los demás a través de la expresión corporal
4	Regulación emocional	Actividades de dramatización.	Regulación de las emociones a través del rol playing
5 a 10	Conciencia emocional	Contenidos actividades de las asignaturas.	Identificación de las emociones, antes, durante y al finalizar la sesión.
11 y 12	Conciencia regulación emocional	y Taller cooperativo; siente, actúa y comparte.	Identificación de la intensidad de vivencia emocional: GES. Reflexión.
13 y 14	Regulación emocional	Contenidos actividades de la asignatura. Relajación, técnicas de respiración, yoga.	Identificación de las emociones, antes, durante y al finalizar la sesión.
15	Regulación emocional	Juegos competitivos vs juegos cooperativos.	Identificación de la intensidad de vivencia emocional: GES. Reflexión

Procedimiento

Antes de comenzar con la intervención, se informó previamente a los y las participantes de las características del proyecto. Todo el alumnado que aceptó colaborar se les solicitó que rellenaran el consentimiento informado. Posteriormente se llevó a cabo la aplicación pretest a los y las participantes, administrando el TMMS-24 y la Escala de Clima social de aula. Se implementó el programa de intervención y después de la intervención, en la fase posttest se administraron los mismos instrumentos.

El estudio respetó los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos: consentimiento informado, derecho a la información, protección de datos personales, garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases.

Análisis de datos

Los análisis estadísticos se realizaron con el programa SPSS 27. Antes de comenzar con los análisis de datos, se revisaron los valores de asimetría y curtosis con la intención de analizar la normalidad de la muestra (tabla 1 y tabla 2), indicando que siguen

una distribución normal, ya que se encuentran dentro del rango $\pm 1,5$ (Pérez y Medrano, 2010).

Tabla 1. Análisis de asimetría, curtosis y alfa de Cronbach para la variable de Inteligencia emocional

		Asimetría			Curtosis	
		α	Estadístico	Des. Error	Estadístico	Des. Error
IE PRE	Atención	.91	-0,282	,481	-0,793	,935
	Claridad	.78	0,204	,481	-0,464	,935
	Reparación	.84	0,279	,481	-0,008	,935
IE POST	Atención	.88	-1,018	,481	1,189	,935
	Claridad	.86	0,045	,481	-0,027	,935
	Reparación	.91	0,173	,481	-1,228	,935

Tabla 2. Análisis de asimetría, curtosis y alfa de Cronbach para la variable de Clima Social de Aula

		Asimetría			Curtosis	
		α	Estadístico	Des. Error	Estadístico	Des. Error
CSA PRE	Interés	.72	-0,341	,481	0,794	,935
	Satisfacción	.81	-0,232	,481	1,342	,935
	Relación	.71	-0,556	,481	0,275	,935
	Comunicación	.86	0,404	,481	-0,171	,935
CSA POST	Interés	.76	-0,391	,481	-,736	,935
	Satisfacción	.85	-0,659	,481	0,460	,935
	Relación	.93	-1,137	,481	0,502	,935
	Comunicación	.85	-0,374	,481	0,630	,935

Para evaluar el efecto del programa se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) y de comparación de medias (Puebas t) con las puntuaciones obtenidas en la fase pretest y la fase posttest, lo que permite evidenciar el impacto del programa. Además, se calculó el tamaño del efecto (d de Cohen) (pequeño $< .50$; moderado $.50-.79$; grande $\geq .80$). Los resultados obtenidos se presentan en las Tablas 3 y 4.

Resultados

En primer lugar, se ha analizado los valores obtenidos en las tres dimensiones que componen la IE. Se han analizado en función del sexo (tabla 3), puesto que se establecen distintos puntos de corte para hombres y mujeres. En el grupo de hombres, se observa una mejora estadísticamente significativa en las tres dimensiones emocionales tras la intervención ($p < .01$). Sin embargo, en el grupo de mujeres, solo la atención emocional

muestra una mejora significativa ($p < .05$). Las mejoras en claridad y reparación emocional no son estadísticamente significativas. Sin embargo, el tamaño del efecto moderado en claridad emocional, pese a la no significación, sugiere una posible tendencia positiva con una muestra mayor.

Tabla 3. Comparación entre pre y post test- de la IE, tras intervención.

		N	Pretest		Posttest		t	gl	p	Cohen's d
			M	DT	M	DT				
Hombres	Atención Emocional	1			28,6		-			
		8	25,33	5,7	7	6,44	3,485	17	.003	0,549
	Claridad Emocional	1			31,4		-			
		8	29,5	4,5	4	5	3,352	17	.004	0,408
	Reparación Emocional	1			32,4		-			
		8	29,89	5,31	4	5,85	2,728	17	.014	0,456
Mujeres	Atención Emocional	5	29,8	3,05	31,6	3,27	2,714	4	.050	0,569
	Claridad Emocional	5	29,4	1,34	30,6	3,58	0,657	4	.547	0,444
	Reparación Emocional	5	25,6	4,28	26,4	3,78	0,645	4	.554	0,198

En segunda instancia se han comprobado las diferencias entre las dimensiones del clima social del aula. Como se observa en la Tabla 4, se hallaron diferencias en las diferentes dimensiones estudiadas: viéndose afectadas todas las dimensiones entre 0,4 y 1,5 puntos. Siendo estas diferencias significativas ($p < .001$) en aquellas dimensiones más vinculadas al bienestar del aula, como el interés, la satisfacción, la relación y la comunicación. Los efectos son muy grandes, especialmente en satisfacción, relación e interés, lo que demuestra el fuerte impacto del programa en el entorno emocional y relacional del aula.

Tabla 4. Comparación entre pre y post test- de la CSA, tras intervención.

Dimensiones CSA	N	PreTest		PostTest		t	gl	p	Cohen's d
		M	DT	M	DT				
Interés	23	2,65	0,51	3,26	0,48	-5,267	22	.000	1,230
Satisfacción	23	2,79	0,46	3,41	0,42	-6,895	22	.000	1,416
Relación	23	2,86	0,44	3,54	0,6	-5,109	22	.000	1,297
Comunicación	23	2,86	0,53	3,3	0,45	-4,412	22	.000	0,912

Discusión y conclusiones

Este estudio proporciona evidencia sólida sobre el valor de incorporar un programa de Educación Física Emocional en la formación inicial del profesorado universitario, demostrando su eficacia para potenciar la inteligencia emocional y fortalecer aspectos fundamentales del clima social en el aula.

Los resultados obtenidos dejan ver que el programa de educación física emocional propuesto mejoró significativamente la inteligencia emocional y el clima social en el aula. Esto coincide con Rico-González (2023), quien destaca que la educación física es una vía eficaz para promover la inteligencia emocional mediante modelos pedagógicos activos.

Los resultados revelan diferencias por género: los chicos mostraron mejoras en atención, claridad y reparación emocional, mientras que las chicas solo aumentaron la atención. Esta disparidad puede estar relacionada con las particularidades de la percepción emocional según el género, tal como señalan Dumciene y Sipaviciene (2021), quienes encontraron mayores puntuaciones en inteligencia emocional en estudiantes hombre y variaciones en autocontrol.

En cuanto al clima del aula, se detectaron mejoras significativas en las dimensiones estudiadas. Guo et al. (2022), en esta línea apunta que un clima emocional y motivacional positivo en EF no solo potencia la inteligencia emocional, sino que también contribuye mejorando la adaptación social.

En conjunto, estas evidencias sugieren que integrar componentes emocionales en las clases de educación física contribuye no solo al desarrollo socioemocional del futuro profesorado, sino también a generar un ambiente de aula más positivo y colaborativo, favoreciendo entornos de aprendizaje más saludables, participativos y cohesionados. Así como. respaldan la idea de que el ámbito motriz constituye un entorno pedagógico privilegiado para el desarrollo de competencias socioemocionales en los futuros docentes.

Si bien es cierto, sería interesante para futuras investigaciones, y que se presenta como una limitación en este estudio, es plantear la existencia de grupo control para la realización de las comparaciones pre y post intervención.

Financiación o apoyos: Este trabajo ha sido financiado por la Universidad de Zaragoza, bajo la Convocatoria de proyectos de innovación: docencia, tecnología, orientación, social y transferencia 2024-2025. PIIDUZ (Programa de Incentivación de la Innovación Docente en la Universidad de Zaragoza).

Referencias

- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*. 10, 61-82.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances En Supervisión Educativa*, (16). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Buitrago, R., Ávila, A. y Cárdenas, R. (2017). El sentido y el significado atribuido a las emociones por el profesorado en formación de la Universidad Pedagógica y

- Tecnológica de Colombia. Contextos educativos: *Revista de educación*, (20), 77-93.
- Castillo, R., Salguero J.M., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 883–892. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001>
- Goh, E., & Kim, H. J. (2021). Emotional intelligence as a predictor of academic performance in hospitality higher education. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 33(2), 140-146.
- Dumciene, A. y Sipaviciene, S. (2021). *The Role of Gender in Association between Emotional Intelligence and Self-Control among University Student-Athletes*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22), 11819. <https://doi.org/10.3390/ijerph182211819>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755.
- Founaud, M.P. y González-Audicana, C. (2020) La vivencia emocional en los estudiantes de Educación Primaria en Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*. 12(Supl 1):15-24.
- Guo, K., Ma, Q., Yao, S., Liu, C., Hui, Z., Chen, H. y Wen, P. (2022). The Relationship Between Empowering Motivational Climate in Physical Education and Social Adaptation of Senior High School Students: An Analysis of Chain Mediating Effect. *Frontiers in Psychology*, 13, 854279. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.854279>
- Holt, N.L.; Streat, W.B. y García Bengoechea, E. (2002). Expanding the Teaching Games for Understanding Model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 162-176.
- Lavega, P., Filella, G., Aguiló, MJ, Soldevila, A. y March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- López-López, V., y San Martín, N. L. (2021). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. *Revista Educación*, 45(1), 1-9.
- Luis-de Cos, I.; Urrutia-Gutierrez, S.; Luis-de Cos, G. y Arribas-Galarraga, S. (2024). Efecto de un programa de educación física emocional sobre la inteligencia emocional de futuros docentes. *Journal of Sport and Health Research*. 16(Supl 1):9-18. <https://doi.org/10.58727/jsr.103511>
- Llorent, V.J., Zych, I. y Varo-Millán, J.C. (2019). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a

- nivel de grado y posgrado. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 0(20), 165-182. <http://doi.org/10.18172/con.2988>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Culture and Education*, 22(3), 259–281. <https://doi.org/10.1174/113564010804932184>
- Retana-Alvarado, D. A., de las Heras, M. Á., Vázquez-Bernal, B. y Jiménez-Pérez, R. (2019). ¿Cómo cambian las emociones en docentes en formación inicial al participar en un proyecto de indagación de aula? *Ápice. Revista de Educación Científica*, 3(2), 55-69.
- Rico-González, M. (2023). Developing Emotional Intelligence through Physical Education: A Systematic Review. *Perceptual and Motor Skills*, 130(3), 1286–1323. <https://doi.org/10.1177/00315125231165162>
- Rodríguez, J., Sanchez, R.F., Cruz, I.A. y Fonseca, R.T. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Revista Espacios*, 40(31), 26.
- Salinas-González, N. (2020). Manejo de la inteligencia emocional en docentes universitarios. *Rev. UniNorte Med. Cienc. Salud*, 9, 8-1.
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., Martínez-Martínez, A., & Zurita-Ortega, F. (2023). Inteligencia emocional en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 147-164.

Título: Viabilidad y sostenibilidad de intervenciones multicomponente para promover la actividad física en centros educativos: análisis cualitativo del estudio MOVESCHOOL

Autoría: Martín-Acosta, F., Bandera-Campos, F. J., González-Pérez, M., Sánchez-Oliva, D., Camiletti-Moirón, D., Grao-Cruces, A.

Abstract

Introducción

Fomentar la actividad física y reducir el tiempo sedentario en niños y adolescentes es fundamental para su desarrollo. Dada la capacidad de la escuela para llegar a una población estudiantil amplia y diversa, la jornada escolar ha sido reconocida como el contexto ideal para promover la actividad física en adolescentes (World Health Organization, 2022). Estrategias como el aprendizaje físicamente activo (AFA), descansos activos (DA) y recreos activos (RA) han mostrado potencial para mejorar tanto los resultados educativos como los indicadores de salud (Daly-Smith et al., 2018; Ruiz-Ariza et al., 2022; Ridgers et al., 2012). Si bien intervenciones de este tipo han mostrado eficacia, la viabilidad y la sostenibilidad a largo plazo de las intervenciones multicomponente en contextos educativos reales sigue suponiendo un reto a afrontar (Cassar et al., 2019). El objetivo principal de este trabajo fue identificar las percepciones sobre la viabilidad y la sostenibilidad de una intervención multicomponente de 29 semanas por parte de agentes escolares (i.e., miembros de equipos directivos, docentes y estudiantes).

Método

Diseño

Este trabajo forma parte del estudio MOVESCHOOL (Bandera-Campos et al., 2025), desarrollado en once centros educativos (cinco de intervención y seis como controles) de Cádiz y Cáceres. Se trata de un diseño cuasi-experimental en el que se desarrolla una intervención de 29 semanas. Incluía una sesión semanal de AFA, dos DA diarios de 5 minutos y un RA diario, con un técnico de apoyo (TA) permanente (Bandera-Campos et al., 2025). Tras la intervención, se realizaron entrevistas semiestructuradas con un componente del equipo directivo y entre 4 y 5 docentes por centro (implicados en el programa). Además, se realizaron cinco grupos focales con estudiantes (6–8 por grupo, con perfiles heterogéneos).

Participantes

Participaron 5 miembros del equipo directivo, 20 docentes y 141 estudiantes de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (12.75 ± 1.07 años), de los cinco centros (grupos intervención).

Análisis de datos

En primer lugar, para el análisis cualitativo de los datos, las entrevistas fueron transcritas en su totalidad. Posteriormente, se importaron al software Nvivo 14 para Windows (QSR, Melbourne, Victoria, Australia). Tomando como referencia los fundamentos teóricos de Cassar, et al. (2019), los datos fueron analizados siguiendo estrategias de análisis de contenido, en dos fases complementarias, ambas orientadas a dar respuesta al objetivo del estudio. Una primera fase deductiva, se aplicaron categorías previamente definidas a partir del marco teórico y del objetivo de la investigación. Después, una fase inductiva en la que se identificaron de forma emergente las experiencias, pensamientos y reflexiones de líderes escolares, docentes y estudiantes en relación con la intervención (Hsieh y Shannon, 2005).

Resultados

La intervención multicomponente fue considerada viable por los tres agentes escolares. Esta viabilidad se sustentó por la percepción de implicación en el programa de todos los agentes (*alumna 2ªA. V: “me daba pereza, pero hacia el descanso al final y me daba más energía y me sentía más activa y concentrada”*) y por el apoyo entre niveles (dirección-docentes-alumnado). La disponibilidad de recursos escolares (especialmente espacios) y la presencia de un TA, fueron considerados también condiciones esenciales.

El programa se consideró sostenible por los tres agentes escolares entrevistados. La sostenibilidad se vio respaldada por el interés por continuar y por la percepción de capacitación para su implementación del equipo directivo y profesorado (docente 13: *“Lo que hay que conseguir es como que la gente se suba al carro y la gente quiera, entonces tiene que haber un dinamizador; tienen que haber alguien que empuje el carro... casi nadie se apunta, es muy complicado. No porque no se quiera, sino porque es una carga de trabajo más...”*). El alumnado también indicó motivación y compromiso con una futura participación en la intervención. Aspecto clave a mantener, detectado por los miembros del equipo directivo, fue la presencia de un TA o de un responsable en el centro (director 5: *“El inconveniente que yo veo es un poco para futuro, cuando no estéis vosotros va a ser más complejo y habría que adaptarlo a los recursos que tenemos”*). Apoyado también por el profesorado, argumentando el aumento de la carga de trabajo que supondría su ausencia. Como aspecto clave a modificar, los tres agentes escolares resaltaron la falta de variedad de los DA, afectando a la motivación (docente 17: *“La motivación empezó siendo altísima, a las tres semanas este factor de novedad se fue un poquito a pique y quería un cambio o se cansaban de hacer el mismo ejercicio...”*).

Discusión y conclusiones

Los resultados destacan que la implicación y el apoyo percibido en todos los niveles de la comunidad educativa fueron fundamentales para la implementación exitosa de la intervención. Asimismo, la presencia de un TA especialista y la disponibilidad de recursos adecuados fueron esenciales para su continuidad. Estudios como el de Sutherland et al. (2019), destacan además la importancia de la formación docentes e identifican factores ambientales (entorno familiar, influencia de los pares, espacio físico y las políticas educativas) para tenerse en cuenta al diseñar e implementar intervenciones escolares. Así mismo, como señala Cassar, et al. (2019), parece indispensable la presencia de un TA o un docente dedicado a ayudar en la intervención, para evitar una sobrecarga laboral que interfiera con otras obligaciones docentes y familiares.

En conclusión, impulsar la actividad física en los centros educativos requiere redes de apoyo entre agentes escolares, dotarlas de recursos reales y permitir que evolucionen con flexibilidad (Jago et al., 2023). Incluir estas estrategias en la formación inicial docente puede aumentar su autonomía y, con ello, una mayor viabilidad y sostenibilidad. Cuando todo esto converge, las intervenciones multicomponentes pueden dejar de ser eventos puntuales para convertirse en oportunidades sostenibles de transformación educativa y bienestar juvenil.

Financiación o apoyos: Este trabajo forma parte del proyecto de I+D+i PID2022-137450OA-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y FEDER/UE; y la ayuda CNS2022-135604 financiada por MCIN/AEI /10.13039/501100011033 y “Unión Europea NextGenerationEU”. FMA cuenta con una ayuda del Plan Propio de la Universidad de Cádiz [PU/EPIF-FPI-CT/CP/2023-046]. MGP y FBC con una del Ministerio de Educación [FPU22/01430] y [FPU21/03385], respectivamente.

Referencias

- Bandera-Campos, F. J., Grao-Cruces, A., Camiletti-Moirón, D., Martín-Acosta, F., Muñoz-González, R., González-Pérez, M., Ruiz-Hermosa, A., Vaquero-Solís, M., Padilla-Carmen, C. y Sánchez-Oliva, D. (2025). Effectiveness of a multicomponent intervention to promote physical activity during the school day: rationale and methods of the MOVESCHOOL study. *Frontiers in Public Health*, 13, 1565914. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1565914>
- Cassar, S., Salmon, J., Timperio, A., Dunstan, D. W., & Hesketh, K. D. (2019). Adoption, implementation and sustainability of school-based physical activity and sedentary behaviour interventions in real-world settings: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1), 120. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0876-4>
- Daly-Smith, A. J., Zwolinsky, S., McKenna, J., Tomporowski, P. D., Defeyter, M. A., & Manley, A. (2018). Systematic review of acute physically active learning and classroom movement breaks on children's physical activity, cognition, academic

- performance and classroom behaviour: Understanding critical design features. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 4, e000341. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2018-000341>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jago, R., Salway, R., House, D., Beets, M., Lubans, D. R., Woods, C., & de Vocht, F. (2023). Rethinking children's physical activity interventions at school: a new context-specific approach. *Frontiers in Public Health*, 11, 1149883. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1149883>
- Ridgers, N. D., Salmon, J., Parrish, A. M., Stanley, R. M., & Okely, A. D. (2012). Physical activity during school recess. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(3), 320–328. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.05.019>
- Ruiz-Ariza, A., Suárez-Manzano, S., Mezcua-Hidalgo, A., & Martínez-López, E. J. (2022). Effect of an 8-week programme of active breaks between classes on cognitive variables in secondary school. *Educational Studies*, 51(2), 189–207. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2128992>
- Sutherland, R., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., Lubans, D., Morgan, P., Gillham, K., Oldmeadow, C., Searles, A., Reeves, P., Williams, M., Evans, N., Bailey, A., Morrison, R., McLaughlin, M., & Wiggers, J. (2019). A cluster randomised trial of an intervention to increase the implementation of physical activity practices in secondary schools: study protocol for scaling up the Physical Activity 4 Everyone (PA4E1) program. *BMC Public Health*, 19. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6965-0>.
- World Health Organization. (2022). *Promoting physical activity through schools: Policy brief*. <https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/1426074/retrieve>

Título: Pre-MotivaDosEF: de la teoría a la práctica en la implementación de estrategias motivacionales por parte del profesorado de Educación Física en formación

Autoría: Mayo-Rota, C., García-González, L., Sanz-Remacha, M., Villafaña-Samper, Z., Abós, Á.

Abstract

Introducción

La etapa de formación inicial constituye un momento clave para que los futuros docentes de Educación Física (EF) definan su estilo motivacional docente (Burgueño et al., 2024). Este estilo motivacional docente influirá directamente en los procesos motivacionales de su futuro alumnado, tal como plantea la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Ryan y Deci, 2017) y el modelo circular (Escriva-Boulley et al., 2021). Así pues, aprender a enseñar de forma motivadora representa, además, uno de los mayores retos a los que se enfrentan, especialmente durante sus primeras experiencias prácticas (Mayo-Rota et al., 2025). Si bien existen evidencias científicas de la eficacia de las intervenciones formativas basadas en TAD con profesorado en activo (Reeve y Cheon, 2021), su implementación en contextos de formación inicial sigue siendo limitada. En consecuencia, se diseñó el programa formativo Pre-MotivaDosEF, orientado a mejorar los estilos de enseñanza del profesorado en formación, fomentando enfoques motivadores como el apoyo a la autonomía o la estructura, y reduciendo el uso de estilos desmotivadores como el control o el caos. El presente estudio analiza las percepciones de los participantes tras completar el programa, con especial atención a los cambios en su estilo motivacional docente.

Método

El estudio se llevó a cabo en el marco del Máster de Profesorado en Educación Secundaria de la Universidad de Zaragoza. Participaron 30 docentes en formación de EF (Medad=22,93; DT=1,48; 23 hombres) que completaron un programa formativo de 14 horas presenciales. La intervención consistió en 16 horas y media presenciales. Durante el primer semestre, 6 horas teórico-prácticas sobre la TAD y el modelo circular, 6 horas de simulación docente grabada, donde los participantes implementaron estrategias de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en mini-sesiones diseñadas por ellos mismos, y 2 horas de análisis grupal. Durante el segundo semestre, 2 horas de co-creación de estrategias motivacionales y media hora de tutoría individual para la supervisión de las estrategias motivacionales diseñadas para ser aplicadas durante el prácticum.

Tras el prácticum se llevaron a cabo tres grupos focales semiestructurados moderados por un investigador externo. Las sesiones fueron grabadas, transcritas

íntegramente y analizadas por otros dos investigadores mediante análisis temático de enfoque deductivo (Braun y Clarke, 2019), guiado por las conductas del modelo circular.

Resultados

Tras la intervención, el profesorado en formación mostró haber aprendido a implementar estrategias alineadas con estilos de enseñanza motivadores, especialmente aquellas vinculadas a conductas participativas, adaptativas, orientadoras y clarificadoras.

Entre las conductas participativas, se observó la oferta de elecciones significativas para el alumnado: *“En el circuito que tenían que montar, les di autonomía para elegir la técnica que querían practicar. Había cuatro técnicas y dentro de cada una varias variantes, y podían elegir cuál aplicar.”* (GF1, ID_5)

En cuanto a las conductas adaptativas, varios participantes buscaron conectar los contenidos con los intereses del alumnado: *“Les dimos una plantilla para estructurar los ejercicios, pero también la libertad de modificarla o crear la suya propia. Casi todos acabaron personalizándola, porque les gustaba tener esa opción.”* (GF2) ID_15

Respecto a las conductas orientadoras, se aplicaron estrategias mediante feedback interrogativo: *“Cuando ensayaban, me enseñaban primero la propuesta antes de grabarla. Les hacía preguntas como: ‘¿Creéis que esto tiene el nivel 4 de la rúbrica?’ o ‘¿Cómo podríais mejorar esta parte?’.”* (GF2, ID_12)

Asimismo, se identificaron conductas clarificadoras, como la presentación explícita de objetivos de aprendizaje y expectativas desde el inicio de las sesiones: *“Los objetivos de la sesión siempre estaban claros desde el principio. Por ejemplo, si íbamos a trabajar la superioridad ofensiva, eso se lo explicaba antes de los ejercicios.”* (GF3, ID_21)

No obstante, a pesar de la adquisición de estas estrategias, los participantes también reconocieron que ante determinadas situaciones terminaban recurriendo a estilos de enseñanza controladores o caóticos, alejándose de los principios motivacionales trabajados durante la formación.

Por ejemplo, algunos optaron por conductas demandantes, obligando a actuar a su alumnado de una determinada manera: *“Por ejemplo, cuando había grupos de tres o cuatro que se llevaban muy bien y uno me decía: ‘Quiero ir con mi amigo del otro grupo’. Yo ya tenía los grupos preparados y les decía simplemente: ‘Tú vas aquí’. No les explicaba que era por nivel, simplemente que tenían que hacerme caso. Punto.”* (GF3) ID_21

También se recurrió a conductas dominadoras, especialmente cuando sentían que perdían el control del grupo: *“Por ejemplo, al volver del cerro hacia el instituto, hay un tramo de carretera. Un alumno decidió tirarse solo cuesta abajo, haciendo caballito, adelantándose al grupo, y acabó por el medio de la carretera. No habíamos terminado la clase, y él iba solo hacia el instituto. Ahí tuve que pegarme un buen sprint con la bici para alcanzarlo y mano dura (bronca). Porque si no, ¿qué haces?”* (GF3) ID_25

En ocasiones también se dieron conductas de abandono, donde el profesorado dejaba de intervenir activamente ante la frustración: *“Puedes intentarlo una, dos, tres veces. Pero llega un momento en el que... ya está.”* (GF1) ID_10

Por último, se dieron conductas de a la espera en las que el profesorado en formación no intervenía demasiado: *“Una vez incluso los llevé al parque. Era la primera clase, y les di total autonomía. Se me subían por todos los sitios, y casi se matan.”* (GF1) ID_5

Conclusiones

Los resultados muestran que una formación breve pero estructurada, basada en la Teoría de la Autodeterminación y el modelo circular, puede facilitar que el profesorado en formación empiece a aplicar estilos de enseñanza más motivadores. Se observaron avances en la implementación de conductas participativas, adaptativas, orientadoras y clarificadoras. No obstante, también se observó que, ante situaciones complejas, con elevada carga emocional o que exigen una rápida toma de decisiones, los futuros docentes tendieron a recurrir a respuestas menos adaptativas, como conductas controladoras o caóticas. Este hallazgo sugiere que la interiorización de estrategias motivadoras requiere tiempo, práctica y acompañamiento, especialmente en contextos reales donde la incertidumbre forma parte del día a día docente. En consecuencia, se destaca la necesidad de consolidar programas formativos que no solo transmitan marcos teóricos, sino que ofrezcan oportunidades de experimentación práctica y reflexión guiada. De esta manera, será posible no solo sensibilizar al profesorado en formación sobre la importancia del estilo motivacional, sino también dotarles de herramientas reales para enfrentarse con mayor autonomía y eficacia a los retos del aula.

Financiación o apoyos

Este estudio ha sido financiado por el Gobierno de Aragón para el desarrollo de proyectos de I+D+i en líneas prioritarias y multidisciplinares durante el periodo 2024–2026 (código de proyecto: PROY S01_24), y se enmarca dentro de las actividades del grupo de investigación EFYPAF (Educación Física y Promoción de la Actividad Física, código: S17_23R). Carlos Mayo-Rota ha sido apoyado específicamente mediante una ayuda del Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte (BOA-11/11/2022-n.º 219/Resolución ORDEN CUS/702/2022)

Referencias

- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Burgueño, R., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Haerens, L., De Cocker, K., & García-González, L. (2024). A circumplex approach to (de)motivating styles in physical education: Situations-In-School–Physical Education questionnaire in spanish students,

- pre-service, and in-service teachers. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 28(1), 86–108. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2023.2248098>
- Escriva-Boulley, G., Guillet-Descas, E., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Doren, N., Lentillon-Kaestner, V., & Haerens, L. (2021). Adopting the Situation in School Questionnaire to examine Physical Education teachers' motivating and demotivating styles using a Circumplex Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7342. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147342>
- Mayo-Rota, C., García-González, L., Diloy-Peña, S., García-Cazorla, J., & Abós, Á. (2025). ¿Qué mueve a profesores y profesoras de Educación Física en formación a impartir clase con distintos estilos (des)motivadores? Un estudio basado en el modelo circular [What drives male and female preservice physical education teachers to teach with different (de)motivating styles? A study based on the circumplex model]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 44(1), 182–195. <https://doi.org/https://doi.org/10.1123/jtpe.2024-0091>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford.

Título: Curso Masivo, Abierto, Online y Gratuito (MOOC) del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) sobre Escuelas Promotoras de Salud

Autoría: Navarro-Vicente, Á., Gallego-Diéguez, J.

Abstract



Introducción

El Ministerio de Sanidad y el Ministerio de Educación publicaron en diciembre de 2023 la Guía de Escuelas Promotoras de Salud, resultado del grupo de trabajo creado con técnicos y responsables de salud y educación de ambos ministerios y de las Comunidades Autónomas. Este documento marco revisa, actualiza y promueve la base teórica, el enfoque y la promoción de la salud en centros educativos, incluyendo buenas prácticas. Todo ello se sustenta en seis estándares de promoción de la salud, cinco pasos del “ciclo de acción” y siete determinantes de la salud. Toda esta orientación tiene su origen en la estrategia de OMS y UNESCO para lograr que cada centro educativo se convierta en escuela promotora de salud (Organización Panamericana de Salud, 2022).

Dentro de la política de difusión de la guía, y fruto de un trabajo conjunto entre la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (SGCTIE) y el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), ambas entidades promovieron un curso masivo online, abierto y gratuito (MOOC) sobre Escuelas Promotoras de Salud (EPrS), dentro de la plataforma formativa de INTEF. Los

autores y dinamizadores del mismo son Javier Gállego y Ángel Navarro. Este curso se realizó entre abril y mayo de 2024 en su primera edición, y entre enero y febrero de 2025 la segunda. Está prevista la tercera edición a comienzos de 2026..

Descripción de la experiencia

Los destinatarios del MOOC son el personal docente de cualquier centro educativo y etapa, y los agentes de la comunidad educativa: personal sociosanitario, familias, instituciones y entidades sociales.

La experiencia formativa se lleva a cabo de forma online durante cinco semanas (ver tabla 1). Cada una de ellas se destina a uno de los cinco módulos en los que está organizado el curso.

Además de los contenidos de cada módulo, tienen lugar dos eventos en la primera y tercera semana. El segundo es un webinar en directo de una hora de duración. En la segunda, cuarta y quinta semana hay una tarea propuesta. Las dos primeras son voluntarias y la última es obligatoria para aquellos participantes que deseen obtener la insignia que otorga INTEF cuando se completan todas las acciones formativas de un MOOC.

Durante la 6ª semana (semana 5 bis) se da tiempo para finalizar la tarea obligatoria, y su evaluación por pares (P2P), para que el mayor número de inscritos pueda completar el MOOC.

Tabla 1. Distribución de contenidos, eventos y tareas en las 5 semanas de duración del MOOC.

Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana5 bis
14/1 - 20/1	21/1 - 27/1	28/1 - 3/2	4/2 - 10/2	11/2 - 17/2	18-2 – 24/2
Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4 y 5	Módulo 4 y 5	Cierre
Salud y bienestar en el centro educativo	La salud en el centro educativo: una cuestión comunitaria	Qué supone ser Escuela Promotora de Salud	Cómo convertirse en Escuela Promotora de Salud	Determinantes de la salud	
Evento 1	Tarea 1 voluntaria	Evento 2 en directo	Tarea 2 voluntaria	Tarea 3 obligatoria	P2P

Nota: P2P (evaluación por pares de la tarea obligatoria siguiendo rúbrica de coevaluación de 4 niveles).

En la plataforma tienen lugar cuatro tipos de comunicaciones con los participantes: El martes se publican, como inicio de la semana formativa y apertura de un nuevo módulo, las novedades, el newsletter y el aprendiario, que son comunicaciones similares pero por diferentes medios: plataforma, mail y blog de INTEF, respectivamente. Lo que se pretende con estas comunicaciones es enfatizar las ideas clave, anunciar

eventos o tareas, vincular los aprendizajes con la práctica o conectarlos con contenidos previos, y motivar hacia la participación.

El lunes, como último día de la semana formativa, se publica el postbalance en el blog de INTEF. Resume los contenidos abordados, destaca las aportaciones más relevantes de los participantes en sus portfolios de la plataforma, y motiva al alumnado a continuar.

Además de las comunicaciones semanales mencionadas, los participantes cuentan con un espacio de ayuda a través del cual los dinamizadores realizan el seguimiento, atención de dudas y motivan a los participantes.

Finalidad del MOOC como experiencia formativa.

El diseño de la experiencia formativa del MOOC de Escuelas Promotoras de Salud busca no sólo la difusión, dinamización y utilización de la Guía de Escuelas Promotoras de Salud, como herramienta útil y de acompañamiento a los agentes promotores de la salud.

También busca fundamentar las intervenciones, enfatizando el círculo virtuoso entre salud y educación desde el enfoque salutogénico, apoyando la promoción de la salud en el currículum, e impulsando la participación comunitaria.

A su vez, facilita estructuras de puesta en práctica a modo de bisagra entre la fundamentación y la intervención, con los estándares, el ciclo de acción y los determinantes de la salud, contextualizados a la realidad de cada centro, teniendo como referencia el estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) (Moreno, Rivera, Sánchez-Queija et al., 2025).

Por último, tras realizar las tareas, facilita un documento para presentar en un centro educativo y que éste se convierta en Escuela Promotora de Salud según su propio contexto y etapa educativa. El evento en directo comparte experiencias de éxito en la promoción de la salud de CEIP e IES de contexto rural y urbano, , y queda grabada a disposición en el canal de INTEF de Youtube.

Lecciones aprendidas de su aplicación y conclusiones

Es necesario continuar promoviendo acciones de sensibilización y formación para que todos los centros educativos se conviertan en EPrS. El papel de los equipos directivos de los centros educativos es clave (Leksy, Gawron, Rosario, et al., 2024).

Es necesario confeccionar un itinerario formativo que parta de los niveles iniciales de sensibilización, pasando por el acompañamiento en la fundamentación, contextualización y puesta en marcha, así como la evolución y perfeccionamiento, nutriendo el ciclo con nuevas propuestas que lo hayan completado, y se consideren “buenas prácticas”.

Las propuestas formativas abiertas y masivas pueden resultar eficaces para realizar la difusión y sensibilización de la Promoción de la Salud en centros educativos. Otros formatos

de mentorización o tutorización son adecuados para poder profundizar y perfeccionar aquellos proyectos ya puestos en marcha. Una guía de intervención escueta y manejable, que parta de los principios y orientaciones de la Guía de Escuelas Promotoras de Salud, podría impulsar nuevas propuestas, teniendo en cuenta las necesidades cotidianas de los centros educativos.

Se anima a que las comunidades autónomas repliquen la formación, y, en el contexto de sus competencias, puedan asignarle reconocimiento de horas de formación, como así ocurre en Navarra, donde el MOOC certifica 25 horas de formación reconocidas por la institución pública educativa.

Financiación o apoyos: Este trabajo ha sido financiado por la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (SGCTIE) y llevado a cabo con el soporte, asesoramiento y plataforma del Instituto Nacional de Tecnología Educativa y Formación del Profesorado (INTEF). Se agradece expresamente el trabajo conjunto y enriquecimiento del mismo por parte del personal de INTEF.

Referencias.

- Leksy K., Gawron G., Rosario R., Sormunen, M., Velasco, V., Sandmeier, A., Simonvska, V., Wojtasik, T. y Dadaczynski, K. (2024). The importance of school leaders in school health promotion. A European call for systematic integration of health in professional development. *Front Public Health*, vol. 11-2023, 1297970. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/journals/public-health/articles/10.3389/fpubh.2023.1297970/>
- Ministerio de Sanidad y Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte (2023). Guía de Escuelas Promotoras de Salud. Recuperado de <https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/entornosSaludables/escuela/doc>
- Moreno C., Rivera F., Sánchez-Queija, I., Ramos, P., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Moreno-Maldonado, C., Paniagua, C., Villafuerte-Díaz, A., Ciria-Barreiro, E., Leal-López, E. Salado, V., Luna, S., Velo, S. y Morgan, A. (2025). Informe técnico de los resultados obtenidos por el Estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2022 en España. Ministerio de Sanidad. Recuperado de https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/entornosSaludables/escuela/estudioHBSC/2022/docs/HBSC2022_InformeTecnico.pdf
- Organización Panamericana de la Salud (2022). Hacer que todas las escuelas sean promotoras de la salud. Pautas e indicadores mundiales. <https://doi.org/10.37774/9789275325124>

Título: Impacto del modelo de Educación Deportiva en las dinámicas sociales de dos alumnos con Trastorno del Espectro Autista

Autoría: Reyes, L., Abellán, J., González-Martí, I., Sáez-Gallego, N.M.

Abstract

Introducción

En el ámbito de la Educación Física (EF), la búsqueda de la inclusión ha impulsado la implementación de diversos modelos pedagógicos. Sin embargo, su impacto en la interacción social y el aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) todavía requiere una mayor atención. Los datos más recientes (MEFP, 2024) indican que el alumnado TEA constituye la categoría más numerosa dentro de las necesidades educativas especiales, y la mayoría de ellos están escolarizados en centros ordinarios. Considerando que la interacción social forma parte de sus necesidades de apoyo educativo (First et al., 2022), resulta necesario implementar modelos pedagógicos que promuevan estas competencias en el ámbito de la EF, como puede ser el caso del modelo de Educación Deportiva (ED). La ED, propuesta por Siedentop (1994), tiene como meta la formación de deportistas competentes, cultos y entusiastas. Para ello, se sustenta en dos pilares: la existencia de seis características básicas y la asunción de distintas responsabilidades mediante el desempeño de roles por parte del alumnado (entrenador, árbitro, anotador...). Por ello, y dada la relevancia de promover una inclusión efectiva que potencie la interacción social del alumnado con TEA, este estudio tiene como objetivo analizar el impacto del modelo de ED en las dinámicas sociales de dos estudiantes con TEA dentro de su grupo clase, poniendo especial énfasis en sus oportunidades de interacción social.

Método

Diseño

El diseño del presente trabajo se enmarca en un estudio de caso centrado en estos dos estudiantes, con el objetivo de analizar su inclusión durante las dinámicas de ED en las clases de EF.

Participantes

Este trabajo fue desarrollado por un equipo de docentes-investigadores con un grupo de 25 estudiantes de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (13 chicas y 12 chicos), de un centro público que cuenta con un aula abierta, en la que se escolarizan estudiantes con TEA. En este grupo había dos alumnos con TEA grado 2, que asistían a las clases de EF con su grupo de referencia y recibían apoyo en el aula abierta. Como colaboradores, también participaron tres docentes del grupo (las profesoras de EF y de Lengua y Literatura, y el tutor), así como la directora y la orientadora del centro.

Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizaron varios instrumentos, como diarios reflexivos completados por el equipo investigador, entrevistas y tres grupos focales con los docentes y uno final con el alumnado. Para este trabajo en particular, el análisis se centró en los datos obtenidos de los diarios reflexivos. Además, todos los datos recogidos han sido anonimizados.

Programa de intervención

Se implementó una temporada de ED a lo largo de tres meses, con un total de 20 sesiones de 55 minutos, distribuidas en dos sesiones semanales, donde se trabajó el ringo. El alumnado se distribuyó en cuatro equipos y se asignaron diferentes roles: entrenador, segundo entrenador, árbitro (dos por equipo), anotador, preparador físico y director deportivo. Cada uno de los estudiantes con TEA se integró en un equipo y desempeñó el rol de árbitro asistente.

La siguiente tabla resume las fases del modelo de ED, los contenidos trabajados y las estrategias para favorecer la interacción social del alumnado con TEA:

Tabla 1.

Fases de la ED y estrategias para la interacción social.

Fase	Objetivo	Contenidos trabajados	Estrategias para favorecer la interacción social
Pretemporada	Incluir al alumnado TEA en las dinámicas grupales	Responsabilidades de los roles y principios tácticos de los deportes de cancha dividida	- Establecimiento de rutinas que facilitan la interacción - Anticipación de tareas
Fase regular	Fomentar la participación activa y la cooperación de todo el alumnado	Aspectos técnico-tácticos y dinámicas de la competición	para promover la comunicación - Uso de refuerzos positivos para fortalecer las relaciones sociales
Fase final	Fortalecer el sentimiento de pertenencia	Perfeccionamiento de habilidades y festividad	Reconocimientos grupales e individuales

Procedimiento

Antes de comenzar la intervención todos los participantes fueron informados de los objetivos del estudio y dieron su consentimiento para participar voluntariamente.

El programa de intervención se desarrolló siguiendo las fases propias del modelo de ED: pretemporada, fase regular y fase final. Durante la pretemporada se constituyeron los equipos, se repartieron los roles y se trabajaron los aspectos técnico-tácticos del ringo. La fase regular incluyó la competición y los entrenamientos correspondientes. Por último, la fase final comprendió las semifinales, la final, el evento culminante y la entrega de diplomas. Asimismo, a lo largo de toda la temporada se utilizaron estrategias del Diseño Universal para el Aprendizaje (Lieberman et al., 2021) complementadas con otras específicas de atención a la diversidad.

Además, este trabajo se enmarca en un proyecto más amplio, aprobado por el Comité de Ética de la Universidad del equipo investigador (CEIS-689861-G0P7).

Análisis de datos

Toda la información recogida durante el proceso de toma de datos fue transcrita literalmente y después analizada con el programa Atlas.ti 9. Para ello, se llevó a cabo un análisis temático de los datos (Braun & Clarke, 2006), que permitió identificar los patrones y categorías más relevantes.

Resultados

Estos resultados buscan dar respuesta a dos de las cuestiones planteadas por Block et al. (2020), evaluando el impacto de la ED para ofrecer oportunidades de interacción social a dos alumnos con TEA.

En primer lugar, respecto a la pregunta: *¿qué roles asignan los docentes a los estudiantes con discapacidad?* En este caso, fueron los propios estudiantes quienes eligieron el rol que desempeñarían. Así, los dos alumnos con TEA decidieron asumir el papel de árbitros asistentes en sus respectivos equipos, conforme a sus preferencias y en consenso con sus compañeros.

En segundo lugar, ante la cuestión: *¿sienten los estudiantes con discapacidad un mayor sentido de participación y pertenencia en las temporadas de ED en comparación con los programas tradicionales de EF?* Los resultados indican que la ED favorece significativamente la interacción social y el sentimiento de pertenencia. La formación de equipos pequeños, la asignación de roles concretos y las rutinas establecidas generaron un entorno de aprendizaje predecible que facilitó tanto la participación como el aprendizaje de los dos alumnos con TEA. En particular, el desempeño de roles y la predisposición de sus compañeros proporcionó a los dos alumnos referentes constantes durante el desarrollo de las actividades, lo que a su vez favoreció su presencia y participación.

Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que el modelo de ED brinda oportunidades reales de interacción social para el alumnado con TEA. El desempeño del rol de árbitro asistente favoreció su autonomía, responsabilidad y participación activa, concibiendo así la inclusión como una experiencia personal para cada estudiante (Haeghele, 2019). Además, las dinámicas del modelo generaron un entorno predecible y de apoyo, que fortaleció la interacción social y el sentimiento de pertenencia (Sortwell et al., 2023).

A modo de conclusión, este trabajo evidencia que el modelo de ED contribuye de manera positiva a mejorar la interacción social de alumnado con TEA, demostrando que puede atender a sus necesidades específicas dentro del aula ordinaria. Además, se destaca la importancia de incluir medidas específicas de atención a la diversidad. No obstante, la principal limitación de este trabajo es que se realizó en el contexto educativo de un grupo concreto, por lo que es necesario explorar el modelo de ED en distintos entornos y con diferentes perfiles de alumnado con TEA. También conviene analizar cómo la formación del profesorado puede influir en la implementación del modelo para favorecer la inclusión de estos estudiantes.

Financiación o apoyos: Este trabajo se realizó dentro del proyecto de investigación “Impacto de un programa salutogénico de actividad física en la salud y el bienestar de

adolescentes en situación de vulnerabilidad (JoVeM) ” con referencia (PID2021-122886OB-C21), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación/Agencia Estatal de Investigación/10.13039/501100011033 y los fondos “FEDER Una manera de hacer Europa”.

Referencias

- Block, M. E., Haegele, J., Kelly, L., & Obrusnikova, I. (2020). Exploring Future Research in Adapted Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(3), 429–442. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1741500>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- First, M. B., Yousif, L. H., Clarke, D. E., Wang, P. S., Gogtay, N., & Appelbaum, P. S. (2022). DSM-5-TR: overview of what's new and what's changed. *World psychiatry*, 21(2), 218–219. <https://doi.org/10.1002/wps.20989>
- Haegele, J. A., Wilson, W. J., Zhu, X., Bueche, J. J., Brady, E., & Li, C. (2021). Barriers and facilitators to inclusion in integrated physical education: Adapted physical educators’ perspectives. *European Physical Education Review*, 27(2), 297-311. <https://doi.org/10.1177/1356336X20944429>
- Lieberman, L. J., Grenier, M., Brian, A., & Arndt, K. (2021). *Universal Design for Learning in Physical Education*. Human Kinetics.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2024). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad de apoyo educativo curso 2022-2023*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:fd110b44-403b-426b-a1ba-aa8e0b357abe/notaresumen-2023.pdf>
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Sortwell, A., Carter-Thuillier, B., Konukman, F., O’Brien, K., Hattabi, S., & Trimble, K. (2023). Planning and Pedagogical Considerations for Teaching Children With Autism Spectrum Disorder in Physical Education. *Kinesiology Review*, 13(2), 302-312. <https://doi.org/10.1123/kr.2023-0015>

Título: Promoción de la Actividad Física desde la Seguridad: buenas prácticas basadas en la experiencia de supervivientes

Autoría: Saénz-Olmedo, A.

Abstract

Introducción

La violencia en el deporte infantil y juvenil ha sido objeto de una creciente atención académica e institucional en las últimas décadas, especialmente en lo que respecta a la violencia sexual. Diversos estudios han documentado cómo las estructuras jerárquicas, la naturalización del poder de los entrenadores, la competitividad extrema y la falta de control externo hacen del deporte un entorno de riesgo para niños y adolescentes (Brackenridge, 2001; Hartill, 2013). Estas condiciones favorecen no solo la ocurrencia de abusos, sino también su ocultamiento sistemático, dando lugar a lo que algunos autores denominan una "cultura del silencio" en el deporte.

Desde una perspectiva crítica, se ha señalado que las medidas de protección adoptadas por las instituciones deportivas tienden a centrarse en la gestión de riesgos o en la protección de la reputación organizacional, más que en garantizar los derechos y el bienestar de las personas afectadas (Mountjoy et al., 2016). En este sentido, Lang y Hartill (2015) proponen adoptar un enfoque basado en los derechos de los niños, que permita identificar a los niños no solo como sujetos vulnerables, sino también como titulares de derechos, con capacidad de participar, opinar y tomar parte activa en la construcción de entornos deportivos seguros.

Este enfoque implica ir más allá del modelo tradicional de bienestar, en el que los jóvenes son vistos únicamente como receptores de protección, hacia un modelo participativo, en el que sus voces y experiencias se reconocen como una fuente legítima de conocimiento (Fasting y Sands, 2010; Johansson et al., 2021).

En este contexto, el objetivo de esta investigación fue explorar en profundidad las experiencias de personas que han sobrevivido a la violencia sexual en contextos deportivos durante su infancia o adolescencia, así como recoger sus propuestas para construir entornos deportivos más seguros, inclusivos y respetuosos con los derechos humanos.

Método

Esta investigación se enmarca en un diseño cualitativo. Teniendo en cuenta a Sánchez, (2020) esta metodología permite entender la realidad social y explorar a su vez las experiencias y los comportamientos en el día a día de las personas. En investigaciones

empíricas sobre violencia sexual, donde los retos metodológicos y éticos son significativos, el enfoque cualitativo resulta esencial para garantizar un acceso sensible y respetuoso a las vivencias de las víctimas.

Participantes

En esta investigación participaron un total de seis deportistas, cinco mujeres y un hombre. Todos habían sido víctimas de violencia sexual durante su infancia o adolescencia, en el contexto de su participación en actividades deportivas organizadas federadas en deportes de equipo en edad escolar en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Instrumentos

La técnica empleada para la recogida de datos fue la entrevista semiestructurada en profundidad. El guion de las entrevistas fue diseñado con una estructura flexible que permitiera tanto la exploración de temas específicos como la adaptación a las respuestas y vivencias de cada participante. Se organizó en las siguientes secciones: (1) Actividad físico-deportiva a lo largo de la vida, (2) Relaciones interpersonales en el entorno deportivo, (3) Violencias percibidas y experimentadas en el contexto deportivo, (4) Características de la violencia experimentada, (5) Comunicación y proceso de superación y (6) Recomendaciones para la prevención y superación de la violencia sexual.

Procedimiento

Las entrevistas se llevaron a cabo entre los años 2022 y 2024. El contacto con los participantes se estableció respetando siempre los principios éticos de confidencialidad, anonimato y consentimiento informado. Las entrevistas fueron realizadas de forma individual y en un entorno seguro y de confianza, garantizando que los participantes pudieran expresarse sin presiones ni incomodidades. Se priorizó la creación de un espacio de escucha activa y empática.

Análisis de datos

Tras la transcripción de las entrevistas, se llevó a cabo un análisis de contenido inductivo con el propósito de identificar temas emergentes a partir de las narrativas de las y los supervivientes, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Tenenbaum et al. (2012). Este enfoque inductivo permitió que las categorías iniciales surgieran directamente de los datos, asegurando que las experiencias y percepciones de las y los participantes guiaran el proceso analítico, en lugar de imponer estructuras predefinidas.

Posteriormente, se complementó con una segunda fase de análisis deductivo, basada en el marco teórico y la clasificación de tipos de violencia interpersonal desarrollada por Fortier et al., (2020) y Tuakli-Wosornu et al. (2024).

Resultados

Sus narrativas destacan cinco áreas clave para construir entornos deportivos más seguros, arraigados en el conocimiento experiencial. Sus narrativas destacan cinco áreas clave para construir entornos deportivos más seguros, arraigados en el conocimiento experiencial. En primer lugar, señalaron la necesidad de *“crear conciencia sobre la violencia sexual en el deporte”*, visibilizando esta problemática para romper con la cultura del silencio que la perpetua. En segundo lugar, destacaron la importancia de *“evitar las relaciones personales fuera del deporte con los entrenadores”*, ya que los vínculos informales pueden facilitar dinámicas de grooming y abuso. En tercer lugar, subrayaron la urgencia de implementar *“capacitación obligatoria con una perspectiva de derechos humanos”*, de modo que entrenadores, directivos y demás agentes del deporte estén preparados para identificar señales de alerta y comprender las dinámicas de poder implicadas. La cuarta área clave fue *“fomentar el apoyo entre pares y una cultura de equipo inclusiva”*, promoviendo el compañerismo, la empatía y la confianza entre deportistas como factores protectores. Finalmente, insistieron en la necesidad de contar con *“profesionales capacitados y accesibles”* dentro de los clubes e instituciones, es decir, personas de referencia formadas en derechos humanos y prevención de la violencia, con las que los y las atletas puedan hablar con seguridad y confianza.

Discusión y conclusiones

Este estudio ofrece recomendaciones prácticas, basadas en la experiencia, que apuntan hacia la transformación ética del deporte. Las propuestas recogidas ponen de manifiesto que la seguridad en el deporte no puede lograrse únicamente a través de protocolos o normativas; Requiere un cambio estructural y cultural que sitúe el cuidado, la escucha activa y los derechos humanos en el centro de todas las prácticas deportivas.

Como argumentan Lang y Hartill (2015), proteger a los niños en el deporte no se trata solo de prevenir daños, sino de garantizar su derecho a participar en la creación de entornos seguros. Incluir las voces de los sobrevivientes, no como testimonios simbólicos sino como agentes de cambio, es esencial para desarrollar políticas que sean efectivas y legítimas.

Entre las fortalezas de este estudio destaca el hecho de que, si bien la muestra se concentra en una sola comunidad autónoma, es incluso más amplia que la de estudios internacionales en los que ha participado España. Además, se trata de la primera investigación en el contexto español que recoge directamente las voces de deportistas que han sobrevivido a la violencia sexual para proponer mejoras concretas en las prácticas del deporte y contribuir a la creación de entornos más seguros.

No obstante, esta investigación presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, el trabajo con deportistas de deportes de equipo y de una comunidad autónoma concreta, impide generalizar los resultados a otros deportes y/o comunidades. Sin embargo,

De cara al futuro, sería valioso desarrollar investigaciones participativas que involucren directamente a deportistas, entrenadores y responsables institucionales en el diseño de políticas de protección más eficaces y centradas en las personas supervivientes.

Referencias

- Brackenridge, C. (2001). *Spoilsports: Understanding and preventing sexual exploitation in sport*. Routledge.
- Fasting, K., & Sands, R. (2010). Narratives of sexual harassment experiences in sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 45(4), 497–513.
- Fortier, K., Parent, S., & Lessard, G. (2020). Child maltreatment in sport: Smashing the wall of silence: a narrative review of physical, sexual, psychological abuses and neglect. *British Journal of Sports Medicine*, 54(1), 4–7. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2018-100224>
- Hartill, M. (2013). Concealment of child sexual abuse in sports. *Quest*, 65(2), 241–254.
- Johansson, S., Kenttä, G., & Andersson, G. (2021). Voice of survivors: Understanding maltreatment in sport through listening to athletes' voices. *Sport in Society*, 24(6), 1044–1060.
- Lang, M., & Hartill, M. (2015). *Safeguarding, child protection and abuse in sport: International perspectives in research, policy and practice*. Routledge.
- Mountjoy, M., Brackenridge, C., Arrington, M., et al. (2016). International Olympic Committee consensus statement: Harassment and abuse (non-accidental violence) in sport. *British Journal of Sports Medicine*, 50(17), 1019–1029.
- Sánchez, I. M. (2020). *Metodologías Cualitativas en la Investigación Educativa* (1st ed). Editorial UniMagdalena.
- Tenenbaum, G., Eklund, R. C., & Kamata, A. (Eds.). (2012). *Measurement in Sport and Exercise Psychology* (1st ed.). Human Kinetics. <https://doi.org/10.5040/9781492596332>
- Tuakli-Wosornu, Y. A., Burrows, K., Fasting, K., Hartill, M., Hodge, K., Kaufman, K., Kavanagh, E., Kirby, S. L., MacLeod, J. G., Mountjoy, M., Parent, S., Tak, M., Vertommen, T., & Rhind, D. J. A. (2024). IOC consensus statement: Interpersonal violence and safeguarding in sport. *British Journal of Sports Medicine*, bjsports-2024-108766. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2024-108766>

Título: Relación entre las conductas docentes del profesorado de educación física con la práctica de actividad física y variables psicológicas

Autoría: Samper-Ibañer, J., Gallardo-Ortín, L., Abarca-Sos, A.

Abstract

Introducción

Las experiencias negativas en educación física (EF) se asocian a sentimientos de incompetencia y al abandono de la actividad física (AF) (Beltrán-Carrillo et al., 2012), así como experiencias positivas en las clases de EF se han visto relacionadas con una mayor AF y reducción de las conductas sedentarias (Ladwig et al., 2018). El profesorado tiene una responsabilidad en las experiencias generadas, por lo que Aelterman et al. (2019) propone una estructura circular basada en el nivel de directividad del docente y de satisfacer o frustrar las experiencias del alumnado. Estilos controladores y caóticos se relacionan con cuestiones negativas (e.g. estrés percibido, Márquez-Barquero et al., 2019) y estilos de apoyo a la autonomía y estructura con positivas (e.g. intencionalidad de practicar AF, García-Cazorla, et al., 2025). Por tanto, el objetivo es analizar las relaciones en la percepción de las conductas docentes, la intencionalidad de hacer AF y el estrés percibido.

Método

Diseño

El diseño es cuantitativo y de corte transversal, habiendo recogido la información a través de cuestionarios.

Participantes

La muestra es de 219 adolescentes de 13,08 (0,85) años de 1º a 3º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de ellas 109 chicas, de un centro educativo concertado de Zaragoza.

Instrumentos

Se administraron cuestionarios para medir conductas docentes (Escriba-Boulley, et al., 2021), validado por Burgueño et al. (2024), en población española, estrés en el contexto de la actividad física (Cohen, et al., 1984), validado en población española por Remor (2006), e intencionalidad de practicar AF (Hein, et al, 2004), validado en población española con el nombre de “Medida de Intencionalidad de ser Físicamente Activo” (MIFA) (Moreno-Murcia, et al., 2007).

Procedimiento

Se siguieron los procedimientos éticos planteados por la Universidad de Zaragoza. En primer lugar, con la aprobación del proyecto por parte de la unidad de protección de datos en la plataforma CUSTOS 1.3.6. En segundo lugar, con la aprobación por el Comité de Ética en Investigación (CEIN). Una vez obtenidos los permisos, se contactó con la dirección del centro educativo y se administró el permiso a las familias y a los propios participantes.

Análisis de datos

Se analizaron los datos con el programa IBM SPSS versión 29. En primer lugar, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S) para ver la normalidad de la muestra. Una vez corroborada la normalidad, se realizaron pruebas descriptivas y análisis de correlaciones.

Resultados

A continuación (Tabla 1), mostramos los estadísticos descriptivos de las variables analizadas. Hay que destacar la relación positiva y significativa de la intencionalidad de practicar AF con las conductas docentes positivas: participativas, adaptativas, orientadoras y clarificadores. Por otro lado, el estrés en contexto de actividad física se relaciona negativa y significativamente con la conducta docente adaptativa y orientadora.

Tabla 1.

	Intencionalidad AF	Estrés AF	Participativo	Adaptativo	Orientador	Clarificador	Demandante	Dominante	Abandonado	A la espera
Intencionalidad AF	1,000	-,220	,222	,301	,258	,240	,158	-,006	-,098	-,042
Estrés AF		1,000	-,053	-,128	-,141	-,078	-,042	,002	,068	,076
Participativo			1,000	,726	,568	,407	,245	,076	-,088	,036
Adaptativo				1,000	,764	,620	,429	,175	-,239	-,152
Orientador					1,000	,677	,521	,032	-,410	-,309
Clarificador						1,000	,618	,288	-,281	-,274
Demandante							1,000	,467	-,148	-,241
Dominante								1,000	,333	,125
Abandonado									1,000	,564
A la espera										1,000

Matriz de correlaciones de las variables estudiadas.

Nota: aparecen en negrita las correlaciones significativas ($p < ,05$). Intencionalidad AF: intencionalidad de práctica de actividad física en el futuro; Estrés AF: estrés percibido en el contexto de práctica de AF.

Discusión y conclusiones

En relación con el objetivo planteado, la relación de las conductas docentes y la intencionalidad de práctica de AF muestra correlaciones moderadas y positivas,

destacando las conductas docentes positivas. Estas correlaciones sugieren que cuando los estudiantes perciben a sus docentes como más empáticos, participativos y claros en la comunicación, su intención de ser físicamente activo aumenta. Por tanto, siguiendo a García-Cazorla, et al., (2025), los estilos docentes centrados en el estudiante promueven la motivación autónoma y la intención de participar en actividad física.

En relación con el estrés percibido, los principales resultados indican que las correlaciones son negativas y significativas con las conductas docentes positivas (por ejemplo, guiadas y clarificadoras). Relacionado con estos hallazgos, Ekblom-Bak et al. (2018), señalaron que mejores experiencias en EF y AF, así como menores niveles de estrés y mejor salud mental es efectivo para mayores niveles de AF a lo largo de la adultez.

Por tanto, las principales implicaciones podrían ser, por un lado, que promover conductas docentes participativas y estructuradas puede mejorar no solo la intención de los estudiantes hacia la AF, sino también reducir su estrés percibido. Por otro lado, es fundamental que los docentes de EF adopten estilos motivadores y eviten estilos desmotivadores para atesorar experiencias positivas en las clases y pueda tener transferencia al contexto de ocio.

Referencias

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497.
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., & Peiró-Velert, C. (2012). Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport, 12*(45), 123-137.
- Burgueño, R., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Haerens, L., De Cocker, K., & García-González, L. (2024). A circumplex approach to (de) motivating styles in physical education: Situations-in-school–physical education questionnaire in Spanish students, pre-service, and in-service teachers. *Measurement in physical education and exercise science, 28*(1), 86-108.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior, 385-396*.
- Ekblom-Bak, E., Ekblom, Ö., Andersson, G., Wallin, P., & Ekblom, B. (2018). Physical education and leisure-time physical activity in youth are both important for adulthood activity, physical performance, and health. *Journal of Physical Activity and Health, 15*(9), 661-670.
- Escriva-Boulley, G., Guillet-Descas, E., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Doren, N., Lentillon-Kaestner, V., & Haerens, L. (2021). Adopting the situation in school questionnaire to examine physical education teachers' motivating and demotivating styles using a circumplex approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(14), 7342.

- García-Cazorla, J., García-González, L., Burgueño, R., Diloy-Peña, S., & Abós, Á. (2025). What factors are associated with physical education teachers'(de) motivating teaching style? A circumplex approach. *European Physical Education Review*, 31(1), 87-108.
- Hein, V., Müür, M., & Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10(1), 5-19.
- Ladwig, M. A., Vazou, S., & Ekkekakis, P. (2018). "My best memory is when I was done with it": PE memories are associated with adult sedentary behavior. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine*, 3(16), 119-129.
- Márquez-Barquero, M., Azofeifa-Mora, C. A., & Rodríguez-Méndez, D. (2019). Comparación de las actitudes de las personas adolescentes según el sexo y el nivel escolar hacia la clase de educación física. *Innovaciones educativas*, 21(30), 13-24.
- Moreno-Murcia, J. A., Moreno, R., & Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261-267.
- Remor, E. (2006). Psychometric properties of the European Spanish version of the Perceived Stress Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 86-9

Título: Influencia de los Centros Promotores de Actividad Física y Deporte en el desplazamiento activo del alumnado valenciano

Autoría: Sanchis-Francés, L., Valencia-Peris, A., Ferriz-Morell, R. F., Lizandra-Mora, J., Vidal-Chanques, E.

Abstract

Introducción

La insuficiente adopción de estilos de vida activos durante la infancia y la adolescencia supone un desafío crítico para la salud pública en la sociedad actual (Guthold et al., 2020). Las Escuelas Promotoras de Salud (EprS) surgen como un aliado cuyo objetivo es incorporar la Promoción de la Salud (PS) de manera holística en la dinámica cotidiana de la escuela (OMS y UNESCO, 2021). Desde este enfoque, el desplazamiento activo a la escuela (DAE) se identifica como uno de los dominios que propone la Organización Mundial de la Salud (OMS 2022). El DAE es una estrategia ideal para mejorar las conductas relacionadas con la salud, debido a sus beneficios físicos, psicológicos y sociales (Badland y Oliver, 2011), además de ser una práctica transferible en la rutina diaria del alumnado. Con esta premisa, se considera conveniente evaluar las intervenciones que se llevan a cabo desde las EPrS para promocionar el DAE. Concretamente, en la Comunitat Valenciana, existe una estrategia que permite a las escuelas ser Centros Promotores de Actividad Física y Deporte (CEPAFE) e incorporar un proyecto de promoción de AF y salud. Así, este trabajo examina la influencia que tienen los CEPAFE sobre la frecuencia y las modalidades de desplazamiento durante la infancia y la adolescencia. Además, también se analizan las diferencias en estos comportamientos según variables sociodemográficas (género, etapa educativa y nivel socioeconómico) en función del tipo de centro (CEPAFE/no-CEPAFE).

Método

Participantes

La población del estudio estuvo formada por 20 centros educativos de las 3 provincias de la Comunitat Valenciana, siendo 10 de estos CEPAFE y los otros 10 no-CEPAFE. La selección de los 10 centros CEPAFE fue por conveniencia en base a una fase previa del proyecto en el cual se enmarca el presente estudio teniendo en cuenta la distribución proporcional por provincia, nivel de enseñanza y titularidad de la convocatoria 2020/21. Los centros no-CEPAFE fueron seleccionados por proximidad a los CEPAFE seleccionando aquellos ubicados en la misma localidad, con el mismo nivel de enseñanzas y misma titularidad. Participó alumnado de 3º de Educación Primaria hasta 2º de Bachillerato durante el curso escolar 2022/23 (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución numérica de los participantes.

	Alumnado CEPAFE	Alumnado no-CEPAFE	Total
	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)
Total	1237 (55.4)	995 (44.6)	2232 (100)
Género			
Chicas	637 (54.7)	527 (45.3)	1164
Chics	599 (56.2)	467 (43.8)	(52.2)
			1066 (47.8)
Etapas educativas			
Educación Primaria	536 (53.7)	463 (46.3)	999 (44.8)
Educación Secundaria	465 (53.3)	408 (46.7)	873 (39.1)
Bachillerato	236 (65.5)	124 (34.4)	360 (16.1)
Nivel Socioeconómico			
Bajo	201 (44.9)	247 (55.1)	448 (20.1)
Medio	672 (56.1)	527 (43.9)	1199
Alto	364 (62.2)	211 (37.8)	(53.7)
			585 (26.2)

Nota. CEPAFE = Centro Educativo Promotor de Actividad Física y Deporte.

Instrumentos

Se realizaron diferentes preguntas ad hoc para conocer el género y el curso de los participantes y se utilizó el cuestionario “Modo y frecuencia de desplazamiento hacia y desde la escuela/instituto” (Escobar-Gómez et al., 2020). Este cuestionario mostró alta consistencia en la mayoría de los ítems, con valores Kappa entre .74 y .91, y valores de ICC entre .79 y .98 (Chillón et al., 2017; Escobar-Gómez et al., 2020). El nivel socioeconómico (NSE) se recogió mediante el cuestionario *Family Affluence Scale III* (FAS III), validado previamente por Torsheim et al. (2016).

Procedimiento

El presente estudio forma parte de un proyecto más amplio que recibió la aprobación del Comité de Ética de la Universitat de València (código: XXXXX) y de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional. El estudio cumplió con las respectivas autorizaciones de los centros y el consentimiento informado de las familias.

Análisis de datos

Se utilizó el software estadístico IBM SPSS (versión 28). Para analizar las variables de DAE se llevó a cabo una agrupación en alumnado activo y pasivo según el total de días activos a la semana (Gálvez-Fernández et al., 2021). Se realizaron pruebas Chi-cuadrado para comparar las variables categóricas en función de las distintas variables sociodemográficas. Se observaron los residuos tipificados corregidos ($\pm 1,96$) para conocer dónde estaban las diferencias y la V de Cramer para medir el tamaño del efecto.

Resultados

Los resultados (ver Figura 1) mostraron que la mayoría del alumnado se desplazaba principalmente a pie (63%) y de activamente (69%), utilizando de forma minoritaria la bicicleta (1%). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el tipo de centro (CEPAFE/no-CEPAFES) en las modalidades de desplazamiento (ida: $\chi^2_{(2)} = 1.63$, $p = 0.442$; $V = 0.027$; vuelta: $\chi^2_{(2)} = 0.65$, $p = 0.721$; $V = 0.017$) ni en la frecuencia de desplazamiento ($\chi^2_{(1)} = 0.63$, $p = 0.802$; $V = 0.005$). En los análisis segmentados por tipo de centro, se revelaron diferencias significativas por género solamente en los centros no-CEPAFE ($\chi^2_{(1)} = 5.798$, $p = 0.016$; $V = 0.076$), mostrando los chicos comportamientos más activos que las chicas ($\chi^2_{(2)} = 16.01$, $p < 0.001$; $V = 0.127$) y diferencias en ambos tipos de centro entre etapas y NSE. En los centros CEPAFE fue el alumnado de la ESO aquellos que se desplazaban más activamente y el los no-CEPAFE fueron los grupos de la ESO y de Bachillerato los que mostraron comportamientos más activos. Las diferencias entre NSE se dieron en ambos centros en los niveles bajo y alto, siendo los niveles altos aquellos que obtuvieron comportamientos de desplazamiento más pasivos en comparación con sus pares de NSE más bajos.

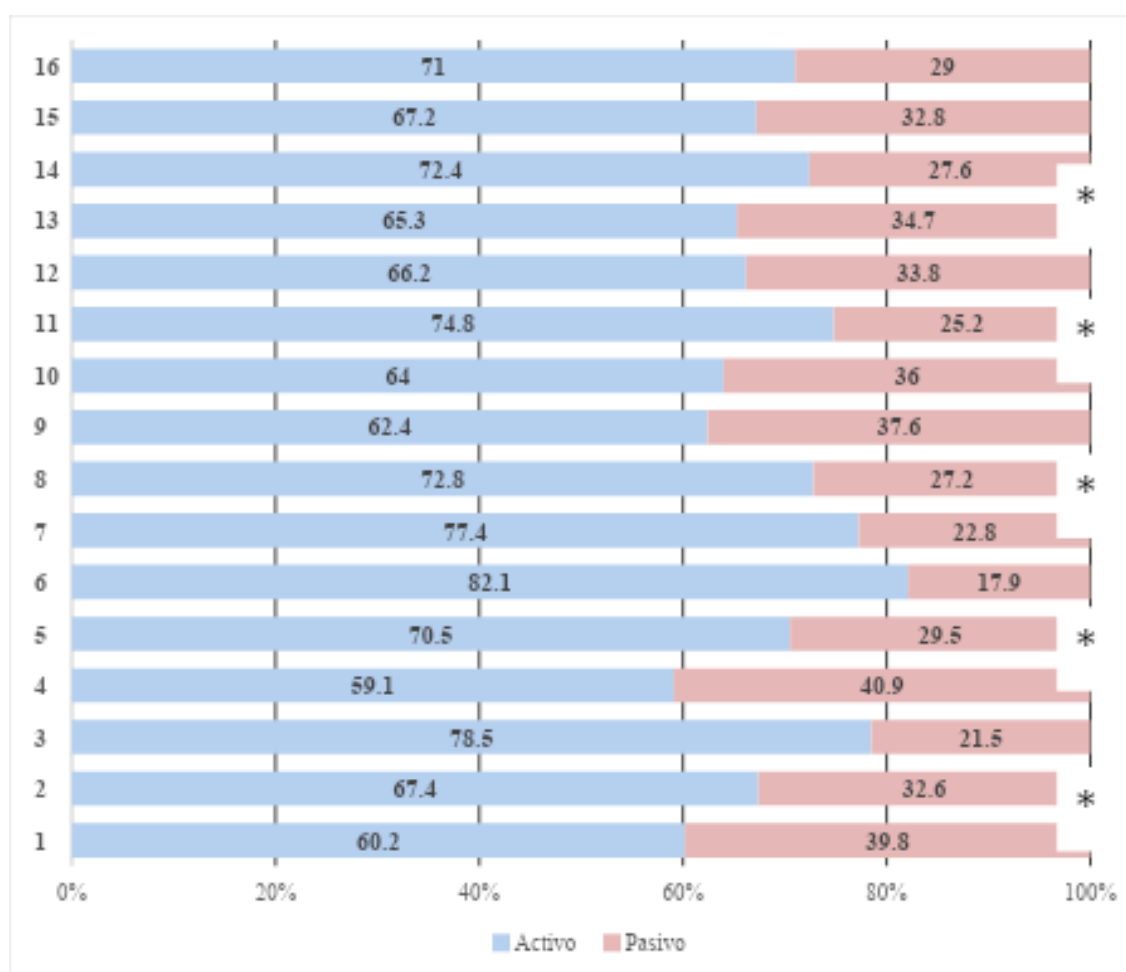


Figura 1. Porcentaje de alumnado activo o pasivo por género, NSE y etapa educativa según el tipo de centro.
Nota: NSE = Niveles socioeconómicos; ESO = Educación Secundaria Obligatoria; BACH = Bachillerato; Ed. Prim. = Educación Primaria * = $p < .05$

Discusión y conclusiones

El objetivo principal del estudio intentaba analizar la influencia de los CEPAFE sobre el DAE y las posibles diferencias en función de variables sociodemográficas. Los principales hallazgos revelan que no existen diferencias significativas entre los tipos de centro en cuanto a la frecuencia y las modalidades de desplazamiento. Estos datos cuestionan la eficacia de los programas implementados en los CEPAFES para promover una mayor concienciación y práctica de DAE.

A nivel nacional e internacional, diferentes estudios coinciden en señalar esta escasa efectividad y limitada influencia de los programas institucionales de promoción de salud sobre las conductas saludables (Chen y Lee, 2016; Joyce et al., 2017; Lleixà et al., 2015). En contraste, otras investigaciones muestran resultados positivos sobre la promoción de conductas saludables mediante intervenciones específicas (García-Vázquez, 2017; Jones et al., 2020). Esta discrepancia evidencia la complejidad en la evaluación de los programas, dificultando la unificación de criterios.

No obstante, el análisis segmentado evidenció diferencias significativas según género y etapa en los CEPAFE en comparación con los no-CEPAFE. Estos resultados se podrían relacionar con la implementación de ciertas intervenciones específicas y programas orientados a la promoción del DAE en los CEPAFE que podrían estar contribuyendo a reducir las desigualdades sociodemográficas en el DAE. Por tanto, estos resultados remarcan la importancia de fomentar el DAE en todas las etapas educativas de forma inclusiva y plantean interrogantes sobre la efectividad de los programas implementados (Chen y Lee, 2016).

La puesta en marcha de este tipo de proyectos de promoción de conductas saludables debe ir de la mano de una política escolar y una estructura organizativa del centro educativo que lidere y apoye estas propuestas desde un enfoque holístico de la salud que se integre en el currículum escolar (Ministerio de Educación y Ministerio de Sanidad, 2023; Organización Panamericana de la Salud, 2021), donde participe la comunidad educativa en su conjunto y las iniciativas se desarrollen en un contexto y un entorno saludable, seguro y sostenible.

En conclusión, la pertenencia a un CEPAFE no muestra una relación significativa sobre el DAE. Sin embargo, el alumnado de los CEPAFE muestra diferencias menores según el género. Ante estos resultados, se destaca la necesidad de ampliar la evidencia sobre la evaluación de intervenciones desde un enfoque holístico, inclusivo y salutogénico, considerando la preocupante ausencia de políticas claras y acciones decididas por parte de las instituciones educativas y sanitarias (Mukoma y Flisher, 2004). Algunas de las limitaciones del presente estudio incluyen la presencia de factores externos que han podido influir en el éxito del fomento y promoción del DAE, como las políticas e iniciativas locales o el cambio de infraestructuras que afectan los patrones de movilidad del alumnado. Además, también cabe mencionar la posible existencia de programas o intervenciones realizadas por parte de los centros no-CEPAFE, hecho que pudiera haber generado sesgos en los resultados obtenidos, ya que, aunque se ha establecido una clasificación inicial por “tipo de centro” no se han evaluado los posibles proyectos relacionados con el DAE.

Financiación o apoyos: Trabajo financiado por la Conselleria d'Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital (Comunitat Valenciana, España) con la subvención número AICO/2021/342 y mediante contrato predoctoral de la Universitat de XXXX (UV-INV-PREDOC-XXXXXX).

Referencias

Badland, H. M., y Oliver, M. (2011). Child independent mobility: Making the case, and understanding how the physical and social environments impact behavior. En E. Turunen y A. Koskinen (Eds.), *Urbanization and the global environment* (pp. 51–79). Nova Science Publishers.

- Chen, F. L., y Lee, A. (2016). Health-promoting educational settings in Taiwan: Development and evaluation of the Health-Promoting School Accreditation System. *Perspectives in Public Health*, 23. <https://doi.org/10.1177/1757975916638286>
- Escobar-Gómez, D., Rodríguez-Rodríguez, F., Villa-González, E., Esteban-Cornejo, I., y Chillón, P. (2020). Fiabilidad y viabilidad de un cuestionario autorreportado sobre el modo, tiempo y distancia de desplazamiento en niños y adolescentes. *Retos*, 37, 379–385. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.72043>
- Gálvez-Fernández, P., Herrador-Colmenero, M., Esteban-Cornejo, I., Castro-Piñero, J., Molina-García, J., Queralt, A., y Fernández-Muñoz, S. (2021). Active commuting to school among 36,781 Spanish children and adolescents: A temporal trend study. *Research Square*, 1–20. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-46091/v1>
- García-Vázquez, J. (2017). Effects of the School for Health network on students' behaviour in Asturias (Spain). *Health promotion international*, 32(2), 271–279. <https://doi.org/10.1093/heapro/dau076>
- Guthold, R., Stevens, G., Riley, L., y Bull, F. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Jones, M., Defever, E., Letsinger, A., Steele, J., y Mackintosh, K. A. (2020). A mixed studies systematic review and meta-analysis of school-based interventions to promote physical activity and/or reduce sedentary time in children. *Journal of Sport and Health Science*, 9(1), 3–17. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.06.009>
- Joyce, C., Honey, E., Leekam, S. R., Barrett, S., y Rodgers, J. (2017). Anxiety, intolerance of uncertainty and restricted and repetitive behaviour: Insights directly from young people with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(12), 3789–3802. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3027-2>
- Lleixà, T., Arévalo, C., Hernando, M., Sobrino, G., y Vieira, M. (2015). Indicadores de calidad para los centros escolares promotores de actividad física y deportiva. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 2(120), 27–35. <https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983>
- Mũkoma, W., y Flisher, A. J. (2004). Evaluations of health promoting schools: a review of nine studies. *Health Promotion International*, 19(3), 357–368, <https://doi.org/10.1093/heapro/dah309>
- Organización Mundial de la Salud, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Hacer que todas las escuelas sean*

promotoras de la salud. Guía de aplicación. Organización Mundial de la Salud.
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240025073>

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Promoción de la actividad física en las escuelas: un conjunto de herramientas.* Ginebra: Organización Mundial de la Salud. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/igo/deed.es>

Torsheim, T., Cavallo, F., Levin, K. A., Schnohr, C., Mazur, J., Niclasen, B., y Currie, C., on behalf of the FAS Development Study Group. (2016). Psychometric validation of the revised family affluence scale: A latent variable approach. *Child Indicators Research*, 9(3), 771–784. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9339-x>

Título: ¿Existen diferencias en la adopción de conductas (des)motivadoras en el profesorado en formación en Educación Primaria según género?

Autoría: Sanz-Remacha, M., Aibar, A., Ibor, E., Clemente, J.A.J., Bachouri-Muniesa, H.

Abstract

Introducción

El profesorado de EF ocupa un rol fundamental en la promoción de estilos de vida saludables en los estudiantes, especialmente en la promoción de AF (Curran y Standage, 2017; Sevil et al., 2019; Sun et al., 2017; Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021). Con el objetivo de generar experiencias positivas, una de las variables más influyentes es el estilo docente (e.g., uso de estrategias motivacionales, estilos de enseñanza, estilos motivacionales docentes, apoyo a las necesidades psicológicas básicas, etc.) adoptado durante las clases de EF (Cheon et al., 2020; Vermote et al., 2020, 2023). Recientemente, el modelo circular (Aelterman et al., 2019) establece dos estilos (i.e., apoyo a la autonomía y estructurado) y cuatro conductas motivacionales docentes consideradas positivas (i.e., participativa, adaptativa, orientadora y clarificadora), dado que su implementación apoya la satisfacción de las NPB de los estudiantes, promueve la motivación autónoma y, consecuentemente podría generar consecuencias afectivas, comportamentales y cognitivas positivas en los adolescentes. Opuestamente, también establece dos estilos (i.e., controlador y caótico) y cuatro conductas (des)motivadoras docentes consideradas negativas (i.e., demandante, dominante, abandonada y a la espera), las cuales han sido relacionadas con consecuencias desadaptativas y negativas en los estudiantes (e.g., aburrimiento, baja autoestima, desmotivación, etc.).

Dentro de las variables que afectan a la adopción de conductas (des)motivadoras docentes entre el profesorado, el género se ha asociado con la adopción de conductas motivacionales docentes en profesorado en activo, señalando que los profesores de género masculino puntuaban más alto en el uso de estilos de apoyo a la autonomía y caótico que las de género femenino (Vermote et al., 2020, 2023). Sin embargo, otro estudio reciente (García-Cazorla, et al., 2024) encontró que los profesores en activo utilizaban habitualmente estilos controladores y caóticos, mientras que las profesoras puntuaban más alto en los estilos de apoyo a la autonomía. En cuanto al profesorado en formación en EF en Secundaria, un estudio reciente muestra que las profesoras de Educación Física en formación, en comparación con sus compañeros, obtuvieron puntuaciones más altas en el uso de conductas participativas y adaptativas (Mayo-Rota et al., 2024). En relación con el profesorado en formación en Educación Primaria, hasta la fecha, no existen estudios basados en el Modelo Circular que hayan examinado las diferencias en el uso de estilos (des)motivadores docentes en función del género.

En esta línea, el presente estudio tiene como objetivo analizar las diferencias en la adopción de conductas (des)motivadoras docentes en profesorado en formación de Educación Primaria en función del género.

Método

Diseño

Se trata de un diseño selectivo de corte transversal utilizando un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Participantes

Un total de 215 estudiantes (M=20,9 años; DT=1,97) del Grado de Magisterio en Educación Primaria, matriculados en la asignatura de tercer curso “Educación Física en Educación Primaria” La muestra se distribuye en 75 estudiantes de género masculino y 110 de género femenino.

Instrumentos y procedimiento

Se utilizó el cuestionario Situations in School Questionnaire-Physical Education (SIS-PE; Escrive-Boulley et al., 2021) en profesorado de Educación Primaria en formación, en su versión validada al castellano (Burgueño et al., 2024). Se realizó el cuestionario al inicio de una sesión docente.

Análisis de datos

Se realizó una prueba t-student para muestras independientes con el objetivo de analizar si existían diferencias significativas en la adopción de conductas (des)motivadoras docentes en función del género.

Resultados

En cuanto al objetivo del estudio, en la Tabla 1 se pueden observar las diferencias encontradas según el género en el uso de conductas (des)motivadoras docentes entre el profesorado en formación de Educación Primaria. En general, se observan diferencias significativas en la conducta participativa (.001), adaptativa (.00) y orientadora (.00) siendo mayor su adopción en el género femenino. Contrariamente, se observan diferencias significativas en las conductas demandante (.010), dominante (.00), abandono (.00) y en espera (.002), siendo mayor su adopción en el género masculino.

Tabla 1. Análisis de diferencias en las conductas motivacionales docentes según género

	M Masc.	M Fem.	Diferencia Medias	t	Sig.	Desv. error
Participativa	5,087	5,498	-,411	-3,298	,001	,125
Adaptativa	5,734	6,212	-,478	-4,988	,000	,125
Orientadora	5,800	6,216	-,416	-4,423	,000	,096
Clarificadora	5,507	5,629	-,122	-1,018	,310	,094

Demandante	4,110	3,813	,297	2,611	,010	,120
Dominante	3,408	2,770	,638	3,952	,000	,114
Abandono	2,082	1,547	,536	4,735	,000	,161
Espera	2,380	1,875	,444	3,072	,002	,113

Discusión y conclusiones

Los resultados del estudio muestran diferencias significativas en la adopción de conductas (des)motivadoras docentes en el profesorado en formación en Educación Primaria en función del género. Dichos resultados se encuentran en línea con los hallazgos encontrados en estudios recientes en profesorado en formación en Educación Secundaria (Mayo-Rota et al., 2024). En general, aunque la etapa educativa sea diferente, las profesoras en formación en Educación Primaria parecen adoptar conductas participativas, adaptativas y orientadoras que los profesores en formación. Este resultado podría deberse a que las profesoras en formación podrían tener una motivación más autodeterminada hacia la profesión, lo que en estudios recientes ha predicho la adopción de estilos de apoyo a la autonomía y estructurado (Escriva-Boulley et al., 2021). Asimismo, dicha motivación autónoma de las profesoras en formación podría estar desencadenada por una mayor percepción de competencia hacia la futura profesión docente (Escriva-Boulley et al., 2021).

Opuestamente, los profesores en formación en Educación Primaria muestran puntuaciones más altas en la adopción de conductas dominantes, demandantes, de abandono y en espera que las profesoras en formación. Estos resultados se encuentran en concordancia con otros estudios donde el profesorado en servicio y en formación (García-Cazorla et al., 2024; Mayo-Rota et al., 2024) también han obtenido puntuaciones más altas en el estilo controlador y caótico. Estos hallazgos se podrían relacionar con estudios que demuestran que, en general, los chicos suelen mostrar niveles más altos de motivación controlada y desmotivación hacia la profesión docente (Wang y Liu, 2008), así como con algunas razones culturales arraigadas en nuestro contexto (e.g., trabajos tradicionales, salarios, estatus social, etc.).

En conclusión, los resultados muestran la importancia de trabajar desde etapas de formación inicial, especialmente en el profesorado de género masculino, las competencias fundamentales relacionadas con la intervención docente, el control y la gestión del aula, especialmente en la adopción de estilos motivacionales docentes que apoyen las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes y, por ende, afectar a la motivación de los niños y niñas desde edades tempranas, así como a su futuro estilo de vida.

Financiación o apoyos

Este trabajo ha sido financiado por la Fundación Ibercaja-Universidad de Zaragoza

Referencias

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Burgueño, R., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Haerens, L., De Cocker, K., & García-González, L. (2024). A Circumplex Approach to (de)motivating Styles in Physical Education: Situations-In-School–Physical Education Questionnaire in Spanish Students, Pre-Service, and In-Service Teachers. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 28(1), 86–108. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2023.2248098>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Curran, T., & Standage, M. (2017). Psychological needs and the quality of student engagement in physical education: Teachers as key facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 262–276. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0065>
- Escriva-Boulley, G., Guillet-Descas, E., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Doren, N., Lentillon-Kaestner, V., & Haerens, L. (2021). Adopting the situation in school questionnaire to examine physical education teachers' motivating and demotivating styles using a circumplex approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14). <https://doi.org/10.3390/ijerph18147342>
- Sevil, J., García-González, L., Abós, Á., Generelo, E., & Aibar, A. (2019). Can High Schools Be an Effective Setting to Promote Healthy Lifestyles? Effects of a Multiple Behavior Change Intervention in Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 64(4), 478–486. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.09.027>
- Sun, H., Li, W., & Shen, B. (2017). Learning in Physical Education : A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36, 277–291. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0067>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-Determination Theory Applied to Physical Education : A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F., & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: a circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44(2), 270–294. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09827-5>

- Vermote, B., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Beyers, W. (2023). Which teachers feel good and adopt a motivating teaching style? The role of teaching identity and motivation to teach. *Studies in Higher Education*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2296565>
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., y Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103247. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>

Título: Predictores motivacionales de la intención de actividad física en Educación Primaria: un modelo estructural desde la Teoría de la Autodeterminación

Autoría: Sayavera-Cidoncha, J.A., Cano-Cañada, E., Acedo-Castela, A., Esteban-Torres, D., Diloy-Peña, S., Tapia-Serrano, M.Á.

Abstract

Introducción

La Educación Física (EF) representa un contexto clave para promover estilos de vida saludables desde la niñez, no solo por sus beneficios físicos, sino también por su impacto en el bienestar psicológico, emocional y social del alumnado. En este sentido, comprender los mecanismos motivacionales que conducen a una mayor intención de ser activo físicamente resulta esencial en la etapa de Educación Primaria (Cano-Cañada, Sayavera-Cidoncha e Iglesias-Gallego, 2025).

La Teoría de la Autodeterminación (TAD; Ryan y Deci, 2017) plantea que la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas (NPB; autonomía, competencia y relaciones sociales) favorece formas de motivación más autodeterminadas desencadenando consecuencias adaptativas, mientras que su frustración conduce a formas más controladas o incluso a la desmotivación fomentando consecuencias desadaptativas en el alumnado (Vansteenkiste y Ryan, 2013). Este modelo ha sido ampliamente examinado en Educación Secundaria, pero su aplicación conjunta de satisfacción y frustración en Primaria sigue siendo escasa. Además, el modelo transcontextual (Hagger y Chatzisarantis, 2016) sostiene que las experiencias motivacionales en el aula pueden transferirse al contexto del tiempo libre, lo que resulta especialmente relevante en edades escolares. El presente estudio se propuso analizar cómo la satisfacción y frustración de las NPB predicen la motivación (autónoma, controlada y desmotivación) y, a través de ella, la intención de realizar Actividad Física (AF) en el tiempo libre.

Método

Diseño

Se utilizó un diseño cuantitativo, transversal con una toma de datos a través de cuestionarios.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 172 estudiantes de Educación Primaria ($M = 9.95$; $DE = 1.23$; 55% chicas) procedentes de cuatro centros educativos. Se trató de un muestreo por conveniencia.

Instrumentos

Se utilizaron versiones adaptadas y validadas para Primaria de las escalas de satisfacción (Zamarripa et al., 2017) y frustración de las NPB (Sayavera-Cidoncha et al., 2025, en revisión), el Cuestionario de Motivación en EF (Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez-Miguel, Amado y García-Calvo, 2012) y una escala basada en la Teoría del Comportamiento Planificado para medir la intención de AF (Hagger y Chatzisarantis, 2009).

Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron en horario lectivo por personal investigador externo, sin presencia del profesorado. La duración media fue de 25 minutos por grupo.

Análisis de datos

Se calcularon estadísticos descriptivos, fiabilidad compuesta (ω) y correlaciones latentes. Para los análisis principales del estudio se realizó un modelo de ecuaciones estructurales para valorar los efectos directos e indirectos de las variables del estudio

Resultados

Los resultados principales del estudio mostraron que la satisfacción de competencia y relación social predijeron la motivación autónoma. La frustración de autonomía predijo la motivación controlada y la desmotivación. La frustración de competencia predijo negativamente la motivación controlada y positivamente la desmotivación. La motivación autónoma predijo la intención de AF, mientras que la desmotivación lo hizo negativamente.

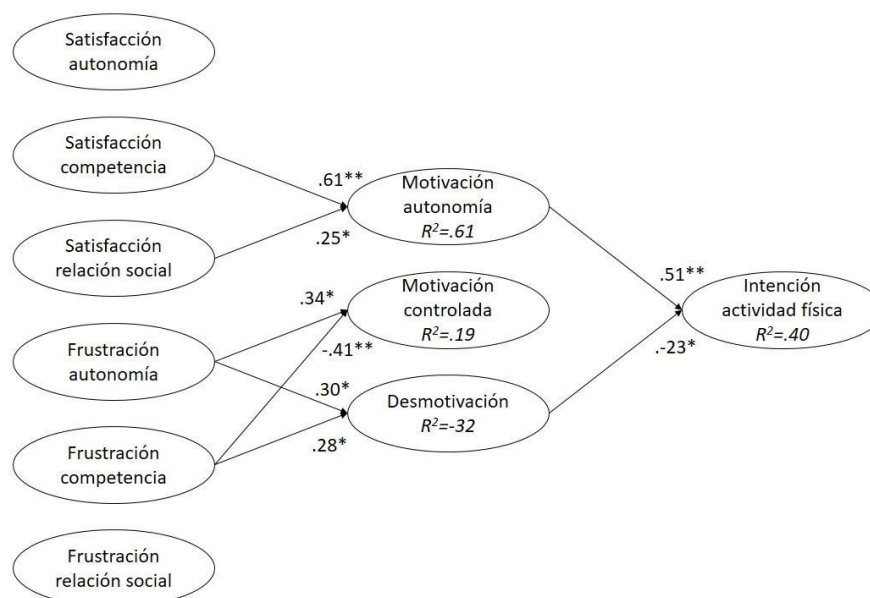


Figura 2. Modelo de Ecuaciones Estructurales que muestra los efectos directos entre la satisfacción y frustración de las NPB, los diferentes tipos de motivación y la intención de AF. *Nota:* Todas las relaciones mostradas en la figura fueron significativas al nivel $p < .05^*$ y $p < .01^{**}$.

Discusión y conclusiones

La satisfacción de la competencia y relación social se relacionó positivamente con la motivación autónoma, lo que coincide con estudios previos que evidencian que la satisfacción de dichas necesidades fomenta formas autodeterminadas de motivación y comportamientos adaptativos (Howard et al., 2021). En línea con el modelo transcontextual (Hagger y Chatzisarantis, 2016), la motivación autónoma actuó como mediadora entre el contexto escolar y la intención de realizar AF en el tiempo libre, destacando así el papel mediador de la calidad motivacional en EF para favorecer transferencias hacia contextos no escolares. Por el otro lado, se observó que la desmotivación predijo negativamente la intención de practicar AF, en consonancia con estudios que asocian esta regulación con abandono y baja adherencia (Vansteenkiste y Ryan, 2013). La frustración de la autonomía, como desencadenante de dicha desmotivación, ejemplifica el “lado oscuro” de la motivación derivado de prácticas docentes controladoras.

En conjunto, estos hallazgos refuerzan la necesidad de promover climas de aula que satisfagan las NPB desde edades tempranas, dado su impacto sobre la motivación y los hábitos activos (Pannekoek, Piek y Hagger, 2013). Se subraya así la importancia de formar al profesorado en estrategias pedagógicas alineadas con la TAD para potenciar el bienestar del alumnado y fomentar estilos de vida saludables.

Referencias

- Cano-Cañada, E., Sayavera-Cidoncha, J. A., & Iglesias-Gallego, D. (2025). Diseño e implementación de una Situación de Aprendizaje bajo la hibridación de los modelos pedagógicos TGfU y MED. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 439(1), 1–20. <https://doi.org/10.55166/reefd.v439i1.4436>
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2009). Integrating the theory of planned behaviour and self-determination theory in health behaviour: a meta-analysis. *British journal of health psychology*, 14(2), 275–302. <https://doi.org/10.1348/135910708X373959>
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2016). The trans-contextual model of autonomous motivation in education. *Review of Educational Research*, 86(2), 360–407. <https://doi.org/10.3102/0034654315585005>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323.

- Pannekoek, L., Piek, J. P., & Hagger, M. S. (2013). Motivation for physical activity in children: A moving matter in need for study. *Human Movement Science*, 32(5), 1097–1115. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2013.08.004>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Amado, D., & García-Calvo, T. (2012). Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en el contexto educativo de la Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 167–176.
- Sayavera-Cidoncha, J. A., Burgueño-Menjíbar, R., Tapia-Serrano, M. A., Fierro-Suero, S., González-Cutre, D. & Sevil-Serrano, J. (2025). Development and validation of the Need Satisfaction and Frustration Scale in Physical Education for Primary Students. [Estudio en proceso de revisión por pares].
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280.
- Zamarripa, J., Rodríguez-Medellín, R., Pérez-García, J. A., Otero-Saborido, F., & Delgado, M. (2020). Mexican Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in Physical Education. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00253>

Título: El modelo de Escuelas Promotoras de Salud en el contexto educativo español: ¿Realidad o camino por recorrer?

Autoría: Vidal-Chanqués, E., Lizandra-Mora, J., Ferriz-Morell, R.

Abstract

Introducción

Las Escuelas Promotoras de Salud (EPrS) ofrecen un marco integral para abordar la salud en el contexto educativo desde un enfoque salutogénico (Vaandrager et al., 2022), orientado a reforzar los recursos personales y sociales que favorezcan el bienestar de toda la comunidad educativa. Este modelo, impulsado por la Organización Mundial de la Salud (OMS; 2021), se articula en torno a tres pilares interdependientes: la inclusión de la educación para la salud en el currículo, la transformación del entorno físico y organizativo del centro (ethos) y la implicación de las familias y otros agentes sociales. Aunque existen revisiones internacionales relevantes, como la de Langford et al. (2014), que han evaluado la efectividad de este enfoque en múltiples contextos, mostrando resultados prometedores en diversas dimensiones de la salud escolar, no se dispone de suficiente evidencia sobre el grado de implementación de este modelo en el contexto español.

En este sentido, cabe destacar que el Ministerio de Sanidad y el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes han publicado recientemente la “Guía de Escuelas Promotoras de Salud” (2023), que establece los estándares que deben cumplir los centros educativos para constituirse como EPrS en España. Esta revisión tiene como objetivo identificar cómo se abordan las tres dimensiones del enfoque de las EPrS (currículo, ethos/entorno, y comunidad/agentes sociales) en las intervenciones escolares que promueven la salud en el contexto educativo español desde 2014.

Diseño

Procedimiento

Se ha realizado una revisión bibliográfica en bases de datos internacionales (Web of Science y Scopus), incluyendo estudios publicados desde 2014 hasta la actualidad. Se aplican criterios de inclusión basados en las características de las intervenciones con relación al modelo EPrS y al contexto educativo español: (1) estudios en contextos de educación formal no universitaria; (2) investigaciones publicadas en español o inglés; (3) estudios que incluyan población escolar española; (4) artículos de investigación ; (5) estudios que consideren al menos una de las tres categorías del modelo EPrS: currículo, ethos o comunidad/agentes sociales; y (6) estudios que evalúan intervenciones con impacto en la promoción de la salud en el entorno escolar, considerando al menos un comportamiento de salud , el bienestar o los resultados educativos.

En junio de 2025, se realizó una búsqueda sistemática de títulos y resúmenes para identificar estudios relacionados con los siguientes temas; *currículo* OR *ethos* OR *agentes sociales* AND *comportamientos de salud* OR *bienestar* OR *resultados educativos*.

Análisis de datos

En la búsqueda inicial se obtuvieron un total de 50 artículos en WOS y 67 en Scopus y, tras la unificación de los resultados y la eliminación de duplicados, se obtuvo un total de 83 artículos. A continuación, se procedió al cribado de los estudios en función de los criterios de inclusión. Como resultado de este proceso, se seleccionaron 10 artículos. Asimismo, se ha llevado a cabo un análisis de contenido cualitativo de los artículos seleccionados. Este análisis considera, en primer lugar, aspectos generales como el tipo de diseño de investigación y las principales características de cada intervención (p. ej., duración, agentes sociales implicados o comunidad autónoma en la que se desarrolla). En segundo lugar, se analiza la presencia y el enfoque de los tres componentes fundamentales del modelo EPrS: el currículum: integración de la educación para la salud en el plan educativo; el ethos/entorno: presencia de un entorno físico, social y emocional que favorezca la salud y el bienestar, y la comunidad/agentes sociales: promoviendo la corresponsabilidad e intersectorialidad. Este enfoque permite una comprensión integral del modo en que las intervenciones identificadas abordan la promoción de la salud en el contexto escolar español.

Resultados y Discusión

A continuación, se aborda el análisis de contenido de los artículos obtenidos como resultados de la revisión (i. e., Aceves-Martins et al., 2022; Ariza et al., 2019; Ávila-García et al., 2021; García-Harana et al., 2022; González-Cutre et al., 2018; Greco et al., 2025; Latomme et al., 2017; Leiva et al., 2018; Llauredó et al., 2018; Redondo-Tebar et al., 2023; Santos-Beneit et al., 2019). En primer lugar, cabe resaltar que el currículum constituye uno de los pilares fundamentales sobre el que se estructuran las intervenciones escolares bajo el paraguas de las EPrS (Ministerio de Salud y Ministerio de Educación, Deportes y Formación Profesional, 2023; OMS, 2021). Aunque los estudios resultantes de la revisión muestran una implantación desigual y en muchos casos limitada a la hora de trabajar el currículo escolar a través de las intervenciones, algunas de ellas se desarrollan en el marco de asignaturas como Ciencias Naturales, Educación Física o tutoría, integrándose parcialmente en las programaciones docentes (p. ej., Ávila-García et al., 2021; Leiva et al., 2018). Sin embargo, en la mayoría de los casos las acciones educativas relacionadas con la salud se sitúan fuera del currículum, a través de talleres, proyectos extracurriculares o actividades aisladas (p. ej., Aceves-Martins et al., 2022; Redondo-Tebar et al., 2023). Esta desconexión curricular dificulta su sostenibilidad, continuidad y reconocimiento institucional dentro del centro educativo.

En segundo lugar, es importante señalar que el ethos y el entorno están presentes en algunas intervenciones a través de cambios en el entorno escolar (p. ej., Aceves-Martins et al., 2022; Santos-Beneit et al., 2019), tanto en su dimensión física (adaptación de patios, espacios seguros o patios activos) como en la dimensión emocional y social (p. ej., Ariza et al., 2019) (climas escolares positivos, relaciones cooperativas, autoestima, pertenencia). Destacando las acciones centradas en hábitos saludables, bienestar

emocional, prevención de violencia y promoción de la actividad física no competitiva, observando una incorporación progresiva del alumnado como agente activo en la construcción de estos entornos.

En tercer lugar, en relación con la dimensión de comunidad/agentes sociales, todas las intervenciones reconocen la importancia de la comunidad en la promoción de la salud escolar, pero solo algunas de ellas implementan estrategias de participación estructurada y sostenida (p. ej., Latomme et al., 2017). En algunos casos se observa una colaboración activa entre el centro educativo y distintos agentes externos (p. ej., familias, servicios de salud, ayuntamientos o entidades locales) que permite una intervención más integral y contextualizada. En otros estudios (p. ej., González-Cutre et al., 2018), la participación de la comunidad educativa se limita a la recepción de información, actividades puntuales o acciones sin continuidad ni implicación real en el diseño o evaluación de los programas.

Ninguno de los artículos identificados en la revisión hace referencia explícita al enfoque de las EPrS basado en los estándares de la OMS (2021). Sin embargo, varias intervenciones están alineadas implícitamente con los criterios clave en materia de salud escolar de las EPrS, tales como el enfoque integral, la equidad, la colaboración intersectorial y la participación estudiantil.

Conclusión

Las intervenciones analizadas evidencian un enfoque desigual y limitado de las dimensiones representativas de las EPrS. En general, predomina la desconexión entre las acciones y el currículo, aunque se presentan avances en la mejora del entorno escolar y en la participación del alumnado y, en mayor medida, de sus familias. La colaboración con la comunidad es escasa y carece de una estructurada definida, aunque las intervenciones no referencian explícitamente el modelo EPrS, muchas aplican sus principios de forma implícita.

Limitaciones y prospectiva de futuro

Esta revisión representa una primera aproximación para identificar intervenciones españolas alineadas con los estándares de las EPrS. No obstante, se recomienda que futuras investigaciones realicen una revisión sistemática, aplicando metodología PRISMA y complementándola con un metaanálisis. Asimismo, sería conveniente analizar las características formativas del profesorado como desencadenante clave de las intervenciones y su alineación con dichos estándares.

Referencias

Aceves-Martins, M., Llauredó, E., Tarro, L., Papell-Garcia, I., Prades-Tena, J., Kettner-Høeberg, H., Puiggròs, F., Arola, L., Davies, A., Giralt, M., & Solà, R. (2022). "Som la pera," a school-based, peer-led social marketing intervention to engage Spanish adolescents in a healthy lifestyle: A parallel-cluster randomized controlled study. *Childhood Obesity*, 18(8), 556–571. <https://doi.org/10.1089/chi.2021.0207>

- Ariza, C., Sánchez-Martínez, F., Serral, G., Valmayor, S., Juárez, O., Pasarín, M. I., Castell, C., Rajmil, L., López, M. J., & POIBA Project Evaluation Group. (2019). The incidence of obesity, assessed as adiposity, is reduced after 1 year in primary schoolchildren by the POIBA intervention. *Journal of Nutrition*, 149(2), 258–269. <https://doi.org/10.1093/jn/nxy259>
- Ávila-García, M., Huertas-Delgado, F. J., & Tercedor, P. (2021). A school-based sleep education program to improve sleep duration, latency, and efficiency of Spanish children. *Sleep and Biological Rhythms*, 19(4), 343–351. <https://doi.org/10.1007/s41105-021-00323-y>
- García-Harana, C., Gracia-Cazaña, T., Martín-Santiago, A., Florez, A., Galvan-Casas, C., Fernández-Morano, M. T., Blázquez-Sánchez, N., Gilaberte, Y., & De Troya-Martín, M. (2022). Evaluation of the educational intervention "Living with the Sun" by preschool and first-year primary school students: A pilot study. *European Journal of Dermatology*, 32(6), 731–735. <https://doi.org/10.1684/ejd.2022.4376>
- González-Cutre, D., Sierra, A. C., Beltrán-Carrillo, V. J., Peláez-Pérez, M., & Cervelló, E. (2018). A school-based motivational intervention to promote physical activity from a self-determination theory perspective. *Journal of Educational Research*, 111(3), 320–330. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1255871>
- Greco, A. M., Hernández-Hidalgo, P., Balcells, M., Linde-García, A., & Montiel, I. (2025). Effects of an integrative school-based intervention on child protection against violence: A quasi-experimental study. *Revista de Psicodidáctica*, 30(1). <https://doi.org/10.1016/j.psico.2024.500155>
- Redondo-Tébar, A., Ruiz-Hermosa, A., Martínez-Vizcaíno, V., Bermejo-Cantarero, A., Cavero-Redondo, I., Martín-Espinosa, N. M., & Sánchez-López, M. (2023). Effectiveness of MOVI-KIDS programme on health-related quality of life in children: Cluster-randomized controlled trial. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 33(5), 660–669. <https://doi.org/10.1111/sms.14291>
- Sánchez-Martínez, F., Juárez, O., Serral, G., Valmayor, S., Puigpinos, R., Pasarín, M. I., Díez, E., & Ariza, C. (2018). A childhood obesity prevention programme in Barcelona (POIBA project): Study protocol of the intervention. *Journal of Public Health Research*, 7(1), 1129. <https://doi.org/10.4081/jphr.2018.1129>
- Santos-Beneit, G., Bodega, P., de Miguel, M., Rodríguez, C., Carral, V., Orrit, X., Haro, D., Carvajal, I., de Cos-Gandoy, A., Peñalvo, J. L., Gómez-Pardo, E., Oliva, B., Ibañez, B., Fernández-Alvira, J. M., Fernández-Jiménez, R., & Fuster, V. (2019). Rationale and design of the SI! Program for health promotion in elementary students aged 6 to 11 years: A cluster randomized trial. *American Heart Journal*, 210, 9–17. <https://doi.org/10.1016/j.ahj.2018.12.011>
- Langford, R., Bonell, C. P., Jones, H. E., Poulou, T., Murphy, S. M., Waters, E., Komro, K. A., Gibbs, L. F., Magnus, D., & Campbell, R. (2014). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. *Cochrane database of systematic reviews*, 4 CD008958. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008958.pub2>

- Latomme, J., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., Iotova, V., Koletzko, B., Socha, P., Moreno, L., Androustos, O., Manios, Y., De Craemer, M., & ToyBox-Study Group. (2017). Effect and process evaluation of a kindergarten-based, family-involved intervention with a randomized cluster design on sedentary behaviour in 4-to 6-year old European preschool children: The ToyBox-study. *PLOS ONE*, 12(4), e0172730. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172730>
- Leiva, A., Estela, A., Bennasar-Veny, M., Aguiló, A., Llobera, J., & Yáñez, A. M. (2018). Effectiveness of a complex intervention on smoking in adolescents: A cluster-randomized controlled trial. *Preventive Medicine*, 114, 88–94. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2018.06.009>
- Llauradó, E., Aceves-Martins, M., Tarro, L., Papell-Garcia, I., Puiggròs, F., Prades-Tena, J., Kettner, H., Arola, L., Giralt, M., & Solà, R. (2018). The "Som la pera" intervention: Sustainability capacity evaluation of a peer-led social-marketing intervention to encourage healthy lifestyles among adolescents. *Translational Behavioral Medicine*, 8(5), 739–744. <https://doi.org/10.1093/tbm/ibx065>
- Ministerio de Sanidad-Ministerio de Educación & Formación Profesional y Deportes. (2023). *Guía de Escuelas Promotoras de Salud*. Ministerio de Sanidad & Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Making every school a health-promoting school: Implementation guidance*. World Health Organization.
- Vaandrager, L., Bonmatí-Tomàs, A., Hofmeister, A., Alvarez-Dardet, C., Contu, P., Koelen, M., M., Ortiz-Barreda, G., Masanotti, G., Boonekamp, G., Kennedy, L., Pocetta, G., Juvinya Canal, D., Garista, P., Lindström, B., & Wrzesińska, M. (2022). Salutogenesis Post-Graduate Education: Experience From the European Perspective on the ETC-PHHP Health Promotion Summer Schools (1991–2020). En M. B. Mittelmark, G. F. Bauer, L. Vaandrager, J. M. Pelikan, S. Sagy, M. Eriksson, B. Lindström, & C. Meier Magistretti (Eds.), *The Handbook of Salutogenesis* (2^a ed. pp. 51– 56). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79515-3_7

Título: La observación de los estilos motivacionales docentes y su capacidad predictiva de las necesidades psicológicas básicas del alumnado en Educación Física

Autoría: Villafaña-Samper, Z., Abós, Á, García-Cazorla, J., Mayo-Rota, C., García-González, L.

Abstract

Introducción

El rol docente en Educación Física (EF) es fundamental ya que, a través de su estilo motivacional, influye en el proceso motivacional del alumnado (Galiano et al., 2023; Koka et al., 2020; Vasconcellos et al., 2020). Basado en la Teoría de la Autodeterminación (TAD, Ryan & Deci, 2017), la forma utilizada por el docente para interactuar con el alumnado puede apoyar o amenazar sus Necesidades Psicológicas Básicas (NPB; i.e., autonomía, competencia y relación social). Así, en función de si las NPB del alumnado están satisfechas o frustradas, se generará en ellos una motivación más o menos autodeterminada influyendo, en última estancia, en el desarrollo de consecuencias más o menos adaptativas en la EF (Vasconcellos et al., 2020).

Recientemente, ha surgido un modelo circular que permite diferenciar los estilos motivacionales que los docentes de EF pueden utilizar durante sus clases (Aelterman et al., 2019; Escriba-Boulley et al., 2021). Se divide en dos ejes (i.e., eje x = apoyo/amenaza a las NPB del alumnado; eje y = alta/baja directividad), que delimitan cuatro estilos (i.e., apoyo a la autonomía, estructura, control y caos) y ocho enfoques motivacionales docentes (i.e., participativo, adaptativo, orientador, clarificador, demandante, dominante, abandonado y a la espera).

Investigaciones previas han utilizado medidas autorreportadas del alumnado y profesorado para analizar sus percepciones sobre los estilos motivacionales docentes (Burgueño et al., 2024). Sin embargo, hay únicamente dos estudios observacionales basados en el modelo circular. Por una parte, Van Doren et al. (2024) estudiaron las relaciones entre los enfoques docentes observados con la motivación, la actividad física moderada-vigorosa en clase y los comportamientos sedentarios. Por otra parte, Coterón et al. (2025) exploraron el poder predictivo de diferentes perspectivas (i.e., alumnado, profesorado y observación) en el compromiso conductual. Ante la escasa evidencia observacional, este estudio pretende explorar la capacidad predictiva de los estilos y enfoques motivacionales docentes observados sobre la satisfacción y frustración de la autonomía y competencia del alumnado en EF.

Método

Diseño

El presente trabajo utilizó un enfoque cuantitativo que combinó la metodología observacional y la metodología selectiva. En el primero, se empleó un diseño nomotético, puntual y multidimensional (Anguera & Hernández-Mendo, 2013). En el segundo, se utilizó un diseño transversal, utilizando las encuestas para la recogida de datos.

Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, donde participaron ocho docentes varones de EF (Medad = 29.75 años; DT = 7.23) y sus 121 estudiantes (Medad = 14.55 años; DT = 1.15). El alumnado pertenecía a tres cursos de Educación Secundaria (13.5% a primero, 22.3% a segundo y 78% a cuarto).

Instrumentos

Estilo motivacional docente. Para evaluar los estilos y enfoques motivacionales empleados por los docentes de EF a través de la observación, se utilizó el instrumento Situation-In-School-Physical Education-Coder (SIS-PE-Coder; Van Doren et al., 2023). Se compone de 41 conductas, de las cuales nueve representan el estilo de apoyo a la autonomía (i.e., cuatro participativas y cinco adaptativas), 10 el estilo estructurado (i.e., seis orientadoras y cuatro clarificadoras), 12 el estilo controlador (i.e., cinco demandantes y siete dominantes), y 10 el estilo caótico (i.e., cinco de abandono y cinco a la espera). Cada comportamiento se codificó en una escala de 7 puntos, de 0 (“el profesor no muestra ese comportamiento”) a 6 puntos (“el profesor muestra el comportamiento que apoya o frustra las NPB”), en intervalos de cinco minutos.

Satisfacción y frustración de las NPB. Para evaluar la percepción del alumnado sobre la satisfacción o frustración de su autonomía y competencia en las sesiones de EF, se utilizó la versión en castellano y adaptada a la EF (Zamarripa et al., 2020) del Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration Scale (Chen et al., 2014). La escala consta de 16 ítems, de los cuales cuatro miden la satisfacción de la autonomía, cuatro la satisfacción de competencia, cuatro la frustración de la autonomía y cuatro la frustración de competencia. El formato de respuesta es una Escala Likert de 1 a 5.

Procedimiento

La estrategia de reclutamiento de docentes fue mediante diferentes canales de difusión. Los docentes de EF interesados se inscribieron y cumplieron el consentimiento informado, sus centros aceptaron la participación, y las familias del alumnado participante rellenaron el consentimiento. Finalmente, el alumnado cumplimentó los cuestionarios en su aula, en formato papel, y durante aproximadamente 30 minutos. Se realizaron un total de 16 grabaciones (i.e., dos por cada docente), con una duración de aproximadamente 50 minutos.

Análisis de datos

Se realizaron análisis de regresión lineal, con el procedimiento stepwise, considerando como variables dependientes la satisfacción y frustración de la autonomía

y competencia, y como variables independientes los estilos y enfoques motivacionales docentes. Se utilizó el programa JASP 0.17.1.0.

Resultados

Los principales resultados pueden observarse en las Tablas 1 y 2. En primer lugar, las regresiones en las que se utilizaron los estilos como predictores (Tabla 1) mostraron que el estilo estructurado predijo positivamente la satisfacción de autonomía y de competencia del alumnado, y negativamente la frustración de ambas necesidades. Por su parte, el estilo de apoyo a la autonomía predijo negativamente la frustración de competencia. Finalmente, el estilo caótico predijo positivamente la frustración de autonomía.

En segundo lugar, los análisis que utilizaron a los enfoques como predictores (Tabla 2) mostraron que el enfoque orientador predijo positivamente la satisfacción de autonomía y competencia, y negativamente la frustración de ambas NPB. Además, el enfoque adaptativo predijo negativamente la frustración de autonomía y competencia.

Tabla 1

Análisis de regresión lineal entre los estilos motivacionales docentes y la satisfacción y frustración de la autonomía y competencia del alumnado.

Variable (Satisfacción de la autonomía)	β	R^2 ajustada	T	p
<i>Paso 1</i>				
Estructurado	.213	.041	3.371	<.001
Variable (Satisfacción de la competencia)	β	R^2 ajustada	T	p
<i>Paso 1</i>				
Estructurado	.142	.016	2.227	.027
Variable (Frustración de la autonomía)	β	R^2 ajustada	T	p
<i>Paso 1</i>				
Estructurado	-.300	.086	-4.869	<.001
<i>Paso 2</i>				
Estructurado	-.233	.110	-3.552	<.001
Caótico	.179		2.733	.007
Variable (Frustración de la competencia)	β	R^2 ajustada	T	p
<i>Paso 1</i>				
Estructurado	-.218	.044	-3.466	<.001
<i>Paso 2</i>				
Estructurado	-.174	.063	-2.674	.008
Apoyo a la autonomía	-.157		-2.413	.017

Tabla 2

Análisis de regresión lineal entre los enfoques motivacionales docentes y la satisfacción y frustración de la autonomía y competencia del alumnado.

Variable (Satisfacción de la autonomía)	β	R^2 ajustada	T	p
<i>Paso 1</i>				
Orientador	.268	.068	4.311	<.001
Variable (Satisfacción de la competencia)	β	R^2 ajustada	T	p
<i>Paso 1</i>				
Orientador	.167	.024	2.619	.009
Variable (Frustración de la autonomía)	β	R^2 ajustada	T	p
<i>Paso 1</i>				
Orientador	-.350	.119	-5.791	<.001
<i>Paso 2</i>				
Orientador	-.339	.146	-5.684	<.001
Adaptativo	-.174		-2.924	.004
Variable (Frustración de la competencia)	β	R^2 ajustada	T	p
<i>Paso 1</i>				
Orientador	-.236	.052	-3.766	<.001
<i>Paso 2</i>				
Orientador	-.225	.082	-3.630	<.001
Adaptativo	-.184		-2.968	.003

Discusión y conclusiones

El presente estudio observacional muestra la relevancia que tienen los estilos motivacionales docentes como predictores del proceso motivacional del alumnado en EF, en línea con la TAD (Ryan & Deci, 2017). El estilo estructurado y de apoyo a la autonomía, principalmente el enfoque orientador y adaptativo, se muestran como predictores de la satisfacción de las NPB, mientras que el estilo caótico se muestra como predictor de la frustración de autonomía. Estos hallazgos coinciden con estudios previos que muestran un lado claro del proceso motivacional, donde el docente, con estilos motivadores (i.e., apoyo a la autonomía y estructurado) fomenta la satisfacción de las NPB, y un lado oscuro, donde los estilos desmotivadores (i.e., controlador y caótico) fomentan la frustración de las NPB (Vansteenkiste et al., 2020; White et al., 2021).

Por tanto, los resultados revelan la importancia del docente en fomentar un entorno de apoyo a la autonomía, principalmente conductas adaptativas (e.g., utilizar verbos como ser capaz o poder) (Van Doren et al., 2023) y estructurado, principalmente conductas orientadoras (e.g., ofrecer a los estudiantes ayuda verbal y/o física durante los ejercicios) (Van Doren et al., 2023), así como la reducción de conductas caóticas (e.g., interviene solo cuando surge un problema) (Van Doren et al., 2023), por su influencia negativa en las NPB del alumnado.

Financiación o apoyos

Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades para la Formación de Profesorado Universitario (FPU23/03297)..

Referencias

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: the merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Anguera, M. T., & Hernández-Mendo, A. (2013). La metodología observacional en el ámbito del deporte. *E-Balonmano.Com: Revista de Ciencias Del Deporte*, 9(3), 135–161.
- Burgueño, R., Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Haerens, L., De Cocker, K., & García-González, L. (2024). A Circumplex Approach to (de)motivating Styles in Physical Education: Situations-In-School-Physical Education Questionnaire in Spanish Students, Pre-Service, and In-Service Teachers. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 28(1), 86–108. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2023.2248098>
- Chen, S., Kim, Y., & Gao, Z. (2014). The contributing role of physical education in youth's daily physical activity and sedentary behavior. *BMC Public Health*, 14(110), 1–7. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-110>
- Coterón, J., González-Peño, A., Martín-Hoz, L., & Franco, E. (2025). Predicting students' engagement through (de)motivating teaching styles: A multi-perspective pilot approach. *The Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00220671.2025.2464010>
- Escriva-Boulley, G., Guillet-Descas, E., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Doren, N., Lentillon-Kaestner, V., & Haerens, L. (2021). Adopting the situation in school questionnaire to examine physical education teachers' motivating and demotivating styles using a circumplex approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7342). <https://doi.org/10.3390/ijerph18147342>
- Galiano, M. T. P., Ramírez, L. M. V., & Ramos, M. A. Á. (2023). Role of Physical Education teachers on the practice of out-of-school physical-sports activity according to university students. *Retos*, 49, 314–321. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97631>
- Koka, A., Tilga, H., Kalajas-Tilga, H., Hein, V., & Raudsepp, L. (2020). Detrimental effect of perceived controlling behavior from physical education teachers on students' leisure-time physical activity intentions and behavior: An application of the trans-contextual model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 5939. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165939>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

- Van Doren, N., Compennolle, S., Bouten, A., Haerens, L., Hesters, L., Sanders, T., Slembrouck, M., & De Cocker, K. (2024). How is observed (de)motivating teaching associated with student motivation and device-based physical activity during physical education? *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X241289911>
- Van Doren, N., De Cocker, K., Flamant, N., Compennolle, S., Vanderlinde, R., & Haerens, L. (2023). Observing physical education teachers' need-supportive and need-thwarting styles using a circumplex approach: how does it relate to student outcomes? *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2230256>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-Determination theory applied to Physical Education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>
- Zamarripa, J., Rodríguez-Medellín, R., Pérez-García, J. A., Otero-Saborido, F., & Delgado, M. (2020). Mexican Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in Physical Education. *Frontiers in Psychology*, 11, 253. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00253>

Pósteres

Título: Evaluación de la efectividad actual de un Programa de Salud global después de cinco cursos de implementación

Autoría: Aibar-Solana, A., Rodrigo-Sanjoaquín, J., Sanz-Remacha, M., Bachouri-Muniesa, H., Ibor-Bernalte, E., Julián-Clemente, J. A

Abstract

Introducción

Las escuelas se reconocen como entornos clave para la promoción de la salud, ofreciendo una oportunidad única para incidir sobre los determinantes sociales y conductuales en etapas tempranas (van Sluijs et al., 2021). Diversas instituciones internacionales han subrayado la importancia de implementar enfoques integrales y sostenibles en el ámbito escolar (WHO, 2021). Aplicar intervenciones desde un enfoque sistémico en combinación con una perspectiva basada en activos parece proporcionar una base teórica útil sobre la que construir intervenciones escolares (García Bengoechea et al., 2024). No obstante, revisiones recientes destacan que muchas intervenciones escolares muestran una efectividad limitada o efectos poco sostenibles a medio-largo plazo (Langford et al., 2015; Rodrigo-Sanjoaquín et al., 2022), lo que manifiesta la necesidad de analizar experiencias donde realmente se pretendan construir entornos saludables.

Programa de intervención

Desde su creación en 2019-2020, el CEIP Katia Acín de Binéfar impulsa el programa Salud 360°, una iniciativa institucional para promover la salud y el bienestar desde un enfoque ecológico y participativo.

Basado en el modelo Creative Active Schools (CAS; Daly-Smith et al., 2020), el programa se ha consolidado mediante una estructura de gobernanza compartida. Una comisión integrada por docentes, familias, Ayuntamiento e investigadores desempeña un papel clave en el diseño colaborativo, el seguimiento y la mejora continua del programa.

La intervención, de carácter multicomponente, integra la salud en el currículo y en la vida escolar cotidiana. Se abordan comportamientos como la actividad física (AF), el sueño, la alimentación y el bienestar emocional. Existe un proceso de evaluación constante para asegurar su sostenibilidad y mejora continua.

Esta comunicación tiene como objetivo presentar una evaluación de la efectividad actual del programa institucional Salud 360°.

Método

Diseño

Es un estudio descriptivo con un diseño de evaluación transversal de las variables de interés para el centro educativo (AF, comportamientos sedentarios, sueño, alimentación, salud emocional y bienestar) realizado con un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Participantes

El total de alumnado del colegio (N=189) fue invitado a participar llevando un acelerómetro, así como a cumplimentar una encuesta por uno de sus dos progenitores. Finalmente llevaron el acelerómetro 180 sujetos (95.2% de respuesta) y rellenaron el cuestionario 115 progenitores (60.8% de respuesta) sobre un 46% de chicas.

Instrumentos y procedimiento

AF. Los datos de AF fueron recogidos mediante un acelerómetro GT3X que fue llevado en la cadera durante siete días. Fueron programados a un epoch de 15 segundos y analizados mediante los puntos de corte de Evenson.

El resto de los comportamientos fueron reportados por los padres a través de un cuestionario on-line.

AF y desplazamiento activo. Completaron ítems del Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey. Así como el modo y frecuencia de desplazamiento según Herrador-Colmenero, Pérez-García, Ruiz y Chillón (2014).

Comportamientos sedentarios. Completaron el Adolescent Sedentary Activity Questionnaire (ASAQ; Hardy, Booth & Okely, 2007) e ítems del HBSC survey.

Sueño. Completaron el Sleep Self Report (SRR; Orgile, Owens, Espada, Piqueras & Carballo, 2012) e ítems del HBSC survey.

Alimentación. Completaron el Mediterranean Diet Quality Index (KIDMED 1.0; Serra-Majem et al., 2004).

Salud emocional y bienestar. Completaron el KIDSCREEN-27 (Ravens-Sieberer et al., 2008).

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos de medias y desviaciones típicas, frecuencias y porcentajes para las diferentes variables.

Resultados

El 23% del alumnado de infantil y el 36% del alumnado de primaria cumple las recomendaciones diarias de 60 minutos de AF moderada-vigorosa. Según los datos autorreportados, el 73% del alumnado realiza cuatro días o menos de 60 minutos de AF moderada-vigorosa. El 67% y el 64% del alumnado va y vuelve de manera activa al centro respectivamente, aumentando hasta el 89% en su movilidad por la ciudad.

En cuanto a comportamientos sedentarios, un 90% del alumnado ve menos de dos horas diarias de televisión entre semana, descendiendo a un 50% el fin de semana. El

alumnado del centro dormía una media de $9.57 \pm .97$ horas. En lo que respecta a patrones alimenticios, un 57% y un 47% de la muestra come dos piezas de fruta al día o verduras frescas o cocidas más de una vez al día respectivamente. El 27% del alumnado afirma desayunar bollería, galletas o pastelitos.

Ante la pregunta de si su hijo/a se ha sentido feliz en el colegio, el 90% del alumnado se ubica en las categorías de mucho y muchísimo. El 94.8% manifiesta que sus hijos se sienten llenos de alegría siempre o casi siempre. Asimismo, el 86% del alumnado no se ha sentido solo nunca o casi nunca.

Discusión y conclusiones

Se evidencian tanto desafíos persistentes como fortalezas. Por un lado, los niveles de adherencia a las recomendaciones de AF moderada-vigorosa siguen siendo bajos, en línea con lo observado a nivel internacional (Rodrigo-Sanjoaquín et al., 2022), lo que sugiere que, incluso en contextos donde existe un compromiso institucional y comunitario sólido, modificar comportamientos consolidados resulta complicado. No obstante, los altos niveles de desplazamiento activo y de satisfacción escolar, así como los patrones relativamente saludables en relación con el sueño y el consumo de frutas y verduras, reflejan avances importantes en la consolidación de una cultura escolar saludable, promovida a través de un enfoque ecológico y participativo (Daly-Smith et al., 2020).

Estos hallazgos refuerzan la idea de que los enfoques multicomponente y de gobernanza compartida, basados en el modelo ecológico y la co-creación de políticas escolares de salud, pueden facilitar la apropiación comunitaria y la sostenibilidad de las intervenciones (García Bengoechea et al., 2024). La mejora en variables de bienestar emocional sugiere una integración eficaz de la promoción de la salud más allá de lo biomédico, alineándose con planteamientos holísticos (WHO, 2021).

Entre las principales limitaciones cabe señalar el carácter transversal de la evaluación, así como la dependencia de datos autorreportados por progenitores, que podrían proporcionar sesgos de deseabilidad social. Asimismo, la ausencia de grupo control limita la capacidad comparativa.

El programa Salud 360° parece mostrar avances significativos en la construcción de una cultura escolar saludable. Sin embargo, parece existir la necesidad de reforzar estrategias más específicas y sostenibles sobre comportamientos difíciles de modificar. Futuras evaluaciones longitudinales y cualitativas serán clave para comprender mejor los procesos de cambio culturales y comportamentales en la comunidad escolar y, en consecuencia, afianzar intervenciones escolares efectivas.

Financiación o apoyos: Este trabajo ha sido financiado por la Fundación Ibercaja-Universidad de Zaragoza.

Referencias

Daly-Smith, A., Quarmby, T., Archbold, V. S. J., Corrigan, N., Wilson, D., Resaland, G. K., Bartholomew, J. B., Singh, A., Tjomsland, H. E., Sherar, L. B., Chalkley, A., Routen, A. C., Shickle, D., Bingham, D. D., Barber, S. E., Van Sluijs, E., Fairclough,

- S. J., & McKenna, J. (2020). Using a multi-stakeholder experience-based design process to co-develop the Creating Active Schools Framework. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/S12966-020-0917-Z/FIGURES/2>
- García Bengoechea, E., Woods, C. B., Murtagh, E., Grady, C., Fabre, N., Lhuisset, L., ... Bois, J. E. (2024). Rethinking Schools as a Setting for Physical Activity Promotion in the 21st Century—a Position Paper of the Working Group of the 2PASS 4Health Project. *Quest*, 76(3), 269–288. <https://doi.org/10.1080/00336297.2024.2318772>
- Hardy, L. L., Booth, M. L., & Okely, A. D. (2007). *The reliability of the Adolescent Sedentary Activity Questionnaire (ASAQ)*. *Preventive Medicine*, 45(1), 71–74. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.03.001>
- Herrador-Colmenero, M., Pérez-García, M., Ruiz, J. R., & Chillón, P. (2014). Assessing modes frequency of commuting to school in youngsters: A systematic review. *Pediatric Exercise Science*, 26(3), 291–341. <https://doi.org/10.1123/pes.2013-0120>
- Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Poulou, T., Murphy, S., Waters, E., ... & Campbell, R. (2015). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (4). doi: 10.1002/14651858.CD008958.pub2.
- Serra-Majem, L., Ribas, L., Ngo, J., Ortega, R. M., García, A., Pérez-Rodrigo, C., & Aranceta, J. (2004). *Food, youth and the Mediterranean diet in Spain. Development of KIDMED, Mediterranean Diet Quality Index in children and adolescents*. *Public Health Nutrition*, 7(7), 931–935. <https://doi.org/10.1079/PHN2004556>
- Orgilés, M., Owens, J., Espada, J. P., Piqueras, J. A., & Carballo, J. L. (2013). Spanish version of the Sleep Self-Report (SSR): factorial structure and psychometric properties. *Child: Care, Health and Development*, 39(2), 288–295. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01389.x>
- Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil, L., Erhart, M., Bruil, J., Duer, W., Auquier, P., Power, M., Abel, T., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmas, A., Tountas, Y., Hagquist, C., & Kilroe, J. (2008). *The KIDSCREEN-27 quality of life measure for children and adolescents: Psychometric results from a cross-cultural survey in 13 European countries*. *Quality of Life Research*, 17(7), 1347–1356. <https://doi.org/10.1007/s11136-008-9410-6>
- Rodrigo-Sanjoaquin, J., Corral-Abós, A., Solana, A. A., Casterad, J. Z., Lhuisset, L., & Bois, J. E. (2022). Effectiveness of school-based interventions targeting physical activity and sedentary time among children: a systematic review and meta-analysis of accelerometer-assessed controlled trials. *Public Health*, 213, 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2022.10.004>
- Van Sluijs, E. M. F., Ekelund, U., Crochemore-Silva, I., Guthold, R., Ha, A., Lubans, D., Oyeyemi, A. L., Ding, D., & Katzmarzyk, P. T. (2021). Physical activity behaviours in adolescence: Current evidence and opportunities for intervention.

The Lancet, 398(10298), 429–442. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(21\)01259-9](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(21)01259-9)

World Health Organization. (2021). Making Every School a Health-Promoting School: Global Standards and Indicators. Geneva: WHO & UNESCO.

Título: Propuestas artísticas para la alfabetización en salud (digital) en la escuela

Autoría: Ávila, N., Camacho-Miñano, MJ.

Abstract

Introducción

Participar en actividades artísticas, ya sea de forma activa o receptiva, es un comportamiento positivo para la salud, respaldado por reciente evidencia científica (Fancourt, 2019). Estas prácticas, que incluyen la música, el teatro, la danza, las artes visuales entre otras, promueven el bienestar emocional, fortalecen la autoestima, favorecen el autocontrol y contribuyen significativamente a la salud mental de niños y adolescentes (Sonke, 2023). Según la Organización Mundial de la Salud y múltiples investigaciones internacionales (Fancourt, 2019), la participación en actividades artísticas debe ser considerado un comportamiento saludable tan relevante como practicar actividad física, una alimentación equilibrada o el contacto con la naturaleza. Además, las artes y los lenguajes artísticos permiten abordar problemas de salud insidiosos o complejos, y mejorar la comunicación en salud y la alfabetización en salud. Las actividades artísticas y creativas pueden contribuir de manera positiva a la comunicación de temas relacionados con la salud y aumentar la alfabetización en salud de las personas, las comunidades y la sociedad. En contextos grupales, las propuestas culturales pueden fomentar diálogos creativos sobre temas como la salud mental, la salud sexual y reproductiva, o la estigmatización. Los lenguajes artísticos ayudan a transmitir mensajes de salud de forma más efectiva, atendiendo al contexto, respondiendo a lo individual y a lo colectivo lo que incide en los comportamientos de salud y reduce las desigualdades sociales (WHO, 2023). Por todo esto, el arte y las propuestas artísticas pueden ser herramientas poderosas en contextos educativos, con niños y jóvenes para abordar comportamientos y hábitos saludables. En este sentido, consideramos que uno de los abordajes más complejos y urgentes para la gente joven, es el de la salud mental. El uso prolongado de dispositivos electrónicos, la exposición a contenidos nocivos y polarizantes, a falta de actividad física, presiones por las crecientes expectativas académicas y laborales, soledad, relaciones sociales con la familia y compañeros y los cambios físicos y emocionales asociados con maduración, constituyen factores que inciden negativamente en el bienestar mental, físico y social, con especial impacto en niños y jóvenes (European Comission, 2025). En la realidad de los jóvenes, es necesario poner el foco en una alfabetización en salud, para desarrollar una actitud crítica y constructiva sobre los desafíos contemporáneos de la salud que les permita vivir de manera saludable e integral.

Descripción de la experiencia

La experiencia que presentamos se vincula a la participación de la primera autora de este trabajo como miembro del *Open Method Coordination on Culture and Health* de la

Comisión Europea. En este marco, se ha debatido sobre la preocupación creciente y urgente sobre la salud mental de los jóvenes, especialmente en el contexto de la llamada era digital (European Commission, 2023). El informe de la Organización Mundial de la Salud titulado *Addressing the Digital Determinants of Youth Mental Health and Well-being: Policy Brief* (2025) examina el impacto de los determinantes digitales en la salud mental de los jóvenes en Europa. El documento reconoce que las tecnologías digitales pueden generar efectos tanto beneficiosos como perjudiciales, siendo los jóvenes en situación de vulnerabilidad quienes experimentan con mayor intensidad las consecuencias negativas. El texto subraya la necesidad de comprender esta interacción en el contexto de factores individuales, sociales y ambientales que evolucionan con el desarrollo de los jóvenes.

En Europa, los países miembros también comparten esta preocupación creciente por el impacto negativo del entorno digital en la salud mental de niños y adolescentes, especialmente por el uso excesivo de redes sociales, ciberacoso y exposición a contenidos nocivos (European Commission, 2023). Hay un especial interés en poner el foco en la promoción de la alfabetización en salud digital, tanto en escuelas como en el hogar, para que los jóvenes desarrollen habilidades para gestionar su bienestar mental, desde un enfoque integral que combine educación, salud, tecnología y derechos infantiles para crear un entorno digital más saludable (Council of the European Union, 2025).

Lecciones aprendidas de su aplicación

El recién publicado informe *Culture and health: time to act* (2025), de la Comisión Europea, recoge buenas prácticas, ejemplos, recomendaciones y acciones concretas sobre cómo situar la cultura como motor del bienestar y la salud, junto con su papel en la democracia, la cohesión social y la competitividad. Este texto es relevante y necesario en el ámbito educativo, porque además recoge cómo abordar esta complejidad de la alfabetización en salud con los jóvenes, a través de la participación en las artes y la cultura. Destacamos algunas de estas acciones, que son susceptibles de ser acometidas desde la escuela:

1. **Proponer campañas de sensibilización para informar sobre los beneficios de participar en propuestas artísticas y creativas para la mejora de la salud (mental) y el bienestar en los jóvenes.** Similares a las campañas de sensibilización de los beneficios de la actividad física y el deporte.
2. **Diseñar propuestas y proyectos interdisciplinarios mediados por el arte.** Que aborden en la escuela temas complejos de promoción de la salud con jóvenes: salud mental, salud digital, alimentación saludable, salud sexual, uso excesivo de pantallas, etc.
3. **Ofrecer actividades artísticas como alternativas al tiempo frente a las pantallas** para fomentar el cambio de comportamiento.

4. **Generar espacios y tiempos de co-creación en los centros educativos**, donde los niños y adolescentes puedan interactuar entre ellos y también con el profesorado a través de dinámicas artísticas, con lenguajes creativos y artísticos que permitan un diálogo igualitario sobre salud y bienestar.
5. **Fomentar vínculos o intercambios entre instituciones: escuelas, espacios culturales, centros de salud**. Vínculos y programas compartidos que permitan intercambiar saberes interdisciplinarios, que puedan aportar soluciones innovadoras para que los jóvenes puedan adquirir hábitos saludables.

Los centros educativos, deben garantizar el bienestar de niños y adolescentes, además de ser promotores de hábitos y comportamientos saludables, incluyendo en el currículo de todas las etapas educativas contenidos que aborden la salud y el bienestar. Es necesario que las artes, y la participación en propuestas desde la Educación Artística (junto con otras disciplinas como la Educación Física) aporten contenidos y estrategias curriculares (Ávila, 2025), para que los niños y niñas puedan adoptar durante toda su etapa educativa hábitos saludables que garanticen su bienestar y su salud.

Financiación o apoyos: Agradecimiento al Ministerio de Cultura, por la invitación a participar como miembro del Open Method Coordination on Culture and Health de la Comisión Europea. A los miembros del grupo por compartir políticas, acciones, saberes y experiencias en relación con los jóvenes y la salud mental. Acciones formativas implementadas en el marco del proyecto ¿Tecnologías digitales para estilos de vida saludables? Un estudio colaborativo para desarrollar pedagogías críticas sobre salud digital con y para jóvenes (SaludDigitalEdu), referencia PID2021-122672OB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER Una manera de hacer Europa.

Referencias

- Ávila Valdés, N. (2025). Más arte y salud en la escuela: recopilación de evidencias. En *Prácticas artísticas para el bienestar colectivo: Diálogos entre arte, salud, educación artística y sociedad* (pp. 179-188). Octaedro.
- Council of the European Union. (2025, June 20). *Council calls for greater efforts to protect the mental health of children and teenagers in the digital era*.
<https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2025/06/20/council-calls-for-greater-efforts-to-protect-the-mental-health-of-children-and-teenagers-in-the-digital-era/>
- European Commission. (2023). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: On a comprehensive approach to mental health*.
https://health.ec.europa.eu/publications/comprehensive-approach-mental-health_en

- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2025). *Culture and health: time to act*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/0432398>.
- Fancourt, D., Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization. Regional Office for Europe.
- Sonke, J., Rodriguez, A.K., Colverson, .A, Pesata, V. y Lee, J. (2023). Defining “Arts Participation” for Public Health Research. *Health Promotion Practice*. 25(6):985-996. doi:[10.1177/15248399231183388](https://doi.org/10.1177/15248399231183388)
- World Health Organization (2023). *WHO expert meeting on prevention and control of noncommunicable diseases: learning from the arts*. Opera House Budapest, Hungary, 15–16 December 2022: meeting report. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/373900>
- World Health Organization. (2025). *Addressing the digital determinants of youth mental health and well-being: policy brief*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/381496>

Título: El proceso de implementación de un programa educativo para la promoción de estilos de vida activos desde la perspectiva del alumnado: Un estudio cualitativo

Autoría: Bachouri-Muniesa, H., Ibor-Bernalte, E., Bermejo-Martínez, G., Asún-Dieste, S.

Abstract

Introducción

La promoción de estilos de vida activos desde el contexto educativo constituye un objetivo prioritario en el marco de las políticas públicas de salud y educación, tanto en el plano internacional (WHO, 2018; SHE; 2019); como en el plano nacional (Ministerio de Sanidad y Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, 2024). Numerosos estudios evidencian los beneficios físicos, emocionales y sociales de la práctica regular de actividad física (AF) durante la adolescencia (Poitras et al., 2016; Sawyer et al., 2012; Patton et al., 2016). Sin embargo, la implementación de programas educativos mantenidos en el tiempo que fomenten y eduquen al alumnado en la importancia de la adquisición de hábitos activos a lo largo de su vida presenta múltiples desafíos (Bengoechea et al., 2024), especialmente cuando se pretende integrar la perspectiva del alumnado como eje central del proceso de implementación (Trinidad et al., 2019). En este sentido, el modelo salutogénico (Antonovsky, 1994), se presenta como un marco teórico esencial para guiar los procesos de empoderamiento del alumnado adolescente en adoptar conductas más saludables, con una reflexión crítica de su entorno, y a través de un proceso de aprendizaje de construcción de sus propias realidades (Boonekamp et al., 2022).

Desde un enfoque participativo, con este estudio se pretende explorar cómo vive el alumnado la implementación de un programa educativo orientado a la promoción de estilos de vida activos, qué elementos consideran facilitadores o limitantes y de qué manera resignifican su relación con el movimiento y la salud. Se busca así contribuir a una comprensión más profunda del impacto educativo de este tipo de intervenciones, incorporando la voz del estudiantado como fuente clave de evaluación y mejora de este tipo de programas

Método

Este trabajo se inscribe dentro de un proyecto de investigación-acción participativa más amplio, que prioriza la contextualización, la co-creación y el empoderamiento como fundamentos para la consolidación de una cultura educativa promotora de la salud más significativa y sostenible en un contexto específico. Para esta comunicación se han extraído exclusivamente las percepciones del alumnado.

Diseño

El presente trabajo se corresponde con un diseño cualitativo aplicado dentro de la aplicación de un programa educativo. El programa implementado fue una adaptación de la intervención “Sigue la Huella” (Murillo et al., 2018) adaptada al contexto de Jaca, denominado “JACTIVA” (Bachouri-Muniesa et al., 2023). Es un programa con base curricular centrado en la promoción de hábitos de vida activos y saludables durante el curso académico, con una duración de cuatro meses, realizado durante 3 cursos académicos. Incluyó acciones curriculares y extracurriculares desarrolladas mediante un enfoque multinivel y multicomponente.

Participantes

El alumnado de un centro de educación secundaria que había recibido la intervención participó en este estudio. Un total de 9 alumnos y 9 alumnas de 13 años elegidas mediante un muestreo por conveniencia.

Instrumentos

Se llevaron a cabo 2 grupos focales con el alumnado participante, organizados al finalizar la implementación del primer año del programa. Las sesiones fueron dinamizadas por personal investigador ajeno al centro, favoreciendo un clima de confianza para la expresión libre de ideas y percepciones. Las conversaciones fueron grabadas en audio, transcritas de forma literal y posteriormente codificadas. Se utilizó una matriz de análisis temático.

Análisis de datos

El análisis se realizó mediante un enfoque de codificación temática apoyado por matrices categoriales (Framework Analysis; Ritchie & Spencer, 1994). En una primera fase, se identificaron unidades de significado relacionadas con las dimensiones de adaptación e implementación. Posteriormente, se agruparon en categorías y subcategorías inductivas y deductivas. Finalmente, se interpretaron los datos agrupados en una matriz estructurada.. Se utilizó el software NVivo para la organización del análisis y se validaron las interpretaciones mediante triangulación entre investigadores.

Resultados

Los resultados ponen de relieve percepciones variadas por parte del alumnado respecto a la implementación del programa. Se identificaron principalmente percepciones vinculadas a tres bloques: colaboración, recursos y aceptabilidad. En relación con la colaboración, varios estudiantes destacaron la necesidad de implicación del ayuntamiento como un elemento clave:

“Más ayuda del ayuntamiento porque si el ayuntamiento le diera más ayuda al instituto pues...” (Estudiante 1, chico).

Asimismo, se percibe una conexión interdisciplinar con diferentes materias en base al perfil multicomponente del programa:

“Sí, por ejemplo, en otras asignaturas como en Plástica también hemos hecho carteles relacionados” (Estudiante 15, chica).

En cuanto a los recursos, el alumnado valoró positivamente cuando las actividades estaban bien organizadas, aunque también detectaron limitaciones:

“Sí, por ejemplo, cuando hacíamos los carteles había más detalles que eran de sitios que queríamos cuando estábamos nosotros” (Estudiante 1, chico).

Respecto a la aceptabilidad, emergieron numerosos testimonios que reflejan una percepción positiva del impacto del programa, basado en el aprendizaje:

“Yo creo que ha sido un proyecto interesante en el que he aprendido mucho sobre la calidad de vida” (Estudiante 10, chica).

“Eso nos ha implicado también a estar menos tiempo con el móvil, a ir a tomar el aire, a hacer...” (Estudiante 5, chico).

Estas respuestas reflejan una valoración positiva en términos de satisfacción con el programa, mejoras en el bienestar y cambio de hábitos.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos de este estudio evidencian el valor de incorporar la voz del alumnado en los procesos de evaluación e implementación de programas educativos orientados a la promoción de estilos de vida activos. Lejos de ser meros receptores, los y las adolescentes participantes expresaron percepciones críticas sobre el programa, así como propuestas concretas de mejora, reflejando un alto grado de implicación y capacidad de análisis.

En conclusión, este estudio reafirma la importancia de diseñar y evaluar las intervenciones escolares desde un enfoque participativo, sostenible y contextualizado. El compromiso activo del alumnado no solo mejora la pertinencia y aceptación de los programas, sino que aporta claves valiosas para su adaptación y mejora continua. Invertir en su voz es invertir en la sostenibilidad educativa de la salud.

Referencias

- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11–18.
- Bengoechea, E. G., Martínez-Andrés, M., Soler, S., & Romo-Avilés, N. (2024). Transformative school health promotion: a participatory and critical approach to promote physical activity among youth. *Health Education Research*, 39(1), 1–13. <https://doi.org/10.1093/her/cyad021>

- Boonekamp, G. M., Diderichsen, F., & Simovska, V. (2022). Revisiting the salutogenic model in schools: Toward a context-sensitive approach. *Health Education & Behavior*, 49(4), 535–543. <https://doi.org/10.1177/10901981221087293>
- Langford, R., Bonell, C. P., Jones, H. E., Poulou, T., Murphy, S. M., Waters, E., ... & Campbell, R. (2015). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (4). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008958.pub2>
- Ministerio de Sanidad & Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte. (2024). Plan de acción conjunto para la promoción de la salud y la actividad física en el ámbito educativo. Gobierno de España.
- Patton, G. C., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., Afifi, R., Allen, N. B., ... & Viner, R. M. (2016). Our future: a Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*, 387(10036), 2423–2478. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00579-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00579-1)
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J. P., Janssen, I., ... & Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), S197–S239. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663>
- Sawyer, S. M., Afifi, R. A., Bearinger, L. H., Blakemore, S. J., Dick, B., Ezech, A. C., & Patton, G. C. (2012). Adolescence: A foundation for future health. *The Lancet*, 379(9826), 1630–1640. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60072-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60072-5)
- Simovska, V., & Dadaczynski, K. (2022). Schools for health: Present and future directions. *Health Education*, 122(5), 517–523. <https://doi.org/10.1108/HE-02-2022-0020>
- SHE (Schools for Health in Europe Network Foundation). (2019). Whole school approach to health promotion: Framework and tools. <https://www.schoolsforhealth.org/resources>
- Trinidad, A., Simovska, V., & García-Moya, I. (2019). El enfoque participativo en promoción de la salud con adolescentes en entornos educativos. *Revista Española de Salud Pública*, 93(e201906030).
- WHO (World Health Organization). (2018). Global action plan on physical activity 2018–2030: More active people for a healthier world. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241514187>

Título: Influencia de los modelos pedagógicos en la motivación del alumnado de Educación Física. Un análisis por etapa educativa y sexo

Autoría: Cano Cañada, E., Iglesias D., Diloy Peña, S., Acedo Castela A., Tapia Serrano, MA.

Abstract

Introducción

Los modelos pedagógicos son marcos estructurados que organizan los elementos del currículo con el objetivo de que el alumnado adquiera los resultados de aprendizaje esperados (Hastie y Casey, 2014). Estas metodologías centradas en el estudiante se consideran un vehículo esencial para incrementar la motivación y el compromiso en Educación Física (EF), favoreciendo aprendizajes más significativos (Curran y Standage, 2017). De entre la diversidad de modelos, cuatro son considerados fundamentales en EF (Casey y Kirk, 2020): Modelo de Educación Deportiva (Siedentop, 1982); Modelo Comprensivo o TGfU (Bunker y Thorpe, 1982), Aprendizaje Cooperativo (Dyson y Casey, 2016) y Modelo de Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 2011).

Para comprender cómo influyen estos modelos en la motivación del alumnado, resulta clave la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Ryan y Deci, 2000; 2017), que plantea la existencia de tres Necesidades Psicológicas Básicas (NPB; autonomía, competencia y relaciones sociales). Su satisfacción se asocia a una motivación más autodeterminada, mientras que su frustración conlleva motivación controlada o desmotivación. Sin embargo, aún se desconoce cómo afectan los modelos pedagógicos a la secuencia motivacional descrita por la TAD, especialmente según la etapa educativa o el sexo del alumnado. Por ello, el objetivo de este estudio fue analizar las diferencias en la satisfacción de las NPB y en la motivación del alumnado según etapa educativa (primaria o secundaria) y sexo.

Método

Se realizó una revisión sistemática y metaanálisis a partir de cinco bases de datos (Web of Science, Scopus, ERIC, PsycINFO y SportDiscus), complementada con listas de referencias de revisiones previas.

El diseño siguió la estrategia PICOT, incluyendo únicamente estudios que: (1) Participantes: primaria o secundaria; (2) Intervención: aplicaran uno de los cuatro modelos pedagógicos o hibridaciones en EF; (3) Comparación: recogieran medidas pre-post; (4) Resultados (Outcomes): analizaran los resultados cuantitativamente; y (5) Tipo de estudio: estudios de intervención.

Finalmente, 60 artículos cumplieron los criterios y se evaluó su calidad metodológica con la herramienta MMAT. Este total de estudios comprendió una muestra

total 4650 estudiantes, de los cuales 1016 pertenecían a primaria (22%) y 3572 a secundaria (78%). Además, 10 artículos evaluaron las NPB y otros 10 las motivaciones haciendo la diferenciación por sexo, donde 440 fueron chicas (49%) y 453 chicos (51%).

Análisis de datos

Se empleó un modelo de efectos aleatorios (Der Simonian-Laird) para controlar la heterogeneidad entre estudios. Los tamaños del efecto (g de Hedges) se calcularon como diferencias medias estandarizadas pre-post, asumiendo una correlación de $r = 0.5$, e interpretados como pequeños (0–0.50), moderados (0.50–0.80) o grandes (>0.80).

Se realizaron análisis por subgrupos (etapa educativa y sexo). La heterogeneidad se evaluó con el índice I^2 (baja $<50\%$, moderada 50–75%, alta $>75\%$) y el sesgo de publicación con la prueba de Egger ($p < .05$). Los análisis se realizaron en STATA 17, con nivel de significación de $p < .05$.

Resultados

Los resultados de esta revisión sistemática con metaanálisis mostraron que los grupos que participaron en intervenciones de modelos pedagógicos, tanto en primaria como en secundaria, vieron satisfechas sus NPB de autonomía ($g = 0.47$, 95% CI = [0.26, 0.69], $p < .001$ vs $g = 0.76$, 95% CI = [0.53, 0.99], $p < .001$), competencia ($g = 0.48$, 95% CI = [0.28, 0.67], $p < .001$ vs $g = 0.58$, 95% CI = [0.42, 0.74], $p < .001$) relaciones sociales ($g = 0.40$, 95% CI = [0.21, 0.59], $p < .001$ vs $g = 0.55$, 95% CI = [0.40, 0.70], $p < .001$) respectivamente, con efectos ligeramente superiores en secundaria. La motivación autónoma se vio reforzada en primaria ($g = 0.35$, 95% CI = [0.08, 0.61], $p < .001$) y en secundaria ($g = 0.42$, 95% CI = [0.24, 0.60], $p < .001$), mientras que la motivación controlada aumentó en secundaria ($g = 0.14$, 95% CI = [0.01, 0.28], $p = .041$), pero no en primaria ($g = -0.04$, 95% CI = [-0.46, -0.08], $p = .725$). Finalmente, tanto en primaria ($g = -0.57$, 95% CI = [-0.92, -0.23], $p < .001$) como en secundaria ($g = -0.30$, 95% CI = [-0.46, -0.08], $p < .001$) se redujo la motivación, siendo los efectos más pronunciados en primaria.

Respecto al sexo, la satisfacción de autonomía mejoró en chicos ($g = 0.81$, 95% CI = [0.30, 1.33], $p < .001$) y, ligeramente más, en chicas ($g = 1.08$, 95% CI [0.47, 1.69], $p < .001$). Algo similar ocurrió con las relaciones sociales ($g = 0.81$, 95% CI [0.42, 1.19], $p < .001$ para chicas vs $g = 0.57$, 95% CI = [0.24, 0.91], $p < .001$ para chicos), mientras que en la satisfacción de competencia ambos sexos reportaron resultados igual de positivos ($g = 0.70$, 95% CI = [0.27, 1.13], $p < .001$ en chicas vs $g = 0.53$, 95% CI = [0.26, 0.81], $p < .001$). Por su parte, la motivación autónoma aumentó de forma significativa en chicos ($g = 0.36$, 95% CI = [0.02, 0.70], $p = .038$), la motivación controlada en chicas ($g = 0.18$, 95% CI = [0.02, 0.36], $p = .038$), y la desmotivación se redujo significativamente solo en ellas ($g = -0.42$, 95% CI = [-0.75, -0.10], $p < .01$).

Discusión y conclusiones

En general, los modelos pedagógicos favorecieron la satisfacción de las NPB y la motivación en primaria y secundaria, aunque con diferencias según etapa y sexo. En secundaria hubo un incremento de la motivación controlada, posiblemente debido al predominio de una motivación más intrínseca en primaria, a las mayores presiones de la adolescencia (Tompsett, Sanders, Taylor y Cobley, 2017), o a la presencia de dinámicas de presión, recompensas o expectativas en algunos modelos.

Por sexo, aunque la satisfacción de las NPB fue similar, los chicos mostraron mayor motivación autónoma, posiblemente porque los modelos encajan con sus experiencias e intereses previos (Portela-Pino, López-Castedo, Martínez-Patiño, Valverde-Esteve y Domínguez-Alonso, 2019), mientras que las chicas tendieron hacia una motivación controlada, influida por presiones sociales, obligación o búsqueda de aprobación (Rojo-Ramos, Franco-García, Mayordomo-Pinilla, Pazzi y Galán-Arroyo, 2023). No obstante, los modelos pedagógicos redujeron significativamente la desmotivación en las chicas, probablemente gracias a enfoques inclusivos (Stidder y Hayes, 2013).

A pesar de los hallazgos, limitaciones como la alta heterogeneidad entre estudios o que haya modelos más representados que otros en las intervenciones pueden dificultar la generalización de los resultados.

Como conclusión, se recomienda que el profesorado ajuste las intervenciones teniendo en cuenta estos factores contextuales, promueva una diversidad de modelos en el aula y atienda a las necesidades específicas del alumnado optimizando tanto el compromiso como los resultados de aprendizaje.

Financiación o apoyos: Enrique Cano Cañada está apoyado por un contrato predoctoral del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FPU22/01788).

Referencias

- Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools.” *Bulletin of Physical Education* 18 (1): 5–8. doi:10.12691/rpbs-8-1-1
- Curran, T., y Standage., M. (2017). Psychological needs and the quality of student engagement in physical education: teachers as key facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education* 36 (3) 262–276. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0065>
- Dyson, B., y Casey., A. (2016). *Cooperative Learning in physical education and physical activity*. London: Routledge.
- Hastie, P., y Casey., A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education* 33 (3): 422–431. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141>
- Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility through Physical Activity*. Human Kinetics.

- Portela-Pino, I., López-Castedo, A., Martínez-Patiño, M.J., Valverde-Esteve, T., and Domínguez-Alonso, J., (2019). Gender differences in motivation and barriers for the practice of physical exercise in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (1): 168. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010168>
- Rojo-Ramos, J., Franco-García, J.M., Mayordomo-Pinilla, N., Pazzi, F., y Galán-Arroyo, C. (2023). Physical activity and emotional regulation in physical education in children aged 12–14 years and its relation with practice motives. *Healthcare* 11 (13): 1826. <https://doi.org/10.3390/healthcare11131826>
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being self-determination theory. Ryan.
- Ryan, R., y Deci, E. (2017). Self-Determination theory basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press.
- Siedentop, D. (1982). Movement and sport education: current reflections and future images. Paper presented at the Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Recreation and Dance, Brisbane, Australia, June.
- Stidder, G., y Hayes, S (2013). *Equity and Inclusion in Physical Education and Sport*. Second edition. London: Routledge.
- Tompsett, C., Sanders, R., Taylor, C., y Copley, S., (2017). Pedagogical Approaches to and Effects of Fundamental Movement Skill Interventions on Health Outcomes: A Systematic Review. *Sports Medicine* 47 (9): 1795–1819. <https://doi.org/10.1007/s40279-017-0697-z>

Título: Desarrollo, historia e impacto de clubes deportivos en el tejido social del barrio de Torrero-La Paz. Un proyecto desde el ámbito sociolingüístico y la Educación Física

Autoría: Corral-Abós, A., Sánchez-Martínez, S., Ibor-Bernalte, E.

Abstract

Introducción

El Modelo de Educación Física Relacionado con la Salud (MERS) plantea propuestas para la promoción de la Actividad Física (AF) desde los centros escolares (Julián-Clemente et al., 2021). Una de sus principales aportaciones es el uso de itinerarios de aprendizaje que ejerzan el mayor número de iteraciones posibles enfocadas a la promoción de hábitos saludables durante la etapa educativa. Estos impactos reiterados en el tiempo tienen como finalidad desarrollar en el alumnado un pensamiento crítico hacia su salud, esto es, educar en una toma de decisiones saludables. Para ello, este modelo tiene en consideración, entre otras cuestiones, (1) las diferentes fuentes de influencia que puede haber en el comportamiento planteadas desde un modelo ecológico (Cassar et al., 2019); (2) el diseño de situaciones de aprendizaje alineadas con el currículo escolar (Christiansen et al. 2021) y los objetivos propios del centro y la comunidad educativa (Chiva-Bartoll, 2018).

Las diferentes fuentes de influencia en los diversos comportamientos de salud pueden tener pesos diferentes según el comportamiento, sin embargo, todas ellas pueden integrarse en diferentes niveles de realidad que afectan al individuo (Koorts et al., 2018). A saber, (1) el gobierno, (2) las escuelas, (3) la comunidad y el ambiente físico, y (4) la familia y los pares. Todos estos niveles pueden utilizarse para profundizar con el alumnado en las prácticas físicas como las entidades culturales desde una perspectiva ecológica (Rodrigo-Sanjoaquín et al., 2022; Roman-Viñas et al., 2018)

Para el diseño de situaciones de trabajo pueden utilizarse diversas metodologías que generen un progreso en el aprendizaje del alumnado desarrollando su pensamiento crítico, y que además impacten de alguna manera en su entorno amplificando los resultados desde las diversas fuentes de influencia. En esta perspectiva sociocrítica, podemos utilizar propuestas como el Aprendizaje Servicio (Chiva-Bartoll y Fernández-Río, 2021) que fomentan además el desarrollo de valores democráticos y de implicación con la justicia social (Felis-Anaya et al., 2018) contribuyendo a la transformación de desigualdades sociales y políticas (Fitzpatrick, 2019).

La propuesta educativa que se presenta a continuación parte de estas premisas para co-diseñar situaciones de trabajo (Zhang et al., 2015) conjuntamente con el área de las ciencias sociales. Esta relación se propone desde el currículo de Educación Física de Aragón (ORDEN ECD/867/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto) a través de la competencia 2 y de su bloque específico

de saberes el alumnado “conoce y comprende realidades de cultura motriz (...), situando su experiencias en diferentes espacios (...) de manera interdisciplinar con Geografía e Historia (...)” e investiga cómo su práctica comúnmente está “al servicio de intereses económicos, sociales o políticos” aportando así profundidad a este tipo de cuestiones.

Descripción de la experiencia

La experiencia se está llevando a cabo con alumnado que cursa el programa de diversificación curricular, específicamente desde el ámbito lingüístico y social, y está enmarcada en una metodología de investigación participativa con una perspectiva ecológica.

La finalidad general del programa es que el alumnado identifique y reflexione acerca de lo que el barrio puede hacer por su bienestar físico y social. Para ello, se plantea que indague sobre ello a nivel ambiental —¿Cómo me muevo seguro y autónomo por el barrio? y ¿cómo siento mi pertenencia social al barrio?— a nivel institucional —¿Qué hace el instituto por mí? ¿Qué hace la oferta deportiva por mí?—y a nivel personal e interpersonal —¿Qué puedo hacer yo por los otros?—.

De las fases planteadas por Julián-Clemente e Ibor-Bernalte (2016) para el desarrollo de proyectos interdisciplinares cuando la actividad física actúa como eje vertebrador de la propuesta, se ha desarrollado parte de la primera fase —Preparación del proyecto en el centro—en este primer año.

Fase 1. Preparación del proyecto en el centro

1.1. ¿Quién elige el tema? En este caso el tema ha sido seleccionado por el profesorado y posteriormente consensuado con el alumnado. El título final redactado por el alumnado es: “Desarrollo, Historia e impacto de clubes deportivos en el tejido social del barrio de Torrero-La Paz”.

1.2. ¿Qué queremos aprender? A este respecto, se ha hecho un vaciado curricular de las posibilidades desde Educación Física y el área de Geografía e Historia, desde el ámbito sociolingüístico. El resultado, y su concreción en un aprendizaje servicio para el próximo curso, puede verse en la tabla 1. La propuesta es utilizar el portfolio como instrumento de evaluación e investigación. En base a esta propuesta inicial, diseñada por el profesor-tutor con apoyo de la profesora de la universidad, se terminará de concretar y ajustar con el profesorado que se incorpore al instituto el próximo curso.

Tabla 1

Vinculación curricular y pre-diseño de la situación de trabajo.

Mapeando el tejido deportivo del barrio Torrero-La Paz		
Descripción de la situación: El objetivo es que el alumnado identifique los clubs deportivos del barrio más representativos valorando su aportación al tejido social para mostrar a sus compañeros y compañeras la riqueza cultural e histórica que suponen en la promoción de actividad física. Para ello, una vez entregado el producto final, que consiste en un mapeo justificado de los clubs más relevantes en base a su labor social y su situación geográfica significativa para el barrio, el alumnado de la mención de educación física organizará una carrera de orientación para el curso de primero de la ESO utilizando esos lugares de referencia. La situación consistirá en el estudio demográfico y de renta del barrio a través de fuentes primarias para localizar los clubs más representativos y estudiar los accesos a nivel cultural y geográfico. Se busca hacer consciente al alumnado del espacio y los lugares como algo vivido que impacta directamente en la construcción de su identidad. Para ello, y una vez localizados esos espacios, el alumnado tendrá que realizar búsqueda de información en documentos institucionales y a través de entrevistas a participantes y directivos que le ayuden a justificar su importancia social. Con toda esta información tendrán que argumentar los clubs del barrio u otros lugares de práctica de actividad física que consideran imprescindibles para formar parte de la carrera de orientación.		
Perfil de salida	Áreas implicadas	Competencia específica
STEM5. Emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física, mental y social, y preservar el medio ambiente y los seres vivos; y aplica principios de ética y seguridad en la realización de proyectos para transformar su entorno próximo de forma sostenible, valorando su impacto global y practicando el consumo responsable. CC4. Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, eco-dependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, y adopta, de forma consciente y motivada, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable. CE1: Analiza necesidades y oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional.	Ámbito sociolingüístico	CE.ALS.10. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades contemporáneas a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.
	Educación Física	CE.EF.4. Adoptar un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable aplicando medidas de seguridad individuales y colectivas en la práctica físico-deportiva según el entorno y desarrollando colaborativa y cooperativamente acciones de servicio a la comunidad vinculadas a la actividad física y al deporte, para contribuir activamente a la conservación del medio natural y urbano.
CC2. Analiza y asume fundadamente los principios y valores que emanan del proceso de integración europea, la Constitución española y los derechos humanos y de la infancia, participando en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.	Ámbito sociolingüístico	CE.ALS.6. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información a partir de fuentes diversas y en formatos diferentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia, evitando los riesgos de manipulación y desinformación, utilizándolas para construir nuevo conocimiento y para comunicarla desde un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual. CE.ALS.12. Tomar conciencia del papel de los ciclos demográficos, el ciclo vital, las formas de vida y las relaciones intergeneracionales y de dependencia en la sociedad actual y su evolución a lo largo del tiempo, analizándolas de forma crítica, para promover alternativas saludables, sostenibles, enriquecedoras y respetuosas con la dignidad humana y el compromiso con la sociedad y el entorno.

	Educación Física	CE.EF.2. Practicar, analizar y valorar distintas manifestaciones de la cultura motriz aprovechando las posibilidades y recursos expresivos que ofrece la acción motriz y profundizando en las consecuencias del deporte como fenómeno social, analizando críticamente sus manifestaciones desde la perspectiva de género y desde los intereses económico-políticos que lo rodean, para alcanzar una visión más realista, contextualizada y justa de la motricidad en el marco de las sociedades actuales.
--	------------------	---

1.3. Recursos disponibles:

Personales: El profesor-tutor del ámbito lingüístico y social, el profesorado del departamento de Educación Física y la profesora del departamento de expresión musical, plástica y corporal. **Materiales:** Los recursos con los que cuenta el centro para las clases de ambas áreas. En este momento se han sumado a la propuesta más profesores de la universidad y el alumnado de la mención de educación física. Es posible que durante la fase en la que nos encontramos terminen de sumarse más recursos.

1.4. Necesidades formativas concretas:

Formación en sistema de trabajo cooperativo para este tipo de alumnado. Metodologías activas como el aprendizaje servicio y el portfolio como instrumento de evaluación e investigación.

En este momento se sigue trabajando en esta fase terminando de concretar la ubicación temporal aproximada, la selección de los diferentes eventos y la posible reunión con familias u otros agentes educativos.

Lecciones aprendidas de su aplicación y conclusiones

La importancia de plantear este tipo de proyectos respetando todas sus fases para asegurar su eficacia y sostenibilidad.

La relevancia de centrar este tipo de proyectos en alumnado que comúnmente no los recibe o se ven diluidos cuando son recibidos por todo el grupo clase. A este respecto, ha sido muy potente partir de la pregunta ¿qué hace el instituto por mí? Ya que muchas veces se sienten excluidos de muchas de las propuestas educativas.

Referencias

- Cassar, S., Salmon, J., Timperio, A., Naylor, P. J., van Nassau, F., Contardo Ayala, A. M., y Koorts, H. (2019). Adoption, implementation and sustainability of school- based physical activity and sedentary behaviour interventions in real-world settings: a systematic review. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 16(1), 120. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0876-4>
- Chiva-Bartoll, O. (2018). Aprendizaje-servicio en educación física: cooperación y transformación social. En J. Fernández-Río, Sánchez-Gómez, R. y Méndez-Giménez A. (coords.) *Actas del XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 13-40). Avilés (España), Universidad de Oviedo.

- Chiva-Bartoll, O., y Fernández-Río, J. (2021). Aprendizaje servicio. En A. Pérez-Pueyo et al. (Eds.), *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 227 - 246). Universidad de León. Servicio de Publicaciones.
- Christiansen, L.B., Clausen, K., Smedegaard, S. y Skovgaard, T. (2021). Una exploración cualitativa de la implementación, adaptación y sostenibilidad de una intervención de actividad física basada en la escuela: Move for Well-Being in School. *SABIO Abierto*, 11 (1). <https://doi.org/10.1177/21582440211000053>
- Felis-Anaya, M., Martos-Garcia, D., & Devís-Devís, J. (2017). Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 24(3), 314-329. <https://doi.org/10.1177/1356336x17691215>
- Fitzpatrick, K. 2019. "What Happened to Critical Pedagogy in PE? An Analysis of Key Critical Work in the Field." *European Physical Education Review*, 25 (4): 1128-1145.
- Julián, J. A., e Ibor, E. (coords.) (2016). *Montaña Segura: El senderismo como proyecto interdisciplinar en el ámbito escolar*. Zaragoza: Prames.
- Julián-Clemente, J.A., Peiró-Verlet., C., Zaragoza-Casterad., Aibar-Solana., A. (2021). Educación Física Relacionada con la Salud. En A. Pérez-Pueyo et al. (Eds.), *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 178 - 226). Universidad de León. Servicio de Publicaciones.
- Koorts, H., Eakin, E., Estabrooks, P., Timperio, A., Salmon, J., y Bauman, A. (2018). Implementation and scale up of population physical activity interventions for clinical and community settings: The PRACTIS guide. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 15(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/S12966-018-0678-0/TABLES/3>
- ORDEN ECD/867/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (Publicada en BOA el 07/08/2024).
- Rodrigo-Sanjoaquín, J., Corral-Abós, A., Aibar Solana, A., Zaragoza Casterad, J., Lhuisset, L., y Bois, J. E. (2022). Effectiveness of school-based interventions targeting physical activity and sedentary time among children: a systematic review and meta-analysis of accelerometer-assessed controlled trials. *Public Health*, 213, 147–156. <https://doi.org/10.1016/J.PUHE.2022.10.004>
- Roman-Viñas, B., Zazo, F., Martínez-Martínez, J., Aznar-Laín, S., y Serra-Majem, L. (2018). Results From Spain's 2018 Report Card on Physical Activity for Children and Youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(s2), S411–S412. <https://doi.org/10.1123/JPAH.2018-0464>
- Zhang, Y., Flum, M., West, C., y Punnett, L. (2015). Assessing Organizational Readiness for a Participatory Occupational Health. *Health Promotion Intervention in Skilled Nursing Facilities. Health promotion practice*, 16(5), 724–732. <https://doi.org/10.1177/1524839915573945>

Título: La reducción de plásticos de un solo uso y el reciclaje como estrategias de promoción de la salud

Autoría: Cortés-Jándula, M. D., Lizandra, J., Valencia-Peris, A.

Abstract

Introducción

El uso masivo de plásticos de un solo uso constituye uno de los principales desafíos ambientales de la actualidad, con impactos directos sobre la biodiversidad, los ecosistemas marinos y la salud humana (Plastics Europe, 2022). La educación ambiental, en este escenario, se consolida como una herramienta clave para promover una ciudadanía crítica y comprometida con la sostenibilidad (UNESCO, 2020).

Esta experiencia práctica forma parte de un proyecto interdisciplinar desarrollado en un centro de educación infantil y primaria (CEIP) de una pedanía de la ciudad de València que, desde hace años, promueve hábitos de vida saludable y sostenible en la comunidad educativa. En esta comunicación se destacan las acciones orientadas a la reducción del uso de plásticos y la promoción del reciclaje como estrategias didácticas de promoción de la salud en el contexto escolar, en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 3 (Salud y bienestar), 4 (Educación de calidad), 12 (Producción y consumo responsables), 13 (Acción por el clima) y 14 (Vida submarina) (ONU, 2015), evidenciando el papel activo que puede tener la escuela como motor de cambio ecológico y social.

Descripción de la experiencia

El proyecto “Benimàmet en Moviment” es una propuesta multidisciplinar que se lleva a cabo en el centro educativo y está estructurada en 4 ejes: alimentación equilibrada, actividad física, medio ambiente y buen descanso. Se incorporó el enfoque de sostenibilidad con el objetivo de reducir el impacto ambiental del centro y fomentar la conciencia ecológica en toda la comunidad educativa. La intervención en este eje se estructuró en torno a dos pilares: la reducción del uso de plásticos de un solo uso y la promoción del reciclaje y el aprovechamiento de residuos orgánicos.

Entre las acciones contempladas en la propuesta didáctica del centro para reducir el consumo de plásticos, se implementaron los retos individuales. Estos consistían en puntuar diariamente al alumnado que trajera su almuerzo en táper y agua en botella reutilizable. Esta acción no sólo incentivó hábitos sostenibles, sino que promovió la implicación activa de la comunidad educativa. También se llevaron a cabo retos familiares, como la práctica del *plogging* (recogida de residuos mientras se camina o corre), y actividades comunitarias conjuntas con el colectivo Bioagradables, como limpiezas de playas. Asimismo, la charla “Un mar de plástico”, impartida por biólogos

marinos, puso de manifiesto el impacto directo de los plásticos de un solo uso, en nuestros mares y océanos.

Además, se desarrollaron varias acciones relacionadas con el reciclaje, como la instalación de contenedores diferenciados, la fabricación de compost a partir de residuos del comedor escolar, el huerto escolar “Benihorta” y la “Patrulla Verde”, formada por alumnado encargado de promover y supervisar el reciclaje en el centro.

Lecciones aprendidas de su aplicación y conclusiones

Con la aplicación del eje medioambiental dentro del proyecto, se han extraído aprendizajes significativos que evidencian el potencial educativo y transformador de este tipo de iniciativas:

1. La predisposición a participar del alumnado parece ser mayor cuando las propuestas son prácticas y gamificadas. Los retos individuales resultaron ser una herramienta efectiva para generar hábitos sostenibles de forma lúdica y continuada.
2. La implicación de las familias y de toda la comunidad educativa es imprescindible para sostener dichos cambios. Las acciones compartidas, como los retos familiares y el *plogging*, reforzaron la conciencia ecológica.
3. La sostenibilidad no debe tratarse como un contenido aislado, sino integrarse de forma transversal en el currículo y en el proyecto educativo.
4. Las barreras estructurales, como la falta de recursos económicos y formativos, pueden dificultar la continuidad de estas iniciativas.

Conclusiones

El eje medioambiental del proyecto X se muestra como una propuesta didáctica con potencial para promover cambios significativos en los hábitos de consumo y gestión de residuos desde el ámbito escolar. Los retos individuales y familiares, la fabricación de compost, el huerto escolar y la patrulla verde parecen estar generando una conciencia ambiental positiva tanto en el alumnado como en sus familias, visibilizando con ello el papel transformador que tiene la escuela entendida como un agente promotor de la salud. La educación en la reducción de plásticos en el contexto escolar, por tanto, no solo contribuye a la formación de ciudadanos y ciudadanas más responsables, sino que también se alinea con los esfuerzos globales para alcanzar diversos ODS y proteger el medio ambiente para las futuras generaciones.

Financiación o apoyos: Este trabajo ha sido financiado por la Conselleria de Educació, Investigació, Cultura y Deporte, mediante la subvención a Centros Educativos Promotores de la Actividad física y el Deporte (CEPAFE) [PEAFS-46-2024-091]

Referencias

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/es/goals>
- Plastics Europe. (2022). *Plastics – the facts 2022: An analysis of European plastics production, demand and waste data*. <https://plasticseurope.org/knowledge-hub/plastics-the-facts-2022/>
- UNESCO. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: Una hoja de ruta*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>

Título: Evaluación diagnóstica del cumplimiento del uso del tiempo de pantalla, actividad física y adherencia a la Dieta Mediterránea en escolares de Vitoria-Gasteiz: proyecto PREFIT-UP

Autoría: García-Arive, J., Bermejo-Martínez, G., Ázcarate-Jimenez, U., García-Corada, N., Cadenas-Sánchez, C., Medrano-Echeverria, M.

Abstract

Introducción

En el contexto educativo actual, identificar patrones de estilo de vida poco saludables desde edades tempranas es clave para diseñar estrategias educativas eficaces (Arafa et al., 2024). Los distintos componentes del estilo de vida —actividad física (AF), alimentación, uso de pantallas o sueño— tienden a estar interrelacionados, por lo que conviene abordarlos de forma conjunta (Alosaimi et al., 2023). En esta línea, Chaput et al. (2020) destacan la importancia de considerar estos comportamientos como elementos integrados, ya que su combinación influye de manera acumulativa en la salud física, mental y cognitiva de niños y adolescentes. En particular, el uso excesivo de pantallas se ha asociado con menor nivel de AF y peor calidad de dieta (Stiglic&Viner, 2019). Además, estos comportamientos se relacionan con mayor riesgo para la salud física y mental en adolescentes (World Health Organization, 2020).

Sin embargo, la evidencia sobre cómo se manifiestan estos hábitos en la población escolar, especialmente en el contexto español, sigue siendo limitada. Para establecer una base diagnóstica que oriente futuras intervenciones escolares, se recogieron datos en varios centros educativos de Vitoria-Gasteiz, en el marco del nodo local del proyecto PREFIT-UP.

Este trabajo tuvo como objetivo describir las diferencias en los niveles de AF y adherencia a la Dieta Mediterránea según el sexo, y analizar su relación con el cumplimiento de las recomendaciones de tiempo de uso de pantallas.

Método

Este trabajo se enmarca en el proyecto PREFIT-UP, una cohorte longitudinal abierta de ámbito nacional (2023–2025) cuyo desarrollo se organiza en distintas fases: diagnóstica, intervenciones piloto y seguimiento a largo plazo. Su objetivo general es examinar la prevalencia y los factores asociados a la condición física, la salud mental y los estilos de vida y en población escolar española de entre 10 y 14 años.

El proyecto está coordinado a nivel nacional y cuenta con la participación de 26 nodos locales distribuidos en diferentes ciudades de España. La muestra está compuesta por alumnado de centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria (principalmente cursos de 1º a 3º), con la colaboración de los equipos docentes, especialmente el profesorado de Educación Física. El proyecto incluye la implicación activa de los centros en la planificación y futura ejecución de intervenciones.

En este contexto, se realizó una recogida sistemática de datos en centros educativos del municipio de Vitoria-Gasteiz, correspondiente a su nodo local, en el marco de la fase diagnóstica. Esta fase busca identificar patrones de estilo de vida y condición física que orienten el diseño de futuras intervenciones escolares.

El protocolo del estudio ha sido aprobado por los comités éticos pertinentes y cumple con la normativa de protección de datos, la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013) y las directrices del STROBE Statement (Von Elm et al., 2007).

Diseño

Este estudio sigue un diseño observacional transversal centrado en la fase diagnóstica del nodo de Vitoria-Gasteiz, donde se evaluaron variables relacionadas con uso de pantallas, AF y adherencia a la Dieta Mediterránea.

Participantes

Participaron 270 escolares de entre 10 y 14 años (50% chicas) de varios centros educativos de Vitoria-Gasteiz. Antes de la evaluación, se obtuvo el consentimiento informado de las familias y el asentimiento verbal de los y las escolares.

Instrumentos

El tiempo de uso de pantalla se evaluó mediante el cuestionario validado YLSBQ (Youth Leisure-time Sedentary Behavior Questionnaire) (Martínez-Gómez et al., 2012), clasificando a los participantes según el cumplimiento (≤ 2 h/día) o no (> 2 h/día) de las recomendaciones internacionales (WHO, 2020).

La actividad física (AF) se midió mediante acelerometría (ActiGraph wGT3X-BT), con dispositivos colocados en la muñeca no dominante durante 7 días consecutivos, las 24 horas del día, excepto durante actividades acuáticas o por causas excepcionales. Los datos se procesaron con el paquete GGIR (<https://cran.r-project.org/web/packages/GGIR/>) para R. Se calcularon los niveles de AF según los puntos de corte de Hildebrand et al. (2023): tiempo sedentario, AF ligera, moderada, vigorosa y moderada-vigorosa.

La adherencia a la Dieta Mediterránea se evaluó con el cuestionario KIDMED (Mediterranean Diet Quality Index for children and adolescents) (Serra-Majem et al., 2004), compuesto por 16 ítems con puntuación positiva o negativa. La puntuación total (-4 a 12 puntos) permite clasificar la adherencia como baja (< 8 puntos) o alta (≥ 8 puntos).

Procedimiento

Tras confirmar la participación del centro, se realizaron las mediciones durante cuatro días no consecutivos en un periodo de dos semanas. Cada sesión de recogida de

datos duró entre 60 y 90 minutos. El equipo investigador, previamente formado en los protocolos del estudio, condujo las sesiones con el apoyo del profesorado de educación física. Los cuestionarios se completaron en formato digital bajo supervisión en el aula.

Análisis de datos

Se calcularon estadísticas descriptivas (media, desviación estándar, frecuencias). Las diferencias entre sexos se analizaron con *t* de Student y chi-cuadrado. Las comparaciones en AF y adherencia a la dieta según el cumplimiento de recomendaciones de pantalla se realizaron mediante análisis de la covarianza ajustadas por edad y sexo. Se consideró $p < 0,05$ como estadísticamente significativo. Asimismo, se calcularon los valores de eta parcial al cuadrado (η^2) para estimar el tamaño del efecto en los casos en que la *p* fuera significativa.

Resultados

Las características generales de la muestra total, así como estratificada por sexo, se presentan en la Tabla 1. Se observó que el 23,3% de los y las escolares cumplía con las recomendaciones de tiempo de pantalla. Al comparar por sexo, los chicos mostraron mayores niveles de AF en todas las intensidades (ligera, moderada, vigorosa y moderada-vigorosa; $p < 0,001$, Tabla 1), mientras que no se encontraron diferencias significativas en edad, tiempo sedentario ni en la puntuación KIDMED entre chicos y chicas ($p > 0,05$, Tabla 1).

Tabla 1. Características descriptivas de la muestra participante en el estudio, del grupo completo y por sexo.

Variable	Muestra total (n=270)	Chicas (n=135)	Chicos (n=135)	p
Edad	11,98(0.85)	11,93(0.88)	12,03(0.81)	0,338
Tiempo semanal uso de pantallas (h)	10,06(5.97)	30,00(0.77)	10,35(6.01)	0,436
Cumplimiento recomendaciones pantallas (no cumple)	207(76,7)	101(74.8)	106(78.5)	0,576
Tiempo sedentario (minutos)	538(73)	535(77)	540(69)	0,562
AF ligera (minutos)	329(56)	342(57)	316(51)	<0,001
AF moderada (minutos)	51(22)	44(19)	58(21)	<0,001
AF vigorosa (minutos)	11(9)	7(23)	16(10)	<0,001
AF moderada-vigorosa (minutos)	62(29)	51(23)	74(30)	<0,001
Adherencia a la dieta mediterránea	6,69(2.37)	6,50(2.36)	6,87(2.38)	0,209

Nota: Los valores se presentan como media (desviación típica) para las variables continua y como n (%) para las variables categóricas. Los valores de *p* indican la comparación entre chicas y chicos mediante prueba *t* de Student (variables continuas) o chi-cuadrado (variables categóricas). Se consideran significativos los valores en **negrita** ($p \leq 0,05$). Abreviaturas: AF= actividad física.

Nota: Los valores se presentan como media (desviación típica) para las variables continua y como n (%) para las variables categóricas. Los valores de *p* indican la comparación entre chicas y chicos mediante prueba *t* de Student (variables continuas) o chi-cuadrado (variables categóricas). Se consideran significativos los valores en **negrita** ($p \leq 0,05$). Abreviaturas: AF= actividad física.

Los resultados comparativos de los niveles de AF y la adherencia a la Dieta Mediterránea según el cumplimiento de las recomendaciones de tiempo de uso de pantallas se presentan en la Tabla 2. No se observaron diferencias significativas en ninguno de los niveles de AF entre los y las escolares que cumplían o no con dichas recomendaciones ($p > 0,05$, Tabla 2). Sin embargo, aquellos y aquellas que sí cumplían con el tiempo de pantalla recomendado tenían una mayor adherencia a la Dieta Mediterránea que quienes no cumplían con las recomendaciones, aunque con un efecto modesto ($p = 0,008$; $\eta p^2 = 0.02$, Tabla 2)

Tabla 2. Comparación de los niveles de actividad física y adherencia a la Dieta Mediterránea según el cumplimiento de las recomendaciones de tiempo de uso de pantallas.

	Recomendaciones de tiempo de uso de pantallas (≤ 2 h/día)			
	Cumple (n=63)	No cumple (n=207)	P	ηp^2
	MM $\pm$ EE	MM $\pm$ EE		
Variables de actividad física (min)				
Tiempo sedentario	542 $\pm$ 10	536 $\pm$ 5	0,541	
AF ligera	331 $\pm$ 7	328 $\pm$ 4	0,825	
AF moderada	49 $\pm$ 3	52 $\pm$ 1	0,289	
AF vigorosa	10 $\pm$ 1	11 $\pm$ 1	0,499	
AF moderada-vigorosa	59(3)	64(2)	0,311	
Variable de dieta				
Adherencia a la dieta mediterránea	7,41 $\pm$ 0.31	6,46 $\pm$ 0.17	0,008	0.02

Nota. Se presentan las medias marginales ajustadas (MM $\pm$ Error Estándar) obtenidas mediante análisis de covarianza (ANCOVA), ajustadas por edad y sexo. Los valores de p corresponden a la comparación entre los grupos que cumplen y no cumplen las recomendaciones de tiempo de pantalla (≤ 2 h/día). Se consideran significativos los valores cuando $p \leq 0,05$. AF=Actividad física.

Nota. Se presentan las medias marginales ajustadas (MM $\pm$ Error Estándar) obtenidas mediante análisis de covarianza (ANCOVA), ajustadas por edad y sexo. Los valores de p corresponden a la comparación entre los grupos que cumplen y no cumplen las recomendaciones de tiempo de pantalla (≤ 2 h/día). Se consideran significativos los valores cuando $p \leq 0,05$. AF=Actividad física.

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio sugieren que el cumplimiento de las recomendaciones de tiempo de pantalla se asocia con una mayor adherencia a la dieta mediterránea, aunque no con los niveles de actividad física. Este patrón ha sido descrito también en otros contextos, como en el estudio de Pastor-Cisneros et al. (2025), donde los comportamientos relacionados con las 24-hour movement guidelines mostraron asociaciones diferenciales con indicadores de calidad de vida y bienestar en población infantil española. Estos hallazgos refuerzan la importancia de abordar de forma integrada las distintas dimensiones del estilo de vida desde el entorno escolar.

A diferencia de trabajos anteriores centrados exclusivamente en una única conducta, este estudio ofrece una visión combinada que puede resultar útil para el desarrollo de intervenciones escolares más adaptadas. Además, se alinea con las recomendaciones de organismos internacionales y programas nacionales como las Escuelas Promotoras de Salud (World Health Organization., 2015; World Health Organization & UNESCO, 2021), que promueven un enfoque global e intersectorial para la mejora del bienestar infantil y adolescente.

Entre las limitaciones del presente diagnóstico, cabe destacar el uso de autoinformes para estimar el tiempo de pantalla y la dieta, lo que podría introducir sesgos de deseabilidad social o de memoria. Asimismo, el uso de acelerómetros de muñeca presenta limitaciones específicas en la detección de ciertos movimientos, como aceleraciones de brazos o actividades acuáticas (Trost et al., 2022).

Finalmente, este diagnóstico representa la fase inicial del nodo local del proyecto PREFIT-UP. En fases posteriores se prevé el diseño e implementación de intervenciones escolares contextualizadas, basadas en los resultados obtenidos, con el objetivo de mejorar el estilo de vida y reducir desigualdades por sexo u otros factores sociales. Este tipo de abordajes integrados desde el entorno escolar pueden ser clave para la promoción de la salud en etapas educativas tempranas.

Financiación o apoyos: Este estudio ha sido financiado por la Universidad Pública de Navarra (PJUPNA2023-11386 y PJUPNA2024-11702) y el Instituto Andaluz del Deporte (Premios a la Investigación e Innovación en el Deporte, IAD-6158).

Referencias bibliográficas

- Alosaimi, N., Sherar, L. B., Griffiths, P., & Pearson, N. (2023). Clustering of diet, physical activity and sedentary behaviour and related physical and mental health outcomes: A systematic review. *BMC Public Health*, 23(1), 1572. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16372-6>
- Arafa, A., Yasui, Y., Kokubo, Y., Kato, Y., Matsumoto, C., Teramoto, M., Nosaka, S., & Kogirima, M. (2024). Lifestyle behaviors of childhood and adolescence: contributing factors, health consequences, and potential interventions. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 15598276241245941. <https://doi.org/10.1177/15598276241245941>
- Chaput, J.-P., Willumsen, J., Bull, F., Chou, R., Ekelund, U., Firth, J., ... & Katzmarzyk, P. T. (2020). 2020 WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour for children and adolescents aged 5–17 years: summary of the evidence. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17, 141. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01037-z>
- Hildebrand, M., Van Hees, V. T., Hansen, B. H., y Ekelund, U. (2023). Evaluation of raw acceleration sedentary thresholds in children and adolescents: a systematic review

- and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 20(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12966-023-01412-y>
- Martínez-Gómez, D., Gómez-Martínez, S., Ruiz, J. R., Díaz, L. E., Ortega, F. B., Widhalm, K., ... y Marcos, A. (2012). Objectively-measured and self-reported sedentary time in European adolescents: The HELENA study. *Journal of Public Health*, 20(3), 227–235. <https://doi.org/10.1007/s10389-011-0456-6>
- Pastor-Cisneros, R., Mendoza-Muñoz, M., Pereira-Payo, D., et al. (2025). How are 24-hour movement guidelines linked to health-related quality of life in Spanish children and adolescents? *BMC Public Health*, 25, 1760. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22998-5>
- Serra-Majem, L., Ribas, L., Ngo, J., Ortega, R. M., García, A., Pérez-Rodrigo, C., y Aranceta, J. (2004). Food, youth and the Mediterranean diet in Spain. Development of KIDMED, Mediterranean Diet Quality Index in children and adolescents. *Public Health Nutrition*, 7(7), 931–935. <https://doi.org/10.1079/PHN2004556>
- Stiglic, N., y Viner, R. M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews. *BMJ Open*, 9(1), e023191. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-023191>
- Trost, S. G., Fairclough, S. J., & Ridgers, N. D. (2022). Predicting physical activity intensity in youth using accelerometry: A review. *Pediatric Exercise Science*, 34(1), 1–9. <https://doi.org/10.1123/pes.2021-0012>
- Von Elm, E., Altman, D. G., Egger, M., Pocock, S. J., Gøtzsche, P. C., y Vandenbroucke, J. P. (2007). The Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE) statement: Guidelines for reporting observational studies. *The Lancet*, 370(9596), 1453–1457. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61602-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61602-X)
- World Health Organization. (2015). Global school health initiatives: Achieving health and education outcomes. World Health Organization. <https://www.who.int/publications-detail-redirect/global-school-health-initiatives-achieving-health-and-education-outcomes>
- World Health Organization. (2020). Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Geneva: WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>
- World Health Organization & UNESCO. (2021). Making every school a health-promoting school – Global standards and indicators. WHO. <https://www.who.int/publications-detail-redirect/9789240025059>

World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

Título: La construcción de materiales a través del Aprendizaje-Servicio: una propuesta en un contexto socialmente vulnerable

Autoría: Hernández, A., Aguilar, I., Sánchez, Y.

Abstract

Introducción

La propuesta que se plantea se fundamenta en dos conceptos esenciales, la metodología de Aprendizaje-Servicio y la creación de materiales autoconstruidos, todo ellos desde el área de Educación Física (EF). El modelo de ApS, se define como “una manera de aprender haciendo un servicio a la comunidad” (Battle, 2011, p.43), una metodología que contribuye al aprendizaje significativo en el alumnado y promueve la formación de individuos comprometidos con la sociedad. Asimismo, favorece el desarrollo de la autonomía, las habilidades relacionales, la toma de decisiones, la reflexión y el análisis (Bastarrica-Varela et al., 2024).

Por otro lado, los materiales autoconstruidos o de fabricación propia (Blández, 1995), son recursos útiles para la consecución de los objetivos del área de EF. Estos recursos inespecíficos son definidos como “un conjunto ilimitado de nuevos recursos, junto a elementos naturales (...), objetos reciclados o de desecho, ya sean domésticos o industriales y objetos diversos adquiridos en otro tipo de tiendas no específicas” (Méndez-Giménez et al., 2012, p.24). Este tipo de materiales se han convertido en una herramienta educativa que facilita la implicación y la participación activa del alumnado, al mismo tiempo que favorece el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico y la autonomía, siempre que cumplan una serie de requisitos fundamentales (p.ej. máximo sentido práctico, adaptabilidad, seguridad, rentabilidad y duración, funcionalidad y polivalencia (Inieta, 2018)).

Por tanto, esta experiencia se centra en la fabricación de materiales autoconstruidos en contextos socialmente desfavorecidos, y el objetivo es dotar de competencias al personal docente en su fabricación, fomentando la sostenibilidad y promocionando un ocio saludable entre los miembros de la comunidad escolar.

Además, hay una serie de objetivos específicos que se espera que el profesorado y el alumnado logren como resultado de la intervención. En relación al profesorado, conocer técnicas de creación de materiales adaptados a las necesidades del alumnado; adquirir conocimientos sobre los beneficios de la fabricación y utilización de materiales autoconstruidos y su aplicación en el área de EF; y promover un ambiente inclusivo, motivador y participativo, que favorezca el aprendizaje activo del alumnado. Con respecto al alumnado, se propone: aprender a fabricar materiales autoconstruidos a partir de otros, explorar sus posibilidades lúdicas, y desarrollar la cooperación y el trabajo en equipo.

Descripción de la experiencia

La experiencia se ha llevado a cabo en un centro educativo de Ciudad Real, en un contexto de vulnerabilidad social, donde la totalidad de las familias se encuentran en riesgo de exclusión. El centro cuenta con un total de 20 alumnos/as distribuidos en tres clases: infantil, (cinco alumnos/as), de primero a cuarto de primaria (ocho escolares), y de cuarto a sexto (siete alumnos/as), con un alto grado de absentismo. El profesorado participante estuvo compuesto por la directora del centro, el tutor/a de cada aula, la especialista en Pedagogía Terapéutica, y el especialista en EF.

El desarrollo de la experiencia ha seguido las fases recogidas en la guía de la *Red de Investigación en Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte para la Inclusión Social* (Santos-Pastor et al., 2021), que son: (1) *fase de preparación*, en la que se analiza la necesidad que se quiere mejorar de un colectivo concreto, se describe el contexto y se tienen en cuenta las características del alumnado; (2) *fase de planificación*, en la cual se define el programa y se temporalizan las sesiones (cuatro en total: información al equipo de docentes participantes, formación al profesorado sobre los tres materiales seleccionados -zancos, paladós y ringo-, formación al alumnado, junto con el profesorado, sobre el material elegido para cada grupo, y sesión de juegos con el material elaborado por el alumnado), planificando las actividades y evaluaciones pertinentes, además de incluir un periodo de reflexión; (3) *fase de ejecución*, donde se aplica lo establecido en la fase anterior; y por último (4) *fase de evaluación y reconocimiento*, en la cual se analizan los resultados obtenidos durante el programa.

La evaluación de este proyecto se realizó mediante una encuesta al profesorado participante a través de Google Forms, con preguntas sobre la valoración de la formación recibida, el impacto del programa en el alumnado, la adaptación a las necesidades del centro, o la utilidad de los materiales autoconstruidos para reducir la desigualdad.

Los principales resultados de la experiencia indican que 50% de los docentes conocía los materiales autoconstruidos y, aunque no los habían utilizado anteriormente, no encontraron apenas dificultades para aprender a fabricarlos. Respecto a la formación recibida, el 100% de los docentes considera que fue muy positiva y constructiva, y coinciden en que los materiales autoconstruidos son una excelente opción para reducir las desigualdades en el acceso al material en el área de Educación Física.

En cuanto al impacto en el alumnado, el 50% de los docentes considera que el uso de materiales no convencionales fomenta la creatividad y el trabajo en equipo, que los grupos han comprendido bien el proceso de fabricación de los materiales y su aplicación en juegos, y que todos los/las estudiantes se han beneficiado de esta experiencia, aunque la percepción en cuanto al beneficio es mayor con el grupo de menor edad. Por otra parte, el 75% opina que el proyecto ha incrementado la motivación del alumnado para participar en las clases de EF, que la experiencia ha sido enriquecedora para el estudiantado, y que el proyecto podría motivar la utilización de materiales autoconstruidos como una alternativa de ocio saludable fuera del colegio.

Lecciones aprendidas de su aplicación y conclusiones

La principal lección aprendida tras la experiencia ha sido la importancia de capacitar al profesorado en la elaboración de materiales autoconstruidos, por tratarse de una alternativa eficaz y asequible para combatir las desigualdades en el acceso a recursos y materiales, especialmente en contextos vulnerables. Con respecto al alumnado, se observó una mejora en su implicación, destacando la capacidad de estos recursos para estimular su interés y compromiso.

En conclusión, se ha demostrado que el uso del Aprendizaje-Servicio, combinado con la fabricación de materiales, constituye una vía eficaz para fomentar la motivación de todos los miembros de la comunidad educativa, y favorecer la equidad y la inclusión.

Referencias

- Bastarrica-Varela, O., Vizcarra-Morales, M. T., Martínez-Abajo, J., y Gamito-Gómez, R. (2024). Reflexiones docentes sobre proyectos de Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 26, 32-59. <https://doi.org/10.24197/aefd.26.2024.32-59>
- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje-Servicio?. *Crítica*, 972. 49-54.
- Blández, J. (1995). *La utilización del material y del espacio en Educación Física*. INDE.
- Inieta, F. (2018). Los materiales autoconstruidos en educación física: Los materiales autoconstruidos. Wanceulen Editorial. <https://books.google.es/books?id=8GiBDwAAQBAJ>
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Méndez-Alonso, D. (2012). Valoración de los adolescentes del uso de materiales autoconstruidos en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 24-28. [https://www.retos.org:contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://www.retos.org:contentReference[oaicite:0]{index=0})

Título: Evaluación de la sostenibilidad de los programas de intervención en las Escuelas Promotoras de Salud (EPS) en Aragón

Autoría: Ibor-Bernalte, E., Bermejo-Martínez, G., Bachouri-Muniesa, H, Zaragoza-Casterad, J.

Abstract

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (WHO, 1997) ha subrayado el papel fundamental de las escuelas en la promoción de la salud como entornos clave para alcanzar mejoras sostenidas en los determinantes de salud infantil y juvenil. En este marco, las Escuelas Promotoras de Salud (EPS) constituyen una estrategia integral que busca la incorporación estructurada de la salud en el sistema educativo. Estas iniciativas han demostrado eficacia en distintos contextos (Shackleton et al., 2016), aunque persisten importantes desafíos vinculados a su sostenibilidad en el tiempo una vez cesa el apoyo externo institucional o financiero (Herlitz et al., 2020).

La sostenibilidad puede definirse como la capacidad de mantener las actividades de un programa y sus beneficios una vez concluido el soporte inicial (Schell et al., 2013). Factores como el compromiso institucional, la planificación estratégica, la estabilidad de los recursos, el liderazgo, la implicación del profesorado o la existencia de estructuras de evaluación, han sido destacados como determinantes clave en estudios previos (Durlak y DuPre, 2008; Racine, 2006; Scheirer, 2013).

En el ámbito escolar, el mantenimiento de intervenciones exitosas depende no solo de los resultados obtenidos, sino de las condiciones organizativas y contextuales que permiten su continuidad. Una reciente revisión sistemática reveló que ninguno de los 18 programas escolares evaluados se mantenía íntegramente tras finalizar la financiación (Herlitz et al., 2020). Esto pone de manifiesto la importancia de desarrollar marcos de análisis que permitan evaluar la sostenibilidad y orientar la toma de decisiones para mejorarla.

Con esta finalidad, se presenta una adaptación contextual del instrumento **Program Sustainability Assessment Tool (PSAT)** (Luke et al., 2014; Hall et al., 2021) al contexto educativo español, y su aplicación a la red de EPS en Aragón para identificar los factores que favorecen o dificultan la sostenibilidad de los programas.

Objetivos

a) Identificar las dimensiones con mayor y menor incidencia en la sostenibilidad de los programas implementados en las EPS en Aragón.

b) Analizar el grado de sostenibilidad de dichos programas a partir de la percepción de los agentes educativos implicados.

Método

Se diseñó una investigación cuantitativa, descriptiva y transversal. La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario online adaptado del PSAT (Ibor, 2023). Se recibieron respuestas de diferentes agentes educativos vinculados a 194 centros escolares de la red de EPS en Aragón.

Diseño

Estudio descriptivo basado en un cuestionario estructurado. Se buscó adaptar conceptualmente el instrumento PSAT para evaluar la sostenibilidad de programas y reflejar con precisión el entorno educativo de las EPS en Aragón, conservando sus ocho dimensiones originales.

Participantes

Participaron 247 agentes educativos de 194 centros escolares (90,2% de los acreditados como EPS), distribuidos en todas las provincias de Aragón, recibiendo respuestas de equipos directivos, docentes, orientadores y coordinadores EPS, con una experiencia profesional diversa.

Instrumentos

Se utilizó el cuestionario adaptado del Program Sustainability Assessment Tool (PSAT), compuesto por 41 ítems agrupados en 8 dimensiones: compromiso, participación, recursos, capacidad organizativa, evaluación, adaptabilidad, comunicación y planificación estratégica. Se aplicó una escala Likert de 1 a 7 puntos.

Programa de intervención

Aunque no se trata de una intervención directa, se evaluaron los programas de EPS desarrollados en cada centro a partir de la percepción de los implicados sobre su sostenibilidad y continuidad.

Procedimiento

El cuestionario fue enviado en mayo de 2023, vía correo electrónico con enlace a Google Formularios, a la red de EPS (datos facilitados por la Dirección General de Salud Pública de Aragón). Se explicó la finalidad del estudio, se aseguró la confidencialidad y se solicitó la participación de los diversos agentes EPS. La evaluación contempló la posibilidad de omitir ítems no aplicables.

Análisis de datos

Se realizó un análisis descriptivo utilizando medidas de tendencia central y dispersión. Se calcularon medias y desviaciones estándar por dimensión y perfil

profesional. Se utilizaron visualizaciones comparativas para destacar los factores más y menos valorados. Posteriormente se llevaron a cabo análisis inferenciales, en primer lugar, para comprobar la normalidad de los datos (Shakira Wilk, $p<0.001$ distribución no normal) y posteriormente para comprobar la existencia o no de asociación entre las diferentes dimensiones (Rho de Spearman). A su vez, se comprobó si existían o no diferencias significativas entre las diferentes provincias (Kruskal-Wallis) en cada una de dichas dimensiones. Para todos los análisis, realizados con JASP 0.19.3, se estableció como significativa $p<0.05$.

Resultados

Las dimensiones mejor valoradas fueron: compromiso ($M=6.56\pm0.81$), participación ($M=6.04\pm1.20$) y capacidad organizativa ($M=5.73\pm0.93$). Las menos puntuadas fueron planificación estratégica ($M=4.66\pm1.45$) y estabilidad de recursos ($M=4.86\pm1.05$). Se evidenció la necesidad de reforzar la previsión institucional y los apoyos económicos y materiales, especialmente en centros con menor capacidad organizativa o alta rotación de personal. La asociación entre todas las dimensiones es positiva y significativa ($p<0.001$). Se encontraron diferencias significativas entre provincias para la dimensión de capacidad organizativa ($H(2)=8.84$, $p=0.01$),

Tabla 1 Puntuaciones de la evaluación de las dimensiones de la sostenibilidad de las EPS en Aragón.

Dimensiones	Compromiso	Participación	Estabilidad de recursos	Capacidad organizativa	Evaluación	Previsión institucional	Planificación estratégica	
Agentes								
Equipo directivo (n=114)			1	7	4	9	7	0
Alta de Educación Primaria y/o Secundaria (n=49)			7	3	3	3	8	5
Profesorado especialista en Educación Física (n=34)			5	5	3	3	6	5
Profesorado especialista en otras áreas (n=29)			4	5	5	7	8	2
Personal del Departamento de Orientación (n=15)			5	9	9	9	5	9
Otra (n=6)			5	7	3	2	3	1

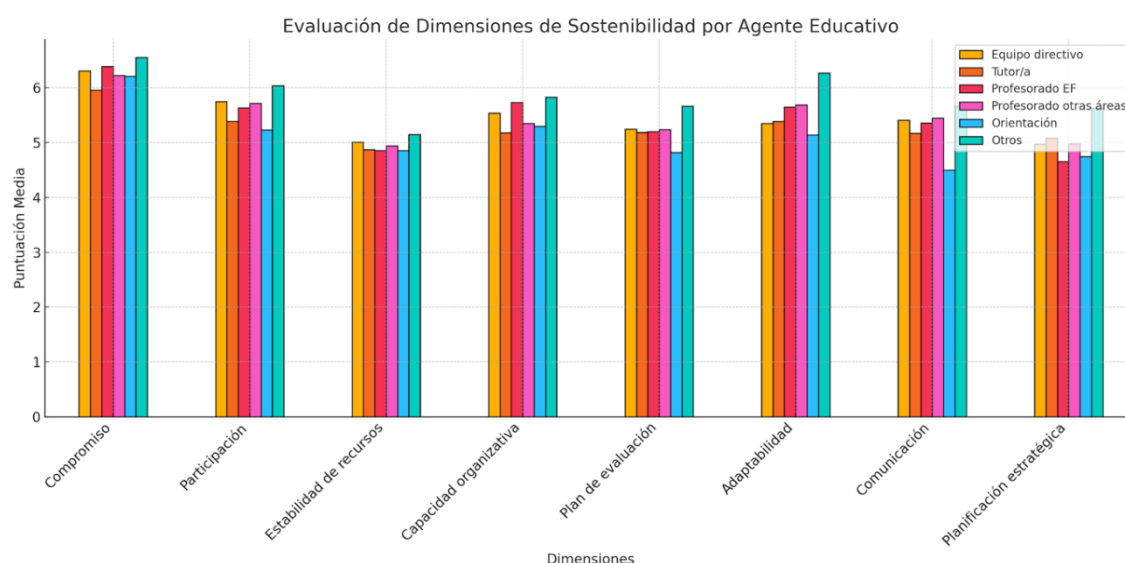


Figura 1. Evaluación de las dimensiones de la sostenibilidad por agente educativo.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos refuerzan el papel central del compromiso institucional y la implicación activa del equipo docente como pilares de sostenibilidad, en línea con lo propuesto por Schell et al. (2013), Wiltsey et al. (2012) y Durlak y DuPre (2008). La alta puntuación de la dimensión de participación refleja una cultura escolar favorable a la promoción de salud y una implicación creciente de la comunidad educativa.

Sin embargo, se identificaron debilidades relevantes en dos dimensiones clave. En primer lugar, la planificación estratégica fue la peor valorada. Tal como señalan Felner et al. (2007) y el informe de sostenibilidad de las EPS (Ibor et al., 2023), la falta de tiempo, reconocimiento formal y estructura para planificar acciones sostenibles dificulta la continuidad de los programas. Además, la escasa previsión formativa y de recursos humanos agrava esta debilidad.

En segundo lugar, la estabilidad de recursos también recibió una valoración baja, especialmente en contextos rurales o con alta rotación del personal. Esta dimensión ha sido destacada por autores como Hodge y Turner (2016) o Herlitz et al. (2020), quienes indican que la continuidad de los programas requiere inversión constante, apoyo institucional y políticas de recursos humanos que favorezcan la permanencia del profesorado implicado.

Nuestros hallazgos coinciden con modelos teóricos de sostenibilidad como el propuesto por Scheirer (2013), que articula los factores internos (estructuras, cultura, liderazgo) y externos (políticas, financiación, entorno sociocomunitario). Además, validan el uso del PSAT adaptado como una herramienta útil para evaluar y mejorar la sostenibilidad en el ámbito escolar.

Implicaciones prácticas y recomendaciones

A partir de los resultados, se proponen las siguientes líneas de acción:

- Formalizar la planificación estratégica como parte del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y reconocer las horas de coordinación destinadas a programas de salud escolar.
- Establecer financiación plurianual y específica para los centros EPS, que cubra necesidades estructurales y materiales.
- Diseñar planes formativos continuos y adaptados a las características del profesorado implicado.
- Fomentar redes de mentoría entre centros EPS, para compartir buenas prácticas y estrategias de sostenibilidad.
- Fortalecer la comunicación institucional hacia la comunidad y agentes externos, asegurando la visibilidad y el respaldo del programa.

Referencias

- Durlak, J. A., y DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3-4), 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Felner, R. D., Seitsinger, A. M., Brand, S., Burns, A., y Bolton, N. (2007). Creating small learning communities: Lessons from the project on high-performing learning communities about “what works” in creating productive, developmentally enhancing, learning contexts. *Educational Psychologist*, 42(4), 209–221. <https://doi.org/10.1080/00461520701621061>
- Hall, A., Shoesmith, A., Shelton, R. C., Lane, C., Wolfenden, L., y Nathan, N. (2021). Adaptation and Validation of the Program Sustainability Assessment Tool (PSAT) for Use in the Elementary School Setting. *International journal of environmental research and public health*, 18(21), 11414. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111414>
- Herlitz, L., MacIntyre, H., Osborn, T., y Bonell, C. (2020). The sustainability of public health interventions in schools: A systematic review. *Implementation Science*, 15, 4-32.
- Hodge, L. M., y Turner, K. M. (2016). Sustained Implementation of Evidence-based Programs in Disadvantaged Communities: A Conceptual Framework of Supporting Factors. *American journal of community psychology*, 58(1-2), 192–210. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12082>
- Ibor, E. (2023). *La promoción del desplazamiento activo en el centro escolar: Diseño, implementación, evaluación y sostenibilidad del programa ProATs*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza. Repositorio Zaguán. <https://zaguan.unizar.es/record/130638>
- Ibor Bernalte, E., Bermejo Martínez, G., Corral Abós, A., Julián Clemente, J. A., & Zaragoza Casterad, J. (2023). *Informe de sostenibilidad de programas de las Escuelas Promotoras de Salud en Aragón: Identificando los pilares de la*

- sostenibilidad de los programas de intervención*. Proyecto RIAPAd: Red de Investigación en Atención Primaria de Adicciones.
- Luke, D. A., Calhoun, A., Robichaux, C. B., Elliott, M. B., y Moreland-Russell, S. (2014). The Program Sustainability Assessment Tool: a new instrument for public health programs. *Preventing chronic disease*, 11, 130184. <https://doi.org/10.5888/pcd11.130184>
- Racine, D. P. (2006). Reliable effectiveness: a theory on sustaining and replicating worthwhile innovations. *Administration and policy in mental health*, 33(3), 356–387. <https://doi.org/10.1007/s10488-006-0047-1>
- Schell, Sarah F.; Luke, Douglas A.; Schooley, Michael W.; Elliott, Michael B.; Herbers, Stephanie H.; Mueller, Nancy B.; and Bunger, Alicia C. (2013). Public health program capacity for sustainability: a new framework. *Implementation Science* 8, 15. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-8-15>
- Scheirer M. A. (2013). Linking sustainability research to intervention types. *American journal of public health*, 103(4), e73–e80. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.300976>
- Shackleton, N., Jamal, F., Viner, R. M., Dickson, K., Patton, G., y Bonell, C. (2016). School-Based Interventions Going Beyond Health Education to Promote Adolescent Health: Systematic Review of Reviews. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 58(4), 382–396. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.12.017>
- Wiltsey Stirman, S., Kimberly, J., Cook, N., Calloway, A., Castro, F., y Charns, M. (2012). The sustainability of new programs and innovations: a review of the empirical literature and recommendations for future research. *Implementation Science* 7(17). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-7-17>
- WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion (1995 : Geneva, Switzerland) & World Health Organization. (1997). Promoting health through schools : report of a WHO Expert Committee on Comprehensive School Health Education and Promotion. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/41987>

Título: Encuentros que transforman la salud: Intervenciones intergeneracionales en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física

Autoría: Lobo-de-Diego, F., Monjas-Aguado, R., Arribas, J.C.M.

Abstract

Introducción

La formación inicial del profesorado de Educación Física representa una etapa clave para preparar profesionales capaces de responder a los desafíos sociales y de salud contemporáneos. En este contexto, las actividades intergeneracionales son una estrategia pedagógica que enriquece tanto la formación del futuro docente como el bienestar y calidad de vida de la población mientras se ofrece un servicio a la comunidad (Lobo-de-Diego et al., 2025).

Estas intervenciones permiten que los futuros maestros de Educación Física desarrollen competencias docentes desde una perspectiva inclusiva, empática y contextualizada (Gómez-Rijo, 2024; Lobo-de-Diego et al., 2024). A través de ellas, que se realizan como aprendizaje-servicio, los futuros docentes aprenden a adaptar sus intervenciones a distintas capacidades físicas y necesidades, fortaleciendo habilidades como la comunicación efectiva, la planificación diferenciada y la gestión de grupos heterogéneos mientras dan respuesta a una necesidad detectada (Capella-Peris et al., 2021; Chiva-Bartoll et al., 2020). Así, estas prácticas promueven estilos de vida activos en la población mayor y los escolares de Educación Primaria. Además, el intercambio de saberes, experiencias y valores entre generaciones fomenta la construcción de una sociedad más cohesionada e inclusiva. De este modo, las intervenciones intergeneracionales en la formación inicial del profesorado de Educación Física no solo responden a una necesidad formativa, sino también a un compromiso social con la promoción de la salud y el bienestar comunitario.

El propósito de este trabajo es conocer la valoración de los participantes sobre su satisfacción y el potencial de estas actividades para la promoción de hábitos saludables.

Método

Diseño

Este estudio se enmarca en una perspectiva cualitativa y más en concreto en el enfoque de la hermenéutica.

Participantes

Los participantes de este estudio han sido 85 estudiantes (38 chicas y 47 chicos) de la mención de Educación Física del Grado de Educación de una universidad pública y de edades comprendidas entre los 20 y 25 años. Su selección ha sido mediante un

muestreo no probabilístico y por conveniencia, en función de la accesibilidad de los investigadores y de la disponibilidad de los estudiantes.

Instrumentos

Para la recogida de información se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Las reflexiones del alumnado de la Facultad de Educación sobre su participación en la intervención intergeneracional, donde realizaron talleres y juegos y actividades con alumnado de 5º y 6º de Primaria y con personas mayores de diversos colectivos sociales. Estas reflexiones fueron recogidas en pequeños grupos focales realizados de forma informal al finalizar la intervención con los estudiantes universitarios y las personas mayores participantes en la intervención, a los cuales se les realizó preguntas sobre las dimensiones: satisfacción con la intervención, promoción de hábitos saludables y práctica de actividad física, relaciones interpersonales, e impacto social de la experiencia.

- La evaluación de la Jornada “*Creciendo juntos: Aprendizaje servicio y actividad física en la formación de profesores de Educación Física*”, en la que participaron estudiantes del Grado de Educación y personas mayores que han tomado parte en las diferentes actividades intergeneracionales. Para evaluar dicha Jornada se hizo uso de una técnica visual y se pidió a los estudiantes universitarios y las personas mayores que de manera colaborativa expresaran su valoración de la experiencia con un dibujo, una frase o de forma libre en uno de los folios proporcionados.

Análisis de datos

Para el análisis de la información recogida se ha procedido a realizar un análisis de contenido (Abela, 2002). Primeramente, la información fue introducida en el software de análisis cualitativo Atlas.ti. En él la información fue codificada y categorizada de manera inductiva. La dimensión de análisis utilizada para este estudio es la variable de valoración de la experiencia y grado de satisfacción con la intervención de los estudiantes universitarios y las personas mayores. A partir de ella, se procedió a realizar el análisis hermenéutico con los relatos en torno a las categorías: valoración de la experiencia y promoción de hábitos saludables.

Resultados

A partir de las valoraciones recogidas en los dos eventos comentados previamente, los estudiantes universitarios describen la experiencia como profundamente enriquecedora, tanto a nivel personal como profesional.

Las diferencias de edad, lejos de convertirse en una barrera, generaron una conexión especial, en la que todos aprendíamos de todos.

Para las personas mayores fue una experiencia muy positiva, definiéndose con palabras como: “alegría”, “convivencia”, “amor”, “compartir”, “aprendizaje” o “movimiento”. Destaca un dibujo realizado por un grupo de señoras (lo cierto es que la participación femenina es de un 90% en lo que respecta al colectivo de personas mayores) que representaban la intervención como una planta (Figura 1).

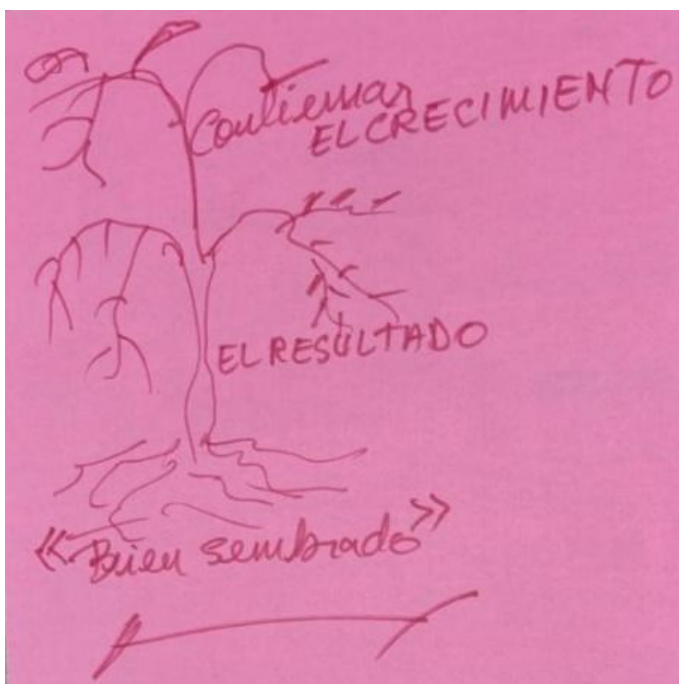


Figura 1. Dibujo realizado por los participantes

Nota: Extraído de Pérez-Orza (2025).

Se trata de una planta, en la que las raíces simbolizan a las personas mayores, que aportan la sabiduría, la experiencia, y a través de sus relatos cargados de valores y de sus enseñanzas, conectan a los más jóvenes con el pasado y con una identidad común. El tallo representa el vínculo que se crea durante la intervención, la comunicación y el aprendizaje mutuo. Y las hojas simbolizan a los niños y niñas, quienes aportan nuevas formas de ver las cosas, estimulando también a los mayores. Este dibujo refleja así un intercambio enriquecedor entre generaciones, en el que todos aprenden y creen juntos mientras realizan actividad física.

Por otro lado, la participación en intervenciones intergeneracionales ha permitido extraer reflexiones muy interesantes en los dos colectivos sobre la importancia de la promoción de hábitos saludables, el trabajo en grupo, la importancia de generar relaciones positivas y, en definitiva, contribuir a descubrir oportunidades distintas para comprender el proceso enseñanza-aprendizaje.

... resultó especialmente bonito ver cómo algunos alumnos, que normalmente no se relacionaban con ciertas personas o que solían quedarse al margen, en esta ocasión se mostraron abiertos, participativos y entusiastas. Estos pequeños grandes logros me confirmaron el enorme valor de este tipo de propuestas, donde lo lúdico, lo físico y lo social se entrelazan para construir aprendizajes profundos y transformadores.

Uno de los aspectos que más les llamó la atención fue la naturalidad con la que se establecieron vínculos entre los participantes de distintas edades, destacando cómo actividades aparentemente simples podían convertirse en poderosas herramientas de conexión y promoción de hábitos saludables.

Conclusiones

La participación en intervenciones intergeneracionales permite entender el proceso formativo desde una perspectiva más amplia y humana, que ayuda a comprender el gran potencial que tiene el juego como herramienta inclusiva, socializadora y educativa.

La evaluación de los participantes fue muy positiva y su propuesta de mejora se refería a la posibilidad de que este tipo de experiencias tuviesen una mayor continuidad. En este sentido, sería interesante implementar programas intergeneracionales que ofrezcan espacios adecuados y oportunidades para la participación activa de diferentes generaciones, facilitando el intercambio de conocimientos y experiencias.

Las diferencias de edad, lejos de convertirse en una barrera, pueden generar conexiones especiales entre los participantes que faciliten aprendizajes positivos para todas las personas desde la vivencia y el intercambio.

Financiación o apoyos: Este trabajo ha sido financiado por el Centro VirtUVa a través del Proyecto de Innovación Docente “ApS-EF: Aprendizaje-Servicio para el desarrollo de las competencias docentes de Educación Física” en el curso 2024/2025.

Referencias

- Abela, J.A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Universidad de Granada.
- Capella-Peris, C., Martí-Puig, M., Salvador-García, C., & Maravé-Vivas, M. (2021). Social, Personal, and Innovative Competencies Effect of Service-Learning in Physical Education Teacher Education: A Mixed-Methods Analysis. *Frontiers in Education*, 6, 410.
- Chiva-Bartoll, O., Baena-Extremera, A., Hortiguera-Alcalá, D., & Ruiz-Montero, P. J. (2020). Contributions of Service-Learning on PETE students' effective personality: a mixed methods research. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8756.
- Lobo-de-Diego, F., Manrique-Arribas, J. C., & Monjas-Aguado, R. (2025). Service-Learning and promotion of physical activity in social centres during the initial training of Physical Education teachers. *Psychology, Society & Education*, 17(1), 51–59. <https://doi.org/10.21071/pse.v17i1.17409>
- Lobo-de-Diego, F. E., Monjas-Aguado, R., & Manrique-Arribas, J. C. (2024). Experiences of Service-Learning in the initial training of physical education teachers. *ESPIRAL. CUADERNOS DEL PROFESORADO*, 17(35), 58-68. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9688>
- Pérez-Orza, S. (2025) *Los juegos tradicionales: una herramienta educativa para el fomento del vínculo intergeneracional* (Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid).

Título: Aprendizaje Cooperativo como herramienta en un programa salutogénico para la promoción de la salud

Autoría: Martínez-Palacios, N., García-López, L.M., Reyes, L.

Abstract

Introducción

La baja participación de niños y niñas de contextos socialmente vulnerables en actividades deportivas evidencia sus barreras para conseguir esa adherencia a la actividad física (Font-Ribera et al., 2014) y, en consecuencia, la promoción de su salud, no solo física, sino también mental y social. Las visiones tradicionales suelen culpar a los jóvenes de entornos vulnerables por sus propios problemas, como la pobreza o el fracaso escolar, atribuyendo estas situaciones a decisiones personales (Luguetti, Oliver, Kirk y Dantas, 2017b). En contraste, los enfoques basados en las fortalezas crean espacios para que los jóvenes analicen su contexto social y desafíen las fuerzas que limitan su potencial de liberación (Freire, 1987). Se podría argumentar que muchos programas deportivos tienden a resaltar los déficits individuales y a enfatizar las desigualdades estructurales (Luguetti et al., 2017b; Spaaij y Jeanes, 2013), en lugar de crear espacios para el cambio social a través del compromiso comunitario (Luguetti, Oliver, Dantas y Kirk, 2017a; Spaaij y Jeanes, 2013). Por tanto, el siguiente trabajo planea como objetivo conocer los resultados de una intervención con el enfoque activista y enmarcada dentro de la salutogénesis (Antonovsky, 1979) y teniendo en cuenta las dimensiones del Sentido de Coherencia (SOC), buscando trabajar con los recursos de salud de los participantes y no centrándonos en sus déficits o barreras a superar.

Método

Diseño

Este estudio sigue un diseño de Investigación Acción Participativa (IAP), donde los participantes desempeñan un rol de co-creadores de conocimiento, ya que sus voces fueron clave tanto para el diseño del programa como para aportar soluciones a los problemas (Fine, 2008).

Participantes

Este estudio fue desarrollado en una organización no gubernamental (ONG) en el centro de España. Esta ONG se centra en impartir sesiones de apoyo educativo y de ocio y deporte. En el presente estudio participaron un total de 16 adolescentes de entre 9 y 16 años de diferentes etnias y culturas, pero todos pertenecientes a contextos socialmente vulnerables. Los participantes provenían de familias desestructuradas, vivían en núcleos de tráfico de drogas y la violencia era habitual en su contexto más cercano. Además, también participó una educadora social que lleva 15 años trabajando en esa ONG y varios

años trabajando con los niños participantes, una maestra de Educación Física y Pedagogía Terapéutica (como principal investigadora) que ya trabajó con el grupo durante 4 meses el curso anterior y un supervisor del trabajo (segundo investigador) que no intervino durante las sesiones prácticas.

Instrumentos

Entre las fuentes para el análisis de datos encontramos el diario de campo de la investigadora principal y las grabaciones de las reflexiones finales entre el grupo de niños participante y la investigadora principal. Estas reflexiones se llevaban a cabo durante los últimos minutos de la sesión. La docente planteaba preguntas sobre la evolución de la sesión, cómo se habían sentido, algo que ellos gustaría destacar o que ella destacaba como importante y a partir de ahí surgían subtemas no planificados. Estas fueron transcritas y analizadas a través de Atlas.ti 25.

Programa de intervención

El programa estaba enmarcado dentro de un planteamiento salutogénico (Antonovsky, 1979) y un enfoque activista (Lugueti et al., 2017). El objetivo principal era ayudar a los participantes en la superación de las barreras detectadas para la práctica de la actividad física y la promoción de su salud, incluyendo los recursos de salud hallados previamente. Al inicio del programa, se realizó una Fase de Ampliación de Perspectivas (siguiendo las fases de Lugueti et al., 2017), para descubrir más activos y barreras de los ya hallados en la Fase de Construcción de la Fundamentación del anterior programa realizado con los mismos participantes. Posteriormente, en base a la información aportada por los participantes, se planteó una Fase Activista, con un programa de 12 sesiones de una hora, con aprendizaje cooperativo, incluyendo como recursos de salud el baile, el uso de las tablets e ir en el equipo con un amigo.

Procedimiento

Al haber realizado un programa piloto previo con este grupo, no se realizó una toma de contacto previa con el grupo, ya que la primera autora conocía al grupo. Sin embargo, sí que realizó una entrevista con la educadora social para conocer el estado del grupo después de las vacaciones de verano y dos grupos focales con los participantes.

A lo largo de todo el programa se desarrollaron reuniones semanales entre la primera autora y el segundo autor, a modo de debriefing para analizar los avances en el grupo y establecer los siguientes pasos. Del mismo modo también se realizaban reuniones quincenales entre la primera autora y la educadora social.

Además, al estar adherida esta investigación a un proyecto nacional, se contaba con la aprobación del Comité de Ética y los alumnos y tutores legales firmaron los consentimientos informados y se les comunicó que podrían abandonar la intervención cuando lo desearan.

Análisis de datos

El análisis inicial fue de carácter inductivo. En un primer lugar se hizo una lectura general para identificar los temas emergentes a partir de los datos recogidos y

posteriormente, tras una lectura profunda más reflexiva, se fueron codificando en códigos y categorías.

Resultados

En cuanto a los resultados obtenidos, por una parte, los participantes fueron conscientes de que sus conductas disruptivas perjudicaban su tiempo de actividad física:

“Anónimo 1: ¿Puedo decir algo?

Docente: Sí, si

Anónimo 1: De algo que no me ha gustado, que la gente, eh... De jugar se quitaban, que se quitaban de jugar.

Docente: Vale, que se quitaban

Anónimo 1: Sí, que se enfadaban y se quitaban

Docente: Vale, mirad lo que dice David. Díselo a todos

Anónimo 1: Que... Que la gente que cuando se enfada se enfadaba y se iba de la actividad

Docente: Vale. Y ¿eso por qué era?

Anónimo 1: Porque se enfadaban

Docente: Sí, pero ¿por qué se enfadaban?

Anónimo 2: Porque perdían

Anónimo 3: Porque hacíamos trampas

Anónimo 1: Porque a lo mejor el equipo no nos gustaba...

Anónimo 4: O a lo mejor también porque su equipo no les pasaba...”

Por otra parte, se vio mejorada la comunicación entre los miembros del grupo, lo que desembocó en una mayor capacidad para gestionar los conflictos y peleas diarias. También se pudo observar una disminución de las conductas disruptivas ya que los participantes fueron conscientes de que esas malas conductas hacían que perdiesen tiempo de práctica:

“Anónimo 4: porque había veces que se nos iba la pinza y con el primero que nos cruzábamos... Ahora mismo yo con George... Yo me mataba antes con George...

Docente: ¿y ahora no?

Anónimo 4: Ahora ya no, porque ahora hemos trabajado en equipo”

Por último, se pudieron ver los primeros resultados en cuanto a su mejora de la autonomía que se vería desarrollada todavía más en los posteriores programas.

Discusión y conclusiones

Basándonos en los resultados aportados por la investigación, se puede observar cómo, dentro de las dimensiones del SOC (Antonovskty, 1979), se han visto mejoradas la dimensión de comprensibilidad y de gestión. Por una parte, los participantes fueron conscientes de que las peleas continuas durante las sesiones perjudicaban a su salud, tanto física como social. Por otra parte, una vez entendida esta barrera, los propios participantes aprendieron estrategias de resolución de conflictos que les sirvieron para gestionar los problemas que sucedían en las sesiones, bien fuese por conflictos o por la propia cooperación del aprendizaje cooperativo. Por tanto, se concluye que el trabajo por

fortalezas contribuye al desarrollo del SOC y a la puesta en práctica de programas a la medida de las necesidades de los participantes, aspecto muy necesario al trabajar con niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad social. En cuanto a las limitaciones y perspectivas de futuro de este programa, se debe resaltar que se ha desarrollado dentro de una actividad extraescolar fuera del colegio, por tanto, resultaría interesante desarrollarla en un entorno educativo formal, atendiendo a los elementos curriculares para poder analizar la viabilidad de estos dos modelos empleados en la etapa de Educación Primaria.

Financiación o apoyos: Este trabajo de investigación se realizó dentro del proyecto *Impacto de un programa salutogénico de actividad física en la salud y el bienestar de adolescentes en situación de vulnerabilidad (JoVeM)* (PID2021-122886OB-C21), financiado por del Ministerio de Ciencia e Innovación/Agencia Estatal de Investigación/10.13039/501100011033 y los fondos “FEDER Una manera de hacer Europa”. La primera autora ha recibido una ayuda del Plan Propio de I+D+i de la Universidad de Castilla La Mancha, cofinanciadas por FSE+ (2024-PRED-21954).

Referencias

- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. Jossey-Bass.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* [Pedagogy of the oppressed] (17th ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Font-Ribera, L., García-Continente, X., Davó-Blanes, M. C., Ariza, C., Díez, E., García Calvente, M. M., Maroto, G., Suárez, M., Rajmil, L. (2014). El estudio de las desigualdades sociales en la salud infantil y adolescente en España. *Gaceta Sanitaria*, 28(4), 316- 325. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2013.12.009>
- Luguetti, C., Oliver, K., Kirk, D., & Dantas, L. (2017a). ‘The life of crime does not pay; stop and think!’: The process of co-constructing a prototype pedagogical model of sport for working with youth from socially vulnerable backgrounds. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 329–348. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1203887>
- Luguetti, C., Oliver, K L., Dantas, L. T., & Kirk, D. (2017b). An activist approach to sport meets youth from socially vulnerable backgrounds: Possible learning aspirations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(1), 60-71. <https://doi.org/10.1080/02701367.2016.1263719>
- Spaaij, R., & Jeanes, R. (2013). Education for social change? A Freirean critique of sport for development and peace. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 442-457

Título: La Educación Física como herramienta neuroeducativa

Autoría: Moragón-Ruiz, V., Simón-Piqueras, J.Á., Martínez-Palacios, N.

Abstract

Introducción

El presente Trabajo tiene como finalidad analizar la influencia de dos intervenciones educativas implementadas en el área de Educación Física (EF) sobre el bienestar emocional y las actitudes hacia la discapacidad del alumnado de Educación Primaria (EP). la teoría de la Emoción Construida, formulada por Barrett (2017) (TEC), que se desarrolla a partir de los aportes de la neurociencia aplicados al estudio de las emociones durante los últimos veinte años, ofreciendo un nuevo paradigma que permite una comprensión más compleja sobre la naturaleza y el funcionamiento del sistema emocional. El nuevo enfoque incorpora tres elementos clave para comprender las emociones, basados en ideas construccionistas. Estos elementos provienen de la sociología, la psicología y la neurociencia, y juntos ofrecen una visión más amplia del mundo emocional (Barrett, 2018; Picazo-Valencia & García Campos, 2025). El objetivo de este trabajo es analizar la influencia que pueden tener dos intervenciones desarrolladas en el área de EF (una centrada en la sensibilización hacia la discapacidad y otra basada en el MECD) sobre las experiencias emocionales del alumnado de EP.

Método

Diseño

Se empleó un diseño mixto cualitativo-cuantitativo, bajo una metodología secuencial, que permite una progresión lógica y una ampliación de la comprensión a medida que avanza la investigación.

Participantes

Participaron 67 estudiantes de EP, con edades comprendidas entre los 9 y 12 años ($M = 10.42$; $SD = 1.00$)

Instrumentos

Como instrumentos de evaluación se emplearon herramientas cuantitativas y cualitativas, en coherencia con el enfoque mixto adoptado. Como herramienta Cuantitativa se utilizó el Cuestionario emocional (diferencial semántico) y la Escala de Actitudes hacia la Discapacidad en Educación Física (EAADEF). Como instrumentos cualitativos la entrevista semiestructurada y el cuaderno de campo.

Programa de intervención

La implementación se organizó atendiendo a la intervención correspondiente en cada grupo experimental. En el grupo experimental 1, compuesto por alumnado de 4º y 5º de EP,

participó en un programa de sensibilización hacia la discapacidad, estructurado en siete sesiones, cuyo objetivo fue promover actitudes inclusivas y el desarrollo emocional del alumnado a través de experiencias prácticas, cooperativas y reflexivas. En el grupo experimental 2, (6° de EP), se aplicó una unidad didáctica basada en el MECD, compuesta por nueve sesiones. Esta intervención tuvo como finalidad trabajar la categoría de invasión, bajo un enfoque horizontal. La unidad se estructuró en tres ciclos de tres sesiones cada uno, abordando progresivamente los tres pares de problemas tácticos de los deportes de invasión: (1) mantener y recuperar la posesión del móvil, (2) progresar o impedir el avance hacia el objetivo, y (3) conseguir o evitar puntuar.

Análisis de datos

El análisis de los datos siguió una lógica mixta, integrando procedimientos cuantitativos y cualitativos. Para el tratamiento de los datos cuantitativos se utilizó el programa estadístico IBM SPSS 29.0 para Mac. En primer lugar, se comprobó si la muestra seguía una distribución normal mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, utilizada como

test previo para determinar la adecuación a los procedimientos estadísticos. Los resultados indicaron que la muestra presentó una distribución normal ($p > .05$). Dado el cumplimiento de los supuestos de normalidad, se aplicó por un lado análisis de varianza mixto utilizando las distintas mediciones del diferencial semántico como factores intrasujetos, y los grupos-clase como factores intersujetos para examinar los efectos de las intervenciones en función del curso y el momento de aplicación (pretest, intermedio y posttest). Se utilizaron como covariables el sexo y la calificación de la asignatura de EF.

Resultados

Resultados en la mejora emocional de los alumnos participantes en ambos programas.

Encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las tres medidas del diferencial semántico, con un tamaño y potencia del efecto grande $F(1.49) = 163,14, p < .001, \eta^2 = .72, 1 - \beta = 1$.

Resultados actitud hacia la discapacidad

Encontramos diferencias estadísticamente significativas entre las medias de la escala AcPD, con un tamaño del efecto pequeño y potencia del mismo grande $F(1) = 11,406, p < .01, \eta^2 = .21, 1 - \beta = .91$. Las comparaciones por pares muestran diferencias significativas entre el Pre y el Post $P < .001$.

Resultados cualitativos

En definitiva, la entrevista con el docente no solo aportó evidencias cualitativas que respaldan los resultados cuantitativos obtenidos, sino que también permitió comprender con mayor profundidad cómo se vivieron y reconstruyeron las experiencias emocionales desde dentro del aula.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten concluir que ambas intervenciones han tenido un impacto significativo y positivo en el bienestar emocional del alumnado, aunque con particularidades diferenciales. En lo que respecta al programa de sensibilización hacia la discapacidad, los análisis muestran un incremento significativo en las emociones positivas tras su aplicación, lo que permite rechazar la hipótesis nula (H0) y confirmar la hipótesis alternativa (H1).

De forma paralela, la unidad didáctica fundamentada en el MECD también generó una evolución positiva y sostenida del bienestar emocional del alumnado a lo largo del proceso. Los resultados estadísticos permitieron confirmar de nuevo la hipótesis alternativa planteada (H1).

En cuanto a la actitud hacia las personas con discapacidad, los datos de la escala EAADEF evidenciaron una reducción significativa de las puntuaciones tras la intervención, lo que indica una evolución hacia actitudes más inclusivas.

Referencias

- Barrett, L.F. (2017). The theory of constructed emotion: An active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(1), 1– 23. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw154>
- Barrett, L. F. (2018). *La vida secreta del cerebro: Cómo se construyen las emociones*. (1ª ed.) Paidós.
- Picazo-Valencia, C., & García-Campos, M. D. (2025). Aportaciones de la teoría de la emoción construida a la formación inicial docente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 91-109

Título: El Colegio Público de Infantil y Primaria María Moliner de Zaragoza: una Escuela Promotora de Salud

Autoría: Navarro-Vicente, Á., Rodríguez-Cabanillas, J.L., Palacián-Rubio, J.M., Viñuales-Gracia, M.C.

Abstract

Introducción

El Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) María Moliner de Zaragoza forma parte de la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud (RAEPS) desde el año 2013.

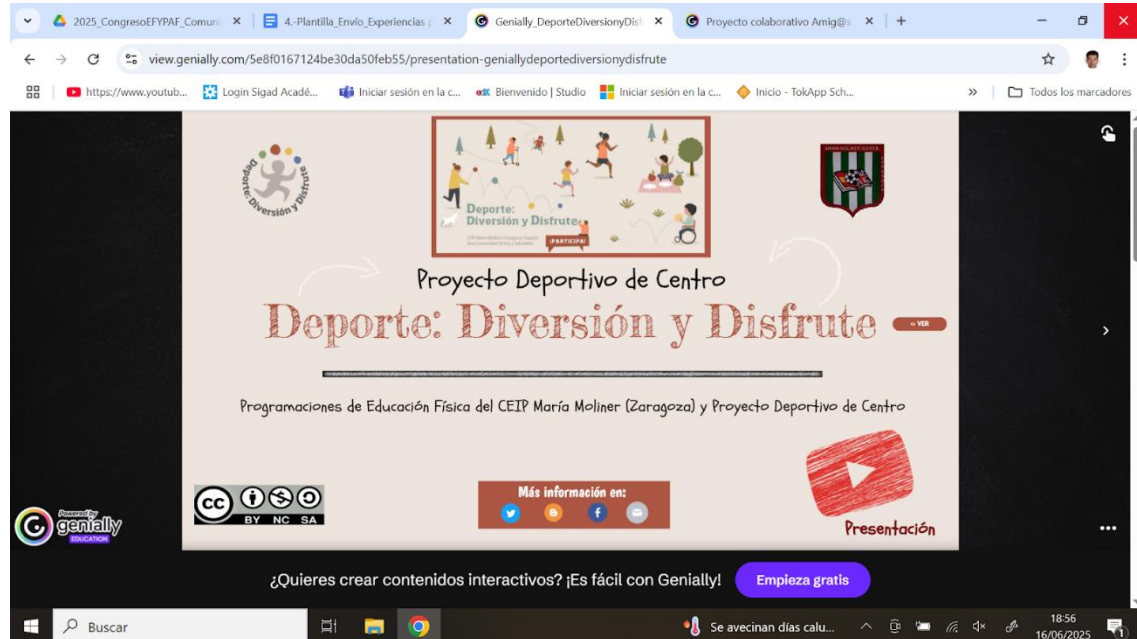
Es un centro de 18 unidades (doble vía) desde 1º de infantil a 6º de primaria. Cuenta con 375 alumnos y alumnas repartidos en 9 cursos escolares. Aproximadamente, el 20% del alumnado procede de minorías étnicas, el 35% de familias de origen migrante y el resto de alumnado mantiene una cultura de origen autóctona. El 12% del alumnado obtiene beca de comedor, material o ambas, y el 10% del mismo participa en programas de prevención del absentismo escolar. En el curso 2024-2025 fue designado como centro preferente para alumnado con espectro autista (EA). Actualmente, están escolarizados 38 ACNEAEs en el centro, de los cuales 24 son ACNEEs, de los que 10 son EAs, y, entre ellos, 7 de aula preferente.

El contexto del centro es diverso y multicultural siendo un enriquecimiento para toda la comunidad educativa. Contamos con una Asociación de Madres y Padres (AMPA) activa y participativa, así como un clima colaborativo. Las familias del centro y otros agentes sociales del contexto contribuyen positivamente, siendo la participación y la perspectiva comunitaria dos señas de identidad del centro. Destacan, como líneas educativas principales del centro, el bilingüismo en inglés, la promoción de la salud y la educación ambiental. La presente comunicación sintetiza la acción educativa del CEIP María Moliner en relación a la línea educativa dos y tres.

La evidencia científica demuestra que existe un círculo virtuoso entre la promoción de la salud y la mejora educativa, de modo que la mejora de una se asocia a la mejora de otra, y viceversa (Brooks, 2014; Suhrcke y de Paz, 2011). Esta cuestión, junto a la capacidad de impactar positivamente en el 100% de la población infantojuvenil (sin olvidar a las familias y a la comunidad), unido a la necesidad formativa en alfabetización de salud, focaliza y justifica el impulso institucional necesario para que todos los centros educativos se conviertan en escuelas promotoras de salud (EPrS) (World Health Organization and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021; Organización Panamericana de Salud, 2022).

La Guía de Escuelas Promotoras de Salud (2023) a nivel estatal facilita un referente válido, con estructuras útiles para lograr este objetivo, que se unen al sustento

del Modelo Social-Ecológico de promoción de la actividad física saludable (Sallis, Owen y Fisher, 2008) y del Modelo Salutogénico (Antonovsky, 1996).



Descripción de la experiencia

El CEIP María Moliner organiza su intervención en promoción de la salud a partir de los 5 determinantes de salud que identifica la RAEPS, a saber: alimentación saludable, actividad física, salud socioemocional, prevención de consumos y salud medioambiental.

- Alimentación saludable: 4 proyectos en infantil y primaria, almuerzos saludables, proyecto educativo de comedor, huerto escolar. Transformación del comedor con cocina in situ.
- Actividad física: proyecto deportivo de centro “Deporte: Diversión y Disfrute”, proyecto “Amig@s Activ@s”. Itinerarios de aprendizaje en el área de educación física (EF). Recreos activos, enfoque competencial. Banco social de bicicletas y de patines, protecciones y cascos.
- Salud socioemocional: programa de alumnado ayudante: solucionadores, animadores, medioambientales. Órgano participativo del alumnado: representantes de todos los cursos. Acción tutorial. Educación emocional y en valores. Estrategias de resolución pacífica de conflictos.
- Prevención de consumos: participación comunitaria, acción tutorial, plan director, ciberexpertos. Pantallas sanas. Salud afectivosexual. Primeros auxilios.
- Salud medioambiental: programa “Patios X el Clima”, Re-creando nuestro patio, huerto escolar, reciclaje y compostaje escolar. Red de huertos escolares Zaragoza. Talleres comunitarios: Granja-escuela Torrevirreina, FP básica jardinería IES Pablo Gargallo. Harinera. Teatro Bobó.



Por otro lado, desde la perspectiva de la salud comunitaria, es especialmente valiosa la incorporación del personal socio-sanitario a la promoción de salud desde los centros educativos, trascendiendo las acciones puntuales, para involucrarlos dentro de las secuencias didácticas con vinculación curricular. Pretendemos potenciar, en lo posible, acciones bidireccionales entre el centro educativo y el centro de salud, desde la óptica del aprendizaje-servicio.

Así sucede en nuestro centro educativo con los enfermeros comunitarios del Centro de Salud San José Sur, que llevan a cabo acciones formativas en conexión con proyectos interdisciplinares en todos los cursos de primaria, relacionados con los determinantes sociales de salud, tal y como se organizan en las Programaciones Didácticas del CEIP María Moliner. Opciones habituales son desencadenante, enriquecimiento, o evento final del proyecto, asociados a los distintos determinantes de salud mencionados, a primeros auxilios, o a la difusión de la labor de los sanitarios en el centro de salud. El CEIP María Moliner también participa en la Comisión de salud del barrio San José, de Zaragoza.

Por último, encontramos dos puntos de sinergia muy especiales en la dinamización de la biblioteca, el plan lector de centro y el plan de igualdad o el de convivencia, puesto que se retroalimentan positivamente, y forman parte de la promoción de la salud. De este modo, potencian la educación integral, activa y participativa, así como la creatividad y el contacto con las artes desde una perspectiva del Diseño Universal de Aprendizaje.

Lecciones aprendidas de su aplicación y conclusiones

La promoción y la alfabetización en la salud es una de las necesidades percibidas en nuestro contexto. De forma extensible, es una necesidad de toda la población infantojuvenil.

Iniciativas dirigidas a población diana, como personas con sobrepeso, o provenientes de contextos desfavorecidos a nivel social, cultural o económico, son necesarias para atender a la población más vulnerable.

Igualmente, es necesaria la colaboración institucional para medir el impacto de las intervenciones, evaluando sus fortalezas y debilidades, para ajustarlas a la satisfacción de las necesidades concretas detectadas en el contexto del centro.

Financiación o apoyos: Como centro educativo perteneciente a la Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud (RAEPS), el CEIP María Moliner ha obtenido una subvención anual que ha oscilado entre los 200€ y los 500€, al igual que el resto de centros educativos de la red que han resultado subvencionados. Con esta aportación se han impulsado las iniciativas de promoción de la salud del CEIP María Moliner.

Referencias

- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11 (1), 11-18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Brooks, F. (2014). *The link between pupil health and wellbeing and attainment. A briefing for head teachers, governors and staff in education settings*. Public Health England. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7ede2ded915d74e33f2eba/HT_briefing_layoutvFINALvii.pdf
- Organización Panamericana de la Salud (2022). *Hacer que todas las escuelas sean promotoras de la salud. Pautas e indicadores mundiales*. <https://doi.org/10.37774/9789275325124>
- Sallis, J.F., Owen, F. y Fisher, E.B. (2008). Ecological models of health behavior. In: Glanz, K., Rimer, B. y Viswanath, K. (Eds.). *Health behavior and health education: theory, research, and practice*, 465-482. San Francisco: Jossey-Bass.
- Suhrcke, M. y de Paz Nieves, C. (2011). *The impact of health and health behaviours on educational outcomes in high-income countries: a review of the evidence*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://iris.who.int/handle/10665/345467>
- World Health Organization and the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). *Making every school a health-promoting school: global standards and indicators for health-promoting schools and systems*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059>

BIENESTAR EMOCIONAL, SOCIAL Y FÍSICO

Salud mental, la desigualdad
de género y el impacto de
las redes sociales.

re. pensar

CONGRESO INTERNACIONAL

Repensando la promoción de la
salud en los centros educativos

Proyecto S17_23R EFYPAF



**Grupo de Investigación de Referencia
EFYPAF - Educación Física y
Promoción de la Actividad Física
Universidad Zaragoza**

Proyecto PID2021-122886OB-C21 Financiado por:



Proyecto PID2021-122672O-100 Financiado por:



Colaboración de:



Facultad de
Ciencias Humanas y de
la Educación - Huesca
Universidad Zaragoza