



Valoración de la Educación Física y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares de Primaria. Diferencias por sexo

Assessment of Physical Education and its relationship with physical activity and sport participation in Primary school students. Sex differences

Autores

Sergio Parra Sánchez ¹
Eliseo García Cantó ¹
Pedro Luis Rodríguez García ¹

¹ Universidad de Murcia (España)

Autor de correspondencia:
Sergio Parra Sánchez
sergio.parra@murciaeduca.es

Recibido: 24-08-25
Aceptado: 20-10-25

Cómo citar en APA

Parra Sánchez, S., García Cantó, E., & Rodríguez García, P. L. (2025). Valoración de la Educación Física y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares de Primaria. Diferencias por sexo. *Retos*, 72, 1026-1039. <https://doi.org/10.47197/retos.v74.119264>

Resumen

Introducción: Las actitudes y percepciones hacia la asignatura de Educación Física (EF) suponen uno de los factores predictores más importantes que se relacionan con los niveles de actividad física extraescolar en Educación Primaria.

Objetivo: Analizar la valoración de las clases de EF y su relación con los hábitos de práctica físico-deportiva en escolares de 10 a 12 años de edad pertenecientes al tercer ciclo de Primaria. **Metodología:** Estudio transversal con una muestra de 1303 sujetos entre 10 y 12 años de edad. Se aplicó la Escala de Valoración de la Asignatura de Educación Física en escolares (E-VADEF-e) y el análisis de los hábitos de práctica físico-deportiva como dimensión de la Escala de Valoración del Estilo de Vida Saludable Adquirido en escolares (E-VEVSA-e). Ambas escalas han sido validadas y arrojan adecuados índices de fiabilidad y validez.

Resultados: Las pruebas t-Student indicaron que, tanto en la valoración de la asignatura como en los hábitos de práctica físico-deportiva, los varones arrojan valores significativamente más altos que las mujeres. No obstante, los análisis ANOVA revelaron que, en ambos sexos, a mayor valoración de la asignatura se incrementan significativamente los hábitos de práctica. Destaca que una alta valoración de la EF multiplica por más de tres la probabilidad de práctica activa en las niñas.

Discusión: Se evidencia una brecha de género incipiente en Primaria. La valoración del área es determinante para la adherencia deportiva, haciendo necesario implementar modelos pedagógicos inclusivos enfocados en las necesidades psicológicas del alumnado.

Conclusiones: La valoración positiva de la EF se relaciona directamente con la práctica extraescolar, siendo un factor protector clave en las niñas. Se requiere una renovación pedagógica hacia modelos inclusivos que mitiguen las diferencias de género y consoliden estilos de vida activos desde la infancia.

Palabras clave

Actitudes; actividad física; Educación Física; hábitos de práctica físico-deportiva; valoración.

Abstract

Introduction: Attitudes and perceptions toward Physical Education (PE) represent one of the most important predictor factors associated with extracurricular physical activity levels in Primary Education.

Objective: To analyze the assessment of PE classes and its relationship with physical-sport habits in schoolchildren aged 10 to 12 years in the third cycle of Primary Education.

Methodology: A cross-sectional study with a sample of 1,303 participants aged 10 to 12 years. The Assessment Scale of Physical Education in Schoolchildren (*E-VADEF-e*) and the physical-sport habits dimension of the Assessment Scale of Acquired Healthy Lifestyles in Schoolchildren (*E-VEVSA-e*) were administered. Both scales are validated and show adequate reliability and validity indices.

Results: Student's t-tests indicated that boys show significantly higher values than girls in both subject assessment and physical-sport habits. However, ANOVA analyses revealed that higher subject valuation significantly increases practice habits in both sexes. Notably, a high valuation of PE multiplies the probability of active practice in girls by more than three.

Discussion: An incipient gender gap is evident in Primary Education. Subject valuation is decisive for sports adherence, highlighting the need to implement inclusive pedagogical models focused on students' psychological needs.

Conclusions: A positive assessment of PE is directly related to extracurricular practice, acting as a key protective factor in girls. Pedagogical renewal toward inclusive models is required to mitigate gender differences and consolidate active lifestyles from childhood.

Keywords

Attitudes; physical activity; Physical Education; physical-sport habits; valuation.

Introducción

La práctica físico-deportiva en la infancia proporciona una amplia gama de beneficios, abarcando dimensiones físicas, cognitivas y sociales (Tambalis, 2022). El ejercicio regular es fundamental para prevenir enfermedades como la diabetes, enfermedades cardíacas, accidentes cerebrovasculares y varios tipos de cáncer (Rojo-Ramos et al., 2024). En el ámbito de la salud mental, estos mismos autores destacan que la actividad física constituye un factor clave en la reducción de síntomas de depresión, ansiedad y estrés. En esta línea, Lluna-Ruiz et al. (2020) señalan que la práctica físico-deportiva permite al individuo evadir pensamientos, emociones y conductas negativas, favoreciendo el bienestar psicológico, el aumento de la autoestima y el control emocional. Asimismo, desde el punto de vista cognitivo, tanto la práctica de actividad física como un adecuado nivel de condición física se relacionan con un mayor rendimiento escolar, al mejorar las estructuras cerebrales implicadas en la memoria y en las funciones ejecutivas (Biddle et al., 2019; He et al., 2025; Patiño-Gaviria et al., 2026).

A pesar de los beneficios indicados, los niveles de práctica físico-deportiva en la población escolar están lejos de las recomendaciones internacionales. En este sentido, la sociedad actual se enfrenta a problemas como el aumento de la obesidad infantil y la proliferación de opciones de ocio sedentario y un aumento significativo en el uso de dispositivos electrónicos (Khanani et al., 2025; Moreno et al., 2025).

En este contexto, el área de Educación Física se convierte en una herramienta clave al alcance de los sistemas educativos para contrarrestar los efectos del sedentarismo. La Educación Física constituye un instrumento pedagógico eficaz que contribuye, por un lado, al desarrollo de pautas de conducta saludables que favorecen una mayor calidad de vida y, por otro, a la adquisición de hábitos de cuidado y salud corporal (Celdrán-Rodríguez et al., 2016). Existe, además, una relación directa entre la actitud del alumnado hacia la Educación Física y su participación en actividades físico-deportivas fuera del ámbito escolar (Fernández-Villarino et al., 2017; Mayor Díez et al., 2024). Por ello, comprender y analizar las actitudes hacia esta área resulta fundamental, dado su papel determinante en la adquisición de hábitos físico-deportivos duraderos (Baena-Extremera et al., 2016).

En las últimas décadas, se ha producido un aumento de los estudios centrados en las actitudes y percepciones sobre la asignatura de Educación Física. De esta manera, numerosos estudios se han interesado en la importancia y utilidad que el alumnado concede a esta área consiguiendo demostrar que aquellos que perciben y valoran la Educación Física como importante y útil, practican más actividad física extraescolar (Muñoz et al., 2019; Rodríguez García et al., 2013; Niubò-Solé et al., 2026). Además, estas actitudes y percepciones hacia la asignatura pueden determinar el comportamiento de los estudiantes durante las clases y, por lo tanto, su aprendizaje (Ribeiro et al., 2023). El nivel de satisfacción y diversión que experimentan los escolares son un excelente predictor de la participación en actividades físicas y en la intención de ser físicamente activo (Muñoz et al., 2019). Esto cobra más importancia si cabe cuando comprobamos que, durante la adolescencia, se produce un descenso en la motivación e implicación del alumnado en las clases de Educación Física (Baena-Extremera et al., 2014). En cuanto al género, las mujeres muestran mayores índices de aburrimiento que los varones en las clases de Educación Física. Esto puede deberse a que suelen tener mayor número de experiencias negativas y, por lo tanto, menor interés en la participación en las clases (Muñoz et al., 2019). Por este motivo, el diseño de sesiones motivadoras, novedosas y divertidas se convierte en un reto prioritario para el profesorado (Gómez-Rijo, 2013). Pérez-Pueyo et al. (2021) destacan el papel que los nuevos modelos pedagógicos tienen sobre la adherencia a la práctica física, ya que ofrecen experiencias positivas al alumnado en relación con la práctica de actividad física, ejercicio físico y deporte. Para comprender este mecanismo, la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) ofrece un marco explicativo fundamental al postular que la motivación se despliega a lo largo de un continuo condicionado por la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación con los demás (Rojo-Ramos et al., 2024; Patiño-Gaviria et al., 2026). Cuando el escolar percibe la Educación Física como un entorno útil, motivador y adecuado a sus capacidades, experimenta un clima que nutre estas necesidades, favoreciendo formas de motivación intrínseca que potencian su compromiso y dedicación al aprendizaje (Gómez-Rijo, 2013; García Soler, 2016; Mayor Díez et al., 2024; Patiño-Gaviria et al., 2026). Esta motivación autorregulada, fundamentada en el disfrute y la satisfacción, no solo predice la implicación durante la sesión, sino que resulta decisiva para la transferencia y consolidación de hábitos físico-deportivos y estilos de vida activos en el tiempo

de ocio (Baena-Extremera et al., 2016; Moreno Murcia et al., 2008; Granero-Gallegos et al., 2014; Hernández Rovira et al., 2025).

A pesar del creciente número de investigaciones centradas en las actitudes hacia la Educación Física y en los hábitos de práctica físico-deportiva en edad escolar, son aún escasos los estudios que analizan de manera conjunta la relación entre ambas variables en el alumnado de Educación Primaria, especialmente en el tramo de edad comprendido entre los 10 y 12 años. Asimismo, la mayoría de las investigaciones se han centrado en etapas posteriores, como la Educación Secundaria, existiendo una menor producción científica en esta etapa clave para la consolidación de hábitos saludables. Del mismo modo, resultan limitados los estudios que analizan estas variables atendiendo a las diferencias por sexo y contextualizados en ámbitos geográficos concretos. Por ello, es necesario profundizar en el estudio de la valoración de la asignatura de Educación Física y su posible relación con los hábitos de práctica físico-deportiva en estas edades.

Por todo ello, el objetivo fundamental de la presente investigación se ha centrado en analizar la valoración que realizan los escolares de 10 a 12 años sobre la asignatura de Educación Física y su relación con los hábitos de práctica físico-deportiva. Asimismo, se pretende determinar las posibles diferencias en función del sexo, con el fin de identificar implicaciones relevantes para el diseño de sesiones de Educación Física que atiendan adecuadamente a todo el alumnado. En función de estos planteamientos, se hipotetiza, en primer lugar, que los varones presentarán puntuaciones significativamente superiores a las mujeres tanto en la valoración general de la asignatura como en sus hábitos de práctica físico-deportiva extraescolar. En segundo lugar, se prevé la existencia de una asociación directa y positiva entre la valoración de la Educación Física y los niveles de práctica activa en ambos sexos, de modo que una mayor percepción de utilidad y motivación se traducirá en una mayor adherencia deportiva. Finalmente, se plantea que la valoración positiva de la asignatura actuará como una variable predictora significativa del hábito de práctica físico-deportiva extraescolar, ejerciendo una influencia y un efecto protector especialmente acusado en el alumnado femenino.

Método

Participantes

La “Escala de Valoración de la Asignatura de Educación Física en escolares” (E-VADEF-e), junto a la dimensión de los hábitos de práctica físico-deportiva perteneciente a la “Escala de Valoración del Estilo de Vida Saludable Adquirido en escolares (E-VEVSA-e) fueron administradas a una muestra de 1329 sujetos y, una vez establecida una tasa de eliminación del 2% (26 sujetos) por criterios de exclusión a 1303 sujetos (49,7% varones y 50,3% mujeres) pertenecientes a 32 centros públicos y 14 concertados de enseñanza primaria de la Región de Murcia. Se estableció un diseño de encuestas por muestreo por conglomerados y proporcionado por cuotas de sexo y edad. Se obtuvo una muestra representativa para poblaciones finitas con una probabilidad del 95%, asumiendo un error muestral de $\pm 3\%$ con la condición de que $p=q$ fuese del 50% (Gutiérrez Rojas, 2016).

Instrumentos

Para el desarrollo de la presente investigación fueron utilizadas dos escalas que han sido validadas por el grupo de investigación AFYDOS de la Universidad de Murcia.

Instrumento “Escala de Valoración de la Asignatura de Educación Física en escolares” (E-VADEF-e)

Formada por 18 ítems estructurados en 4 dimensiones (Tabla 1). Las pruebas psicométricas exploratorias y confirmatorias realizadas arrojaron una fiabilidad global de la escala con un valor alfa (α) de Cronbach de 0,822 y sus dimensiones explicaron una varianza total del 58,10% (Tabla 2) (Parra-Sánchez et al., 2026).

Tabla 1. Escala de Valoración de la Asignatura de Educación Física (E-VADEF-e)

E-VADEF-e				
MODALIDADES DE RESPUESTA: A: NUNCA (1); B: A VECES (2); C: CASI SIEMPRE (3); D: SIEMPRE (4)				
Responde lo que consideres sobre la asignatura de Educación Física				
	A	B	C	D
1. Las clases de EF son muy entretenidas				
2. En la asignatura de EF es muy difícil sacar buenas notas				
3. En EF aprendo cosas muy útiles para hacer ejercicio físico				
4. En EF es más difícil sacar buenas notas que en el resto de las asignaturas				
5. Las clases de EF son muy aburridas				
6. Tengo muchas dificultades para hacer las tareas en EF				
7. La EF es más entretenida que el resto de las asignaturas				
8. Las tareas en EF requieren demasiado esfuerzo físico				
9. En las clases de EF el tiempo pasa muy rápido				
10. En EF aprendo cosas muy útiles para practicar deportes				
11. En las clases de EF me lo paso muy bien				
12. Es muy fácil aprobar la asignatura de EF				
13. En las clases de EF los profesores/as nos motivan				
14. La asignatura de EF me parece muy necesaria para mi vida				
15. Estoy contento cuando tengo clases de EF				
16. La EF es más fácil que el resto de las asignaturas				
17. La EF es muy útil para estar en buena forma física				
18. En las clases de EF nuestros profesores nos animan a llevar una vida sana				

La puntuación máxima posible en dicha escala era de 72 y la mínima de 18. Los ítems se redactaron variando las codificaciones positivas y negativas con relación a la valoración percibida de los escolares y, aunque la forma de respuesta siempre se ordenaba con las modalidades de 1 a 4 (1: nunca; 2: a veces; 3: casi siempre; 4: siempre), los ítems 1, 3, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18 se puntuaron de manera directa de 1 a 4, mientras que los ítems 2, 4, 5, 6 y 8 se valoraron de manera inversa de 4 a 1. Dichas puntuaciones serían recodificadas tras introducir los datos para su análisis mediante el programa estadístico SPSS 29.0. El nivel de clasificación de la valoración de la asignatura de EF se calculó dividiendo en 3 intervalos la diferencia entre la puntuación máxima (72) y la mínima (18). De esta forma se establecieron tres niveles: (a) nivel bajo de valoración (18-36); (b): nivel medio de valoración (36,1-54); (c): nivel alto de valoración (54,1-72).

Tabla 2. Distribución de ítems definitivos, valor α de Cronbach parcial y varianza explicada para cada factor o dimensión de la escala E-VADEF-e

Factor o dimensión	Nº de ítems	Alfa de Cronbach	Varianza explicada
(1) Percepción de la utilidad y la motivación en las clases de EF	3, 14, 10, 17, 13 y 18	,841	20,439%
(2) Percepción de la diversión en las clases de EF	15, 9, 11, 1, 7 y 5	,793	16,277%
(3) Comparación de la EF con el resto de asignaturas	16, 12 y 4	,745	11,621%
(4) Percepción de la dificultad en las clases de EF	8, 6 y 2	,704	9,770%

Instrumento “Escala de Valoración del Estilo de Vida Saludable Adquirido en escolares” (E-VEVSA-e)

Fue utilizada la “Escala de Valoración del Estilo de Vida Saludable Adquirido en escolares” E-VEVSA-e (tabla 3), formada por 20 ítems estructurados en 5 dimensiones. Las pruebas psicométricas exploratorias y confirmatorias realizadas dentro del grupo de investigación AFYDOS arrojaron una fiabilidad global de la escala con un valor alfa (α) de Cronbach de 0,835 y explicaron una varianza total del 54,056%. La fiabilidad y varianza explicada parcial de las diferentes dimensiones se presenta en la tabla 4.

Tabla 3. Escala de Valoración del Estilo de Vida Saludable Adquirido en Escolares (E-VEVSA-e).

E-VEVSA-e				
MODALIDADES DE RESPUESTA: A: NUNCA (1); B: A VECES (2); C: CASI SIEMPRE (3); D: SIEMPRE (4)				
Responde cuál es tu hábito en las siguientes preguntas				
	A	B	C	D
1. Consumo galletas, dulces, golosinas, patatas fritas de bolsa u otro snack.				
2. Me cuesta concentrarme en clase porque estoy muy cansado.				
3. Utilizo la videoconsola, tablet o móvil para jugar durante más de 2 horas al día.				
4. Bebo refrescos gaseosos (cola, naranja, limón, etc.).				
5. Por la noche, utilizo la videoconsola, tablet o móvil antes de ir a dormir.				
6. Estoy preocupado o enfadado por cosas de casa.				
7. Durante la semana tengo un límite puesto por mi familia para jugar con la videoconsola, tablet o móvil.				
8. Como embutidos (salchichón, chorizo, etc.).				

9. En los recreos del colegio juego o practico deportes.
10. Participo muy activamente en las clases de Educación Física.
11. Me encuentro cansado por las mañanas cuando me levanto.
12. Consumo carnes rojas, fiambres y otras carnes procesadas.
13. Los fines de semana siempre hago deporte.
14. Tengo problemas para relacionarme con mis compañeros/as de clase.
15. Siento que soy peor en todo que los demás.
16. En mi tiempo libre me gusta jugar o hacer deporte.
17. Me cuesta dormir cuando voy a la cama por la noche.
18. Utilizo las redes sociales (Instagram, Tik-Tok y otras) más de 2 horas al día.
19. Me siento triste o preocupado a menudo durante la semana.
20. En mi tiempo libre, fuera del colegio, hago deporte.

Además, fue utilizado el FACTOR 1 denominado “Hábito de práctica físico-deportiva”, formado por los ítems 20, 13, 16, 10 y 9, que arrojó un α de Cronbach parcial de 0,794 y explicó una varianza parcial de 13,068% (tabla 4).

Tabla 4. Distribución de ítems definitivos, valor α de Cronbach parcial y varianza explicada para cada factor o dimensión de la escala E-VEVSA-e

Factor o dimensión	Nº de ítems	Alfa de Cronbach	Varianza explicada
(1) Hábitos de práctica físico-deportiva	20, 13, 16, 10 y 9	,794	13,068%
(2) Hábito del uso de pantallas	18, 3, 7 y 5	,776	11,730%
(3) Hábitos de sueño y descanso	11, 2 y 17	,744	10,014%
(4) Hábitos de salud psicosocial	15, 14, 6 y 19	,742	9,826%
(5) Hábitos de alimentación	12, 8, 1 y 4	,732	9,418%

La puntuación máxima posible en dicho factor fue de 20 y la mínima de 5. Todos los ítems de este factor se redactaron de forma directa y con valoración de 1 a 4. El nivel de clasificación del hábito de práctica físico-deportiva se calculó dividiendo en 3 intervalos la diferencia entre la puntuación máxima (20) y la mínima (5). De esta forma se establecieron tres niveles: (a) nivel bajo de práctica físico-deportiva (5-10); (b): nivel medio de práctica físico-deportiva (10,1-15); (c): nivel alto de práctica físico-deportiva (15,1-20).

Recogida de información

La investigación se llevó a cabo siguiendo las normas deontológicas conforme a la Declaración de Helsinki 2024 (Asociación Médica Mundial [AMM], 2024). Asimismo, se solicitó la autorización del Comité de Ética de la Universidad de Murcia (código de autorización n.º M10/2025/440).

Para aplicar los cuestionarios se contactó y se solicitó permiso al equipo directivo de los centros docentes y se les informó sobre los objetivos del trabajo. En segundo lugar, antes de administrar los cuestionarios, se informó mediante una carta de consentimiento informado a los padres de los escolares que serían encuestados, con la ayuda de los tutores de dicho alumnado. En tercer lugar, se explicó a los alumnos la finalidad con la que realizarían los cuestionarios y se les comentó acerca del anonimato del mismo. Posteriormente, se procedió a la cumplimentación individual de los instrumentos por parte de los discentes. Durante la contestación del cuestionario, se aclararon las dudas de los escolares sin influir en su respuesta y se puso especial atención en que respondieran a todos los ítems.

Criterios de inclusión y exclusión. Serían válidos todos los sujetos que tuviesen una edad entre 10 y 12 años y pertenecieran a quinto y sexto curso de enseñanza primaria obligatoria, así como todos aquellos que cumplimenten todos los ítems correspondientes a las escalas administradas y mostrasen su consentimiento y voluntad de participar en la investigación. Una vez aplicados los criterios de inclusión y exclusión fueron eliminados 26 cuestionarios, por lo que la tasa de exclusión fue del 2%.

Investigadores colaboradores. Los cuestionarios fueron administrados por tres investigadores colaboradores pertenecientes al grupo de investigación AFYDOS de la Universidad de Murcia y que formaron parte del equipo de coordinación y diseño de la escala. Se establecieron una serie de consignas para que los escolares pudiesen cumplimentar de la forma más adecuada los cuestionarios. Teniendo en cuenta que la labor de los investigadores colaboradores es meramente informativa y aclaratoria y, siendo conscientes de que el instrumento de medición es la propia escala administrada, no fueron necesarias pruebas de fiabilidad intra e interexploradores.

Análisis de datos

Basándonos en una metodología cuantitativa de carácter descriptivo relacional, hemos utilizado estadísticos descriptivos básicos (media, desviación típica, máximo y mínimo) para las puntuaciones de las diferentes variables cuantitativas. Se han aplicado tablas de contingencia con pruebas de Chi-cuadrado (χ^2) de Pearson con análisis de residuos tipificados corregidos (rtc) para la relación entre variables cualitativas ordinales y estadísticos inferenciales utilizando pruebas t-Student de muestras independientes para las diferencias de las medias en las variables en función del sexo. Para comparar las medias de las puntuaciones del hábito de práctica físico-deportiva en función de los tres niveles de valoración de la asignatura de EF, se aplicaron análisis de varianza (ANOVA) de un factor, con pruebas post-hoc separando ambos grupos estadísticamente. Finalmente, para verificar la tendencia de cambios en las puntuaciones de la dimensión del hábito de práctica físico-deportiva con respecto a la variable de la valoración de la asignatura de EF realizamos una prueba de regresión logística binaria.

Resultados

Resultados descriptivos y relacionales

Datos descriptivos de valoración de la asignatura de EF y del hábito de práctica físico-deportiva en función del sexo

En la tabla 5 podemos ver los datos descriptivos correspondiente a las puntuaciones de la escala E-VADEF-e de valoración de la asignatura de EF y de la dimensión del hábito de práctica físico-deportiva de la escala E-VEVSA-e.

Tabla 5. Datos descriptivos de la valoración de la asignatura de EF (E-VADEF-e) y de la dimensión del hábito de práctica físico-deportiva en función del sexo.

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Tip.
Varones	Puntuación total en la escala E-VADEF-e	648	36,00	69,00	60,4722	6,49497
	Dimensión del hábito de práctica físico-deportiva de la escala E-VEVSA-e	648	8,00	20,00	16,9614	2,81968
Mujeres	Puntuación total en la escala E-VADEF-e	655	24,00	69,00	59,0229	6,61070
	Dimensión del hábito de práctica físico-deportiva de la escala E-VEVSA-e	655	7,00	20,00	15,6718	3,55783

Datos que relacionan los niveles de valoración de la asignatura de EF con el sexo.

En la tabla de contingencias con la prueba de χ^2 de Pearson y análisis de residuos tipificados corregidos que relaciona los niveles de valoración de la asignatura de EF con el sexo (tabla 6), podemos ver una asociación positiva (rtc=7,3) y significativa ($p<0,0005$) de los varones con el nivel alto de valoración de la asignatura de EF, mientras que las mujeres se asocian positiva y significativamente ($p<0,0005$) con el nivel medio (rtc=3,2) y bajo (rtc=3,7). La fuerza de esta relación, medida mediante el estadístico V de Cramer fue de 0,40.

Tabla 6. Tabla de contingencia con la prueba de χ^2 de Pearson y análisis de residuos tipificados corregidos que relaciona los niveles de valoración de la asignatura de EF con el sexo.

			Niveles de valoración de la asignatura de EF			Total
			Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	
Sexo	Hombre	Recuento	201	200	247	648
		% dentro de Sexo	31,0%	30,9%	38,1%	100,0%
		% del total	15,4%	15,3%	19,0%	49,7%
		Residuos corregidos	-3,7	-3,2	7,3	
	Mujer	Recuento	268	258	129	655
		% dentro de Sexo	40,9%	39,4%	19,7%	100,0%
		% del total	20,6%	19,8%	9,9%	50,3%
		Residuos corregidos	3,7	3,2	-7,3	
Total	Recuento	469	458	376	1303	
	% dentro de Sexo	36,0%	35,1%	28,9%	100,0%	
	% del total	36,0%	35,1%	28,9%	100,0%	

$\chi^2=53,91$; $p<0,0005$

0 casillas (0%) presentan frecuencias esperadas inferiores a 5.

Datos que relacionan los niveles del hábito de práctica físico-deportiva con el sexo

En la tabla de contingencias que relaciona los niveles en el hábito de práctica físico-deportiva con el sexo (tabla 7), los residuos tipificados corregidos nos señalan una asociación positiva ($r_{tc}=8,7$) y significativa ($p<0,0005$) de los varones con el nivel alto de práctica físico-deportiva, mientras que las mujeres se asocian positiva y significativamente ($p<0,0005$) con el nivel medio ($r_{tc}=5,2$) y bajo ($r_{tc}=6,4$). La fuerza de esta relación, medida mediante el estadístico V de Cramer fue de 0,54.

Tabla 7. Tabla de contingencia con la prueba de χ^2 de Pearson y análisis de residuos tipificados corregidos que relaciona los niveles del hábito de práctica físico-deportiva con el sexo.

			Niveles del hábito de práctica físico-deportiva			Total
			Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	
Sexo	Hombre	Recuento	28	160	460	648
		% dentro de Sexo	4,3%	24,7%	71,0%	100,0%
		% del total	2,1%	12,3%	35,3%	49,7%
		Residuos corregidos	-6,4	-5,2	8,7	
	Mujer	Recuento	97	249	309	655
		% dentro de Sexo	14,8%	38,0%	47,2%	100,0%
		% del total	7,4%	19,1%	23,7%	50,3%
		Residuos corregidos	6,4	5,2	-8,7	
Total	Recuento	125	409	769	1303	
	% dentro de Sexo	9,6%	31,4%	59,0%	100,0%	
	% del total	9,6%	31,4%	59,0%	100,0%	

$\chi^2=87,07$; $p<0,0005$

0 casillas (0%) presentan frecuencias esperadas inferiores a 5.

Resultados inferenciales

Diferencia de las puntuaciones en la valoración de la asignatura de EF y del hábito de práctica físico-deportiva en función del sexo

En la tabla 8 podemos ver que en la prueba t-Student de comparación de las medias para muestras independientes en función del sexo y, asumiendo mediante la prueba de Levene varianzas iguales en los grupos ($F=0,70$; $p>0,05$), encontramos que los varones poseen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de la escala de valoración de la asignatura de EF con relación a las mujeres ($t=3,99$; $p<0,0005$). El tamaño del efecto de esta diferencia de puntuaciones medido mediante la prueba estadística d de Cohen fue de 0,67. Del mismo modo, con relación a las puntuaciones en el hábito de práctica físico-deportiva; en este caso asumiendo que las varianzas no son iguales ($F=66,7$; $p<0,0005$), hallamos diferencias estadísticamente significativas de los varones con relación a las mujeres ($t=7,25$; $p<0,0005$). El tamaño del efecto de esta diferencia de puntuaciones medido mediante la prueba estadística d de Cohen fue de 0,84.

Tabla 8. Prueba t-Student que compara las medias en la puntuación total de la escala E-VADEF-e y en la dimensión del hábito de práctica físico-deportiva en función del sexo.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Puntuación total en la escala E-VADEF-e	,702	,402	3,991	1301	,000	1,44932
Dimensión del hábito de práctica físico-deportiva	66,788	,000	7,256	1242,002	,000	1,28966

Relación de los niveles de valoración de las clases de EF con el hábito de práctica físico-deportiva

Dado que en las pruebas de comparaciones de medias hemos obtenido diferencias significativas entre varones y mujeres en las medias de las puntuaciones de la valoración de la asignatura de EF y en los hábitos de práctica físico-deportiva, para controlar este posible sesgo en las puntuaciones, el análisis de la relación entre estas variables fue realizado mediante una prueba ANOVA de un factor con pruebas post-hoc separando ambos grupos estadísticamente.

En varones

Como se observa en las tablas 9 y 10, en la prueba ANOVA que relaciona los niveles de valoración de la asignatura de EF con la puntuación obtenida en el hábito de práctica físico-deportiva podemos observar que, conforme aumenta el nivel de percepción de valoración, se produce un incremento estadísticamente significativo de la puntuación en el hábito de práctica físico-deportiva en los varones ($F=98,37$; $p<0,0005$). La potencia observada ha sido de 1 y el tamaño del efecto medido mediante el estadístico de eta cuadrado (η^2) de 0,342.

Tabla 9. Media de las puntuaciones obtenidas en el hábito de práctica físico-deportiva en función de los niveles de valoración de la asignatura de EF en varones.

Estadísticos descriptivos			
Variable dependiente: Dimensión del hábito de práctica físico-deportiva			
Niveles de valoración de la asignatura de EF	Media	Desviación típica	N
Nivel bajo	15,2587	2,83421	201
Nivel medio	17,2850	2,37529	200
Nivel alto	18,0850	2,46868	247
Total	16,9614	2,81968	648

Tabla 10. ANOVA y pruebas post-hoc que relacionan la puntuación del hábito de práctica físico-deportiva en función de los niveles de valoración de la asignatura de EF en varones.

Comparaciones por pares				
Variable dependiente: Dimensión del hábito de práctica físico-deportiva				
Bonferroni				
(I) Niveles de valoración de la asignatura de EF	(J) Niveles de valoración de la asignatura de EF	Diferencia de medias (I-J)	Error tít.	Sig.
Nivel bajo	Nivel medio	-2,0263*	,25573	,000
	Nivel alto	-2,8263*	,24322	,000
Nivel medio	Nivel bajo	2,0263*	,25573	,000
	Nivel alto	-,8000*	,24356	,001
Nivel alto	Nivel bajo	2,8263*	,24322	,000
	Nivel medio	,8000*	,24356	,001

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática (Error) = 6,026.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

En mujeres

En las tablas 11 y 12 podemos ver que, al igual que en el caso de los varones, en la prueba ANOVA que relaciona los niveles de valoración de la asignatura de EF con la puntuación obtenida en el hábito de práctica físico-deportiva podemos observar que, conforme aumenta el nivel de valoración de la asignatura, se produce un incremento estadísticamente significativo de la puntuación en el hábito de práctica físico-deportiva en las mujeres ($F=226,44$; $p<0,0005$). La potencia observada ha sido de 1 y el tamaño del efecto medido mediante el estadístico de eta cuadrado (η^2) de 0,443.

Tabla 11. Media de las puntuaciones obtenidas en el hábito de práctica físico-deportiva en función de los niveles de valoración de la asignatura de EF en mujeres.

Estadísticos descriptivos			
Variable dependiente: Dimensión del hábito de práctica físico-deportiva			
Niveles de valoración de la asignatura de EF	Media	Desviación típica	N
Nivel bajo	11,3548	2,79986	268
Nivel medio	13,5991	2,82920	258
Nivel alto	17,6393	2,46515	129
Total	15,6718	3,50292	655

Tabla 12. ANOVA y pruebas post-hoc que relacionan la puntuación del hábito de práctica físico-deportiva en función de los niveles de valoración en las clases de EF en mujeres.

		Comparaciones múltiples		
Variable dependiente: Dimensión del hábito de práctica físico-deportiva		Bonferroni		
(I) Niveles de valoración de la asignatura de EF	(J) Niveles de valoración de la asignatura de EF	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.
Nivel bajo	Nivel medio	-2,2442*	,37845	,000
	Nivel alto	-6,2844*	,35922	,000
Nivel medio	Nivel bajo	2,2442*	,37845	,000
	Nivel alto	-4,0402*	,22502	,000
Nivel alto	Nivel bajo	6,2844*	,35922	,000
	Nivel medio	4,0402*	,22502	,000

Basadas en las medias observadas.

El término de error es la media cuadrática (Error) = 6,870.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Análisis de regresión logística binaria

Para verificar la tendencia del aumento en las puntuaciones de la dimensión del hábito de práctica físico-deportiva con relación a la variable valoración de la asignatura de EF realizamos una prueba de regresión logística binaria; para ello, transformamos ambas variables a puntuaciones *z* y las convertimos en dicotómicas *dummy* (0,1) tomando como punto de referencia el valor de la mediana. En la tabla 13 podemos ver que el resultado del valor de beta ($\beta = 1,358$) y de la exponencial de beta ($\text{Exp } \beta = 3,431$) nos confirma que, conforme aumentan las puntuaciones en la variable de valoración de la asignatura de EF, aumentan significativamente ($p < 0,0005$) las puntuaciones en la dimensión del hábito de práctica físico-deportiva.

Tabla 13. Regresión logística binaria que relaciona las puntuaciones en la valoración de la asignatura de EF con las variaciones en las puntuaciones de la dimensión en el hábito de práctica físico-deportiva.

		β	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(β)
Paso 1(a)	Valoración de la asignatura de EF	1,358	,023	232,819	1	,000	3,431
	Constante	-6,059	,402	227,586	1	,000	,002

Variable(s) introducida(s) en el paso 1: Valoración de la asignatura de EF

Discusión

El objetivo del presente estudio se centra en analizar la valoración de las clases de Educación Física y su relación con los hábitos de práctica físico-deportiva en escolares de 10 a 12 años en función del sexo. A nivel general, tanto los varones como las mujeres valoran favorablemente la Educación Física, en consonancia con estudios previos (Carcamo-Oyarzun et al., 2020; Fernández-Villarino et al., 2017). Este resultado puede explicarse por el carácter eminentemente práctico, dinámico y lúdico de la Educación Física, que la diferencia de otras áreas curriculares de carácter más académico, favoreciendo experiencias positivas en el alumnado.

No obstante, los resultados obtenidos indican que existen diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, tanto en la valoración del área, como en los hábitos de práctica físico-deportiva. En este sentido, los varones muestran niveles de valoración de la asignatura significativamente superiores ($60,47 \pm 6,49$) a los de sus compañeras ($59,02 \pm 6,61$). La magnitud de estas diferencias resulta relevante y sólida, tal y como revelan los tamaños del efecto calculados mediante la *d* de Cohen, que alcanzaron un valor moderado para la valoración de la materia ($d = 0,67$) y un efecto elevado para los hábitos de práctica físico-deportiva ($d = 0,84$), confirmando de este modo la vulnerabilidad del perfil femenino en estas edades. Estos resultados coinciden con investigaciones previas (Andrade-Lara et al., 2024; Lluna-Ruiz et al., 2020; Moreno Murcia y Hellín, 2007), en los que los varones tienen valores más altos, tanto en la valoración del área, como en los hábitos de práctica de actividad física.

Esta disparidad constatada en la valoración de la asignatura pone de manifiesto una clara brecha de género que comienza a gestarse de forma temprana en la etapa de Educación Primaria y que, según la

literatura, tiende a acentuarse en etapas posteriores de Educación Secundaria (Gómez-Rijo, 2013; Lluna-Ruiz et al., 2020; Moreno Murcia y Hellín, 2007; Muñoz et al., 2019; Hernández Rovira et al., 2025). Esta situación puede explicarse, no solo por factores socioculturales, como la persistencia de estereotipos deportivos tradicionalmente asociados al género masculino o la tendencia hacia una Educación Física excesivamente deportivizada (Rodríguez García et al., 2013), sino también por variables de carácter motivacional. En este sentido, la literatura ha puesto de manifiesto que un clima motivacional orientado al rendimiento o a la comparación social puede favorecer en mayor medida a aquellos perfiles con mayor percepción de competencia, habitualmente más presente en los varones (García-Cantó et al., 2015). Por el contrario, el alumnado con menor percepción de competencia, como ocurre frecuentemente en las chicas, podría experimentar menores niveles de motivación y disfrute.

En relación con ello, la autopercepción de la competencia motriz se configura como un factor clave, ya que existe una relación directa entre ésta y los hábitos de práctica físico-deportiva en edades tempranas, siendo los varones quienes, en general, presentan niveles más elevados de percepción de competencia (García-Cantó et al., 2015). Desde el marco de la teoría de la autodeterminación, una mayor percepción de competencia, junto con experiencias positivas en el contexto de la Educación Física, favorece el desarrollo de una motivación más autodeterminada, lo que incrementa la probabilidad de adherencia a la práctica físico-deportiva fuera del ámbito escolar (Deci y Ryan, 2000; Moreno Murcia et al., 2008, 2009).

En este contexto, se hace necesario avanzar hacia modelos pedagógicos que trasciendan la visión tradicional centrada en el rendimiento deportivo y promuevan experiencias más inclusivas, significativas y orientadas al desarrollo integral del alumnado. En esta línea, los modelos pedagógicos emergentes propuestos por Pérez-Pueyo et al. (2021) resultan de gran interés para favorecer la motivación e implicación activa en las clases. Concretamente, la evidencia previa en Educación Secundaria sugiere que la hibridación de modelos como el de Educación Deportiva y la Enseñanza Comprensiva del Deporte ha demostrado ser eficaz en la reducción de la brecha de género, no mediante la disminución de la participación del alumnado masculino, sino a través del incremento de los niveles de actividad física en el alumnado femenino (Oliveros Álvarez, 2023). No obstante, estos hallazgos deben interpretarse con cautela al transferirse a la etapa de Educación Primaria. Dada la especificidad del desarrollo cognitivo, motriz y socioafectivo del alumnado de 10 a 12 años, la implementación de estos enfoques no puede realizarse como una mera transposición de la etapa de Secundaria. Se requiere una cuidadosa adaptación pedagógica que simplifique la complejidad táctica, gradúe la asunción de roles organizativos y priorice el carácter lúdico y cooperativo sobre la competición formal. Solo mediante una adaptación madurativa ajustada, la introducción temprana de estas metodologías en Primaria podrá actuar como una estrategia preventiva eficaz frente al desenganche deportivo femenino preadolescente.

En cuanto a la relación entre la valoración de la asignatura y los hábitos de práctica físico-deportiva, los resultados obtenidos muestran que aquellos escolares que presentan una valoración más positiva de la Educación Física tienden a mostrar mayores niveles de práctica, independientemente del sexo. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la experiencia positiva en el contexto escolar, caracterizada por el disfrute, la motivación y la percepción de utilidad, actúa como un factor determinante en la adopción de estilos de vida activos (Granero-Gallegos et al., 2014; Moral-García et al., 2019; Mouratidou et al., 2022; Muñoz et al., 2019). Desde una perspectiva teórica, este resultado puede explicarse a través de la relación entre motivación intrínseca y adherencia a la práctica, donde una actitud favorable hacia la asignatura incrementa la probabilidad de participación en actividades físico-deportivas en el tiempo libre.

No obstante, resulta especialmente relevante analizar esta relación en función del sexo. En este sentido, los resultados indican que los varones presentan una asociación positiva y significativa con el nivel “alto” de práctica ($r_{tc}=8,70$), mientras que las mujeres obtienen una asociación positiva y significativa con el nivel “medio” ($r_{tc}=5,2$) y “bajo” ($r_{tc}=6,4$). Sin embargo, el análisis inferencial ANOVA reflejó que el tránsito hacia un nivel alto de valoración ejerce un impacto mayor en el perfil femenino ($\eta^2 = 0,443$) que en el masculino ($\eta^2 = 0,342$), lo que sugiere que la Educación Física puede desempeñar un papel especialmente determinante en el alumnado femenino. Reforzando esta perspectiva predictiva, el modelo de regresión logística binaria corroboró la influencia crucial de la percepción de la asignatura sobre los estilos de vida activos ($\text{Exp}(\beta) = 3,431$; $p < 0,0005$). Este hallazgo demuestra que una valoración óptima de la Educación Física multiplica por más de tres las probabilidades de que los escolares consoliden un hábito de práctica físico-deportiva extraescolar. Estos resultados convergen con los postulados de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2000), evidenciando que cuando la materia escolar es

significativamente valorada por su utilidad y dinamismo, actúa como un potente resorte motivacional transferible al tiempo de ocio extraescolar del estudiante. De este modo, una experiencia positiva en la asignatura podría actuar como un factor clave para la promoción de hábitos activos en las niñas, contribuyendo a reducir el riesgo de sedentarismo en este grupo.

En línea con lo anterior, diversos estudios han evidenciado que las chicas tienden a experimentar mayores niveles de aburrimiento y menores niveles de motivación en las clases de Educación Física (Muñoz et al., 2019; Mayor Díez et al., 2024), lo que puede limitar su implicación en la práctica físico-deportiva. Por ello, resulta fundamental que el profesorado diseñe situaciones de aprendizaje que satisfagan las necesidades psicológicas básicas del alumnado, favoreciendo la percepción de competencia, autonomía y relación social, con el objetivo de incrementar la motivación y el disfrute (Gómez-Rijo, 2013). En este sentido, la Educación Física puede consolidarse como un contexto privilegiado para la promoción de estilos de vida activos, siempre que se desarrollen propuestas pedagógicas inclusivas y adaptadas a las características del alumnado (Rodríguez García et al., 2013).

Conclusiones

En relación con los planteamientos iniciales, los hallazgos confirman la primera hipótesis al evidenciar la presencia de una brecha de género prematura en el tercer ciclo de Educación Primaria, donde los varones muestran una valoración de la asignatura y unos hábitos de práctica extraescolar significativamente superiores a las mujeres, con tamaños del efecto moderado ($d = 0,67$) y elevado ($d = 0,84$), respectivamente.

Del mismo modo, los resultados ratifican la segunda y la tercera hipótesis al constatar la relación directa y la capacidad predictiva de la materia sobre los estilos de vida activos. Una alta valoración de la Educación Física actúa como un resorte motivacional transversal que multiplica por más de tres la probabilidad de práctica activa ($Exp(\beta) = 3,431$), ejerciendo un impacto protector de especial magnitud en el perfil femenino ($\eta^2 = 0,443$).

En el plano aplicado, se justifica la necesidad de avanzar hacia modelos pedagógicos inclusivos orientados a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas formuladas por la Teoría de la Autodeterminación. No obstante, la implantación de estas metodologías exige una adaptación evolutiva rigurosa al tramo de 10 a 12 años.

Finalmente, a pesar de la solidez de los resultados obtenidos, la presente investigación presentó algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, su naturaleza descriptivo relacional impidió establecer relaciones de causalidad y el carácter transversal no nos permite analizar la evolución de las variables a lo largo del tiempo. Asimismo, el uso de instrumentos de autoinforme puede estar sujeto a sesgos de deseabilidad social o de recuerdo. Por ello, futuras investigaciones deberían incorporar diseños longitudinales que permitan analizar la evolución de estas variables, así como el uso de instrumentos objetivos de medición de la actividad física, como acelerómetros o pulsómetros. Del mismo modo, resultaría de gran interés analizar el impacto de la implementación de modelos pedagógicos innovadores en etapas tempranas, con el fin de comprobar su eficacia en la reducción de la brecha de género y en la consolidación de hábitos de práctica físico-deportiva a largo plazo.

Referencias

- Andrade-Lara, K. E., Mayanquer Lara, A. A., Koukkari, E., & De la Casa Pérez, A. (2024). Percepción de las clases de educación física y la relación con la intención de practicar actividad física en adolescentes. *RICCAFD: Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(3), 94–106. <https://doi.org/10.24310/riccafd.13.3.2024.20075>
- Asociación Médica Mundial. (2024, 19 de octubre). *Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://bit.ly/3SxFoDB>
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & Martínez-Molina, M. (2014). Modelo predictivo de la importancia y utilidad de la Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 121–130. <https://bit.ly/4zi0JSe>

- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & Martínez-Molina, M. (2016). Modelo de predicción de la satisfacción y diversión en Educación Física a partir de la autonomía y el clima motivacional. *Universitas Psychologica*, 15(2), 39-50. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.mpsd>
- Biddle, S. J. H., Ciaccioni, S., Thomas, G., & Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146–155. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011>
- Carcamo-Oyarzun, J., Wydra, G., Hernández-Mosqueira, C., Peña-Troncoso, S., & Martínez-Salazar, C. (2020). La utilidad de educación física según escolares de Alemania y Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 161–177. <https://doi.org/10.1590/198053146232>
- Celdrán-Rodríguez, A., Valero-Valenzuela, A., & Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J. (2016). La importancia de la educación física en el sistema educativo. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (43), 83–96. https://emasf.webcindario.com/La_importancia_de_la_EF_en_el_sistema_educativo.pdf
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Fernández-Villarino, M., González-Valeiro, M., Toja-Reboredo, B., & Carreiro da Costa, F. (2017). Valoración de la escuela y la Educación Física y su relación con la práctica de actividad física de los escolares. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 312–315. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53508>
- García-Cantó, E., Rodríguez-García, P. L., Pérez-Soto, J. J., Rosa-Guillamón, A., & López-Villalba, F. J. (2015). Autopercepción de competencia motriz y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares de la Región de Murcia (España). *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 49–61. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243143345004>
- García Soler, S. (2016). *Percepción de utilidad, diversión y motivación en la asignatura de Educación Física y su relación con el nivel de actividad física habitual en escolares de 10-12 años de la Región de Murcia* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio DIGITUM. <https://hdl.handle.net/10201/51239>
- Gómez-Rijo, A. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 126–136. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1950>
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 59-70. <https://bit.ly/3UqJjCE>
- Gutiérrez Rojas, H. A. (2016). *Estrategias de muestreo, diseño de encuestas y estimación de parámetros*. Ediciones de la U.
- He, H., Yang, Y., Sun, J., Wang, F., Zhang, W., & Zhu, F. (2025). Effects of school-based physical activity on academic achievement in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, 13, Artículo 1651883. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1651883>
- Hernández Rovira, E., Rodríguez, D., Rial Rebullido, T., & Cañabate Ortiz, D. (2025). Niveles de actividad física a lo largo de la vida de estudiantes universitarios en Cataluña. *Retos*, 63, 791–802. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.111303>
- Khanani, M. I., Khan, M. R., Farooqi, M. F., Fazal, J., Aabideen, Z., & Alkuwaiti, N. S. (2025). Digital media use and screen time exposure among youths: A lifestyle-based public health concern. *Cureus*, 17(7), Artículo e88373. <https://doi.org/10.7759/cureus.88373>
- Lluna-Ruiz, V., Alguacil, M., & González-Serrano, M. H. (2020). Análisis del disfrute con la educación física, la importancia de las clases y las intenciones de práctica en estudiantes de secundaria: Comparativa por género y curso. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 40, 218–226. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.76941>
- Mayor Díez, I., Sanchis Soler, G., & Ávalos-Ramos, M. A. (2024). Diferencias de género y edad en la motivación hacia la Educación Física en Educación Primaria en estudiantes españoles (Gender and age differences in motivation towards Physical Education in Primary Education in Spanish students). *Retos*, 61, 971-978. <https://doi.org/10.47197/retos.v61.102734>
- Moral-García, J. E., Román-Palmero, J., López-García, S., Rosa-Guillamón, A., Pérez-Soto, J. J., & García-Cantó, E. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Deportiva y análisis de

- la motivación en las clases de educación física y su relación con nivel de práctica de actividad física extraescolar. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 283–289. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67783>
- Moreno, C., Rivera, F., Sánchez-Queija, I., Ramos, P., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Moreno-Maldonado, C., Paniagua, C., Villafuerte-Díaz, A., Ciria-Barreiro, E., Leal-López, E., Salado, V., Luna, S., Velo, S., & Morgan, A. (2025). *La adolescencia española analizada desde el Estudio HBSC-2022: Estilos de vida, contextos de desarrollo y bienestar emocional. Informe divulgativo de los resultados más significativos obtenidos*. Ministerio de Sanidad.
- Moreno Murcia, J. A., & Hellín Rodríguez, M. G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1–20. <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-moreno.html>
- Moreno Murcia, J. A., Conte Marín, L., Borges Silva, F., & González-Cutre Coll, D. (2008). Necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y propensión a la experiencia autotética en el ejercicio físico. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 305–312. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243016308010.pdf>
- Moreno Murcia, J. A., Hernández Paños, A., & González-Cutre Coll, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: Un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213–222. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243016315008.pdf>
- Mouratidou, K., Grassinger, R., Lytrosygouni, E. & Ourda, D. (2022). Teaching Style, Motivational Climate, and Physical Education: An Intervention Program for Enhancing Students' Intention for Physical Activity. *Physical Educator*, 79(2), 493–517. <https://doi.org/10.18666/TPE-2022-V79-I5-11302>
- Muñoz, V., Gómez-López, M., & Granero-Gallegos, A. (2019). Relación entre la satisfacción con las clases de educación física, su importancia y utilidad y la intención de práctica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 479–491. <https://doi.org/10.5209/RCED.57678>
- Niubò-Solé, J., Roig Hierro, E., Garcia Dalmases, L., & Batalla Flores, A. (2026). La percepción del área de Educación Física: rendimiento académico, género y actividad física. *Retos*, 78, 1061–1072. <https://doi.org/10.47197/retos.v79.118268>
- Oliveros Álvarez, M. (2023). *Actividad física y aprendizaje en función del género al hibridar dos modelos pedagógicos* [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo (RUO). <https://hdl.handle.net/10651/71963>
- Patiño-Gaviria, J. A., Martínez Martínez, E. T., Sierra Rubiano, E. D., Rey Gómez, S., & Daza Wittingham, W. A. (2026). Efectos de un programa de deportes alternativos sobre la motivación en escolares de educación secundaria. *Retos*, 82, 331–348. <https://doi.org/10.47197/retos.v82.118780>
- Parra-Sánchez, S., Rodríguez García, P. L., & García Cantó, E. (2026). Diseño y validación de una escala de valoración del área de Educación Física (E-VADEF-e) en escolares. *Comunicar*, 34(85), 128–140. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19690513>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (Coords.). (2021). *Los modelos pedagógicos en educación física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León. <https://bit.ly/4x4dU7M>
- Ribeiro, T. D., Gouveia, É. R., Peralta, M., & Marques, A. (2023). Students' attitudes towards Physical Education: A rapid review. En M. F. González Villalobos, J. R. López y Taylor, P. Reynaga Estrada, J. J. Morales Acosta, A. I. Díaz Villanueva, & L. F. J. Gómez Chávez (Coords.), *Actualidades en educación física y deporte 2023: Maestría en Educación Física y Deporte* (pp. 107–120). Universidad de Guadalajara. <https://bit.ly/4i84d3j>
- Rodríguez García, P. L., García-Cantó, E., Sánchez-López, C., & López-Miñarro, P.-Á. (2013). Percepción de la utilidad de las clases de educación física y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares. *Cultura y Educación*, 25(1), 65–76. <https://doi.org/10.1174/113564013806309127>
- Rojo-Ramos, J., Polo-Campos, I., Gomez-Paniagua, S., & Galán-Arroyo, C. (2024). Asociaciones entre la Importancia Percibida de la Educación Física y la Cohesión de Grupo en Estudiantes de Secundaria (Associations between the Perceived Importance of Physical Education and Group Cohesion in Secondary School Students). *Retos*, 51, 1502–1509. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.99823>

Tambalis, K. (2022). Physical activity, physical education, and health benefits in children and adolescents. *European Journal of Public Health Studies*, 5(1). <http://dx.doi.org/10.46827/ejphs.v5i1.112>

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

Sergio Parra Sánchez	sergio.parra@murciaeduca.es	Autor
Eliseo García Cantó	eliseo.garcia@um.es	Autor
Pedro Luis Rodríguez García	plrodri@um.es	Autor
Eliseo García Cantó	eliseo.garcia@um.es	Traductor