



Percepciones de los maestros de educación primaria hacia la integración del movimiento en el aula

Primary teachers' perceptions of movement integration in academic lessons

Autores

Anna M. Señé-Mir¹
Gemma Torres-Cladera¹

¹ Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (España)

Autor de correspondencia:
Gemma Torres-Cladera
gemma.torres@uvic.cat

Recibido: 16-07-25
Aceptado: 05-11-25

Cómo citar en APA

Señé-Mir, A. M., & Torres-Cladera, G. (2025). Percepciones de los maestros de educación primaria hacia la integración del movimiento en el aula. *Retos*, 73, 1639-1650. <https://doi.org/10.47197/retos.v75.117151>

Resumen

Introducción: En las décadas recientes, la actividad física en la infancia ha disminuido, elevando el sedentarismo y el riesgo de obesidad. En España, el 62,3% de los menores no alcanza los niveles mínimos de actividad física diaria. Las escuelas son espacios clave para promover el movimiento durante la jornada escolar.

Objetivo: Explorar la percepción de los maestros generalistas y de Educación Física sobre la integración del movimiento como estrategia metodológica en primaria.

Metodología: El estudio, con enfoque cualitativo y diseño descriptivo-interpretativo, utilizó grupos de discusión como técnica principal en la recolección de datos. Participaron 36 maestros en activo de Cataluña, con experiencia en Matemáticas, Lengua Inglesa, Medio Natural y Educación Física, organizados en cinco grupos de discusión de entre 5 y 9 participantes. Se elaboró un guion semiestructurado fundamentado en el modelo socio ecológico, que exploró el conocimiento, experiencias previas, barreras, facilitadores y el rol del maestro de Educación Física en la integración del movimiento.

Resultados: Los maestros señalaron que desconocían esta metodología y percibieron barreras externas (espacio, currículo, apoyo familiar), pero también facilitadores como la formación, el liderazgo del maestro de Educación Física y la actitud positiva del maestro.

Conclusiones: Los participantes coincidieron en que la concienciación docente sobre la actividad física y el apoyo del equipo docente es clave para implementar con éxito la integración del movimiento. Todos los participantes consideraron que los maestros de Educación Física deberían ser los asesores y formadores dentro del centro educativo, por ser considerados los expertos en la actividad física.

Palabras clave

Barreras; facilitadores; educación primaria; grupos de discusión; integración del movimiento.

Abstract

Introduction: In recent decades, physical activity during childhood has declined, leading to an increase in sedentary behaviour and the risk of obesity. In Spain, 62.3% of children do not meet the minimum recommended levels of daily physical activity. Schools are crucial environments for promoting movement during the school day.

Aim: The initial phase of the MovIn-Lessons project aimed to analyse the knowledge and perceptions of primary teachers and Physical Education teachers regarding movement integration as a teaching strategy in primary education.

Methods: The study, which followed a qualitative approach and a descriptive-interpretative design, used focus groups as the main data collection technique. Thirty-six active teachers from Catalonia participated, with experience in teaching Mathematics, English Language, Natural Sciences, and Physical Education. They were organised into five focus groups comprising 5 and 9 participants. A semi-structured interview was developed based on the socio-ecological model, exploring knowledge, prior experiences, barriers, facilitators, and the role of the Physical Education teacher in movement integration.

Results: In Catalonia, teachers are unfamiliar with this methodology and perceive external barriers such as limited space, curriculum constraints, and a lack of family support. However, they identify facilitators, including training, the leadership of the Physical Education teacher, and the teacher's positive attitude.

Conclusions: The study concludes that teacher awareness of physical activity and school leadership team are key to successfully implementing movement integration. All participants agreed that Physical Education teachers should act as advisors and trainers within the educational centre, as they are regarded as experts in physical activity.

Keywords

Barriers; facilitators; primary education; focus groups; movement integration.

Introducción

Los estilos de vida de la población infantil han cambiado considerablemente en las últimas décadas, principalmente en relación con sus niveles de actividad física diaria. Los últimos informes han evidenciado una reducción de los niveles de actividad física de la población infantil y juvenil a lo largo de los últimos años (Estudio Aladino, 2023), conllevando que el 62,3% de la población infantojuvenil no alcanza un mínimo de 60 minutos diarios de actividad física moderada y vigorosa (Gómez et al., 2023). Esta disminución de la práctica de actividad física se relaciona con el incremento del sedentarismo, el cual se acentuó con la pandemia de la COVID-19, lo que conllevó una modificación de los estilos de vida de los niños y niñas (Jurak et al., 2021). La inactividad física y el sedentarismo son dos de los comportamientos denominados obeso-génicos (Maffeis, 2000), es decir, que elevan el riesgo de padecer obesidad y enfermedades cardiovasculares y metabólicas (Leiva et al., 2017).

En este contexto, el desarrollo de intervenciones factibles para educar e incrementar la actividad física y reducir el tiempo de estar sentado en la población escolar se considera una prioridad para la salud pública (WHO, 2018). Cuando se planifican las intervenciones, un objetivo importante es acceder a la mayoría de los niños y niñas durante la mayor parte del día, independientemente de su origen étnico o nivel socioeconómico. Dada la naturaleza obligatoria de la educación formal, los infantes pasan la mitad de sus horas de vigilia en la escuela. El ambiente escolar puede influir en sus patrones de comportamiento saludables, ya que las escuelas son un espacio que ofrece oportunidades estructuradas a todo el alumnado (Buchanan et al., 2023).

La evidencia sugiere que la actividad física promueve el rendimiento académico del alumnado (Singh et al., 2019), y reducir el comportamiento sedentario del alumnado durante la jornada lectiva podría generar mayor impacto en la salud y mejores resultados de aprendizaje (Tassitano et al., 2020). No obstante, el rendimiento académico de los infantes puede estar influenciado por una variedad de factores, incluidos los psicosociales, de salud, de condición física y del entorno. Todos estos factores pueden verse afectados positivamente por la realización de actividad física, y, por lo tanto, influenciar indirectamente el rendimiento académico (Li et al., 2023).

Una posible intervención es integrar el movimiento (introducir la actividad física en cualquier nivel de intensidad) en las actividades de aprendizaje de las distintas áreas de la educación primaria. La integración del movimiento (IM) se entiende como una forma de complementar las oportunidades de actividad física que los infantes tienen en la escuela, como la educación física y el recreo, y que a menudo carecen de suficiente tiempo asignado en el horario escolar (Webster et al., 2015; Mandelid et al., 2023). Un ejemplo de IM es el aprendizaje del contenido de un área a partir de incluir el movimiento corporal, como podría ser trabajar las figuras geométricas en Matemáticas usando el propio cuerpo. Así, la IM involucra al alumnado, no solo cognitivamente, sino también físicamente (Mavilidi et al., 2018). En la revisión sistemática de Petrigna et al. (2022) se concluyó que la IM en las lecciones académicas mejora el tiempo total dedicado a la actividad física, las habilidades motoras y el rendimiento académico, sugiriendo que aprender a través del movimiento es una estrategia eficaz y de bajo coste en la etapa de educación primaria.

Aunque la propuesta de infundir la actividad física en las actividades de aprendizaje pueda propiciar numerosos beneficios académicos y físicos, su aplicación e integración en la rutina escolar dependerá de los facilitadores o barreras que los docentes puedan percibir (Webster et al., 2015). Estudios realizados en otros contextos educativos (Michael et al., 2019) han identificado un conjunto de facilitadores (p. ej. confianza de los docentes, disponer de recursos, soporte administrativo) y barreras recurrentes (p. ej. insuficiente tiempo, recursos y espacio, ausencia de motivación de los docentes y formación).

Hasta donde se conoce, no existe ningún estudio cualitativo que explore la percepción de los docentes de educación primaria acerca de la IM en las áreas de aprendizaje en contexto español. Y es necesario conocer su percepción considerando que cada sistema educativo de cada país, e incluso de cada región, puede presentar diferencias sustanciales en cuanto a aspectos legislativos, organizacionales, formativos y culturales que pueden influir en la implementación de la IM. Desde la perspectiva del modelo socio ecológico (Bronfenbrenner, 1977) existen varios factores en los cinco niveles de la sociedad (intrapersonal, interpersonal, organizacional, comunitario y político) que ejercen influencia en el comportamiento de las personas y que condicionan la eficacia y eficiencia de las intervenciones en cualquier contexto en el que se llevan a cabo.



El presente estudio ha sido la primera fase del proyecto de investigación MovIn-Lessons que se compone de un total de cuatro fases. MovIn-Lessons tiene como objetivo general desarrollar la metodología de la IM y la evaluación de su impacto en el rendimiento académico, las funciones ejecutivas, el comportamiento y los niveles de actividad física del alumnado de educación primaria. Específicamente, el estadio actual del proyecto se focaliza en el alumnado de sexto curso y en las áreas de aprendizaje de Matemáticas, Medio Natural y Lengua Inglesa. El motivo de focalizarse en este curso y áreas se debe a los instrumentos estandarizados disponibles para la evaluación del rendimiento académico. En Cataluña, la evaluación de final de etapa de la educación primaria se centra concretamente en sexto curso, y las tres áreas seleccionadas en este estudio (Medio Natural, Matemáticas y Lengua Inglesa) son evaluadas competencialmente en dicha prueba.

Para poder adecuar la metodología MovIn-Lessons, ha sido esencial desarrollar este estudio cualitativo como primera fase del proyecto, con el objetivo principal de conocer cómo los maestros entienden y valoran la IM en las áreas de aprendizaje como estrategia metodológica en la etapa de educación primaria. Concretamente, se establecen los siguientes objetivos específicos: 1) indagar sobre el conocimiento de los docentes acerca de metodologías de enseñanza y aprendizaje que implican la IM en la etapa de educación primaria, 2) explorar la percepción de los docentes sobre la aplicación de la IM como metodología de enseñanza y aprendizaje en las áreas de aprendizaje de educación primaria (específicamente, Matemáticas, Lengua Inglesa y Medio Natural), y 3) conocer la opinión acerca del rol del maestro de Educación Física como asesor en la aplicación de la IM en las distintas áreas de aprendizaje de educación primaria.

Método

Participantes

La muestra del estudio fue formada por 36 maestros en activo de escuelas de educación primaria de Cataluña. Para acceder a los participantes se envió una invitación por correo electrónico a los equipos directivos de las escuelas públicas, concertadas y privadas de educación primaria de Cataluña, solicitando la participación voluntaria en el estudio siempre que se cumplieran uno de los siguientes criterios:

-Estar impartiendo o haber impartido el área de Matemáticas, Lengua Inglesa y/o Medio Natural de educación primaria.

-Ser maestro especialista de Educación Física.

Tuvimos 62 respuestas de maestros procedentes de 45 escuelas públicas y concertadas que mostraron interés en participar en el grupo de discusión, de los cuales finalmente 36 pudieron participar. Se formaron un total de cinco grupos de discusión, teniendo en consideración que hubiera un mínimo de 5 y un máximo de 10 participantes por cada grupo. Los participantes fueron asignados a uno de los cinco grupos de discusión teniendo en cuenta, en primera instancia, su disponibilidad y, en segundo lugar, el área/s de aprendizaje que realizaban. Al finalizar los cinco grupos de discusión, no se consideró la necesidad de ampliar la muestra del estudio debido a haber alcanzado la saturación de información (Mejía, 2000). En la Tabla 1 se pueden observar las características de los participantes que configuraban cada grupo de discusión.

Tabla 1. Características y distribución de los participantes en los grupos de discusión.

		Grupos de discusión				
		GD1	GD2	GD3	GD4	GD5
Número total de participantes		6	8	5	8	9
Sexo	Varón	4	3	1	6	5
	Mujer	2	5	4	2	4
Edad Media*		41,8 (8,6)	41,7 (5,9)	42,4 (12,1)	39,4 (8,2)	33,6 (3,2)
Media años de experiencia docente*		20,4 (3,3)	15,6 (6,8)	18,8 (13,7)	14,4 (8,4)	9,6 (4,3)
Tipología de centros	Pública	5	7	3	3	4
	Concertada	1	1	2	5	5
Áreas de aprendizaje		EF	EF	LI	T / M / EF	T / LI / M / EF

*Media (Desviación Estándar).

GD: Grupo discusión; EF: Educación Física; LI: Lengua Inglesa; M: Matemáticas; T: Tutor.



Procedimiento

El estudio partió de un paradigma interpretativo de base metodológica cualitativa, con un diseño de investigación descriptivo-interpretativo de tipo cualitativo con un muestreo por criterio y alcance de la saturación de información (Mejía, 2000). Se utilizó el grupo de discusión como técnica de recolección de información.

Los cinco grupos de discusión se realizaron en las siguientes fechas: 25 y 31 de mayo y el 2, 7 y 8 de junio de 2021, a través de la plataforma online Zoom. En este caso se realizaron virtualmente debido a la diversidad de zonas geográficas donde se encontraban los participantes. La duración de cada grupo de discusión fue aproximadamente de 70 minutos y finalizó cuando se consideró que se había recogido toda la información necesaria. Todos los grupos de discusión fueron dinamizados por la misma investigadora que adoptó el rol de moderadora, así como otra investigadora que actuó siempre como observadora. Todos los grupos de discusión fueron grabados a través de la plataforma Zoom (vídeo y audio) y transcritos por parte del equipo de investigación.

A nivel de ética profesional, se solicitó el consentimiento informado, y se les informó del tratamiento de las grabaciones y de su confidencialidad, de acuerdo con lo que dispone la Ley 3/2018, del 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, y el Reglamento general (UE) 2016/679, de 27 de abril de 2016, de protección de datos y normativa complementaria. En cumplimiento de los aspectos éticos de la investigación científica, el estudio obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Vic – Universidad Central de Catalunya (código interno: 98/2019).

Instrumento

Se diseñó el guion de los grupos de discusión tomando de referencia Krueger & Casey (2000) y Benavides-Lara et al. (2022). El guion permitió protocolizar el desarrollo de los grupos de discusión, donde se definieron las pautas de apertura y cierre de estos, así como el rol del moderador y observador, además de otros aspectos a considerar en el transcurso de la discusión (ambiente distendido, con libertad para compartir opiniones con respecto, turnos de palabra y estrategias para fomentar la participación online).

El guion fue semi estructurado por temáticas de exploración con un conjunto de preguntas que permitían abordar cada temática y consecuentemente los objetivos específicos establecidos (Tabla 2). Las preguntas fueron focalizadas en el conocimiento de la IM, experiencias previas de la IM, beneficios y perjuicios percibidos de la IM, barreres y facilitadores para la implementación de la IM, y el rol del maestro de Educación Física como asesor de la IM en el centro educativo. Para la formulación de las preguntas se partió del modelo socio ecológico (Bronfenbrenner, 1977). En este sentido, el guion contemplaba ejemplos para ofrecer posibles factores de los distintos niveles del modelo socio ecológico. Por ejemplo, cuando se les planteaba la siguiente pregunta ‘¿Cuáles son las barreras que destacarías para incorporar el movimiento/actividad física en el área de aprendizaje?’, se les ofrecía indicar cualquier barrera que considerasen. En caso de que no emergieran espontáneamente más barreras, se les comentaban otros factores, por ejemplo, las habilidades personales (nivel intrapersonal), características de los alumnos (nivel interpersonal), espacios y material del centro (nivel organizacional), las familias (nivel comunitario) y el currículum (nivel político).

Tabla 2. Guion del grupo de discusión según temáticas de exploración, preguntas y niveles del modelo socio ecológico que se pueden abordar.

Niveles del modelo socio ecológico	Temáticas	Preguntas
Intrapersonal	Experiencias previas con IM	¿Qué experiencias previas tenéis sobre la integración del movimiento en las áreas de Matemáticas, Lengua Inglesa y Medio Natural?
Intrapersonal Interpersonal Organizacional Comunitario Político	Beneficios	¿Qué beneficios destacarías de incorporar el movimiento (actividad física) en el aprendizaje de las áreas?
	Perjuicios	¿Qué perjuicios destacarías de incorporar el movimiento (actividad física) en el aprendizaje de las áreas?
	Facilitadores	¿Qué facilitadores destacarías que pueden favorecer la incorporación del movimiento (actividad física) en el aprendizaje de las áreas?
	Barreras	¿Qué barreras destacarías que pueden obstaculizar la incorporación del movimiento (actividad física) en el aprendizaje de las áreas?
Intrapersonal Interpersonal Organizacional	Rol del maestro de Educación Física como asesor de la IM	¿Qué opinas acerca de que los maestros de educación física fuesen asesores de los maestros generalistas en la incorporación del movimiento (actividad física) en las áreas de aprendizaje Matemáticas, Lengua Inglesa y Medio Natural?

Análisis de datos

Se utilizó el análisis temático para la identificación, codificación y categorización (Krueger, 1998; Navarrete et al., 2011). Previamente, todas las transcripciones fueron comparadas con las anotaciones tomadas por parte de la observadora durante cada grupo de discusión, para verificar la precisión de la información recogida. De manera independiente, las dos investigadoras realizaron una lectura exhaustiva de todas las transcripciones y desarrollaron y consensuaron una lista de códigos por cada temática. A partir de esta lista, se desarrolló un libro de códigos que se utilizó para codificar las transcripciones. Las investigadoras codificaron independientemente las transcripciones, resolviendo las discrepancias que pudieran surgir. Las categorías por temática fueron extraídas mediante un análisis inductivo basado en el contenido, la especificidad, la frecuencia (es decir, el número de veces que se discutió un contenido específico dentro de un tema) y la amplitud de las respuestas (es decir, el número de participantes). Por esto, se presentan aquellas categorías que fueron discutidas por al menos cuatro maestros (ver Webster et al., 2017 con el mismo enfoque).

Resultados

A continuación, los resultados se estructuran por las temáticas que se abordaron en los grupos de discusión y las categorías que emergieron en cada una de ellas. Cada temática permite dar respuesta y alcanzar cada uno de los objetivos del estudio. Se presenta una citación textual como evidencia más significativa de cada temática y categoría. En cada citación se indica el código establecido de cada participante, donde, por ejemplo, GD1P5 indica que es el participante número 5 del primer Grupo de Discusión.

Experiencias previas

Algunos de los participantes indicaron que nunca se habían planteado la introducción del movimiento en las actividades de aprendizaje en el aula y que si lo habían realizado no eran conscientes de ello. Por esto, al introducir el concepto, los maestros indicaron que habían tenido alguna experiencia en integrar el movimiento, como por ejemplo en los espacios de tutoría con juegos de mesa, en actividades de lenguas como los dictados en formato carrera. Por otro lado, diversos maestros destacaron que todo lo relacionado con el movimiento está directamente asociado a la Educación Física, y por tanto es el área que, a partir de proyectos interdisciplinarios, es la responsable de introducir el movimiento con salidas al medio natural, ya sea para realizar actividades de orientación como rutas en bicicleta.

“dictados en carrera, que ponía una hoja fuera del pasillo, tenían que ir a por la frase y entrar a escribirla. [...] Sí, tienes experiencias de que haces cosas de expresión corporal o coreografías ligadas a alguna actividad, o alguna salida, pero realmente ni pensada ni planificada desde el área de Educación Física ni..., ahora que lo digo, es la primera vez que me lo planteo tal cual.” [G4P23]

Beneficios y perjuicios percibidos de la implementación de la IM en las áreas

La mayoría de los maestros identificaron como beneficios, la posibilidad de aumentar la motivación y la concentración de los niños y niñas durante el aprendizaje de los contenidos de las áreas.

“hacerlo más vivencial y competencial ... con movimiento también ayuda mucho a la concentración.” [G2P11]

Algunos maestros incluso consideraron que hay relación entre la parte cognitiva y el movimiento del cuerpo, por el hecho de que el movimiento predispone a establecer vínculos más estables de aprendizaje y, además, la aproximación al aprendizaje y al grupo de clase de los niños y niñas nuevos al centro.

“el tema del movimiento ayuda mucho con la consecución de los aprendizajes.” [G1P6]

“gente de fuera donde primero se integran es en el área de Educación Física... A parte de que se conocen más, notas que están más conectados con lo que están aprendiendo.” [G5P33]

Adicionalmente, algunos participantes consideraron que esta metodología permitiría satisfacer la necesidad fisiológica de movimiento que tienen los infantes, que se contrapone con la realidad presente de las aulas.



“los niños necesitan moverse, sobre todo en las últimas horas, al mediodía lo noto mucho yo... [...] se tienen que mover de alguna manera, no pueden hacer solo un par de horas de Educación Física a la semana.” [G1P4]

No obstante, hay maestros que percibieron todo lo contrario, considerando que IM en el aula puede aumentar la dispersión y el descontrol del alumnado, dificultando la dinámica de aprendizaje.

“cuando hay movimiento en la clase, los niños están algo más dispersos y se pueden despistar.” [G4P21]

“hay contenidos específicos que necesitan de mucha atención, y yo la atención la relaciono con el estar sentado, el estar calmado, el estar quieto.” [G4P27]

“hay que necesitan estar tranquilos, necesitan estar sentados, necesitan estar concentrados, y de esta forma también se pueden perder.” [G1P3]

Y la mayoría indicaron que la IM requeriría una planificación exigente y una gestión del aula diferente e incluso desafiante, ya que ni maestros ni alumnado estarían acostumbrados.

“el inconveniente, es la preparación, tenerlo todo más programado para saber qué harás y cómo lo harás, y el objetivo.” [G4P20]

“la gestión de aula, cómo gestiono yo todo este movimiento, cómo gestiono yo que mis alumnos vayan arriba y abajo del patio y que trabajen.” [G2P13]

Facilitadores y barreras percibidas para la implementación de la IM en las áreas

Entre los posibles facilitadores percibidos, la gran mayoría de los maestros destacaron la importancia de una predisposición positiva entre el equipo docente en adoptar y compartir nuevas metodologías y disponer de espacio en la escuela que sea flexible (aulas, patio, espacios polivalentes) o en el entorno natural.

“Yo creo que la actitud del maestro es clave en esto, porque debes estar predispuesto al movimiento, en hacer clases en las que no los tienes sentados en una silla, tu predisposición tiene que estar por delante de todo.” [G3P17]

“[...] tener un aula donde puedas retirar las mesas rápidamente, o tener un aula de psicomotricidad cerca, o un aula vacía cerca, o un pasillo disponible para hacer depende que actividad... También es un punto a favor tener espacio preparado.” [G3P16]

De forma no tan unánime, algunos maestros señalaron otros facilitadores presentados en la Tabla 3.

Tabla 3. Facilitadores percibidos para la implementación de la IM en las áreas

Categoría	Citación textual
Ofrecer formación en IM a los maestros	“La formación la encuentro muy importante [...] poder hacer formaciones para saber cómo aplicar el movimiento en las clases.” [G3P16]
Obtener apoyo del equipo directivo y del claustro	“El apoyo del equipo directivo y también el apoyo del claustro es muy importante. Y que, si se va en esta línea de escuela, de este modelo, todos debemos ir en la misma dirección.” [G5P35]
Ajustar la ratio de alumnos por clase	“la ratio (de alumnos por clase) es muy importante. Te puede determinar.” [G3P16]
La flexibilidad del currículum actual	“Pienso que el currículum, actualmente, es un facilitador. Lo es porque nunca lo habíamos tenido tan desplegado y aterrado en el aula [...]” [G2P13]
Una valoración y percepción positiva de la IM por parte de las familias	“[...] Las familias lo pueden encontrar extraño, lo pueden encontrar diferente, pero si ven los resultados, si ven buenos resultados, después estarán encantados. Ellos pueden ver los resultados y lo que el niño o niña puede explicar en casa y al mismo tiempo ver los beneficios.” [G5P14]

Por otro lado, sugirieron que los mismos facilitadores en sentido negativo podían considerarse barreras para la IM. Una de las barreras más recurrentes en todos los grupos de discusión, fue no disponer de

suficiente apoyo o posibles reticencias de los compañeros docentes de la escuela, "[...] uno de los principales problemas que hay es que muchos maestros no apoyarían esta decisión, por lo que sea, porque les cuesta hacer un cambio, y, luego, ellos tienen que adaptarse a implementar nuevas metodologías para realizar unas mismas tareas [...]" [G4P24].

Otras barreras que señalaron una gran parte de los docentes fueron las que se detallan en la Tabla 4.

Tabla 4. Barreras percibidas para la implementación de la IM en las áreas

Categoría	Citación textual
La tipología de contenidos impartidos	"Hay ciertos contenidos como la lectura, la escritura... que hay que aprender con calma." [G4P27]
No disponer de tiempo para su preparación	"no tenemos tiempo suficiente para prepararlo." [G2P11]
La desconfianza de las familias hacia la IM	"las familias pueden dudar de que los niños puedan aprender con el movimiento, especialmente en los centros privados." [G4P24]
Miedo en obtener bajos resultados y perder el tiempo	"la sensación de que estamos perdiendo el tiempo y el miedo a no alcanzar los niveles académicos." [G2P11]
No disponer de espacio	"No hay espacio suficiente en las aulas." [G1P2]

Características del rol del maestro de Educación Física como asesor de la IM

Los maestros de Educación Física señalaron que son y deben reconocerse como los expertos en el movimiento dentro de la escuela, "Los expertos, los especialistas en movimiento somos nosotros (maestros de Educación Física) y sí que lo encontraría muy acertado" [G2P8]. Por tanto, según el posicionamiento de los maestros de Educación Física participantes podrían adoptar el rol de asesores siempre que dispusieran del conocimiento de las distintas materias "conocer lo que vas a trabajar en las áreas. Debemos tener conocimiento del contenido que trabajamos" [G5P30], actuaran de refuerzo dentro del aula "que pueda haber dos maestros en el aula y que quizás este segundo sea un maestro de educación física que pueda realizar este refuerzo" [G4P21], y se facilitase una formación con experiencias prácticas para los propios maestros de Educación Física "si tienes la especialidad (educación física) es muy fácil, pero creo que para cualquiera le hace falta este aspecto de formación" [G5P30].

También señalaron que podría realizarse desde la formación inicial "la universidad la que debe dar pie al maestro de primaria y al de Educación Física aprender del conocimiento y aplicación de las herramientas... la universidad también debe de adaptarse a la sociedad" [G2P8].

Por otra parte, los maestros generalistas coincidieron en que el maestro de Educación Física adoptase el rol de asesor y formador de IM, pero enfatizaron que debería ser el propio maestro de Educación Física de cada centro educativo y no uno procedente de centros externos, para garantizar que fueran próximos y conocedores de la realidad del centro.

"alguien de fuera no conoce tanto quizás la realidad del centro. Debería ser desde el mismo centro, ir construyendo y entre los propios maestros, organizarnos con grupos de trabajo para proponer los objetivos que queremos conseguir y cada experto planificar desde el área." [G5P36]

Discusión

Las metodologías de aprendizaje implementadas en la educación primaria a lo largo de los años se han caracterizado por requerir un comportamiento sedentario del alumnado dentro del aula. De hecho, la mayoría de los centros educativos han estado diseñados con una infraestructura que favorece el sedentarismo. La creciente preocupación por los bajos niveles de actividad física de la población infantil ha propiciado nuevas estrategias para incorporar la actividad física de manera transversal en el día a día de los niños y niñas, como es el caso de la IM en la actividad académica (Webster et al., 2015; Dugger et al., 2020). Implementar la IM como metodología de aprendizaje en los centros educativos requiere de

cambios y adaptaciones en distintos niveles que se identifican en el modelo socio ecológico (Bronfenbrenner, 1977). Específicamente, la percepción de los maestros hacia la IM es necesaria y puede diferir en función del contexto y sistema educativo.

Como sucedió en el estudio de Benes et al. (2016), la mayoría de los maestros del presente estudio desconocían o no habían considerado la posibilidad de integrar la actividad física en las actividades de aprendizaje, aunque algunos lo habían hecho de manera esporádica y no intencionada, reflejando el desconocimiento de este tipo de metodología. A nivel general, los maestros percibieron que la IM puede generar beneficios, así como perjuicios relacionados con favorecer un alumnado más disperso, dificultando la gestión del aula. Respecto a la gestión del alumnado, hay evidencia de que la IM se ha asociado negativamente con comportamientos disruptivos y positivamente con aplicar estrategias de gestión proactivas (Albarellós-Graña et al., 2024; Moon et al., 2020).

Centrándonos en las barreras percibidas, los maestros, tanto de centros públicos como privados, destacaron factores externos como obstáculos para la IM y ninguna barrera a nivel intrapersonal. Identificaron barreras de carácter interpersonal, como la posible reticencia al cambio de algunos maestros, pudiendo ser debida al desconocimiento de la nueva metodología o a la comodidad que puede suponer mantenerse en la zona de confort. Por ejemplo, en el estudio de Chalkley et al (2022), los maestros entrevistados procedentes de los tres países participantes también remarcaron que adoptar y aplicar este tipo de metodologías requiere salirse de la zona de confort.

A nivel organizativo, señalaron la ausencia de suficiente espacio, que se puede considerar una barrera de nivel organizacional o político, debido a la normativa existente con relación al espacio mínimo requerido. En el nivel político, el propio currículum educativo se percibe como una barrera, de la misma manera que se identificó en el estudio de Chalkley et al. (2023). En el presente estudio, la tipología de contenidos de aprendizaje establecidos en el currículum educativo fue considerada una barrera para la IM, concretamente señalaron que ciertos contenidos de carácter conceptual hacen muy difícil ser introducidos o explicados por primera vez a partir de la IM.

Por otra parte, los participantes destacaron barreras atribuidas al nivel comunitario, a diferencia de otros estudios donde en ninguno de ellos las señalaron (Michael et al., 2019; Dugger et al., 2020). Un ejemplo es el hecho de percibir que la IM no permitiera alcanzar unos resultados académicos determinados y que son evaluados al final de la etapa de primaria en todos los centros educativos de Cataluña, conllevando a identificar la desconfianza de las familias hacia esta metodología como otro obstáculo. Posiblemente, percibieron estas barreras debido a la presión administrativa y social de alcanzar unos resultados académicos determinados. Esta presión administrativa de alcanzar unos determinados resultados académicos parece ser compartida con docentes de distintos países europeos (Chalkley et al., 2022). Aun así, la mayor parte de las barreras identificadas fueron asociadas al centro, a las familias o al Departamento de Educación (en este caso de Cataluña), todas ellas en línea con las barreras que se identificaron en diversos estudios realizados en otros contextos educativos (Michael et al., 2019; Chalkley et al., 2023).

Entre los posibles facilitadores percibidos, la gran mayoría de los maestros destacaron aquellos relacionados en el nivel político, comunitario y organizacional. En este último nivel, la formación fue destacada como un facilitador y necesidad, la cual posiblemente debería estar incluida en la formación inicial de los maestros, tal y como una maestra señaló, enfatizando la relevancia de la relación y vínculo que se debe establecer entre la universidad y la escuela. En este sentido, la formación de los docentes es un elemento clave para la implementación de la IM con éxito. De hecho, en los estudios de Leng Goh et al. (2019) y Mulhearn et al. (2020) también lo identificaron como facilitador y como una necesidad. En otros contextos educativos, la experiencia fue identificada como elemento esencial para garantizar la continuidad de la IM (Chalkley et al., 2022), a diferencia del presente estudio en donde no se consideró.

Paralelamente los maestros destacaron la importancia de una predisposición positiva entre el equipo docente en adoptar y compartir nuevas metodologías, y en este sentido, hay evidencias que la predisposición de los maestros hacia introducir la actividad física en el aula se asocia con su nivel de autoeficacia en infundir la actividad física; por tanto, percibirse competente es un predictor para la IM (Mulhearn, et al., 2020). Tan solo algunos maestros consideraron importante el apoyo del equipo directivo del centro. En otros contextos, el equipo directivo se contempla como elemento clave en la implementación y sostenibilidad de la IM (Dyngeland et al., 2025).



Finalmente, tanto los maestros de Educación Física como aquellos maestros de otras áreas de aprendizaje destacaron el acierto de que el maestro de Educación Física fuera el asesor de la IM en el centro. En la revisión de Mulhearn et al. (2020) concluyeron que el maestro de Educación Física podría tener un rol en la IM y señalaban la necesidad de estudios centrados en conocer la perspectiva de los maestros generalistas y de los de Educación Física hacia que rol éstos pudieran adoptar en el centro.

Implicaciones prácticas

La incorporación del movimiento en la formación docente constituye uno de los pasos más importantes para su consolidación como recurso pedagógico transversal y no como una práctica puntual o marginal (De la Torre et al., 2020). Como señalan Learreta & Ruano (2021), la formación docente debe adoptar una perspectiva vivencial, permitiendo que los futuros docentes experimenten la metodología y reflexionen sobre su valor educativo más allá del área de Educación Física.

A su vez, es esencial que los docentes comprendan la gran relevancia que tiene una adecuada planificación didáctica. Esta planificación didáctica debe orientarse hacia la creación de experiencias que combinen contenidos curriculares con el movimiento. Éste actúa como mediador del pensamiento y no como un simple complemento del aprendizaje. Además, las experiencias de aprendizaje a partir de metodologías activas como el aprendizaje cooperativo o la gamificación en movimiento favorecen que el aprendizaje sea más significativo (López-Gajardo et al., 2020).

La transformación metodológica requiere, a su vez, de una adaptación coherente de los espacios educativos. Existe la necesidad de reconfigurar las aulas como entornos flexibles, con mobiliario móvil o apilable que permita modificar rápidamente la disposición del espacio según las necesidades de las actividades (Learreta & Ruano, 2021). Adicionalmente, es importante utilizar espacios no convencionales — como patios, pasillos o salas polivalentes— como extensiones naturales del aula para fomentar el aprendizaje activo (De la Torre et al., 2020). Se debería considerar la creación de “aulas activas” o zonas específicas dentro del centro educativo donde los distintos grupos puedan realizar actividades motrices vinculadas con contenidos curriculares diversos (De la Torre et al., 2020; Learreta & Ruano, 2021). Estas adaptaciones contribuyen a consolidar una cultura escolar que entiende el movimiento como parte inherente de la vida educativa.

Aunque las metodologías activas han ganado presencia en los centros educativos, el movimiento sigue siendo escasamente integrado en la rutina escolar. Y en este sentido, las familias deben involucrarse en el proceso educativo y sensibilizarse sobre los beneficios cognitivos, emocionales y sociales de la actividad física y el movimiento dentro del aula. Autores como Learreta & Ruano (2021) proponen crear canales de comunicación, como blogs escolares o jornadas de puertas abiertas, que permitan a las familias conocer las prácticas de aprendizaje en movimiento y contribuir con sugerencias o experiencias. La promoción de una cultura del movimiento en la escuela debe ir acompañada de la corresponsabilidad familiar para mantener los hábitos y valores asociados a la actividad física y la salud.

La integración del movimiento en las áreas de aprendizaje de Educación Primaria exige una transformación integral que supere la jerarquía tradicional de dimensiones del aprendizaje (cognitiva, social y física) y avance hacia un modelo educativo holístico, donde el cuerpo y el movimiento sean pilares fundamentales del desarrollo integral de los niños y las niñas.

Conclusiones

Según la perspectiva de los docentes participantes, la IM es una metodología desconocida, y por ello se requiere de formación, tanto continua como inicial en la universidad. Se precisa de un diálogo permanente entre la escuela y la universidad, en el que se evite las imposiciones metodológicas en la escuela sin su debida contextualización. Desde la perspectiva de los maestros generalistas y de los maestros de Educación Física, estos últimos deberían ser los asesores y formadores dentro del centro educativo, por ser considerados los expertos en la actividad física. Asimismo, se destacó el apoyo indispensable del equipo docente, pudiendo percibirse la necesidad de una transformación pedagógica global desde los claustros docentes y de la filosofía del centro educativo. Acerca de las barreras y facilitadores para la IM, los maestros generalmente identificaron barreras de origen externo relacionadas a los niveles interpersonal, organizacional, comunitario y político; y en cambio, si identificaron facilitadores relacionados con



el nivel intrapersonal como la predisposición hacia adoptar esta nueva metodología. No obstante, esta predisposición puede ser condicionada por la opinión y actitud que pueda tener el maestro hacia la relevancia y necesidad de la práctica de actividad física, teniendo en consideración la realidad actual de los bajos niveles de actividad física en la población infantil y del aumento continuo del comportamiento sedentario. Por ello, la concienciación y el cambio de actitud hacia la actividad física es el primer paso para avanzar en esta línea.

Agradecimientos

Las autoras expresan su agradecimiento a los centros escolares, así como a los maestros participantes, por la honestidad y profundidad de sus reflexiones y comentarios compartidos durante los encuentros de los grupos de discusión.

Referencias

- Albarellos-Graña, A., Rico-Díaz, J., Lorenzo-Martínez, M. & Abelairas-Gómez, C. (2024). El movimiento como recurso de aprendizaje en las aulas de educación primaria: un estudio descriptivo (Movement as a learning resource in primary education classrooms: a descriptive study). *Retos*, 54, 798-806. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.103300>
- Benavides-Lara, M., Pompa, M., De Agüero, M., Sánchez-Mendiola, M. & Rendón, V. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 34. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Benes, S., Finn, K.E., Sullivan, E.C. & Yan, Z. (2016). Teachers' perceptions of using movement in the classroom. *The Physical Educator*, 73(1), 110-135. <https://doi.org/10.18666/TPE-2016-V73-I1-5316>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Buchanan, L.R., Wethington, H.R., Finnie, R.K.C., Mercer, S.L., Merlo, C., Michael, S., Sliwa, S., Pratt, C.A. & Ochiai, E. (2023). A community preventive services task force. A community guide systematic review: school dietary and physical activity interventions. *American Journal of Preventive Medicine*, 64(3), 441-451. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2022.10.003>
- Chalkley, A., Mandelid, M. B., Singh, A., Resaland, G. K. & Daly-Smith, A. (2023). Reframing physically active learning as movement-centred pedagogy: a European priority action framework. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 20(1), 101. <https://doi.org/10.1186/s12966-023-01503-4>
- Chalkley, A.E., Mandelid, M.B., Thurston, M., Daly-Smith, A., Singh, A., Huiberts, I., Archbold, V.S., Resaland, G.K. & Tjomsland, H.E. (2022). "Go beyond your own comfort zone and challenge yourself": A comparison on the use of physically active learning in Norway, the Netherlands and the UK. *Teaching and Teacher Education*, 118, Article 103825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103825>
- De la Torre, M. J., Brandao, V., López-Serrano, S. & Ruiz-Ariza, A. (2020). "Diseño y creación de sesiones académicas físicamente activas, a través del aprendizaje cooperativo, para aspirantes a docentes de Educación Infantil y Primaria". Descripción de un proyecto de innovación docente en López, E. (Ed.), Cobos, D. (Ed.), Molina, L. (Ed.), Jaén, A. (Ed.) & Martín, A. H. (Ed.). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa (1823-1828)*. Octaedro Editorial.
- Dugger, R., Rafferty, A., Hunt, E., Beets, M., Webster, C., Chen, B., Rehling, J. & Weaver, R.G. (2020). Elementary classroom teachers' self-reported use of movement integration products and perceived facilitators and barriers related to product use. *Children*, 7(9), 143-165. <https://doi.org/10.3390/children7090143>
- Dyngeland, E. H., Resaland, G.K. & Mandelid, M.B. (2025). Principals' perceptions on integrating physically active learning through a continuous professional development programme. *Teaching and Teacher Education*, 166, Article 105193. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105193>



- Estudio ALADINO (2023). Estudio sobre Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España 2023. Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición. Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030. Madrid, 2024. https://www.aesan.gob.es/AECO-SAN/docs/documentos/nutricion/ALADINO_AESAN.pdf
- Gómez, S.F., Berrueto, P., Torres, S., Ródenas, J., Lorenzo, L., Tribaldos, M. & Ribes, C. (2023). Informe final estudio PASOS 2022-2023. Gasol Foundation Europa. <https://gasolfoundation.org/es/estudio-pasos/>
- Jurak, G., Morrison, S.A., Kovac, M., Leskošek, B., Sember, V., Strel, J. & Starc, G. (2021). A COVID-19 crisis in child physical fitness: Creating a barometric tool of public health engagement for the Republic of Slovenia. *Frontiers in Public Health*, 9, Article 644235. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.644235>
- Krueger, R.A. (1998). *Analyzing and reporting focus group results*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Learreta, B. & Ruano, K. (2021). El cuerpo entra en la clase. Narcea.
- Leiva, A.M., Martínez, M.A., Cristi-Montero, C., Salas, C., Ramírez-Campillo, R., Díaz Martínez, X., Aguilar-Farías, N. & Celis-Morales, C. (2017). El sedentarismo se asocia a un incremento de factores de riesgo cardiovascular y metabólicos independiente de los niveles de actividad física. *Revista Médica de Chile*, 145(4), 458-467. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000400006>
- Leng Goh, T., Webster, C., Brusseau, T. & Hannon, J. (2019). Infusing physical activity leadership training in PETE programs through university-school partnerships: principals' and graduate students' experiences. *The Physical Educator*, 76, 238-257. <https://doi.org/10.18666/TPE-2019-V76-I1-8725>
- Li, D., Wang, D., Zou, J., Li, C., Qian, H., Yan, J. & He, Y. (2023). Effect of physical activity interventions on children's academic performance: a systematic review and meta-analysis. *European journal of pediatrics*, 182(8), 3587-3601. <https://doi.org/10.1007/s00431-023-05009-w>
- López-Gajardo, M. A., Ponce-Bordón, J. C., Díaz-García, J. & Pulido, J. J. (2020). Propuesta de descansos activos para matemáticas e inglés en educación primaria. *TRANCES: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 12(2), 105-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7506477>
- Maffeis, C. (2000). Aetiology of overweight and obesity in children and adolescents. *European Journal of Pediatrics*, 159 (1), S35-44. <https://doi.org/10.1007/pl00014361>
- Mandelid, M.B., Thurston, M., Reinboth, M., Resaland, G.K. & Tjomsland, H.E. (2023). "Just because it's fun, it's not without purpose": Exploring the blurred lines of physically active learning. *Teaching and Teacher Education*, 133, Article 104297. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104297>
- Mavilidi, M.F., Ruiter, M., Schmidt, M., Okely, A.D., Loyens, S., Chandler, P. & Paas, F. (2018). A Narrative Review of School-Based Physical Activity for Enhancing Cognition and Learning: The Importance of Relevancy and Integration. *Frontiers in Psychology*, 9, 2079. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02079>
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4 (5), 165-180. <https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851>
- Michael, R.D., Webster, C.A., Egan, C.A., Nilges, L., Brian, A., Johnson, R. & Carson, R.L. (2019). Facilitators and barriers to movement integration in elementary classrooms: a systematic review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(2), 151-162. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1571675>
- Moon, J., Webster, C. A., Herring, J. & Egan, C. A. (2020). Relationships Between Systematically Observed Movement Integration and Classroom Management in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 24(2), 122-132. <https://doi.org/10.1177/1098300720947034>
- Mulhearn, S. C., Kulinna, P. H. & Webster, C. (2020). Stakeholders' perceptions of implementation of a comprehensive school physical activity program: a review. *Kinesiology Review*, 9(2), 159-169. <https://doi.org/10.1123/kr.2019-0045>
- Navarrete, Ma. L. V., da Silva, Ma. R. F., Pérez, A. S. M., Sanmamed, Ma. J. F. de, Gallego, Ma. E. D. & Lorenzo, I. V. (2011). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud* (1st ed.). Universidad del Valle. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv14nphn0>
- Petrigna, L., Thomas, E., Brusa, J., Rizzo, F., Scardina, A., Galassi, C., Lo Verde, D., Caramazza, G. & Bellafiore, M. (2022). Does learning through movement improve academic performance in primary



- schoolchildren? A systematic review. *Frontiers in Pediatrics*, 10, 841582. <https://doi.org/10.3389/fped.2022.841582>
- Singh, A.S., Saliasi, E., van den Berg, V., Uijtdewilligen, L., de Groot, R.H.M., Jolles, J., Andersen, L.B., Bailey, R., Chang, Y.K., Diamond, A., Ericsson, I., Etnier, J.L., Fedewa, A.L., Hillman, C.H., McMorris, T., Pesce, C., Pühse, U., Tomporowski, P.D. & Chinapaw, M.J.M. (2019). Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: a novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panel. *British Journal of Sports Medicine*, 53(10), 640-647. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-098136>
- Tassitano, R.M., Weaver, R.G., Tenório, M.C.M., Brazendale, K. & Beets, M.W. (2020). Physical activity and sedentary time of youth in structured settings: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 160-177. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01054-y>
- Webster, C.A., Russ, L., Vazou, S., Goh, T.L. & Erwin, H. (2015). Integrating movement in academic classrooms: understanding, applying and advancing the knowledge base. *Obesity Review*, 16(8), 691-701. <https://doi.org/10.1111/obr.12285>
- Webster, C.A., Zarrett, N., Cook, B.S., Egan, C., Nesbitt, D. & Weaver, R.G. (2017). Movement integration in elementary classrooms: Teacher perceptions and implications for program planning. *Evaluation and Program Planning*, 61, 134-143. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.12.011>
- World Health Organization (WHO). (2018). Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world. Geneva: World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241514187>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Anna M. Señé-Mir
Gemma Torres-Cladera
Irene Solanich Sanglas

annam.sene@uvic.cat
gemma.torres@uvic.cat
irene.solanich@uvic.cat

Autor/a
Autor/a
Traductor/a