

NUESTRO CENTRO SE MUEVE

Algunos apuntes para fomentar el bienestar docente

Desarrollo de un programa de intervención
para la mejora de la salud
y el bienestar laboral

COORDINACIÓN:

José A. Julián, Ángel Abós, Javier Sevil
y Eduardo Generelo.
(*Proyecto Capas-Ciudad*)

*Si te interesan los siguientes documentos, que aparecen citados en el texto, ponte en contacto con nosotros en: www.capas-c.eu/profesionales

Edificio Empresa y Gestión Pública - Despacho 46

Ronda Misericordia, 1 - 22001 Huesca

unizar@capas-c.eu • 974 29 25 81

 @CapasCiudad

 @capas-ciudad

www.capas-c.eu



Este proyecto ha sido cofinanciado al 65% por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) a través del Programa Interreg V-A España-Francia-Andorra (POCTEFA 2014-2020). El objetivo del POCTEFA es reforzar la integración económica y social de la zona fronteriza España-Francia-Andorra. Su ayuda se centra en el desarrollo de actividades económicas, sociales y medioambientales transfronterizas a través de estrategias conjuntas a favor del desarrollo territorial sostenible.

ISBN: 978-84-09-08373-2 • Primera edición: 2019

Índice

1. INTRODUCCIÓN

2. ¿HABLAMOS DE BIENESTAR DOCENTE?

2.1. Un proyecto complejo y ambicioso para caminar hacia soluciones reales

3. COMPARTIENDO ALGUNAS DE LAS ACTUACIONES REALIZADAS

4. LA FORMACIÓN DE CENTROS A PARTIR DE GENERAR PROYECTOS INTERDISCIPLINARES

4.1. Fases de un proyecto y consideraciones para una aplicación eficaz

4.2. Proyecto de aprendizaje: “Caminos del Pirineo”

4.3. Otros proyectos que pueden inspirar

5. FAVORECIENDO UN ENTORNO LABORAL SALUDABLE

5.1. Juegos cooperativos

5.2. Preparación física general

5.3. Caminatas

5.4. Espalda sana

5.5. Prácticas físicas no convencionales

6. ASPECTO CLAVE 1

LA IMPLICACIÓN Y SINERGIAS DE LOS DIFERENTES AGENTES PARTICIPANTES

7. ASPECTO CLAVE 2

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y LOS CRITERIOS DE EQUIDAD

8. ASPECTO CLAVE 3

¿POR DÓNDE COMENZAMOS?

9. BIBLIOGRAFÍA

1 ■ Introducción

La presente guía es producto del trabajo realizado a través de la concesión del **proyecto I+D+i** “Promoción de la salud y el bienestar del alumnado y profesorado de Educación Secundaria Obligatoria a través del programa integral de intervención Sigue la Huella” (EDU2013-42048-R), **financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad**. El estudio contó con el aval para su desarrollo de la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, considerándolo de interés científico para la sociedad. Asimismo, obtuvo un informe favorable para la realización del proyecto del Comité Ético de Investigación Clínica de Aragón (CEICA).

Junto con el mencionado proyecto I+D+i, el proyecto CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité (**Centro Pirenaico de Atención y Promoción de la Actividad Física para la salud en la Ciudad**), (EFA095/15) cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) a través del Programa Interreg V-A Espagne-France-Andorra (POCTEFA) 2014-2020, **ha tenido como uno de sus principales propósitos intentar dar respuesta a la mejora del bienestar docente**.



Figura 1. Líneas y proyectos que se desarrollan en CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité.

En este punto, es necesario recordar que el proyecto europeo **CAPAS-Ciudad/CAPAS-Cité** que da soporte al Centro, exige que en tres años se desarrollen tres líneas de trabajo que tienen como denominador común la promoción de la salud a través de la actividad física en diferentes sectores poblacionales: (1) Sigue la Huella, (2) Desplazamiento activo al centro escolar (población de Educación Primaria), y (3) Promoción de la actividad física en población desfavorecida (ver figura 1).

Dentro de la Línea escolar de “Sigue la Huella” (ver figura 2) las acciones han ido dirigidas paralelamente hacia los dos agentes que pueden considerarse como ejes centrales de los centros educativos:

- 1) **El alumnado.** Para más información, se recomienda la consulta del documento “Sigue la huella: Guía para el profesorado para la promoción de hábitos saludables en el alumnado” (<https://capas-c.eu/wp-content/uploads/2018/04/guia-pat-8-WEB.pdf>)
- 2) **El profesorado** de Educación Secundaria, a través del proyecto “**Nuestro centro se mueve**”.



Figura 2. Ámbitos de trabajo de la Línea “Sigue la huella”: Alumnado y Profesorado.

Por todo ello, **esta guía nace con la intención de servir como documento de orientación y referencia** a otros colectivos docentes o centros de enseñanza que estén interesados en promover actuaciones concretas **dirigidas a estimular el compromiso del profesorado y mejorar su contexto laboral.**

Desde aquí nuestro agradecimiento a todas las personas que de una manera u otra han contribuido a que esta guía se apoye en evidencias y referencias concretas procedentes de muchos meses de trabajo conjunto.

2.

¿Hablamos de bienestar docente?

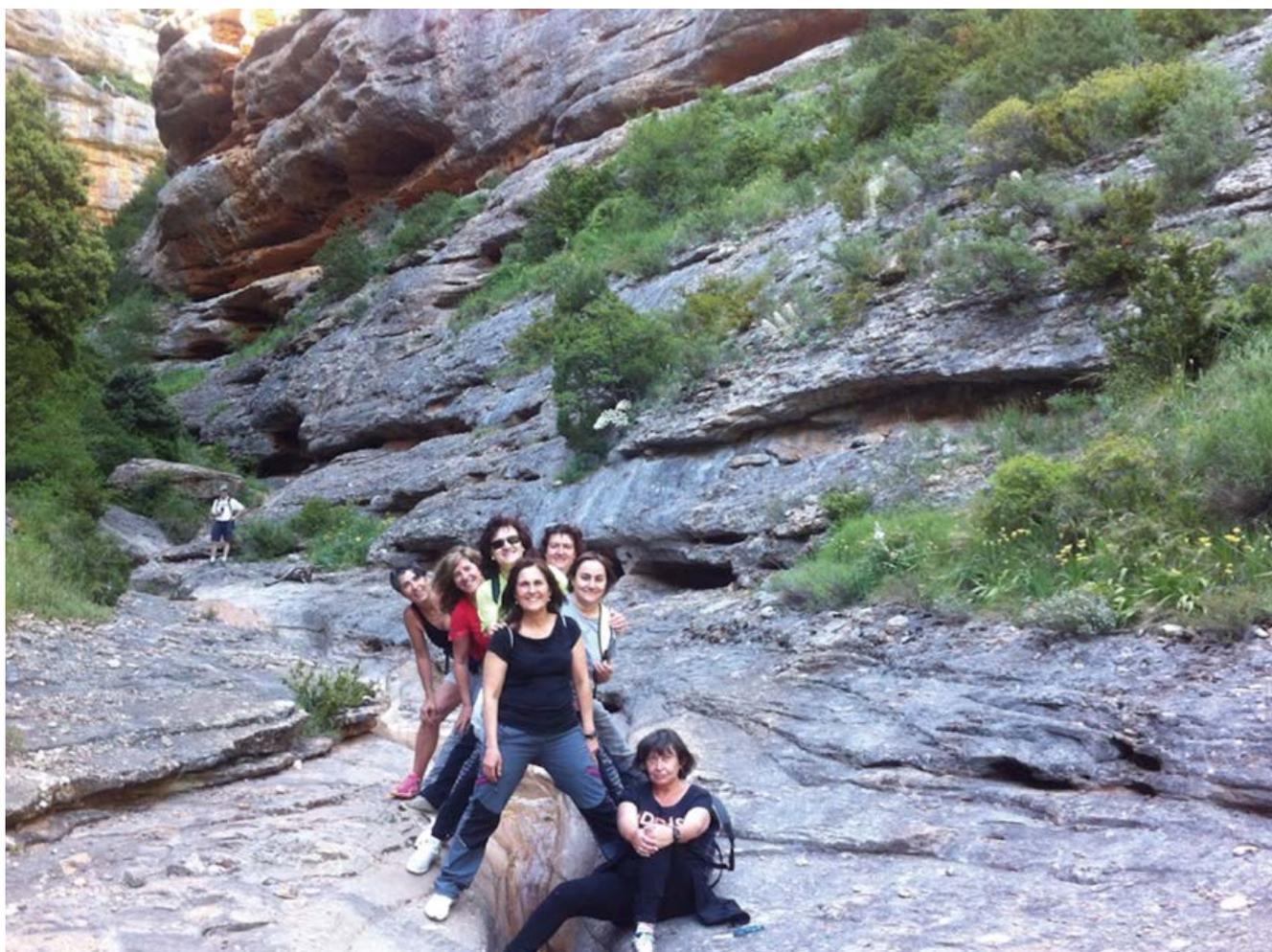
Hoy en día, no cabe duda de que el estrés del profesorado es un problema cada vez mayor con graves repercusiones en el sistema educativo en su conjunto (Gastaldi, Pasta, Longobardi, Prino y Quaglia, 2014). Investigaciones a nivel internacional muestran que, aproximadamente el 35% del profesorado sufre estrés laboral (Ruotsalainen, Serra, Marine y Verbeek, 2008). Igualmente, estudios previos señalan que la prevalencia de estrés docente es más elevada que en otras profesiones sociales (Innstrand, Langballe, Falkum, & Aasland, 2011). El incremento de las demandas que protagonizan los nuevos modelos educativos ha provocado un alto grado de descontento entre el profesorado, debido a que no perciben los suficientes recursos personales ni laborales para poder hacer frente a las nuevas exigencias del sistema de enseñanza (Betoret, 2009). En este sentido, el elevado nivel de estrés junto a diversas variables actitudinales (Abós, Sevil, Martín-Albo, Julián y García-González, 2018), sociodemográficas (Skaalvik y Skaalvik, 2015) y organizativas (Longás, Chamarro, Riera y Cladellas, 2012) pre-

disponen al profesorado a un mayor riesgo psicosocial, convirtiendo a este colectivo en un grupo diana para desencadenar lo que se conoce como el síndrome de burnout (Betoret y Artiga, 2010). Este síndrome, el cual emerge ante situaciones de estrés laboral crónico, tiene como rasgos principales el cansancio físico y psicológico, una actitud fría y despersonalizada en la relación con los demás y un sentimiento de inadecuación que puede provocar una disminución del desempeño profesional así como la aparición de diferentes problemas sociales y de salud en quién lo padece. Concretamente en España, el porcentaje de docentes que experimentan burnout con una sintomatología ligera se eleva hasta un 40% (Otero-López et al., 2009).

En el ámbito docente, el estrés laboral y el burnout son dos de las principales causas de malestar, asociándose a graves problemas psicosociales y de salud (Betoret y Artiga, 2010). En la misma línea, Guerrero, Gómez, Moreno, García-Baa-

monde y Blázquez (2011) señalan que un elevado nivel de estrés experimentado por el profesorado afecta negativamente a su estado físico. Además de estos problemas de salud, los elevados niveles de estrés y burnout pueden desencadenar consecuencias laborales negativas como la rotación (ir a varios centros durante el un corto periodo de tiempo), el absentismo (Abós, Sevil, Martín-Albo, Julián y García-González, 2018), la falta de compromiso docente en su quehacer profesional (Gil-Monte, Carlotto y Gonçaves, 2011), o incluso el abandono de la profesión (Skaalvik y Skaalvik, 2017), el cual se ha visto incrementando en los últimos años. De este modo, el estrés y el burnout del profesorado no solo afectan a su salud y calidad de vida, si no que además puede tener repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje afectando negativamente a la calidad educativa (Abós et al., 2018; Espinoza-Díaz y Tous-Pallarès, 2011).

Esta situación se ve agravada en el contexto docente debido a que cuanto mayor sea la demanda del trabajo y más alto el nivel vocacional del especialista, la probabilidad de que aparezca el síndrome de burnout es también mayor (Gil-Monte, 2011). Así, diversas investigaciones han señalado al profesorado, en particular aquellos que desarrollan su labor Educación Secundaria Obligatoria (ESO), como uno de los colectivos más vulnerables al desarrollo de estrés laboral y burnout (Anaya y López, 2014; Otero-López, Castro, Villardefrancos y Santiago, 2009). En este sentido, el síndrome de burnout del profesorado se posiciona como una problemática justificada para su estudio en nuestro país. Igualmente, las administraciones socio-educativas y sanitarias abogan por la mejora de la calidad del bienestar laboral de este colectivo, y consecuentemente han fijado su objetivo en encontrar soluciones al problema que partan de evidencias científicas encontradas en la práctica.



2.1. Un proyecto complejo y ambicioso para caminar hacia soluciones reales.

La prevención del síndrome de burnout en la docencia no es una tarea sencilla (Abós, Sevil, Julián, Martín-Albo y García-González, 2018). Las causas o factores que pueden desencadenarlo son múltiples y variadas (Fernet, Guay, Senécal y Austin, 2012; Ramírez y Zurita, 2010), lo que dificulta diseñar con precisión programas de intervención que manipulen las variables adecuadas para lograr su prevención o reducción. Así, en la literatura científica apenas existen programas de intervención que hayan resultado altamente eficaces para mejorar el bienestar docente y su salud (Iancu et al., 2017). En este sentido, parece necesaria la implantación de programas de intervención que se hayan nutrido de evidencias científicas sustentados bajo un marco teórico explicativo de la conducta humana, y por lo tanto, de la problemática.

De esta manera, algunas teorías motivacionales como la de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985; 2017) reúne las características apropiadas para, en una primera fase, poder realizar un modelo explicativo del síndrome de burnout en el profesorado de ESO junto a sus variables psicosociales asociadas. En una segunda fase, una vez se hayan identificado sus causas y consecuencias, podría ser más sencillo diseñar y eje-

cutar un programa de intervención efectivo, que intente manipular las variables adecuadas para poner freno a esta problemática. Así, la formación del profesorado junto a la práctica de actividad física, podrían ser dos poderosas líneas para satisfacer las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación social) del profesorado. De este modo, apoyando la autonomía docente se puede generar un clima de empoderamiento que facilite al profesorado plantear sus propios retos y actividades. Igualmente, la satisfacción de competencia en su trabajo puede hacer que el profesorado se perciba más competente en sus quehaceres profesionales. Además, si se apoya su competencia a través de la actividad física, podría mejorar su autoestima y su autoconfianza, viéndose relacionada con su bienestar laboral. Finalmente, apoyar las relaciones sociales con compañeros de otros departamentos, en contextos diferentes como puede ser la actividad física, puede transformar y estrechar la interacción entre compañeros de trabajo.

De este modo, el proyecto en su globalidad ha sido una sucesión de acciones a lo largo de dos cursos académicos, encadenando dos estudios complementarios. El proyecto en su globalidad ha representado una oportunidad para aportar a la sociedad una propuesta coherente y debidamente evaluada de acometer la problemática de la salud y del bienestar docente y por lo tanto, de la calidad educativa que pueda ofrecer el sistema educativo (ver figura 3).



Figura 3. Esquema de acción y temporalización de las fases del estudio.

3.

Compartiendo algunas de las actuaciones realizadas

“Nuestro centro se mueve” es la consecuencia de todas las acciones que desde 2014 se han ido desarrollando en los centros educativos con los que estamos colaborando. Nuestra intención en este apartado es apuntar, sugerir y animar a desarrollar algunas de las iniciativas que nos han ido funcionando.

“Nuestro centro se mueve” tiene dos pilares básicos. Por un lado, busca la formación continua del profesorado a través del proyecto de formación de centros basado en generar acciones interdisciplinarias. Por el otro, invita a los docentes a realizar actividad física para favorecer un entorno laboral saludable (ver figura 4).

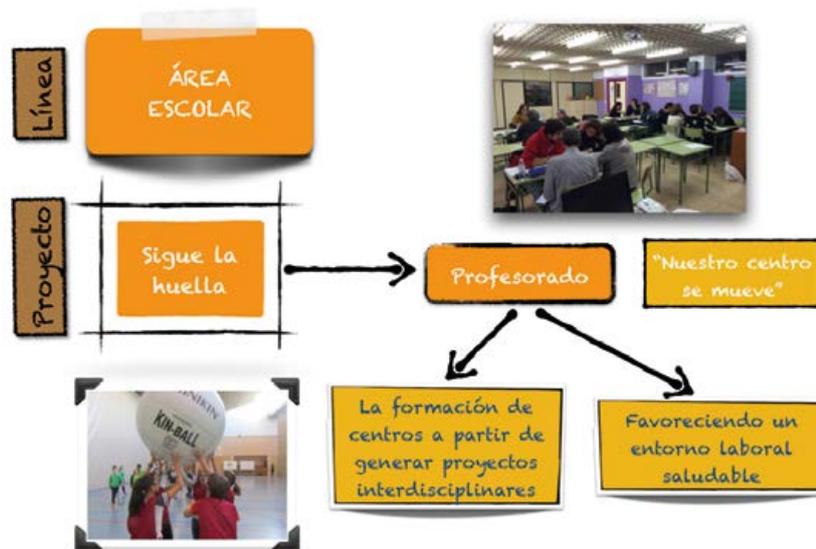


Figura 4. Pilares básicos del proyecto “Nuestro centro se mueve”.

Nuestra recomendación es que ambos pilares se puedan desarrollar de forma complementaria y paralela. El objetivo general es buscar una mejora de la salud y bienestar laboral del profesorado, y así poner freno a la creciente problemática del burnout en el contexto educativo. En las siguientes páginas, vamos a profundizar en cada una de las dos orientaciones del proyecto “Nuestro centro se mueve” para facilitar su comprensión.

4.

La formación de centros a partir de generar proyectos interdisciplinarios

La investigación centrada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), y con ellos los proyectos interdisciplinarios (PI) como una singularidad en el marco escolar al trabajar desde y con las áreas curriculares (Majó y Baquero, 2014), es emergente y ampliamente prometedora. Sin embargo, hasta la fecha la evidencia científica en este ámbito es escasa como muestran Kokotsaki, Menzies y Wiggins (2016) en una revisión de artículos científicos educativos en los que se aplicaba este método a diferentes niveles educativos. No obstante, Condliffe, Visher, Bangser, Drohojowska y Saco (2016), partiendo de unos criterios más laxos en la búsqueda de investigaciones e informes, han encontrado más documentos académicos que muestran mejoras en el aprendizaje de áreas curriculares como las Ciencias Sociales (Summers y Dickinson, 2012) o las Ciencias (Harris, Penuel,

DeBarger, D'Angelo y Gallagher, 2014) o Lengua (Halvorsen, et al., 2012).

Sin lugar a dudas, esta temática educativa será objeto de mayor tratamiento por los docentes e investigadores en los próximos años. Nosotros, en el ánimo de avanzar hacia la mejor comprensión de las dinámicas formativas entre “docente-alumnado-aprendizajes-contexto”, hemos establecido tres aspectos en este apartado para clarificar y ayudarnos a diseñar o establecer un proyecto en nuestro contexto (ver figura 5). El primero de ellos es abordar las fases de un proyecto y algunas consideraciones para una aplicación eficaz. El segundo, describir el proyecto de aprendizaje “Caminos del Pirineo”. Y en tercer lugar, disponer otros proyectos que pueden inspirarnos para mejorar el diseño del mismo.



Figura 5. Elementos para la comprensión de la dimensión de la formación en proyectos interdisciplinarios.

4.1. Fases de un proyecto y consideraciones para una aplicación eficaz

El trabajo por proyectos posee una gran capacidad de aglutinar diferentes acciones educativas conducentes al éxito escolar. Aunque es complicado dar una única respuesta, son varias las referencias que cuando abordan el trabajo por proyectos destacan la importancia de tener una estructura base que guíe del proyecto (Majó y Baquero, 2014; Vergara, 2015). Por ejemplo Julián, Ibor, Aibar y Aguarales (2017) abordan la organización de los proyectos interdisciplinares en base a diferentes experiencias. Así, se considera adecuado estructurar los proyectos en torno a 10 fases interconectadas entre sí:

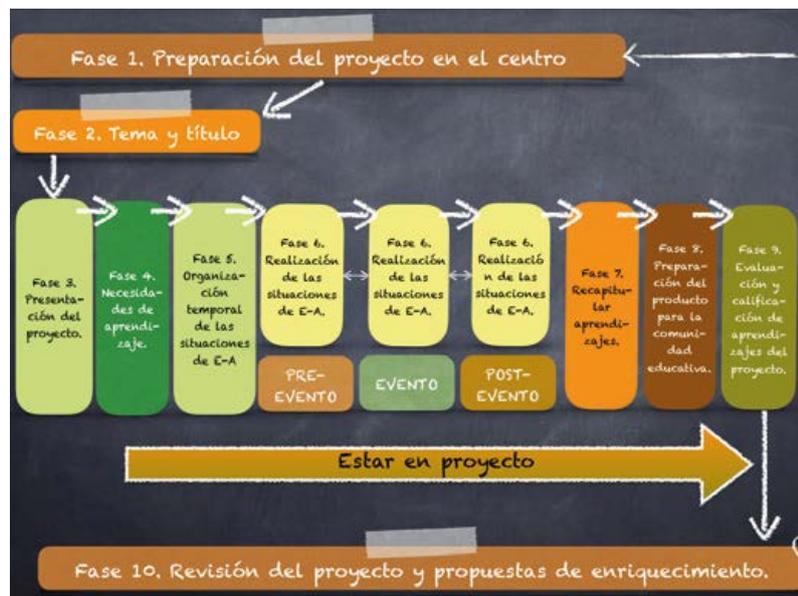


Figura 6. Fases de un proyecto interdisciplinar en el contexto escolar.

Fase 1. Preparación del proyecto en el centro.

Fase 2. Tema y título.

Fase 3. Presentación del proyecto.

Fase 4. Necesidades de aprendizaje.

Fase 5. Organización temporal de las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Fase 6. Realización de las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Fase 7. Recapitular aprendizajes.

Fase 8. Preparación del producto para la comunidad educativa.

Fase 9. Evaluación y calificación de aprendizajes del proyecto.

Fase 10. Revisión del proyecto y propuestas de enriquecimiento.

Si se quiere profundizar en alguna de las fases, se puede hallar más información en el epígrafe “Aspecto clave 3. ¿Por dónde comenzamos?” de esta guía.

Como hemos dicho anteriormente, Kokotsaki et al. (2016) realizaron una revisión de artículos científicos educativos en los que se aplicaba este método a diferentes niveles educativos. La primera conclusión es que hay muy poca evidencia con la aplicación de este método. En infantil y primaria existen tres artículos y en secundaria nueve. Lo que sí que muestran es que se producen mejoras en el aprendizaje, ya sea en las condiciones para favorecerlo o en la tasa de mejora de algún aprendizaje concreto. Así, extraídas del trabajo con docentes expertos que han aplicado este método, se muestran siete recomendaciones para una aplicación eficaz y que debemos tener en cuenta si queremos enriquecer nuestras prácticas. A saber:

- 1. Gestión del tiempo.** Se pone el acento en la importancia de la coordinación de los horarios de los proyectos con otros profesores.
- 2. La presentación del proyecto y su introducción.** Se recomienda ir dando pistas del proyecto antes de comenzar para que vayan pensando sobre el mismo. También es importante alentar el trabajo reflexivo desde el principio del proyecto para desarrollar un plan de investigación y que la pregunta de investigación sea adecuada para conectarla con aprendizajes relevantes para el alumnado.
- 3. La autogestión del alumnado.** Cuando el alumnado está sumergido y comprometido con el proyecto, toma decisiones por sí mismo y “tira” del proyecto. Ese concepto se denomina “estar en proyecto” en Julián et al. (2017).
- 4. Gestión de los grupos cooperativos.** Confección y seguimiento de los grupos y asegurarnos la participación activa y equilibrada de todos sus miembros.
- 5. Trabajar con el contexto social** para enriquecer las interacciones de nuestro alumnado.
- 6. Sacar el máximo provecho de los recursos tecnológicos** de los que dispongamos y trabajar lo relacionado con la selección y organización de la información.
- 7. Evaluar el proyecto y evaluar al alumnado** utilizando diferentes métodos de evaluación, focalizando la atención tanto en los aspectos individuales como grupales del aprendizaje.

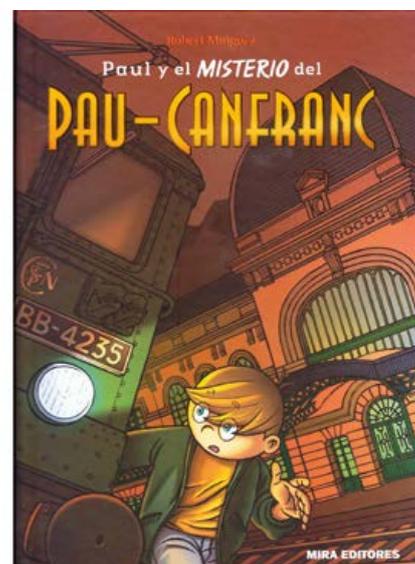
4.2. Proyecto de aprendizaje “Caminos del Pirineo”

Partiendo de la participación en el **programa de formación de centros**, el profesorado recibió formaciones específicas de **aprendizaje cooperativo** y **aprendizaje basado en proyectos**. Como resultado o producto final, emergió el proyecto interdisciplinar que fue llamado “Caminos del Pirineo”. La organización del proyecto “Caminos del Pirineo” la conformaron **35 acciones prioritarias** (ver figura 7) e implicaron a la mayoría de los departamentos de Educación Secundaria distribuyéndose temporalmente desde enero hasta junio.

Cómo hilo conductor y guía para conducir el “**Caminos del Pirineo**”, se utilizó el cómic titulado “**Paul y el misterio del Pau-Canfranc**”. Dicho relato, narra la historia del acceso transpirenaico entre Francia y España de la estación de ferrocarriles de Canfranc y Aquitania.

De este modo, el cómic “Paul y el misterio del Pau-Canfranc” permitía conectar contenidos curriculares de diferentes departamentos, entremezclando fragmentos de elevado valor histórico con elementos geográficos y de la naturaleza. Igualmente la historia de la Estación de Canfranc y sus vías sirvió de sustento para integrar al departamento de matemáticas y tecnología. El contexto transfronterizo y la redacción del cómic en diferentes idiomas involucró al departamento de lenguas extranjeras. Igualmente, el denominador común del proyecto fue la promoción de la actividad física y otros hábitos saludables, tanto para el alumnado participante como para el profesorado.

Durante el transcurso del proyecto “Caminos del Pirineo” se realizaron excursiones senderistas por el valle del río Aragón y el valle de Canfranc, terminando con una semana cultural en el centro en



la que se expusieron las diferentes acciones trabajadas desde cada área curricular. Como se puede observar en la figura 6, la semana cultural, como situación de referencia final del proyecto, tuvo el objetivo de plasmar materialmente todo el trabajo realizado por el alumnado y el profesorado del centro. Se realizaron actividades en horario lectivo y no lectivo que implicaron también a las familias de los estudiantes. Se desarrollaron charlas de nutrición e hidratación, actividad física, discursos históricos y exposición de fotografías, entre otras.

Áreas	Temporalización							
	Oct-Nov-Dic	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	
Música y Educación Física	FORMACIÓN EXTERNA	INICIO DEL PROYECTO	Unidad de aprendizaje de senderismo y orientación		ITB bicicleta - Danza del Pirineo	SEMANA CULTURAL	Unidad de BTT	
			Unidad de juegos tradicionales					
Biología y Geología			Elaboración cuadernillos profesor y alumno				Cuaderno de campo	
Lengua extranjera			Lectura comic, traducción				Excursión a Canfranc	
Matemáticas y tecnología			Construcción de maquetas y puentes - Semejanza geométrica		Proporcionalidad numérica - Tren antiguo/moderno		Infografías - Geogebra	
Lengua Castellana y Literatura			Lectura comic Texto-Imagen Conceptos Novela Gráfica				Excursión a Canfranc - Revisión técnicas narrativas	Elaboración cómic
Geografía e Historia			Ubicación geográfica, terminología, acontecimientos históricos y leyendas. - Friso cronológico		Hª Camino de Santiago - Mapas - Catedral San Pedro		Leyendas del Camino de Santiago - Cuaderno de campo	
Tutoría	C30/ D30	Test de Responsabilidad - Diseño de los recreos	Recreos divertidos - Selfies desde el canfranero	Promoción de bicicleta - Alimentación, hidratación y sueño				

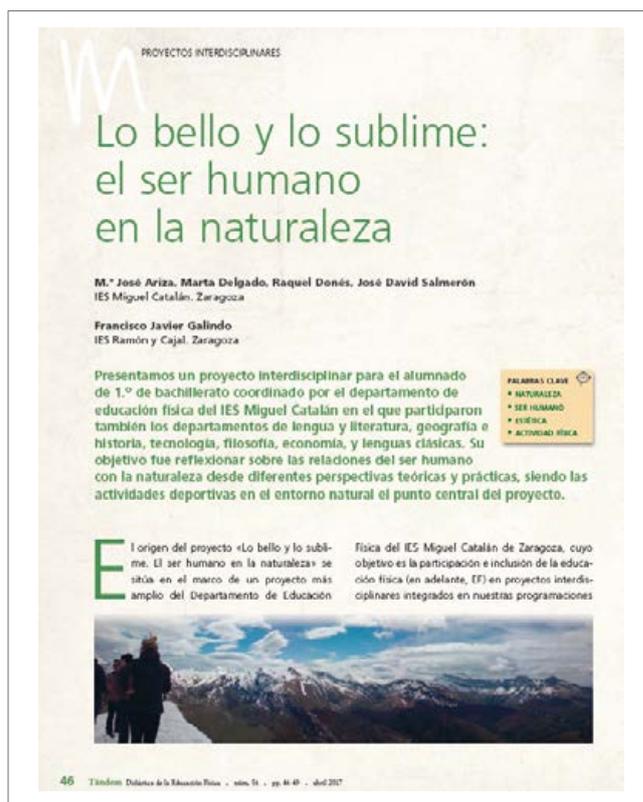
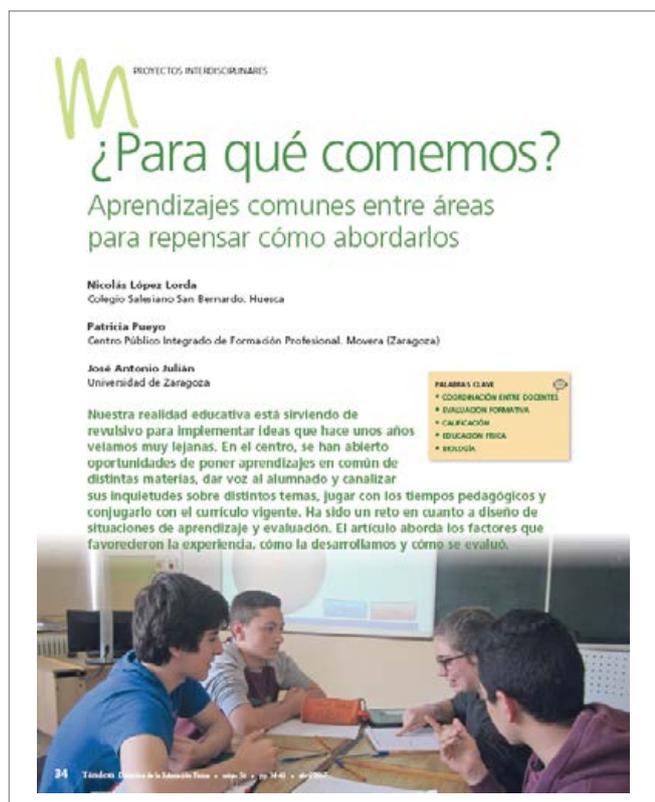
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Exposición fotográfica del recorrido del proyecto; Alumnado y profesorado				
Elaboración Álbum de fotos Post-Ruta Canfranc-Villanua	Camino de Santiago por Huesca	Visita autor Cómic	Excursión Ibón de Estanés	Danza del Pirineo
		Visita "Amigos Camino de Santiago"		
Recreos activos, divertidos y tradicionales; Alumnado y profesorado				

Figura 7. Temporalización del proyecto de formación de centros y desarrollo de acciones de la semana cultural.

4.3. Otros proyectos que pueden inspirar

En una potencial dinámica formativa en el centro, aconsejamos nutrirnos de otras experiencias interdisciplinares realizadas en otros centros. Esas experiencias estarán ajustadas al contexto de aplicación, pero siempre resultan interesantes para crear redes de apoyo formativo para elaborar nuestras propuestas formativas.

A continuación vamos a presentar dos experiencias que pueden servir como ejemplo.



- López, N., Pueyo, P. y Julián, J.A. (2017). *¿Para qué comemos? Aprendizajes comunes entre áreas para repensar cómo abordarlos. Tándem: Didáctica de la educación física*, 56, 34-41

Con la excusa de abordar la temática de la evaluación, el siguiente artículo profundiza en la importancia de indagar en los aprendizajes comunes entre materias en la ESO para configurar espacios comunes de aprendizaje. Este planteamiento se articula con el requisito de la comunicación entre departamentos. El artículo muestra cómo hacerlo desde la Educación Física y Biología, siendo la pregunta “¿Para qué comemos?” el punto de partida.

- Ariza, MªJ., Delgado, M., Donés, R., Salmerón J.D. y Galindo, F.J. (2017). *Lo bello y lo sublime: el ser humano en la naturaleza. Tándem: Didáctica de la educación física*, 56, 46-49

El contacto con la naturaleza y la relación con el ser humano es objeto de estudio en el siguiente artículo que además aporta los recursos y materiales elaborados. Bachillerato es una etapa sensible para poder reflexionar desde la filosofía de lo que la naturaleza ha aportado al desarrollo del pensamiento humanístico.

5.

Favoreciendo un entorno laboral saludable

De forma paralela al desarrollo del proyecto de formación de centros colectivo, es recomendable realizar un programa saludable de mantenimiento de actividad física. Conociendo los beneficios, científicamente reconocidos de la práctica de actividad física, sobre la salud física y psicológica y el bienestar, esta dimensión en los centros educativos es poco habitual. Pero lo cierto, y las evidencias científicas así lo demuestran es que realizar actividad física fuera del horario laboral con un grupo de personas que trabajan juntos puede mejorar su salud y su bienestar en el trabajo (White et al., 2017). Por ejemplo, en este contexto particular se sugiere llevar a cabo un programa de mantenimiento de actividad física con el profesorado que compone un claustro (para más información, ver Abós, Sevil, Julián, Generelo y García-González, 2018).

De forma general, nuestra propuesta consistió en organizar sesiones de actividad física entorno a estos cinco ejes (ver figura 8):

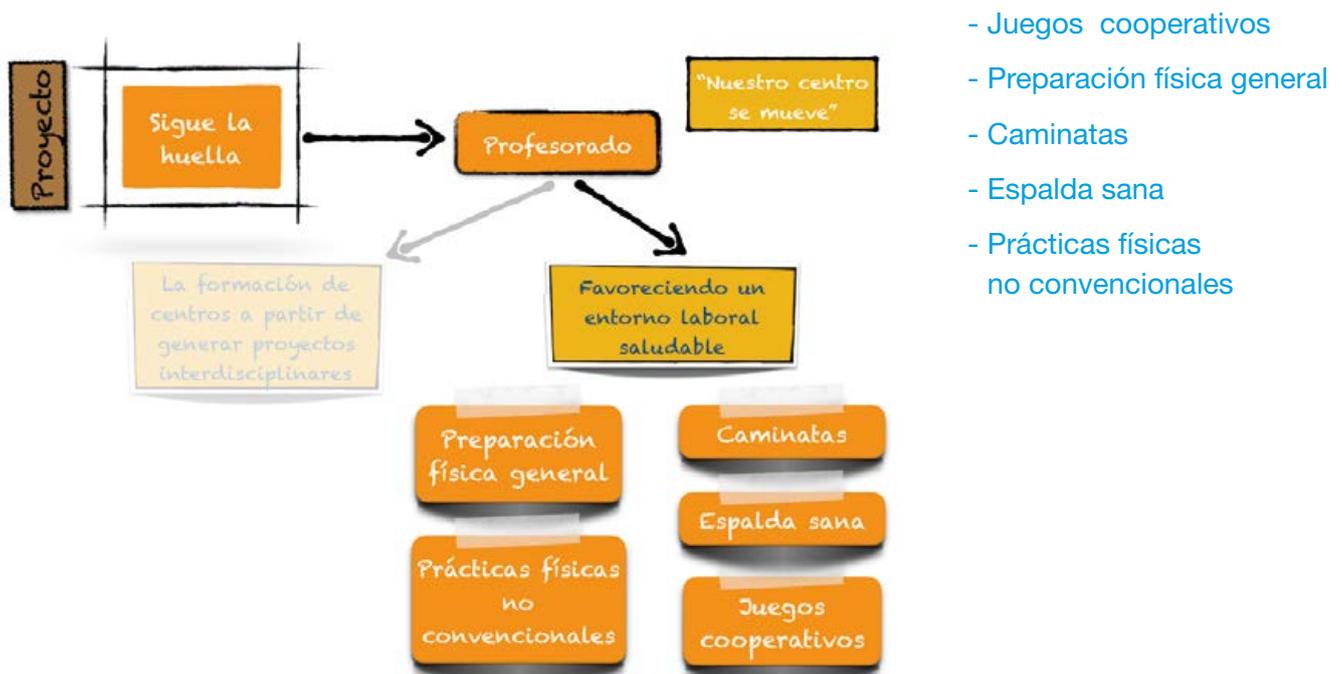


Figura 8. Dimensiones de programa saludable de actividad física dentro de “Nuestro centro se mueve”.

¿Cuántas sesiones?

El programa saludable de actividad física tendría entre 40 y 50 sesiones de 60 a 120 minutos de duración. Lo ideal es realizarlo durante todo el curso escolar y una o dos veces por semana. Esto tiene un doble objetivo. Por una parte ir adquiriendo una rutina semanal de ejercicio saludable y, por otra parte, obtener un umbral mínimo de disfrute para afrontar con garantías las excursiones y las actividades de la semana cultural. Nuestra recomendación es que este programa sea al menos supervisado por un profesional de la actividad física que marque los criterios de continuidad, progresión y adecuación de las cargas para que tenga el calificativo de “saludable”.

¿Cómo organizamos las sesiones?

Recomendamos que durante el primer trimestre se vayan alternando sesiones de juegos cooperativos con un alto componente lúdico y social con las sesiones de preparación física general. Esto nos permitirá conocernos mejor y hacer un grupo más amigable, a la vez que de forma progresiva vamos mejorando nuestra condición física. Hacia el mes de marzo, con el aumento de las temperaturas, podemos comenzar las sesiones de carácter aeróbico mediante caminatas. Seguidamente, se recomienda introducir sesiones de espalda sana hacia final de curso para mejorar la higiene postural. Con la llegada del calor, también podemos aprovechar las piscinas para desarrollar sesiones de espalda sana. Finalmente, durante todo el curso para evitar caer en la rutina se recomienda realizar prácticas físicas no convencionales o alternativas entre las sesiones programadas.

A continuación se explica con más detalle en que ha consistido cada uno de los componentes del programa. Esto únicamente pretende servir de guía para nuevas iniciativas, aunque cualquier forma de actividad física saludable podría tener cabida.

5.1. Juegos cooperativos

Se recomienda desarrollar entre 8 y 12 sesiones basadas en juegos y desafíos cooperativos. Se pueden situar al inicio del programa por su componente lúdico y social, dado que uno de los objetivos es crear vínculos de amistad entre los participantes. Se deben realizar agrupaciones variadas y diferentes para estimular las relaciones sociales. Es decir, todos interactuamos con todos.

La intensidad de las sesiones debe ser progresiva para fomentar la participación de todos y todas. Además recomendamos invitar a los participantes a tomar algunas decisiones de la sesión, como la elección de la música, los materiales de diferentes tareas, o incluso el tipo de tarea. Esta cesión de autonomía puede hacerles sentir partícipes del programa, lo cual puede desencadenar en una adhesión mayor hacia la práctica de actividad física. Como elementos de promoción de la actividad física, al finalizar las sesiones se pueden realizar reflexiones grupales sobre estrategias para aumentar el tiempo de práctica en el día a día y en el trabajo docente. Algunas propuestas que pueden surgir son:

- **Cafés activos:** tomar el café en los recreos de pie, caminando por el patio en lugar de en la sala de profesores.
- **Cambios de clase:** durante los cambios de clase había que subir y bajar una planta aunque la clase estuviese en la misma.
- **Alarma 60 minutos:** evitar permanecer más de 60 minutos sentado en mi lugar de trabajo.

5.2. Preparación física general

Finalidad	<p>Proporcionar recursos para gestionar su práctica autónoma de actividad física e incrementar sus capacidades físicas.</p> <ul style="list-style-type: none">- Promocionar la práctica de actividad física autónoma empoderando a los participantes para que sean capaces de predisponer a su contexto social y laboral, incluyendo a los estudiantes, hacia un estilo de vida activo y saludable.
-----------	---

Se recomienda un número de sesiones que puede oscilar entre 8 y 12. Se pueden ir alternando semanalmente con las de juegos cooperativos. Se pueden caracterizar por un **componente más físico de fuerza y resistencia**. Para ello, se realizarían sesiones de circuito físico orientadas a la fuerza-resistencia y sesiones más específicas de fuerza en una sala de musculación.

Estas sesiones es más que recomendable que sean dirigidas por un especialista para comprender la técnica y la realización de movimientos. Durante estas sesiones, se deben aportar recursos como la importancia de la frecuencia cardiaca y su medición para el control de la intensidad del ejercicio físico. Como promoción de hábitos saludables se pueden sugerir algunas estrategias como:

- **Utilización del entorno próximo:** parques activos.
- **Tareas cotidianas:**
 - llevar la basura a un contenedor de la calle de al lado.
 - escaleras, no ascensor.
 - ir al trabajo caminando, cada día en menos tiempo.

5.3. Caminatas

Finalidad	<p>Mejorar las relaciones sociales y la competencia física a través de caminatas orientadas hacia el incremento de la resistencia aeróbica.</p> <ul style="list-style-type: none">- Promocionar el senderismo como una práctica saludable de mantenimiento para mejorar la salud dotando de recursos al profesorado para transmitir su práctica.
-----------	--

Se recomienda realizar entre 6 y 10 sesiones de senderismo en las que paulatinamente se vaya incrementando tanto la dificultad como la intensidad (se recomienda utilizar el criterio MIDE). Se debe aprovechar el entorno cercano del centro y de la ciudad. La intención será **dotar al profesorado de recursos autónomos para su propia práctica**. Durante estas sesiones se debería explicar la importancia del ejercicio físico aeróbico, así como las pulsaciones que se deberían alcanzar para optimizarlo.



Es recomendable comenzar con caminatas breves, de 20-25 minutos, para intentar llegar a caminatas de casi 120 minutos de duración. En el transcurso de las sesiones, se deberán implementar estrategias para estimular la adherencia a la práctica física. Para mejorar la competencia del profesorado se recomienda dar un feedback positivo después de la práctica, colgando en la sala de profesores los datos de la sesión realizada, como se ilustra en la figura 9.

Figura 9. Ejemplo de feedback que se daba al profesorado después de cada sesión.

5.4. Espalda sana

Finalidad

Empoderar al profesorado a través de recursos de práctica física destinados a la prevención de lesiones de espalda motivados por el trabajo.

- Promocionar hábitos saludables de higiene postural entre el profesorado y los distintos agentes del centro de enseñanza.

Se recomienda al final del programa de intervención realizar **sesiones de espalda sana**, las cuales deberán buscar la **adquisición de hábitos de higiene postural y la prevención de lesiones a través de la práctica física**. Para dotar de recursos al profesorado se deberán de realizar entre 6 y 8 sesiones. Las sesiones deben de permitir reproducir los ejercicios en su día a día, en su propio hogar y con material accesible y de fácil adquisición.

Para ello se recomienda realizar un **dossier** que contenga de **30 a 40 ejercicios destinados a la prevención de los dolores de espalda**. Lo interesante de estos ejercicios es que no se precisa de ningún tipo de material. Además, se deben de aportar rutinas de 8-10 ejercicios de 15 minutos para poderlos realizar en el día a día.



5.5. Prácticas físicas no convencionales

Finalidad

Desarrollar actividades físicas alternativas (natación, spinning entre otras) destinadas a la mejora de la salud física del profesorado y al empoderamiento de los agentes protagonistas para su práctica autónoma.

Además de realizar las sesiones correspondientes a los cuatro componentes que forman el **programa saludable de actividad física**, hay que aprovechar las **oportunidades que nuestro contexto social-cultural-físico-lúdico-deportivo nos ofrezca**.

¿Algunos ejemplos que no deberíamos dejar pasar?

- **8 de marzo**, en el que se celebraba el **día Internacional de la Mujer**. Con este motivo, se puede organizar una sesión de actividad física en la cual todo el profesorado asistente porte al menos una prenda de color rosa, celebrando el particular **Día de la mujer deportista**. De este modo se pretende realizar ejercicio físico promulgando la equidad de género.
- Otra práctica alternativa con un carácter más promocional es el **6 de abril, día Mundial de la Actividad Física**, el cual puede ser en una ocasión excelente para promocionar su práctica saludable.
- Continuando con la suma de acciones de promoción y práctica, podemos aprovechar el **día Mundial de la Bicicleta en la semana del 18 al 22 de abril** para reservar una sala de ciclo-indoor para dar unas pedaladas, o si se prefiere, organizar un pequeño recorrido por los parques y alrededores del entorno del Centro.

Seguro que en vuestro contexto hay iniciativas relacionadas con la actividad física saludable iguales o similares a estas. **MUCHO ÁNIMO**.

Aspecto clave 1

La implicación y sinergias de los diferentes agentes participantes

El logro de la mejora del bienestar laboral y la salud en el contexto docente no puede entenderse como un problema individual ni particular. Así, las acciones de promoción de hábitos saludables en el contexto laboral tienen que comprometer a la totalidad de los agentes que forman el entramado sociocultural que supone un centro de enseñanza. Es decir, no se trata de un reto individual, se trata de un reto grupal que necesita el apoyo de diferentes actores.

A continuación, en la figura 10 y a modo de ejemplo, se expone de forma gráfica el esquema o mapa conceptual con las sinergias entre los distintos sectores involucrados en el proyecto “El Sierra se mueve”, el cual fue el motor inspirador de la presente guía. En rojo, de forma destacada y en el centro de la imagen, aparece la figura del facilitador por erigirse como el verdadero conductor del estudio. El facilitador fue el eje por el que pasaban todos los temas referentes al proyecto. En un rojo de un tono más claro, se puede observar al grupo de investigación EFYPAF, al equipo del I+D+i y al IES Sierra de Guara. Estos tres sectores resultaron fundamentales en la coordinación y correcto desarrollo del proyecto. En azul, se puede observar a los protagonistas del estudio, el profesorado, tanto del centro experimental como de los centros que actuaron como centro control. Finalmente, en verde se destacan aquellos sectores que estuvieron involucrados en el estudio de forma puntual, pero que resultaron imprescindibles para lograr los objetivos perseguidos.

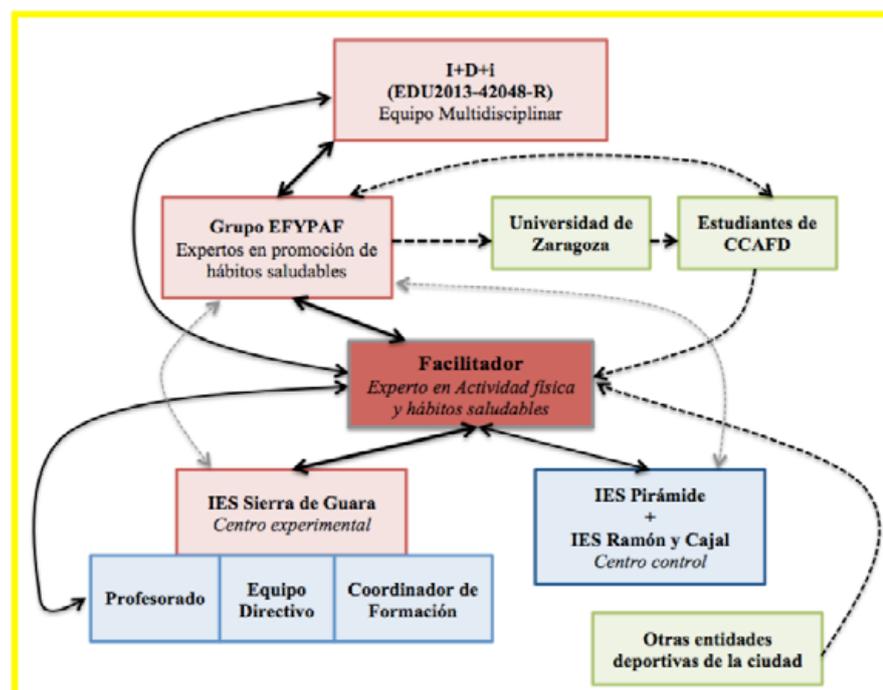


Figura 10. Mapa conceptual de sinergias entre los diferentes sectores participantes en el proyecto.

No obstante, que la experiencia arriba explicada haya emergido en el contexto de un proyecto de investigación no significa que esta idea no pueda trasladarse a otros contextos. Así, el proyecto fue realizado con el compromiso de que todas las propuestas, adaptadas al contexto concreto, se pudieran realizar desde cualquier Centro de Educación Secundaria. Sea como fuese, a través o desde CAPAS-Ciudad (<https://capas-c.eu/>) como centro especializado en la promoción de la actividad física y la salud, se os puede proporcionar ayuda en la adaptación de estas ideas a las condiciones particulares de cada centro o contexto.

Aspecto clave 2

La perspectiva de género y los criterios de equidad

El proyecto que defina “Nuestro centro se mueve” debe de tener como referencias fundamentales los siguientes criterios para mejorar el entorno laboral de todos los profesores y profesoras sin distinción alguna. No tendría sentido hacerlo de otro modo, dado que los beneficios que pueden obtenerse, tanto del proyecto de formación de centros como del programa saludable de actividad física son los mismos independientemente del género.

a) Todos los implicados deben estar informados de las acciones que se realizan. Se debe de generar una dinámica abierta y fluida para mantener a todo el profesorado informado de las acciones. Esto puede permitir incorporarse al grupo en cualquier momento del proceso.

b) La participación es siempre voluntaria. Las oportunidades de participación deben ir encaminadas a buscar los horarios que mejor convengan al máximo número de profesores y profesoras.

c) Actividades para todos y todas. Deberemos abrirnos a actividades que permitan la participación de todo el claustro: ¿jugamos al kin-ball?

d) Características de una actividad física saludable para todos y todas. Nos referimos a que las actividades físicas propuestas deben respetar los principios de progresión, continuidad, multilateralidad, individualidad, gestión autónoma y relación social, tal y como hemos apuntado en otras ocasiones (Generelo, Julián y Zaragoza, 2009).

Los criterios aludidos, especialmente la interpretación de los tres últimos (individualidad, gestión autónoma y relación social), dimensionan la relación entre la práctica de la actividad física y la salud de una manera no tan estrecha como puede serlo la visión más tradicional de la promoción de la salud. Pese a la transformación que sufre el concepto de salud a partir de la mitad del siglo pasado con la difusión de la salud por parte de la OMS, en muchos casos, un enfoque excesivamente convencional limita un desarrollo de la promoción de la salud a aspectos vinculados a la aparición o no de la enfermedad. Atender particularmente a los intereses individuales y las características de cada uno de los participantes, potenciar las relaciones sociales y fomentar la autonomía para la práctica de la actividad física o el empoderamiento de cada sujeto, son criterios que se estiman fundamentales y que se han tenido en cuenta en nuestro trabajo.



En resumen, el problema que se intenta abordar tiene dimensiones globales que no pueden segregarse por tipo de centro, por tipo de contrato o por el género del profesorado. Por ello, se ha buscado aplicar estrategias globales que busquen en todo momento la equidad, pero que a la vez puedan adaptarse a las necesidades individuales de cada profesor y profesora con el objetivo de mejorar su bienestar y su salud.

Aspecto clave 3

¿Por dónde comenzamos?

Comenzar un proyecto siempre es un momento comprometido. Cada contexto tiene sus respuestas pero algunas preguntas son “lugares comunes” en la educación. Para finalizar este documento, nos ha parecido interesante centrar la atención en tres aspectos que a nosotros nos ayudaron en el comienzo y debatir algunas ideas. Esperamos que os sean de utilidad.



Sobre proyectos interdisciplinares:

MAJÓ, F.; BAQUERO, M. (2014). *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona. Graó

El libro se organiza en ocho capítulos o ideas clave y recorre los elementos básicos para formarte en este modelo de aprendizaje y avanzar hacia otra forma de gestionar el aprendizaje escolar.



Sobre las fases de los proyectos:

JULIÁN, J.A; IBOR, E. (coords.) (2016): *Montaña Segura: El senderismo como proyecto interdisciplinar en el ámbito escolar*. Zaragoza. Prames

El libro presenta un proyecto interdisciplinar en torno a la actividad del senderismo.

En la primera parte se hace mención a las referencias del proyecto. En el capítulo 2 se muestra la organización más detallada de un proyecto.

Durante todo el libro se ofrecen diferentes ideas para la presentación y organización de los aprendizajes.

A libre descarga en: <http://efypaf.unizar.es/recursos/proyectosinterdisciplinares/montanasseguras.html>



Sobre actividad física para adultos y mayores

US Department of Health & Human Services. *Manténgase activo y a su manera. Guía para adultos*. Disponible en: https://health.gov/paguidelines/pdf/PAG_Spanish_Booklet.pdf

Esta guía enseña al lector algunos de los aspectos clave para comenzar a realizar actividad física en personas adultas.

Se muestran propuestas de ejercicios de diferentes intensidades, frecuencia de práctica y recomendaciones para planificar y mantener en el tiempo un programa de actividad física orientado a la mejora de la salud.

Bibliografía

Avales científicos del proyecto

Abós, Á., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N., & García-González, L. (2018). Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: a variable- and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21–34. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.010>.

Abós, Á., Sevil, J., Julián, J. A., Martín-Albo, J., & García-González, L. (2018). Spanish validation of the Basic Psychological Needs at Work Scale: A measure to predict teachers' well-being in the workplace. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18(2), 127–148. <http://doi.org/10.1007/s10775-017-9351-4>.

Abós, Á., Sevil, J., Martín-Albo, J., Aibar, A., & García-González, L. (2018). Validation evidence of the Motivation for Teaching Scale in Secondary Education. *The Spanish Journal of Psychology*, 21, e9. <http://doi.org/10.1017/sjp.2018.11>.

Abós, Á., Sevil, J., Martín-Albo, J., Julián, J. A., & García-González, L. (2018). An integrative framework to validate the Need-Supportive Teaching Style Scale (NSTSS) in secondary teachers through exploratory structural equation modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 52, 48–60. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.001>.

Bibliografía destacada de la guía.

Anaya, D., & López, E. (2014). Spanish teachers' job satisfaction in 2012-13 and comparison with job satisfaction in 2003-04. A nationwide study. *Revista de Educacion*, 365(365), 96–121. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-266>

Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45–68. <http://doi.org/10.1080/01443410802459234>

Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637–654. <http://doi.org/10.1017/S1138741600002316>

Condliffe, B., Visher, M. G., Bangser, M. R., Drohojowska, S., & Saco, L. (2016). *Project-based learning: A literature review*. New York, NY: MDRC.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum. <http://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525. <http://doi.org/10.1016/J.TATE.2011.11.013>

Generelo, E., Julián, J. A., & Zaragoza, J. (2009). *Tres vueltas al patio. La carrera de larga duración en la escuela*. Zaragoza: Inde

Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L. P. (2017). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 1–24. <http://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>

Innstrand, S. T., Langballe, E. M., Falkum, E., & Aasland, O. G. (2011). Exploring within - and between-gender differences in burnout: 8 different occupational groups. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84(7), 813–824. <http://doi.org/10.1007/s00420-011-0667-y>

Julián, J. A., Ibor, E., Aibar, A., & Agualeles, I. (2017). Educación física, motor de proyectos. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (56), 7-15.

Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-what do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181–192. <http://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775–790. <http://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>

Summers, E. J., & Dickinson, G. (2012). A longitudinal investigation of project-based instruction and student achievement in high school social studies. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 6(1), 82-103. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1313>.

White, R. L., Babic, M. J., Parker, P. D., Lubans, D. R., Astell-Burt, T., & Lonsdale, C. (2017). Domain-specific physical activity and mental health: a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 52(5), 653–666. <http://doi.org/10.1016/j.amepre.2016.12.008>

Socios / Partenaires



**Universidad
Zaragoza**



@CAPAS-ciudad/cité



@capas-ciudad

www.capas-c.eu



@CapasCiudad



@capas-cité



Le projet a été cofinancé à hauteur de 65% par le Fonds Européen de Développement Régional (FEDER) dans le cadre du Programme Interreg V-A Espagne-France-Andorre (POCTEFA 2014-2020). L'objectif du POCTEFA est de renforcer l'intégration économique et sociale de l'espace frontalier Espagne-France-Andorre. Son aide est concentrée sur le développement d'activités économiques, sociales et environnementales transfrontalières par le biais de stratégies conjointes qui favorisent le développement durable du territoire.

El proyecto ha sido cofinanciado al 65% por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) a través del Programa Interreg V-A España-Francia-Andorra (POCTEFA 2014-2020). El objetivo del POCTEFA es reforzar la integración económica y social de la zona fronteriza España-Francia-Andorra. Su ayuda se concentra en el desarrollo de actividades económicas, sociales y medioambientales transfronterizas a través de estrategias conjuntas a favor del desarrollo territorial sostenible.