



Más allá del aula: percepción estudiantil sobre redes sociales y actividad física extracurricular

Beyond the classroom: student perception of social media and extracurricular physical activity

Autores

Angello Adasme-Ossandón¹
Isabel del Arco-Bravo²
Pere Mercadé-Melé³

¹ Universidad de Tarapacá (Chile)

² Universidad de Lleida (España)

³ Universidad de Málaga (España)

Autor de correspondencia:
Angello Adasme-Ossandón
aadasmeo@academicos.uta.cl

Como citar en APA

Adasme, A., del Arco Bravo, I., & Mercadé Melé, P. (2025). Más allá del aula: percepción estudiantil sobre redes sociales y actividad física extracurricular. *Retos*, 68, 1948-1959. <https://doi.org/10.47197/retos.v68.113602>

Resumen

Introducción: El sedentarismo en niños y adolescentes es una problemática creciente, especialmente en contextos escolares vulnerables, que afecta negativamente su salud y bienestar. En este escenario, las redes sociales (RRSS) han emergido como herramientas con potencial educativo para fomentar la actividad física (AF) fuera del aula.

Objetivo: El objetivo de este estudio fue analizar la percepción de estudiantes de educación básica de una escuela pública de Arica, Chile, sobre la efectividad de las RRSS como herramienta didáctica para fomentar la AF, así como su influencia en la motivación y participación en actividades extracurriculares.

Metodología: Se utilizó un diseño explicativo secuencial con enfoque mixto. Participaron 50 estudiantes en una encuesta de satisfacción y 11 en un grupo focal. Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva e inferencial (pruebas U de Mann-Whitney y chi-cuadrado), mientras que los datos cualitativos se procesaron mediante análisis temático con el software Atlas.ti.

Resultados: Se evidenciaron diferencias significativas entre los grupos, destacando mayores niveles de satisfacción, adherencia y percepción de logro en quienes asistieron a clases sincrónicas. Los estudiantes valoraron el acompañamiento docente, el cuaderno de registro y el uso de YouTube. Cualitativamente, resaltaron la autonomía adquirida y el uso continuo de recursos digitales. Se identificó como limitación la ausencia de un componente nutricional.

Discusión y conclusión: Las clases sincrónicas, los recursos digitales y el acompañamiento docente promovieron la adherencia a la AF. Se sugiere que futuras intervenciones sean longitudinales e incluyan componentes de salud integral como la nutrición.

Palabras clave

Actividad física; adherencia; educación física; motivación; redes sociales.

Abstract

Introduction: Sedentary behavior among children and adolescents is a growing concern, particularly in vulnerable school contexts, negatively affecting their health and well-being. In this scenario, social media (SM) has emerged as an educational tool with potential to promote physical activity (PA) beyond the classroom.

Objective: The objective of this study was to analyze the perception of elementary school students from a public school in Arica, Chile, regarding the effectiveness of SM as a didactic tool to encourage PA, as well as its influence on motivation and participation in extracurricular activities.

Methodology: A sequential explanatory design with a mixed-methods approach was used. Fifty students participated in a satisfaction survey and eleven in a focus group. Quantitative data were analyzed using descriptive and inferential statistics (Mann-Whitney U and chi-square tests), while qualitative data were processed through thematic analysis supported by Atlas.ti software.

Results: Significant differences were found between the experimental groups, with higher levels of satisfaction, adherence, and perceived achievement reported by those who attended synchronous classes. Students valued teacher support, the use of a physical activity logbook, and the YouTube platform. Qualitative findings highlighted the autonomy developed during the intervention and the continued use of digital resources. A key limitation identified was the absence of a nutritional component.

Discussion and conclusion: Synchronous classes, digital resources, and teacher support promoted adherence to PA. It is suggested that future interventions be longitudinal and incorporate components of comprehensive health, such as nutrition.

Keywords

Physical activity; adherence; physical education; motivation; social media.

Introducción

El sedentarismo juvenil se ha convertido en una preocupación creciente a nivel mundial, afectando especialmente a niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad. Esta tendencia no solo compromete su bienestar físico, sino también su salud mental y emocional (Blair, 2009; García & González, 2019; Fernández et al., 2020). Durante los confinamientos provocados por la pandemia de COVID-19, las oportunidades para realizar actividad física (AF) se vieron aún más restringidas, lo que agudizó los efectos del sedentarismo en esta población (Reyes et al., 2020). Hoy en día, se estima que aproximadamente el 80% de los adolescentes no realiza ni siquiera un día a la semana los 60 minutos recomendados de actividad física moderada a vigorosa (MVPA), según datos obtenidos en 146 países y más de 700.000 estudiantes (Araujo et al., 2024). En América Latina y el Caribe, la situación es aún más crítica, con una prevalencia del 71% de adolescentes inactivos. En Chile, esta problemática se refleja en cifras alarmantes: el 50,9% de los escolares presenta sobrepeso u obesidad, alcanzando su punto más alto en estudiantes de 5° básico, donde tres de cada cinco se ven afectados, según el Mapa Nutricional de JUNAEB (2024). En este contexto, se vuelve indispensable repensar estrategias que motiven a los estudiantes a mantenerse activos, especialmente a través de medios que les resulten cercanos y cotidianos, como las redes sociales (RRSS).

En los últimos años, las RRSS se han consolidado como un espacio fundamental para la socialización, el aprendizaje y la construcción de identidad en niños y adolescentes (Suárez y Álvarez, 2023). En Chile, este fenómeno se manifiesta con claridad: más del 90% de los adolescentes accede y utiliza RRSS de forma habitual desde edades tempranas (Criteria & VTR, 2021). Este escenario presenta una oportunidad valiosa para integrar estas herramientas al ámbito educativo, particularmente en la promoción de estilos de vida activos.

Estudios indican que el uso intencionado de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) puede potenciar no solo el aprendizaje, sino también el desarrollo de habilidades motoras y hábitos saludables (Diego et al., 2017). La Teoría de la Autodeterminación ha sido una base sólida para implementar intervenciones que incrementen la motivación de los adolescentes hacia la AF, especialmente cuando se incorporan elementos digitales familiarizados con su entorno cotidiano, como aplicaciones móviles o RRSS (Lubans et al., 2014). En esta línea, otros estudios han evidenciado cómo estos recursos digitales fortalecen la sensación de competencia, fomentan la autonomía y ayudan a construir rutinas sostenibles en el tiempo (Ángel et al., 2021).

En el ámbito educativo, las RRSS, además, permiten a los docentes conectar con sus estudiantes utilizando formas de comunicación que les son familiares, potenciando la interacción social, la entrega de contenidos y la retroalimentación en tiempo real (Bopp & Stollefson, 2020; Ruiz & José, 2021; Wulff et al., 2021; Alatorre et al., 2023). Durante la pandemia, estas plataformas fueron cruciales para mantener el vínculo educativo y fomentar la práctica de AF a través de cápsulas, retos virtuales y contenidos adaptados al hogar (Vezhaventhan & Jagannathan, 2022).

El impacto de estas herramientas digitales también se ha evidenciado en mejoras concretas en la composición corporal, el estado de ánimo y los hábitos de alimentación y ejercicio (Al-Eisa et al., 2016; Parks et al., 2020; Hermsen et al., 2023; Shahroodi et al., 2021; Gilic et al., 2023).

A pesar de estos avances, aún existe poca información sobre cómo los propios estudiantes perciben el uso de estas tecnologías cuando son parte de intervenciones escolares estructuradas. En este marco, el objetivo del estudio es analizar la percepción de los estudiantes sobre la efectividad de las RRSS como herramienta didáctica para fomentar la AF, así como su influencia en la motivación y participación en actividades extracurriculares.

Método

El presente estudio se enmarca en un diseño explicativo secuencial con enfoque mixto, estructurado en dos etapas. En la primera, se recopilan datos cuantitativos que son posteriormente complementados y profundizados mediante información cualitativa, permitiendo una comprensión más integral de los resultados obtenidos (Creswell, 1999; Creswell & Plano Clark, 2007; Creswell et al., 2003).



Esta investigación da continuidad al trabajo desarrollado por Adasme et al. (2024), cuyo foco estuvo en evaluar los efectos de una intervención utilizando las RRSS y actividades extraprogramáticas con el propósito de promover la adherencia a la actividad física en estudiantes de educación básica de una escuela pública de la ciudad de Arica, en el extremo norte de Chile. La intervención incluyó sesiones participativas, cuaderno de registro, cápsulas educativas y material distribuido mediante RRSS, con el fin de incentivar la participación activa.

El estudio original trabajó con tres grupos: el Grupo Experimental Sincrónico (n=25), que participó en sesiones virtuales en tiempo real y recibió materiales didácticos complementarios como cápsulas y cuadernos de ejercicios; el Grupo Experimental Asincrónico (n=25), que accedió a los mismos recursos pero de forma diferida; y un Grupo Control (n=25), que no recibió intervención directa.

En esta nueva etapa, el análisis se centra exclusivamente en los grupos experimentales, con el fin de explorar cómo los estudiantes vivieron la experiencia de integrar las RRSS como herramienta educativa en actividades extraprogramáticas, ya sea de forma sincrónica o asincrónica. Se busca comprender de qué manera esta experiencia influyó en su participación, su motivación y el cumplimiento de los objetivos propuestos, así como en su vínculo con la actividad física. Esta mirada permite complementar los hallazgos del estudio original, aportando una comprensión más cercana, contextualizada y centrada en los estudiantes que participaron directamente en la intervención.

Participantes

La investigación utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que la selección de los participantes se realizó en función de criterios predefinidos al momento del estudio, así como de la viabilidad de acceso y participación (Walpole & Myers, 1996). De un universo estimado de 150 estudiantes entre 10 y 14 años, se seleccionó una muestra de 50 participantes que ya habían sido parte de la intervención desarrollada por Adasme et al. (2024). Esta muestra, equivalente a un tercio de la población total de la escuela, se consideró suficiente para alcanzar los objetivos del estudio y permitir análisis comparativos dentro del diseño mixto propuesto.

Los 50 estudiantes fueron distribuidos en dos grupos experimentales: Exp-1 (n=25) y Exp-2 (n=25), quienes respondieron una encuesta de satisfacción aplicada tras la intervención. Además, se seleccionó una submuestra de 11 estudiantes (6 de Exp-1 y 5 de Exp-2) mediante muestreo intencional, considerando su nivel de participación y disponibilidad para formar parte de un grupo focal. Esta estrategia metodológica permitió combinar enfoques cuantitativo y cualitativo, enriqueciendo la comprensión global de la experiencia vivida por los estudiantes desde múltiples perspectivas.

Todos los estudiantes participaron previa autorización de sus padres o tutores legales, quienes firmaron un consentimiento informado. El estudio cumplió con los principios éticos establecidos para la investigación en ciencias del deporte y el ejercicio (Walpole & Myers, 1996).

Procedimiento

El proceso de recolección de datos se desarrolló en dos fases complementarias. En primer lugar, se aplicó una encuesta de satisfacción posterior a la intervención a los 50 estudiantes de los grupos experimentales (Exp-1 y Exp-2) los cuales todos contestaron. Esta encuesta, basada en el Cuestionario de Satisfacción del Programa de Ejercicio al Aire Libre del Ayuntamiento de Madrid (Trapote, 2014) y adaptada por Adasme et al. (2024), incluyó ítems relacionados con la valoración de recursos didácticos como el cuaderno de Educación Física y el uso de redes sociales. La aplicación fue autoadministrada a través de Google Forms y distribuida mediante la plataforma WhatsApp. Para asegurar la calidad del instrumento, se realizó una prueba piloto con 10 estudiantes ajenos a la muestra final. El Alfa de Cronbach obtenido fue de 0.984, indicando un alto nivel de confiabilidad.

La encuesta estuvo compuesta por nueve preguntas agrupadas en cinco bloques temáticos: (1) cumplimiento de objetivos, (2) impacto en calidad de vida, (3) estructura organizativa de las clases, (4) valoración de los profesionales, y (5) uso de redes sociales como recurso educativo.

En una segunda fase, y con el propósito de profundizar en la experiencia vivenciadas por los participantes, se llevó a cabo un grupo focal con 11 estudiantes. La sesión, de aproximadamente 30 minutos, fue moderada por la docente de Educación Física del establecimiento y se desarrolló con un guion estructurado compuesto por preguntas de contexto, de profundidad y espontáneas. La entrevista fue grabada y

posteriormente transcrita de forma verbatim limpia, eliminando muletillas y repeticiones, con el objetivo de generar un documento claro y coherente.

El grupo focal permitió recoger percepciones relacionadas con la autogestión de la AF, la experiencia en clases sincrónicas y asincrónicas, el uso de herramientas digitales durante la intervención, y aspectos que, desde la perspectiva de los estudiantes, podrían haber sido mejorados en el proceso.

Análisis de datos

Para analizar la encuesta de satisfacción, se empleó el software SPSS versión 25, realizando un análisis descriptivo por variable y un test de contraste entre grupos. Los ítems Likert se trataron como variables cuantitativas y el resto como categóricas, estimando el tamaño del efecto (R^2) para evaluar la magnitud de las diferencias, considerando el tamaño reducido de los grupos.

El análisis cualitativo del grupo focal tuvo un enfoque inductivo que permitió la recopilación de opiniones libres y espontáneas de los participantes. La información fue transcrita de forma literal siguiendo los principios de Silverman (2006) para conservar el sentido original. Posteriormente, se procesó en software Atlas.ti 23, aplicando un análisis simultáneo en ciclos de investigación (Kalpokaite & Radi-vojecvic, 2019), integrando interpretación y descripción desde la perspectiva de los participantes y del investigador. La codificación de datos siguió un enfoque abierto y focalizado (Glaser & Strauss, 1967), identificando patrones y relaciones. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2000), este análisis cualitativo, aunque flexible en su diseño (Atkinson et al., 2003), mantiene criterios de transparencia, reproducibilidad y replicabilidad, asegurando la validez y confiabilidad de los resultados. Finalmente, el informe fue estructurado con base en el cuestionario de la entrevista y los objetivos del estudio, organizando los hallazgos en núcleos temáticos.

Resultados

Resultados encuesta de satisfacción

La encuesta de satisfacción aplicada a los grupos Exp-1 con intervención sincrónica y Exp-2 con intervención asincrónica, presentó una alta fiabilidad ($\alpha = 0.98$ total; 0.93 Exp-1; 0.97 Exp-2), lo que valida la consistencia de las respuestas. Los resultados se exponen siguiendo los bloques de la encuesta:

Cumplimiento de objetivos

Los resultados presentados en la Tabla 1, correspondientes a la Pregunta 1: ¿En qué medida el cuaderno de registro le ayudó al cumplimiento de los siguientes objetivos? y la Pregunta 2: ¿En qué medida cree usted que las clases virtuales sincrónicas o asincrónicas en el canal de YouTube lo ayudaron al cumplimiento de objetivos?, evidencian diferencias estadísticamente y prácticamente significativas entre ambos grupos experimentales. Los tamaños del efecto permiten valorar el impacto real de la intervención, destacando especialmente el ítem 2.2, “Conocimientos sobre ejercicio físico y hábitos saludables” ($R^2 = 0.483$), seguido del ítem 1.4, “Seguimiento del progreso mediante registros” ($R^2 = 0.378$), y el ítem 2.3, “Motivación para realizar actividad física” ($R^2 = 0.316$). Asimismo, la comparación global entre la experiencia con clases virtuales (P2, $R^2 = 0.425$) y el uso del cuaderno de registro (P1, $R^2 = 0.251$) sugiere que la modalidad sincrónica fue percibida como más efectiva para el logro de los objetivos educativos.

Tabla 1. Bloque 1: Cumplimiento de objetivos. Comparación entre grupos Experimentales.

Variables	Media (\pm DS)		Test de contraste (Mann-Whitney)		Tamaño del efecto R^2
	Exp-1 - Sincrónica (n=25)	Exp-2 - Asincrónica (n=25)	Estadístico	P-valor	
Total Pregunta 1: ¿En qué medida el cuaderno de registro le ayudó al cumplimiento de los siguientes objetivos?	4.53 (\pm 0.67)	3.35 (\pm 1.05)	$Z_{MW}=3.47$ (**)	<.001	.251
1.1. Mejoró la condición física.	4.60 (\pm 0.58)	3.60 (\pm 1.04)	$Z_{MW}=3.63$ (**)	<.001	.269
1.2. Utilizó el código QR presente en el cuaderno para conocer los distintos circuitos o ejercicios propuesto para trabajar.	3.84 (\pm 1.40)	2.88 (\pm 1.42)	$Z_{MW}=2.39$ (*)	.017	.107
1.3. Proporcionó conocimientos sobre el Ejercicio Físico y hábitos saludables.	4.44 (\pm 0.71)	3.84 (\pm 1.07)	$Z_{MW}=2.04$ (*)	.042	.102
1.4. Le permitió conocer sus avances diarios y semanales a través de las plantillas de registros y reflexiones.	4.68 (\pm 0.63)	3.48 (\pm 0.92)	$Z_{MW}=4.50$ (**)	<.001	.378

1.5. Creaste un espacio seguro para tus entrenamientos habituales en casa.	4.48 (± 0.96)	3.28 (± 1.38)	$Z_{MW}=3.51$ (**)	<.001	.211
1.6. Me instó a compartir las actividades del cuaderno con mi grupo familiar.	4.08 (± 1.19)	3.04 (± 1.57)	$Z_{MW}=2.40$ (*)	.017	.127
Total Pregunta 2: ¿En qué medida cree usted que las clases virtuales sincrónicas o asincrónicas en el canal de YouTube, lo ayudaron al cumplimiento de objetivos?	4.43 (± 0.49)	3.01 (± 1.09)	$Z_{MW}=5.03$ (**)	<.001	.425
2.1. Mejoró la Condición Física.	4.56 (± 0.65)	3.28 (± 1.34)	$Z_{MW}=3.68$ (**)	<.001	.278
2.2. Proporcionó conocimientos sobre el Ejercicio Físico y hábitos saludables.	4.56 (± 0.65)	2.84 (± 1.11)	$Z_{MW}=5.12$ (**)	<.001	.483
2.3. Lo motivó a realizar ejercicios físicos de forma regular y con autonomía.	4.48 (± 0.65)	3.20 (± 1.19)	$Z_{MW}=4.09$ (**)	<.001	.316
2.4. Me insta a compartir las actividades propuestas por el canal de YouTube con mi grupo familiar.	4.12 (± 1.13)	2.71 (± 1.37)	$Z_{MW}=3.62$ (**)	<.001	.245

(*)= Significativo (**) = Altamente significativo

Fuente: Elaboración propia

Impacto en la calidad de vida

La Tabla 2 presenta la comparación entre los grupos experimentales en relación con la Pregunta 3: ¿Qué razones le motivaron a participar en las clases virtuales sincrónicas o asincrónicas, a través del canal de YouTube? Aunque la mayoría de los ítems no mostró diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$), las respuestas afirmativas fueron consistentemente más frecuentes en el grupo Exp-1. Se destacan dos diferencias relevantes: en primer lugar, el ítem 3.2 “Mejorar la condición física” mostró una diferencia altamente significativa ($p < .01$), con un 100% de respuestas afirmativas en Exp-1 frente al 72% en Exp-2, y un tamaño del efecto considerable ($R^2 = .162$); en segundo lugar, el ítem 3.8 “Ocupar mi tiempo libre para entrenar” presentó una diferencia significativa ($p < .05$), con un efecto moderado ($R^2 = .079$), siendo afirmado por el 88% de Exp-1 frente al 64% de Exp-2.

Tabla 2. Bloque 2: Indicadores de impacto de calidad de vida del usuario y/o su familia. Pregunta 3: ¿Qué razones le motivaron a participar en las clases virtuales sincrónicas o asincrónicas, a través, del canal de YouTube? Comparación entre grupos Experimentales.

Variables	% de respuesta afirmativa		Test de contraste (Chi-cuadrado)		Tamaño del efecto R^2
	Exp-1 - Sincrónica (n=25)	Exp-2 - Asincrónica (n=25)	Estadístico	P-valor	
3.1. Mejorar la condición física.	100 %	72 %	8.14 (**)	.004	.162
3.2. Mejorar la salud.	100 %	88 %	3.19 (¥)	.074	.064
3.3. Adquirir conocimientos sobre el ejercicio.	88 %	84 %	0.17 (ns)	.684	.003
3.4. Realizar ejercicio físico acompañado de personas de su misma edad y/o familiar.	80 %	64 %	1.59 (ns)	.208	.032
3.5. Realizar ejercicio desde mi hogar o fuera de este.	88 %	72 %	2.00 (ns)	.157	.040
3.6. Recomendación de otras personas.	76 %	52 %	3.12 (¥)	.077	.050
3.7. Ocupar mi tiempo libre para entrenar.	88 %	64 %	3.95 (*)	.047	.079
3.8. Otras razones	56 %	36 %	2.01 (ns)	.156	.040

(NS)= NO significativo (¥)= Casi significativo (*)= Significativo (**) = Muy significativo

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 3 presenta los resultados asociados a la Pregunta 4: ¿Qué influencia ha tenido en su vida cotidiana haber participado en las clases virtuales sincrónicas o asincrónicas en el canal de YouTube?, y a la Pregunta 5: En relación con los siguientes aspectos relacionados con la salud. En ambas se observaron diferencias altamente significativas ($p < .001$) entre los grupos experimentales, con tamaños del efecto muy elevados en la mayoría de los ítems. En todos los casos, los valores medios fueron mayores en el grupo Exp-1 (sincrónico), lo que indica un impacto más positivo de esta modalidad. Destacan particularmente el ítem 5.3, “Tiene sensación de más fuerza” ($R^2 = 0.517$), y el ítem 4.4, “Le ha ayudado a afrontar mejor los problemas de la vida diaria” ($R^2 = 0.390$). Estos efectos no solo son estadísticamente sólidos, sino que también reflejan mejoras sustantivas en aspectos físicos, emocionales y funcionales relevantes para el bienestar integral de los estudiantes.

Tabla 3. Bloque 2: Indicadores de impacto de calidad de vida del usuario y/o su familia. Comparación entre grupos Experimentales.

Variables	Media ($\pm DS$)		Test de contraste (Mann-Whitney)		Tamaño del efecto R^2
	Exp-1 - Sincrónica (n=25)	Exp-2 - Asincrónica (n=25)	Estadístico	P-valor	



Total Pregunta 4: Influencia que ha tenido en su vida cotidiana haber participado en las clases virtuales sincrónicas o asincrónicas en el canal de YouTube	4.51 (±0.55)	3.20 (±1.09)	Z _{MW} =4.49 (**)	<0.001	0.375
4.1. Ha mejorado su autonomía y la independencia para realizar sus entrenamientos.	4.32 (±0.85)	3.04 (±1.06)	Z _{MW} =3.96 (**)	<0.001	0.316
4.2. Ha mejorado su estado de ánimo.	4.48 (±0.77)	3.20 (±1.41)	Z _{MW} =3.40 (**)	<0.001	0.248
4.3. Su estado de salud, en general, ha mejorado.	4.52 (±0.59)	3.16 (±1.28)	Z _{MW} =3.98 (**)	<0.001	0.327
4.4. Le ha ayudado a afrontar mejor los problemas de la vida diaria.	4.56 (±0.58)	3.04 (±1.24)	Z _{MW} =4.51 (**)	<0.001	0.390
4.5. Le ha ayudado a valorarse a sí mismo más y mejor.	4.68 (±0.63)	3.56 (±1.36)	Z _{MW} =3.38 (**)	<0.001	0.226
Total Pregunta 5: En relación a los siguientes aspectos relacionados con la salud	4.55 (±0.46)	3.18 (±0.90)	Z _{MW} =5.10 (**)	<0.001	0.490
5.1. Ha aprendido conocimientos sobre el ejercicio físico y la salud.	4.68 (±0.48)	3.56 (±1.00)	Z _{MW} =4.28 (**)	<0.001	0.346
5.2. Ha mejorado el control del peso.	4.40 (±0.71)	2.92 (±1.00)	Z _{MW} =4.79 (**)	<0.001	0.433
5.3. Tiene sensación de más fuerza.	4.56 (±0.65)	2.80 (±1.04)	Z _{MW} =5.15 (**)	<0.001	0.517
5.4. Tiene mayor resistencia al esfuerzo.	4.56 (±0.65)	3.12 (±1.20)	Z _{MW} =4.36 (**)	<0.001	0.367
5.5. Ha experimentado una mejoría en realización de las actividades de la vida diaria.	4.56 (±0.65)	3.20 (±1.08)	Z _{MW} =4.36 (**)	<0.001	0.377
5.6. Ha disfrutado practicando ejercicio.	4.56 (±0.58)	3.48 (±1.26)	Z _{MW} =3.25 (**)	<0.001	0.239

(**)= Altamente significativo

Fuente: Elaboración propia

Valoración de la estructura organizativa, los profesionales y las RRSS

La Tabla 4 presenta los resultados correspondientes a las Preguntas 6, 7, 8 y 9 del cuestionario, orientadas a evaluar el grado de satisfacción de los participantes respecto a la estructura organizativa de las clases, el diseño de las cápsulas educativas, el rol de los profesionales a cargo y el uso de las redes sociales como herramientas pedagógicas.

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems comparados entre los grupos experimentales, siendo siempre mayor el grado de satisfacción en el grupo Exp-1 (sincrónico). En la Pregunta 6 ("Grado de satisfacción con la estructura organizativa de las clases virtuales"), destacan por su magnitud práctica el ítem 6.1 "Horario de las sesiones" ($R^2 = 0.328$) y el ítem 6.2 "Frecuencia de las sesiones" ($R^2 = 0.296$), ambos con niveles de significancia elevados ($p < .001$). Por su parte, en la Pregunta 7 ("Satisfacción con el diseño de las cápsulas subidas a Instagram y YouTube"), resalta el ítem 7.1 "Diseño de las cápsulas de ejercicios" ($R^2 = 0.320$) con una diferencia muy significativa ($p < .001$).

Respecto a la Pregunta 8 ("Grado de satisfacción con los profesores que dirigieron la actividad"), el grupo Exp-1 alcanzó niveles casi máximos, con medias superiores a 4.9 y efectos de tamaño elevados, destacando el ítem 8.1 "Trato y actitud de los profesores" ($R^2 = 0.281$). Finalmente, en la Pregunta 9 ("Satisfacción con el uso de redes sociales"), se observó la mayor diferencia en el ítem 9.4 "Las redes sociales promueven la Actividad Física" ($R^2 = 0.591$), lo que indica un fuerte reconocimiento del valor educativo de estas plataformas en el grupo sincrónico

Tabla 4. Bloque 3,4 y 5: Valoración de la organizativa de las clases, los profesionales y el uso de las redes sociales. Comparación entre grupos Experimentales.

Variables	Media (±DS)		Test de contraste (Mann-Whitney)		Tamaño del efecto R ²
	Exp-1 - Sincrónica (n=25)	Exp-2 - Asincrónica (n=25)	Estadístico	P-valor	
Total Pregunta 6: grado de satisfacción con los siguientes aspectos referentes a la estructura organizativa de las clases virtuales sincrónicas o asincrónicas.	4.51 (±0.54)	3.45 (±1.02)	Z _{MW} =3.77 (**)	<0.001	0.305
6.1. El horario en que tienen lugar las sesiones.	4.56 (±0.58)	3.24 (±1.23)	Z _{MW} =3.94 (**)	<.001	.328
6.2. La frecuencia de las sesiones.	4.44 (±0.71)	3.24 (±1.13)	Z _{MW} =3.86 (**)	<.001	.296
6.3. La duración de las sesiones (1h.30 m.)	4.16 (±1.03)	3.44 (±1.33)	Z _{MW} =1.98 (*)	.047	.088
6.4. La duración total de la actividad.	4.56 (±0.71)	3.48 (±1.33)	Z _{MW} =3.10 (**)	.002	.211
6.5. La metodología de las sesiones	4.56 (±0.58)	3.44 (±1.29)	Z _{MW} =3.27 (**)	.001	.245
6.6. El tipo de ejercicios que se realizan	4.56 (±0.71)	3.56 (±0.96)	Z _{MW} =3.75 (**)	<.001	.267
6.7. La variedad de ejercicio	4.72 (±0.54)	3.76 (±1.09)	Z _{MW} =3.48 (**)	<.001	.244
Pregunta 7: grado de satisfacción con los siguientes aspectos referentes a la estructura organizativa de las cápsulas subidas al Instagram y YouTube	4.62 (±0.48)	3.68 (±1.11)	Z _{MW} =3.26 (**)	.001	.239
7.1. Diseño de las cápsulas de ejercicios.	4.76 (±0.44)	3.52 (±1.23)	Z _{MW} =3.99 (**)	<.001	.320
7.2. La duración total de la cápsula.	4.60 (±0.50)	3.52 (±1.16)	Z _{MW} =3.56 (**)	<.001	.276
7.3. Estructura de las cápsulas.	4.40 (±0.71)	3.60 (±1.22)	Z _{MW} =2.46 (*)	.014	.143



7.4. El tipo de ejercicios que se presentan.	4.56 (± 0.71)	3.76 (± 1.17)	$Z_{MW}=2.73$ (**)	.006	.152
7.5. La variedad de ejercicios	4.76 (± 0.60)	4.00 (± 1.19)	$Z_{MW}=2.59$ (**)	.010	.145
Total Pregunta 8: grado de satisfacción con los siguientes aspectos relativos a los profesores que dirigieron la actividad grupal.	4.96 (± 0.11)	4.07 (± 1.15)	$Z_{MW}=3.56$ (**)	<.001	.239
8.1. Trato y actitud de los profesores.	5.00 (± 0.00)	4.00 (± 1.16)	$Z_{MW}=4.10$ (**)	<.001	.281
8.2. Conocimientos de los profesores.	4.96 (± 0.20)	4.24 (± 1.13)	$Z_{MW}=3.10$ (**)	.002	.171
8.3. Permite la interacción con sus profesores.	4.92 (± 0.28)	3.96 (± 1.31)	$Z_{MW}=3.09$ (**)	.002	.212
Total Pregunta 9: grado de satisfacción con los siguientes aspectos r relativos al uso de las redes sociales (Whats Apps, Instagram, YouTube).	4.62 (± 0.47)	3.39 (± 0.71)	$Z_{MW}=5.41$ (**)	<.001	.522
9.1. La información que entregaban las redes era útil para realizar sus entrenamientos.	4.80 (± 0.50)	3.72 (± 0.98)	$Z_{MW}=4.29$ (**)	<.001	.334
9.2. ¿Las herramientas propuestas por la asignatura, a través, de las RRSS ¿Te fueron útiles en tus entrenamientos?	4.76 (± 0.52)	3.60 (± 0.91)	$Z_{MW}=4.75$ (**)	<.001	.388
9.3. El diseño y temática de las redes sociales te fueron atractivas.	4.64 (± 0.49)	3.60 (± 1.04)	$Z_{MW}=4.06$ (**)	<.001	.299
9.4. Las redes sociales promueven la Actividad Física.	4.76 (± 0.44)	3.08 (± 0.91)	$Z_{MW}=5.82$ (**)	<.001	.591
9.5. La red social te permite interactuar con otros compañeros.	4.48 (± 0.77)	3.56 (± 1.04)	$Z_{MW}=3.33$ (**)	<.001	.208
9.6. La red social fue utilizada por otros miembros de tu familia.	4.28 (± 1.06)	2.76 (± 1.33)	$Z_{MW}=3.96$ (**)	<.001	.293
(*)= Significativo (**) = Altamente significativo					

Fuente: Elaboración propia

En términos generales, los resultados reflejan que los estudiantes del grupo Exp-1, que participaron en clases sincrónicas, experimentaron mayores niveles de satisfacción, motivación y beneficios asociados a su bienestar físico y emocional. Destacaron positivamente aspectos como sentirse con más fuerza, disfrutar los contenidos digitales, valorar el acompañamiento docente y sentirse motivados a seguir activos. Las diferencias con el grupo Exp-2 fueron significativas en la mayoría de las áreas evaluadas, lo que sugiere que la interacción directa y el uso dinámico de redes sociales pueden enriquecer la experiencia educativa y fortalecer la conexión de los estudiantes con la actividad física.

Resultados Grupo Focal

El análisis cualitativo del grupo focal (Tabla 5) muestra que la temática más recurrente fue la AF (34,47%), donde la mayoría de los estudiantes indicó que continúa entrenando de manera autónoma, motivados por hábito o gusto, y utilizando recursos como aplicaciones móviles o espacios adaptados en casa. La dieta y nutrición concentró el 14,19% de las unidades de significado, revelando una alta conciencia sobre su relevancia en los resultados físicos, así como el deseo de contar con registros nutricionales y orientación alimentaria durante la intervención. En cuanto a los recursos digitales (14,86%), destacaron el uso del cuaderno, las clases en vivo y especialmente YouTube, valorados por su accesibilidad, utilidad y conexión emocional con los contenidos

Tabla 5. Relación de los Núcleos temáticos con las categorías

Núcleo temático	Categorías	Unidades de significado (%)	Pregunta guía	Cita(s) representativa(s)
Dieta y nutrición	3	21 (14,19%)	¿Qué opinan sobre incluir aspectos nutricionales?	Est. 1: "Hubiera estado bueno sí, porque así los profesores ven nuestros cambios, obvio." Est. 2: "Porque seguía comiendo lo mismo todos los días, no veía cambios."
			¿Cómo consideran su alimentación?	Est. 1: "Mala, porque no pusieron nada en el cuaderno sobre eso."
Ejercicio y Actividad Física	4	51 (34,47%)	¿Siguen haciendo ejercicio después de la pandemia?	Ests. 1, 2, 3, 4: "Sí." Est. 3: "Lo hago de forma independiente." Est. 3: "Como 3 veces a la semana." Est. 6: "En una terraza."
			¿Qué los motiva a hacer ejercicio?	Est. 2: "Es como que el cuerpo lo pide." Est. 5: "Lo hago por gusto, pero me falta tiempo."
Recursos y herramientas online	1	22 (14,86%)	¿Qué recurso fue más útil para ti?	Est. 2: "El cuaderno." Est. 1: "El trabajo en vivo con los profesores." Est. 1: "Youtube, porque el video se guardaba."
			¿Quisieran que se sigan usando estas herramientas?	Est. 2: "Sí, en especial las redes sociales porque brindan comodidad." Est. 10: "Nos hacen sentir que no estamos solos."
Asignaturas mejor valoradas	1	13 (8,78%)	¿Qué asignaturas te gustaron más durante la pandemia?	Est. 10: "Educación Física, Artes Visuales, Música." Est. 1: "Educación Física, Ciencias, Artes Visuales."
Análisis de sentimiento	3	29 (19,59%)	¿Cómo se sintieron durante la experiencia?	Est. 6: "¡Me siento súper bien!" Est. 5: "A veces me aburría."
Observaciones de campo	1	12 (8,11%)	¿Qué se observó durante el grupo focal?	(Moderadora): "Se observó cansancio al final, y momentos de duda en las respuestas."
		13	148 (100,00 %)	



La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos permite una comprensión más completa de la experiencia estudiantil. Las percepciones positivas reflejadas en los cuestionarios como el alto grado de satisfacción con los recursos digitales, el diseño de las cápsulas y la interacción con los docentes se ven reforzadas por los testimonios recogidos en el grupo focal. Allí, los y las estudiantes no solo valoraron herramientas como el cuaderno o YouTube, sino que también expresaron que estas fomentaron su autonomía, motivación y continuidad en la práctica de la AF. Asimismo, el deseo de incorporar aspectos nutricionales y el reconocimiento de la importancia del apoyo docente evidencian una necesidad de acompañamiento más integral, lo cual complementa los resultados estadísticos que apuntan a la efectividad de las clases sincrónicas.

Discusión

Este estudio analizó la percepción de los estudiantes sobre el uso de redes sociales (RRSS) como herramienta didáctica en clases de Educación Física, en particular su influencia en la adherencia a la actividad física (AF), la motivación y la participación en actividades extraprogramáticas. A través de un enfoque mixto, se obtuvieron hallazgos que permiten valorar tanto la efectividad percibida de la intervención como su vivencia subjetiva en contextos escolares reales.

Desde el análisis cuantitativo, se evidenciaron diferencias significativas a favor del grupo con intervención sincrónica (Exp-1), en variables clave como el conocimiento sobre AF y hábitos saludables ($p < 0.001$; $R^2 = 0.483$), seguimiento del progreso personal ($p < 0.001$; $R^2 = 0.378$) y motivación para ejercitarse de manera autónoma ($p < 0.001$; $R^2 = 0.316$). Estas tendencias estadísticas fueron complementadas con lo expresado por los propios estudiantes, quienes manifestaron que el cuaderno de registro y las clases sincrónicas les ayudaron a mantener sus rutinas de ejercicios. Comentarios como “Es como que el cuerpo lo pide” (Est. 2) o “El trabajo en vivo con los profesores me ayudó a seguir aunque no siempre me conectaba” (Est. 1), reflejan una motivación interiorizada que trasciende la simple participación. En este sentido, se ha documentado que el uso de tecnologías digitales, como las plataformas sociales, no solo puede incrementar la intensidad de la AF, sino que también potencia la motivación y el rendimiento académico (Botagariyev et al., 2024). En línea con estos hallazgos, Ortiz et al. (2016) plantean que la participación en AF extraprogramáticas debe centrarse en el disfrute, ofrecer oportunidades reales de participación, favorecer el desarrollo progresivo de habilidades y facilitar una comprensión más profunda de uno mismo a través del movimiento.

Estos hallazgos coinciden con estudios que destacan el papel de la autonomía y la motivación en programas de AF, como los de Hermsen et al. (2023), Shannon et al. (2018), Pope et al. (2019) y Sánchez et al. (2017). Asimismo, se relacionan con los principios de la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2019), que sostiene que los estudiantes se comprometen más cuando se sienten apoyados y capaces. Investigaciones como las de Ángel et al. (2021) y Lubans et al. (2014) respaldan que la incorporación de tecnologías familiares para los jóvenes puede fortalecer esta motivación.

En relación con la experiencia de participar en clases virtuales a través del canal de YouTube, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, con una valoración más alta por parte del grupo Exp-1 ($M = 4.51$; $DE = 0.55$) en comparación con Exp-2 ($M = 3.20$; $DE = 1.09$), y un tamaño del efecto considerable ($R^2 = 0.375$). Estos resultados sugieren una mayor percepción de impacto positivo en la vida cotidiana entre quienes asistieron preferentemente a sesiones sincrónicas, observándose además una alta aceptación hacia la interacción con la plataforma YouTube. Esta tendencia coincide con lo reportado en estudios previos como los de Kaloeti et al. (2021), Tejada et al. (2019) y Anderson & Jiang (2018). Desde las voces del grupo focal, surgieron expresiones como “Nos hace sentir que no estamos solos” (Est. 10) y “El video se guardaba si uno no lo alcanzaba a ver” (Est. 1), que refuerzan la idea de una experiencia educativa acompañada, accesible y cercana.

La organización de las clases virtuales fue bien valorada, en particular en el grupo Exp-1, tanto por su estructura horaria, como por el diseño de cápsulas en plataformas como Instagram y YouTube. Estos resultados, respaldados por tamaños de efecto significativos ($R^2 > 0.30$), coinciden con lo expuesto por Cowley et al. (2022), quienes destacan la importancia de ofrecer flexibilidad y adaptabilidad en la planificación de programas de AF. En esta línea, Alatorre et al. (2023) y Al-Eisa et al. (2016) señalan que

plataformas como TikTok o Instagram pueden contribuir a mantener el compromiso juvenil por su contenido dinámico y motivacional, promoviendo una transición desde actividades físicas ligeras hacia prácticas de mayor intensidad (Botagariyev et al., 2024).

Otro hallazgo importante fue el rol docente, el cual fue consistentemente valorado por los estudiantes. Las diferencias observadas en la encuesta de satisfacción ($p < 0.01$) revelan que el trato, la actitud y el conocimiento de los profesores fueron altamente apreciados. Estudios como los de Bopp y Stellefson (2020), Salazar & Gastélum (2020) refuerzan esta idea, mostrando que el acompañamiento docente en entornos digitales no solo orienta, sino que también influye en el bienestar emocional del estudiantado.

Desde una perspectiva más amplia, los estudiantes también señalaron la ausencia de un componente nutricional, lo cual fue mencionado de forma reiterada en el grupo focal. Se manifestaron interesados en integrar registros alimentarios o recibir orientación sobre hábitos saludables, lo que concuerda con lo planteado por Alberto et al. (2020), quienes abogan por una educación integral que combine ejercicio físico y nutrición, apoyada además por la difusión en RRSS (Alatorre et al., 2023).

A un año de la intervención, nueve de once estudiantes entrevistados aseguraron seguir realizando ejercicio por iniciativa propia. Aunque no se contaba con instrumentos cuantitativos formales que midieran esa continuidad, las respuestas coincidentes en el grupo focal sugieren que algunos de los aprendizajes promovieron hábitos duraderos y que parte del impacto del programa trasciende lo inmediato.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse. El tamaño muestral fue reducido y no probabilístico, lo cual limita la posibilidad de generalizar los resultados. Además, no se aplicaron instrumentos para medir de manera objetiva la adherencia sostenida a la AF más allá del periodo de intervención. Por otro lado, la ausencia de un componente nutricional fue señalada por los propios participantes como una debilidad del programa.

Conclusiones

El presente estudio analizó la percepción de estudiantes de educación básica sobre el uso de redes sociales como herramienta didáctica en la promoción de actividad física (AF) en contextos escolares. Los resultados cuantitativos evidenciaron un impacto positivo de las clases virtuales sincrónicas, especialmente en motivación, conocimiento sobre hábitos saludables y seguimiento de progresos, con diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo Exp-1. Estos hallazgos fueron reforzados por el testimonio de los propios estudiantes, quienes valoraron las clases en vivo, el cuaderno de registro y el acompañamiento docente como elementos clave para mantenerse activos.

Desde la mirada cualitativa, se destacó la importancia del vínculo con el profesorado, el rol motivacional de los recursos digitales y el uso de plataformas cercanas como YouTube. Asimismo, emergió una limitación relevante: la ausencia de un componente nutricional. Los estudiantes manifestaron que contar con orientación alimentaria habría potenciado sus avances físicos, lo que plantea la necesidad de diseñar propuestas educativas más integrales.

A partir de esta experiencia, se sugiere que futuras investigaciones no solo exploren la relación entre plataformas digitales y adherencia a la AF, sino que incorporen estudios longitudinales que permitan observar cambios sostenidos en el tiempo, incluyan indicadores de seguimiento objetivos, y consideren la integración de componentes de salud integral. También se abre una línea prometedora para el uso de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, la gamificación y entornos virtuales personalizados, especialmente en contextos educativos vulnerables, donde innovar puede marcar una diferencia real en la vida activa de niñas, niños y adolescentes.

Referencias

- Adasme, A., del Arco Bravo, I., & Mercadé-Melé, P. (2024). Uso de las redes sociales para mejorar la adherencia hacia la actividad física en estudiantes de 10 a 14 años de una escuela pública de Arica, Chile. *riccafd: Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(1), 50–67. <https://doi.org/10.24310/riccafd.13.1.2024.19019>
- Al-Eisa, E., Al-Rushud, A., Alghadir, A., Anwer, S., Al-Harbi, B., Al-Sughaier, N., Al-Yoseef, N., Al-Otaibi, R., & Al-Muhaysin, H. A. (2016). Effect of Motivation by “Instagram” on Adherence to Physical Activity among Female College Students. *BioMed Research International*, 2016, Article 1546013. <https://doi.org/10.1155/2016/1546013>
- Alatorre, S., Schwarz, A. G., Egan, K. A., Feldman, A. R., Rosa, M., & Wang, M. L. (2023). Exploring Social Media Preferences for Healthy Weight Management Interventions Among Adolescents of Color: Mixed Methods Study. *JMIR Pediatrics and Parenting*, 6, e43961. <https://doi.org/10.2196/43961>
- Alberto Benitez-Andrades, J., Arias, N., Teresa Garcia-Ordas, M., Martinez-Martinez, M., & Garcia-Rodriguez, I. (2020). Feasibility of Social-Network-Based eHealth Intervention on the Improvement of Healthy Habits among Children. *Sensors*, 20(5), 1404. <https://doi.org/10.3390/s20051404>
- Ángel Durán-Vinagre, M., Manuel, V., Albano, L., Herrera, S. S., & Feu, S. (2021). Motivación y TIC como reguladores de la actividad física en adolescentes: una revisión sistemática [Motivation and ICT as regulators of physical activity in teenagers: A systematic review]. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Anderson, M., & Jiang, J. (2018). *Teens, Social Media & Technology*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018>
- Araujo, R. H. O., Werneck, A. O., Martins, C. L., Barboza, L. L., Tassitano, R. M., Aguilar-Farias, N., Jesus, G. M., Ramírez-Vélez, R., Tesler, R., Oyeyemi, A. L., Silva, E. C. M., Weaver, R. G., Tremblay, M. S., Brazo-Sayavera, J., Mielke, G. I., & Silva, D. R. P. (2024). Global prevalence and gender inequalities in at least 60 min of self-reported moderate-to-vigorous physical activity 1 or more days per week: An analysis with 707,616 adolescents. *Journal of Sport and Health Science*, 13(5), 709–716. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2023.10.011>
- Atkinson, P., Coffey, A., & Delamont, S. (2003). Key themes in qualitative research: Continuities and changes. Rowman Altamira.
- Blair, S. N. (2009). Physical inactivity: the biggest public health problem of the 21st century. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 1–2.
- Bopp, T., & Stellefson, M. (2020). Practical and Ethical Considerations for Schools Using Social Media to Promote Physical Literacy in Youth. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1225. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041225>
- Botagariyev, T., Mambetov, N., Aralbayev, A., Mukhanbetaliyev, A., Ispulova, R., & Akhmetov, N. (2024). Tecnologías basadas en la web en la educación física de la escuela secundaria (Web-Based Technologies in Middle School Physical Education). *Retos*, 51, 172–178. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100310>
- Cantera Garde, M. A., & Devís-Devís, J. (2002). Physical activity promotion related to health at school. Implications and proposals parting from a study taken with teenagers. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 67, 54–62.
- Cowley, E. S., Watson, P. M., Fowweather, L., Belton, S., Thompson, A., Thijssen, D., & Wagenmakers, A. J. (2021). "Las niñas no están destinadas a hacer ejercicio": influencias percibidas sobre la actividad física entre las adolescentes: el proyecto HERizon. *Children*, 8(1), 31. <https://doi.org/10.3390/children8010031>
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. En G. J. Cizek (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp. 455–472). San Diego, CA: Academic Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.1177/1558689807306132>
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixed Methods research designs. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Criteria y VTR. (2021). Informe Radiografía Digital 2020. <https://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2021/02/Informe-Criteria-Radiografi%CC%81a-Digital-2021.pdf>

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introducción: Entrando en el campo de la investigación cualitativa. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Manual de Investigación Cualitativa* (pp. 1–17). Thousand Oaks, CA: Salvia.
- Diego-Cordero, R., Fernández-García, E., & Romero, B. B. (2017). Uso de las TIC para fomentar estilos de vida saludables en niños/as y adolescentes: el caso del sobrepeso = Use of ICT to promote healthy lifestyles in children and adolescents: the case of overweight. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 79–91.
- Fernández-García, J. C., Gálvez-Fernández, I., Mercadé-Melé, P., & Gavala-González, J. (2020). Longitudinal study of body composition and energy expenditure in overweight or obese young adults. *Scientific Reports*, 10(1), 5305. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-62249-8>
- Fox, K. R. (2004). Childhood obesity and the role of physical activity. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 124(1), 34–39. <https://doi.org/10.1177/146642400312400111>
- García, P. S., & González, V. B. (2019). Niveles de actividad física y sedentarismo en escolares de 3º y 4º de Educación Primaria. *EmasF: Revista Digital de Educación Física*, 56, 119–131.
- Gilic, B., Sunda, M., Versic, S., Modric, T., Olujic, D., & Sekulic, D. (2023). Effectiveness of Physical-Literacy-Based Online Education on Indices of Physical Fitness in High-School Adolescents. *Children*, 10(10), 1666. <https://doi.org/10.3390/children10101666>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research*. Aldine Transaction.
- Hermesen, S., Van Abswoude, F., & Steenbergen, B. (2023). The Effect of Social Networks on Active Living in Adolescents: Qualitative Focus Group Study. *JMIR Formative Research*, 7, e46350. <https://doi.org/10.2196/46350>
- JUNAEB. (2025, abril 3). Mapa nutricional Junaeb registra leve alza en malnutrición por exceso y disminución de grupos con déficit alimentario. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. <https://www.junaeb.cl/mapa-nutricional-junaeb-registra-leve-alza-en-malnutricion-por-exceso-y-disminucion-de-grupos-con-deficit-alimentario/>
- Kalpokaite, N., & Radivojevic, I. (2019). Desmitificando el análisis de datos cualitativos para los investigadores cualitativos novatos. *The Qualitative Report*, 24(13), 44–57. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.4120>
- Kaloeti, D. V. S., Manalu, R., Kristiana, I. F., & Bidzan, M. (2021). The Role of Social Media Use in Peer Bullying Victimization and Onset of Anxiety Among Indonesian Elementary School Children. *Frontiers in Psychology*, 12, 635725. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635725>
- Lubans, D. R., Smith, J. J., Skinner, G., & Morgan, P. J. (2014). Desarrollo e implementación de una aplicación para teléfonos inteligentes para promover la actividad física y reducir el tiempo de pantalla en niños adolescentes. *Fronteras en Salud Pública*, 2, 42.
- Mallam, K. M., Metcalf, B. S., Kirkby, J., Voss, L. D., & Wilkin, T. J. (2003). Contribution of Timetabled Physical Education to Total Physical Activity in Primary School Children: Cross Sectional Study. *BMJ*, 327(7415), 592–593. <https://doi.org/10.1136/bmj.327.7415.592>
- Ortiz Marholz, P. F., Chiroso Ríos, L. J., Martín Tamayo, I., Reigal Garrido, R. E., & García Mas, A. (2016). Deporte extracurricular: examinando el compromiso en relación con variables socioeducativas. (Extracurricular sports: examining commitment to socioeducational variables). *Retos*, 29, 53–57. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.36900>
- Parks, E. P., Finnerty, D. D., Panganiban, J., Frasso, R., Bishop-Gilyard, C., Tewksbury, C. M., Williams, N. N., Dumon, K. R., Cordero, G., Hill, D. L., & Sarwer, D. B. (2020). Perspectives of Adolescents with Severe Obesity on Social Media in Preparation for Weight-Loss Surgery: A Qualitative Study. *BMC Pediatrics*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12887-020-1992-7>
- Parks, E. P., Finnerty, D. D., Panganiban, J., Frasso, R., Bishop-Gilyard, C., Tewksbury, C. M., Williams, N. N., Dumon, K. R., Cordero, G., Hill, D. L., & Sarwer, D. B. (2020). Perspectives of adolescents with severe obesity on social media in preparation for weight-loss surgery: A qualitative study. *BMC Pediatrics*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12887-020-1992-7>
- Reyes, T. (2020). Proyecto «Activa-Mente» busca relevar importancia de la actividad física entre los escolares. Ministerio del Deporte. Recuperado el 22 de abril de 2023 de <https://www.mindep.cl/actividades/noticias/1671>
- Ruiz, M., & José, F. (2021). Aplicaciones móviles y redes sociales para la enseñanza de Educación Física en Secundaria. Proyecto de investigación. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/101463>



- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Research on intrinsic and extrinsic motivation is alive, well, and reshaping 21st-century management approaches: Brief reply to Locke and Schattke (2019). *Motivation Science*, 5(4), 291–294. <https://doi.org/10.1037/mot0000128>
- Salazar-Ayala, C. M., & Gastélum-Cuadras, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física. *Retos*, 38, 838–844. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72729>
- Sánchez-Oliva, D., Pulido-González, J. J., Leo, F. M., González-Ponce, I., & García-Calvo, T. (2017). Effects of an intervention with teachers in the physical education context. *PLoS ONE*, 12(12), e0189986. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189986>
- Shahroodi, M. V., Sany, S. B. T., Khaboshan, Z. H., Esmaily, H., Jafari, A., & Tajfard, M. (2021). Effect of a theory-based educational intervention for enhancing nutrition and physical activity among Iranian women: A randomised control trial. *Public Health Nutrition*, 24(18), 6046–6057. <https://doi.org/10.1017/S1368980021002664>
- Shannon, S., Brennan, D., Hanna, D., Younger, Z., Hassan, J., & Breslin, G. (2018). The effect of a school-based intervention on physical activity and well-being: A non-randomised controlled trial with children of low socio-economic status. *Sports Medicine - Open*, 4, 1–12. <https://doi.org/10.1186/s40798-018-0129-0>
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text, and Interaction* (3^a ed.). London, UK: Sage.
- Suárez-García, Z., & Álvarez-García, D. (2023). Uso de redes sociales en la preadolescencia: Diferencias de género. *Psychology, Society & Education*, 15(1), 30–39. <https://dx.doi.org/10.21071/psyse.v15i1.15277>
- Pope, Z. C., Barr-Anderson, D. J., Lewis, B. A., Pereira, M. A., & Gao, Z. (2019). Use of wearable technology and social media to improve physical activity and dietary behaviors among college students: A 12-week randomized pilot study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3679. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193579>
- Tejada Garitano, E., Castaño Garrido, C., & Romero Andonegui, A. (2019). Los hábitos de uso en las redes sociales de los preadolescentes. *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 119–133. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23245>
- Trapote, L. (2014). Cuestionario de satisfacción de participantes en el programa ejercicio al aire libre. Ayuntamiento de Madrid. https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/Calidad/Observatorio_Ciudad/06_S_Percepcion/SPCEstudiosSectoriales/AServiciosSociales/ficheros/Cuestionario2014018ESU.pdf
- Van Dyck, D., D'Haese, S., Plaete, J., De Bourdeaudhuij, I., Deforche, B., & Cardon, G. (2019). Opinions towards physical activity interventions using Facebook or text messaging: Focus group interviews with vocational school-aged adolescents. *Health & Social Care in the Community*, 27(3), 654–664. <https://doi.org/10.1111/hsc.12679>
- Vezhaventhan, D., & Jagannathan, A. (2022). Exploring the impact of social media in academic performance of high-school students in India. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 13(3), 33–39. <https://doi.org/10.47750/jett.2022.13.03.004>
- Walpole, R. E., & Myers, R. H. (1996). *Probabilidad y estadística* (4^a ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Wulff, H., Duan, Y., & Wagner, P. (2021). Physical activity and social network use of adolescents in overweight and obesity treatment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 6938. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136938>

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

Angello Adasme Ossandón
Isabel del Arco Bravo
Pere Mercadé Melé

aadasmeo@academicos.uta.cl
isabel.delarco@udl.cat
pmercade@uma.es

Autor/a
Autor/a
Autor/a

