

Educación, Innovación y Formación



IMAGEN PORTADA: OBRA DE **CRISTINA BERNABÉ HERNÁNDEZ**

REIF VOL. 13 AÑO 2025



UNIVERSIDAD
DE MURCIA

***Revista de Educación, Innovación y
Formación
(REIF)***

Volumen 13

Murcia (España), 2025



Región de Murcia
Consejería de Educación y
Formación Profesional

Edita:

© Región de Murcia Consejería de Educación
Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística
www.educarm.es/publicaciones

DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE

ISSN: 2659-8345

Depósito Legal: MU 643-2019

Consejo de Dirección

Víctor Javier Marín Navarro

Consejero de Educación, Formación Profesional y Empleo

Carmen María Zamora Párraga

Secretaria General de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo

Pedro Mondéjar Mateo

Director General de Atención a la Diversidad

Luis Quiñonero Ruiz

Director General de Formación Profesional, Enseñanzas de Régimen Especial y Educación Permanente

María del Carmen Balsas Ramón

Directora General de Recursos Humanos, Planificación Educativa e Innovación

Luis Eduardo Gómez Espín

Director General de Centros Educativos e Infraestructuras

Consejo Editorial

- **Presidenta de honor**

Pilar Arnaiz Sánchez

- **Director**

Andrés Escarbajal Frutos

- **Director adjunto**

Sergio López Barrancos

- **Secretaria**

Carmen María Caballero García

- **Vocales**

Celestino Avilés Pérez
José Manuel Guirao Lavela
Rocío Lineros Quintero
Luis F. Martínez Conesa
Juan Navarro Barba
Ángel Peñalver Martínez
Cristina Sánchez Martínez
Francisco Javier Soto Pérez
María González García
Pascual Vera Nicolás

- **Bases de datos e indexación**

Rosana López Carreño
Cosme Jesús Gómez
Raimundo Rodríguez
José María Puigcerver Cuadrado

- **Maquetación**

Salvador Alcaraz
Cristina Bernabé Hernández
Ángeles Jiménez Espejo
David López Ruiz

- **Apoyo a la metodología y la estadística**

Javier Maquilón Sánchez
Francisco Ibáñez López
Tomás Izquierdo Rus
Clara Martínez Martínez

- **Administración**

José Ángel Martínez Carrasco
Francisco Gabriel Marín López

INDICE DE CONTENIDOS

La lengua de signos en Educación Infantil: un camino hacia la inclusión y la concienciación social, por Irene Abellana Segovia (pág. 7)

Influencia de los Descansos Activos en la atención del alumnado de Educación Primaria, por Luisa María Campillo Cervantes (pág. 32)

Diferencias en la valoración de la educación física y su docente dependiendo del tipo de centro, por Antonio Joaquín García Vélez (pág. 50)

PANDA: un programa para mejorar la alfabetización en los centros educativos usando el modelo de respuesta a la intervención por Julián Palazón López y Marina López López (pág. 65)

Diversión percibida por el alumnado de Educación Infantil en torno al cuento motor, circuito motor y canción motriz, por Raquel García Garrido (pág. 95)

La lengua de signos en Educación Infantil: un camino hacia la inclusión y la concienciación social

Irene Abellaneda Segovia

CPEIBas Nuestra Señora de los Dolores – Dolores de Pacheco (Torre Pacheco)

Resumen

Esta revisión examina el papel de la Lengua de Signos Española (LSE) en centros ordinarios, centrándose en la etapa de Educación Infantil. Se examina la conceptualización del colectivo sordo, así como la metodología educativa implementada durante su etapa escolar temprana. Se traza su evolución desde un enfoque oralista sin profesorado especializado hasta un modelo inclusivo que busca equilibrar los derechos de alumnado sordo y oyente. Desde este modelo inclusivo, se ha conseguido incrementar el porcentaje de personal educativo especializado en Lengua de Signos, aunque aún existen una gran brecha con respecto a otras modalidades bilingües. Otra problemática aún por paliar es la escasa inclusión de la Lengua de Signos en las aulas ordinarias, pese a la consideración que posee como lengua cooficial, un hecho reconocido por el Estado Español desde 2007. Como consecuencia de esta evolución, está comenzando a asentarse el término de bilingüismo bicultural, ofreciendo la posibilidad de introducir el sistema bimodal desde edades tempranas Infantil. En consecuencia, se ofrecen recursos y experiencias de aprendizajes llevadas a cabo en centros escolares de la Región de Murcia. Finalmente, se subraya la necesidad de fortalecer la formación docente y el compromiso institucional para garantizar una inclusión real.

Palabras clave: lengua de signos, educación infantil, bilingüismo bicultural, sistema bimodal.

Sign Language in Early Childhood Education: a path toward inclusion and social awareness

Abstract

This review examines the role of Spanish Sign Language (LSE) in mainstream schools, focusing on the Early Childhood Education stage. It explores the conceptualization of the deaf community and the educational methodologies implemented during their early schooling. The study traces the evolution from an oralist approach without specialized teachers to an inclusive model aimed at balancing the rights of deaf and hearing students. Within this inclusive framework, the number of educators trained in LSE has increased, although a significant gap remains compared to other bilingual models. Another ongoing challenge is the limited inclusion of LSE in regular classrooms, despite its status as a co-official language recognized by the Spanish government since 2007. As a result of this progression, the concept of bicultural bilingualism is gaining ground, opening the door to introducing the bimodal system from early ages. Accordingly, the review presents resources and learning experiences carried out in schools in the Region of Murcia. Finally, it emphasizes the need to strengthen teacher training and institutional commitment to ensure genuine inclusion.

Keywords: sign language, early childhood education, bilingual biculturalism, bimodal system.

Introducción

La Lengua de Signos (LS en adelante) es un código lingüístico visogestual, un vehículo de comunicación básico de la comunidad sorda (Benito-Moreno y Agra-Gasqué, 2021).

La Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), recomienda el uso del término “personas sordas”, en línea con organismos internacionales. El término médico usado es el de “hipoacusia”, aunque, en sentido estricto, se refiere a un grado profundo. Actualmente, es más aceptado utilizar el de “personas con diversidad funcional auditiva”, o bien, “personas con discapacidad auditiva”. Ambos se usan indistintamente a nivel legislativo y social.

No obstante, cabe señalar que todos ellos son relativamente recientes. En el siglo XIX, el término “sordo” hizo frente a la expresión más habitual, “sordomudo” (*deaf-mute* en inglés). Durante muchos años este término, junto al de *dumb*, que contaba con una connotación más despectiva, ya que significa “estúpido”, han sido los que designaban esa incapacidad de expresarse de manera comprensible por medio de la palabra (Dudley, 1885). El abandono del término “sordomudo” se acreditó a lo largo del siglo XX. Al principio, no se percibía como ofensivo, algo que comenzó a sentirse con la entrada de los docentes oralistas.

En los años 40 surgió un debate para cambiar el nombre del periódico *La Gaceta de los sordomudos*, dada la necesidad de dejar atrás el término “mudo”, pues este se utilizaba para referirse a personas con diferentes grados de sordera, desde aquellos con sordera profunda hasta quienes no desarrollaban lenguaje oral. Fue a partir de ahí cuando comenzaron a designarse como “silenciosos” (*silents* en inglés), siendo una designación muy popular en Estados Unidos.

En torno a 1960 y 1970, surgieron términos, como “deficiente auditivo” o “discapacitado auditivo”. Ya en los 80 se creó la nomenclatura BIAP68 (Bureau International d’Audiophonologie) a manos del Laboratorio Paul Veit, que clasificaba las deficiencias auditivas en 4 categorías en función del promedio de las pérdidas de audición tonales a 500, 1000 y 2000 Hz (Organización Mundial de la Salud, 1980), como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1

Clasificación de las deficiencias auditivas

Categoría	Promedio de la pérdida auditiva (dB HL)	Porcentaje de población sorda afectada
Leve	20-40%	55%
Moderada	40-70%	33%
Severa	70-90%	9%
Profunda	Superior al 90%	3%

Nota. Adaptado de “Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad” por la Organización Mundial de la Salud (1980). Recuperado de <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/131983/8486852455-spa.pdf>

En la actualidad, se estima que más del 5% de la población mundial padece algún tipo de pérdida de audición discapacitante. Para que se reconozca esta pérdida, tiene que ser superior a 35 dB en el oído que mejor oye, o bien, cuando el umbral de audición en ambos oídos es igual o superior a 20 dB (Organización Mundial de la Salud, 2024).

Existen diferentes causas que la denotan, según sea la etapa evolutiva y sus periodos críticos pertinentes:

Periodo prenatal (concepción/40 semanas de edad gestacional):

- Factores genéticos.
- Infecciones intrauterinas (rubéola, infección por citomegalovirus...).

Periodo perinatal (nacimiento/7º día de vida fuera del útero materno):

- Asfixia perinatal.
- Hiperbilirrubinemia.
- Bajo peso al nacer.
- Otras morbilidades perinatales y su tratamiento.

Infancia, adolescencia y juventud (desde los 0 a los 25 años):

- Otitis crónicas.
- Presencia de líquido en el oído.
- Meningitis y otras infecciones.

Edad adulta y edad avanzada (desde los 25 años al final de la vida):

- Enfermedades crónicas.
- Tabaquismo.
- Otosclerosis.

- Degeneración neurosensorial relacionada con la edad.
- Pérdida de audición neurosensorial repentina.

Además, pueden darse una serie de factores que actúan con independencia a los periodos críticos evolutivos, como:

- Tapón de cerumen.
- Traumatismo en el oído o la cabeza.
- Ruidos o sonidos fuertes.
- Medicamentos ototóxicos.
- Productos químicos ototóxicos en el ámbito laboral.
- Carencia nutricional.
- Infecciones virales y otras afecciones del oído.
- Retraso en la aparición de la audición o pérdida progresiva de esta por causas genéticas.

Entre los años 80 y 2000 surgió un movimiento en EE. UU de reconocimiento social de la comunidad sorda y la inclusión de personas sordas en cargos académicos. Este colectivo reivindicaba constituir una minoría lingüística, no una discapacidad, exigiendo el reconocimiento de la lengua de signos como medio de comunicación propio y un derecho educativo.

Esta lengua comenzó a designarse como “gestos”. Intentaron crear un neologismo entre “gestuar” y “gestizar” hasta que apareció la expresión “lengua de señas”. Se pretendió que este término fuese universal, lo que no convergía con la idea difundida y equívoca de que la lengua de señas es universal (Lengua de Signos Española-LSE, Langue des Signes Française-LSF, Lingua Italiana dei Segni-LIS, British Sign Language-BSL...). No obstante, desde hace casi dos siglos, casi toda la población mundial sorda emplea la seña del dedo índice que muestra la oreja y la boca para referirse a su condición de sordo (Figura 1). Actualmente, la lengua de signos es dinámica y abierta a neologismos, llegándose a crear palabras nuevas casi a diario.



Figura 1. Configuración del signo “sordo”

Nota. Recuperado de DILSE (Diccionario de la Lengua de Signos Española) en <https://fundacioncnse-dilse.org/>

Históricamente, la educación para personas sordas fue conflictiva. Durante el siglo XIX, la educación de las personas sordas era reconocida como una querella. En torno a 1880, predominó el método oralista, que prohibía el uso de señas (Congreso Internacional de Milán, 1993). Tras la Segunda Guerra Mundial, se asentaron profesiones como la logopedia y el uso de prótesis auditivas. En esta misma línea, surgieron Centros de Reeducción del Oído y de la Palabra (CROP).

En 1805 se fundó el Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid. Además, se crearon otros centros privados, tales como los de “La Purísima”, donde eran internados. Gracias a esto, fue con la Ley de Instrucción Pública de 1857 cuando se hacía obligatoria la educación elemental de las personas sordas.

La educación especial consiguió institucionalizarse entre 1910 y 1923, separándose las enseñanzas de sordomudos y ciegos. Por su parte, la Ley General de Educación de 1970 consiguió mejorar la calidad pedagógica, aumentándose la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 14 años.

Hasta los años 80, el alumnado sordo asistía principalmente a Centros de Educación Especial (CEE). En España, desde 1996 se garantiza la escolarización de todo el alumnado sordo.

En referencia a lo expuesto, la evolución de los modelos de comunicación para personas sordas ha pasado por:

- Modelo dual. Educación separada en centros ordinarios y especiales, con predominio del método oralista y poca formación especializada.
- Modelo de integración. Compartición de espacios y recursos, apoyos especializados incipientes, aunque con falta de formación específica en lengua de signos.
- Modelo inclusivo. Participación plena del alumnado sordo en todas las actividades escolares, respetando sus capacidades y promoviendo su desarrollo integral.

Siguiendo a Muntaner (2019), gracias a los avances históricos el modelo inclusivo es el más expandido en nuestro país. Esto también se debe a:

1. La entrada en vigor del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, el alumnado con necesidades educativas especiales pasa a ser atendido en las escuelas ordinarias.
2. La Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas [...], momento en el que se reconoció formalmente la

Lengua de Signos Española (LSE en adelante).

3. Una década más tarde, en 2016, y a nivel internacional, el Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoció el derecho a la educación inclusiva. A partir de aquí, comenzaron a tomarse medidas para asegurar el aprendizaje de la LS, así como promover la identidad lingüística de la comunidad sorda.
4. El Currículo de la Lengua de Signos Española para las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria (Esteban et al., 2017). A partir de este momento y de forma oficial, el Mediador Comunicativo y el Intérprete de LSE se convierten en una las piezas inquebrantables de nuestro sistema educativo y de la realidad de las aulas.
5. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), añade el “principio de inclusión”, frente al de integración. No será hasta la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) cuando se elimine el “principio de integración” y solo se hable de inclusión.

Esta inclusión implica la asunción de medidas metodológicas y organizativas, además de elaborar propuestas de actividades motivadoras y significativas, aplicando el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), personalizando los recursos materiales y contando la presencia de varios profesionales según las necesidades del alumnado (Espada et al., 2019). Para ello, se precisa de un equipo multidisciplinar, compuesto por:

- Orientador. Su principal misión es ofrecer una respuesta educativa en función de las necesidades percibidas y desarrollar las medidas pertinentes. También se encarga de orientar y coordinar a los docentes y familias con otros profesionales de ámbito social o sanitario.
- Intérprete en LSE. Suele asignarse al alumnado sordo signante o a centros educativos donde está implementado el Programa ABC.
- Docente especializado en Audición y Lenguaje (AL). Presta su intervención al alumnado con alteraciones en la comunicación. Por ejemplo, podría incorporar pictogramas en el aula con el alfabeto dactilológico o con vocabulario funcional (escribir, leer, levantar la mano, ir al baño, beber agua, almorzar, etc.).
- Docente especializado en Pedagogía Terapéutica (PT). Atiende al alumnado con específicas de apoyo educativo (ACNEAE). Por ejemplo, podría ayudar al desarrollo de la LS como sistema de comunicación,

redirigiendo los signos naturales a los oficiales de este sistema.

- Tutor o tutora de aula. Es imprescindible que incorpore a su práctica educativa estrategias que ayuden al desarrollo comunicativo del alumnado sordo. Las Administraciones educativas suelen ofrecer cursos de formación permanente en LS, aunque olvidan otros sistemas de comunicación (dactilológico en palma, palabra complementada, lectura labio-facial, Benson Schaeffer, Bliss, Minspeak, etc.).

En este sentido, es necesario señalar que la escolarización debe atender a la variabilidad de personas sordas, pues cada una tiene que construir el lenguaje de acuerdo a sus necesidades y aspectos positivos de su desarrollo (fortalezas), por lo que nunca se han de formar el lenguaje solamente atendiendo a su condición (debilidades). Por ello, según (Alcina, 2021), puede que un contexto bilingüe, en un centro ordinario, que use la modalidad bimodal, sea lo más enriquecedor para todo el alumnado.

De acuerdo con Valle (2024), este sistema bimodal es entendido como un sistema de comunicación que usa de forma simultánea los signos y la lengua hablada. Podría decirse que usa conjuntamente la modalidad oral-auditiva y la visual-gestual. En este caso, la estructura gramatical la marca la lengua oral (LO en adelante), y no la LS. Por tanto, ayuda a la aproximación de las personas sordas y la LO y también sirve como sistema de comunicación aumentativa para personas con dificultades graves de expresión oral.

Debe aclararse que el sistema bimodal no es una lengua independiente sino, más bien, una herramienta complementaria de comunicación, convirtiéndose en un recurso didáctico valioso para acceder al lenguaje y a la interacción de la vida diaria. Este ayuda en gran medida al desarrollo comunicativo y social del discente, dado que presenta las palabras en el mismo orden que lo hace la LO, usada por sus compañeros de aula y las personas de su entorno cercano. Así, los recursos y estrategias para el alumnado sordo también pueden ser utilizados por cualquier persona que forma parte su vida (iguales, docentes implicados en el aula, familiares sean o no sordos...).

La introducción del sistema bimodal en los centros ordinarios de educación pública presenta grandes beneficios, tales como los del estudio longitudinal de Pérez et al. (2019):

- Evolución del vocabulario en ambas lenguas (LO y LS). Al principio, adquieren mayor vocabulario en LS. Una vez que el tratamiento logopédico, junto al implante, favorecen la audición, se hace notable un mayor vocabulario en LO.

- La LS no supone un impedimento, obstáculo o retroceso para el desarrollo de la LO. Se podría decir que las personas sordas con LS con lengua materna obtienen resultados óptimos en LO, los cuales potencian el aprendizaje de la LS, siempre que esta se hubiese iniciado antes de los 3 años.
- Mejora de la percepción del orden de las palabras.
- Promueve la competencia fonológica, con una mayor visualización y aclaración de los fonemas, dado que nos podemos apoyar en la labiolectura.
- Mayor capacidad para interiorizar múltiples visualizadores fonéticos o gestos recuerdo, que permiten el trabajo de la articulación.
- Abecedario dactilológico, un gran recurso para crear representaciones gráficas manuales y establecer conexiones entre la LS, la LO y el lenguaje escrito.

A pesar de estos beneficios, la administración educativa no exige requisitos específicos de formación en LSE a la comunidad educativa, lo que supone un obstáculo que compromete la calidad de la educación.

Entonces, ¿es posible introducir el bilingüismo entre la lengua oral y la lengua de signos?

De acuerdo con Pérez et al. (2014), en España, el bilingüismo entre estas lenguas se está dando en contextos variados:

- Uso de la LS como apoyo a la comunicación oral.
- La LS como forma de comunicación bimodal.
- Utilización de la LS para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, sobre todo, en situaciones de educación especial.
- La LS como impulso de la integración escolar.

Pensemos que, en un alto porcentaje de casos, este alumnado recibe una educación simultánea en LO y LS en casa. Su familia, generalmente oyente, suele utilizar el sistema bimodal: usan el vocabulario de la LS, mientras que acuden a la sintaxis y al orden de la oración que se usa en la LO, lo que permite la expresión simultánea de ambas (Robles, 2012).

En el otro lado se encuentran las familias sordas en las que la LS se inicia desde el mismo nacimiento. En este caso, se observa mayor velocidad en el

desarrollo comunicativo-lingüístico, promovido por la facilidad para adaptarse a las necesidades que puedan presentar sus hijos e hijas.

Por su parte, debemos ser conscientes de que este bilingüismo en el aula acarrea una serie de dificultades, siendo la más habitual, el desfase en el desarrollo gramatical y de vocabulario que se daría en ambas lenguas, existiendo una pequeña ralentización en la adquisición del lenguaje durante los primeros años de vida (Hoff & Core, 2015). Una problemática que también se da cuando existen dos lenguas maternas, por ejemplo, español-árabe, español-inglés, español-francés, etc.

En virtud de todo lo expuesto, cabe preguntarse: ¿es viable introducir la LSE en su modalidad bimodal en aulas ordinarias desde edades tempranas?

Justificación y objetivos

Para dar respuesta a la incógnita planteada es necesario justificar los motivos por los que he elegido este tema de investigación.

En primer lugar, como docente de la etapa de Educación Infantil en un centro ordinario público, considero fundamental dar una respuesta educativa a la amplia gama de necesidades que plantea el alumnado de tu aula, estando o no vinculadas con necesidades educativas especiales.

Cuando te asignan un grupo en esta etapa, especialmente, el nivel de 3 años, es frecuente que casi ningún discente tenga un diagnóstico clínico o un dictamen de escolarización previo. A medida que pasa el tiempo, solemos descubrir comportamientos y conductas en algunos de ellos que se desvían del desarrollo normativo de ese grupo de edad, lo que precisa de una serie de pautas de actuación, designadas en colaboración con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

Por lo general, el alumnado sordo comienza su andadura escolar con su condición, es decir, esos discentes suelen tener una sordera prelocutiva (antes del nacimiento) o postlocutiva, la cual suele iniciarse antes de la escolarización. No obstante, su detección podría darse a partir de la escolarización, ya que el docente puede percibir en las diferentes dinámicas del aula que existe algún problema de audición.

En cualquier caso, los docentes debemos estar mínimamente formados en relación a atención a la diversidad, aunque la realidad difiere en gran medida, en especial, en lo referido a la sordera y la ceguera. La mayoría de los docentes no

cuentan con una base en LSE, a pesar de que es una de oficiales de nuestro país y, durante su formación, tampoco se les han inculcado recursos, estrategias u otros sistemas de comunicación alternativos a la lengua oral.

Por todo ello y de acuerdo con lo expuesto, con este análisis bibliográfico se pretende:

De forma general:

- Analizar el papel de la Lengua de Signos Española en el sistema educativo español, centrándome en la etapa de Educación Infantil.

De este objetivo se derivan otros, como:

- Comprobar si la Lengua de Signos Española es un elemento facilitador de inclusión desde edades tempranas.
- Resaltar las ventajas de la utilización de la Lengua de Signos Española en el aula ordinaria de Educación Infantil.

A partir de ellos y, de forma práctica y real, se propone:

- Incentivar la inclusión del sistema bimodal en las aulas de Educación Infantil desde diferentes experiencias de aprendizaje.

Resultados

En base al sistema bimodal sobre el que se basa esta revisión bibliográfica se han desarrollado nuevos conceptos en torno a esta modalidad de comunicación. Entre ellos, se encuentran el de bilingüismo bicultural (Herranz y Benito, 2024). Este engloba a toda la comunidad sorda, que se define como:

- Bilingüe, porque aprende dos lenguas, la lengua de signos y la lengua oral, pudiendo existir una “lengua adicional” como consecuencia de la lengua cooficial utilizada en su Comunidad Autónoma (gallego, euskera, catalán, aranés), que puede ser comunicada de forma oral y/o signada.
- Bicultural, porque este colectivo goza de los mismos derechos que la comunidad oyente a la que pertenecen por cuestión territorial (familia, escuela, localidad...) y, evidentemente, se sienten miembros de la comunidad sorda por su condición física.

Este modelo garantiza la presencia, participación y aprendizaje de todo

el alumnado en las aulas, poniendo en valor los aprendizajes conjuntos y cooperativos, la concienciación social y el acceso a la educación, y no a cualquier educación, sino a esa educación real que lucha por esa igualdad de oportunidades. Al mismo tiempo, se propicia un acercamiento a la comunidad sorda y, por ende, a sus valores, costumbres e historia. Al trabajar las dos lenguas, el alumnado tiene acceso a una educación de calidad, en la que todos pueden alcanzar los mismos objetivos y contenidos/saberes básicos (CEIP El Sol, 2022).

Uno de los errores cometidos más comunes desde este modelo es que la intervención se plantee desde la LO o el colectivo oyente. Es preciso tener presentes a ambos enfoques, valorando a todo el alumnado desde una perspectiva más global y aprovechando los recursos existentes en el aula. Se podría decir que la mayoría de estos recursos están pensados para el alumnado oyente, pero es necesario que exploremos toda nuestra creatividad para saber adaptarlos al colectivo sordo. En la Figura 2 se aclara de forma visual este modelo inclusivo.

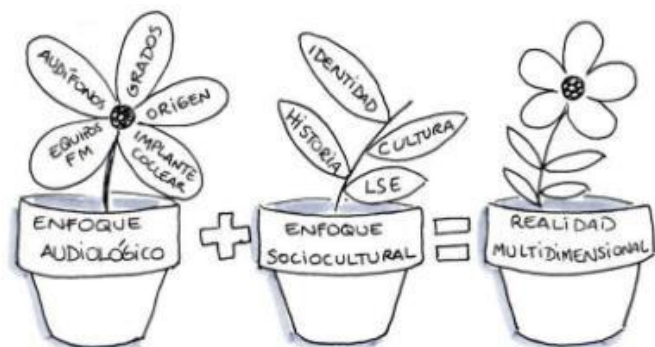


Figura 2. Explicación del modelo inclusivo: bilingüismo bicultural

Nota. Recuperado de “La figura del especialista en lengua de signos española dentro del proyecto inclusivo del CEIP El Sol, Madrid” por Herranz, S. y Aliseda, R. (2024), Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES, 6, p. 145.

Desde este enfoque, se van a exponer una serie de propuestas y recursos en los que tendría cabida la promoción del sistema bimodal en la etapa de Educación Infantil.

Programas educativos

Entre los programas más extendidos se encuentra el Programa ABC, que se incluye en centros ordinarios que presentan un alto porcentaje de alumnado sordo matriculado. En ellos, la intervención se realiza dentro del aula, transmitiendo la información en su sistema de comunicación preferente. El docente encargado de este programa sigue la adaptación individual programada para cada infante, o bien, la programación del aula, siempre que no requiera adaptaciones en objetivos y contenidos. Asimismo, elabora material adaptado para cada uno de ellos.

En este programa intervienen Intérpretes de LSE, entrando en todas las aulas en las que hay sordos escolarizados. Por su parte, el equipo específico de discapacidad auditiva atiende de forma sistemática a los centros donde se desarrolla este programa.

En la Región de Murcia, este programa se desarrolla en el CEIP Santa María de Gracia (Murcia), el CEIP Alfonso García López (Lorca) y el CEIP Beethoven (Cartagena). Tal es la normalización que hacen del uso de la LSE, que el alumnado oyente la utiliza indistintamente junto a la LO.

De entre sus beneficios, el principal es que el alumnado sordo y oyente pueden comunicarse, dado que trabajan el mismo vocabulario y las mismas dinámicas en LSE. Además, la presencia de tantos materiales visuales ayuda al alumnado oyente, especialmente, en los ámbitos relacionados con el lenguaje. Incluso, se promueve un profundo desarrollo personal (Franco-García y Noguera, 2002).

Otro programa a destacar es el de DG Makers 4inclusion. Este impulsa las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC en adelante) por parte del alumnado oyente, utilizando diferentes herramientas tecnológicas para facilitar la vida de las personas con necesidades especiales. Por ejemplo, crea y construye materiales y recursos dirigidos a mejorar la calidad de vida de sus compañeros y compañeras sordos, siendo diseñados en base a sus necesidades particulares. De esta forma, consiguen un verdadero beneficio para la sociedad, innovan, crean, se preparan para el futuro y, lo más importante, aprenden a aceptar, valorar y ayudar a cualquier colectivo (Fundación Integra, 2023).

Experiencias de aprendizaje

Hoy en día aún existe escasez de experiencias de aprendizaje y de recursos materiales que incentiven el aprendizaje de la LSE dentro del aula, en comparación con los existentes para otras alteraciones del desarrollo o de la propia comunicación (Confederación Estatal de Personas Sordas, 2021). Por ello, son muchos los docentes los que se decantan por confeccionar los suyos propios, de manera que ayuden a las necesidades presentes en su aula vinculadas con el colectivo sordo.

A continuación, se muestran algunas ejemplificaciones de recursos de aprendizaje dirigidos a la etapa de Educación Infantil, los cuales impulsan el aprendizaje de la LSE, así como el sistema bimodal.

1. Asamblea

En esta etapa educativa, el asentamiento del conocimiento se produce a través de la repetición y la ejemplificación (Danniels & Pyle, 2022).

Dado el avance de las TIC, resulta interesante introducir la LSE a través de una asamblea en formato digital. Se trata de apoyarse en el vocabulario funcional que se trabaja a diario (p. ej., días de la semana) para incluir, de manera natural por parte del docente, algunos gestos.

De forma innata, el alumnado comenzará a repetirlos durante la asamblea y, con el tiempo, serán capaces de reproducirlos en otros contextos cercanos (p. ej., juego en rincones o recreo) y, más tarde, fuera del aula (p. ej., hogar, parque...). En este sentido, se está incentivando la memoria de trabajo (véase la Figura 3).



Figura 3. Asamblea con días de la semana en LSE

Nota. Elaboración propia con Genially. Imágenes recuperadas de DILSE (Diccionario de la Lengua de Signos Española) en <https://fundacioncnse-dilse.org/>

Por otra parte, otra dinámica que usualmente se trabaja durante la asamblea consiste en repasar el abecedario, pensando en palabras que comiencen, terminen o contenga alguna letra en específico. De forma simultánea, se puede añadir la LSE, indicando la configuración de esa letra. Para ello, es necesario tener en cuenta la incorporación de imágenes que permitan reconocer el gesto para que, progresivamente, puedan ejecutarlo ellos mismos sin necesidad de repetición por parte del docente (Figura 4).



Figura 4. Abecedario en LSE

Nota. Elaboración propia con Genially. Imágenes recuperadas de <https://aprendelenguadesignos.com/alfabeto-dactilologico-en-lse-posibles-actividades/>

2. Rutinas

Resulta esencial introducir recursos de aprendizaje en cada una de las rutinas diarias del aula, repitiendo fórmulas (“buenos días”, “adiós”, “hasta mañana” ...) o recordando vocabulario funcional (días de la semana, meses, números, animales, etc.).

Durante la asamblea, a primera hora de la jornada lectiva, estas rutinas suelen ser presentadas en forma de canciones infantiles. Introducir la LSE a través de la música supone combinar movimientos corporales, expresiones gestuales, musicales y paralingüísticas, de manera que se realza el mensaje de la canción. De esta forma, la canción evoca una serie de imágenes mentales y respuestas emocionales. Podría decirse que el movimiento de nuestro cuerpo hace visible el sonido, es decir, que la musicalidad es visual (Fisher, 2021).

De forma práctica, algunas canciones que promueven el uso de la LSE son:

- Buenos días: <https://www.youtube.com/watch?v=ERrV5XlInDw>
- Días de la semana: <https://www.youtube.com/watch?v=zz8vEaufGM4>
- Meses del año: https://www.youtube.com/watch?v=C-8tFJPgw_Q
- Estaciones del año: <https://www.youtube.com/watch?v=ifmJsZQ1YKw>
- Números: https://www.youtube.com/watch?v=C-8tFJPgw_Q

Además, podemos asociar algunas configuraciones a contenido de los proyectos. Por ejemplo, el pasado año escolar se llevó a cabo un proyecto sobre el Mar Menor y su situación medioambiental deplorable en un centro escolar de la Manga. Teniendo clara la línea del proyecto, buscaron una canción que tratase el contenido programado y eligieron la de “Sol y sal”, una canción de la banda cartagenera Nunatak, dedicada al Mar Menor y su situación actual. El alumnado aprendió su letra, entonación y signos, en su mayoría, del estribillo. Se reproducía en diferentes momentos de la mañana, como la asamblea, el almuerzo y antes de la salida. En la Figura 5 puede verse un musicograma pictografiado con signos del estribillo de esta canción.



Figura 5. Musicograma de la canción “Sol y sal” utilizando la LSE en sistema bimodal

Nota. Elaboración propia en Canva. Imágenes recuperadas de DILSE (Diccionario de la Lengua de Signos Española) en <https://fundacioncnse-dilse.org/>

El musicograma sigue la estructura gramatical de la LO. Esto es beneficioso para todo el alumnado del aula, dado que existe una mayor significatividad e interiorización tanto de los signos como de los valores de la canción.

Esta dinámica también resulta beneficiosa para el alumnado con desconocimiento de idioma y/o con inmadurez en el lenguaje. Esto se debe a que adquiere con mayor facilidad el vocabulario en español, ya que desde un primer momento es capaz de realizarlo de forma manipulativa (configuraciones en LSE). Esto prepara el camino para su posterior evocación oral (García-Martínez, 2015).

3. Pictogramas

Otra forma de instaurar el sistema bimodal desde edades tempranas en las aulas es por medio de pictogramas. Esta metodología es frecuentemente usada con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA en adelante), ya que le permite tener una referencia visual de lo que se está comunicando por vía oral, así como secuenciar momentos (Kramer, 2023).

No obstante, este método también puede utilizarse para introducir los signos de la LSE. En lugar de acudir a los pictogramas de ARASAAC, pueden

tomarse como referencia los de DILSE (Diccionario de la Lengua de Signos Española). Respecto al alumnado con TEA, se estaría introduciendo un sistema de comunicación que no solamente se basa en el reconocimiento de imágenes, sino que también se le está ofreciendo la posibilidad de comunicarse a través de gestos.

En base a ello, también podría favorecer a aquellos con problemas en el desarrollo del lenguaje: retraso simple del lenguaje, Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), disfagia, disfasia, disfemia, macroglosia, desconocimiento de la lengua castellana..., o bien, en otros ámbitos del desarrollo, pudiendo beneficiar al alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), con retraso ligero del desarrollo, con parálisis cerebral, etc.

El uso de estos pictogramas en el aula puede darse en varias vertientes. Por un lado, podrían utilizarse para establecer secuencias, por ejemplo, evocando órdenes sencillas en el día a día del aula (Figura 6), o también, exponiendo los pasos para realizar alguna de las tareas gráficas (Figura 7).

JUGAR	COMER	BEBER	SENTARSE
			

Figura 6. Órdenes sencillas para el día a día en el aula
Nota. Recuperado de DILSE (Diccionario de la Lengua de Signos Española) en <https://fundacioncnse-dilse.org/>

1º ESCRIBIR	2º COLOREAR	3º GUARDAR
		

Figura 7. Secuenciación para tarea gráfica

Nota. Recuperado de DILSE (Diccionario de la Lengua de Signos Española) en <https://fundacioncnse-dilse.org/>

4. Juego simbólico

También resulta interesante el uso del juego simbólico para asentar el sistema bimodal. En estas edades, el alumnado se encuentra en el estadio preoperacional, un momento en el que el simbolismo toma un valor crucial (Piaget e Inhelder, 2022). Todos ellos son perfectamente capaces de “pensar por un momento” que son personas sordas, pudiendo enfrentarse a algunos de los problemas a los que sus pares de esta misma edad se enfrentan a diario.

En esta línea, en las aulas infantiles del CPEIBas Ntra. Sra. de los Dolores se usaron cascos de cancelación de ruido. Con ellos puestos, se le pedía al resto de compañeros que contasen una historia. A los pocos minutos, se le retiraban los cascos y se le preguntaba por lo que había entendido. El discente elegido no daba crédito y se impresionaba mucho cuando no lograba oír prácticamente nada.

Esta actividad pretendía, principalmente, la evolución de la empatía del alumnado hacia la realidad de sus iguales sordos y, por ende, al resto del colectivo sordo. Se intentó plantear esta situación cotidiana desde un punto de vista lúdico, sin que evocase miedo.

Los resultados arrojaron el interés positivo del todo el alumnado por vivenciar esa sensación de “no escuchar”. A partir de esta dinámica, no cesaron las preguntas sobre cómo se comunicaban estas personas si no podían escuchar y se preocupaban sobremanera porque no podían escuchar, algo a lo que ellos estaban totalmente acostumbrados.

5. Celebración de efemérides

Siguiendo a Ortiz, Ortega y Santamaría-Cárdaba (2023), la celebración de festividades y tradiciones populares forma parte de la cultura escolar. Algunas de ellas pretenden favorecer la inclusión de todo el alumnado, celebrándose días como el Día Nacional de la Lengua de Signos Española (14 de junio).

Por su parte, las redes sociales usadas por los centros escolares han impulsado la celebración de esta efeméride. Son muchos los que ya se suman a esta iniciativa, publicando vídeos en los que usualmente se ve al profesorado, o bien, al alumnado, signar una canción, como se muestra en las siguientes:

- Día de la violencia de género con “La puerta violeta” en <https://www.youtube.com/watch?v=DHblseGdrWs>
- Navidad con “Hecha a mano” en <https://www.instagram.com/reel/C1HIMXRq-Qa/?igsh=b3NjYmo0eDlyMHE0>
- Bienvenida del verano con “El mismo sol” en https://www.youtube.com/watch?v=eEJKfMXiFqg&list=PL9ad6tIro61Ap9k4_CkwRqgbG5CyleUYQ&index=3

Todos ellos denotan la progresiva extrapolación de la LSE a otros contextos en los que no están presentes únicamente personas sordas. Esta expansión es debida, en parte, a aquellas personas oyentes que intentan mejorar la sociedad, beneficiando a aquellos que tienen menos voz.

Otro ejemplo es el llevado a cabo en el CPEIBas Ntra. Sra. De los Dolores, donde se fotografió al alumnado, configurando cada una de las letras de su nombre. De esta manera, trabajaron el alfabeto dactilológico de forma significativa (véase la Figura 8).



Figura 8. Detalle para el alumnado por el Día Nacional de la Lengua de Signos Española

En este centro no había alumnado sordo, ni personal cualificado en el ámbito de la LS, pero sí había docentes implicados en la diversidad funcional existente en la infancia y la necesidad de introducir la LSE en los centros ordinarios desde edades tempranas.

Discusión y conclusiones

Hoy en día, la realidad educativa muestra que sigue siendo poco usual ver que el alumnado oyente conviva con el alumnado sordo. Esto se explica por el bajo índice de profesorado especializado en LS y por la escasa dotación que las administraciones educativas destinan a este respecto. Por tanto, uno de los principios de la educación, el de una educación de calidad para todos, expuesto tanto en el preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación como en el artículo 27 de la Constitución, no se cumple en su totalidad.

Se reclama un mayor número de recursos materiales y humanos para que, desde edades tempranas, todo el alumnado sordo pueda acceder a las mismas condiciones educativas que posee el resto de sus pares. Para ello, se necesita la

colaboración e involucración de las administraciones educativas.

Con esta colaboración habría más docentes indagando y aplicando nuevas estrategias de aprendizaje en las que se incluya la LSE. De esta forma, podrían introducirse desde la etapa de Educación Infantil diversas metodologías, como la que se sustenta en el uso del sistema bimodal desde edades tempranas.

Por su parte, el bilingüismo bicultural tiene cada vez más presencia, aunque señalo que este bilingüismo debería existir por las dos partes, es decir, la comunidad oyente también debería implicarse en la enseñanza y aprendizaje de la LSE, como ya lo hace desde hace décadas, por ejemplo, con el inglés.

Sobre este aspecto, llama la atención que algunos países bonifiquen a los docentes especializados en enseñanza bilingüe inglesa. Si se repitiera este hecho en nuestro país, se aseguraría una mayor presencia de la LSE en los centros ordinarios, además de una inclusión efectiva y una atención a la diversidad funcional real.

Por todo ello, si el sistema educativo diera validez a este bilingüismo bicultural, todas las personas sordas se sentirían miembros activos de la sociedad y acatarían su pleno derecho a estar incluidos dentro de la comunidad mayoritaria, la oyente.

Referencias

Alcina, A. (2010). Las lenguas de signos en la educación bilingüe: un enfoque plurilingüe e intercultural. *Avances en Supervisión Educativa*, 13.

Alcina, A. (2021). *Políticas educativas de la enseñanza de personas sordas: España 1800-2000*. McGraw Hill.

Benito-Moreno, S. C., y Agra-Gasqué, A. (2021). La Lengua de signos como recurso inclusivo en el sistema educativo español. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 5(1), 116-132.

CEIP El Sol (2022). *Veinte años de Educación inclusiva para alumnado*

sordo y oyente. CEIP El Sol. Recuperado de
<https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/c792ead1-81fe-476b-acfa-78aad1e90a31/DOCUMENTO%2020%20aniversario%20EL%20SOL%20con%20LICENCIA.pdf?t=165443385292424>

Confederación Estatal de Personas Sordas (2021). *Estudio sobre la situación educativa de la juventud sorda. Informe de resultados*. Recuperado de https://www.cnse.es/media/k2/attachments/CNSE_Informe_Resultados_Estud%20io_Situaci%C3%B3n_Educativa_Juventud_Sorda.pdf

I. (Orgs.), *A dinâmica do processamento bilingüe* (pp. 337-367). Pontes. Danniels, E., & Pyle, A. (2022). Inclusive Play-Based Learning: Approaches from Enacting Kindergarten Teachers. *Early childhood education journal*, 1-11. Advance online publication.

Dudley, L. J. (1885). Deaf but not Dumb. *American Annals of the Deaf and Dumb*, 30(1), 21-25.

Espada, R. M., Gallego, M. B., & González-Montesino, R. H. (2019). Universal Design of Learning and inclusion in Basic Education. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 207-218.
<http://dx.doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>

Esteban, M. L., Aroca, E., Rodríguez, M., y Sánchez, D. (2017). *Currículo de la Lengua de Signos Española para las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria*. Real Patronato sobre Discapacidad.

Fisher V. (2021). Embodied Songs: Insights Into the Nature of Cross-Modal Meaning- Making Within Sign Language Informed, Embodied Interpretations of Vocal Music. *Front Psychol*, 22(12):624689.

Franco-García, M. D. y Noguera, R. (2002). Nuevos escenarios para la educación inclusiva: el proyecto ABC de atención al alumnado sordo. Recuperado de <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/17.pdf>

Fundación Integra (2023). *STEAM + tecnología emocional*. Integra digital.

García-Martínez, M. P. (2015). Una visión comprensiva de la realidad de los menores que utilizan SAAC desde los ámbitos familiar, profesional e iguales (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga).

Herranz, S. y Benito, R. (2024). La figura del especialista en lengua de signos dentro del proyecto inclusivo del CEIP El Sol, Madrid. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 6, 141-162.

Hoff, E., & Core, C. (2015). What Clinicians Need to Know about Bilingual Development. *Seminars in Speech and Language*, 36(2), 89-99.

Kramer P. (2023). Icono: a universal language that shows what it says. *Frontiers in psychology*, 14, 1149381.

Muntaner, J. J. (2019). Consideraciones para la intervención de los apoyos de la comunicación y el lenguaje en la escuela inclusiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 39(1), 41-48.

Organización Mundial de la Salud (1980). Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad. Recuperado de <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/131983/8486852455-spa.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2024). Sordera y pérdida de audición. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

Ortiz, R., Ortega, V. y Santamaría-Cárdaba, N. (2023). Efemérides en la escuela. Análisis de celebraciones y festividades escolares desde la inclusión educativa. En Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva (pp.526-540). Octaedro

Pérez, M., de la Fuente, B., Alonso, P., & Echeíta, G. (2019). Four Co-Enrollment Programs in Madrid: Differences and Similarities. *Co-Enrollment in Deaf Education*, 235-256.

Pérez, M., Valmaseda, M., de la Fuente, B., Montero, I., y Mostaert, S. (2014).

Desarrollo del vocabulario temprano en niños con implante coclear escolarizados en centros con bilingüismo oral-signado. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(2), 85-97.

Piaget, J. e Inhelder, B. (2022). *Psicología del niño*. Morata.

Robles, M. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo: Un nuevo camino hacia la inclusión. *Unirevista.es*, (1), 76-86.

Valle, F. L. (2024). *Diferencia entre la Lengua de Signos y el Sistema Bimodal*. GEU editorial.

Velasco, C., y Pérez, I. (2017). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 77-93.

Influencia de los Descansos Activos en la atención del alumnado de Educación Primaria

Luisa María Campillo Cervantes¹
Universidad de Murcia.

Resumen

Actualmente, el nivel de actividad física en edades tempranas es muy inferior al que se debería. Para solucionar este problema se han propuesto los descansos activos, que han mostrado beneficios aumentando el nivel de actividad física y mejorando las funciones ejecutivas, entre ellas la atención. Este Trabajo Fin de Grado tiene como objeto de estudio la relación entre los descansos activos y la atención en el alumnado. En esta propuesta se planificaron y ejecutaron tres acciones puntuales con alumnado perteneciente al segundo ciclo de educación primaria en un centro de titularidad concertada del municipio de Murcia. Las intervenciones se desarrollaron a través de descansos activos interclase, en los que se trabajaba contenido disciplinar relacionado con la materia que se iba a impartir a posteriori. Finalmente, se concluyó que la implementación de estos descansos puede ser adecuado para lograr una mejora en la atención del alumnado, reflejado a través de la cumplimentación del Test de Caras-R por parte del alumnado.

Palabras clave: actividad física, descansos activos; atención y rendimiento escolar.

¹ luisamaria.campilloc@um.es

Influence of active breaks in attention of primary school students

Abstract

Currently, the level of physical activity at early ages is much lower than it should be. To solve this problem, active breaks have been proposed, which have shown benefits by increasing the level of physical activity and improving executive functions, including attention. The purpose of this Final Degree Project is to study the relationship between active breaks and attention in primary school students. In this proposal, a program was planned and implemented with three specific actions with students belonging to the second cycle of primary education in a center of subsidized ownership in the municipality of Murcia. The interventions were developed through active interclass breaks, in which disciplinary content related to the subject to be taught later was worked on. Finally, it was concluded that the implementation of these active breaks may be adequate to achieve an improvement in student attention, reflected through the completion of the “Test de Caras-R” by students.

Keywords: physical activity, active breaks; attention and academic achievement.

Introducción

La actividad física es esencial para el bienestar de las personas, especialmente durante la infancia y la adolescencia. En estas etapas de la vida, es crucial para asegurar un desarrollo saludable. Desde la Organización Mundial de la Salud (OMS) se recomienda que todas las personas realicen al menos 1 hora diaria de actividad física moderada o vigorosa para la obtención de beneficios asociados a la salud (Oviedo et al., 2013).

Este dato se ve respaldado por evidencias científicas que asocian salud y práctica físico-deportiva, las cuales revelan que dicha relación en los primeros años de vida incide en mayor medida en la salud del futuro adulto, y concluyen que fomentar la actividad física desde la infancia es crucial para un desarrollo saludable. Además de beneficios sobre la salud física, se ha demostrado como este factor afecta al bienestar general de la persona, influyendo positivamente en la salud social y cognitiva (Arribas-Galarraga y Maiztegi-Kortabarria, 2021).

Sin embargo, la OMS también indica que los niveles de actividad física de la población mundial son insuficientes, independientemente de la edad, y que no llegan a cubrir este mínimo diario (Oviedo et al., 2013). En los últimos años, multitud de estudios desarrollados sobre actividad física y salud en los niños han concluido que la falta de actividad física está comenzando a convertirse en un grave problema. En los mismos se indica que una alimentación poco saludable y la falta de ejercicio físico son las principales causas de enfermedades no transmisibles, como la obesidad. En el caso de los niños españoles, más de un 40% sufre un exceso de peso, llegando un 17,3% a presentar obesidad (García, 2023).

El sedentarismo entre los niños y adolescentes destaca por su presencia dentro del centro escolar, siendo un 80% del tiempo el que pasa sentado o realizando actividades sedentarias (Arribas-Galarraga y Maiztegi-Kortabarria, 2021). Esta edad escolar adquiere gran importancia como periodo de estimulación hacia la práctica de ejercicio físico, al tratarse de una etapa sensible para la formación de actitudes positivas hacia un estilo de vida activo. Por este motivo, desde dentro de la escuela se deben proponer estrategias para incrementar los niveles de actividad física de los alumnos.

La legislación vigente en España señala entre sus fines fundamentales el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte, incorporando la Educación Física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y

social. Además, apunta la necesidad de promover la práctica diaria de deporte y ejercicio físico entre los estudiantes durante la jornada escolar. Con esto se puede llegar a pensar que las clases de Educación Física son el mayor aporte de actividad física, no obstante, se aportan pocas horas semanales con niveles paupérrimos de carga efectiva de trabajo físico.

Afortunadamente, gran parte de la literatura afirma que los niveles de condición física de los jóvenes pueden mejorar con relativa rapidez usando actividades agradables y atractivas. (García, 2023). Para compensar este déficit, en los últimos años están proliferando cambios organizativos en los centros escolares, favoreciendo la incorporación de la actividad física dentro del horario lectivo y reduciendo los tiempos prolongados en situación sedentaria (Jiménez-Parra et al., 2022).

Epígrafe teórico

Una de las primeras estrategias exploradas para incrementar estos niveles fueron los recreos, pero ni con esto los niveles eran suficientes, puesto que debían realizarse bajo supervisión de un especialista, y los alumnos debían estar en continuo movimiento, elementos que son muy difíciles de controlar en estos recreos (García, 2023). Otra propuesta para abordar esta situación son los descansos activos, los cuales, además de proporcionar disfrute y diversión, son útiles para incrementar los niveles de actividad física (Arribas-Galarraga y Maiztegi-Kortabarria, 2021).

Los descansos activos se definen en Jiménez-Parra et al. (2022) como “una breve pausa de actividad física de intensidad moderada o vigorosa que se integra dentro del horario escolar, ofreciendo aumentar el nivel de actividad física del alumnado”. Esta metodología trata de aprovechar las pausas durante la jornada escolar para desarrollar algún tipo de actividad física, sin detrimento del tiempo de aprendizaje, y pudiendo llegar a mejorar el rendimiento cognitivo del alumnado (Gómez-Mármol et al., 2023). Por lo tanto, los descansos activos responden a un tipo de actividad de corta duración que “rompe” la instrucción académica sedentaria.

A pesar de la variada terminología existente para describir los descansos activos (pausas activas, descansos de actividad, cuñas motrices, descansos cerebrales o lecciones en movimiento) todas ellas persiguen un objetivo común: aumentar el tiempo de práctica físico-deportiva y disminuir el sedentarismo, a la vez que proporcionan beneficios en los resultados académicos y la salud de los participantes (Muñoz, 2020).

Gómez-Mármol et al. (2023) señala la diferenciación de Muñoz y Valero (2021), estableciendo tres tipos de descansos activos según su finalidad:

- Descanso activo con la finalidad de aumentar el volumen e intensidad de práctica de actividad física durante el desarrollo de una clase a través del trabajo motriz.
- Descanso activo con la finalidad de relajar la mente.
- Descanso activo con la finalidad de aprender o reforzar contenidos académicos.

Asimismo, se diferencian tres formas de incorporar esta actividad en el aula, según Watson et al. (2017):

- Descanso activo durante el desarrollo de una clase: breves periodos donde se incorpora actividad física de intensidad moderada o vigorosa sin necesidad de espacios, material o personal específico.
- Descanso activo centrado en el plan de estudio: se incluyen contenidos curriculares acordes a la etapa escolar del alumnado.
- Clases físicamente activas: se integra la actividad física a lo largo de toda la sesión en áreas diferentes a la de educación física.

Si se habla de su secuenciación dentro de una jornada escolar, esta puede ser muy diversa. Las diferentes maneras establecidas en Gómez-Mármol et al. (2023) son:

- A primera hora (al entrar al colegio).
- Intraclase (en mitad de una hora lectiva pasados los primeros 15/20 minutos).
- Activación (cuando el docente perciba a los alumnos desconectados de la tarea).
- Relajación (tras un examen, recreo o clase exigente).
- Interclase (en el cambio de clase).
- El recreo.

En cuanto a la estructura de los descansos activos, existe cierta incertidumbre, pues no se ha llegado a un consenso acerca de la duración o la frecuencia recomendable, así como la intensidad o tipo de actividad a proponer dentro las intervenciones (Pastor-Vicedo et al., 2021).

Estos descansos pueden presentar una duración entre 5 y 30 minutos, y la intensidad puede ser variable. Si bien es cierto, de diversidad de estudios se interpreta que los descansos activos con una menor duración y de intensidad vigorosa reportan mejoras más significativas, frente a descansos más largos de intensidad moderada, lo que se traduce en beneficios más notables después de 5

minutos a intensidad vigorosa frente a 30 minutos de intensidad moderada (Melguizo-Ibáñez et al., 2024).

En lo referente al tipo de ejercicios a realizar, pueden ser actividades de tipo coordinativo, tareas complejas, tareas mecánicas o tareas de baja demanda cognitiva. Si bien aquellos que incluyen actividades de tipo coordinativo o tareas complejas presentan más beneficios a nivel cognitivo, en oposición a intervenciones con actividad de tipo mecánico y baja demanda cognitiva (García, 2023). Esto puede deberse a que la coordinación activa áreas cerebrales relacionadas con la atención. Además, aquellas tareas físicas que implican mayor nivel de conmutación de la atención conducen a una mejora en las habilidades de concentración (Melguizo-Ibáñez et al., 2024).

Respecto a los beneficios proporcionados, las evidencias muestran como con la incorporación de descansos activos en el aula se puede llegar a alcanzar el 50 % de las recomendaciones establecidas por la OMS, así como mejoras en el nivel de condición física, salud y bienestar (Jiménez-Parra et al., 2022). Asimismo, se ha concluido que estas intervenciones repercuten positivamente en el aprendizaje afectando a variables como las funciones ejecutivas y el comportamiento hacia la tarea, que se valoran a través de las mejoras en la atención, la concentración, la motivación, el disfrute del aprendizaje, la disminución de los problemas de comportamiento, y el rendimiento académico (Arribas-Galarraga y Maiztegi-Kortabarria, 2021).

La literatura corrobora este hecho por medio de varias investigaciones.

En el trabajo de Hillman et al. (2011) no se encontraron efectos positivos en intervenciones basadas en ejercicios aeróbicos simples, pero sí en actividades cognitivamente exigentes. En este caso, el esfuerzo físico no tuvo ningún efecto en ninguna medida del rendimiento atencional de los niños. El compromiso cognitivo fue el factor crucial que condujo a una mayor atención enfocada y mayor velocidad de procesamiento.

La investigación desarrollada por Mavilidi et al. (2019) también encontró efectos beneficiosos aplicando descansos activos de menor duración, mejorando con ellos la atención, la concentración en la tarea y la memoria de trabajo. Algunas de las funciones ejecutivas, por tanto, parecen ser mejoradas tras la realización de los descansos activos.

Otra de las investigaciones es la de McKown et al. (2022), la cual establece que la actividad física a una intensidad moderada-vigorosa se asocia con mejoras concretas en la atención, así como en diferentes funciones ejecutivas. Demostrando también mejoras en las funciones cognitivas en actividades físicas con demanda cognitiva.

De Greff et al. (2018) confirma que las intervenciones que implican actividad física cognitivamente comprometida reportan una mejor en el rendimiento cognitivo frente a aquellas con bajo nivel de actividad física comprometida.

Por otro lado, Watson et al. (2019) comenta que las actividades físicas con carga cognitiva mejoran significativamente las habilidades de concentración y atención selectiva.

Por último, Schmidt et al. (2016) concluye que los descansos activos con carga cognitiva aumentan el compromiso cognitivo por el cual se mejora la atención y el procesamiento de la información.

De todo esto se deduce que el aumento de la actividad físico-deportiva en los centros escolares podría fomentar el desarrollo de las funciones ejecutivas (García-Núñez y Gómez-Mármol, 2023). Estos estudios concretos, ejemplifican los efectos que los descansos activos tienen sobre el rendimiento cognitivo, revelando como los alumnos podrían experimentar una mejora en cuanto a las funciones ejecutivas, desarrollando así un mayor rendimiento académico e incluso una mayor motivación (Pastor-Vicedo et al., 2021).

Las funciones ejecutivas que se mencionan beneficiadas se definen como “un sistema cerebral formado por multitud de subsistemas interrelacionados y dependientes los unos de los otros, donde la globalidad es más que la suma de las partes, ya que éstas no representan un solo proceso, sino múltiples” (Muñoz, 2020, p.73), y son habilidades imprescindibles para la vida diaria de las personas y las relaciones entre ellas. Asimismo, cobran especial relevancia en la etapa escolar, cumpliendo un papel en el seguimiento de instrucciones, la interiorización de las rutinas de aula, la capacidad de atención, la resolución de desafíos, etc. (García-Núñez y Gómez-Mármol, 2023).

Cabe destacar que el término funciones ejecutivas, no hace referencia a un solo proceso de forma unánime, sino que se utiliza de forma genérica para describir multitud de procesos cognitivos que regulan el pensamiento y la acción. En definitiva, se necesita una visión global para comprender que hacen referencia a procesos de orden superior. Los niveles personales más altos cognitivamente hablando, permiten un mejor enfoque selectivo de la atención, la inhibición, flexibilidad de pensamiento y mantenimiento de la información en la memoria de trabajo, relacionándose todas estas habilidades con el rendimiento académico (Muñoz, 2020).

Dentro del desarrollo de tareas ejecutivas, son importantes los procesos de atención, puesto que es un proceso básico, subyacente y necesario para que el resto de procesos cognitivos superiores se desarrollen eficazmente (Ojeda et

al., 2002). Siguiendo esta línea, según Melguizo-Ibáñez et al., (2024) la atención es “un mecanismo de funcionamiento que afecta y activa los procesos de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica”. Además, “ayuda a mantener la concentración evitando elementos distractores e irrelevantes” (p.148).

En cuanto a las dimensiones de la atención, Sánchez-Bañuelos y Delgado (2010, como se citó en Muñoz, 2020) indican que las más importantes son:

- Dimensión externa/interna: atención centrada en la tarea o en la propia persona.
- Dimensión amplia/reducida: densidad de estímulos que una persona puede atender.
- Por su parte, Marina (2012) propone que existen dos tipos de capacidades atencionales:
- Atención involuntaria o elemental: dirigida por necesidades orgánicas y vinculada a la vigilia y al estado de alerta.
- Atención voluntaria: dirigida por proyectos propios de la persona, siendo en este caso considerada como una función ejecutiva.

En cuanto al control atencional, este requiere de una eficiente atención selectiva y mantenida, además de poder inhibir comportamientos automáticos e irrelevantes (Muñoz, 2020). En base a esto, se puede deducir que la atención es el factor responsable de extraer los elementos esenciales para la actividad mental, jerarquizando la selectividad y la permanencia (Rebollo y Montiel, 2006). Dicho control atencional es un proceso relevante en el ámbito escolar, puesto que para memorizar o aprender cualquier tipo de información es necesario atender a determinados aspectos a la vez que se inhiben otros no imprescindibles (Muñoz, 2020).

Con todo esto, no podemos hablar de atención, ya que existen varios tipos, de los que en mayor o menor medida se utilizan unas u otras en función de las características de la actividad o tarea que se esté realizando o se vaya a realizar. Se jerarquizan así la atención sostenida y la atención selectiva, y en ésta última, la focalizada y la dividida (Rebollo y Montiel, 2006).

La atención sostenida ha sido definida por Jiménez-González et al. (2012) como “la actividad que pone en marcha los procesos y/o mecanismos por los cuales el organismo es capaz de mantener el foco atencional y permanecer alerta ante la presencia de determinados estímulos durante periodos de tiempo relativamente largos” (p.94). Este tipo de atención también recibe el nombre de concentración o vigilancia, puesto que se mantiene el estado de alerta sobre acontecimientos durante un periodo prolongado de tiempo (Estévez-González, 1997).

La atención selectiva se define por Jiménez-González et al. (2012) como “la capacidad para centrarse en uno o varios estímulos importantes, mientras se suprime deliberadamente la consciencia de otros estímulos distractores” (p. 94). Se encarga de controlar los procesos y mecanismos por los cuales el organismo procesa tan sólo una parte de toda la información, y da respuestas tan sólo a aquellas demandas del ambiente que son realmente útiles o importantes para el individuo, lo que implica la selección de estímulos, y la selección de la respuesta (Jiménez-González et al., 2012). Dentro de esta atención encontrábamos la focalizada y la dividida.

La atención focalizada cubre un único estímulo, dando de lado toda la información irrelevante, mientras que la atención dividida se da cuando dos o más tareas deben llevarse a cabo al mismo tiempo, por lo que deben procesarse en paralelo (Estévez-González, 1997). Para dar esta respuesta se ponen en marcha los mecanismos que el organismo utiliza para dar respuesta ante las múltiples demandas del ambiente. En este caso se trata no de seleccionar aspectos específicos de la información, sino de atender a todo lo que se pueda al mismo tiempo (Jiménez-González et al., 2012).

Implicítamente estos diversos tipos de atención pueden ser explorados clínica o experimentalmente con conocidas pruebas o tests (Ojeda et al., 2002). Entre estos podemos encontrar el test de ejecución continua, que valora la atención sostenida (Estévez-González, 1997); el Test d2, un test de tiempo limitado para medir la atención selectiva (Brickenkamp, Schmidt-Atzert, y Liepmann, 2022); el Test de Toulouse-Piérón, una prueba perceptiva considerada como una de las técnicas más relevantes para evaluar la atención sostenida (Toulouse y Piérón, 2013); el Test de Discriminación Visual Simple de Árboles (DiViSA-UAM), que constituye una prueba objetiva de evaluación de la atención y la impulsividad (Lozano et al., 2015); o el Test de Percepción de Diferencias, también conocido con el nombre de CARAS, que ha sido ampliamente utilizado con el objetivo de evaluar aspectos perceptivos y atencionales en contextos de orientación y evaluación escolar, valorando la atención y la impulsividad (Thurstone y Yela, 2012)

Objetivo

El objetivo de esta investigación es por tanto analizar los efectos sobre la atención de la implementación de los descansos activos en el alumnado de Educación Primaria.

Método

Diseño de la investigación

Según McMillan y Schumacher (2005) se ha empleado un diseño cuantitativo cuasiexperimental de corte descriptivo tipo encuesta.

Participantes

En esta investigación se ha empleado un muestreo no aleatorio por conveniencia (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003, p. 82) “que es aquel que está basado en la selección de sujetos a los que el investigador tiene acceso”.

Se llevó a cabo en un centro de titularidad concertada situado en el municipio de Murcia (España). La muestra seleccionada para la realización de los descansos activos estuvo integrada por un total de 27 estudiantes, niños y niñas pertenecientes a una clase del segundo ciclo de educación primaria, concretamente del tercer curso, con edades comprendidas entre los 8 y 9 años.

Instrumentos de evaluación

Para evaluar si se produce una mejora en la atención del alumnado se realizan dos tomas de datos del nivel atencional del alumnado en dos momentos concretos mediante un test (pretest y posttest). De esta manera, la distribución temporal de ambas con respecto a la realización del descanso activo y las clases lectivas sería la siguiente:

Primer bloque de clase: contenido académico (50 min) + primera toma de datos: pretest (3min) + descanso activo: actividad física con contenido académico introductorio del segundo bloque (5 min) + segunda toma de datos: posttest (3min) + segundo bloque de clase: contenido académico (50 min).

Estas tomas de datos previa y posterior a la realización de los descansos activos se realizaron mediante la administración del Test de Percepción de Diferencias o CARAS-R.

Este Test consta de 60 elementos gráficos, cada uno formado por tres dibujos esquemáticos de caras con boca, cejas y pelo realizados con trazos muy simples. De estos tres dibujos, dos son iguales, por lo que la tarea consiste en discriminar el diferente y tacharlo.

De la corrección del test se obtienen dos puntuaciones directas: número de aciertos (A), se concederá un punto por cada cara tachada de manera

correcta; y número de errores (E), se contará cada una de las cruces que haya marcado el alumno que no tache ninguna cara o tache la incorrecta. Con estas dos puntuaciones se obtiene la siguiente variable: número de aciertos neto (A-E), calculada restando al número de aciertos el número de errores del alumno, para obtener una medida más precisa de la eficacia en las respuestas. A través del cálculo de esta variable se evaluaron los efectos del programa.

El tiempo de aplicación de esta prueba es de 3 minutos (Thurstone y Yela, 2012).

Procedimiento

Se realizó un programa de descansos activos en el que se plantearon tres intervenciones que presentaban la misma estructura y características principales. Estas se desarrollaron en gran grupo, con toda la clase al mismo tiempo.

Tuvieron una duración de 5 minutos de actividad física. Durante la realización de los descansos activos los maestros se encontraban dentro del aula, pero no intervenían.

Se trató de descansos interclase, siempre en los cambios de clase entre dos materias las cuales no implicaban actividad física, por lo que no se realizaron en ningún caso coincidiendo con el recreo ni con la clase de Educación Física. Además, todos ellos incluyeron contenido curricular en su desarrollo.

Antes del inicio de cada descanso activo, el alumnado se puso en pie detrás de su pupitre con la silla dentro, y la maestra comprobó que todos tenían espacio suficiente para el correcto desarrollo de las acciones implicadas en el descanso activo. En caso contrario, fueron situados en otro espacio del aula donde podían ejecutar con comodidad la acción.

Posterior a la realización del descanso activo, se realizó una breve vuelta a la calma en la que se pidió al alumnado que volviese a sentarse en sus respectivos pupitres. La docente indicó al alumnado que realizase tres inspiraciones y espiraciones de forma lenta, sintiendo como el aire entra y sale de su cuerpo. La maestra realizó con ellos las respiraciones de manera que no se acelerasen en el ritmo. Se repitió de nuevo esta acción con los ojos cerrados hasta que la docente indicó que cuando se abrieran los ojos estaban preparados para continuar la clase con normalidad.

Las tres actividades que se incluyen en el programa se pueden observar desarrolladas en las Tablas 1, 2 y 3.

Tabla 1

Diseño y planificación del primer descanso activo

Nombre del descanso	El bosque de palabras.	
Materia	impartida	Matemáticas.
Materia	impartida	Lengua Castellana y Literatura.
Contenido didáctico	Sílabas tónicas. Palabras agudas, llanas y esdrújulas.	
Explicación de la actividad	Todo el alumnado comenzó trotando en el sitio detrás de su silla, y se le dijo que iba por un bosque de palabras. La docente decía en voz alta una palabra destacando la sílaba tónica de esta. El alumnado debía silabear la palabra junto con la maestra, agachándose en las sílabas átonas y dando un salto con palmada en la sílaba tónica. Tras silabear la palabra, la docente seleccionaba a un alumno que debía clasificar la palabra diciendo en voz alta si era aguda, llana o esdrújula. Tras realizar cualquiera de estas acciones, seguían trotando hasta la siguiente palabra. La maestra mencionó cuántas palabras fueron necesarias hasta completar el tiempo.	

Tabla 2

Diseño y planificación del segundo descanso activo

Nombre del descanso	El ahorcado.	
Materia	impartida	Lengua Castellana y Literatura.
Materia	impartida	Matemáticas.
Contenido didáctico	El tiempo cronológico.	
Explicación de la actividad	La docente elegía una palabra relacionada con los contenidos que se estaban tratando en ese momento en la asignatura de matemáticas, por ejemplo, década, y escribía en la pizarra tantas líneas como letras tiene la palabra, en este caso 6 líneas. Los alumnos comenzaron trotando en su sitio mientras que la docente escogía a un alumno y éste decía una letra. Si la letra pertenecía a la palabra, la maestra la escribía en el lugar correspondiente sobre las líneas dibujadas en la pizarra,	

	y todo el alumnado debía realizar dos saltos con palmada. Si no se encontraba en la palabra, la maestra escribía la letra en la parte izquierda de la pizarra y dibujaba una línea para completar “el ahorcado” mientras los alumnos realizaban dos sentadillas. Continuaban con este procedimiento hasta que adivinar la palabra o completar el dibujo del ahorcado. Una vez se terminaba con una palabra, la maestra proponía otra palabra diferente con la que se realizaba el mismo proceso. Se propusieron tantas palabras como fueron necesarias hasta completar el tiempo.
--	--

Tabla 3

Diseño y planificación del tercer descanso activo

Nombre del descanso		Do the action.
Materia	impartida	Inglés.
previamente		
Materia	impartida	Educación Plástica y Visual.
posteriormente		
Contenido didáctico		Verbos de acción en inglés (action verbs).
Explicación de la actividad		La maestra nombraba diferentes acciones en inglés que el alumnado debía ir representando con su propio cuerpo. Estas acciones se nombraron en inglés puesto que la asignatura de Educación Plástica y Visual se imparte en inglés. Las acciones escogidas fueron una mezcla de acciones que implica la realización de la asignatura impartida justo a continuación, y las acciones trabajadas en la asignatura inglés hasta ese momento. El alumnado comenzaba a realizar la acción cuando la maestra la nombraba, y en el momento en el que decía la palabra “stop”, el alumnado debía quedarse completamente quieto como estatuas esperando la siguiente acción. La docente nombró tantas acciones como fueron necesarias hasta completar el tiempo. Una misma acción pudo repetirse a lo largo de la realización del descanso.

Análisis de datos

Para realizar el tratamiento estadístico, se ha procedido con el software SPSS.28.0.1.1 (14) y el G*Power (IBM, 2021).

Debido a que no se ha cumplido con el supuesto de normalidad, la comparación entre la variable de la atención se ha realizado con la estadística no paramétrica para muestras dependientes (W de Wilcoxon).

La significación estadística se ha establecido con un valor de $p \leq 0,05$.

El tamaño del efecto se ha hallado atendiendo a Cohen (1988, 1992) con los siguientes valores: $<0,20$ (insignificante efecto); $0,20$ (pequeño efecto; $0,20$ a $0,49$); $0,50$ (moderado efecto; $0,50$ a $0,79$); $0,80$ (gran efecto; $>0,80$).

Para la potencia estadística ($1-\beta$) se atiende al criterio de $.80$ (Cohen, 1992).

Resultados

Tal y como se observa en la Tabla 4, se visualizan diferencias estadísticamente significativas en la variable de la atención. En la misma línea, el tamaño del efecto es grande, y el valor de la potencia estadística ($1-\beta$) nos indica que se pueden generalizar los hallazgos de este trabajo.

Tabla 4

Comparación de la atención del pretest vs posttest

	Pretest M (DE) n=80	Posttest M (DE) n=80	p	Cohen's d	1- β
Nivel de atención	30,21 (8,961)	39,20 (9,349)	$< 0,001$	0,9817567	0,9999764

Nota. Nivel de atención: promedio de aciertos netos (variable dependiente); p : significación estadística; Cohen's d: tamaño del efecto; $1-\beta$: potencia estadística.

Conclusiones y discusión

Para establecer las conclusiones de esta investigación, en primer lugar, debe retomarse el objeto de estudio: analizar los efectos sobre la atención de la implementación de los descansos activos en el alumnado de Educación Primaria. En base a los resultados obtenidos, se puede afirmar que los descansos activos poseen un impacto positivo en el nivel de atención del alumnado.

Si confrontamos este estudio con la literatura, encontramos coincidencias en los efectos que proporcionan sobre la atención. De igual manera, coinciden en la estructuración del descanso activo.

Al igual que en el caso de Mavilidi et al. (2019), se aplicaron descansos activos de una corta duración, concretamente de 5 minutos. También se realizaron descansos activos de intensidad moderada-vigorosa, al igual que en el caso de McKown et al. (2022). De la misma manera, los descansos realizados por Hillman et al. (2011), De Greff et al. (2016), Watson et al. (2019) y Schmidt et al. (2016), incluyen todos ellos actividad física con compromiso cognitivo, que en este caso se incluye por medio del trabajo de algún contenido curricular. Todos estos estudios, no solo coinciden en la estructura, sino que en todos ellos el rendimiento atencional se ve mejorado. Apoyando estos resultados encontramos el valor del tamaño del efecto, situándose en un efecto grande.

El hecho de que el único cambio sea el contenido curricular concreto es una debilidad del programa, ya que la estructura no varía. Únicamente se desarrolla un tipo de descanso interclase, de intensidad física moderada-vigorosa, siempre en la misma franja horaria, de corta duración, y con contenido curricular, por lo que no se conocen los efectos que podrían desarrollar otro tipo de descansos en el alumnado, ni si estos proporcionan resultados inferiores, superiores o iguales que los obtenidos.

Cabe destacar que no es un programa que se prolongue en el tiempo, por lo que no se conocen ni se pueden llegar a deducir los efectos a largo plazo de estos descansos, generando otro punto débil del programa. Para conocer los mismos debería haber más intervenciones con cada una de las clases durante un periodo prolongado de tiempo, así como una evaluación al inicio y al final de dicho periodo.

Igualmente, a pesar de que atendiendo a la estadística los resultados son extrapolables, todas las clases pertenecen al mismo contexto educativo, lo que nos impide conocer si el efecto sobre el nivel de atención sería mayor, menor o igual en otros contextos.

Entre las implicaciones educativas de este trabajo encontramos la facilidad de aplicación que este presenta. Cualquier maestro que decida realizar este programa en su aula va a poder llevarlo a cabo sin problemas, puesto que se trata de intervenciones sencillas sin necesidad de material y que aparecen desarrolladas en este artículo. Por otro lado, cabe destacar la utilidad que este tendría para aquellos maestros que se encuentran impartiendo clase en un aula con bajo nivel atencional o que no perdura en el tiempo, puesto que podría proporcionar mejoras en este ámbito.

Referencias

- Arribas-Galarraga, S., y Maiztegi-Kortabarría, J. (2021). Evolución de la atención, concentración y rendimiento académico tras una intervención basada en descansos activos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 87 - 100. <https://doi.org/10.6018/reifop.467731>
- Brickenkamp, R., Schmidt-Atzert, L., y Liepmann, D. (2022). *d2-R. Test de atención* (B. Ruiz-Fernández, Trad.). Madrid: Hogrefe TEA Ediciones. (Obra original publicada en 1962).
- Caycho, T., Ventura-León, J., y Castillo-Blanco, R. (2016). Magnitud del efecto para la diferencia de dos grupos en ciencias de la salud. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 39(3), 459 – 461.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101.
- De Greeff, J.W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C., y Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: A meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(5), 501–507. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.09.595>
- Estévez-González, A., García-Sánchez, C., y Junqué, C. (1997). La atención: una compleja función cerebral. *Revista de neurología*, 25(148), 1989-1997.
- García, M. (2023). Los descansos activos: Una experiencia didáctica para su desarrollo en la enseñanza primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 48, 784 - 790.
- García-Nuñez, C. I., y Gómez-Mármol, A. (2023). Funciones ejecutivas en Educación Infantil: conceptualización, importancia, evaluación y experiencias empíricas. *ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 29, 53 – 66.
- Gómez-Mármol, A., Cifo-Izquierdo, M. I., y Ureña-Ortín, N. (2023). *Educación Física Infantil*. Murcia: Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.3017>
- Hillman, C. H., Kamijo, K., y Scudder, M. (2011). A review of chronic and acute

physical activity participation on neuroelectric measures of brain health and cognition during childhood. *Preventive Medicine*, 52, 21-28. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.024>

IBM. (2021). SPSS Statistics para Windows, Versión 28. Armonk. Nueva York: IBM Corp.

Jiménez-González, J. E., Hernández-Expósito, S., García-Miranda, E., Díaz-Megolla, A., Rodríguez-Rodríguez, C., y Martín, R. (2012). Test de atención D2: Datos normativos y desarrollo evolutivo de la atención en educación primaria. *European journal of education and psychology*, 5(1), 93-106.

Jiménez-Parra, J. F., Manzano-Sánchez, D., Camerino, O., Castañer, M., y Valer-Valenzuela, A. (2022). Incentivar la actividad física en el aula con descansos activos: un estudio mixed methods. *Apunts Educación Física y Deportes*, (147), 84 - 94. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/1\).147.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/1).147.09)

Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

Lozano, J. H., Capote, E., y Fernández, M. P. (2015). Convergent validity of the measures of attention and impulsivity in the Trees: Simple Visual Discrimination Test (DiViSA-UAM). [Validez convergente de las medidas de atención e impulsividad del Test de Discriminación Visual Simple de Árboles (DiViSA-UAM)]. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 31(1), 74 – 83. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.161371>

Marina, J. A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.

Mavilidi, M. F., Drew, R., Morgan, P. J., Lubans, D. R., Schmidt, M., y Riley, N. (2019). Effects of different types of classroom physical activity breaks on children's on-task behaviour, academic achievement and cognition. *Acta Paediatrica*, 109(1), 158-165. <https://doi.org/10.1111/apa.14892>

McKown, H. B., Centeio, E. E., Barcelona, J. M., Pedder, C., Whitney G Moore, E., y Erwin, H. E. (2022). Exploring classroom teachers' efficacy towards implementing physical activity breaks in the classroom. *Health Education Journal*, 81(5), 585-596. <https://doi.org/10.1177/00178969221102861>

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (5.^a ed.). Madrid: Pearson.

Melguizo-Ibáñez, E., Zurita-Ortega, F., González-Valero G., Puertas-Molero, P., Tadeu, P., Ubago-Jiménez, J. L., y Alonso-Vargas, J. M. (2024). Los descansos activos como herramienta para mejorar la atención en el contexto

- educativo. Una revisión sistemática y meta-análisis, *Revista de Psicodidáctica*, 1 – 11. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2024.01.002>
- Muñoz, J. A. (2020). *Descansos activos y su influencia sobre los procesos cognitivos superiores en Educación Primaria* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/95864>
- Ojeda, N., Ortuño, F., López, P., Arbizu, J., Martí-Climent, J., y Cervera-Enguix, S. (2002). Bases neuroanatómicas de la atención mediante PET-¹⁵O: el papel de la corteza prefrontal y parietal en los procesos voluntarios. *Revista de Neurología*, 35(6), 501-507.
- Oviedo, G., Sánchez, J., Castro, R., Calvo, M., Sevilla, J. C., Iglesias, A., y Guerra, M. (2013). Niveles de actividad física en población adolescente: estudio de caso. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (23), 43 – 47.
- Pastor-Vicedo, J. C., Prieto-Ayuso, A., López-Pérez, S., y Martínez-Martínez, J. (2021). Descansos activos y rendimiento cognitivo en el alumnado: una revisión sistemática. *Apunts Educación Física y Deportes*, 37(146), 11-23.
- Rebollo, M. A., y Montiel, S. (2006). Atención y funciones ejecutivas. *Revista de neurología*, 42(2), 3 – 7.
- Schmidt, M., Benzing, V., y Kamer, M. (2016). Classroom-based physical activity breaks and children's attention: Cognitive engagement works!. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01474>
- Thurstone, L. L., y Yela, M. (2012). *Test de percepción de diferencias*. Caras-R. (11ª ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Toulouse, E., y Piéron, H. (2013). *Toulouse-Piéron-Revisado. Prueba perceptiva y de atención*. (8ª ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., y Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(114), 1 - 24. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., y Hesketh, K. (2019). A pilot primary school active break program (ACTI-BREAK): Effects on academic and physical activity outcomes for students in years 3 and 4. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 22(4), 438–443. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2018.09.232>

Diferencias en la valoración de la educación física y su docente dependiendo del tipo de centro

Antonio Joaquín García Vélez².
IES La Basílica.

Resumen

Son muchos los estudios que han analizado numerosas variables que influyen en la satisfacción del alumnado de Educación física (Hellín & Moreno, 2001a, 2001b; Ruiz, 2000), así como las actitudes de los escolares hacia la asignatura, tanto en términos generales como en función de la edad y el sexo. Sin embargo, no se ha realizado este análisis teniendo en cuenta el tipo de centro en el que estudian los escolares, siendo este un factor determinante en la en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo se pretende conocer la valoración del alumnado hacia la Educación Física para poder reforzar aquellos aspectos que generen actitudes negativas y potenciar los que generen las positivas hacia la Educación Física. Para ello se utilizó una muestra de 780 estudiantes con edades comprendidas entre 8 y 17 años ($11,69 \pm 2,06$ años) y el Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física (CAEF). Las conclusiones obtenidas fueron que los alumnos de los centros públicos valoran mejor la asignatura de Educación Física y su docente, la consideran más útil y tienen mejores actitudes hacia la asignatura que los que lo hacen en centros concertados, los cuales afirman que es una asignatura fácil y la asimilan a hacer deporte.

Palabras clave: educación, Educación Física, actitud del estudiante, estudiante.

² Eantoniojoaqui.garcia2@murciaeduca.es, <https://www.murciaeduca.es/ieslabasilica/sitio/>

Differences in the assessment of physical education and its teacher depending on the type of center

Abstract

There are many studies that have analyzed the variables that influence on the satisfaction of physical education students (Hellín and Moreno, 2001a, 2001b; Ruiz, 2000), as well as the activities of schoolchildren towards the subject, both in general and depending on age and sex. However, this analysis has not been carried out taking into account the type of center in which schoolchildren study, this being a determining factor in the teaching-learning process. For this reason, it is intended to know the valuation of students towards Physical Education in order to reinforce those aspects that generate negative attitudes and enhance those that generate positive attitudes towards Physical Education. For this purpose, 780 students, aged between 8 and 17 years (11.69 ± 2.06 years), filled in the Questionnaire of Attitudes towards Physical Education (CAEF). The conclusions obtained were that the students of the public centers value the Physical Education and their teacher better, consider the subject more useful and have better attitudes towards it than those who do in concerted schools, who affirm that it is an easy subject and they assimilate it to sports.

Keywords: education, physical education, student attitude, student.

Introducción

Actualmente se le atribuyen numerosos beneficios a la actividad física y el deporte en los cuatro ámbitos de la personalidad (cognitivo, motriz, afectivo y social) si esta se realiza de forma adecuada en cuanto a parámetros de intensidad y volumen entre otros, debiendo estar prescrita por profesionales cualificados como son el caso de los licenciados y graduados en ciencias del deporte. Muchos de estos beneficios ya se pueden dar respuesta desde la infancia y en concreto desde el área de Educación Física (EF) como puede ser luchar contra el sedentarismo y la obesidad, crear hábitos de vida activos y saludables, ocupación activa del ocio, etc. En esta línea, el informe Eurydice de la Comisión Europea de 2013 nos indica que la EF debe tener una presencia importante en la jornada escolar con el fin de paliar el sedentarismo, el cual es considerado como uno de los factores de riesgo que influyen en muchas de las enfermedades más extendidas en la sociedad actual. Teniendo en cuenta esto y en consonancia con las indicaciones de la OMS la EF se considera un medio para el fomento de la una vida plena.

En este contexto, los maestros y profesores de EF debemos fomentar en nuestro alumnado hábitos de práctica físico-deportiva tanto dentro como fuera del horario escolar, siendo promotores de salud entre la comunidad educativa. A su vez, los escolares deben desarrollar su competencia motriz, su autonomía, su autoestima y aumentar el tiempo de práctica física con el fin de mejorar su salud y calidad de vida.

Por lo tanto, la EF se convierte en una asignatura fundamental dentro de los planes de estudios; sin embargo hay estudios (Fernández García, 1995; Hellín y Moreno, 2001a, 2001b; Ruiz, 2000) que muestran que la satisfacción de nuestro alumnado está influenciada por diferentes factores como el nivel de actividad física de los alumnos y sus familias, los contenidos del currículo, los medios de comunicación y el género del profesor y del propio alumno pero, sobre todo, características del profesor.

Por todo ello y en la línea de Moreno et al. (1996) los docentes debemos conocer los intereses de nuestros alumnos para, de esta forma, satisfacerlos. Para ello, debemos identificar tanto los aspectos positivos como negativos con el objetivo de potenciar los factores que generen actitudes positivas y modificar los que provoquen actitudes negativas (Gutiérrez Sanmartín & Pilsa Doménech, 2006).

Teniendo en cuenta esto, en un estudio se observó que 90% de los alumnos desarrollaban actitudes positivas hacia la EF y que el 30% del alumnado afirmaban tener una opinión contradictoria o estaban insatisfechos con la

asignatura (Hurtado Lazo, 2010). Más recientemente García-Vélez (2018) concluyó que las actitudes de los estudiantes hacia la Educación Física son buenas, aunque se podrían mejorar aspectos relacionados con la empatía con la asignatura y el docente y la preferencia del alumnado por la práctica de Educación Física y actividades físico-deportivas.

En cuanto a las diferencias entre chicos y chicas, Hurtado Lazo (2010) no observó diferencias en cuanto al sexo de los escolares y sus actitudes hacia la Educación Física y su nivel de satisfacción con el área. Sin embargo, Ruiz (2000) y Torre (1998) concluyeron que la Educación Física parece resultar más interesante para los chicos que para las chicas. En esta línea, García-Vélez (2019) encontró que los chicos valoran mejor la Educación Física que las chicas y que estas señalan que la Educación Física es aburrida y valoran negativamente la utilidad de la misma.

Al analizar las actitudes de los escolares en función de la edad, son varios los estudios (Hurtado Lazo, 2000; Moreno y Hellín, 2001, 2007; Stewart et al., 1991) que a medida que aumenta la edad los escolares presentan peor predisposición en la asignatura de Educación Física. En esta línea, otros estudios apuntan que el alumnado también presenta menos interés por la asignatura y la valoran peor cuanto mayor es su edad (Casimiro, 1999; Mendoza, Ságrera y Batista, 1994; Moreno y Hellín, 2007; Moreno y Cervelló, 2003; Ruiz, 2000). En esta línea se encuentra el estudio de García-Vélez (2019), quien observó que, aunque las actitudes de los estudiantes hacia la Educación Física son buenas en tanto en primaria como en secundaria, son mejores cuando los estudiantes son más pequeños. En contraposición, estudios como los de Gutiérrez San Martín y Plisa Doménech (2006) los estudiantes de secundaria presentan actitudes positivas hacia la Educación Física.

Por otro lado, los discentes que durante las clases de Educación Física muestran mayor interés son los que le conceden mayor importancia a esta asignatura y a medida que los alumnos pierden interés por el área, decrece también la importancia que le conceden (Moreno y Hellín 2007).

Según Moreno y Hellín (2002) es interesante relacionar la titularidad del centro escolar con la edad de los escolares al analizar actitudes hacia la Educación Física. En esta línea, en un estudio realizado por Hurtado Lazo (2010) los estudiantes de los centros de titularidad pública presentaban mejores actitudes hacia la Educación Física que los estudiantes de los colegios privados, aunque sin diferencias significativas ($p=.249$). Estos resultados están en la línea de los observados por Mendoza et al. (2000, citado por Moreno y Hellín, 2002) y Moreno y Hellín (2007), quienes concluyeron que la asignatura de Educación Física está mejor valorada por los estudiantes de los centros públicos que los privados-concertados. En contraposición a estas investigaciones se encuentran las

de Casimiro (1999) y Torre (1996) quienes afirmaron que los alumnos de los centros privados-concertados valoraban mejor la Educación Física que los alumnos de los centros públicos.

Por su parte, Moreno et al. (1996) observaron que aquellos alumnos que estudiaban en centros públicos preferían la Educación Física y el deporte a cualquier otro tipo de actividad y consideraban el área de Educación Física más difícil que aquellos alumnos que estudiaban en centro privados.

Metodología

Muestra

Para el presente estudio se utilizó una muestra de 780 alumnos y alumnas de Educación Primaria (4º, 5º y 6º) y Secundaria con edades comprendidas entre 8 y 17 años ($11,69 \pm 2,06$ años), de los cuales el 47,7% eran chicos y el 50,9% eran chicas (1,4% de los casos no especificaron el sexo) procedentes de diferentes centros públicos y concertados de los municipios de Santo Ángel, La Alberca y Algezares pertenecientes al municipio de Murcia.

En función del tipo de centro, el reparto de centros es el siguiente:

Tabla 1.

Distribución de la muestra en función del tipo de centro.

	Público	Concertado	Total
Colegio	217 (50,5%)	213 (49,5%)	430
Instituto	55 (15,7%)	295 (84,3%)	350
Total	272 (34,9%)	508 (65,1%)	780 (100%)

Instrumento

Para llevar a cabo la presente investigación se utilizó el cuestionario denominado CAEF (Cuestionario de Actitudes hacia la Educación Física) diseñado por Moreno et al. (1996) con el fin de conocer las actitudes hacia la Educación Física por parte del alumnado. Este cuestionario está compuesto por un total de 46 preguntas tipo *likert* que van desde el 1 (totalmente en desacuerdo) hasta el 4 (totalmente de acuerdo).

Las preguntas del cuestionario están diseñadas por las siguientes variables,

compuestas cada una de ellas con una serie de ítems:

Variable 1: Valoración de la asignatura y del profesor.

Recoge ítems relacionados con la importancia que los alumnos y las alumnas atribuyen al profesorado y a la asignatura.

- El profesor-a de Educación Física intenta que sus clases sean divertidas.
- Considero que el profesor-a se esfuerza en conseguir que mejoremos.
- El número de horas de clases de Educación Física semanales es suficiente.
- Los conocimientos que recibo en Educación Física son necesarios e importantes.
- Estoy satisfecho con las clases prácticas que desarrollo.
- La evaluación en Educación Física es justa y equitativa.
- Mi profesor-a me anima a hacer ejercicio físico fuera de clase.
- Me parecen bien los exámenes teóricos de Educación Física
- Me parecen bien los exámenes prácticos de Educación Física
- En las clases de Educación Física utilizo mucho material (balones, aros, picas...).
- El profesor-a trata igual a los chicos que a las chicas.

Variable 2: Dificultad de la EF.

Agrupar ítems que hacen referencia a la mayor o menor dificultad de la Educación Física con respecto a otras asignaturas.

- Las actividades de Educación Física son fáciles.
- Aprobar en Educación Física es más fácil que en otras asignaturas.
- La asignatura de Educación Física es difícil.
- Sacar buena nota en Educación Física es fácil.
- El trabajo del profesor-a de Educación Física es muy sencillo.
- En Educación Física es más fácil obtener buenas notas que en el resto.

Variable 3: Utilidad de la EF.

Esta variable cuestiona la validez de la asignatura y sus contenidos para la formación integral de los estudiantes.

- La Educación Física es aburrida.
- Lo que aprendo en Educación Física no sirve para nada.
- No deberían existir las clases de Educación Física en los colegios.

- Se podría mejorar la asignatura de Educación Física
- Para mí es muy importante la Educación Física
- Me cuesta realizar los ejercicios que propone mi profesor-a de Educación Física
- En Educación Física no se aprende nada.
- Las clases de Educación Física me serán válidas para el futuro.
- La Educación Física es la asignatura menos importante del curso.
- La asignatura de Educación Física no me preocupa como el resto de asignaturas.

Variable 4: Empatía con el profesor y la asignatura.

Las preguntas de este ítem analizan aspectos relativos a la posibilidad de que el alumnado entienda la situación del profesor en la asignatura de Educación Física y principalmente recoge son relativos a la capacidad de relacionarse con el profesorado de Educación Física

- La Educación Física es más importante que el resto de asignaturas.
- El profesor de Educación Física se preocupa más por nosotros que los demás profes.
- La Educación Física es la asignatura que más me gusta.
- Las clases de Educación Física mejoran mi estado de ánimo.
- Con el profesor-a de Educación Física me llevo mejor que con el resto de profesores.
- El profesor-a de Educación Física es más divertido que el resto de profesores-as.

Variable 5: Concordancia con la organización de la asignatura.

Sus ítems hacen referencia a la interpretación que los alumnos y las alumnas hacen de la estructura interna de la asignatura de Educación Física

- El profesor-a de Educación Física debe trabajar con chándal.
- Prefiero más las clases de Educación Física en horario de mañana que de tarde.
- En Educación Física me relaciono con mis compañeros-as más que en otras clases.
- En las clases de Educación Física el profesor-a me obliga a ir con ropa deportiva.

- Prefiero las clases prácticas a las clases teóricas.

Variable 6: Preferencia por la Educación Física y el deporte.

Los ítems de esta variable identifican aspectos que recogen el interés que el alumnado tiene hacia la práctica de la actividad física.

- En Educación Física deberían darnos más conocimientos teóricos.
- Prefiero practicar algún deporte antes que irme con los amigos, etc.
- Me gustaría llegar a ser profesor-a de Educación Física.
- Prefiero hacer algún deporte antes que ver la televisión.

Variable 7: La EF como deporte.

Esta variable explica la relación que la Educación Física puede tener con el Deporte, ya que tradicionalmente se ha considerado que el deporte y la Educación Física son considerados en un mismo sentido.

- Educación Física y Gimnasia es lo mismo.
- Educación Física y Deporte es lo mismo.
- En Educación Física siempre competimos unos contra otros.
- En clases de Educación Física sólo practicamos deportes.

Tratamiento y análisis de los datos

Se procedió al análisis descriptivo, obteniendo las medias y las desviaciones típicas de cada una de las variables, así como una distribución de frecuencias de las mismas.

Para contrastar las variables en función del tipo de centro (público y concertado) se realizó la prueba t de *Student* para muestras independientes, estableciéndose un valor de $p < 0,05$ para determinar la significación estadística, considerándose muy significativa con $p < 0,005$.

Resultados

Valoración de la asignatura y del profesor.

En este caso cabe resaltar que las medias en todas los ítems son mayores en los centros públicos que en los concertados, lo que evidencia una mejor

valoración en los centros públicos que en los concertados tanto hacia la asignatura como hacia el profesor.

Los ítems en los que las diferencias fueron más significativas fueron los siguientes:

- El profesor/a de Educación Física intenta que sus clases sean divertidas ($p=0,005$)
- Considero que el profesor-a se esfuerza en conseguir que mejoremos. ($p=0,003$)
- Los conocimientos que recibo en Educación Física son necesarios e importantes. ($p<0,000$)
- Estoy satisfecho con las clases prácticas que desarrollo ($p=0,040$)
- La evaluación es justa y equitativa($p=0,028$)
- Mi profesor-a me anima a hacer ejercicio físico fuera de clase. ($p=0,003$)
- Me parecen bien los exámenes teóricos de Educación Física ($p<0,000$)
- En las clases de Educación Física utilizo mucho material ($p=0,039$)
- El profesor-a trata igual a los chicos que a las chicas. ($p=0,036$)

Dificultad de la EF.

Al analizar esta variable, se encontraron diferencias muy significativas en todos los ítems a favor de los centros concertados. Esto nos indica que los estudiantes de los centros públicos encuentran más difícil el área de Educación Física que los alumnos de los centros concertados, afirmando que es más difícil sacar buenas notas, que no es más fácil aprobar la Educación Física que en el resto de asignaturas, que las actividades que realizan no son fáciles, etc. Además, en el único ítem enunciado en forma positiva, la Educación Física es difícil, es el que los alumnos de los centros públicos han puntuado más alto que los estudiantes de los centros concertados

Tabla 2.

Prueba T-Student de los ítems de la variable dificultad de la Educación Física.

Tipo de centro	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
Las actividades de Educación Física son fáciles.								
Público	2,73	,887	-3,136	,002	-,211	,067	-,342	-,079
Concertado	2,94	,883						
Aprobar en Educación Física es más fácil que en otras asignaturas.								
Público	2,63	,988	-5,446	,000	-,402	,074	-,547	-,257
Concertado	3,04	,964						
La asignatura de Educación Física es difícil.								
Público	2,01	,896	4,029	,000	,265	,066	,136	,394
Concertado	1,75	,856						
Sacar buena nota en Educación Física es fácil.								
Público	2,41	,943	-7,320	,000	-,520	,071	-,659	-,380
Concertado	2,93	,933						
El trabajo del profesor-a de Educación Física es muy sencillo.								
Público	2,08	1,004	-4,823	,000	-,361	,075	-,508	-,214
Concertado	2,45	,967						
En Educación Física es más fácil obtener buenas notas que en el resto.								
Público	2,36	,991	-8,012	,000	-,589	,073	-,733	-,445
Concertado	2,95	,943						

Utilidad de la Educación Física.

Como se puede observar en la tabla 3, se observaron diferencias significativas entre los centros concertados y públicos en todos los ítems menos en uno.

En cuanto a las diferencias encontradas los alumnos de los centros concertados consideran en mayor medida que la Educación Física es aburrida, no sirve para nada, no se aprende nada, es la asignatura menos importante, no les preocupa tanto como el resto de asignaturas y que se puede mejorar.

Por su parte los alumnos de los centros públicos consideran en mayor medida que sus compañeros de los centros concertados que las clases de Educación Física les son válidas para el futuro.

Tabla 3.

Prueba T-Student para los ítems de la variable Utilidad de la Educación Física.

Tipo de centro	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
La Educación Física es aburrida								
Público	1,39	,781	-1,812	,070	-,099	,055	-,206	,008
Concertado	1,49	,691						
Lo que aprendo en Educación Física no sirve para nada.								
Público	1,41	,837	-4,976	,000	-,335	,067	-,467	-,203
Concertado	1,75	,914						
No deberían existir las clases de Educación Física en los colegios.								
Público	1,34	,844	,858	,391	,051	,059	-,066	,168
Concertado	1,29	,755						
Se podría mejorar la asignatura de Educación Física								
Público	2,65	,969	-4,012	,000	-,279	,070	-,415	-,142
Concertado	2,93	,889						
Para mí es muy importante la Educación Física								
Público	3,37	,828	7,098	,000	,472	,067	,342	,603
Concertado	2,90	,904						
Me cuesta realizar los ejercicios que propone mi profesor-a de Educación Física								
Público	1,97	,932	1,792	,074	,124	,069	-,012	,260
Concertado	1,84	,909						
En Educación Física no se aprende nada.								
Público	1,31	,766	-4,105	,000	-,260	,063	-,384	-,136
Concertado	1,57	,877						
Las clases de Educación Física me serán válidas para el futuro.								
Público	3,43	,812	6,327	,000	,439	,069	,303	,575
Concertado	2,99	,965						
La Educación Física es la asignatura menos importante del curso.								
Público	1,65	,853	-6,275	,000	-,438	,070	-,574	-,301
Concertado	2,08	,936						
La asignatura de Educación Física no me preocupa como el resto de asignaturas.								
Público	2,02	1,035	-7,813	,000	-,609	,078	-,762	-,456
Concertado	2,62	1,016						

Empatía con el profesor y la asignatura.

Al analizar la empatía con el profesor y la asignatura, excepto en el ítem que afirma que el profesor de Educación Física es el que más se preocupa de ellos

(en el cual no se encontraron diferencias entre ambos tipos de centros), en el resto de ítems, los alumnos de los centros públicos valoraron mejor todos los ítems de esta variable con diferencias muy marcadas.

Tabla 4.

Prueba T-Student para los ítems de la variable Empatía con el profesor y la asignatura.

Tipo de centro	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
							Inferior	Superior
La Educación Física es más importante que el resto de asignaturas.								
Público	2,20	,830	4,383	,000	,287	,065	,158	,415
Concertado	1,92	,887						
El profesor de Educación Física se preocupa más por nosotros que los demás profes.								
Público	2,34	,937	,175	,862	,013	,072	-,129	,154
Concertado	2,32	,939						
La Educación Física es la asignatura que más me gusta.								
Público	3,18	,945	3,846	,000	,295	,077	,145	,446
Concertado	2,89	1,054						
Las clases de Educación Física mejoran mi estado de ánimo.								
Público	3,24	,859	2,941	,003	,204	,069	,068	,340
Concertado	3,03	,946						
Con el profesor-a de Educación Física me llevo mejor que con el resto de profesores.								
Público	2,52	,934	4,416	,000	,307	,069	,170	,443
Concertado	2,22	,902						
El profesor-a de Educación Física es más divertido que el resto de profesores-as.								
Público	2,75	,975	8,351	,000	,603	,072	,461	,745
Concertado	2,14	,929						

Concordancia con la organización de la asignatura.

Los alumnos de los centros concertados opinan en mayor medida que los alumnos de los centros públicos que el profesor les obliga a llevar ropa deportiva ($p=0,000$) y que prefieren la práctica a la teoría ($p=0,002$).

Preferencia por la Educación Física y el deporte.

En esta comparación, los alumnos de los centros públicos han valorado mejor de forma muy significativa todos los ítems ($p<0,006$).

La Educación Física como deporte.

Al analizar esta variable, los alumnos de los centros concertados afirmaron que en Educación Física solo hacían deporte ($p=0,018$) y que la Educación Física es lo mismo que deporte ($p=0,035$).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente estudio están en la línea de los estudios realizados por Hurtado Lazo (2010), en el que los estudiantes de colegios públicos mostraban una mejora actitud hacia la Educación Física que en los colegios privados, Mendoza et al. (2000, citado por Moreno y Hellín, 2002) y Moreno y Hellín (2007), los cuales concluyeron que el alumnado de los centros públicos valoraba mejor la Educación Física que los estudiantes de centros privados – concertados, ya que los estudiantes de los centros públicos del presente estudio valoran mejor esta asignatura que en los centros concertados en todas las variables.

Siguiendo la argumentación anterior y los datos obtenidos por el estudio de Moreno et al. (1996), los cuales concluyeron que los estudiantes de los centros públicos consideraban esta asignatura más difícil que los estudiantes de los centros privados.

En oposición a estos datos se encuentran los estudios de Casimiro (1999) y Torre (1997) afirmaron que los estudiantes de centros privados concertados valoran más positivamente las clases de Educación Física que aquellos que lo hacen en centros públicos.

Tras la exposición de los resultados y discusión de los mismos se extrajeron las siguientes conclusiones:

En base al tipo de centro en el que estudian los alumnos, aquellos que lo hacen en centros públicos tienen a valorar mejor y tener mejores actitudes hacia la Educación Física que los que lo hacen en centros concertados.

Los alumnos de los centros públicos tienen una mejor valoración del profesor y de la asignatura de Educación Física, teniendo mayor empatía hacia ambos que los alumnos de los centros concertados y considerando esta asignatura más útil.

Los alumnos que estudian en centros concertados afirman que Educación Física y deporte es lo mismo y por lo tanto tienen una percepción de que esta asignatura es más fácil que los estudiantes de los centros públicos.

Referencias

- Casimiro, A. J. (1999). Comparación, evolución y relación de hábitos *saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de Educación Primaria (12 años) y final de Educación Secundaria Obligatoria (16 años)* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Granada, España.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fernández García, E. (2005). EF y género: la transmisión de estereotipos de género en la enseñanza de la educación física. En *Actas de Congreso Internacional de Educación Física*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- García-Vélez, A.J. (2018). Actitud de los alumnos de segundo ciclo de primaria y secundaria hacia la Educación Física. *Rev Edu Fis* 36(2), 1-8. Disponible en: <https://revistadeeducacionfisica.com/articulo/actitud-de-los-alumnos-de-segundo-ciclo-de-primaria-y-secundaria-hacia-la-educacion-fisica-2421-sa-95b45122d6c250>
- García-Vélez, A.J. (2019). Análisis de la actitud de los escolares hacia la Educación Física según el género. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/atlane/2019/05/actitud-escolares-genero.html>
- García-Vélez, A.J. (2019). Análisis de las actitudes de los alumnos hacia la Educación Física según cada etapa educativa. *Leturas: Educación Física y deportes*, 23(249), 2-17. Disponible en: <https://efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/913>
- Gutiérrez Sanmartín, M. & Pilsa Doménech, C. (2006) Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6 (24), 212-229. Disponible en: <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=19400157209&tip=sid>
- Hellín, P. & Moreno, J. A. (2001a). Actitudes hacia la Educación Física de los alumnos de ciclos formativos. En *Actas del II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 549-557). Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Hellín, P. & Moreno, J. A. (2001b). Importancia de la Educación Física. En *Actas del 2º Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad* (pp.
- REIF 2025, Vol. 13, 50-65 (ISSN 2659-8345) Revista de Educación, Innovación y Formación

- 693-708). Murcia, España: Consejería de Educación y Universidades. <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/913>
- Hurtado Lazo, J.R. (2010). *Actitud de los estudiantes de Ciclo Común con respecto a la asignatura de educación física* (Tesis Doctoral). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.
- Mendoza, R., Ságrera, M. R., & Batista, J. M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud*. Madrid: C.S.I.C.
- Moreno, J. A. & Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Revista Enseñanza. Anuario interuniversitario*. 2, 345-362. **Doi:** 10.14201
- Moreno, J. A. & Hellín, P. (2001). Valoración de la Educación Física por el alumno según el género del profesor. En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 1267-1275). Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Moreno, J. A. & Hellín, P. (2002). ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 2(8), 298-319. Disponible en: <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=19400157209&tip=sid>
- Moreno, J. A., & Hellín, M. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-20. Disponible en: <https://www.scimagojr.com/journalsearch.php?q=Revista+electr%C3%B3nica+de+investigaci%C3%B3n+educativa>
- Moreno, J. A.; Rodríguez, P. L. & Gutiérrez, M. (1996). Actitudes hacia la Educación Física: elaboración de un instrumento de medida. En *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 507-516). Guadalajara, España: Universidad de Alcalá.
- Ruiz, F. (2000). *Análisis diferencial de los comportamientos, motivaciones y demanda de actividades físico-deportivas del alumnado almeriense de enseñanza secundaria post-obligatoria y de la universidad de Almería* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Stewart, M. J., Green, S. R. & Huelskamp, J. (1991). Secondary student

attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 48, 2, 72-79.
Disponible en: <https://js.sagamorepub.com/pe/article/view/3648>

Torre, E. (1998). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

PANDA: un programa para mejorar la alfabetización en los centros educativos usando el modelo de respuesta a la intervención

Julián Palazón López¹, Universidad Internacional de Valencia

Marina López López², Consejería de Educación de la Región de Murcia

Resumen

El modelo de respuesta a la intervención ha demostrado su eficacia para mejorar la alfabetización de todo el alumnado, al tiempo que ofrece un apoyo rápido, intensivo y focalizado para aquellos estudiantes en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje. El programa PANDA se desarrolló para aplicar este modelo en los centros educativos de la Región de Murcia y se implementa mediante tres líneas de actuación. La primera consiste en rutinas semanales en el aula dirigidas a todo el alumnado para mejorar la alfabetización. La segunda ofrece intervención en pequeños grupos para estudiantes en riesgo. La tercera línea se centra en intervenciones individualizadas realizadas por especialistas de Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje para niños con dificultades graves y persistentes. El programa se aplicó durante seis meses en 14 centros educativos de la Región de Murcia, y arrojó resultados preliminares muy esperanzadores en las tres líneas implementadas: rutinas en el aula, intervención en pequeños grupos y apoyo individualizado. Esta experiencia sirvió como pilotaje, preparando el camino para su aplicación y evaluación mediante estudios de corte experimental.

Palabras clave: alfabetización, dificultades de aprendizaje de la lectura, respuesta a la intervención, alfabetización basada en datos.

¹ julian.palazon@campusviu.es

² marina.lopez6@murciaeduca.es

PANDA: a program to improve literacy in schools using the response-to-intervention model

Abstract

The response-to-intervention model has proven effective in improving literacy for all students, while providing rapid, intensive, and targeted support for those at risk of developing learning difficulties. The PANDA program was developed to apply this model in schools in the Region of Murcia and is implemented through three lines of action. The first consists of weekly classroom routines aimed at all students to improve literacy. The second offers small-group interventions for at-risk students. The third line focuses on individualized interventions carried out by specialists in Therapeutic Pedagogy or Speech and Language for children with severe and persistent literacy difficulties. The program was implemented for six months in 14 schools in the Region of Murcia and yielded very encouraging preliminary results in the three lines applied: classroom routines, small-group interventions, and individualized support. This experience served as a pilot, paving the way for its future implementation and evaluation through experimental studies.

Keywords: literacy, reading learning difficulties, response to intervention, data-driven literacy.

Introducción

La mejora de la alfabetización y del desempeño en tareas de lectura es una preocupación central en muchos sistemas educativos. El conocido *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*, en su edición correspondiente a 2021, cuyos resultados fueron publicados en 2023 mostraba que, en nuestro país, el 25 % del alumnado presenta un nivel bajo o muy bajo de comprensión lectora; es decir, uno de cada cuatro estudiantes no logra comprender un texto adaptado a su edad y nivel educativo (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2023). Además, los resultados evidencian la influencia de factores socioeducativos y culturales en el desempeño de una habilidad tan vehicular como es la lectura. Por ejemplo, se observaba una diferencia significativa de 51 puntos en el rendimiento en lectura entre los estudiantes con al menos uno de los progenitores con estudios terciarios y aquellos cuyos padres poseen como máximo la educación obligatoria. Los resultados indican que es necesario mejorar el rendimiento en lectura de todo el alumnado y, especialmente, de aquellos que muestran dificultades en una habilidad tan esencial. Se trata de una cuestión central para la igualdad de oportunidades de todo el alumnado.

Las evidencias acumuladas durante décadas han mostrado que las brechas que presentan los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura se abren muy temprano y que, en ausencia de una adecuada respuesta educativa, persisten hasta la edad adulta (Ferrer et al., 2024). Estas dificultades tienen un impacto reseñable en el futuro desempeño académico, la empleabilidad y el desarrollo personal y social de los niños que las presentan. Cuando los niños tienen un bajo desempeño en tareas relacionadas con su alfabetización, esperar para hacer frente a estas dificultades tiene consecuencias nefastas y observables mucho tiempo después (Al Otaiba et al., 2014). Es necesario, por tanto, poner el foco en una respuesta educativa temprana, intensiva y focalizada que llegue lo antes posible.

El modelo de respuesta a la intervención

El Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) es un enfoque educativo que surgió hace casi dos décadas y que tiene como objetivo mejorar la alfabetización de todo el alumnado, pero, especialmente, la de los niños que tienen un bajo desempeño en tareas de lectura. Para ello, trata de superar los

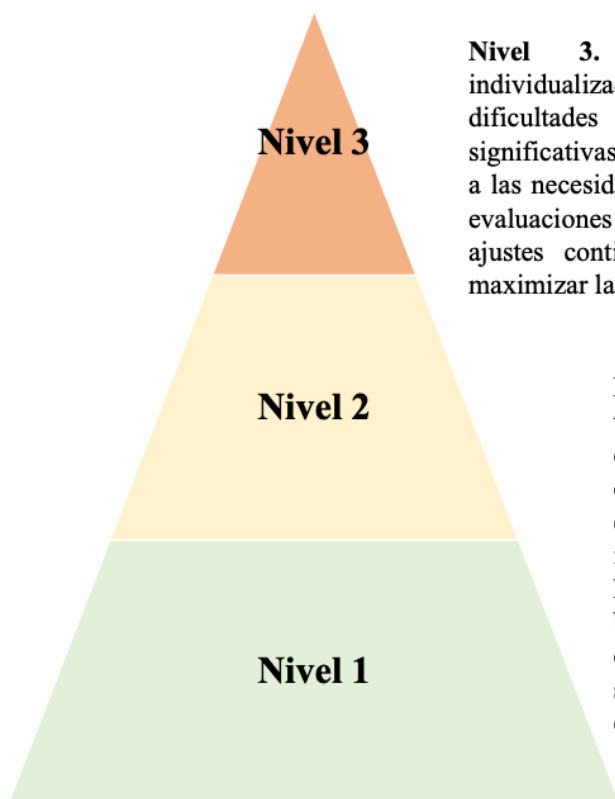
anteriores modelos que implican ‘esperar al fracaso’ para ofrecer una adecuada intervención educativa a los niños que muestran dificultades de aprendizaje de la lectura (Kovaleski et al., 2023). Su fundamento teórico ha sido reforzado mediante evidencias de corte experimental (Al Otaiba et al., 2014; Batsche et al., 2005; Fletcher et al., 2009), y su interés se mantiene vigente. En la literatura más reciente, el modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) ha evolucionado hacia el concepto de Sistemas de Soporte Multinivel (MTSS, por sus siglas en inglés), que amplía su aplicación más allá de la lectura para abordar otras intervenciones académicas, socioemocionales y conductuales. Sin embargo, para los fines de nuestro análisis, mantendremos la terminología RTI y centraremos la discusión exclusivamente en su aplicación en la alfabetización, que es donde el modelo ha mostrado sus aportes más relevantes (Kovaleski et al., 2023).

El RTI se basa en una estructura con tres niveles de intervención (véase un esquema general en la figura 1). El nivel 1 implica una alfabetización informada desde la investigación para todo el alumnado. Este nivel es esencial, ya que implica contar en los centros educativos con programas de enseñanza de la lectura de la máxima calidad técnica para todos los estudiantes. Estos programas deben abordar aspectos como el conocimiento alfabético, la conciencia fonémica, la decodificación, el vocabulario o el desarrollo del lenguaje oral (Cabell et al., 2023). Estos programas se evalúan trimestralmente para valorar su eficacia y detectar al alumnado que empieza a mostrar sus primeras dificultades. Si un estudiante no progresa adecuadamente en el nivel 1, se le incluye también en el nivel 2. Este segundo nivel ofrece una respuesta temprana, estructurada y aplicada en grupos reducidos para aquellos niños que empiezan a mostrar sus primeros problemas en una habilidad vehicular como es el aprendizaje de la lectura. Los niveles 1 y 2 son complementarios, es decir, los niños deben recibir ambos de forma simultánea. Una de las ideas centrales de RTI es no esperar a un diagnóstico formal de dificultades de aprendizaje para iniciar la intervención educativa estructurada, sistemática y de calidad. En lugar de ello, se actúa tan pronto como se identifican las primeras señales de dificultad (Al Otaiba et al., 2014). El objetivo último es que la brecha educativa no se abra y que los niños en riesgo no se queden atrás en su alfabetización. El nivel 3, por su parte, está orientado a niños que hayan mostrado dificultades serias y persistentes para aprender a leer y que requieran de programas específicos y muy individualizados aplicados por especialistas en la enseñanza de la lectura en niños que ya presentan un diagnóstico de dificultades de aprendizaje. A modo de resumen, el modelo RTI implica programas de calidad para todos (nivel 1), programas tempranos para

el alumnado en riesgo (nivel 2) y programas específicos para niños con dificultades graves y persistentes (nivel 3). El RTI sigue siendo un modelo relevante porque prioriza la prevención mediante enseñanza temprana y de calidad. Además, el diagnóstico formal de dificultades de aprendizaje no es el punto de partida, sino una consecuencia que se debe, al menos en parte, a la ausencia de una intervención temprana y de calidad (Catts y Hogan, 2020). Esto contrasta con los modelos tradicionales donde el apoyo llega tarde, cuando las diferencias académicas son profundas. La investigación muestra que algunos niños requieren intervenciones intensivas e individualizadas para lograr mejoras significativas (Denton et al., 2013), por tanto, no conviene retrasar dicha ayuda. Sin embargo, la efectividad del modelo depende de la fidelidad en la implementación, la formación docente y la disponibilidad de herramientas para evaluar el progreso. Estudios como los de Fuchs y Fuchs (2017) evidencian que muchas escuelas no aplican RTI correctamente, mientras que revisiones como las de Balu et al. (2015) indican que los resultados en contextos reales no siempre alcanzan las expectativas. Aun así, el consenso es que el problema radica más en la implementación que en el modelo en sí.

Figura 1

Los tres niveles del modelo de Respuesta a la Intervención



Nivel 3. Intervenciones altamente individualizadas para niños que presentan dificultades de aprendizaje persistentes y significativas. Incluyen estrategias adaptadas a las necesidades específicas del estudiante, evaluaciones frecuentes del progreso y ajustes continuos en la instrucción para maximizar la respuesta educativa.

Nivel 2. Intervenciones tempranas, estructuradas, de carácter intensivo y focalizadas, dirigidas a estudiantes que evidencian dificultades incipientes en la adquisición de habilidades instrumentales básicas —como la lectura— y que presentan un riesgo significativo de desarrollar dificultades de aprendizaje.

Nivel 1. Programas informados por la investigación aplicados de forma universal y que tienen el propósito de desarrollar habilidades vehiculares, como la lectura. Se evalúan trimestralmente para valorar el progreso de todo el alumnado y para detectar al alumnado en riesgo de dificultades de aprendizaje.

El presente artículo describe los resultados preliminares de una serie de actuaciones que han tratado de aplicar de forma estructurada el modelo de respuesta a la intervención en 14 centros de la Región de Murcia mediante un programa específicamente creado para ello. El programa PANDA se enmarca en INCLUYO, estrategia de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo de la Región de Murcia, orientada a promover inclusión y equidad educativa.

MÉTODO

Objetivos

El objetivo general del programa es el de mejorar la alfabetización de todo el alumnado en los centros educativos mediante la aplicación del Programa de Alfabetización en Niños con Dificultades de Aprendizaje (PANDA), que consta de una serie de materiales e instrumentos para llevar el modelo RTI a los centros educativos. Este objetivo general puede desglosarse en tres objetivos específicos que ha presentado PANDA en su aplicación durante el curso 2024/2025:

- Mejorar la alfabetización de todo el alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria que no haya completado su alfabetización (línea de actuación 1 del programa y nivel I dentro del modelo de respuesta a la intervención).
- Mejorar la alfabetización del alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria que se encuentre en situación de riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje de la lectura (línea de actuación 2 del programa y nivel II dentro del modelo de respuesta a la intervención).
- Mejorar la alfabetización del alumnado del centro que muestre necesidades específicas de apoyo educativo (línea de actuación 3 del programa y nivel III dentro del modelo de respuesta a la intervención).

El Programa de Alfabetización a Niños con Dificultades de Aprendizaje

PANDA es un programa de enseñanza de la lectura creado por Palazón-López y López-López (2024) y que ha sido adaptado en el curso 2024-2025 para su aplicación en los centros educativos de la Región de Murcia en base al modelo RTI. El programa está compuesto por una serie de materiales, instrumentos y registros que, puestos a disposición de los docentes, sirven para la aplicación del modelo RTI en los colegios. Uno de los propósitos transversales de PANDA es que los colegios comiencen a aplicar una alfabetización basada en datos, de tal forma que puedan tomar decisiones racionales y bien fundamentadas que partan de un conocimiento fuerte y detallado del grado de adquisición que el alumnado presenta en una habilidad vehicular como es la lectura. Desglosamos el modelo ahora en base a sus líneas de actuación que, como hemos visto, coinciden con los

distintos niveles del modelo RTI. Es posible ver un resumen de las distintas líneas de actuación en la tabla 1.

Tabla 1
Líneas de actuación del programa PANDA en el curso 2024 - 2025

Línea de actuación	Objetivo	Destinatarios	Aplica	Actuación
I	Mejorar la alfabetización de todo el alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria que no haya completado su alfabetización	Todo el alumnado perteneciente a los cursos de 1º y 2º de Educación Primaria que precisen completar su alfabetización en base a los datos obtenidos en la evaluación inicial	El maestro responsable en el área de lengua en los cursos de 1º y 2º de Educación Primaria	Aplicación de dos sesiones semanales en grupo clase para mejorar la alfabetización del alumnado
	Mejorar la alfabetización del alumnado de 1º y 2º de Educación Primaria que se encuentre en situación de riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje de la lectura	Aquel alumnado perteneciente a los cursos de 1º y 2º de Educación Primaria que se encuentre en el 20% más bajo de rendimiento en las pruebas de lectura y escritura, pero que aún no haya recibido un diagnóstico de necesidades específicas de apoyo educativo	Maestros que cuentan con horas de apoyo en el área de lengua en los cursos de 1º y 2º de Educación Primaria	Aplicación, una o dos veces por semana, de un programa específico de 8 fases y más de 60 sesiones para la enseñanza de la lectura en niños con dificultades de aprendizaje
III	Mejorar la alfabetización del alumnado del centro que muestre necesidades específicas de apoyo educativo	Aquel alumnado perteneciente al centro que no esté completamente alfabetizado, pero que haya recibido un diagnóstico de necesidades específicas de apoyo educativo	Maestros especialistas de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica	Aplicación, una o dos veces por semana, de un programa específico de 8 fases y más de 60 sesiones para la enseñanza de la lectura en niños con dificultades de aprendizaje

Línea de actuación I

La línea de actuación 1 tiene como propósito el de complementar la enseñanza de la lectura en los cursos de primero y segundo de Educación Primaria que no hayan completado su alfabetización. Esta línea conlleva la aplicación de rutinas semanales en el aula que mejoren la alfabetización de todo el alumnado. Los alumnos reciben un total de dos sesiones de 45 minutos aplicadas por el maestro encargado de la asignatura de lengua en estos cursos. Estas rutinas han sido diseñadas siguiendo una serie de principios técnicos bien fundamentados desde la investigación: enseñanza explícita de las correspondencias entre letras y sonidos (Sargiani et al., 2022) con activación de características articulatorias de los fonemas (Boyer y Ehri, 2011), revisiones acumulativas de las letras vistas (Piasta et al., 2022), presentación de varias letras semanales (Vadasy y Sanders, 2021), transferencia a tareas de lectura y decodificación (Savage et al., 2018), conciencia fonémica (Rehfeld et al., 2022) y una enseñanza explícita y estructurada (Spear-Swerling, 2024). Debido a que los niveles de alfabetización en los diferentes centros educativos presentan una esperable variabilidad, se diseñaron tres tipos diferentes de rutinas (A, B y C), graduadas en base a su dificultad. Tras una primera evaluación inicial las aulas de primero y segundo que lo precisaban aplicaron las rutinas A, B o C dos veces por semana de forma trimestral. Al finalizar el trimestre la evaluación se volvía a administrar para decidir qué rutinas sería necesario aplicar en el siguiente trimestre. Aquellas clases de primero y segundo que mostraron un nivel de la alfabetización alto en la evaluación inicial no debieron aplicar las rutinas. Es posible ver las diferencias entre las rutinas A, B y C en la tabla 2.

Tabla 2
Rutinas previstas para la aplicación de la línea de actuación 1

Tipo	Objetivo	Descripción	Sesiones trimestrales
A	Afianzar las correspondencias entre letras y sonidos frecuentes y estables y transferir lo anterior a tareas de lectura y escritura con palabras sencillas.	Rutinas de 45 minutos que implican enseñanza de las correspondencias entre letras y sonidos, conciencia fonémica, decodificación y escritura con letras frecuentes y con una correspondencia con el sonido estable.	20

B	Afianzar las correspondencias entre letras y sonidos menos frecuentes y variables y transferir lo anterior a tareas de lectura y escritura con palabras complejas.	Rutinas de 45 minutos que implican enseñanza de las correspondencias entre letras y sonidos, conciencia fonémica, decodificación y escritura con letras menos frecuentes y con una correspondencia con el sonido menos estable.	20
C	Mejorar la escritura y la decodificación de palabras largas y complejas, revisando la adquisición de las correspondencias entre letras y sonidos más complejas	Rutinas de 45 minutos que incluyen conciencia fonémica, escritura y decodificación de palabras largas y estructuras silábicas complejas.	20

Línea de actuación 2

La línea de actuación 2 de PANDA tiene por objetivo abordar de forma temprana, intensiva y estructurada las dificultades que presentan algunos niños al inicio del aprendizaje de la lectura. Esta línea parte de las evidencias ya comentadas que indican que esperar para abordar las dificultades que los niños presentan al principio de su alfabetización es ineficaz y tiene como consecuencia la ampliación de las brechas educativas que comienza a presentar el alumnado en riesgo (Al Otaiba et al., 2014; Lovett et al., 2017). La aplicación de esta línea comienza con la administración grupal del instrumento que se ha nombrado en la línea de actuación 1, y cuya aplicación está prevista al inicio de curso (septiembre) y al final de cada trimestre (diciembre, abril y junio). El objetivo es que el 20% del alumnado que presenta un desempeño más bajo, pero que no presenta un diagnóstico de necesidades específicas de apoyo educativo, reciba un programa estructurado que evite que esas dificultades se agranden. El programa se administra, como medida ordinaria de atención a la diversidad, por parte de los maestros que tienen horas de apoyo en el área de lengua en el primer y en el segundo curso de Educación Primaria. Se trata de un programa que tiene ocho fases y que incluye los componentes de enseñanza de las correspondencias entre letras y sonidos, conciencia fonémica, decodificación, vocabulario y comprensión. El programa gradúa, fase a fase: a) la cantidad de letras que los niños manejan, b)

la dificultad de las estructuras silábicas que los niños decodifican y c) la longitud de las palabras que los niños leen. Al final de cada sesión se monitoriza el progreso de los niños mediante la aplicación de una medida rápida que permite chequear si estos avanzan a la siguiente fase. Lo anterior está basado en el paradigma de individualización basada en datos, recomendando para niños que presenten dificultades en el aprendizaje de la lectura y que requieran que la instrucción se adapte, progresivamente, conforme ellos avanzan en su alfabetización (Lemons et al., 2019). Es posible ver una descripción de las ocho fases que presenta el programa en la tabla 3.

Tabla 3

Fases del programa diseñado para los niños en riesgo que conforman la línea de actuación 2

Fase	Características
1	Letras trabajadas: vocales Palabras: - Estructuras silábicas que se decodifican: - Criterio para avanzar: denominar correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 vocales
2	Letras trabajadas: vocales, s, l, m, n, f, b, p, t, d, v, j, h Palabras: bisílabas Estructuras silábicas que se decodifican: CV Criterio para avanzar: leer correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 palabras con las características arriba indicadas
3	Letras trabajadas: vocales, s, l, m, n, f, b, p, t, d, v, j, h Palabras: bisílabas y trisílabas Estructuras silábicas que se decodifican: CV Criterio para avanzar: leer correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 palabras con las características arriba indicadas
4	Letras trabajadas: vocales, s, l, m, n, f, b, p, t, d, v, j, h Palabras: bisílabas y trisílabas Estructuras silábicas que se decodifican: CV, VC Criterio para avanzar: leer correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 palabras con las características arriba indicadas

Letras trabajadas: vocales, s, l, m, f, n, b, p, d, v, j, h, qu, c, k, z

Palabras: bisílabas y trisílabas

5

Estructuras silábicas que se decodifican: CV, VC

Criterio para avanzar: leer correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 palabras con las características arriba indicadas

Letras trabajadas: vocales, s, l, m, f, n, b, p, d, v, j, h, qu, c, k, z, r, ñ, ll, y

Palabras: bisílabas y trisílabas

6

Estructuras silábicas que se decodifican: CV, VC, CVC, CVV

Criterio para avanzar: leer correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 palabras con las características arriba indicadas

Letras trabajadas: vocales, s, l, m, f, n, b, p, d, v, j, h, qu, c, k, z, r, ñ, ll, g, x, ch

Palabras: bisílabas, trisílabas y tetrasílabas

7

Estructuras silábicas que se decodifican: CV, VC, CVC, CVV

Criterio para avanzar: leer correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 palabras con las características arriba indicadas

Letras trabajadas: vocales, s, l, m, f, n, b, p, d, v, j, h, qu, c, k, z, r, ñ, ll, g, x, ch

Palabras: bisílabas, trisílabas y tetrasílabas

8

Estructuras silábicas que se decodifican: CV, VC, CVC, CVV, CCV

Criterio para avanzar: leer correctamente de izquierda a derecha 12 de 16 palabras con las características arriba indicadas

Línea de actuación 3

La línea de actuación 3 tiene como propósito la alfabetización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, perteneciente a cualquiera de los cursos de Educación Primaria, que presentara una alfabetización incompleta y recibiera atención por parte de especialistas en Pedagogía Terapéutica y/o en Audición y Lenguaje. Este alumnado sigue el mismo programa diseñado para la

línea de actuación 2, pero aplicado en grupos más reducidos y con la intervención de profesorado especializado en educación especial.

Participantes

La línea de actuación 1 contó con la participación de 626 niños pertenecientes a 27 clases de primero ($N = 20$) y segundo de Educación Primaria ($N = 7$). Estos alumnos estaban escolarizados en 13 centros educativos de distintas zonas de la Región de Murcia. Dos de estos centros eran de titularidad concertada y diez de titularidad pública.

La línea de actuación 2 estuvo conformada por el alumnado en riesgo ($N = 222$) procedente de las clases que integraron la línea de actuación 1, así como de un centro adicional de titularidad concertada que no participó en la primera línea. Este grupo estaba compuesto por niños que presentaban un retraso significativo en la adquisición de la lectura y la escritura, pero que no contaban con un diagnóstico de necesidades específicas de apoyo educativo.

La línea de actuación 3, por su parte, estuvo compuesta por alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo perteneciente a los 14 centros educativos y que recibía atención por parte de especialistas en Pedagogía Terapéutica y/o en Audición y Lenguaje ($N = 163$).

Medidas

Línea de actuación 1

- *Instrumento de evaluación y seguimiento en el aula:* el instrumento de evaluación y seguimiento en el aula del programa PANDA está diseñado para monitorizar el progreso en alfabetización de alumnos de Educación Primaria a lo largo del curso escolar. Evalúa dos dimensiones principales: la lectura de palabras frecuentes (40 ítems) y la escritura de pseudopalabras (12 ítems), con criterios cualitativos que permiten valorar la precisión en la escritura de estructuras silábicas simples y complejas. Puede aplicarse en la evaluación inicial y en los tres trimestres posteriores, proporcionando una medida longitudinal del desarrollo lector y escritor.

Líneas de actuación 2 y 3

- *Instrumento de evaluación inicial y final:* el instrumento de evaluación inicial y final del programa PANDA es una prueba de aplicación individualizada diseñada para identificar el nivel de alfabetización en el alumnado de Educación Primaria. Evalúa progresivamente la adquisición de correspondencias entre letras y sonidos, así como la decodificación de palabras con distinta complejidad silábica. Consta de ocho subpruebas graduadas, que van desde el reconocimiento de vocales hasta la lectura de palabras polisilábicas con estructuras complejas. Cada subprueba incluye la lectura de 12 ítems, con un criterio de logro de 9 aciertos. Se otorga un punto por cada prueba superada, lo que permite clasificar al alumnado y orientar la intervención educativa en función de sus necesidades.
- *Instrumento de monitorización del progreso:* la monitorización del progreso en PANDA se realiza sesión a sesión mediante listas de 16 palabras construidas con las letras y las estructuras silábicas que los niños ya dominan en una fase determinada. Estas listas permiten comprobar, de manera sistemática, la consolidación de las correspondencias grafema–fonema y la capacidad de decodificación en cada etapa del programa. El criterio de dominio es leer correctamente al menos 12 de las 16 palabras presentadas. Una vez alcanzado este umbral, el alumnado avanza automáticamente a la fase siguiente.

Procedimiento

Durante los meses de septiembre, octubre y noviembre, los 14 centros educativos participantes en este estudio recibieron información sobre el programa, acordaron su aplicación en claustro y recibieron formación por parte de los investigadores acerca de cómo implementarlo.

En la línea de actuación 1, el programa comenzó con la evaluación inicial del alumnado en el mes de diciembre. Para cada clase se determinó si necesitaba aplicar rutinas de tipo A, B, C o si no precisaba del programa. Se consideraba que una clase había cumplido los criterios A, B o C cuando al menos el 60 % del

alumnado superaba las evaluaciones correspondientes.

Los docentes aplicaron dos rutinas semanales de 45 minutos durante el segundo trimestre. En abril se repitió la evaluación y aquellas clases que habían superado el criterio C se consideraron con un nivel que implicaba haber superado el programa, por lo que este dejó de aplicarse. Las clases que no alcanzaron dicho criterio continuaron aplicando las rutinas correspondientes, con dos sesiones semanales de 45 minutos, durante el tercer trimestre. Finalmente, en junio se volvió a administrar la evaluación al término del curso.

En la línea de actuación 2 se seleccionó aproximadamente al 20 % del alumnado que presentaba los niveles más bajos de alfabetización en las evaluaciones realizadas en diciembre. Estos niños recibieron una o dos sesiones semanales en grupos de un máximo de seis alumnos. Las sesiones no podían impartirse al mismo tiempo que las rutinas implementadas para todo el alumnado en la línea de actuación 1, por lo que la reducción de agrupamientos tuvo que organizarse en otros momentos.

El progreso de los niños se monitorizaba de forma individual en cada sesión, y cada una de ellas se destinaba a trabajar un contenido ajustado a las necesidades concretas de cada alumno. Cuando, en dicha monitorización, los niños alcanzaban la fase 8, dejaban de recibir el programa.

En abril, tras la evaluación realizada en el grupo clase, se reconfiguraron los grupos de riesgo. Aquellos niños que habían alcanzado un nivel suficiente de alfabetización ya no recibieron la línea de actuación 2, mientras que los que seguían mostrando dificultades permanecieron en ella, sumándose además los alumnos que en abril presentaron un rendimiento bajo. La monitorización del progreso sesión a sesión, el trabajo de contenidos cíclicos para cada alumno y el abandono del programa al superar la fase 8 se mantuvieron vigentes durante esta etapa del curso.

En la línea de actuación 3, los maestros de Audición y Lenguaje y de Pedagogía Terapéutica administraron una evaluación inicial a todos aquellos niños con necesidades específicas de apoyo educativo que presentaban una alfabetización incompleta. Estos alumnos recibieron una o dos sesiones semanales en grupos reducidos de entre 1 y 3 participantes.

El progreso se monitorizaba de forma cíclica, de modo que los niños iban avanzando progresivamente a lo largo de las diferentes fases del programa. Los alumnos abandonaban la intervención una vez que habían superado la fase 8.

Resultados

Línea de actuación 1

En primer lugar, se analizaron las mejoras observadas en las aulas que recibieron el programa desde diciembre a abril. La Tabla 4 presenta una descripción del rendimiento en lectura y escritura de las 27 clases de primero y segundo de Educación Primaria que participaron en la línea de actuación 1 desde abril a diciembre.

Tabla 4.

Diferencia de medias entre los estudiantes que recibieron la línea de actuación 1 entre diciembre y junio

Pruebas	N	Diciembre		Abril		z	p	IC
Lectura	27	Media	DT	Media	DT	6.26	< 0.001	[-13.89, -7.26]
		19.05	7.15	29.62	5.10			
Escritura	27	Media	DT	Media	DT	5.36	< 0.001	[-3.47, -1.61]
		3.61	1.84	6.15	1.63			

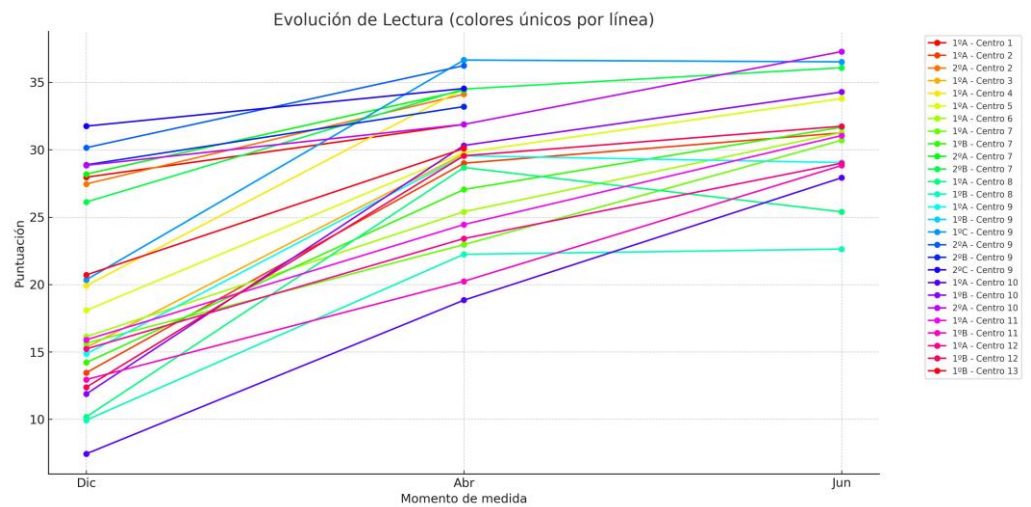
Los resultados reflejaron mejoras significativas en las puntuaciones de lectura y escritura de las primeras dos evaluaciones (diciembre y abril). En abril, 9 de las clases alcanzaron el criterio que indicaba que ya no precisaban la aplicación de PANDA (adquisición del criterio C en la evaluación grupal). Por lo tanto, solo 18 aulas continuaron aplicando la intervención en la línea de actuación 1. La tabla 5 muestra que vuelve a encontrarse una mejora significativa en lectura y escritura en las aulas que reciben el programa.

Tabla 5.
Diferencia de medias entre las clases que recibieron la línea de actuación 1 entre abril y junio

Pruebas	N	Abril		Junio		z	p	IC
Lectura	17	Media 27.84	DT 5.23	Media 31.39	DT 3.96	-2.29	0.022	[-6.58, -0.51]
Escritura	17	Media 5.34	DT 1.21	Media 6.74	DT 0.94	-3.89	<0.001	[-2.11, -0.70]

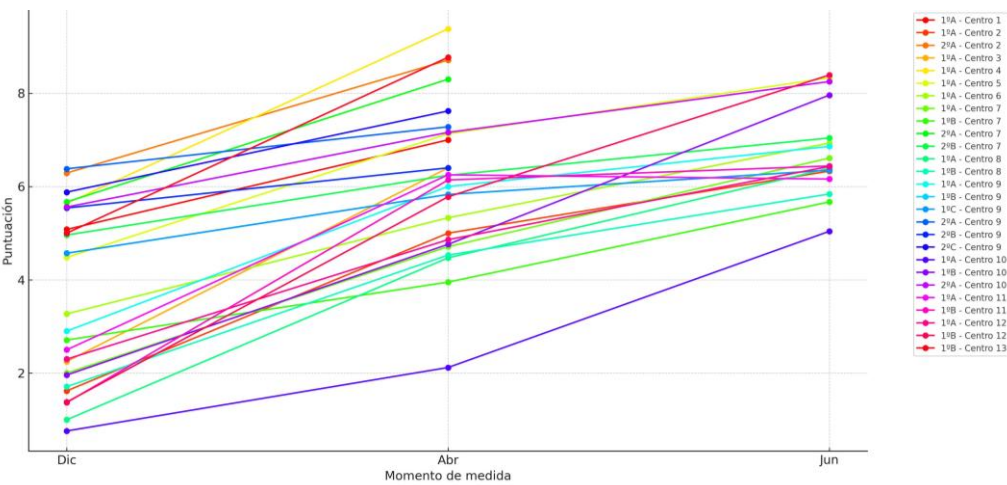
La Figura 2 complementa la información anterior mediante una representación gráfica que permite observar de forma individualizada la trayectoria de cada clase. Las líneas de tendencia representan el progreso en lectura a lo largo de los tres momentos de evaluación, evidenciando diferencias en la tasa de mejora entre grupos.

Figura 2.
Evolución en lectura, clase por clase, del alumnado que recibe la línea de actuación 1 en diciembre, abril y junio



La Figura 3 representa gráficamente el avance en la escritura de pseudopalabras, detallando la progresión específica de cada clase.

Figura 3.
Evolución en escritura de pseudopalabras, clase por clase, del alumnado que recibe la línea de actuación 1 en diciembre, abril y junio



Línea de actuación 2

Se analizó, en primer lugar, el avance en el programa que presentaron los niños que recibieron la línea de actuación 2 entre diciembre y junio. La Tabla 6 describe un aumento generalizado y significativo en las puntuaciones finales en comparación con las iniciales, indicando un progreso claro en las habilidades de lectura

Tabla 6.
Evolución en el programa de los niños que recibieron la línea de actuación 2 entre abril y junio

N	Fase inicial		Fase final		z	p	IC
222	Media 3,39	DT 1,95	Media 6,67	DT 2,48	15.49	<0.001	[2.86, 3.69]

En la tabla 7 es posible observar que este avance se produjo de forma transversal en todos los centros que aplicaron la línea de actuación 2.

Tabla 7.

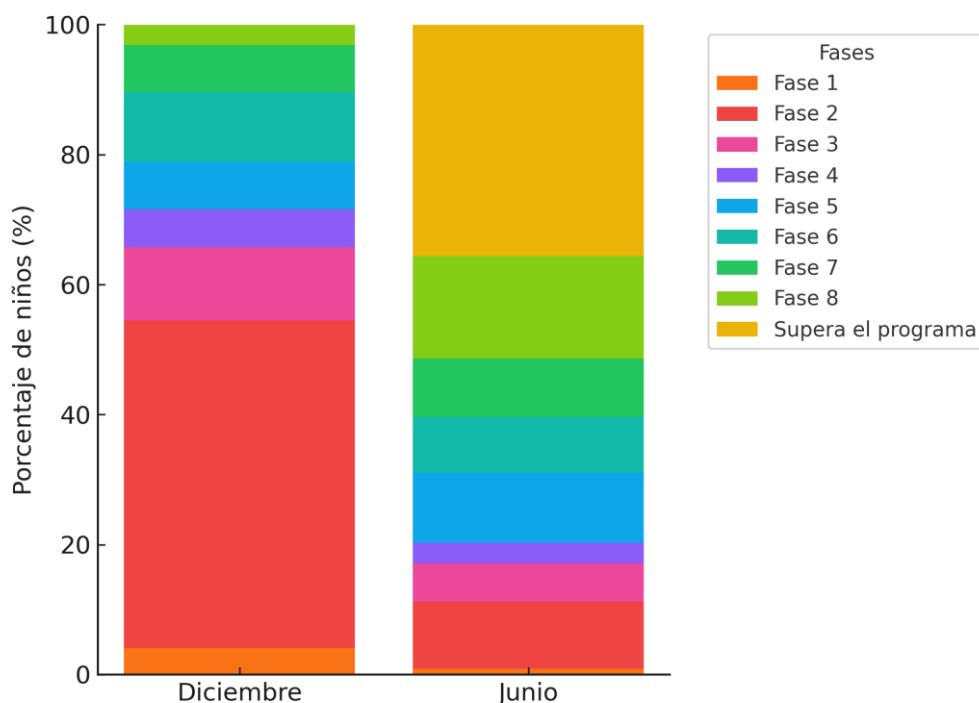
Fase media inicial y final en la que se encuentran los niños en riesgo que reciben el programa en la línea de actuación 2 agrupados por centro

N.º Centro	N	Diciembre	Junio
<i>1</i>	14	5.21	8.29
<i>2</i>	19	3.79	6.11
<i>3</i>	9	2.11	8.0
<i>4</i>	9	4.78	7.44
<i>5</i>	6	3.5	7.17
<i>6</i>	10	3.4	4.0
<i>7</i>	13	2.54	5.46
<i>8</i>	23	2.83	5.39
<i>9</i>	21	3.24	6.33
<i>10</i>	35	2.71	7.2
<i>11</i>	24	3.67	7.04
<i>12</i>	29	3.17	7.1
<i>13</i>	6	4.67	7.33
<i>14</i>	4	5.25	6.75
<i>Total</i>	222	3.39	6.67

La Figura 4 ofrece una representación gráfica que facilita la visualización de los cambios en la distribución porcentual de fases, subrayando la reducción del alumnado en las fases más bajas y el aumento en las fases más altas al finalizar el programa en la línea de actuación 2.

Figura 4.

Porcentaje de niños que se encuentran en cada una de las fases al principio y al final del programa en la línea a de actuación 2



Finalmente, se evaluó un elemento común a las líneas de actuación 1 y 2: qué porcentaje de niños pertenecientes a las aulas de primero y segundo que recibieron el programa seguían en situación de riesgo al finalizar la aplicación de este. Recordemos que el riesgo se definía como la incapacidad de cumplir el criterio A en el instrumento administrado. En la Tabla 8 se presenta el porcentaje de alumnos que superan el criterio de riesgo académico por centro y evaluación. Los datos revelan una disminución progresiva del porcentaje de niños en riesgo a lo largo del curso en todos los centros.

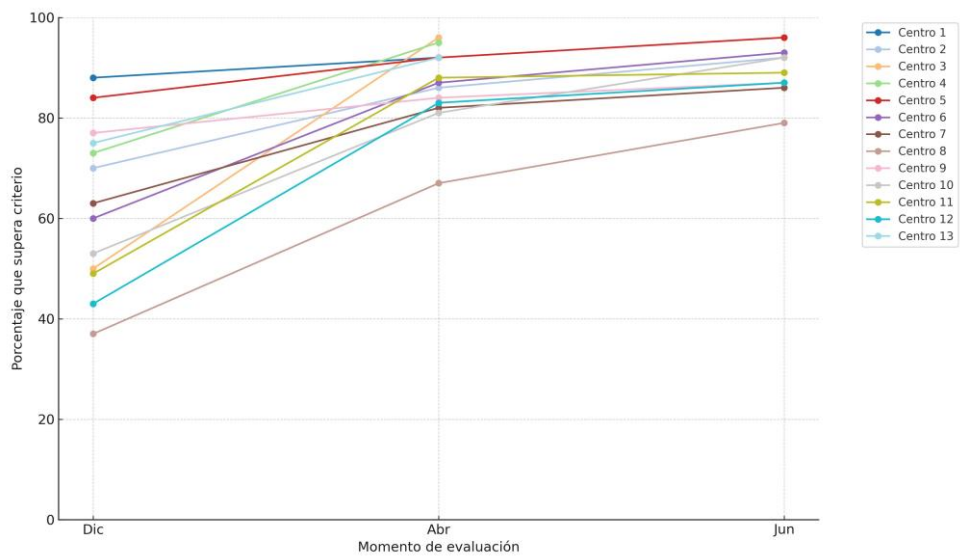
Tabla 8.

Porcentaje de niños en riesgo en cada centro tras recibir la línea de actuación 1 en diciembre, abril y junio

Centro	Diciembre	Abril	Junio
1	12%	8%	Ya no precisa el programa
2	30%	14%	8%
3	50%	4%	Ya no precisa el programa
4	27%	5%	Ya no precisa el programa
5	16%	8%	4%
6	40%	13%	7%
7	37%	18%	14%
8	63%	33%	21%
9	23%	16%	13%
10	47%	19%	8%
11	51%	12%	11%
12	57%	17%	13%
13	25%	8%	Ya no precisa el programa

La Figura 5 visualiza la información de la Tabla 8, facilitando una comparación rápida y clara entre centros y momentos de evaluación.

Figura 5.
Porcentaje de niños que superan el criterio de riesgo en cada uno de los momentos de la evaluación



Línea de actuación 3

Se estableció, en primer lugar, el progreso en el programa que presentaron los niños que recibieron la línea de actuación 3 entre diciembre y junio. La Tabla 9 describe un aumento generalizado y significativo en las puntuaciones finales en comparación con las iniciales, indicando un progreso evidente en las habilidades de lectura.

Tabla 7.
Diferencia de medias entre los estudiantes que recibieron la línea de actuación 3 entre diciembre y junio

N	Fase inicial		Fase final		z	p	IC
163	Media	DT	Media	DT	9.96	<0.001	[2.21, 3.30]
	3,46	2,22	6,21	2,74			

A continuación, trató de observarse si el programa podía mejorar las puntuaciones de lectura en todo el alumnado con ACNEAE que recibía la línea de actuación 3. En la Tabla 9 se presentan las fases medias iniciales y finales del alumnado en riesgo agrupados según su tipo de necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). Los datos parecen indicar que hay mejoras en todas las categorías.

Tabla 9.

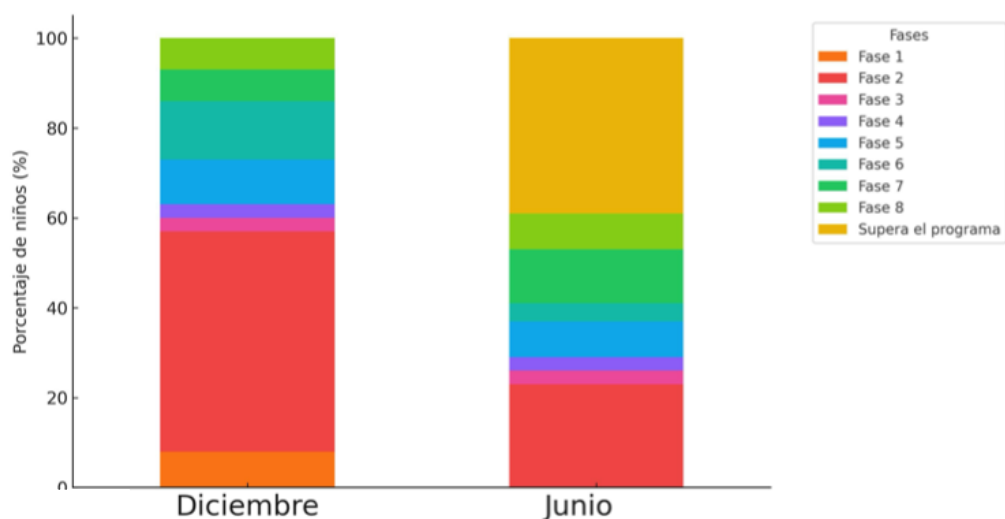
Fase media inicial y final en la que se encuentran los niños en riesgo que reciben el programa en la Línea de Actuación 3 agrupados por tipo de ACNEAE

Tipo de ACNEAE	N	Media inicial	DT	Media final	DT
<i>Discapacidad intelectual</i>	45	3.18	2.17	5.67	2.81
<i>TEA sin discapacidad intelectual</i>	19	3.63	2.03	6.42	2.89
<i>TEA con discapacidad intelectual</i>	18	3.50	2.90	5.17	3.07
<i>Trastornos graves de la comunicación y del lenguaje</i>	17	4.24	2.46	6.65	2.67
<i>Trastornos de atención</i>	12	3.25	1.91	6.75	3.02
<i>Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación</i>	11	2.82	2.09	6.91	1.76
<i>Trastornos del aprendizaje</i>	10	4.10	2.28	7.80	2.39
<i>Inteligencia límite</i>	9	2.78	1.92	5.78	2.59
<i>Pluridiscapacidad</i>	7	3.14	2.34	5.29	2.69
<i>Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje</i>	4	4.25	1.71	7.25	3.50
<i>Trastornos graves de conducta y la personalidad</i>	3	2.67	1.16	5.33	2.89
<i>Otras</i>	3	2.33	0.58	7.00	1.00
<i>Discapacidad auditiva</i>	2	5.00	4.24	6.50	0.71
<i>Condiciones personales o de historia escolar</i>	2	5.50	0.71	9.00	0.00
<i>Situación de vulnerabilidad socioeducativa</i>	1	6.00	-	9.00	-
Total	163	3.46	2.22	6.21	2.74

La Figura 6 ofrece una representación gráfica que enfatiza la reducción del alumnado en fases bajas y el incremento en la categoría “Supera el programa” en el periodo que transcurre entre diciembre y junio.

Figura 6.

Porcentaje de niños que se encuentran en cada una de las fases al principio y al final del programa en la línea de actuación 3



Discusión

Los resultados obtenidos en esta primera implementación del programa PANDA muestran una mejora generalizada en los niveles de alfabetización de los centros participantes. Sin embargo, es necesario subrayar que los datos presentados en este artículo son puramente descriptivos y corresponden a una fase inicial de pilotaje. Aunque los análisis muestran incrementos estadísticamente significativos en lectura y escritura en las tres líneas de actuación, la ausencia de un diseño experimental impide afirmar que las mejoras observadas se deban de manera causal al programa. Como señalan Balu et al. (2015) y Fuchs y Fuchs (2017), el impacto del modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) depende en gran medida de la fidelidad de su implementación y del contexto escolar, lo que aconseja prudencia en la interpretación de los resultados.

En relación con la línea de actuación 1, los datos reflejan un progreso claro en las puntuaciones de lectura y escritura entre diciembre y junio. En varias aulas, el porcentaje de alumnado que alcanzó el criterio C permitió interrumpir la aplicación del programa al comprobarse que habían consolidado las competencias básicas. Estos resultados coinciden con las evidencias aportadas en la literatura sobre la eficacia de la enseñanza estructurada de correspondencias grafema–fonema y conciencia fonémica (Boyer & Ehri, 2011; Piasta et al., 2022; Sargiani et al., 2022). No obstante, aun siendo alentadores, estos hallazgos deben

entenderse como una tendencia inicial y no como prueba concluyente de eficacia.

Por su parte, la línea de actuación 2 mostró que la combinación de las rutinas de aula (línea de actuación 1) con las intervenciones en pequeños grupos podría reducir de forma notable el porcentaje de alumnado en riesgo en todos los centros educativos. Esta reducción se evidenció de manera transversal, independientemente del centro o del contexto socioeducativo, lo que sugiere que el trabajo coordinado en los dos niveles del modelo RTI resulta clave para evitar la ampliación de brechas en las primeras etapas (Al Otaiba et al., 2014; Lovett et al., 2017). Aun así, debe recordarse que se trata de un estudio descriptivo sin grupo control, por lo que no es posible establecer que esta reducción sea atribuible únicamente a la aplicación del programa.

La línea de actuación 3 ofreció resultados especialmente relevantes, dado que incluyó a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo muy heterogéneas. Entre los participantes había niños con discapacidad intelectual, trastornos del espectro autista, dificultades graves de lenguaje y comunicación, e incluso alumnado de segundo y tercer ciclo de primaria que aún no se había alfabetizado. En todos estos grupos se observaron mejoras en la puntuación media de las fases del programa, lo que sugiere que el enfoque estructurado y la atención individualizada de PANDA puede ser útil incluso en contextos de gran diversidad de necesidades. Estos datos coinciden con investigaciones previas que destacan la necesidad de intervenciones intensivas y personalizadas en alumnado con dificultades persistentes (Denton et al., 2013).

En conjunto, los resultados descritos apoyan la idea de que la alfabetización basada en datos y la aplicación sistemática de programas escalonados pueden contribuir a mejorar el aprendizaje de la lectura en contextos escolares diversos. La reducción del alumnado en riesgo, observada al combinar las líneas de actuación 1 y 2, junto con la utilidad del programa en alumnado con necesidades específicas (línea de actuación 3), constituyen indicadores prometedores. No obstante, la interpretación de estos hallazgos debe ser cautelosa, ya que la mejora observada podría estar influida por variables externas no controladas, como la práctica docente habitual, la motivación del alumnado o factores sociofamiliares.

De cara al futuro, resulta imprescindible diseñar estudios con mayor rigor metodológico, incorporando diseños cuasi-experimentales o experimentales con grupo control y asignación aleatoria, de modo que se pueda establecer evidencia

causal sobre la eficacia de PANDA. Asimismo, será necesario analizar con mayor detalle las variables que median y moderan los resultados, como la fidelidad en la implementación, la formación del profesorado o las características iniciales del alumnado. Solo a partir de estos estudios será posible determinar hasta qué punto las mejoras registradas se deben al programa y en qué condiciones resulta más eficaz.

En síntesis, los resultados preliminares de PANDA refuerzan la pertinencia de implementar un modelo RTI en los centros educativos de la Región de Murcia, en línea con las recomendaciones internacionales sobre la necesidad de intervenciones tempranas, intensivas y focalizadas (Kovaleski et al., 2023; Catts & Hogan, 2020). Aunque no permiten extraer conclusiones causales, aportan información valiosa para orientar futuras investigaciones y consolidar una alfabetización basada en datos que responda de manera eficaz a las necesidades de todo el alumnado.

Conclusiones

El programa PANDA constituye una primera experiencia de aplicación del modelo RTI en centros educativos de la Región de Murcia. Los resultados preliminares descritos en este trabajo muestran mejoras generalizadas en los niveles de alfabetización del alumnado en las tres líneas de actuación implementadas. La combinación de la línea de actuación 1 y la línea de actuación 2 redujo de manera significativa el porcentaje de alumnado en riesgo en todos los centros participantes, lo que refuerza la importancia de combinar rutinas universales de aula con intervenciones focalizadas en pequeños grupos. Por su parte, la línea de actuación 3 demostró ser una herramienta útil para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo muy diversas, incluyendo casos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria que aún no se habían alfabetizado.

No obstante, los datos presentados son puramente descriptivos y carecen de la solidez metodológica necesaria para establecer relaciones causales. Las mejoras observadas no pueden atribuirse de manera concluyente al programa, pues pueden estar influidas por variables externas no controladas. En consecuencia, futuras investigaciones deberán adoptar diseños experimentales o cuasi-experimentales que permitan valorar con mayor rigor la eficacia de PANDA y las condiciones que optimizan su impacto educativo.

Referencias

- Al Otaiba, S., Connor, C. M., Folsom, J. S., Wanzek, J., Greulich, L., Schatschneider, C., & Wagner, R. K. (2014). To Wait in Tier 1 or Intervene Immediately: A Randomized Experiment Examining First-Grade Response to Intervention (RTI) in Reading. *Exceptional Children*, 81(1), 11–27. <https://doi.org/10.1177/0014402914532234>
- Balu, R., Zhu, P., Doolittle, F., Schiller, E., Jenkins, J., & Gersten, R. (2015). *Evaluation of response to intervention practices for elementary school reading* (NCEE 2016-4000). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20164000>
- Batsche, G. M., Elliott, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovalski, J. F., Prasse, D., et al. (2005). *Response to Intervention: Policy Considerations and Implementation*.
- Boyer, N., & Ehri, L. C. (2011). Contribution of phonemic segmentation instruction with letters and articulation pictures to word reading and spelling in beginners. *Scientific Studies of Reading*, 15(5), 440–470. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.520778>
- Cabell, S. Q., Neuman, S. B., & Patton Terry, N. (Eds.). (2023). *Handbook on the science of early literacy*. Guilford Press
- Catts, H. W., & Hogan, T. P. (2020). A pound of prevention: Models of early screening for dyslexia. *Perspectives on Language and Literacy*, 46(1), 11–15.
- Denton, C. A., Tolar, T. D., Fletcher, J. M., Barth, A. E., Vaughn, S., & Francis, D. J. (2013). Effects of tier 3 intervention for students with persistent reading difficulties and characteristics of inadequate responders. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 633–648. <https://doi.org/10.1037/a0032581>
- Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., & Shaywitz, S. E. (2023). Early reading at first grade predicts adult reading at age 42 in typical and dyslexic readers. *NPJ Science of Learning*, 8(1), 51. <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00298-2>

- Fletcher, J. M. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic deficits. *Child Development and Perspectives*, 3(1), 30–37. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2017). Critique of the national evaluation of response to intervention: A case for simpler frameworks. *Exceptional Children*, 83(3), 255-268. <https://doi.org/10.1177/0014402917693580>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023). *PIRLS 2021: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora. Avance de resultados España [informe nacional]*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Kovaleski, J. F., VanDerHeyden, A. M., Shapiro, E. S., Runge, T. J., & Zirkel, P. A. (2022). *The RTI Approach to Evaluating Learning Disabilities (2nd ed.)*. Guilford Publications.
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889–914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- Palazón López, J., & López López, M. (2024). Diseño de un programa de intervención para la alfabetización de niños con discapacidad intelectual. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 59–79. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v2.2704>
- Piasta, S. B., Park, S., Fitzgerald, L. R., & Libnoch, H. A. (2022). Young children's alphabet learning as a function of instruction and letter difficulty. *Learning and Individual Differences*, 93, 102113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102113>
- Rehfeld, D. M., Kirkpatrick, M., O'Guinn, N., & Renbarger, R. (2022). A meta-analysis of phonemic awareness instruction provided to children suspected of having a reading disability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(4), 1177–1201. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00102

- Sargiani, R. de A., Ehri, L. C., & Maluf, M. R. (2022). Teaching beginners to decode consonant-vowel syllables using grapheme-phoneme subunits facilitates reading and spelling as compared with teaching whole-syllable decoding. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 629–648. <https://doi.org/10.1002/rrq.413>
- Savage, R., Georgiou, G., Parrila, R., & Maiorino, K. (2018). Preventative reading interventions teaching direct mapping of graphemes in texts and set-for-variability aid at-risk learners. *Scientific Studies of Reading*, 22(3), 225–247. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1427753>
- Spear-Swerling, L. (2024). *The structured literacy planner: Designing interventions for common reading difficulties, grades 1–9*. Guilford Press.
- Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2021). Introducing grapheme-phoneme correspondences (GPCs): Exploring rate and complexity in phonics instruction for kindergarteners with limited literacy skills. *Reading and Writing*, 34, 109–138. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10054-4>

Diversión percibida por el alumnado de Educación Infantil en torno al cuento motor, circuito motor y canción motriz

Raquel García Garrido¹
Universidad de Murcia

Resumen

El cuento motor, el circuito motor y la canción motriz son metodologías de enseñanza concebidas como herramientas potentes para motivar y divertir al alumnado de Educación Infantil. No obstante, las opiniones de los estudiantes de esta etapa no suelen ser tenidas en cuenta en la investigación educativa. Para averiguar si la bibliografía coincide con la realidad de las aulas, esta investigación se plantea como objetivo general conocer las percepciones del alumnado de Educación Infantil en términos de diversión respecto a estas tres metodologías. La muestra sobre la que se realizó la investigación contaba con 11 alumnos de una clase de 3 años. Para llevarla a cabo, se aplicaron tres metodologías de enseñanza en tres sesiones: cuento motor, circuito motor y canción motriz. Para conocer la diversión percibida por el alumnado, se utilizó el cuestionario “El semáforo” tras aplicar cada metodología. Los resultados exponen que los participantes valoran positivamente las metodologías de circuito motor, canción motriz y cuento motor, aunque muestran especial preferencia por esta última. A partir de esta investigación se contribuye a promover una educación en la que se tienen en cuenta los intereses de los principales agentes del proceso educativo: los alumnos.

Palabras clave: aprendizaje significativo; metodologías de enseñanza; motivación; psicomotricidad.

¹ raquel.garciag3@um.es

Perceived Enjoyment of Preschool Students Regarding Motor Story, Motor Circuit, and Motor Song Activities

Abstract

Motor Story, Motor Circuit, and Motor Song Activities are teaching methodologies that are conceived as powerful tools to motivate and engaging children in Early Childhood Education. However, the opinions of students at this stage are not usually taken into account in educational research. To determine whether the literature aligns with classroom reality, the general objective of this research is to explore the perceptions of Early Childhood Education students regarding fun with respect to different teaching methodologies. The research sample consisted of eleven 3-years-old children. Three teaching methodologies were applied in three sessions: Motor Story, Motor Circuit and Motor Song. To assess the enjoyment perceived by the children, “The traffic light” questionnaire was used after applying each methodology. The results show that the participants value the Motor Circuit, Motor Song Activities and Motor Story methodologies positively, although they expressed a particular preference for the latter. This research contributes to promoting an education that takes into account the interests of the main agents in the educational process: the students.

Keywords: meaningful learning; teaching methodologies; motivation; psychomotricity.

Introducción

¿Puede la educación ser divertida? La mayoría de personas afirman que cuando recuerdan los primeros años de su educación, “diversión” no es el primer concepto en el que piensan (Bruckman, 1999). No obstante, la diversión es un término que se contempla en la actual legislación. Tal y como recoge el actual Decreto n.º 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, debemos plantear al niño “un contexto sugerente y divertido que estimulará, sin forzarla, su curiosidad por entender lo que le rodea” (p. 33088).

Para que las sesiones de Educación Física resulten divertidas y motivadoras al alumnado, se hace evidente la necesidad de incluir metodologías activas que le otorguen un papel protagonista (Arufe, 2020). Así, existen diversas investigaciones que exponen la gran potencialidad de motivación y de diversión que ofrece el cuento motor (Párraga, 2021), el circuito motor (Aguilar y Bravo, 2024) y la canción motriz (Conde et al, 2002).

Por todo lo anterior, este estudio se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿qué percepciones tiene el alumnado de Educación Infantil sobre el cuento motor, el circuito motor y la canción motriz?

Antes de realizar un repaso bibliográfico sobre dichas metodologías, resulta necesario recalcar la importancia que cobra el presente estudio ante la ausencia de investigaciones que exploren las opiniones del alumnado de Educación Infantil. A pesar de que un gran número de estudios busca conocer los beneficios que presentan diversas metodologías en la etapa de Infantil, no existe una bibliografía desarrollada que analice qué metodologías considera el alumnado más divertidas. En este sentido, si bien comprender el significado de la palabra *diversión* no debería presentar problemas a priori, para un estudio que aborda este término conviene realizar una delimitación conceptual del mismo, así como de las metodologías sobre las que gira esta investigación.

Diversión

Para la conceptualización del término “diversión”, se alude al estudio de Tisza y Markopoulos (2021), en el que, tras investigar el significado del término *diversión* para adolescentes, estos afirman que para experimentar una actividad

como divertida:

Es necesario sentir control de la actividad, experimentar un nivel óptimo de desafío que coincida con el nivel de habilidad, sentirse bien durante su realización, estar inmerso en la actividad perdiendo la percepción del tiempo y el espacio y soltar las inhibiciones sociales y estar intrínsecamente motivados para participar. (p. 15)

Esta definición pone de manifiesto la relación existente entre motivación y diversión. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente debe tratar de cuidar la motivación del alumnado, pues es un factor que tiene incidencia directa en el rendimiento y en los estados psicoemocionales de los estudiantes (Santander y Schreiber, 2022). En este sentido, el estudio de campo llevado a cabo por Long (2007), investigó sobre los factores implicados en un aprendizaje más agradable, concluyendo que lo que más motivaba a los entrevistados a participar en una actividad era que esta fuera divertida.

No obstante, que las sesiones de Educación Infantil deban ser divertidas no tiene como único objetivo que los alumnos pasen un rato agradable y ameno, sino que existen diversos estudios que ponen de manifiesto los importantes beneficios de la diversión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos, se encuentra la reducción del estrés y la ansiedad, la estimulación de la atención, creatividad y memoria, el establecimiento de una mejor relación docente-alumno, así como una actitud positiva por aprender (Jáuregui y Fernández, 2009; Tisza y Markopoulos, 2021).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se puede evidenciar que la diversión infantil es la garantía de un adecuado desarrollo físico y emocional (Rivas e Ibargüen, 2016).

Cuento motor

La importancia del cuento en Educación Infantil deriva de que es el lenguaje de la infancia, aquel que niños y niñas entienden mejor que ningún otro (Conde, 2001). Al combinarse cuento y acción, aparece el cuento motor que se coloca entre el mundo de las ideas y el mundo real (Martos et al., 2022). Asimismo, como indica Conde (2001), el cuento refuerza la creatividad y la imaginación porque, cuando se está escuchando un cuento, el niño desarrolla

una condición protagonista haciendo de intérprete e intermediario.

En cuanto a la definición de esta metodología, destacamos por antonomasia la propuesta por Conde (2001), quien explica el cuento motor como “un cuento jugado, con unas características y unos objetivos muy específicos” (p. 14).

Respecto a los beneficios que el cuento motor genera en el alumnado, Párraga (2021) destaca el fomento del intercambio de ideas, el respeto entre iguales y el desarrollo del sentimiento de cohesión del grupo-clase. Por su parte, Cerezo y Ureña (2018) señalan el potencial que tiene esta metodología para trabajar el control de los impulsos con el alumnado (al tener que asumir un rol y representar acciones concretas), empatizar con los sentimientos del personaje y desarrollar la educación emocional porque facilita las relaciones interpersonales y promueve actitudes positivas hacia las tareas asignadas. Las dos investigaciones que se acaban de citar coinciden en que esta metodología es idónea para fomentar el desarrollo integral del alumnado, promoviendo un aprendizaje holístico y significativo de los conocimientos. Este beneficio deriva de que la característica principal del cuento motor es combinar lenguaje y movimiento, por lo que estimula todas las dimensiones del alumno (Serrabona, 2008).

Por todo los beneficios expuestos, se comprende que sean numerosos los autores que abogan por la aplicación del cuento motor en el aula de Educación Infantil como una herramienta eficaz y motivadora (Cerezo y Ureña, 2018; Martos et al., 2022).

Circuito motor

El circuito motor es una metodología de enseñanza a la que numerosos docentes recurren. En ellos, los alumnos pueden adquirir habilidades y destrezas cognitivas de manera divertida realizando diversos movimientos con su cuerpo (Aguilar y Bravo, 2024). Según Miraflores y Rabadán (2007):

El circuito motor es un conjunto de ejercicios motrices que, organizados y estructurados, permiten que los ejecutantes asimilen y mejoren todas sus posibilidades motoras a partir de un trabajo específico y global de los patrones motores, adaptados a su nivel de

ejecución. (p. 25)

Esta misma autora considera que el circuito motor supone una herramienta eficaz, formativa y motivadora en los procesos educativos de la Educación Infantil. Gracias a los movimientos, acciones y habilidades organizadas por los docentes al diseñar un circuito motor, se incide en los procesos madurativos neurológicos de sus participantes (Miraflores y Rabadán, 2007). Tanto es así, que con el paso de los años se han hecho patentes los beneficios que la aplicación de circuitos motores genera en el alumnado. Bravo et al. (2023) realizaron una propuesta en la que se evidenció una mejora en el desarrollo de las habilidades motrices básicas, equilibrio y esquema corporal. Asimismo, es relevante destacar el estudio de Romeu et al. (2023), el cual concluye que la correcta ejecución de circuitos motores favorece el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, además de promover la convivencia entre los estudiantes.

Canción motriz

La definición de canciones motrices nace con Conde, Martín y Viciano en 1997. Para estos autores, la canción motriz es “la representación y desarrollo de unas habilidades perceptivas realizadas a través de canciones compuestas especialmente para ello” (Conde et al., 1997, p. 15). Esta metodología sintetiza la Educación Física y la Educación Musical con el objetivo de trabajar el ritmo a través del movimiento y de la palabra (Victoria y Martínez, 2010).

El canto en la edad infantil es un acto espontáneo que responde a una necesidad, desarrollando con él la capacidad de expresión artística y afectiva. El valor educativo de las canciones, entonces, reside en que permiten abordar el aspecto emocional del aprendizaje, el cual es tan relevante como el aspecto intelectual en esta etapa (Conde et al., 2002).

Igualmente, son numerosas las investigaciones que exponen los beneficios que tienen las canciones motrices en Educación Infantil. Así, se ha demostrado que contribuyen al desarrollo de las capacidades motoras, creatividad y disfrute, así como a la capacidad de comprensión y dicción del niño (Conde et al., 2002; Torres, 2015). Finalmente, cabe destacar el carácter

constructivo de la canción motriz, pues a través de la acción y la experimentación el alumno descubre nociones y relaciones que construyen su conocimiento (Torres, 2015).

Objetivo

Una vez expuesto todo lo anterior y habiendo reflejado los beneficios de las tres metodologías, conviene recordar que esta investigación pretende responder a la pregunta: ¿qué percepciones tiene el alumnado de Educación Infantil sobre el cuento motor, el circuito motor y la canción motriz? Para dar respuesta a dicho interrogante, se plantea el siguiente objetivo general: conocer las percepciones del alumnado de Educación Infantil en términos de diversión respecto a distintas metodologías de enseñanza. A su vez, este objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos.

- Objetivo específico 1. Analizar el grado de diversión que asocian los alumnos a la metodología de cuento motor.
- Objetivo específico 2. Analizar el grado de diversión que asocian los alumnos a la metodología de circuito motor.
- Objetivo específico 3. Analizar el grado de diversión que asocian los alumnos a la metodología de canción motriz.

Método

Diseño de la investigación

Según McMillan y Schumacher (2005), se ha empleado un diseño cuantitativo longitudinal de corte descriptivo tipo encuesta.

Participantes

La selección de los participantes se realizó a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia (McMillan y Schumacher, 2005), basado en el fácil acceso a este alumnado. De este modo, la muestra se corresponde a un grupo de once estudiantes pertenecientes a una clase de 3 años de un centro de titularidad pública de la localidad de Ceutí.

Instrumento de evaluación

Diversión. Para valorar la consecución del objetivo de la investigación “conocer las percepciones del alumnado de Educación Infantil en términos de diversión respecto a distintas metodologías de enseñanza”, se ha recurrido a la cumplimentación del cuestionario “El semáforo” por parte de los participantes. Dicho cuestionario es un instrumento de investigación elaborado por Palao y Hernández (2012) para medir el nivel de diversión percibida por los participantes durante la sesión de Educación Física. Este instrumento ha sido validado por un comité de jueces expertos en la disciplina de Educación Física y, según Agirre et al. (2021), se contempla como una buena herramienta para ser empleada en la educación formal por ser rápida y sencilla de completar. Tal y como se muestra en la Figura 1, los ítems van precedidos de una frase introductoria que dice: “¿Cuánto te has divertido en clase?”, y el alumnado debe marcar la casilla con la que se siente más identificado en términos de diversión, siendo rojo equivalente a “poco”, amarillo a “algo” y verde a “mucho”.

Figure 1 shows two identical forms side-by-side, titled "El semáforo" (The Traffic Light). Each form has a title: "¿CUÁNTO TE HAS DIVERTIDO EN CLASE?" on the left and "¿CUÁNTO CREES QUE HAS APRENDIDO EN CLASE?" on the right. Below the titles is the instruction: "Marca 'X' en el Color con el que te identifiques (rojo=poco; amarillo=algo; verde=mucho)". Each form contains three rows of colored boxes: red (top), yellow (middle), and green (bottom). Each row has a smiley face icon (sad, neutral, and happy respectively) and a rectangular box with two horizontal lines for marking an 'X'.

Figura 1. Instrumento “El semáforo”

Nota. Tomado de Palao y Hernández, 2012.

Procedimiento

El programa de actividades diseñado que se presenta a continuación está compuesto por tres sesiones, dedicando una sesión a cada una de las metodologías planteadas. Asimismo, versó sobre el desarrollo de las

habilidades motrices básicas y se ambientó en el centro de interés “El zoo” para conectarlo con la programación del aula.

En la primera sesión se desarrolló la metodología de cuento motor. Este enfoque consistió en la narración de un relato por parte de la docente, seguido de un segmento de actividad motriz en el que los estudiantes ejecutaban las respuestas motoras asociadas a los eventos descritos en el fragmento del cuento. Este ciclo de narración y actividad motriz se repitió de manera secuencial a lo largo de la sesión.

En la segunda sesión, se llevó a cabo la metodología del circuito motor, la cual estuvo acompañada de una historia que fue presentada al inicio de la sesión. La docente demostró la ejecución del recorrido del circuito, explicando cada estación y su relación con la historia introducida.

La última sesión corresponde a la metodología de la canción motriz. En esta fase, los estudiantes aprendieron inicialmente la letra de la canción planteada, seguido de la incorporación de gestos y movimientos corporales que complementaban la interpretación musical. Posteriormente, se enseñó la melodía de la canción, asegurando que los alumnos dominaran tanto el aspecto verbal como el motriz.

Tras finalizar cada intervención didáctica, el alumnado permaneció en el patio del centro (lugar donde se desarrollaron las sesiones) y se colocó en semicírculo para cumplimentar el cuestionario “El semáforo” (Palao y Hernández, 2012) de forma individual. Al tratarse de alumnos de entre tres y cuatro años y teniendo en cuenta que no tenían las destrezas lectoescritoras lo suficientemente desarrolladas, las consignas fueron planteadas de forma oral. Finalmente, cabe mencionar que la aplicación del cuestionario tiene una duración aproximada de cinco minutos.

Análisis de datos

El tratamiento estadístico de los datos se realizó mediante el programa SPSS versión 24. Asimismo, se han analizado estadísticos descriptivos, en concreto la frecuencia y el porcentaje.

Resultados

Para conocer las percepciones del alumnado de Educación Infantil en términos de diversión respecto a distintas las metodologías llevadas a cabo, se muestran a continuación las puntuaciones otorgadas por los participantes a las metodologías del cuento motor, circuito motor y canción motriz (Tabla 1).

Tabla 1
Nivel de diversión percibida por el alumnado

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA			
NIVEL DE DIVERSIÓN	Cuento motor	Circuito motor	Canción motriz
Poco	0 (0 %)	4 (36,36 %)	1 (9,1 %)
Algo	2 (18,18 %)	3 (27,28 %)	5 (45,45 %)
Mucho	9 (81,82 %)	4 (36,36 %)	5 (45,45 %)

Al tratarse de una investigación pionera en conocer las preferencias del alumnado de Educación Infantil respecto a distintas metodologías de Educación Física, es difícil comparar y discutir los resultados con otros estudios. Esto se debe a que la mayoría de las investigaciones se centran en destacar los beneficios de cada una de las metodologías de forma aislada, sin tener en cuenta las opiniones y preferencias del alumnado de esta etapa.

En cuanto al primer objetivo específico, que pretendía analizar el grado de diversión que asocian los alumnos a la metodología de cuento motor, destaca lo mucho que han disfrutado los alumnos con dicha metodología, ya que ninguno ha seleccionado “poca diversión” y tan solo el 18 % han marcado “algo de diversión”. Esto puede ser gracias a que el cuento motor corresponde con las inclinaciones, tendencias y deseos de los alumnos (Esmaeel, 2021), a la condición de protagonista que toma el alumnado durante el cuento motor (Conde, 2001) y a que esta metodología favorece las actitudes positivas hacia las tareas asignadas (Cerezo y Ureña, 2018). Asimismo, los resultados reflejados en diversas investigaciones corroboran que el cuento motor es una herramienta que motiva al alumnado de la Educación Infantil (Herranz y López,

2014; Otones y López, 2014).

En relación con el objetivo específico 2, “analizar el grado de diversión que asocian los alumnos a la metodología de circuito motor”, se debe mencionar que investigaciones como la de Aguilar y Bravo (2024) exponen que el circuito motor es una actividad atractiva e interesante para el alumnado. Sin embargo, a la luz de los resultados, el presente estudio muestra dicha metodología como la peor valorada en términos de disfrute en el alumnado de Educación Infantil, en comparación con el cuento motor y la canción motriz. Pese a que esta metodología ha sido la peor valorada, esto no significa que todos los participantes la hayan percibido como poco divertida, puesto que los votos que la califican de poco divertida corresponden al 36,36 % del total de valoraciones.

Este resultado se puede explicar a partir de la sensación de éxito que el alumnado percibe en el desarrollo de la actividad, pues según exponen Manzano et al. (2022), aquellas actividades que están divididas en estaciones o actividades más breves permiten al alumnado sentir el logro cada vez que realizan cada sección. En la variante de circuito motor presentada obtienen la sensación de éxito una vez han finalizado el recorrido completo; mientras que el cuento motor, al estar dividido en estaciones, favorece la sensación de logro más rápidamente.

Finalmente, el tercer objetivo específico buscaba analizar el grado de diversión que asocian los alumnos a la metodología de canción motriz. Si se observan los resultados obtenidos en la Tabla 1, la canción motriz se muestra como la segunda metodología mejor valorada por el alumnado de Educación Infantil, pues el 9,1 % ha marcado “poca diversión” y el 90,9 % restante se ha repartido equitativamente entre “algo de diversión” y “mucho diversión”. En este sentido, tanto el cuento motor como la canción motriz incluyen una narrativa o una melodía que los hace más atractivos y entretenidos para el alumnado y captan su atención de manera efectiva (López, 2007; Martos et al. 2022). Aunque el circuito motor presentado también contuviera una historia asociada, esta fue narrada al inicio de la sesión y no durante el desarrollo del circuito, lo que pudo influir en la diversión percibida.

Conclusiones y discusión

Atendiendo al objetivo principal de la investigación, “conocer las percepciones del alumnado de Educación Infantil en términos de diversión

respecto a distintas metodologías de enseñanza” los datos obtenidos confirman que los participantes valoran positivamente las metodologías de cuento motor, circuito motor y canción motriz, si bien muestran preferencia por esta última.

Pese a que este estudio nos brinda una perspectiva del panorama actual, no es posible realizar una generalización de las percepciones de todos los estudiantes de Educación Infantil de la Región de Murcia, puesto que la investigación cuenta con algunas limitaciones. En primer lugar, la muestra sobre la que se llevó a cabo la investigación es reducida (once alumnos) y está muy lejos de ser una muestra representativa del total de estudiantes de Educación Infantil de la Región de Murcia) y puede presentar un sesgo al no haber tenido en cuenta estudiantes de otros centros. Otro factor a tener en cuenta es que la breve duración de la intervención dificulta realizar una generalización, pues esta consta tan solo de tres sesiones.

No obstante, esta investigación abre puertas a futuras investigaciones en las que cada metodología se aplique en más de una ocasión para aumentar la precisión y fiabilidad de los resultados. Además, sería interesante conocer no solo qué metodologías de enseñanza prefiere el alumnado, sino qué factores y elementos son los que los estudiantes entienden por divertidos (disposición en circuito o hileras, tiempo de compromiso motor, agrupación individual o colectiva...). Partiendo de la premisa de que la mayoría de los niños participan en actividades deportivas para aprender habilidades y divertirse (Calvo, 2018), la presente investigación contribuye a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues da a conocer las metodologías que el alumnado percibe como divertidas y, por lo tanto, mostrará mayor predisposición a realizar.

Teniendo siempre en mente que la diversión es un medio y no un fin, es crucial reconocer el valor de la diversión como una herramienta poderosa para facilitar aprendizajes duraderos. Al proporcionar un entorno de aprendizaje que integre la diversión de manera efectiva, se puede fomentar un aprendizaje más significativo y duradero. En cualquier caso, sigue siendo un campo de investigación incipiente en el que se debe seguir profundizando, con el fin de poder ofrecer una educación que tenga en cuenta los intereses de aquellos que están en el centro en el proceso de enseñanza-aprendizaje: los estudiantes.

Referencias

- Agirre, E., Zuazagoita, A. y Cardeña, S. (2021). Las matemáticas de la mano de la Educación Física en Educación Primaria. *El Guiniguada*, (30). doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.413
- Aguilar, A. A. y Bravo J. M. (2024). Los circuitos lúdicos en las áreas de la psicomotricidad en educación inicial. *Tesla: Revista científica*, 4(1). <https://doi.org/10.55204/trc.v4i1.e338>
- Arufe, V. (2020). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 588-596. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7243324>
- Bravo, J. M., Constante, M. F., Culqui, P. C. y Defaz, Y. P. (2023). Los circuitos lúdicos en el desarrollo de la psicomotricidad en la Educación infantil, *Prometeo Conocimiento Científico*, 3(2). <https://doi.org/10.55204/pcc.v4i1.e84>
- Bruckman, A. (17 de marzo de 1999). *Can Educational Be Fun?* Game Developer's Conference, San Jose, California.
- Calvo, J. R. (2018). Juegos, videojuegos y juegos serios: Análisis de los factores que favorecen la diversión del jugador. *Miguel Hernández Communication Journal*, (9), 191-226. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6268953>
- Cerezo, M. C. y Ureña, N. (2018). El cuento motor como propuesta de actividad física para el aula de educación infantil. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (55), 10-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6702844>
- Conde, J. L. (2001). *Cuentos motores*. Paidotribo.
- Conde, J. L., Martín, C. y Viciano V. (1997). *Las canciones motrices: metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Infantil y Primaria a través de la música*. Inde.
- Conde, J. L., Martín, C. y Viciano, V. (2002). *Las canciones motrices II*.

Metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Infantil y Primaria a través de la música. Inde.

Decreto n.º 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 255. 4 de noviembre de 2022.

Esmaeel, S. A. (2021). The effect of using motor stories on improving some basic motor skills of children. *Aswan Journal of Physical Education and Sports Science*, 2(1), 9-30.
<https://doi.org/10.21608/ajpess.2022.154730.1003>

Herranz, A. y López, V. (2014). La expresión corporal en educación infantil. *Revista de Educación Física para la paz*, (10), 23-43.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5367747>

Jáuregui, E. y Fernández, J. D. (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 203-215.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098232>

Long, J. (2007). Just For Fun: Using Programming Games in Software Programming Training and Education. *Journal of Information Technology Education: Research*, 6, 279-290.
<https://doi.org/10.28945/216>

López, M. A. (2007). *La música en centros de Educación Infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra, un estudio de su presencia y de las prácticas educativas*. [Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]
<http://hdl.handle.net/10347/2355>

Manzano, A., Ortiz, A. M., Rodríguez, J. y Aguilar, M. (2022). La relación entre las estrategias lúdicas en el aprendizaje y la motivación: un estudio de revisión. *Revista Espacios*, 43(04). <https://doi.org/10.48082/espacios-a22v43n04p03>

Martos, D., Monforte, J., Espí, B., Atienza, R., Valencia, A. y García, W. (2022). El cuento motor como recurso didáctico provocativo para fomentar la cooperación y la empatía. *Retos: Nuevas tendencias en*

Educación Física, Deportes y Recreación, 44, 936-945.
<https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91061>

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.

Miraflores, E. y Rabadán, L. (2007). *La Educación Física en la etapa infantil: Circuitos prácticos para el desarrollo psicomotor*. Editorial CCS.

Otones, R. y López, V. (2014). Un programa de cuentos motores para trabajar la motricidad en educación infantil. Resultados encontrados. *Revista de Educación Física para la paz*, (9), 27-44.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4746783>

Palao, J. M. y Hernández, E. (2012). Validación de un instrumento para valorar la percepción del aprendizaje y el nivel de diversión del alumno en educación física: El semáforo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 25-32.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4197042>

Párraga, V. (2021). Beneficios del cuento motor en educación infantil. Un modelo de sesión para el aula. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 73, 26-36.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8128698>

Rivas, D. A. e Ibargüen, D. C. (2016). El cuerpo: un organismo de diversión y aprendizaje. *Repositorio institucional Uniminuto*.
<http://hdl.handle.net/10656/4821>

Romeu, J., Camerino, O. y Castañer, M. (2023). Optimising Motor Coordination in Physical Education, an Observational Study. *Apunts Educación Física y deportes*, 153, 67-78.
[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/3\).153.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/3).153.06)

Santander, E. S. y Schreiber, M. J. (2022). Importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4095-4106.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3378

- Serrabona, J. (2008). Los cuentos vivenciados: imaginación y movimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22(2), 61-78.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2707396.pdf>
- Tisza, G. y Markopoulos, P. (2021). Understanding the role of fun in learning to code. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 28, 100270.
<https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100270>
- Torres, G. (2015). *Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física en Educación Infantil*. Ediciones Paraninfo.
- Victoria, S. y Martínez, J. (2010). Ritmo, canciones motrices y expresión corporal en educación infantil. *Revista digital efdeportes*, (144).
<https://www.efdeportes.com/efd144/>