

Descansos activos curriculares: Barreras y facilitadores desde la perspectiva del profesorado

Curriculum-Focused Active Breaks: Barriers and facilitators from teachers' perspective

Julen Maiztegi-Kortabarria¹, Silvia Arribas-Galarraga², Izaskun Luis-de Cos³

¹ Universidad del País Vasco julen.maiztegi@ehu.eus

² Universidad del País Vasco silvia.arribas@ehu.eus

³ Universidad del País Vasco izaskun.luis@ehu.eus

Recibido: 18/11/2024

Aceptado: 28/4/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Julen Maiztegi-Kortabarria

Facultad de Educación y Deporte

UPV/EHU

C/ Juan Ibáñez de Sto. Domingo, 1

01006 Vitoria-Gasteiz

Resumen

La educación evoluciona hacia enfoques pedagógicos y estrategias de enseñanza para optimizar el aprendizaje. Los descansos activos curriculares (DDAA-C) son una estrategia en crecimiento para abordar estos desafíos en entornos escolares. Esta investigación cualitativa presenta tres objetivos: 1) conocer las barreras y facilitadores que el profesorado percibe durante la intervención realizada mediante descansos activos curriculares (DDAA-C) en el aula; 2) estudiar la incidencia de los DDAA-C en la atención, concentración y rendimiento académico (RA) del alumnado desde la perspectiva del profesorado; 3) analizar las impresiones del profesorado sobre la intervención realizada mediante los DDAA-C. En esta investigación participaron seis docentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (n= 6) de un centro escolar de la Comunidad Autónoma Vasca (España), que impartían Lengua Vasca. La intervención, de 8 semanas, empleó el movimiento para repasar conceptos lingüísticos. Para obtener los datos, se realizaron entrevistas semi-estructuradas. Los resultados de la investigación indican que el profesorado percibe que la implementación de DDAA-C en entornos escolares puede mejorar la atención, concentración y el aprendizaje a pesar de las barreras de la falta de tiempo, espacio y recursos. La aceptación general que expresa el profesorado indica que la aplicación de DDAA-C puede ser un método válido de enseñanza aprendizaje.

Palabras clave

Descansos Activos Curriculares (DDAA-C), Actividad Física, Barreras y Facilitadores, Atención-Concentración, Rendimiento Académico

Abstract

Education is evolving towards pedagogical approaches and teaching strategies to optimise learning. Curricular-Focused Active Breaks (CF-AB) are a growing strategy to address these challenges in school settings. This qualitative research has three objectives: 1) to find out the barriers and facilitators that teachers perceive during the intervention through Curricular-Focused Active Breaks (CF-AB) in the classroom; 2) to study the impact of CF-ABs on students' attention, concentration and academic

performance (AP) from the teachers' perspective; 3) to analyse teachers' impressions of the intervention through CF-ABs. Six Compulsory Secondary Education (ESO) teachers (n=6) from a school in the Basque Autonomous Community (Spain), who taught Basque Language, participated in this research. The 8-week intervention used movement to review linguistic concepts. To obtain the data, semi-structured interviews were conducted. The results of the research indicate that teachers perceive that the implementation of CF-AB in school settings can improve attention, concentration and learning despite the barriers of lack of time, space and resources. The general acceptance expressed by teachers indicates that the application of CF-ABs can be a valid method of teaching and learning.

Key Words

Curriculum-Focused Active Breaks (CF-AB), Physical Activity, Barriers and Facilitators, Attention-Concentration, Academic Achievement

1. INTRODUCCIÓN

La educación está en constante evolución, donde los enfoques pedagógicos y las estrategias de enseñanza, deberían estar en continua revisión y adaptación con el fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una estrategia emergente en este contexto son los descansos activos (DDAA) en entornos escolares. Pero ¿qué son los DDAA? Y ¿por qué en entornos escolares?

Watson et al. (2017) definen los DDAA o *Activity Breaks* como la actividad física (AF) realizada por el alumnado durante las horas lectivas tanto dentro como fuera del aula. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) enfatiza la necesidad de reducir la inactividad y los periodos de sedentarismo.

La educación formal en general, fuera de las escasas sesiones de Educación Física, mantiene al alumnado físicamente inactivo durante largas horas. Según Daly-Smith et al. (2019), la AF puede incorporarse dentro del plan de estudio tanto para promover el aprendizaje como para reducir el sedentarismo prolongado. Momentos como las horas lectivas, recreos, almuerzos, trayectos, etc. pueden utilizarse para fomentar los beneficios de la AF (OMS, 2023).

Poniendo el foco en los estudios sobre los DDAA, Carrasco-Uribarren et al. (2023) afirman que los DDAA disminuyen el sedentarismo escolar, aumentan la cantidad de AF moderada y vigorosa, y mejoran el enfoque del aprendizaje (Daly-Smith et al., 2019). Según Watson et al. (2017), los DDAA pueden clasificarse en tres grupos según su relación con el contenido académico: 1) *Active Breaks (AB)* o Descansos Activos (DDAA): AF breve realizada durante la clase lectiva como pausa de la instrucción académica. 2) *Curriculum-Focused Active Breaks (CF-AB)* o Descansos Activos Curriculares (DDAA-C): Recesos con AF vinculada a contenidos académicos de materias distintas a Educación Física. 3) *Physically Active Lessons (PAL)* o Clases físicamente activas (CFA): Sesiones de AF cómo método de aprender otras asignaturas, independientes de Educación Física.

Esta línea de investigación, aún incipiente, presenta pocas investigaciones que exponen la perspectiva del profesorado sobre los DDAA en la enseñanza. Una investigación que hay que considerar es la de McLellan et al. (2022), que en un estudio de metodología mixta, investigaron la incidencia de los DDAA en la atención,

concentración, niveles de AF y sedentarismo del alumnado de 8 y 12 años de edad, junto a la percepción del profesorado sobre la incidencia percibida sobre el alumnado.

Los resultados sobre la atención y concentración no mostraron tener ningún efecto a nivel de grupo. En cuanto a la percepción del profesorado, indicaron una buena aceptación de la propuesta de los DDAA, señalando que la intervención fue fácil de aplicar y de utilizar. Además, apuntaron que la flexibilidad para modificar y ajustar un poco cada ejercicio al estilo de cada profesor, les ayudó a la hora de realizar la intervención. No obstante, a pesar de los resultados del test de atención-concentración (d2), 3 de los 4 entrevistados resaltaron cómo el alumnado se encontraba más tranquilo tras los DDAA. Uno de ellos, cita como el alumnado realizaba las tareas más rápido y con una mayor calidad. Por el contrario, un participante afirmó que su clase se encontraba más excitada, pero del mismo modo, con mayor predisposición a realizar las tareas de clase y participar en clase respondiendo a más preguntas. En cuanto a las barreras, destacaron las limitaciones de tiempo. A modo de conclusión, 2 participantes afirmaron que en cursos y clases futuras tenían previsto introducir los DDAA. Los otros 2, no lo dijeron explícitamente pero sí mencionaron los beneficios de los DDAA, además de considerar que podrían utilizarlo en el futuro.

Entre los trabajos revisados, destaca el de Solís (2019), quien analizó la percepción de 9 docentes tras implementar el programa de DDAA “¡Dame 10!” (Abad et al., 2014) en secundaria. Seis profesores percibieron mejora en el rendimiento académico (RA), y el total del profesorado (n=9) señaló que el alumnado se encontraba más motivado y activo tras las pausas. Asimismo, seis participantes afirmaron una mayor predisposición del alumnado para continuar con las clases tras los DDAA, y cinco observaron mejoras en la atención y actitud del alumnado. Además, la totalidad de los docentes señalaron como positiva su experiencia con los DDAA, y siete declararon que es un método aplicable a diario. Por último, seis docentes afirmaron que continuarían aplicándolo en el futuro.

La investigación cualitativa de Campbell y Lassiter (2020) analizó la percepción de 8 profesores de Educación Primaria (de primero a sexto). Según los participantes las principales barreras para implementar los DDAA incluyen el tiempo, la gestión del aula, las interrupciones, el clima del aula y la presión académica. Como factores facilitadores, el profesorado señaló la utilidad de los DDAA como método de enseñanza-aprendizaje. Además, a la hora de conocer la percepción del profesorado sobre la utilidad de la AF, la visión sobre la AF influye a la hora de implementar los DDAA: quienes valoran la AF introducen más fácilmente este tipo de pausas. Otro facilitador señalado fue la facilidad de utilizar el material diseñado para los DDAA. El profesorado también mencionó la importancia del apoyo administrativo para facilitar la introducción de la AF en el aula. Respecto al RA, afirmaron que los DDAA son útiles cuando están vinculados al contenido académico, ya que permiten trabajar o repasar los temas de la clase, en lugar de limitarse a realizar AF. De este modo, el profesorado considera que conectar la AF con los contenidos incrementa su disposición a implementar los DDAA.

Michael et al. (2019), en su revisión sistemática, identificaron factores facilitadores y barreras en la implementación de los DDAA para alumnado de 5-11 años (n=28 artículos). Los factores facilitadores incluyeron apoyo administrativo (7 investigaciones), disponibilidad de recursos (8 artículos), percepción positiva de la AF (21 investigaciones), facilidad de aplicación (9 artículos) y confianza docente (8 estudios). Respecto a las barreras, están la falta de tiempo (18 publicaciones), falta de recursos (14 estudios), falta de espacio (12 investigaciones), falta de apoyo administrativo (9

investigaciones), retos de la aplicación (6 artículos) y carencia de formación docente (5 estudios).

Por otro lado, la revisión sistemática de Zapatero (2020) (n=12 artículos) estudió la aceptación y rechazo de los distintos tipos de DDAA en el sistema educativo español (3 – 18 años). Los resultados señalaron alta aceptación docente, vinculada a la satisfacción profesional y una actitud proactiva hacia su implementación. El profesorado mostró interés en profundizar en esta metodología, aplicándola en más asignaturas o ampliando el número de sesiones y duración de las pausas. Sin embargo, la revisión también identificó como limitación la necesidad de reestructuración organizativa para su desarrollo. En algunos casos, los DDAA fueron percibidos como una obligación, dificultando su aceptación generalizada.

El estudio de Schmidt et al. (2022) analizó la percepción docente tras implementar un programa de DDAA en Secundaria. A pesar del apoyo recibido para su implementación, supone un reto para el profesorado, identificando desafíos como resistencia, frustración y pérdida de coherencia en el enfoque de los DDAA. Considerando los precedentes anteriormente expuestos, se percibe la necesidad de profundizar en la experiencia de los educadores como fuente de información que ayude a mejorar la implementación de los DDAA y aborde los posibles desafíos asociados con la asociación AF-contenido curricular a través de la implementación de los DDAA-C. El presente estudio, utiliza una metodología de investigación cualitativa para analizar las experiencias y opiniones de un grupo de docentes que ha implementado en sus sesiones de aula DDAA-C, con la finalidad de estudiar las posibles barreras y facilitadores que pueden influir en la percepción y aceptación de este tipo de estrategias metodológicas por los cuerpos docentes.

Este estudio tiene como finalidad conocer la percepción del profesorado respecto a la introducción de DDAA-C en el aula. Los objetivos son: 1) conocer las barreras y facilitadores que el profesorado percibe durante la intervención realizada mediante DDAA-C; 2) estudiar la incidencia de los DDAA-C en la atención, concentración y rendimiento académico (RA) del alumnado desde la perspectiva del profesorado; 3) analizar las impresiones generales del profesorado sobre la intervención realizada mediante los DDAA-C.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Un total de 313 estudiantes de entre 12 y 15 años (edad media 12,7 años, DE= 0,732) de los cuales 142 eran chicas, 157 chicos y 14 no binarios, participaron en el programa “Activity Breaks: Ikasi Mugituz!”, diseñado para interiorizar y repasar aspectos con la ortografía y gramática de la asignatura Lengua Vasca.

El alumnado cursaba primero y segundo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en un centro público de tamaño medio, ubicado en una localidad costera de la Comunidad Autónoma Vasca (España). Atiende a una población escolar diversa en términos lingüísticos y culturales con una oferta formativa para estudiar ESO en los modelos B (parte de las asignaturas en euskera y otras en castellano) y D (el euskera vehicular y el castellano como asignatura) y un modelo trilingüe para tercero y cuarto de ESO; además,

imparte Bachillerato en modelo D y trilingüe. El centro cuenta con seis líneas en primero y 5 en líneas en segundo de ESO.

Todo el alumnado estaba matriculado en el modelo educativo D. En cuanto al idioma materno del alumnado, del total de las y los participantes 56 hablaban euskera, 245 castellano, 3 portugués, 3 rumano, 5 inglés y 1 árabe.

Se conformaron aleatoriamente dos grupos clase: grupo de control (n = 114) y grupo experimental (n = 199). Tras la intervención de 8 semanas de duración, se procedió a la selección de las y los participantes del grupo focal.

La muestra de esta investigación, de tipo incidental, está formada por un grupo de docentes (n= 6) con amplia experiencia en la docencia de Lengua Vasca en ESO. De estos, 5 eran mujeres y 1 hombre. Todos los docentes implementaron de forma coordinada y con el apoyo del equipo directivo, el programa de DDAA-C denominado “Activity Breaks: Ikasi Mugituz! (Euskara)” diseñado a tal fin por Arribas-Galarraga et al. (2023).

2.2. Diseño e Instrumentos

Esta investigación de corte cualitativo tiene por objeto conocer las subjetividades y las realidades personales del profesorado participante mediante las propias voces de los informantes (Creswell, 2007), un aspecto primordial para profundizar en la temática que es motivo de estudio. Tratar de explorar los variados significados que las personas aportan a sus vivencias, así como la repercusión que estas tienen en sus procesos internos y sociales, es vital para comprender sus realidades (Smith y Sparkes, 2014).

El instrumento que se ha utilizado para la recogida de información ha sido la entrevista semiestructurada. Se trata de un método en el que prevalece la interacción mediante relación cercana entre el entrevistador y el entrevistado (Kvale, 2011). Durante la entrevista, mediante la utilización de un guion con preguntas previamente establecidas pero flexibles, se mantiene un encuentro cara a cara para conocer la perspectiva de la persona entrevistada sobre su experiencia en la intervención (Munarriz, 1992; Taylor y Bogdan, 2008; Fernández, 2001). De este modo, se obtiene información profunda y detallada, para recabar datos (Díaz-Bravo et al., 2013).

2.3. Procedimiento y Programa de intervención

Antes de comenzar con el desarrollo del proyecto, se diseñó un protocolo de actuación acorde a las directrices establecidas por la Comisión Ética para la Investigación con Seres Humanos de la Universidad del País Vasco (CEISH-UPV/EHU), según se establece en el Boletín Oficial del País Vasco (BOPV) número 32, del 17 de febrero de 2014. Tras obtener la aprobación por parte de la Comisión de Ética (Ref. M10_2021_101), se inició el contacto con el centro, su equipo directivo, y posteriormente con los componentes del seminario de Euskara (Lengua Vasca), un total de 6 docentes, para llevar a cabo la intervención. Una vez se acordó llevar a cabo la intervención, se concertó una reunión a la que todos los colectivos descritos previamente estaban convocados. Se expuso el contexto teórico del proyecto y se concretó la propuesta de intervención. Se instruyó al profesorado en el desarrollo de los DDAA-C y se explicó el protocolo para la protección de datos y su confidencialidad, y se definieron las condiciones del consentimiento informado tanto para los estudiantes como para sus representantes legales.

La selección de los participantes en la intervención se realizó por conveniencia, con la consideración de tener dos grupos: control e intervención. La distribución de los grupos se realizó al azar. Los docentes entrevistados fueron aquellos que dirigieron la actividad en los distintos grupos de intervención donde se implementaron los DDAA-C.

El programa de intervención se diseñó ad hoc según las necesidades del centro. Se idearon Descansos Activos Curriculares (DDAA-C) o *Curriculum-Focused Active Break* con el fin de que el alumnado viera reforzadas sus competencias lingüísticas acorde a los contenidos de la asignatura Lengua Vasca, establecidos en el plan de estudios del sistema educativo del País Vasco (España). Así pues, estos descansos tenían un doble objetivo: activar físicamente a los estudiantes, al tiempo que reforzaban aspectos ortográficos y gramaticales relacionados con la asignatura. El programa se extendió durante 8 semanas (entre abril y junio), con una frecuencia de 3 a 4 días por semana y una duración no superior a 10 minutos. Se aplicaban hacia la mitad de la sesión y tras los DDAA-C se continuaba con la rutina habitual.

Para su aplicación, los DDAA-C se presentaban de modo que cualquier docente pudiera implementar las actividades sin pérdida de tiempo. Las propuestas se recogían en un fichero visual e intuitivo (Arribas-Galarraga et al., 2023). En este contexto, las fichas combinan AF de intensidad moderada a vigorosa con aspectos relacionados con la ortografía y gramática.

Los investigadores, durante el proceso de intervención, elaboraron el guion con las preguntas que se iban a utilizar en la entrevista semiestructurada. Junto a ello, se concretaron las condiciones de inclusión y los participantes.

Tras las 8 semanas de intervención, se concertaron citas personales con los docentes que habían aplicado la intervención de DDAA-C en sus aulas. Para recoger la información en las entrevistas, se empleó una grabadora de voz OLYMPUS LS-P1.

A continuación, se transcribieron y analizaron los datos mediante el empleo del software informático de análisis cualitativo NVIVO 14.

2.4. Análisis de datos

Tras las transcripciones para poder analizar las entrevistas, se estableció una categorización teórica a partir de códigos sociológicos extraídos de la literatura revisada, mediante una codificación emergente (Strauss y Corbin, 2002) y se codificaron las entrevistas.

Para abordar el primer objetivo del estudio, se hizo una consulta de grupo entre los códigos de las barreras y facilitadores y los participantes de las entrevistas para conocer la relación entre las barreras y facilitadores y las conexiones realizadas por el profesorado. Mediante el análisis de la matriz de codificación con las referencias realizadas, se profundizó en el número de referencias efectuadas por las y los participantes. Se elaboró también un mapa jerárquico de la representación gráfica de las referencias del profesorado sobre las barreras y facilitadores. Para ahondar en las percepciones referenciadas en cada categoría, se trabajó en el análisis de categorías mediante la matriz de marco de trabajo.

En cuanto al segundo objetivo, se procedió a realizar una consulta de grupo de la codificación de elementos y así conocer las relaciones entre las percepciones del profesorado y la incidencia en la atención, concentración y RA. Posteriormente, se analizó mediante una matriz de codificación entre los participantes y las variables atención, concentración y RA, y se analizaron las referencias de la matriz de marcos de

trabajo de las categorías atención, concentración y RA para conocer y sintetizar las impresiones del profesorado.

Para tratar el tercer objetivo sobre las impresiones generales se analizaron y sintetizaron las referencias del profesorado con la ayuda de un análisis de categorías de la matriz de marco de trabajo a partir de las impresiones generales.

3. RESULTADOS

Al analizar los resultados de la percepción del profesorado sobre la intervención realizada mediante el programa DDAA-C, el profesorado percibe la existencia de diferentes factores facilitadores y barreras en la aplicación de los descansos activos. En la Figura 1 se muestran los resultados obtenidos tras la consulta de grupo entre los códigos de las barreras y facilitadores y los participantes de las entrevistas.

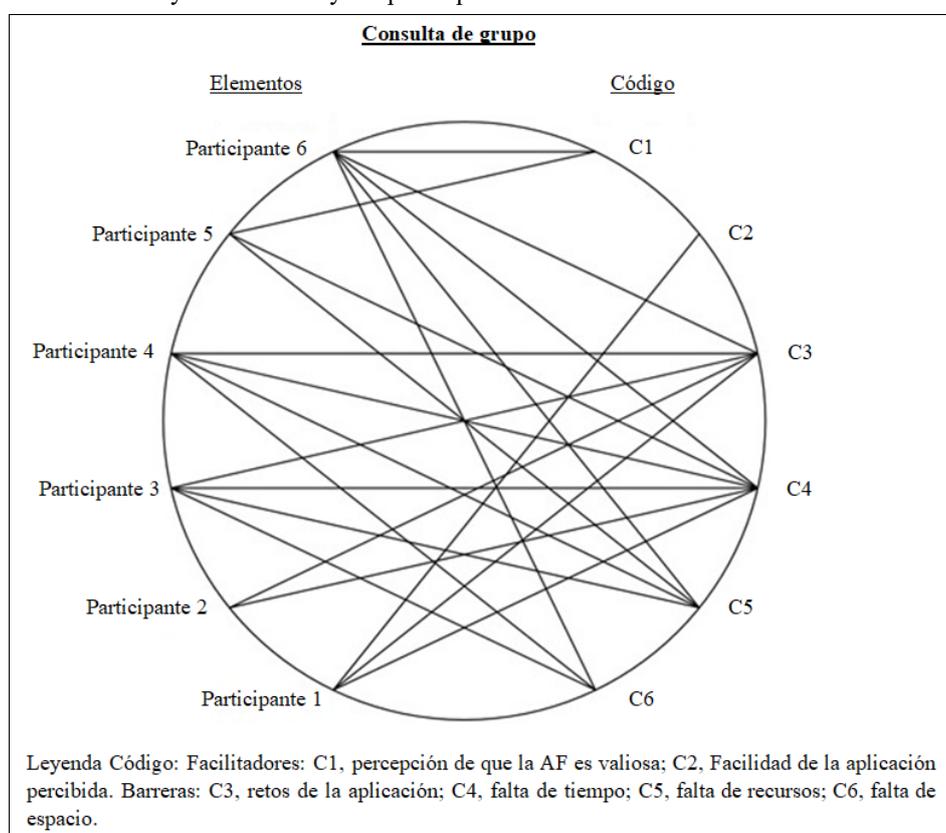


Figura 1. Consulta de grupo: Codificación de elementos

La Tabla 1 muestra la matriz de codificación con las referencias realizadas por los y las participantes en las entrevistas referentes sobre las barreras y facilitadores que percibieron durante la intervención realizada mediante DDAA-C.

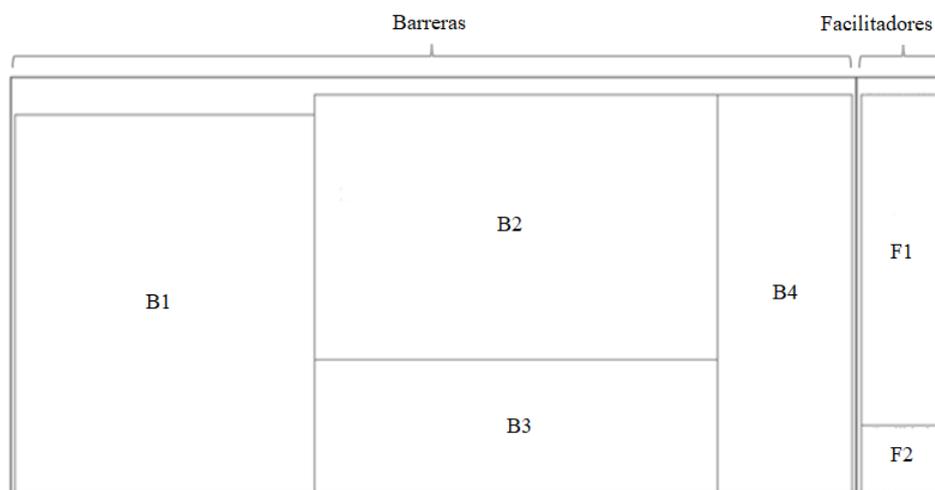
	Barreras						Facilitadores				
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
Participante 1	0	0	0	0	1	4	0	0	0	1	0
Participante 2	0	0	0	0	4	1	0	0	0	0	0
Participante 3	0	5	0	2	3	7	0	0	0	0	0
Participante 4	0	3	0	2	4	1	0	0	0	0	0
Participante 5	0	0	0	3	4	0	0	0	0	0	3
Participante 6	0	1	0	2	3	5	0	0	0	0	2

Leyenda códigos categoría Barreras: A) Falta de apoyo administrativo; B) Falta de espacio; C) Falta de formación; D) Falta de recursos; E) Falta de tiempo; F) Retos de la aplicación. Y Facilidades: G) Apoyo administrativo; H) Confianza de los profesores; I) Disposición de recursos; J) Facilidad de aplicación percibida; K) Percepción de que la AF es valiosa.

Tabla 1. Matriz de codificación

En total se han realizado 61 referencias a los facilitadores y barreras. Las referencias a las barreras son 55, de las cuales, 19 hacen referencia a la falta de tiempo, 18 a los retos de la aplicación, 9 a la falta de espacio y 9 a la falta de recursos. Los factores indicados como facilitadores son la percepción de que la AF es valiosa, con 5 referencias, y la facilidad de aplicación percibida con una cita.

Para una mejor comprensión de las referencias realizadas, en la Figura 2 se muestra el mapa jerárquico de la representación gráfica de las referencias del profesorado a las barreras y facilitadores.



Leyenda. Barreras: B1, falta de tiempo; B2, retos de la aplicación; B3, falta de recursos; B4, falta de espacio. Facilitadores: F1, percepción de que la AF es valiosa; F2, Facilidad de la aplicación percibida.

Figura 2. Mapa jerárquico de la representación gráfica de las referencias del profesorado a las barreras y facilitadores en la implementación de DDAA-C

Profundizando en la percepción que el profesorado declara respecto a las barreras (ver Figura 2), el total de los entrevistados señaló no disponer de tiempo suficiente para implementar correctamente los descansos activos en sus sesiones de aula. En la Tabla 2, se muestran de manera sintetizada los testimonios más relevantes:

Participante	Referencia
Participante 1	<i>"...Para mí, la segunda evaluación sería la más adecuada..."</i>
Participante 2	<i>"...en cuanto al contenido del curso, yo anduve retrasado, sin hacer el último proyecto, sin tiempo para impartir los verbos y todos lo que entraba en el examen...si te has retrasado... y andas sin tiempo para recuperarlo... pues...sin tiempo..."</i>
Participante 3	<i>"...también perder el tiempo, pues eso, las mochilas, las mesas, el lugar no sé qué... y a partir de la cuarta semana... ya demasiado, es cierto que bueno siendo la evaluación final, pues eso la presión de trabajo, la evaluación final, la falta de sesión, las clases se nos quedaban cortas..."</i>
Participante 4	<i>"...tienes que preparar las clases y tener otra cosa casi pendiente ahí en la cabeza, cómo hay que hacer y luego haces la prueba en la sala de profesores... falta de tiempo..."</i>
Participante 5	<i>"...es una carga, pero por cómo está organizada hoy en día la educación, algunos contenidos, los exámenes, además el final de curso, ha sido como una traca. No solo Activity eh!, todo..."</i>
Participante 6	<i>"...Creo que empezamos tarde para marcar una pauta así... Ese tiempo que vas quitando es muy difícil de recuperar..."</i>

Tabla 2. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Falta de tiempo

Ligado al punto anterior, 5 participantes señalaron que la aplicación de dos DDAA-C supone un reto en cuanto a la propia aplicación, pues, por un lado, hay que elegir las actividades que se quieren realizar en el aula, y además, los DDAA-C elegidos deben estar en consonancia con lo que se esté trabajando en clase. Por otro lado, la interpretación de los ejercicios y saber cómo se ejecutan los movimientos supone, en voz del profesorado, una dificultad. Además, otro aspecto que preocupaba al grupo de docentes era el no disponer de un lugar adecuado para, mientras preparaban el DDAA y realizaban el ejercicio físico asociado, no sentirse desamparados ante la mirada de los compañeros que no participaban en el programa. La motivación (o falta de motivación) también ha sido una variable que ha resultado percibida como barrera para la intervención. El profesorado no percibe sencillo motivar al alumnado para ejecutar las pausas acordes a las sesiones, tiempos de ejecución e intensidad. Los testimonios de los participantes se sintetizan en la Tabla 3.

Participante	Referencia
Participante 1	<i>"...al principio se lo tomaron bien pero luego se aburrieron..."</i>
Participante 2	<i>"...el ejercicio que haces en clase, tiene que ir en consonancia con el contenido académico que estás trabajando en clase...hay opciones en las fichas, pero algunos creo que no correspondían a esta evaluación..."</i>
Participante 3	<i>"...a mí me ha costado motivarles...al principio sí fue una novedad. Pero luego me ha costado muchísimo, no querían participar..."</i>
Participante 4	<i>"...cómo se hace el ejercicio...tienes que probarlo y luego haces la prueba en la sala de profesores, te pones a saltar y hay gente mirándote raro, porque tienes que probarlo tú...me ha causado un punto de incomodidad..."</i>
Participante 6	<i>"...creo que ha habido de todo, porque a veces lo pedían, pero cuando teníamos que hacerlo, no querían hacerlo. La mitad se quedaban sentados, no se levantaban..."</i>

Tabla 3. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Retos de la aplicación

4 profesores, señalaron la falta de recursos para facilitar la elección y aplicación de los descansos. Afirmaron que poder disponer de otro tipo de soportes además de las fichas con las explicaciones y dibujos de los ejercicios ayudaría y facilitaría la implementación de intervenciones basadas en DDAA-C. En la Tabla 4 se sintetiza la percepción de la falta de recursos por el profesorado.

Participante	Referencia
Participante 3	<i>"...los profesores tienen los ejercicios en fichas, quizá un soporte visual con los ejercicios. Al fin y al cabo cuando los ves en la pantalla, los tienes todos mirando allí..."</i>
Participante 4	<i>"...para quitarle la carga al profesor, pues si hubiera vídeo..."</i>
Participante 5	<i>"...las actividades de las fichas y una grabación o un vídeo de los ejercicios..."</i>
Participante 6	<i>"...los ejercicios en fichas tipo trivial. Cogen una ficha, lo leen y lo interpretan..."</i>

Tabla 4. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Falta de recursos

Continuando con el análisis de las barreras, 3 de los 6 profesores entrevistados, indicó no disponer de espacio suficiente para realizar algunas de las actividades propuestas (ver Tabla 5).

Participante	Referencia
Participante 3	<i>"...mi clase es pequeña. Entonces, yo ahí también he visto dificultad en cuanto al movimiento... mi espacio eh!, mi aula era pequeña, realmente muy difícil..."</i>
Participante 4	<i>"el espacio...teniendo en cuenta el tamaño de las clases...algunas actividades no las hicimos"</i>
Participante 6	<i>"...En cuanto al espacio, estamos muy limitados..."</i>

Tabla 5. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Falta de espacio suficiente

Los resultados de la percepción del profesorado sobre los factores facilitadores, se encontraron, como nuestra la Figura 2, en dos categorías. Por un lado, de los entrevistados, dos participantes, apuntaron tener la percepción de que la AF es valiosa como metodología en el aula. Sus comentarios se presentan en la Tabla 6.

Participante	Referencia
Participante 5	<i>"...además en secundaria están muy apáticos... están muy pfof, hay mucha desmotivación, entonces... yo creo que eso también nos daba aire... a nosotros también... una forma de activar y centrarnos de nuevo en esa rutina de romper y luego sentarnos de nuevo..."</i>
Participante 6	<i>"...es original, guarda una lógica, puedes unir la parte cognitiva y el cuerpo, nos hemos divertido..."</i>

Tabla 6. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Percepción de que la actividad física es valiosa

Por otro lado, como muestra la Tabla 7, uno de los participantes entrevistados, percibió facilidad a la hora de aplicar los DDAA-C:

Participante	Referencia
Participante 1	<i>"...sí, a mí me gusta... la metodología... no sé cómo decirlo... ligera o... pero sí, está bien, sí..."</i>

Tabla 7. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Facilidad a la hora de aplicar los DDAA-C

Otro de los objetivos de este estudio buscaba estudiar la percepción del profesorado sobre la incidencia que los DDAA-C ejercieron sobre la atención, concentración y RA del alumnado.

Para abordar el segundo objetivo se analizaron las relaciones existentes entre los códigos atención, concentración y RA con los participantes. En la Figura 3, se observa

cómo el total del profesorado relacionó el RA con la intervención y cinco participantes relacionaron la intervención con los códigos atención y concentración.

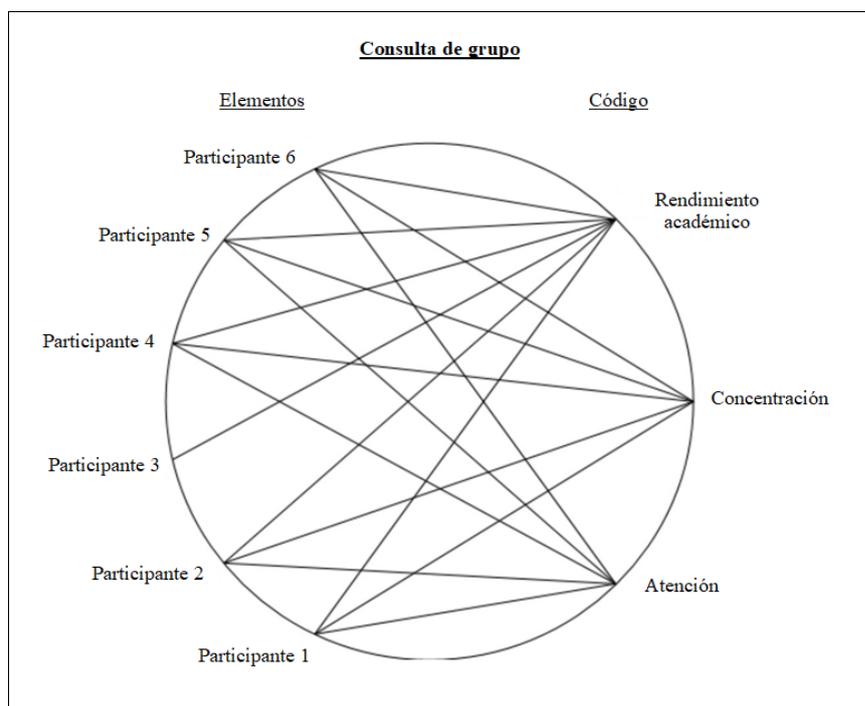


Figura 3. Consulta de grupo: Codificación de elementos incidencia RA, concentración y atención

Para profundizar en la percepción del profesorado, se realizó el análisis de la matriz de codificación de los códigos atención, concentración y RA para conocer el número de referencias citadas en cada categoría por cada participante. Los resultados se muestran en la Tabla 8.

Participante	Atención	Concentración	RA
Participante 1	1	1	2
Participante 2	1	1	1
Participante 3	0	0	2
Participante 4	4	2	5
Participante 5	4	4	4
Participante 6	3	3	3

Tabla 8. Matriz de codificación: Atención, concentración y rendimiento académico

Los resultados de la Tabla 8 indican cómo el profesorado realizó mayor número de referencias al RA (17 referencias), seguido de la atención (13 referencias) y la concentración (11 referencias).

Para profundizar y conocer la percepción del profesorado sobre la incidencia de los DDAA-C en la atención, concentración y RA, en la Tabla 9 se presentan sintetizadas las impresiones agrupadas analizadas mediante una matriz de marco de trabajo.

Participante	Referencia
Participante 1	<i>"...Yo creo que sí...que influyó..."</i>
Participante 2	<i>"...la sensación fue que no les valió nada..."</i>
Participante 4	<i>"...No sabría decir que influyera en la atención, no sé. La verdad es que no he notado grandes diferencias en eso..."</i>
Participante 5	<i>"...han estado mejor y más tranquilos y eso..."</i>
Participante 6	<i>"...yo creo en ello, pero luego, por lo que yo he visto, no sé decírtelo..."</i>

Tabla 9. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Categoría atención

Los comentarios expuestos en la Tabla 9, indican cómo 2 participantes creen haber notado una mejoría en la atención del alumnado tras la intervención. 2 de los participantes señalaron haber percibido una ligera mejoría. Y uno de entrevistados, apuntó no haber percibido mucho cambio o no ser consciente del cambio.

Continuando con la percepción de la concentración, en la Tabla 10 se sintetiza el análisis de categorías ejecutado con la matriz de marcos de trabajo referente a la concentración.

Participante	Referencia
Participante 1	<i>"...ha influido algo en la concentración del alumnado..."</i>
Participante 2	<i>"...tuve la impresión de que no les resultó útil..."</i>
Participante 4	<i>"...es cierto que en el mismo ejercicio igual en la mayoría, pues igual tú estás haciendo algo y tienes cinco despistados y vamos... los que están despistados hacen el mismo ejercicio y son menos los despistados durante el Activity Break..."</i>
Participante 5	<i>"...Tras la pausa sí lo hemos notado. Yo creo que es interesante, pero no sé qué efecto y beneficios tendrá..."</i>
Participante 6	<i>"...no sabría decir..."</i>

Tabla 10. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Categoría concentración

Los resultados sintetizados en la Tabla 10, señalan que uno de los entrevistados percibió como los DDAA-C sí influyeron positivamente sobre la concentración del alumnado. Otro participante afirmó que durante el mismo ejercicio de los DDAA-C sí notaba que el alumnado estaba más concentrado. Uno de ellos apuntaba cómo tras las pausas sí percibía alguna mejoría, pero no sabía decir el efecto que los DDAA-C pueden tener transcurrido más tiempo desde su realización en el aula. Otros dos participantes apuntaron que no sabrían decir si tiene efecto o no. Y un participante, señalaba no tener la impresión del efecto sobre la concentración del alumnado.

En la Tabla 11, se sintetizan las impresiones del profesorado entrevistado sobre la incidencia de los DDAA-C en el RA del alumnado.

Respecto a la incidencia de los DDAA-C en el RA del alumnado, 5 de los 6 profesores hicieron alusión a la influencia de la intervención, afirmando que los DDAA-C han contribuido positivamente en la interiorización del contenido trabajado mediante movimiento. Uno de los entrevistados, mencionaba que no tenía claro si los DDAA-C influyen de manera positiva en el RA.

Participante	Referencia
Participante 1	"...yo creo que sí, tiene que tener algo. Creo que sí... sí..."
Participante 2	"...pues no lo sé..."
Participante 3	"...creo que les han quedado algunas cosas, sobre todo la ortografía..."
Participante 4	"...también tengo dudas...pero bueno...no lo tengo claro... entonces no tanto porque hayamos hecho Activity Breaks, sino porque hemos repetido ejercicio, contenido completo. No por el método, quizá sí por el método e, no sé si tengo dudas..."
Participante 5	"...en cuanto a contenido, yo recuerdo que una vez lo dijo uno, tenemos que entrar en un examen... y eso lo hemos hecho mucho a través del ejercicio eh, a través de vuestras actividades y uno le decía a otro, "esto nos lo sabemos muy bien" y es verdad que ahí... esas diferencias les cuesta mucho... pues eso lo tenían muy interiorizado..."
Participante 6	"...creo que es válido... En teoría se trata de un juego y aprender contenidos a través de los juegos es fácil..."

Tabla 11. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Categoría rendimiento académico

Finalmente se han analizado las impresiones generales del profesorado sobre la intervención realizada mediante los DDAA-C, sintetizadas en la Tabla 12.

Participante	Referencia
Participante 1	"...al principio estuvimos bien, a gusto, pero luego con el tiempo no sé si empezó a aburrirlos o a agobiarles o no sé... y me sorprendí, porque el buen estudiante empezó a decir: -No queremos hacer- y no sé, me sorprendió. Normalmente son buenos alumnos y tienen ganas de trabajar y no sé..."
Participante 2	"...yo creo que es un método válido pero con la aplicación en otra evaluación y no empleándolo todas las clases...como material de repaso..."
Participante 3	"...hay días en los que la experiencia es buena, y otros pues... tenemos que considerar que estamos con alumnos y alumnas, jajaja... a ver, es cierto que para ellos es divertido..."
Participante 4	"...a veces iba a otra clase y decía, ahora mismo haría esto, un Activity Break, igual me harían más caso... no sé si hacer es una cosa para hacer todos los días, pero un poco de aire fresco de vez en cuando sí..."
Participante 5	"...cuando decíamos pausa, levantarnos, movernos, volver a sentarnos y creo que eso ayuda a estar más activos, quiero decir, mentalmente. Romper. Porque además en secundaria están muy apáticos, entonces... yo creo que eso también nos daba aire... a nosotros también...Una forma de activarse y centrarles de nuevo en la rutina. Yo creo que es interesante, no sé qué consecuencias tendrá y los beneficios..."
Participante 6	"...creo que es valioso, porque de repente te levantas, te oxigenas, te estiras un poco y para todos... creo que es válido... en teoría es un juego, y a través de los juegos es más fácil aprender los contenidos..."

Tabla 12. Síntesis de matriz de marcos de trabajo: Categoría impresiones generales

4. DISCUSIÓN

La implementación de DDAA en entornos escolares ha ganado importancia en la búsqueda de estrategias para mejorar el proceso de aprendizaje. Estos DDAA comprenden una variedad de enfoques concretados en los denominados DDAA-C (Watson et al., 2017), que se caracterizan por integrar la AF en el contexto escolar relacionándola con contenido académico. La investigación sobre la percepción del profesorado con respecto a la implementación de DDAA-C en el aula ha arrojado resultados variados.

La finalidad del presente estudio ha sido conocer la percepción del profesorado respecto a la introducción de DDAA-C en el aula. De forma global se puede afirmar que

los resultados apuntan en la misma dirección que la investigación realizada por Michael et al. (2019) donde tras una revisión sistemática profunda se concluye que el profesorado se enfrenta a una serie de barreras a la hora de implementar los DDAA-C. Esto nos conduce al primer objetivo planteado para este estudio: conocer las barreras y facilitadores que el profesorado percibe durante la intervención realizada mediante DDAA-C. Las respuestas del profesorado participante en la implementación de los DDAA-C han sido unánimes a este respecto: todas y todos los profesores que participaron en esta investigación ($n = 6$) señalaron percibir falta de tiempo aclarando que no disponen de tiempo suficiente para implementar adecuadamente los DDAA-C. Estos datos son algo menos alentadores que los obtenidos por Michael et al. (2019), donde en 18 de los 28 artículos revisados los sujetos afirmaron no disponer de tiempo suficiente. De igual modo, los resultados de las investigaciones de McLellan et al. (2022) y Campbell y Lassiter (2020) señalan cómo el profesorado percibe el tiempo como barrera a la hora de implementar los DDAA. La razón asociada podría encontrarse en la presión generada por la demanda curricular y los exámenes, de modo que la incorporación de los DDAA-C puede ser percibida como una carga adicional para los docentes. Además, 5 profesores entrevistados en esta investigación, afirmaron sentir los retos asociados con la elección de actividades adecuadas y la aplicación de los DDAA-C como desafíos significativos; en la revisión realizada por Michael et al. (2019), esta sensación se refleja en 6 de los estudios revisados y en las investigaciones de McLellan et al. (2022) y Campbell y Lassiter (2020) el conjunto del profesorado apunta en la misma dirección. Lo que induce a pensar en la necesidad de mejorar el acceso a los diferentes contenidos que se presentan en el fichero, así como en la posibilidad de crear soporte tecnológico atractivo, de fácil acceso e intuitivo, que facilite la labor del docente.

Otra de las barreras en la aplicación de los DDAA-C, ha resultado ser el espacio. Esta limitación fue detectada en varios trabajos revisados por Michael et al. (2019), en los que en 12 de los artículos revisados los docentes afirmaban la falta de espacio y en 14 la falta de recursos. Aunque en la misma dirección, los resultados obtenidos en esta investigación son más alentadores pues 3 de los entrevistados señalan la falta de espacio como limitante, y 4 profesores aluden a la falta de recursos. No obstante, algunos profesores mencionaron que sus aulas eran pequeñas y carecían del espacio necesario para realizar ciertas actividades. Los docentes señalaban como alternativa para la mejora, poder disponer de recursos como vídeos, que podrían facilitar la implementación de DDAA-C y reducir la carga sobre los docentes. Otro aspecto que hay que considerar para facilitar la utilización del material es la de crear contenido que se pueda ajustar a las necesidades de cada profesor o profesora (McLellan et al., 2022).

Como apuntan Schmidt et al. (2022), estas barreras percibidas por el profesorado a la hora de aplicar los DDAA-C, suponen un reto que puede generar sensación de frustración en el colectivo y puede derivar en una actitud de resistencia frente la aplicación de este tipo de estrategias didácticas. Atender las percepciones de los agentes que implementan los DDAA-C en el aula, se considera de suma relevancia para poder mejorar los programas y mantener la coherencia del propósito final de los DDAA-C: incrementar la AF, e intensificar el aprendizaje de contenidos curriculares realizando conexiones entre las propuestas de AF y el contenido académico de cada asignatura y curso académico para adecuarse a la demanda del contenido curricular (Campbell y Lassiter, 2020)

Al estudiar los factores facilitadores en la implementación de los DDAA-C que el profesorado participante en este estudio declaró, se detectó que coincidían con los

factores estudiados en la revisión de Michael et al. (2019) (Facilidad de aplicación, Valía de la práctica de AF, y Apoyo administrativo), y los factores mencionados en los estudios de Campbell y Lassiter (2020) (percepción de que los descansos activos son útiles como método de enseñanza-aprendizaje, apoyo administrativo). En el caso presente, un porcentaje pequeño de participantes afirmó percibir los factores facilitadores. Los declarantes más satisfechos con el programa resaltaron el valor de realizar AF en el aula como medio para la activación de los estudiantes. El trabajo de Solís (2019), en línea con estas afirmaciones, señala que el alumnado se encontraba con más predisposición para continuar con las clases y activo tras las pausas.

Otros aspectos positivos destacados por los participantes en este estudio fueron la facilidad en la aplicación y el apoyo que habían percibido por parte del equipo directivo del centro. Según sus declaraciones, todo ello había contribuido a la implementación exitosa de los DDAA-C. La lectura de estos resultados induce a pensar en la necesidad de que el profesorado involucrado en la implementación de este tipo de programas, esté motivado y confíe en los posibles beneficios de los DDAA-C. Es requisito que se sienta intrínsecamente motivado para la aplicación de los mismos con su alumnado. Si bien el apoyo administrativo resulta ser un factor facilitador, la imposición de esta estrategia metodológica como parte de una metodología activa, no parece conducir a resultados deseables (Zapatero, 2020). El clima que el profesorado ha de generar en la presentación de los DDAA-C para una aplicación exitosa, es una línea de investigación que se abre a la luz de los presentes resultados.

Al discutir los resultados relacionados con el segundo objetivo de esta investigación: estudiar la incidencia de los DDAA-C en la atención, concentración y rendimiento académico (RA) del alumnado desde la perspectiva del profesorado, los resultados sugieren que no todo el profesorado es consciente del posible cambio. Sin embargo, 5 de los 6 profesores percibieron mejora en la retención del contenido curricular, lo que sugiere que los DDAA-C podrían tener un impacto positivo en el RA. Estos resultados van acordes con la investigación de Solís (2019) donde el profesorado percibió mejora en el RA, y en un alto porcentaje, señaló que es un método aplicable a diario y que continuarían aplicándolo en el futuro. Y en la misma dirección que el estudio de McLellan et al. (2022), indicando cómo el profesorado percibía un cambio en el alumnado tras los DDAA, donde el alumnado mostraba mayor predisposición para realizar las tareas y participar en clase.

En cuanto a la incidencia en las variables atención y concentración, las declaraciones recogidas muestran que algunos docentes percibieron al alumnado más atento y concentrado durante la práctica de los DDAA-C, si bien, no han sido conscientes de su incidencia durante las siguientes clases. Este dato no se corresponde con estudios anteriores como el de McLellan et al. (2022), donde 4 de los 5 docentes entrevistados observaron mejora en la atención y actitud de las alumnas y alumnos a pesar de que los resultados del test de atención concentración realizado tras la intervención no reflejen dicha percepción.

El tercer y último objetivo de esta investigación se centró en analizar las impresiones generales del profesorado sobre la intervención realizada mediante los DDAA-C. La percepción general del profesorado sobre los DDAA-C varía, pero las impresiones generales sugieren una buena aceptación por parte del profesorado y consideraron que los DDAA-C son un método válido de enseñanza-aprendizaje del mismo modo que en los estudios de Campbell y Lassiter (2020) y Solís (2019). No obstante, 2 docentes, señalaron que, aunque hubo una aceptación inicial, la novedad de los DDAA-C se desvaneció con

el tiempo. Atendiendo a lo apuntado por Zapatero (2020) estas reflexiones podrían deberse a que la aceptación está relacionada con la satisfacción percibida por parte del profesorado, por el interés en continuar profundizando en esta metodología (aplicándolo en otras asignaturas, realizando intervenciones más largas), y la actitud proactiva para la implementación de los DDAA (Zapatero, 2020).

5. CONCLUSIONES

En conclusión, la implementación de Descansos Activos Curriculares (DDAA-C) en entornos escolares representa un enfoque valioso en la búsqueda de estrategias para mejorar el proceso de aprendizaje. A pesar de que la percepción del profesorado sobre los DDAA-C es variada, los resultados de esta investigación sugieren que se enfrentan a desafíos similares a los informados en investigaciones previas, como la falta de tiempo, las barreras de espacio y recursos, así como la resistencia potencial y la frustración asociada a la implementación de los DDAA-C.

Es relevante destacar que la falta de tiempo es una barrera comúnmente experimentada por el profesorado, y esto puede deberse a las demandas del currículo y los exámenes, que agregan una carga adicional. Además, los desafíos relacionados con la elección de actividades adecuadas y la aplicación efectiva de los DDAA-C también son destacados. La falta de espacio y recursos se mencionan asimismo como barreras, aunque en menor medida. No obstante, algunos profesores perciben la utilidad de la AF en el aula, la facilidad de aplicación y el apoyo administrativo, como factores facilitadores en la aplicación que contribuyen al éxito de los DDAA-C.

En cuanto a la incidencia de los DDAA-C en la atención, concentración y RA del alumnado, los resultados sugieren que el profesorado no siempre es consciente de un cambio significativo en estas áreas. Sin embargo, la mejora en la retención de contenido es un indicio positivo que sugiere un posible impacto positivo en el RA.

Así pues, la percepción general del profesorado sobre los DDAA-C varía, y esto puede estar relacionado con la satisfacción percibida, el interés en continuar implementando esta metodología en otras asignaturas y la actitud proactiva para la implementación. Algunos profesores expresan una buena aceptación y consideran que los DDAA-C son un método válido de enseñanza-aprendizaje, mientras que otros muestran una aceptación inicial que disminuye con el tiempo. Un pequeño porcentaje de profesores no considera que los DDAA-C sean un método efectivo de enseñanza.

Entre las limitaciones que se observan tras la realización de este estudio, destacan las siguientes. Primero, la muestra de esta investigación con un diseño cualitativo con enfoque de estudio de caso estuvo compuesta por 6 docentes, por lo tanto el tamaño de la muestra es reducido, y su adscripción es a un único contexto, lo que impide la generalización de los resultados. Segundo, vistas las declaraciones del profesorado se deriva que el período del año en el que se desarrolla el proyecto es importante. En este caso (entre abril y junio), resultó ser un período que se prolongó hasta el final de curso generando una percepción de carga añadida frente a la proximidad de la época de exámenes. Es recomendable ponerlo en práctica a partir de octubre, y hasta abril.

La tercera limitación, el tiempo de aplicación, 8 semanas, resultó ser un tanto escaso para algunos docentes. La cuarta limitación observada se vincula con aspectos organizativos y la implicación del profesorado participante. En este caso, la decisión de

participar fue consensuada entre la dirección del centro y la coordinación del seminario de Lengua Vasca, resultando que no todo el profesorado “creía” en el proyecto, ni se sentía cómodo en la implementación de las actividades. La motivación intrínseca para la participación se revela como variable necesaria para el éxito de la aplicación de DDAA-C.

Para finalizar se puede afirmar que, aunque los DDAA-C presentan desafíos para su implementación, pueden tener un impacto positivo en el RA y la retención de contenido. La percepción del profesorado juega un papel importante en la aceptación y efectividad de esta estrategia, y se deben abordar las barreras para garantizar una implementación exitosa y coherente de los DDAA-C en entornos escolares.

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro agradecimiento a los integrantes de IES Uribe-Kosta BHI y en especial al alumnado y profesorado participante por su implicación, fundamental para el éxito de este estudio. También queremos agradecer al equipo de Mugiment (G.V.) y al grupo de investigación ERRRONKA (GIU21/047) su contribución en este proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, B., Cañada, D., Cañada, M., Merino, B., Campos, P., Labrador, F., Gil, N. Aragonés, M.T., Muñiz, M. y Oscoz, I. (2014). *¡Dame 10! Descansos Activos Mediante Ejercicio físico*. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIE).
- Arribas-Galarraga, S., Maiztegi, J. Luis de Cos, I. y Urrutia, S. (2023). *Activity Breaks: Ikasi Mugituz! (Euskara)*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. En: <https://www.euskadi.eus/web01-a2aznscp/eu/k75aWebPublicacionesWar/k75aDetallePublicacion.jsp?id=052998&tipo=L&id2=0001&impr=0001>
- Campbell, A. y Lassiter, J. (2020). Teacher Perceptions of Facilitators and Barriers to Implementing Classroom Physical Activity Breaks. *The Journal of Educational Research* 113(2),108-119. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1752613>
- Carrasco-Uribarren, A., Ortega-Martínez, A., Amor-Barbosa, M., Cadellans-Arróniz, A., Cabanillas-Barea, S. y Bagur-Calafat, M.C. (2023). Improvement of In-School Physical Activity with Active School-Based Interventions to Interrupt Prolonged Sitting: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2). <https://doi.org/10.3390/ijerph20021636>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage.
- Daly-Smith, A., Quarmby, T., Archbold, V.S.R., Routen, A.C., Morris, J.L., Gammon, C., Bartholomew, J., Resaland, G.K., Llewellyn, B., Allman, R. y Dorling, H. (2019). Implementing physically active learning: future directions for research, policy and practice. *Journal of Sport and Health Science*, 9(1), 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.05.007>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recursos flexibles y dinámicos. *Metodología de Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Fernández, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), 14-21.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- McLellan, G., Arthur, R., Donnelly, S., Bakshi, A., Fairclough, S.J., Taylor, S.L. y Buchan, D.S. (2022). Feasibility and Acceptability of a Classroom-Based Active Breaks Intervention for 8–12-Year-Old Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 93(4), 813-824. <https://doi.org/10.1080/02701367.2021.1923627>

- Michael, R.D., Webster, C.A., Egan, C.A., Nilges, L., Brian, A., Johnson, R. y Carson, R.L. (2019). Facilitators and Barriers to Movement Integration in Elementary Classrooms: A Systematic Review. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(2), 151-162. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1571675>
- Munarriz, B. (1991). Técnicas y métodos de investigación cualitativa. En E. Abaide y J.M. Muñoz, (Eds.) *Metodología educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa*. Universidad de A Coruña.
- Organización Mundial de la Salud (2023). *Actividad Física*. En: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Schmidt, S.K., Bratland-Sanda, S. y Bongaardt, R. (2022). Secondary school teachers' experiences with classroom-based physically active learning: "I'm excited, but it's really hard". *Teaching and Teacher Education*, 116, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103753>
- Smith, B. y Sparkes, A. (2016). Interviews: Qualitative Interviewing in the Sport and Exercise Sciences. En B. Smith y A. Sparkes (Eds.). *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (pp. 103-123). Routledge.
- Solís, I.S. (2019). Experiencia de la implementación del programa "Descansos activos mediante ejercicio (¡Dame 10!)" en Educación Secundaria Obligatoria. *Rev Esp Salud Pública*, 93.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 194.
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K. y Hesketh, K. (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. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>
- Zapatero, J.A. (2020). Las clases basadas en actividad física: Una revisión sistemática de las creencias del profesorado y el alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 449-462. <https://doi.org/10.5209/rced.65495>