



**Materiales Educativos sobre Imagen Corporal en Población Escolar
análisis de Fundamentos Pedagógicos y Didácticos y Orientaciones para su Diseño**

Nathalia Sánchez Vargas

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Especialización en Pedagogía

Tutor: Guillermo Fonseca Amaya

2026

Contenido

Introducción	4
Pregunta de investigación:	7
Justificación	8
Objetivos	10
Objetivo general.....	10
Objetivos específicos	10
Antecedentes	11
Factores de riesgo	13
Factores incidentes:.....	13
Instrumentos de medición:	13
Intervenciones sobre diversidad corporal:	13
Intervenciones a través de la actividad física:.....	13
Intervenciones educativas:	14
Marco teórico	17
Imagen corporal:	17
Medición de la imagen corporal:	19
Diversidad corporal.....	22
Pedagogía: definición y evolución del término	23
Didáctica	27
Metodología	30
Diseño del estudio.....	30
Selección y depuración de estudios	32
Unidades de análisis.....	34
Sistema de categorías y procedimiento de análisis	34
Aceptabilidad y eficacia preliminar de una intervención escolar sobre la imagen corporal en zonas urbanas de la India: un ensayo controlado aleatorizado piloto	45
Hallazgos comunes	53
Orientaciones para el diseño de materiales educativos sobre imagen corporal en edad escolar ..	54

Orientación 1: Explicitar la dimensión pedagógica	54
Orientación 2: Adecuar la transposición didáctica al subgrupo etario.....	55
Orientación 3: Vincular el contenido con el saber común	56
Orientación 4: Incorporar metacognición y evaluación formativa	56
Conclusiones	58
Alcances y limitaciones	60
Referencias.....	61
Anexos	68
Anexo 1	68
Anexo 2	74
Anexo 3	80
Anexo 4.....	84
Anexo 5	88

Introducción

La imagen corporal es un concepto multidimensional de interés para diferentes disciplinas como la antropología, la nutrición, la psicología, la psiquiatría, la sociología y la educación. Esta hace referencia a la imagen mental que el individuo tiene de sí mismo, así como a las valoraciones asociadas a esta; en este sentido, se reconocen diferentes dimensiones que incluyen lo perceptual, cognitivo, emocional y conductual (Himmerich & Khadijeh , 2024). Esta puede presentar alteraciones como la distorsión y la insatisfacción (Hosseini & Padhy, 2023).

Las alteraciones de la imagen corporal pueden tener un impacto negativo en la salud mental y la calidad de vida del individuo, al asociarse con problemas como la depresión y los trastornos de la conducta alimentaria (Rodgers et al., 2023). En contraste, una imagen corporal positiva y no distorsionada favorece el bienestar, así como otros aspectos relacionados, como la autoestima y el autoconcepto.

Una vez consolidado el concepto, la imagen corporal ha sido ampliamente estudiada, generando numerosa evidencia. Entre los hallazgos más relevantes, se destaca que su desarrollo inicia en la infancia temprana y su consolidación de forma consciente durante la edad escolar comprendida entre los 6 y los 12 años. Asimismo, se ha identificado que está es influenciada por diferentes variables, lo que ha despertado un creciente interés por la prevención de sus alteraciones

Aunque existen diversas intervenciones encaminadas a impactar la imagen corporal en población escolar con diferentes metodologías y materiales educativos, cuyo impacto ha sido evaluado como positivo y estadísticamente significativo estos materiales carecen de una sustentación desde la pedagogía y la didáctica.

Teniendo en cuenta el potencial de la educación para contribuir a la prevención de las alteraciones de la imagen corporal, el presente trabajo aporta una perspectiva desde las ciencias de la educación con el propósito de identificar los elementos pedagógicos y didácticos que subyacen en los materiales educativos existentes. A partir de este análisis, se busca establecer lineamientos que sirvan como documento de consulta y apoyo para el diseño y desarrollo de materiales educativos sobre imagen corporal en población escolar.

Planteamiento del problema

La insatisfacción con la imagen corporal es un fenómeno de alta prevalencia en la infancia. La revisión sistemática de Jiménez Flores et al. (2017) evidencia que, independientemente del método de evaluación utilizado, la distorsión e insatisfacción corporal son hallazgos consistentes. Este fenómeno no se restringe a un tipo de cuerpo: aunque existe una relación positiva entre el índice de masa corporal (IMC) y la insatisfacción, es decir, a mayor peso, mayor insatisfacción; también se reporta insatisfacción asociada al bajo peso, especialmente en el género masculino (Tekola et al., 2024), lo que confirma que afecta a ambos extremos del espectro corporal.

Un factor determinante en el desarrollo de la imagen corporal es el entorno. Los pares, la familia, la escuela y los medios de comunicación pueden llevar a la interiorización de ideales poco realistas que refuerzan estereotipos (Tatangelo, 2017; Suhag, 2024). Estos son: la delgadez como ideal femenino y el cuerpo atlético y musculoso como ideal masculino (Tekola et al., 2024). Sin embargo, estos mismos entornos también pueden convertirse en factores protectores y contribuir al desarrollo de una imagen corporal positiva.

La aparición temprana de estas alteraciones hace que el problema sea especialmente urgente. El sesgo de peso, entendido como los prejuicios inconscientes hacia personas con mayor peso, puede surgir en edades tan tempranas como los 3 años (Bensley et al., 2023), posteriormente la insatisfacción corporal aparece y se consolida de forma consciente alrededor de los 6 años (Jiménez Flores et al., 2017), con prevalencias de hasta el 70% (Kroon Van Diest et al., 2018). Esto convierte la etapa escolar que abarca a los niños entre los 6 y 12 años en un momento crítico de intervención y el foco de esta investigación.

Frente a esta realidad, la literatura reporta intervenciones educativas dirigidas a promover una imagen corporal positiva (Smith et al., 2024). Sin embargo, el diseño de cualquier material

educativo requiere de una fundamentación que trascienda el contenido temático: los elementos pedagógicos orientan la concepción de la educación y sus fines, el para qué enseñar y desde qué visión, mientras que los elementos didácticos guían los procesos concretos de transmisión y estructuración de la experiencia de aprendizaje. Tener en cuenta esta doble dimensión dota a un material de mayor coherencia y pertinencia.

Así se identifica una limitación concreta: la ausencia de lineamientos pedagógicos y didácticos que orienten el diseño de materiales educativos sobre imagen corporal para población infantil en edad escolar, lo que limita la posibilidad de desarrollar propuestas educativas con respaldo conceptual, así como la adaptación a diferentes formatos educativos.

Pregunta de investigación:

¿Qué características pedagógicas y didácticas pueden guiar el diseño de materiales educativos sobre imagen corporal dirigidos a población infantil en edad escolar derivadas de un estudio documental?

Justificación

La imagen corporal y sus alteraciones tienen consecuencias documentadas sobre la salud mental en la población infantil. Estas alteraciones se consolidan de forma consciente en la etapa escolar, lo que la convierte en una ventana crucial para la educación en imagen corporal.

Teniendo en cuenta la importancia de la misma y su carácter multidimensional, diversas disciplinas han estudiado el concepto y desarrollado intervenciones dirigidas a promover una imagen corporal positiva en población infantil. Sin embargo, la mayoría de estas iniciativas provienen de las ciencias de la salud como la medicina, la nutrición y la psicología y no de las ciencias de la educación.

Esta procedencia disciplinar tiene una consecuencia concreta: los materiales educativos resultantes cuentan con una estructura funcional y han demostrado eficacia según las herramientas de medición, pero sus fundamentos pedagógicos como las concepciones sobre la educación, el sujeto que aprende, el rol del docente y las finalidades formativas, aparecen de manera implícita o no son contemplados en absoluto, lo que limita la posibilidad de replicarlos o adaptarlos desde una perspectiva educativa fundamentada.

Así, una mirada desde la pedagogía y la didáctica a los materiales existentes sobre imagen corporal constituye un aporte necesario. Comprender qué concepción del sujeto subyace a un material, qué finalidades educativas lo orientan, cómo se estructura la transposición del saber o qué lugar ocupa la evaluación formativa son preguntas fundamentales: sin esta fundamentación explícita, el diseño de nuevos materiales puede de reproducir los mismos vacíos.

El presente trabajo ofrece una lectura desde las ciencias de la educación de los materiales educativos sobre imagen corporal dirigidos a población infantil en edad escolar, con el propósito de identificar sus características pedagógicas y didácticas y derivar orientaciones que puedan guiar el diseño de futuros materiales con fundamento pedagógico explícito.

Objetivos

Objetivo general

- Analizar, a partir de la revisión documental de la literatura, las características pedagógicas y didácticas de los materiales educativos sobre imagen corporal dirigidos a población infantil en edad escolar, con el fin de identificar orientaciones que guíen su diseño

Objetivos específicos

- Caracterizar los rasgos pedagógicos y didácticos de los materiales educativos sobre imagen corporal dirigidos a población infantil en edad escolar reportados en la literatura.
- Identificar orientaciones, basadas en la evidencia encontrada, que puedan guiar el diseño de materiales educativos sobre imagen corporal dirigidos a población infantil en edad escolar

Antecedentes

Para sustentar teóricamente la presente investigación, se realizó una búsqueda bibliográfica en las bases de datos PubMed y SciELO, seleccionadas por su acceso abierto y la diversidad disciplinar de las publicaciones que albergan. Asimismo, se consultaron trabajos de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional y del CINDE (Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano), así como el repositorio del Magíster en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, dada su pertinencia en temas relacionados con el lenguaje, las narrativas infantiles, los imaginarios y las representaciones sociales de la infancia.

La búsqueda se centró en estudios relacionados con la imagen corporal y la diversidad corporal, incluyendo su definición, desarrollo, alteraciones, medición y procesos de enseñanza en población escolar. Se excluyeron investigaciones enfocadas únicamente en primera infancia, adolescentes y adultos, así como aquellas centradas en poblaciones específicas: como deportistas, niños con patologías crónicas o agudas, en postoperatorio o en infancias trans, debido a que estos contextos implican particularidades en la relación con la imagen corporal. No obstante, se incluyeron estudios sobre estigma de peso en pediatría, así como investigaciones sobre obesidad y trastornos de la conducta alimentaria únicamente cuando la imagen corporal constituía el eje central de análisis.

La estrategia de búsqueda se apoyó en la combinación de términos clave mediante operadores booleanos (AND, OR, NOT), ajustando progresivamente los criterios de selección según la pertinencia de los resultados obtenidos. Se estableció una ventana temporal correspondiente a los últimos diez años y se incluyeron publicaciones en inglés y español, así

como en otros idiomas siempre que se contara con traducción disponible a alguna de estas lenguas.

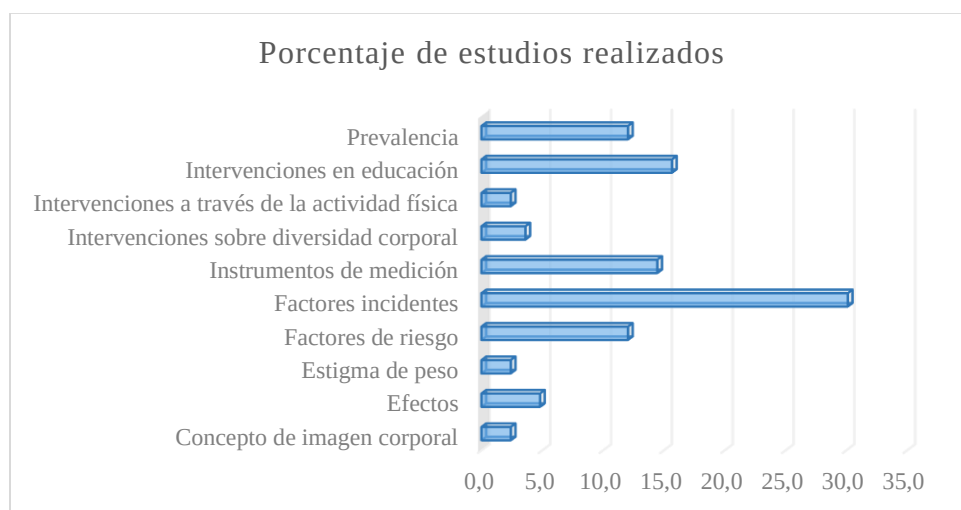
Se evidenció cómo en la literatura reciente se han explorado diversos factores asociados a las alteraciones de la imagen corporal, entre ellos el sexo biológico, la presencia de condiciones de salud mental, rasgos del temperamento y la influencia de los entornos familiar, escolar y de pares. Asimismo, se ha analizado el impacto del contexto cultural, los medios de comunicación y las redes sociales, así como el diseño de juguetes y videojuegos.

De manera complementaria, los estudios han buscado delimitar el concepto de imagen corporal, validar instrumentos de medición de la percepción e insatisfacción corporal y estimar su prevalencia.

Finalmente, tras la aplicación de los criterios de inclusión, se identificaron 83 estudios relevantes, los cuales fueron sistematizados en una base de datos y organizados en categorías temáticas para su análisis.

Figura 1

Temas de estudio sobre imagen corporal en la infancia



Nota. Elaboración propia con base en búsqueda bibliográfica.

Para clasificar los artículos según su temática se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

Concepto de imagen corporal: Artículos que exploran los significados atribuidos a la imagen corporal y su representación en expresiones como el arte. Se incluyeron además aquellos que analicen el impacto de la imagen corporal en la calidad de vida, el desarrollo de conductas alimentarias de riesgo para trastornos de la conducta alimentaria y el aumento del riesgo de obesidad infantil.

Estigma de peso: Investigaciones que abordan percepciones prejuiciosas o estereotipadas relacionadas con el peso corporal.

Factores de riesgo: Estudios que indagan la asociación entre condiciones personales como problemas de salud mental, estado nutricional, constitución corporal, rasgos de personalidad o baja autoestima y la imagen corporal.

Factores incidentes: Investigaciones que analizan variables externas que influyen en la construcción de la imagen corporal, como la percepción de figuras cercanas (padres, docentes y pares) y los mensajes presentes en el entorno sociocultural.

Instrumentos de medición: Estudios que examinan la congruencia entre el tamaño corporal y su percepción, o que validan herramientas de medición.

Intervenciones sobre diversidad corporal: Investigaciones o programas enfocados en promover una imagen corporal positiva desde una perspectiva inclusiva.

Intervenciones a través de la actividad física: Estudios que emplean el ejercicio o el movimiento como estrategia para influir en la percepción de la imagen corporal.

Intervenciones educativas: Programas diseñados para transformar la percepción de la imagen corporal mediante estrategias pedagógicas, materiales educativos o metodologías específicas.

Como se mencionó previamente, en la búsqueda se pudo evidenciar que el concepto de imagen corporal es de carácter multidisciplinario y ha sido abordado desde diversos campos de estudio. En este sentido, a partir de los journals o revistas en los que se publicaron los estudios analizados, se identificaron los principales campos de investigación.

Figura 2

Campos de investigación imagen corporal

Antropología	Comunicación	Educación y desarrollo infantil	Epidemiología
Fisiología del comportamiento	Fisioterapia	Historia del arte	Medicina del deporte
Neurología	Nutrición	Pedagogía	Pediatría
Psicología	Psicología escolar	Salud pública	Sociología

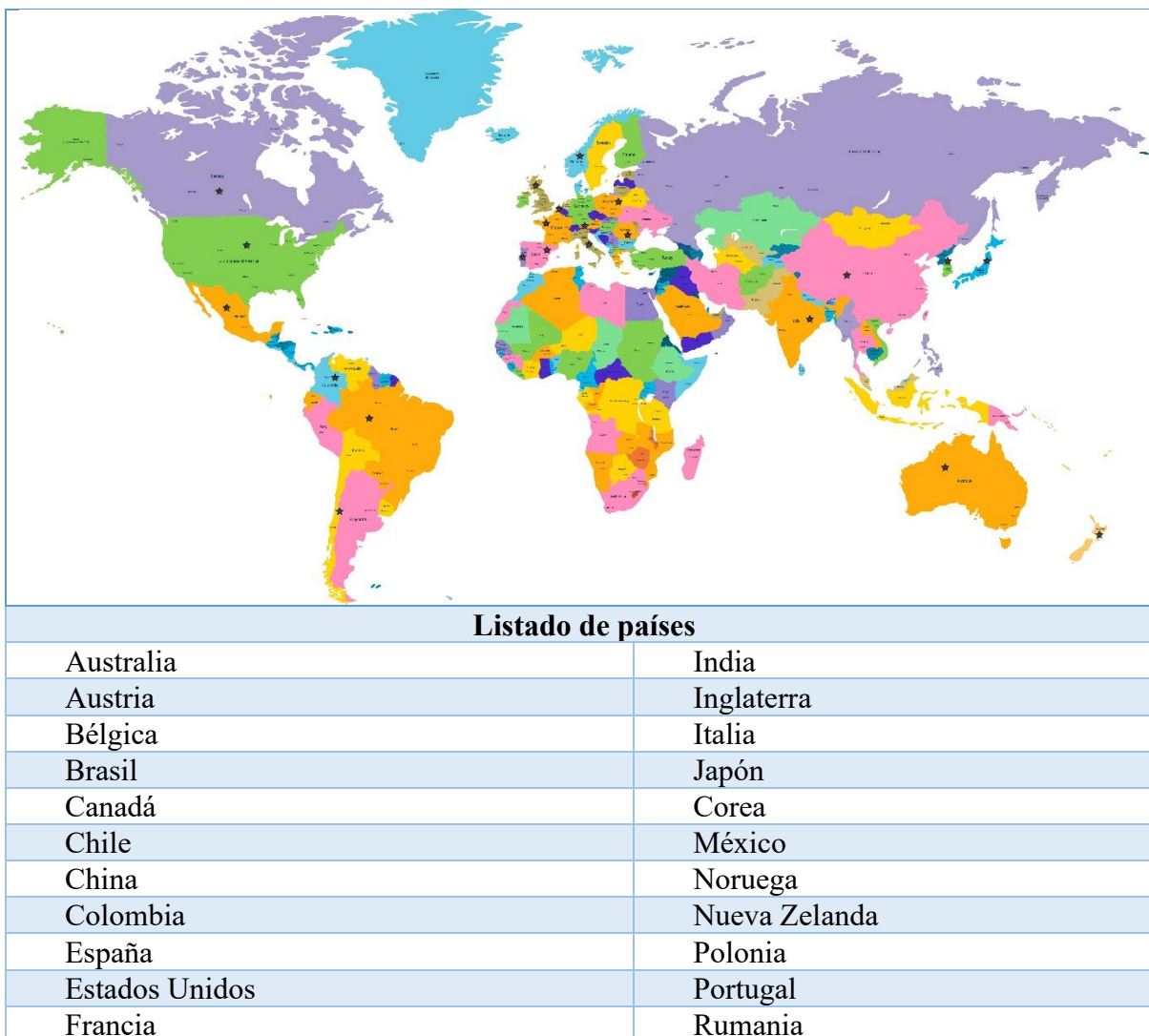
Nota. Elaboración propia con base en búsqueda bibliográfica.

Por otro lado, las investigaciones recolectadas en la base de datos corresponden a diversos países. Esta diversidad geográfica aporta una visión amplia sobre la imagen corporal en

la infancia, evidenciando la influencia de factores sociales y culturales en su construcción. En este sentido, la **Figura 3** muestra los países de origen de los estudios incluidos.

Figura 3

Países de procedencia de los estudios revisados



En Colombia, durante la última década se han desarrollado diversas investigaciones que abordan la imagen corporal infantil desde múltiples perspectivas. Se ha explorado la influencia del entorno escolar en la construcción del cuerpo durante la infancia, así como los significados y

representaciones que los docentes atribuyen a la corporeidad de los niños. Asimismo, se ha indagado en la percepción que los propios estudiantes tienen sobre su imagen corporal, tanto en contextos rurales como urbanos. En conjunto, estos estudios reflejan un creciente interés por comprender el estado actual de la imagen corporal infantil y por analizar los procesos mediante los cuales se configura en el contexto colombiano.

En términos generales, la literatura reciente destaca el periodo escolar como una etapa crítica para la formación de la imagen corporal, así como una ventana de oportunidad para su abordaje educativo. Si bien existen investigaciones orientadas a la enseñanza de la imagen corporal y se han identificado temáticas centrales en este campo, no se evidencia el desarrollo de estudios centrados en el diseño de lineamientos o parámetros específicos que orienten la creación de materiales educativos adaptados a contextos socioculturales particulares. Esta ausencia constituye un vacío relevante en la literatura y fundamenta la pertinencia de la presente investigación.

Marco teórico

Imagen corporal:

La aparición del término imagen corporal se ubica en el área de la neurología. Se hacía referencia a una imagen o referente mental del cuerpo. Lo anterior a partir de la identificación de padecimientos mentales que se daban por traumatismos que generaban daños neurológicos en el área cortical y se reflejaban en una alteración de la percepción corporal. (Canals & Arijá-Val, 2022)

A inicios del siglo XX Pierre Bonnier usa el término “aschematic” para describir la sensación de desaparición de la idea topográfica, la representación espacial, la distribución, la forma o la postura de una parte del cuerpo (Bonnier, 1905). Es decir, la percepción de desaparición o pérdida de una parte del cuerpo, así como la pérdida de la proporción de tamaño (hyperschematic o hyposchematic) o ubicación como resultado de daño cerebral.

En 1922 Arnold Pick describe el término autopagnosia, haciendo referencia a aquellos pacientes que no pueden localizar partes del cuerpo en sí mismos o en otros; así como la incapacidad de seguir comandos verbales sobre movimientos del cuerpo o imitar a otra persona (Buxbaum & Coslett, 2001). Esto era una alteración de lo que describía como “schema” corporal que permitía la ubicación en el espacio gracias a la información aportada por los sentidos; especialmente la vista y la propiocepción (Pick, 1992). Hasta este momento, podemos identificar que la imagen corporal se percibe como una esquematización del propio cuerpo en lo que respecta a la presencia de sus partes, posición y dimensiones; en relación con el movimiento y el lugar que ocupa en el espacio.

En 1935, el psiquiatra y psicoanalista Paul Schilder publicó *The Image and Appearance of the Human Body*, obra en la que acuñó el término imagen corporal, definiéndolo como la

representación mental que cada individuo construye de su propio cuerpo (Burychka et al., 2021). Schilder explicó que este concepto abarca aspectos fisiológicos, libidinosos y sociológicos, destacando así su carácter multidimensional. En particular, resaltó la dimensión sociológica de la imagen corporal, señalando su relación con aspectos como la curiosidad, la expresión de emociones, la imitación, la identificación, la belleza y otros factores sociales (Schilder, 1935).

En la década de los 60 la psiquiatra psicoanalista Hilde Bruch se refiere a las alteraciones de la imagen corporal al describir los rasgos psicopatológicos de las pacientes con anorexia; incluyendo por primera vez la distorsión corporal como uno de ellos (Bruch, 1962). Al respecto Hilde destaca que un rasgo característico de este trastorno no es la desnutrición, ya que esta se observa en múltiples pacientes con otras condiciones psiquiátricas Bruch (1962) lo describió como:

“La falta de preocupación por la emaciación e incluso en etapas avanzadas, el vigor y la terquedad con que se defiende la apariencia, a menudo espantosa, como normal y correcta, no demasiado delgada, y como la única protección posible contra el temido destino de engordar”.

Así, de manera posterior, la distorsión en la imagen corporal fue incluida como criterio diagnóstico para anorexia nerviosa en el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-III (American Psychiatric Association, 1980).

Más adelante, Thomas Cash y Thomas Pruzinsky hablan acerca de la interrelación entre diferentes dimensiones que componen la imagen corporal: lo perceptual, cognitivo, emocional y conductual (Cash & Pruzinsky, 1990). Lo perceptual hace referencia a la precisión con que se percibe el tamaño y forma del cuerpo; las alteraciones en la percepción pueden dar lugar a sobreestimaciones o subestimaciones. Lo cognitivo hace referencia a los pensamientos o creencias relacionadas a la imagen corporal. Lo emocional incluye los sentimientos, grado de

satisfacción con la apariencia y las experiencias que esto proporciona. Lo conductual hace referencia a los comportamientos que se derivan de dicha percepción (Salaberria, Rodríguez, & Cruz, 2007).

En 1995, James Rosen describió los aspectos subjetivos de la percepción de la imagen corporal, como la insatisfacción, la preocupación, la baja autoestima y la autoevaluación negativa (Rosen J. , 1995). Asimismo, destacó que la imagen corporal y la apariencia física pueden no estar relacionadas entre sí, por ejemplo: la imagen corporal puede cambiar sin que se modifique la apariencia física, fenómeno conocido como distorsión corporal.

La distorsión corporal a menudo se acompaña de una imagen corporal negativa. Estas pueden presentarse en la población general pero también incrementan el riesgo y pueden perpetuar trastornos de la conducta alimentaria; en ambos casos pueden afectar la salud física y psicológica, impactando la autoestima, el estado de ánimo, la capacidad de socializar y la productividad (Hosseini & Padhy, 2023).

Para estudiar el comportamiento de la imagen corporal en diferentes poblaciones, se cuenta con diferentes herramientas para la medición de la imagen corporal.

Medición de la imagen corporal:

La imagen corporal es dinámica, pero se consolida de forma importante en la infancia. Entre los factores que influyen en su formación están: la familia, los pares, la escuela y los medios de comunicación. En la actualidad, un tema ampliamente estudiado es el impacto de las redes sociales en la percepción de la imagen corporal (Cohen & Blaszczynski, 2015)

Así mismo, en la infancia pueden aparecer también las alteraciones en la imagen corporal. Algunas razones por las que cree que este fenómeno puede suceder es debido a la exposición al ideal de belleza y porque comienzan a ser conscientes de la relación que ha

establecido la sociedad entre ser más atractivo, popular y socialmente valorado (Saffon & Saldarriaga , 2014).

Por este motivo, es fundamental medir aspectos como: la percepción corporal, la insatisfacción corporal y las conductas asociadas a la imagen corporal. A continuación, se muestran las herramientas de medición más comúnmente usadas que en población escolar.

Tabla 1

Escalas de medición de la percepción de la imagen corporal en pediatría

Nombre	Descripción	Grupo de edad
Figure Rating Scale for Children (FRSC) (Collins, 1991)	Escala de figuras para evaluar la percepción del tamaño corporal y la insatisfacción	6-14 años
Body Image Assessment for Obesity (BIA-O) (Williamson, , y otros, 2000)	Evaluación de la percepción corporal en niños con obesidad	8-18 años
Children's Body Image Scale (CBIS) (Truby & Paxton, 2002)	Uso de ilustraciones para evaluar la percepción y el ideal de imagen corporal	7-12 años

Nota. Elaboración propia con base en búsqueda bibliográfica.

Tabla 2

Escalas de medición de alteraciones en la imagen corporal

Nombre	Descripción	Grupo de edad
Body Dissatisfaction Subscale of the Eating Disorder Inventory for Children (EDI-C) (Garner, 1983)	Mide la insatisfacción corporal en niños con riesgo de trastornos de la conducta alimentaria.	8-18 años
Body Esteem Scale for Children (BES-C) (Mendelson et al.,1997)	Evalúa la autoestima corporal en tres dimensiones: atractivo físico, evaluación del peso y sentimientos hacia el cuerpo.	7-12 años

Nota. Elaboración propia con base en búsqueda bibliográfica.

Tabla 3

Herramientas de medición de alteraciones en la imagen corporal en pediatría

Nombre	Descripción	Grupo de edad
Body Image Avoidance (Rosen, Srebnik, Saltzberg, & Wendt, 1990) Questionnaire for Children (BIAQ-C)	Evalúa conductas de evitación relacionadas con la imagen corporal (evitar espejos, pesarse, usar ropa holgada).	8-18 años

Sociocultural	Attitudes		
Towards	Appearance		
Questionnaire-3	(SATAQ-3)	Evalúa la influencia de los medios y estándares de belleza en la imagen corporal.	9-18 años
(Thompson, van den Berg, & Roe, 2004)			

Diversidad corporal

En la actualidad los estándares de belleza han empezado a ser desafiados. Sin embargo, sigue existiendo una idealización de la delgadez, asociándola con felicidad y éxito (Rodgers R. F., 2016). La internalización de este ideal puede generar un mayor grado de comparación con dichos estándares, lo que conlleva a insatisfacción corporal; que surge por la incongruencia entre la apariencia actual percibida y el ideal de belleza (Thompson, Heinberg, Altabe, & Tantleff, 1999), panorama que se presenta en todas las edades.

Adicional a lo anterior ha conllevado a actitudes estigmatizantes hacia aquellos con cuerpos distintos, particularmente los individuos con sobrepeso y obesidad. El estigma de peso consiste en las actitudes, creencias, juicios, estereotipos y actos discriminatorios hacia individuos debido a su peso, generando una forma muy grave de marginalización (Pagarkar, Harrop, & Erlanger, 2023). Entre los efectos negativos de este estigma se encuentran: la depresión, ansiedad y aislamiento social (Mosier-Mills, 2024). El rechazo generado desarrolla un temor aún mayor a incrementar de peso aumentando el riesgo de insatisfacción y distorsiones en la imagen corporal.

El surgimiento de corrientes culturales como el “Body positivity” (Albert et al., 2024) o científicos como “Salud en todas las tallas” han resaltado la importancia del reconocimiento a los diversos cuerpos. Así mismo se ha identificado que uno de los factores que promueven una

imagen corporal positiva es la apreciación de diversas formas y apariencias o el valorar el cuerpo por su funcionalidad y capacidades (Mosier-Mills, 2024)

Algunas de las acciones que pueden favorecer la aceptación de la diversidad corporal incluyen mayor representación en los medios (Stewart & Ogden, 2021) resaltando que esta representación de los diversos cuerpos sea respetuosa. Así mismo se recomienda buscar esta representación entornos como los establecimientos médicos y las escuelas (Rubino, y otros, 2020).

En la escuela el bullying basado en el peso y los trastornos de la conducta alimentaria son ampliamente comunes (Puhl, y otros, 2016). Por este motivo, promover la diversidad corporal desde el campo educativo es oportuno y relevante tomando en cuenta aspectos pedagógicos y didácticos. A continuación, se exploran los conceptos de pedagogía y didáctica.

Pedagogía: definición y evolución del término

La pedagogía constituye uno de los conceptos más debatidos en el campo educativo. Su carácter polisémico responde a su riqueza histórica, en tanto ha experimentado transformaciones a lo largo del tiempo, asumiendo diversas finalidades según cada época (Zambrano, 2016)

La figura del pedagogo tiene sus raíces en la antigua Grecia en la cual el pedagogo era el esclavo encargado de los cuidados del hijo del amo, quien lo acompañaba hasta el ingreso al liceo. Además de esta función de acompañamiento, procuraba ofrecer consejos y corregir los modales mientras quien se encarga de la instrucción era el magister (Zambrano, 2016).

Posteriormente hacia el siglo XVII se produjo un hito fundamental de la pedagogía con las Escuelas de los Hermanos Cristianos y las Escuelas Mutuales, en las cuales emergieron las primeras prácticas sistemáticas orientadas al disciplinamiento de la conducta. Estas se apoyaban

en dispositivos como el pupitre, la férula, el pizarrón y la tarima del pedagogo. Estos elementos serían la base de lo que posteriormente se denominó práctica pedagógica (Zambrano, 2016).

En el contexto de la Revolución francesa (siglo XVIII), la escuela adquirió un nuevo lugar que se describe como un proceso de la institucionalización de la educación por parte del Estado convirtiéndola en una tarea eminentemente política, Zambrano (2014) describe que esta va a estar “ligada a los ideales del Estado Nación” (p. 154). En este marco, emergió la figura del preceptor, quien asumía la transmisión generacional del saber y compartía lo mejor de la experiencia humana: la moral republicana, las primeras letras, los oficios y los símbolos de la nación (Zambrano, 2014).

Posteriormente, en el siglo XIX se consolidaron la escolarización universal y la idea de que el pedagogo debía garantizar la formación del buen ciudadano. Zambrano (2014) caracteriza este periodo como filósofo de la República y señala que “el maestro será bien o mal considerado como profesional de la docencia y enseñará que ir a la escuela es aspirar a ser alguien en la vida” (p. 159). Es decir, el pedagogo se configura como un sujeto que profesa un ideal de hombre y trabajaba sobre su libertad (Zambrano A, 2016).

El siglo XX estuvo marcado por la emergencia de la pedagogía moderna o Nueva Educación. Este movimiento, según reaccionó frente a los métodos tradicionales al centrar su atención en el niño, su actividad y sus intereses (Zambrano A. , 2016). En este contexto surgieron diversas corrientes: experimental, institucional, por objetivos, diferenciada y crítica que, en conjunto, configuraron el campo pedagógico contemporáneo.

A partir de la década de 1980, con el surgimiento de la sociedad de control, el ideal pedagógico moderno entró en declive. En este contexto ocurrió lo que Zambrano (2014) describe como la “desterritorialización del ser del maestro” (p. 153). La labor docente comenzó a

evaluarse cada vez más en función de resultados y criterios de eficiencia, lo que favoreció el desplazamiento progresivo del pedagogo por el especialista disciplinar. En consecuencia, el didacta se impuso sobre el pedagogo y el saber didáctico ganó protagonismo frente al saber pedagógico como eje central de la formación docente.

Un aspecto fundamental de la pedagogía se encuentra en su definición conceptual. En este sentido, Meirieu (1997, citado en (Zambrano A. , 2016) que “la pedagogía es una reflexión sobre los fines de la educación y sobre los medios que uno puede poner al servicio de dichos fines” (p. 50). Esta definición sitúa en primer plano la dimensión teleológica de la pedagogía, es decir, la pregunta por la finalidad de la educación.

Una vez expuesta la evolución histórica de la pedagogía, es pertinente abordar su definición y los conceptos fundamentales que estructuran este campo de conocimiento. Desde esta perspectiva, la pedagogía no se reduce a un conjunto de técnicas o métodos de enseñanza. Por el contrario, constituye un campo de saber que se nutre de diversas corrientes filosóficas, entre ellas la hermenéutica, la fenomenología, la pragmática, la filosofía social y la filosofía crítica (Zambrano, 2016). Su objeto de interés no es el aprendizaje de un contenido específico, sino la formación integral del sujeto en sus dimensiones intelectual, moral, política y estética.

Así mismo, un eje fundamental de la pedagogía es la relación entre naturaleza y libertad. Desde esta perspectiva, la naturaleza se entiende como la esencia del ser, su movimiento y lo que le resulta propio diferenciándolo de otra cosa (Zambrano, 2016), mientras que la libertad se concibe como autodeterminación, es decir, como el devenir conservando el ser (Zambrano, 2016). En este sentido, educar es radicalmente distinto de fabricar: mientras que la fabricación

produce un objeto externo o diferente⁵ al sujeto, la educación favorece el despliegue de las potencialidades inherentes al individuo (Zambrano, 2016).

En síntesis, la pedagogía puede entenderse como el campo de reflexión y práctica que se ocupa de las finalidades de la educación, de la formación del sujeto como ser libre y autónomo y de la construcción de teoría a partir de la experiencia educativa (Zambrano, 2005). Su pregunta central no se limita a cómo enseñar, sino que se orienta, principalmente, a comprender para qué y por qué educar educativa (Zambrano, 2019).

A partir de estos elementos conceptuales, el siguiente gráfico presenta de manera sintética los principales conceptos que estructuran el campo pedagógico: saber pedagógico, educabilidad, práctica pedagógica, formación y el pedagogo como sujeto, con el fin de visualizar sus relaciones y facilitar la comprensión de sus características esenciales dentro de la teoría pedagógica contemporánea.

Tabla 4

Conceptos estructuradores de la práctica pedagógica

Término	Descripción
Saber pedagógico	Conjunto de conocimientos que articulan la reflexión y la práctica de la pedagogía. Es de carácter histórico, filosófico, político y científico, y se construye desde la experiencia del pedagogo, quien reflexiona sobre su acción educativa.
Educabilidad	Principio que sostiene que todo ser humano es susceptible de ser educado. Fundamenta la pedagogía y supone una obligación ética del docente de trabajar siempre por la formación y autonomía del estudiante.

Práctica pedagógica	Acción educativa que integra de manera dialéctica la teoría y la práctica. Se centra en acompañar, acoger y orientar al estudiante, más allá de la simple aplicación de técnicas.
Formación	Proceso integral de constitución del sujeto que va más allá de la instrucción. Implica experiencia, reflexión, relación con otros y desarrollo de la autonomía.
El pedagogo como sujeto	Figura del educador como sujeto crítico y reflexivo que orienta la formación humana, resiste las formas de control y promueve la libertad y el pensamiento autónomo.

Nota. Basado en Zambrano (2016) y Zambrano Leal (2019).

Didáctica

La didáctica es un campo científico de conocimiento reciente, producto de las transformaciones científico-educativas de la segunda mitad del siglo XX (Zambrano, 2016). En contraste con la multiplicidad en el concepto de pedagogía el de didáctica tiende a ser unívoco. Esto no es debido a su simplicidad, sino que su objeto está más claramente delimitado: estudia los procesos de transmisión y adquisición del saber.

Como disciplina, la didáctica se nutre de otras áreas del conocimiento. Zambrano (2016) enumera que "se nutre del conocimiento forjado por la psicología del aprendizaje, el socio constructivismo, la psicología genética, el cognitivismo y el conexionismo, la psicología diferencial y las psicologías relacionales y las neurociencias, constituyendo así su marco teórico-metodológico" (p. 53).

Como indica Vergnaud (1985, citado en Zambrano Leal, 2019) la didáctica "estudia los procesos de transmisión y adquisición de los conocimientos relativos a un campo específico" (p.

81). También, estudia las situaciones de enseñanza, el significado de las actividades y las relaciones entre la elaboración conceptual y los problemas que debe resolver el estudiante (Astolfi, 1990, citado en Zambrano Leal, 2019). Su objeto es la relación entre el saber enseñado y el saber aprendido, mediada por las acciones del docente y las resistencias cognitivas del alumno.

Aunque existen antecedentes previos en la obra de Comenio en el siglo XVII refiriéndose a una didáctica general, la didáctica actual como disciplina tiene un origen preciso y reciente. Este se sitúa a finales de los años setenta del siglo anterior, cuando emerge ligada a la didáctica de la matemática y del lenguaje (Zambrano Leal, 2019).

La didáctica de las ciencias del lenguaje emergió en Francia durante la década de los años setenta (Ropé, 1989, citado en Zambrano Leal, 2019), respondiendo a la necesidad social de organizar científicamente la enseñanza de la lengua en una sociedad que cada vez más exigía competencias lingüísticas precisas. Posteriormente, sus conceptos se desplazaron al ámbito anglosajón y español, generando nuevas perspectivas como el modelo mental, el conocimiento didáctico del contenido y las concepciones de conocimiento en los alumnos (Zambrano, 2016).

La constitución del campo didáctico se consolidó a partir de 1980 con la adopción de las dos teorías más importantes: la transposición didáctica y las situaciones didácticas. Zambrano Leal (2019) precisa que "la aplicación de dichas teorías y sus conceptos operaron en disciplinas como la historia, la geografía, las ciencias, las ciencias sociales y la educación física" (p. 81).

El saber didáctico se fue consolidando paralelamente al declive del ideal pedagógico moderno. Zambrano (2014) describe cómo "a partir de 1980 se da una transformación en la formación del maestro porque aparece un discurso dominado, dirigido y controlado por la enseñanza de las disciplinas" (p. 153). En ese contexto, ha sido precisamente el saber didáctico el

nuevo terreno de los programas de formación de docentes desplazando al saber pedagógico como eje de la formación (Jonnaert, 1997, citado en Zambrano Leal, 2019).

Esto genera un gran contraste ya que como lo indica Zambrano Leal (2019) el didacta trabaja sobre conceptos definidos, producidos y generados en el campo de la ciencia: las situaciones didácticas, los obstáculos epistemológicos y la transposición. Para el didacta, aprender es un asunto del intelecto y no del orden moral o ético (Zambrano Leal, 2019).

Metodología

Diseño del estudio

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo documental, orientado al análisis de materiales educativos sobre imagen corporal en población escolar (6 a 12 años), siempre que los estudios incluyan participantes tanto en el extremo inferior como en el superior de este rango etario. Se empleó una estrategia de revisión bibliográfica como base para la identificación de estudios relevantes, seguida de un análisis categorial de los materiales seleccionados.

La investigación cualitativa es un enfoque que busca comprender en profundidad fenómenos a partir de las experiencias, percepciones y significados construidos por los seres humanos (Tenny et al., 2022). A diferencia de la investigación cuantitativa, centrada en la medición de variables y relaciones estadísticas entre las mismas, la investigación cualitativa busca responder preguntas como el “cómo” y el “por qué” de los fenómenos (Piña-Ferrer, 2023). En consecuencia, permite explorar aspectos complejos como creencias, actitudes, valores y comportamientos los cuales difícilmente pueden traducirse en datos numéricos humanos (Tenny et al., 2022) (Piña-Ferrer, 2023).

Desde el punto de vista teórico, la investigación cualitativa se sustenta en paradigmas como el postpositivismo y el constructivismo, que reconocen que la realidad no es única ni completamente objetiva, sino construida socialmente (Piña-Ferrer, 2023). En este sentido, el conocimiento se entiende como una construcción que se produce en un contexto y que es, influenciada por las experiencias e interacciones (Tenny, Brannan, & Brannan, 2022). Esto significa que un mismo fenómeno puede ser interpretado de múltiples maneras, lo que otorga valor a la diversidad de perspectivas (Tenny et al., 2022). (Piña-Ferrer, 2023).

En términos metodológicos, la investigación cualitativa emplea técnicas como entrevistas, grupos focales y observación (Tenny et al., 2022). El análisis de los datos se realiza mediante procesos de codificación y categorización con el objetivo de identificar patrones, temas y significados (Piña-Ferrer, 2023). Este proceso es riguroso y reflexivo, buscando mantener la coherencia entre los datos y las interpretaciones (Tenny et al., 2022), (Piña-Ferrer, 2023).

En relación con el presente estudio, el enfoque cualitativo permite comprender la imagen corporal, así como el proceso de educación de la misma, como un fenómeno complejo y socialmente construido, que se expresa a través de significados y representaciones (Tenny et al., 2022). Su metodología es útil para analizar los contenidos y cómo se configuran pedagógica y didácticamente, aportando una comprensión más profunda que permita proponer orientaciones para el diseño del material (Tenny et al., 2022) (Piña-Ferrer, 2023).

Por otro lado, la investigación documental es una estrategia metodológica que se caracteriza por un estudio metódico, sistemático y ordenado de información proveniente de fuentes escritas, documentos y referencias bibliográficas (Uribe Roldán, 2005). Este tipo de investigación se orienta por objetivos definidos y busca organizar y analizar información existente con el fin de construir nuevo conocimiento. Es decir que no se limita a la recopilación de datos, sino que los selecciona y los trata para comprender un fenómeno desde una perspectiva crítica y fundamentada (Uribe Roldán, 2005).

La investigación documental constituye una técnica que permite revisar y analizar lo que se ha producido en torno a un tema específico, identificando cómo ha sido abordado, cuál es su estado de desarrollo y las tendencias en la investigación (Uribe Roldán, 2005). El proceso requiere múltiples acciones, decisiones, estrategias y recursos, pero se fundamenta en una labor

interpretativa. Es decir que el investigador no solo describe la información existente, sino que la analiza y la resignifica en función del problema de investigación (Uribe Roldán, 2005).

Todo lo anterior implica un procedimiento riguroso y un análisis crítico de la información relevante que comprende las siguientes fases: clasificación, categorización, análisis, redefinición de situaciones problemáticas, formulación de hipótesis y orientación hacia nuevas líneas de investigación (Uribe Roldán, 2005).

En relación con el presente estudio, la investigación documental permite analizar la evidencia existente sobre enseñanza en imagen corporal en población escolar con el fin de identificar orientaciones pedagógicas y didácticas para el diseño de materiales educativos. De este modo, contribuye a la comprensión del fenómeno y la formulación de propuestas educativas fundamentadas (Uribe Roldán, 2005).

Selección y depuración de estudios

A partir de la base de datos construida en la fase de identificación de antecedentes, de la cual se obtuvieron 83 documentos, se desarrolló un proceso de selección y depuración. En una primera etapa, se filtraron aquellos estudios centrados en procesos educativos relacionados con la imagen corporal, excluyendo investigaciones con enfoques exclusivamente clínicos, conceptuales, centrados en instrumentos de medición, descriptivos o dirigidos a poblaciones no pertinentes para los objetivos del estudio.

Posteriormente, se aplicaron criterios específicos de inclusión y exclusión orientados a identificar materiales educativos susceptibles de análisis. En este sentido, se excluyeron revisiones sistemáticas, dado que el interés del estudio se centró en intervenciones concretas que incluyeran materiales educativos identificables. Asimismo, se descartaron estudios cuyas intervenciones cuyas actividades eran descritas de forma superficial, sin desarrollo didáctico.

Adicionalmente, se excluyeron investigaciones que abordaban la imagen corporal exclusivamente desde la dimensión perceptual para su medición, más cercana al esquema corporal, sin integrar algún otro componente como el cognitivo, afectivo, o sociocultural.

Durante el proceso de revisión, se identificaron estudios duplicados o en distintas fases de desarrollo, conservándose aquellos que describían con mayor detalle el diseño de los materiales. De igual forma, se excluyeron estudios cuyo material educativo no estaba disponible para consulta gratuita, así como aquellos que, aunque incluían componentes educativos, no abordaban de manera central la imagen corporal.

Tras la aplicación de estos criterios, se obtuvo un conjunto reducido de materiales educativos. Finalmente, se seleccionaron tres materiales con diseño didáctico estructurado, los cuales constituyeron la unidad de análisis del estudio:

1. **Aceptabilidad y eficacia preliminar de una intervención escolar sobre la imagen corporal en zonas urbanas de la India: un ensayo controlado aleatorizado piloto:** Un ensayo piloto en dos escuelas de Nueva Delhi evaluó el programa Dove Confident Me en estudiantes de 7.º grado ($N = 166$). La mayoría de los estudiantes lo disfrutó (73,7 %) y lo comprendió (84,2 %), y tanto facilitadores (90 %) como profesores (70 %) consideraron que cumplió sus objetivos.
2. **Evaluación de la eficacia y la aceptabilidad de dos microintervenciones mediáticas para promover una imagen corporal positiva en niños de 4 a 6 años de edad, protocolo de estudio:** Se evaluarán dos microintervenciones mediáticas (episodio de 15 min y video de 3 min) en un ensayo aleatorizado con 440 niños de 4 a 6 años, asignados a grupos de intervención o control. Se medirán cambios en la

percepción corporal, funcionalidad y sesgo de peso antes, después y a una semana, junto con la aceptabilidad reportada por los padres.

3. **“Todos somos diferentes: El juego de la apariencia” Un ensayo controlado aleatorizado que evalúa una intervención de juego de mesa relacionada con la apariencia con niños de 9 a 11 años:** Se evaluó un juego de mesa educativo en 259 escolares (9–11 años) mediante un ensayo controlado aleatorizado. El conocimiento sobre apariencia aumentó tras la intervención, pero no se mantuvo en el seguimiento, y no hubo cambios en otras variables. Aun así, el juego fue bien aceptado y mostró utilidad para mejorar el conocimiento, aunque requiere refuerzo para impactar otras dimensiones.

Unidades de análisis

Las unidades de análisis corresponden a cada material educativo orientados al abordaje de la imagen corporal en población escolar, en los que se evidencian o pueden inferirse principios pedagógicos y didácticos.

Sistema de categorías y procedimiento de análisis

Con base en el marco conceptual desarrollado, se construyó un sistema de categorías orientado al análisis de los materiales educativos seleccionados. Este sistema se organiza en dos dimensiones analíticas principales: la dimensión pedagógica y la didáctica, entendidas como complementarias, ya que permiten examinar tanto los fundamentos formativos del material como sus estrategias de enseñanza.

Cada categoría fue operacionalizada mediante subcategorías que orientaron el proceso de análisis, permitiendo identificar enfoques, supuestos y decisiones pedagógicas implícitas en los materiales.

Tabla 5

Categorías y subcategorías de análisis de las dimensiones pedagógica y didáctica

Subcategorías		
Dimensión pedagógica	A. Finalidades Educativas	A1: Transmisión de información o desarrollo o de competencias A2: Formación crítica y emancipadora
	B. Concepción del sujeto que aprende	B1: Sujeto activo con experiencias y representaciones previas B2: Sujeto pasivo receptor de contenidos
	C. Relación con el saber común	C1: Conocimientos previos: representaciones sociales y normas culturales C2: Relación propia con la imagen corporal
	D. Dimensión ética y política	D1: Invita al estudiante a interpelar las condiciones sociales que producen malestar o generan dinámicas de exclusión
	E. Concepción del docente	E1: Transmite información E2: Acompaña un proceso de reflexión
	F. Transposición didáctica	F1: Transformación del conocimiento disciplinar para ser enseñado

Dimensión didáctica	G. Identificación de obstáculos epistemológicos	G1: Representaciones previas sobre cuerpo y apariencia G2: Carga emocional, fuerza de esas representaciones y resistencia
	H. Diseño de situaciones didácticas y secuencia de contenidos	H1: Actividad diseñada para llevar al desequilibrio cognitivo H2: Da cuenta de la organización y secuencia del contenido
	I. Metacognición y regulación del aprendizaje	I1: Reflexión sobre el proceso de aprendizaje I2: Reflexión sobre el sentido del aprendizaje
	J. Evaluación de los aprendizajes	J1: Finalidad formativa J2: Finalidad valorativa y de control

El análisis de los materiales se llevó a cabo mediante un proceso de codificación cualitativa, en el que cada material fue examinado a la luz del sistema de categorías descrito previamente. Se identificaron y clasificaron unidades de registro, entendidas como citas o elementos textuales extraídos de los materiales, que permitieran evidenciar de forma explícita o implícita las dimensiones pedagógica y didáctica.

Con el fin de fortalecer la validez del análisis, se diseñó una matriz de validación por juicio de experto. En esta se incluyeron 30 unidades de registro, seleccionadas como una muestra representativa de los distintos materiales. Estas fueron clasificadas de manera independiente

según las categorías y subcategorías definidas para el estudio. La matriz utilizada para este proceso se presenta en la **Tabla 6**.

Cada unidad fue codificada mediante el registro de una marca (equis) en la tabla, correspondiente a una de las 18 subcategorías definidas dentro de las dos grandes categorías de análisis seleccionando la o las subcategorías que mejor la representa. **En los anexos 1 y 2** se encuentran los resultados del ejercicio por parte del investigador y el experto.

A continuación, se realizó la comparación de las codificaciones para identificar los niveles de acuerdo entre ambos evaluadores. Se analizó la existencia de: acuerdos totales, parciales o ausencia de acuerdo. En el acuerdo total los investigadores coincidieron por completo en las categorías asignadas, en el acuerdo parcial existió acuerdo en al menos una de las categorías seleccionadas y en la ausencia de acuerdo no hubo coincidencia en ninguna de las subcategorías seleccionadas.

Posteriormente, se realizó un análisis cuantitativo mostró que se dio acuerdo total en el 13.3 % de las unidades, acuerdo parcial en el 66.7 % y la ausencia de acuerdo en el 20 %. Es decir que existió un acuerdo parcial o total en el 80 % de las unidades mostrando un acuerdo moderado.

El análisis evidencia diferencias sistemáticas en la forma de codificar: el investigador presenta una mayor densidad de codificación (2.7 subcategorías por unidad frente a 1.5). En contraste, el experto adopta un criterio más restrictivo, centrado en lo explícito y en la dimensión predominante de cada unidad. Estas diferencias se reflejan especialmente en unidades donde ambos realizan lecturas desde planos distintos (finalidad vs. organización de la enseñanza). Sin embargo, el acuerdo es mayor en categorías más concretas y observables (como conocimientos

previos, evaluación o transposición didáctica), mientras que el desacuerdo se concentra en subcategorías más interpretativas.

Esto sugiere que es recomendable afinar las definiciones de las subcategorías más ambiguas, establecer en qué caso se debe codificar (solo cuando es explícito o también cuando es inferido). Se llevó a cabo un proceso de comparación entre la codificación realizada por la investigadora y la del experto, con el fin de identificar niveles de concordancia. Este procedimiento permitió refinar el sistema de clasificación.

Una vez concluido este proceso, se construyó una matriz de análisis para cada uno de los materiales seleccionados. En ella se organizaron elementos textuales tanto de los recursos educativos como de los documentos elaborados por sus autores, presentados en los **Anexos 3, 4 y 5**. Este procedimiento permitió no solo identificar las características propias de cada recurso, sino también comprender su intencionalidad pedagógica y didáctica, así como la perspectiva teórica que orienta su diseño. En el apartado de resultados se exponen la matriz correspondiente a cada material.

Tabla 6

Matriz de validación

[illegible]

Resultados

Con respecto a las características pedagógicas y didácticas de los materiales educativos dirigidos a la población infantil en edad escolar en la literatura, a partir de la matriz de análisis planteada se encontró lo siguiente:

Aceptabilidad y eficacia preliminar de una intervención escolar sobre la imagen corporal en zonas urbanas de la India: un ensayo controlado aleatorizado piloto

Este material presenta un predominio de la dimensión didáctica, aunque incorpora elementos pedagógicos significativos. En la dimensión pedagógica, las finalidades educativas (P1) no se limitan a la transmisión de información, sino que incluyen componentes de formación crítica, especialmente al invitar al estudiante a cuestionar imágenes manipuladas, estrategias de marketing y presiones sociales. Esta problematización se apoya en diversos recursos didácticos, como imágenes y videos, organizados en sesiones estructuradas que facilitan la comprensión del contenido.

En cuanto a la concepción del sujeto (P2), el material, aunque de manera implícita, reconoce al estudiante como un sujeto activo al solicitar opiniones, experiencias y reflexiones, situándolo en el centro del proceso formativo. En este mismo ámbito, se observa una fuerte relación con el saber común (P3), ya que el material establece de forma constante conexiones explícitas con experiencias cotidianas, como el uso de redes sociales, el entorno familiar y las percepciones personales. No obstante, estas conexiones no profundizan de manera sistemática en la dimensión emocional de dichas experiencias.

En la dimensión ética y política (P4), el material problematiza los ideales de apariencia a partir de referentes conceptuales previos. Sin embargo, esta problematización no se extiende hacia

un análisis más profundo de las relaciones de poder subyacentes, constituyéndose más como un punto de partida para la reflexión crítica. En relación con esto, el rol del docente (P5) aparece de forma implícita como acompañante, pero con un alto nivel de prescripción en las actividades, lo que reduce el margen de autonomía pedagógica.

En la dimensión didáctica, se puede identificar el proceso de transposición didáctica (D1) al simplificar contenidos de alta complejidad, como las estrategias de marketing o el efecto de la edición de fotografías, mediante un lenguaje accesible y formatos adecuados para el grupo de edad. Se evidencia una identificación implícita de obstáculos epistemológicos (D2), particularmente en relación con las creencias sobre los ideales de belleza y la comparación social. El diseño de situaciones didácticas (D3) es sólido, con abundancia de preguntas abiertas que promueven la reflexión, y la secuencia del contenido presenta una progresión clara que va del reconocimiento al análisis y a la acción.

La metacognición (D4), aunque limitada, se orienta más hacia la reflexión sobre el sentido de lo aprendido que sobre los procesos de aprendizaje. En cuanto a la evaluación (D5), se observa un seguimiento constante a lo largo de las tres sesiones, acompañado de cierres y síntesis. Sin embargo, su función formativa, entendida como reflexión explícita sobre el proceso de aprendizaje, no se presenta con claridad.

En síntesis, se trata de un material didácticamente consistente y participativo, con una intención crítica relevante. Si bien incorpora elementos orientados hacia una formación emancipadora, estos tienden a presentarse de manera implícita, lo que limita su desarrollo pleno en la dimensión pedagógica.

Evaluación de la eficacia y la aceptabilidad de dos micro intervenciones mediáticas para promover una imagen corporal positiva en niños de 4 a 6 años de edad: protocolo de estudio:

Este material, al estar diseñado para una etapa más temprana del grupo escolar, presenta un énfasis en lo experiencial y sensorial, con un vocabulario sencillo, lo que se traduce en un predominio explícito de la dimensión didáctica.

En la dimensión pedagógica, las finalidades educativas (P1) se orientan hacia la construcción de una relación positiva con el cuerpo. Se priorizan la autoaceptación, la expresión y el reconocimiento de la diversidad corporal. Este último aspecto se evidencia no solo en la inclusión de representaciones diversas en los actores, sino también en la formulación de mensajes claros sobre la diversidad, mediante un lenguaje accesible y reiterativo. No se identifica una problematización crítica explícita de los discursos sociales sobre el cuerpo; en su lugar, el material propone una resignificación basada en el valor del cuerpo por sus capacidades más que por su apariencia, lo que muestra una intención emancipadora implícita.

En cuanto a la concepción del sujeto (P2), a pesar del lenguaje sencillo necesario para adaptarse a la edad, el material sí impulsa la participación y el rol activo mediante preguntas abiertas dirigidas directamente a la cámara, situando al niño como interlocutor del proceso. La relación con el saber común (P3) se establece de manera implícita, en tanto el video recrea experiencias cercanas como el juego, el movimiento y la interacción con pares.

En la dimensión ética y política (P4), se reconoce de manera implícita la existencia de alteraciones en la construcción de la imagen corporal desde etapas tempranas, lo que sugiere una intención de incidir en estas configuraciones. Asimismo, se realizan afirmaciones directas que desafían el estigma de peso, promoviendo la idea de que todos podemos realizar diversas

actividades sin importar el tipo de cuerpo. En relación con el rol del docente (P5), este se configura como facilitador de experiencias y mediador de las actividades, con cierta libertad en su implementación, aunque sus funciones de observación y acompañamiento no están suficientemente descritas en el material.

En la dimensión didáctica, se evidencia una adecuada transposición del saber (D1), apoyada en el uso predominante de canciones, repetición, ritmo y movimiento, lo que favorece la apropiación del contenido. Los obstáculos epistemológicos (D2) se abordan especialmente en relación con la diversidad corporal, mediante mensajes que buscan contrarrestar estigmas asociados a las capacidades del cuerpo, promoviendo la idea de que cualquier individuo puede participar en diversas actividades, independientemente de su apariencia.

En el diseño de situaciones didácticas (D3), se identifican variaciones en la extensión de las actividades, lo que permite explorar diferentes formas de interacción con el contenido. La secuencia responde a una lógica de experiencia progresiva más que a una estructuración conceptual formal. Los niños aprenden visualmente, por lo que se complementa el contenido con elementos visuales adicionales como gráficos superpuestos usando una estética colorida.

La metacognición (D4) y la evaluación (D5) se concentran principalmente en las actividades finales, orientadas a la recolección de información sobre los resultados de la intervención, más que a la reflexión explícita sobre el proceso de aprendizaje.

En síntesis, se trata de un material didácticamente pertinente, que favorece la expresión, la participación y la construcción de una relación positiva con el cuerpo desde lo afectivo y lo simbólico. Aunque su alcance en términos de pensamiento crítico es limitado por la etapa del desarrollo, logra establecer bases significativas en la configuración de la imagen corporal,

situándose más en una lógica de formación inicial que en una perspectiva pedagógica emancipadora en sentido estricto.

Evaluación de la eficacia y la aceptabilidad de dos micro intervenciones mediáticas para promover una imagen corporal positiva en niños de 4 a 6 años de edad: protocolo de estudio:

Este material, al estar diseñado para una etapa más temprana del grupo escolar, presenta un énfasis en lo experiencial y sensorial, con un vocabulario sencillo, lo que se traduce en un predominio explícito de la dimensión didáctica.

En la dimensión pedagógica, las finalidades educativas (P1) se orientan hacia la construcción de una relación positiva con el cuerpo. Se priorizan la autoaceptación, la expresión y el reconocimiento de la diversidad corporal. Este último aspecto se evidencia no solo en la inclusión de representaciones diversas en los actores, sino también en la formulación de mensajes claros sobre la diversidad, mediante un lenguaje accesible y reiterativo.

No se identifica una problematización crítica explícita de los discursos sociales sobre el cuerpo; en su lugar, el material propone una resignificación basada en el valor del cuerpo por sus capacidades más que por su apariencia. Con respecto a la relación con el saber común (P3) se establece de manera implícita, en tanto el video recrea experiencias cercanas como el juego, el movimiento y la interacción con pares. M

En la dimensión ética y política (P4), se reconoce de manera implícita la existencia de alteraciones en la construcción de la imagen corporal desde etapas tempranas, lo que sugiere una intención de incidir en estas configuraciones.

En relación con el rol del docente (P5), este se configura como facilitador de experiencias y mediador de las actividades. Sin embargo, en el marco de la implementación, su papel adquiere

mayor relevancia al asumir funciones de observación, acompañamiento y valoración del material.

En la dimensión didáctica, se evidencia una adecuada transposición del saber (D1), apoyada en el uso predominante de canciones, repetición, ritmo y movimiento, lo que favorece la apropiación del contenido. En el diseño de situaciones didácticas (D3), se identifican variaciones extensión de las actividades, lo que permite explorar diferentes formas de interacción con el contenido.

Los obstáculos epistemológicos (D2) se abordan especialmente en relación con la diversidad corporal, mediante mensajes que buscan contrarrestar estigmas asociados a las capacidades del cuerpo. En este sentido, se promueve la idea de que cualquier individuo puede participar en diversas actividades, independientemente de su apariencia. La secuencia del contenido (D3) responde a una lógica de experiencia progresiva más que a una estructuración conceptual formal.

La metacognición (D5) y la evaluación (D6) se concentran principalmente en las actividades finales, orientadas a la recolección de información sobre los resultados de la intervención, más que a la reflexión explícita sobre el proceso de aprendizaje.

En síntesis, se trata de un material didácticamente pertinente, que favorece la expresión, la participación y la construcción de una relación positiva con el cuerpo desde lo afectivo y lo simbólico. Aunque su alcance en términos de pensamiento crítico es limitado, logra establecer bases significativas en la configuración de la imagen corporal, situándose más en una lógica de formación inicial que en una perspectiva pedagógica emancipadora en sentido estricto.

Todos somos diferentes: El juego de la apariencia” Un ensayo controlado aleatorizado que evalúa una intervención de juego de mesa relacionada con la apariencia con niños de 9 a 11 años

Este material presenta de manera explícita diversos elementos pedagógicos y didácticos. En cuanto a las finalidades educativas (P1), se orienta hacia la construcción de una imagen corporal positiva, la promoción del autocuidado y el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente en aspectos como el "body talk", incentivando a desplazar el enfoque de la apariencia hacia conversaciones relacionadas con las capacidades, la identidad y las relaciones interpersonales.

Respecto a la concepción del sujeto (P2), se reconoce al estudiante como un sujeto activo que construye conocimiento a partir de la interacción, el diálogo y la reflexión. Las dinámicas del juego favorecen la expresión de ideas tanto en equipo como en grupo, en interacción con el docente. La relación con el saber común (P3) es un aspecto que destaca en el material, ya que parte de experiencias cotidianas cercanas a los estudiantes, como conversaciones diarias y situaciones de burla o comparación. Estas no solo se reconocen, sino que también se problematizan y se someten a discusión.

En la dimensión ética y política (P4), el material incorpora elementos relevantes al promover la prevención del acoso y cuestionar los prejuicios asociados a la apariencia. Asimismo, introduce reflexiones sobre la diversidad en términos culturales, religiosos y de condiciones individuales. En cuanto al rol del docente (P5), se plantea como facilitador del juego y moderador del debate, con cierto margen de autonomía en la selección de cartas y la orientación de las discusiones, aunque su intervención sigue siendo clave para potenciar la reflexión.

En la dimensión didáctica, se evidencia una adecuada transposición didáctica (D1), reflejada en el lenguaje accesible y en los recursos del juego, como tarjetas, preguntas, marcadores y dinámicas con tiempo limitado. Los obstáculos epistemológicos (D2) se abordan de manera explícita, particularmente en relación con creencias sobre la apariencia, la comparación social y los ideales de belleza.

El diseño de situaciones didácticas y la secuencia de contenidos (D3) constituyen una de las fortalezas del material, ya que proponen preguntas abiertas, discusión en equipo y exploración de pensamientos y emociones. Aunque la secuencia no sigue una estructura lineal tradicional, la dinámica del juego permite abordar diversas temáticas en una misma sesión, favoreciendo la participación y la construcción colectiva de significado.

En cuanto a la metacognición y regulación del aprendizaje (D4), no se identifican estrategias explícitas orientadas a que los estudiantes reconozcan cómo aprenden. Sin embargo, las preguntas propuestas hacen referencia constante al sentido de los aprendizajes y promueven la reflexión sobre experiencias, pensamientos y emociones relacionadas con la imagen corporal. En relación con la evaluación (D5), esta se integra de manera implícita en la dinámica del juego y en las discusiones generadas a partir de las cartas.

En síntesis, se trata de un material que articula de manera consistente la participación, la reflexión y la construcción de conocimiento. Aunque la problematización crítica podría profundizarse hacia un análisis de las relaciones de poder y las estructuras culturales que sostienen los ideales corporales, logra abrir espacios de diálogo relevantes a partir del juego, constituyendo el material con mayor integración de las dimensiones pedagógica y didáctica entre los tres analizados.

Hallazgos comunes

En conjunto, los materiales educativos analizados muestran una mayor explicitación de los componentes didácticos que de los pedagógicos. Mientras las estrategias, recursos y secuencias de enseñanza se describen con claridad, los fundamentos pedagógicos relacionados con la dimensión ética, política y emancipadora suelen aparecer de forma implícita o parcialmente desarrollada. Esto refleja la procedencia mayoritaria de estos materiales desde las ciencias de la salud más que desde las ciencias de la educación.

La problematización crítica de los ideales corporales es limitada y requiere mayor profundización. Si bien los materiales invitan al cuestionamiento de imágenes manipuladas, presiones mediáticas, estereotipos de belleza y formas cotidianas de discriminación relacionadas con la apariencia, no logran extenderse hacia un análisis profundo de las relaciones de poder, las estructuras socioeconómicas o las dinámicas culturales que sostienen dichos ideales. Esto constituye una oportunidad clave para el diseño de futuros materiales con orientación emancipadora.

La conexión con el saber común y las experiencias cotidianas emerge como un elemento pedagógico especialmente valioso. Los materiales que incorporan referencias al entorno familiar, las redes sociales, las conversaciones cotidianas y las experiencias de comparación o burla logran una mayor significatividad para los estudiantes. Este hallazgo sugiere que futuros materiales deberían partir de las representaciones sociales y culturales propias de los contextos en los que serán implementados.

La adaptación al grupo etario determina el enfoque pedagógico-didáctico más apropiado. Los materiales dirigidos a niños pequeños (4-6 años) privilegian estrategias experienciales, sensoriales, rítmicas y afectivas, mientras que aquellos orientados a niños mayores (9-12 años)

incorporan con mayor frecuencia la reflexión crítica, el diálogo y la problematización de situaciones cotidianas. Esto evidencia la necesidad de diseñar propuestas diferenciadas según la etapa del desarrollo, integrando las dimensiones perceptual, cognitiva, emocional y conductual de la imagen corporal.

Orientaciones para el diseño de materiales educativos sobre imagen corporal en edad escolar

A partir del análisis pedagógico y didáctico de los materiales revisados, se identifican cuatro orientaciones transversales. Estas emergen tanto de las fortalezas observadas como de los vacíos identificados en las dimensiones pedagógica y didáctica, constituyéndose en insumos relevantes para la construcción de futuros materiales educativos sobre imagen corporal en población escolar.

Orientación 1: Explicitar la dimensión pedagógica

La pedagogía es reflexión sobre los fines de la educación (Meirieu, 1997, citado en Zambrano, 2016). En los tres materiales analizados se evidencia que los elementos pedagógicos: las finalidades formativas, la concepción del sujeto, el rol del docente y la intencionalidad crítica o emancipadora están presentes pero de forma implícita, como supuestos tácitos más que como decisiones explícitas que orienten el diseño.

Una primera orientación es, por tanto, el uso de la matriz de análisis disponible como base para la planeación, siendo esta además una fuente fundamental de información para el diseño de la intervención desde otras áreas como la sociología y la medicina. Los materiales deben declarar su concepción del sujeto, su intencionalidad formativa y el rol del docente, no solo sus actividades. Explicitar si el material busca transmitir información, desarrollar competencias o promover una

formación crítica y emancipadora es una decisión que debe tomarse antes de diseñar cualquier recurso didáctico, pues determinará la naturaleza de todas las demás elecciones.

En este mismo sentido, se hace necesario definir explícitamente el rol del docente como mediador crítico, determinando el margen de autonomía pedagógica dentro de la planeación didáctica de las actividades.

Orientación 2: Adecuar la transposición didáctica al subgrupo etario

La didáctica estudia cómo el saber se transforma para poder ser enseñado (Zambrano, 2019). La etapa escolar, que comprende de los 6 a los 12 años, es considerada un momento clave para el desarrollo de la imagen corporal explícita. Sin embargo, al abarcar un rango amplio de edades, existen diferencias importantes en los subgrupos que la componen, lo que determina el formato, el lenguaje, los contenidos y su secuencia.

Los tres materiales evidencian que la transposición didáctica depende de una adecuada adaptación del saber al grupo etario al que se dirige. En la primera infancia escolar (4 a 6 años), los recursos sensoriales, rítmicos y experienciales como canciones, movimiento y repetición resultan más eficaces para la apropiación del contenido, mientras que en edades posteriores (9 a 11 años o más) cobran fuerza los recursos basados en el diálogo, el juego estructurado, las preguntas abiertas y los soportes audiovisuales.

Esto sugiere que el diseño de materiales debe partir de una caracterización clara del sujeto destinatario. La accesibilidad del lenguaje, la progresión de las actividades, el periodo de atención promedio y el uso de recursos diversos (videos, tarjetas, dinámicas grupales) deben considerarse elementos centrales en la planeación didáctica. El grupo escolar puede requerir ajustes adicionales según la edad y el contexto sociocultural específico.

Orientación 3: Vincular el contenido con el saber común

La insatisfacción corporal surge de la incongruencia entre la apariencia percibida y el ideal internalizado (Thompson et al., 1999). Estos ideales pueden discutirse de forma más clara y significativa cuando el conocimiento se ancla en las emociones y representaciones previas que el niño tiene sobre su propio cuerpo. Una de las fortalezas más consistentes en los materiales analizados es precisamente el anclaje en situaciones cercanas a la vida de los estudiantes: el uso de redes sociales, el juego con pares, el "body talk" en conversaciones diarias, las situaciones de burla o comparación y las dinámicas familiares.

Esta orientación implica que los materiales educativos sobre imagen corporal no deben presentarse como contenidos aislados o exclusivamente informativos, sino que deben partir del reconocimiento de las experiencias, percepciones y emociones previas de los niños en relación con su imagen corporal. Sin embargo, también se observa que esta vinculación con el saber común tiende a quedarse en un nivel descriptivo, sin profundizar suficientemente en la dimensión emocional o en las relaciones de poder que atraviesan las construcciones sobre el cuerpo.

Por ello, una orientación clave es diseñar materiales que no solo reconozcan estas experiencias, sino que las problematicen y las pongan en diálogo con perspectivas críticas, sin perder la sensibilidad propia del tema. Se requiere una aproximación cautelosa y la inclusión de expertos en psicología, pues si bien se reconoce el potencial de las temáticas de ser detonantes o disparadores emocionales, no se encuentra aún un estudio que aborde puntualmente este aspecto, lo que constituye una oportunidad de investigación.

Orientación 4: Incorporar metacognición y evaluación formativa

La formación va más allá de la instrucción (Zambrano, 2016). La metacognición y la evaluación formativa acompañan la reflexión del niño sobre su aprendizaje, educando para la

libertad y no para producir un resultado. Una limitación común identificada en los tres materiales es que la metacognición suele estar ausente y, paralelamente, la evaluación tiende a concentrarse en momentos finales, orientándose principalmente hacia la medición de resultados propia del campo de las ciencias de la salud, más que hacia la reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Esta es una oportunidad clave para fortalecer el diseño de futuros materiales: incorporar de manera explícita actividades que inviten a los niños a reflexionar sobre cómo están aprendiendo, qué creencias están transformando y qué emociones emergen en el proceso. De esta manera, el material no solo ofrece contenidos, sino que aporta al estudiante la noción sobre cómo aprende y lo significativo de ese aprendizaje.

Por otro lado, la evaluación formativa, entendida como acompañamiento del aprendizaje y no solo como verificación de logros, permite reflexionar sobre el propio material a lo largo de la intervención, generando los ajustes necesarios al mismo.

En síntesis, este ejercicio investigativo puede servir de base para la elaboración de material educativo sobre imagen corporal, aportando nociones fundamentales como: la planeación con dimensión pedagógica explícita, el ajuste según el subgrupo de edad, la relación con el saber común y las finalidades pedagógicas emancipadoras

Conclusiones

- La lectura de materiales educativos sobre imagen corporal desde las ciencias de la educación constituyó un aporte pertinente frente a un vacío concreto: aunque existían materiales dirigidos a población infantil en edad escolar, no existían orientaciones pedagógico-didácticas fundamentadas que guiaran su diseño. Este estudio contribuye a cerrar ese vacío al traducir el análisis de tres materiales en orientaciones concretas para quienes diseñan intervenciones educativas sobre este tema. La articulación entre campos es relevante porque ambos tienen contribuciones distintas: las ciencias de la salud aportan herramientas de medición y evidencia sobre los efectos de una imagen corporal negativa en el desarrollo infantil, mientras que la pedagogía y la didáctica permiten fundamentar las motivaciones formativas y la forma de enseñanza desde una comprensión del sujeto que aprende. Esta comprensión es especialmente significativa dado que la imagen corporal implica una relación activa del niño con su propio cuerpo que influye en su autoestima y se transforma de manera bidireccional con su entorno, convirtiéndola en un objeto de interés simultáneamente individual y social para las ciencias de la educación.
- Aunque se encontró una predominancia de los aspectos didácticos frente a los pedagógicos, esto no se dio de forma uniforme en los tres casos analizados. Las microintervenciones dirigidas a niños de 4 a 6 años se ubicaron en el extremo más didáctico, privilegiando estrategias de transmisión y apropiación de contenidos adaptadas al desarrollo infantil temprano. Dove Confident Me ocupó una posición intermedia, combinando una sólida estructura didáctica con intentos de promover la reflexión sobre los ideales corporales y la influencia de los medios. Finalmente, el juego Todos somos diferentes evidenció una integración más equilibrada entre ambas dimensiones, al

promover el diálogo, la construcción colectiva de conocimiento y la discusión de situaciones cotidianas relacionadas con la apariencia, el acoso y la diversidad. En consecuencia, aunque los tres materiales comparten una sólida estructura didáctica, difieren en el grado en que incorporan elementos pedagógicos vinculados con la reflexión crítica, la participación y la formación emancipadora.

- A partir del análisis realizado se identificaron cuatro orientaciones para el diseño de materiales educativos sobre imagen corporal en edad escolar. La primera es explicitar la dimensión pedagógica como punto de partida: las finalidades formativas, el rol del docente y la intencionalidad crítica o emancipadora deben ser decisiones visibles que orienten el diseño, no supuestos tácitos. La segunda es adecuar la transposición didáctica al subgrupo etario, pues este determinará el formato, el lenguaje, los contenidos y su secuencia. La tercera es vincular el contenido con el saber común y la relación previa del niño con su propia imagen corporal como punto de partida pedagógico, reconociendo que llega al proceso con experiencias, percepciones y emociones ya formadas en torno a su cuerpo, y que el docente, quien también posee una imagen corporal propia, puede acompañar ese proceso desde una postura reflexiva y crítica frente a los mensajes del entorno. La cuarta es incorporar espacios de metacognición y evaluación formativa que desplacen el foco desde la medición de resultados propia de las ciencias de la salud hacia la reflexión sobre el aprendizaje mismo, permitiendo al niño reconocer qué creencias está transformando y cómo se está apropiando de su relación con su propio cuerpo.

Alcances y limitaciones

- Los hallazgos y orientaciones derivados de este trabajo tienen utilidad práctica para pedagogos, profesionales de la salud y otros profesionales que diseñen materiales educativos y busquen fundamentar sus propuestas más allá de los criterios de eficacia clínica. Como es propio de los estudios documentales, el análisis de un conjunto inicial de materiales permite identificar patrones y orientaciones que, si bien invitan a seguir ampliando la muestra, constituyen un punto de partida sólido para la reflexión pedagógica y el diseño. En este caso, los tres materiales analizados provienen de contextos anglosajones e indios, lo que exige una adaptación sociocultural cuidadosa antes de aplicar los hallazgos en contextos latinoamericanos y colombianos, donde las representaciones sobre el cuerpo y las dinámicas escolares tienen particularidades propias. Adicionalmente, las orientaciones identificadas no fueron validadas en la práctica, lo que abre precisamente las líneas de investigación futura más relevantes: el diseño de materiales contextualizados para población escolar colombiana a partir de estas orientaciones, y su posterior evaluación en términos de aceptabilidad e impacto en la formación de la imagen corporal.

Referencias

- Abainash Tekola, . A., Demissie Regassa, L., Mandefro, M., Shawel, S., Kassa, O., Feyisa, S., & Teshome , D. (2024). Body image dissatisfaction is associated with perceived body weight among secondary school adolescents in Harar Town, eastern Ethiopia. *Frontiers in Psychiatry*, 15(1397155).
- Albert, S. L., Cassidy, O., Fennelly, K., Jay, P. M., Massa, M., Jay, M., . . . Massar, R. E. (2024). Body Positivity, Physical Health, and Emotional Well-Being Discourse on Social Media: Content Analysis of Lizzo's Instagram. *JMIR formative research*, 8(e60541).
- Alison Mosier-Mills, M. V. (2014). Respecting Body-Size Diversity in Patients: A Trauma-Informed Approach for Clinicians. *The Permanent Journal*, 28(1), 206-211.
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed.)*. American Psychiatric Association. .
- Bensley, J., Hurley, O., Bauer, K. F., & Miller , A. L. (2023). Weight bias among children and parents during very early childhood: A scoping review of the literature. *Appetite*, 183(106461).
- Bonnier, P. (1905). L'aschématie. *Revue Neurologique*, 13, 605-609.
- Bruch, H. (1962). Perceptual and conceptual disturbances in anorexia nervosa. *Psychosomatic medicine*, 24, 187–194.

Burychka, D., Miragall, M., & Baños, R. M. (2021). Towards a Comprehensive Understanding of Body Image: Integrating Positive Body Image, Embodiment and Self-Compassion. *Psychologica Belgica*, 61(1), 248–261.

Buxbaum, L. J., & Coslett, H. B. (2001). Specialised structural descriptions for human body parts: Evidence from autotopagnosia. *Cognitive Neuropsychology*, 18(4), 289-306.

Canals, J., & Arijá-Val, V. (2022). Factores de riesgo y estrategias de prevención en los trastornos de la conducta alimentaria. *Nutrición hospitalaria*, 39(16-26).

Cash, T. F., & Pruzinsky, T. (1990). *Body images: Development, deviance, and change*. New York: Guilford Press.

Cohen, R., & Blaszczynski, A. (2015). Comparative effects of Facebook and conventional media on body image dissatisfaction. *Journal of eating disorders*, 3(23).

Collins, M. E. (1991). Body figure perceptions and preferences among preadolescent children 10: 199-208. [https://doi.org/10.1002/1098-108X\(199103\)10:2<199::AID-EAT2260100209>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/1098-108X(199103)10:2<199::AID-EAT2260100209>3.0.CO;2-D). *International Journal of Eating Disorders*, 10, 199-208.

Garner, D. M. (1983). Development and validation of multidimensional Eating Disorder Inventory for anorexia and bulimia. *International Journal of Eating Disorders*, 2, 15-34.

Gemma L Tatangelo, L. A. (2017). Children's body image and social comparisons with peers and the media. *Journal of Health Psychology*.

Himmerich, H., & Khadijeh, M. (2024). Body Image, Nutrition, and Mental Health. *Nutrients*, 16(8), 1106.

Hosseini, S. A., & Padhy, R. K. (2023). Body Image Distortion (Archived). En *StatPearls*. StatPearls Publishing. Obtenido de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK546582/>

Jiménez Flores, P., Jiménez Cruz, A., & Bacardí Gascón, M. (2017). Body-image dissatisfaction in children and adolescents: a systematic review. *Nutrición hospitalaria*, 34(2), 479–489.

Khushi Suhag, S. R. (2024). Social Media Effects Regarding Eating Disorders and Body Image in Young Adolescents. *Cureus*, 16(4).

Kroon Van Diest, A. M., Smith, H., & Sladek, M. R. (2018). Body Dissatisfaction and Its Correlates in 5- to 7-Year-Old Girls: A Social Learning Experiment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(5), 757–769.

Mendelson, B. K., White, D. R., & Mendelson, M. J. (1996–1997). Self-esteem and body-esteem: Effects of sex, age, and weight. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 321-346.

Mosier-Mills, A. (2024). Respecting Body-Size Diversity in Patients: A Trauma-Informed Approach for Clinicians. *The Permanente journal*, 28(1), 206-211.

Napp, C. (2026). Gender differences in body dissatisfaction: A large-scale investigation among adolescents using two international surveys. *PLoS One*, 21(3).

Pagarkar, D., Harrop, E., & Erlanger, L. (2023). How Should We Approach Body Size Diversity in Clinical Trials? *AMA journal of ethics*, 25(7), E517–E527.

Pick, A. (1992). Störung der Orientierung am eigenen Körper. *Psychologische Forschung*, 2, 303–318.

Piña-Ferrer, L. S. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(15), 1-3.

Puhl, R. M., O'Brien, K., Luedicke, J., Forhan, M., Danielsdottir, S., & Latner, J. D. (2016). Cross-national perspectives about weight-based bullying in youth: nature, extent and remedies. *Pediatric obesity*, 11(4), 241–250.

Robison, J. (s.f.). Health at every size: toward a new paradigm of weight and health. *Medscape General Medicine*, 3, 13.

Rodgers, R. F. (2016). The role of the “healthy weight” discourse in body image and eating concerns: An extension of sociocultural theory. *Eating Behaviors*, 2, 194–198.

Rodgers, R., Laveway, K., & Camp, P. (2023). Body image as a global mental health concern. *Global Mental Health*.

Rosen, J. (1995). The nature of body dysmorphic disorder and treatment with cognitive-behavior therapy. *Cognitive and Behavioral Practice*, 2, 143-166.

Rosen, J. C., Srebnik, D., Saltzberg, E., & Wendt, S. (1990). Development of a body avoidance questionnaire. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3(1), 32-37.

Rubino, F., Puhl, R. M., Cummings, D. E., Ecke, R. H., Ryan, D. H., Mechanick, J. I., . . . Rebecca M. (2020). Joint international consensus statement for ending stigma of obesity. *Nature Medicine*, 26, 485–497.

Saffon, S., & Saldarriaga, L. (2014). a internalización del ideal de delgadez: factor de riesgo de alteraciones de la imagen corporal y los hábitos de alimentación, generado por la influencia de pares. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 6(1), 75-90.

Salaberria, K., Rodríguez, S., & Cruz, S. (2007). Percepción de la imagen corporal. *Osasunaz*, 171-183.

Schilder, P. (1935). *The image and appearance of the human body*. London: Routledge.

Smith, H., Garbett, K. M., White, P., Williamson, H., Craddock, N., Smith, H. G., & Garbett, K. M. (2024). Evaluating the effectiveness and acceptability of two positive body image media micro-interventions among children aged 4-6 years old - a study protocol. *BMC public health*, 24(1).

Stewart, S.-J., & Ogden, J. (2021). The impact of body diversity vs thin-idealistic media messaging on health outcomes: an experimental study. *Psychology, health & medicine*, 26(5), 631–643.

Tenny, S., Brannan, J. M., & Brannan, G. D. (2022). *Qualitative Study*. Treasure Island: StatPearls Publishing.

Thompson, J., Heinberg, K., Altabe, L., & Tantleff, M. (1999). *Exacting beauty: Theory, assessment, and treatment of body image disturbance*. American Psychological Association.

Thompson, K. J., van den Berg, P., & Roe, M. (2004). The sociocultural attitudes towards appearance scale-3 (SATAQ-3): development and validation. *International Journal of Eating Disorders*, 35(3), 293-304.

Truby, H., & Paxton, S. J. (2002). Development of the Children's Body Image Scale. *British Journal of Clinical Psychology*, 41(2), 185-203.

Uribe Roldán, J. (2005). La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales. En P. Páramo Bernal, *La Investigación en Ciencias Sociales*. Universidad Piloto de Colombia.

Williamson, D. A., Womble, L. G., Zucker, D. L., Reas, D. L., White, M. A., Blouin, D. C., & Greenway, F. (2000). Body image assessment for obesity (BIA-O): development of a new procedure. *International journal of obesity and related metabolic disorders*, 24(10), 1326-32.

Zambrano. (2014). Ser docente y sociedad de control: "Lo oculto en lo visto". *Praxis & Saber*, 5(9), 149-164.

Zambrano Leal, A. (2005). Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. *Educere*, 9(29), 145-158.

Zambrano Leal, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75-84.

Zambrano, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13), 45-61.

Anexos

Anexo 1

Matriz de validación de expertos Investigadora

Pedagogía	Didáctica
a. Finalidades educativas	f. Transposición didáctica
b. Concepción del sujeto que aprende	g. Identificación de obstáculos epistemológicos
c. Relación con el saber común	h. Diseño de situaciones didácticas y secuencia de contenidos
d. Dimensión ética y política	i. Metacognición y regulación del aprendizaje
e. Concepción del docente	j. Evaluación de los aprendizajes

Subcategorías	
a. Finalidades educativas	A1 Transmisión de información o desarrollo o de competencias A2 Formación crítica y emancipadora
b. Concepción del sujeto que aprende	B1 Sujeto activo con experiencias y representaciones previas B2 Sujeto pasivo receptor de contenidos
c. Relación con el saber común	C1 Conocimientos previos: representaciones sociales y normas culturales C2 Relación propia con la imagen corporal
d. Dimensión ética y política	D1 Invita al estudiante a interpelar las condiciones sociales que producen malestar o generan dinámicas de exclusión
e. Concepción del docente	E1 Transmite información E2 Acompaña un proceso de reflexión
f. Transposición didáctica	F Transformación del conocimiento disciplinar para ser enseñado
g. Identificación de obstáculos epistemológicos	G1 Representaciones previas sobre cuerpo y apariencia G2 Carga emocional, Fuerza de esas representaciones y resistencia
h. Diseño de situaciones didácticas y secuencia de contenidos	H1 Actividad diseñada para llevar al desequilibrio cognitivo H2 Da cuenta de la organización y secuencia del contenido
i. Metacognición y regulación del aprendizaje	I1 Reflexión sobre el proceso de aprendizaje I2 Reflexión sobre el sentido del aprendizaje
j. Evaluación de los aprendizajes	J1 Finalidad formativa J2 Finalidad valorativa y de control

No	Unidad de registro	Pedagogía									Didáctica								
	Categorías	A		b		c		d	e		F	g		h		i		J	
	Subcategorías	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	E1	E2	F1	G1	G2	H1	H2	I1	I2	J1	J2
1	“¿Por qué eligieron a una persona con este aspecto? “¿Por qué manipularían una foto de esta persona para que pareciera más ‘ideal’?”		X			X		X											
2	“Dentro de las tres actividades de la minilección, el estudiante: comprenderá el concepto de ideales de belleza; analizará las influencias que generan presión para alcanzar dichos ideales; desarrollará habilidades de alfabetización mediática explorando cómo las imágenes y los mensajes suelen manipular la verdad; y desafiará los ideales de belleza estableciendo una meta para desarrollar confianza en su propio cuerpo.”		X	X				X						X					

																		
12	Reiteración de mensajes claves con textos y gráficos: 	X											X					
13	Canción: 01:08 “No necesito capa, máscara ni sombrero. Mi cuerpo es mi superpoder. ¿Qué te parece?”		X			X		X					X					
14	Diálogo del video: 09:16 —“Ya me siento seguro con muchos pasos de baile, pero aún no logro hacer una pirueta. ¿Cualquiera puede hacerla?” —“Por supuesto. Todos pueden hacer una pirueta, así como todos pueden bailar. El baile es para todos los cuerpos.” —“Para personas altas o delgadas, pequeñas o grandes, jóvenes o mayores... y de todos los orígenes culturales.”		X					X			X							
15	Diálogo del video: 12:36 —“Todos dimos lo mejor, pero yo estuve un poco torpe.” —“Está bien equivocarse.” —“Tienes razón, no tienes que ser perfecto en todo.”		X					X										
16	“La insatisfacción corporal puede provocar otros problemas psicológicos y sociales a medida que los niños transitan de la niñez a la adolescencia, incluyendo mayor estrés, ansiedad, bajo estado de ánimo, trastornos alimentarios (p. ej., restricción alimentaria; menor rendimiento académico y mayor desapego de diversos aspectos de la vida (p. ej., abandonar el deporte y evitar las interacciones sociales.”							X										
17	“Las microintervenciones son especialmente adecuadas para niños debido a su limitada capacidad de atención y	X									X			X				

	desarrollo. Han demostrado su eficacia para brindar beneficios inmediatos a la imagen corporal de preadolescentes y adolescentes...” ”sin embargo, el uso de microintervenciones en niños pequeños aún no se ha explorado.”																	
18	Los resultados del programa piloto nos permitieron modificar la guía del moderador para especificar qué debía decirse textualmente y qué podía adaptarse a las necesidades individuales del niño.							X	X				X					
19	Se decidió que el mensaje psicoeducativo sobre la imagen corporal positiva se transmitiría tanto de forma explícita (es decir, a través del guion del episodio de 15 minutos y la letra de la música) como implícita (es decir, mediante el reparto y efectos especiales adicionales). Esta es una estrategia de aprendizaje eficaz para niños pequeños.		X			X				X	X							
20	La apreciación corporal se evaluará mediante dos preguntas: «¿Amas tu cuerpo?» y «¿Crees que tu cuerpo es increíble?». Ambas preguntas se formularán en dos pasos. Ante las dos preguntas, los participantes deberán responder primero «sí» o «no». Para que sea más lúdico, se les pedirá que respondan colocándose sobre rectángulos etiquetados como «sí» o «no», que el moderador les indicará.												X				X	
21	Desarrollado con destacados académicos del Centro de Investigación sobre la Apariencia de la Universidad del Oeste de Inglaterra, Bristol.									X								
22	El juego utiliza preguntas que invitan al debate, así como actividades para explorar pensamientos y sentimientos en torno a la imagen corporal, la apariencia y las diferencias.		X			X	X	X					X					
23	 El tablero usa elementos típicos de los juegos de mesa: incluye un marcador, usa dados, tiene un punto de partida y de llegada y tiempo de respuesta.									X			X					

	R: Hay muchos temas, como deportes, la escuela, el clima, tus mascotas, lo que hiciste el fin de semana y muchos más.																	
26	“El juego educativo fue desarrollado con el objetivo de promover la imagen corporal positiva, aumentar el conocimiento sobre cuestiones relacionadas con la apariencia y fomentar la aceptación de la diversidad corporal.”	X	X	X	X			X										
27	“Se sugiere que el juego podría utilizarse junto con discusiones y lecciones sobre diversidad de la apariencia.”		X					X					X					
28	“Las actividades y tarjetas de preguntas animan a los participantes a practicar aspectos de la imagen corporal positiva.” “Por ejemplo, pensar sobre la funcionalidad de su cuerpo, cómo cuidarlo o qué valoran de él.					X	X						X					
29	“El conocimiento sobre temas relacionados con la apariencia aumentó significativamente en el grupo de intervención.”																X	X
30	“El contenido fue incluido a través de información psicoeducativa y tarjetas de actividades y preguntas.”										X			X				

Anexo 2

Matriz de validación de expertos Guillermo Fonseca

Pedagogía	Didáctica
a. Finalidades educativas	f. Transposición didáctica
b. Concepción del sujeto que aprende	g. Identificación de obstáculos epistemológicos
c. Relación con el saber común	h. Diseño de situaciones didácticas y secuencia de contenidos
d. Dimensión ética y política	i. Metacognición y regulación del aprendizaje
e. Concepción del docente	j. Evaluación de los aprendizajes

Subcategorías	
a. Finalidades educativas	A1 Transmisión de información o desarrollo o de competencias A2 Formación crítica y emancipadora
b. Concepción del sujeto que aprende	B1 Sujeto activo con experiencias y representaciones previas B2 Sujeto pasivo receptor de contenidos
c. Relación con el saber común	C1 Conocimientos previos: representaciones sociales y normas culturales C2 Relación propia con la imagen corporal
d. Dimensión ética y política	D1 Invita al estudiante a interpelar las condiciones sociales que producen malestar o generan dinámicas de exclusión
e. Concepción del docente	E1 Transmite información E2 Acompaña un proceso de reflexión
f. Transposición didáctica	F Transformación del conocimiento disciplinar para ser enseñado
g. Identificación de obstáculos epistemológicos	G1 Representaciones previas sobre cuerpo y apariencia G2 Carga emocional, Fuerza de esas representaciones y resistencia
h. Diseño de situaciones didácticas y secuencia de contenidos	H1 Actividad diseñada para llevar al desequilibrio cognitivo H2 Da cuenta de la organización y secuencia del contenido
i. Metacognición y regulación del aprendizaje	I1 Reflexión sobre el proceso de aprendizaje I2 Reflexión sobre el sentido del aprendizaje
j. Evaluación de los aprendizajes	J1 Finalidad formativa J2 Finalidad valorativa y de control

[illegible]

17	“Las microintervenciones son especialmente adecuadas para niños debido a su limitada capacidad de atención y desarrollo. Han demostrado su eficacia para brindar beneficios inmediatos a la imagen corporal de preadolescentes y adolescentes...” ”sin embargo, el uso de microintervenciones en niños pequeños aún no se ha explorado.”										X							
18	Los resultados del programa piloto nos permitieron modificar la guía del moderador para especificar qué debía decirse textualmente y qué podía adaptarse a las necesidades individuales del niño.																	
19	Se decidió que el mensaje psicoeducativo sobre la imagen corporal positiva se transmitiría tanto de forma explícita (es decir, a través del guion del episodio de 15 minutos y la letra de la música) como implícita (es decir, mediante el reparto y efectos especiales adicionales). Esta es una estrategia de aprendizaje eficaz para niños pequeños.										X							
20	La apreciación corporal se evaluará mediante dos preguntas: «¿Amas tu cuerpo?» y «¿Crees que tu cuerpo es increíble?». Ambas preguntas se formularán en dos pasos. Ante las dos preguntas, los participantes deberán responder primero «sí» o «no». Para que sea más lúdico, se les pedirá que respondan colocándose sobre rectángulos etiquetados como «sí» o «no», que el moderador les indicará.																X	X
21	Desarrollado con destacados académicos del Centro de Investigación sobre la Apariencia de la Universidad del Oeste de Inglaterra, Bristol.										X							
22	El juego utiliza preguntas que invitan al debate, así como actividades para explorar pensamientos y sentimientos en torno a la imagen corporal, la apariencia y las diferencias.													X	X			
23	 El tablero usa elementos típicos de los juegos de mesa: incluye un marcador, usa dados, tiene un punto de partida y de llegada y tiempo de respuesta.													X	X			

24

RULES

Q

26

Spending a lot of time talking about how other people look can cause problems.
Which of these things do you think might happen?
A. They might worry about how they look
B. They might compare themselves to other people
C. They might want to change their body
D. All of these things

SHOW ANSWER

RULES

A

It's D, all of these.
Spending a lot of time talking about how other people look can change the way we think about ourselves.

P: Hablar mucho sobre la apariencia de los demás puede causar problemas.
¿Cuál de estas cosas crees que podría suceder?

- a) Podrían preocuparse por su apariencia.
- b) Podrían compararse con otras personas.
- c) Podrían querer cambiar su cuerpo.
- d) Todas las anteriores.

R: Es la D, todas las anteriores.
Hablar mucho sobre la apariencia de los demás puede cambiar nuestra propia percepción de nosotros mismos.

25

RULES

Q

26

Name 3 things you talk about with friends that aren't "body talk".

SHOW ANSWER

RULES

A

There are lots of things like sport, school, the weather, your pets, what you did at the weekend and many more.

P: Nombra 3 temas de conversación con tus amigos que no sean sobre el cuerpo.

Anexo 3

Matriz de análisis material 1

Unidad de análisis No	Dimensión	Pedagogía									Didáctica								
	Categorías	A		b		c		d	e		F	g		h		i		J	
	Subcategorías	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	E1	E2	F1	G1	G2	H1	H2	I1	I2	J1	J2
Material educativo																			
1	“¿Cómo podría sentirse la gente con este proceso de retoque digital?”			X		X													
2	“¿Cómo podría este mensaje ser perjudicial para los jóvenes?”		X			X		X											
3	“¿Cómo podrían afectar las imágenes manipuladas a algunas personas?”		X					X											
4	“Enumera tres problemas que podrían causar los anuncios y las imágenes que no reflejan la realidad.”							X											
5	“Una de las maneras más efectivas de lograr que alguien compre un producto es hacerle sentir que lo necesita.”							X			X								
6	“Al compararse con las imágenes manipuladas que ven en el anuncio, las personas pueden sentir la necesidad de comprar el producto para parecerse a la imagen.”		X																
7	“¿Por qué deberíamos cuestionar imágenes manipuladas como esta?”		X			X		X									X		
8	“¿Qué medidas podrías tomar cuando observes que los medios de comunicación muestran a las personas de una manera poco realista?”					X		X											
9	“Celebra tu individualidad y la diversidad de las personas que conoces.”		X								X								
10	“Esfuézate por ser la mejor versión de ti mismo/a: ¡eres único/a!”		X								X								
11	“Da un ejemplo de contenido personal en redes sociales que hayas visto recientemente.”					X													
12	¿Qué viste en el video?”													X					X
14	“Piensa en cómo se han alterado las imágenes que has visto. ¿Qué sientes al ver estos cambios poco realistas?”			X			X							X					
15	“¿Qué podrías compartir con un amigo o familiar para convencerlo de que compararnos con imágenes manipuladas en los medios de comunicación puede ser perjudicial?”		X			X													
16	“En tu opinión, ¿qué impacto tiene comparar nuestra apariencia con la de los demás de esta manera?”		X				X												
17	“¿Qué podrías hacer para resistir la presión por mostrar tu apariencia en tu vida personal y en las redes sociales?”												X						
18	“Dentro de las tres actividades de la minilección, el estudiante: comprenderá el concepto de ideales de belleza; analizará las influencias que generan presión		X	X				X							X				

	para alcanzar dichos ideales; desarrollará habilidades de alfabetización mediática explorando cómo las imágenes y los mensajes suelen manipular la verdad; y desafiará los ideales de belleza estableciendo una meta para desarrollar confianza en su propio cuerpo.”																	
19	“Pregúntale a tus padres o tutores sobre los ideales de belleza que recuerdan de su infancia.” “Anota lo que te cuenten.”								X									
20	“Es importante tener en cuenta que la publicidad suele aparecer tanto en medios profesionales como en tus propias plataformas personales, como YouTube, Facebook, Twitter, Instagram o TikTok.”					X		X										
21	“¿Por qué eligieron a una persona con este aspecto?” “¿Por qué manipularían una foto de esta persona para que pareciera más ‘ideal’?”					X							X					
22	“¿Qué acciones podrías emprender cuando veas que los medios de comunicación muestran a las personas de forma irreal?”		X			X		X										
23	“Este programa consta de tres actividades. Puedes realizarlas individualmente, pero te recomendamos que las comentes con un padre o tutor.”								X				X					
24	“Puedes compartir cómo te influyeron los ideales y las presiones relacionadas con la apariencia.”			X														
26	“Pídele a tu padre o tutor que comparta fotos antiguas o anuarios para mostrar diferentes estilos y lo que se consideraba un ideal de belleza en ese momento”. “Estas imágenes representan ideales de apariencia: lo que se consideraba guapo, glamuroso, bello y atractivo en aquella época.”								X				X					
27	“Si tienes acceso a internet, muéstrale a tus padres o tutores una cuenta de redes sociales y comenten sobre las presiones relacionadas con la apariencia.”								X				X					
29	“Observando las imágenes, anota todas las diferencias que notes antes y después de que las imágenes hayan sido alteradas digitalmente o retocadas con aerógrafo.”												X					
30	“¿Qué hemos aprendido hoy?”																	X
31	“La presión por lucir de cierta manera proviene del mundo que nos rodea. Es injusto compararnos con esos ideales.”		X					X										
33	“Es importante recordar que las imágenes que vemos de las personas en los medios no siempre son reales.”		X					X				X						
34	“Hoy aprendiste qué son las presiones relacionadas con la apariencia y cómo cambian con el tiempo.”																	X
36	“En la próxima minilección, analizaremos cómo las imágenes manipuladas pueden hacernos sentir y qué podemos hacer al respecto.”													X	X			
37	“¿Te sientes bloqueado?” “Piensa en qué podrías hacer diferente al comentar las fotos de tus amigos.”										X				X			

38	“¿Podrías cambiar el tipo o estilo de fotos que eliges subir?”																	
39	“Diana es una joven exploradora mexicana que creó una petición en línea que logró que una empresa local de belleza se comprometiera a mostrar más diversidad en su publicidad y a dejar de retocar los cuerpos y rostros de las modelos.”		X					X										
Artículo																		
40	“Confident Me es una intervención basada en el aula que aborda factores de riesgo clave de la insatisfacción corporal adolescente, incluyendo la alfabetización mediática, la internalización de ideales de apariencia y las comparaciones relacionadas con la apariencia.”							X							X			
41	“La estima corporal mejoró significativamente entre los estudiantes del grupo de intervención tanto en el posttest como en el seguimiento a dos meses, en comparación con el grupo control.		X														X	
43	“La mayoría de los estudiantes reportó haber disfrutado (73,7 %) y comprendido (84,2 %) la intervención.”															X		
44	“Los estudiantes preferían contenidos presenciales e interactivos que pudieran aplicar a situaciones de la vida cotidiana, como la presión de grupo y las relaciones interpersonales.”			X										X				
45	“Dada la prevalencia de la insatisfacción corporal y sus consecuencias, son necesarias intervenciones aceptables y viables para aliviar estas preocupaciones en esta población.”		X															
46	“Más de tres cuartas partes de las adolescentes indias reportan insatisfacción con su peso y su forma corporal.”		X					X										
47	“Se ha documentado el uso prevalente de productos potencialmente dañinos para aclarar la piel entre adolescentes y mujeres jóvenes.”		X					X										
48	“Existen presiones relacionadas con la apariencia provenientes de los medios de comunicación que influyen en las preocupaciones corporales.					X												
49	“Las adaptaciones culturales incluyeron abordar preocupaciones relevantes como la insatisfacción con el color de piel y referencias culturales como Bollywood.		X								X							
50	“Dove Confident Me: Five-Session Workshop Series for Body Confidence fue desarrollado como una intervención escolar para mejorar la imagen corporal.”		X															X
51	“Entre los factores de riesgo abordados se incluye la internalización de ideales de apariencia promovidos socioculturalmente.”							X										
52	“La intervención consistió en cinco sesiones facilitadas por psicólogos entrenados con experiencia clínica y formación específica en el programa.”													X				

Anexo 4

Matriz de análisis material 2

Unidad de análisis No	Dimensión	Pedagogía									Didáctica								
	Categorías	A		b		c		d	e		F	g		h		i		J	
	Subcategorías	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	E1	E2	F1	G1	G2	H1	H2	I1	I2	J1	J2
Material educativo: mini lección 1																			
1	Mini-lección 1 00:07 Acompañado de música y coreografía 													X					
2	00:19 ¿Quién necesita súper fuerza? Yo no, mis brazos mis brazos ya son los más fuertes					X					X								
3	00:34 Representación diversa 		X					X											
4	00:40 “Mi cuerpo hace todo lo que necesito. Soy un superhéroe con mi cuerpo... y tú también.”		X								X			X					
5	00:54 “No necesito un superauto. Uso mis ojos para ver súper lejos.”		X			X					X			X					
6	01:08 “No necesito capa, máscara ni sombrero. Mi cuerpo es mi superpoder. ¿Qué te parece?”		X			X					X								
7	06:31 “Me gusta usar mi cuerpo para mostrar cómo me siento. Cuando estoy feliz, salto; cuando estoy triste, también puedo expresarlo. Usamos nuestro cuerpo, de la cabeza a los pies, para mostrar cómo nos sentimos.”		X								X								
8	08:27 “A veces, cuando un paso de baile es difícil, puedes encontrar tu propia forma de hacerlo. La mejor manera es la que funciona para tu cuerpo...” “Recuerda hacerlo a tu manera.”		X					X			X								

																			
21	Reiteración visual de mensajes clave 													X					
Artículo																			
23	La insatisfacción corporal puede provocar otros problemas psicológicos y sociales a medida que los niños transitan de la niñez a la adolescencia, incluyendo mayor estrés, ansiedad, bajo estado de ánimo, trastornos alimentarios (p. ej., restricción alimentaria; menor rendimiento académico y mayor desapego de diversos aspectos de la vida (p. ej., abandonar el deporte y evitar las interacciones sociales.							X											
24	Estos estudios resaltan el potencial de incorporar mensajes de imagen corporal positiva en diferentes formatos de medios infantiles para fomentar una imagen corporal positiva, y en particular el uso innovador de microintervenciones.		X								X			X					
25	Las microintervenciones son especialmente adecuadas para niños debido a su limitada capacidad de atención y desarrollo y han demostrado su eficacia para brindar beneficios inmediatos a la imagen corporal de preadolescentes y adolescentes. También pueden integrarse fácilmente en entornos mediáticos que los niños consumen con frecuencia, como YouTube; sin embargo, el uso de microintervenciones en niños pequeños aún no se ha explorado.	X		X										X					
26	Anticipamos que la intervención de 15 minutos será más efectiva que el video musical, ya que habrá una mayor exposición al mensaje principal.			X							X			X					
27	Los resultados del programa piloto nos permitieron modificar la guía del moderador para especificar qué debía decirse textualmente y qué podía adaptarse a las necesidades individuales del niño.								X		X			X					

Anexo 5

Matriz de análisis material 3

[illegible]

	Diseño colorido, llamativo y con personajes que reflejan la diversidad de cuerpos, condiciones de salud y contextos socioculturales.																		
11	How To Play 2eET games are played during group meetings on Zoom, Skype or Teams. The facilitator just shares their screen with the group. Their main role is to encourage group discussions. Overview Teams take turns to answer questions. The game provides answers. Correct answers are rewarded with points. Set Up Click 'Play' and divide the group into teams and name the teams. Click 'Start' and then 'Roll Dice' to begin the game. Playing the Game The first team's token will move around the board and a question appears on screen. Ask the team to answer the question, encourage them to talk to each other. Use the onscreen timer as a guide. Awarding Points The facilitator decides if the answer is correct. If it is, click the green tick and 1 point is awarded. If the team land on a special square a correct answer is rewarded with 2 points. The facilitator clicks 'Roll Dice' and the next team answers a question. Ending the Game When a team reaches 'Finish' the game ends and they are awarded 3 points. But they are not automatically the winners. The team with the most points wins the game. If the game is replayed after the leaderboard is displayed, questions will be randomised. 2 TEAMS 3 TEAMS 4 TEAMS Metodología por equipos., vocabulario simple y adaptado a la edad.			X						X				X					
12	RULES  El tablero incluye un marcador, usa dados, tiene un punto de partida y de llegada y tiempo de respuesta.												X	X					

	Hablar mucho sobre la apariencia de los demás puede cambiar nuestra propia percepción de nosotros mismos.																	
15	Q 26 Name 3 things you talk about with friends that aren't "body talk". SHOW ANSWER A There are lots of things like sport, school, the weather, your pets, what you did at the weekend and many more. P: Nombra 3 temas de conversación con tus amigos que no sean sobre el cuerpo. R: Hay muchos temas, como deportes, la escuela, el clima, tus mascotas, lo que hiciste el fin de semana y muchos más.		X			X		X								X		
Artículo																		
	“Este estudio evaluó la efectividad de un juego de mesa educativo dirigido a aumentar el conocimiento sobre temas relacionados con la apariencia, la imagen corporal positiva, la alfabetización mediática y la aceptación de la diversidad de la apariencia en niños escolares.”	X	X				X			X			X	X				
	“El juego educativo fue desarrollado con el objetivo de promover la imagen corporal positiva, aumentar el conocimiento sobre cuestiones relacionadas con la apariencia y fomentar la aceptación de la diversidad corporal.”	X	X	X	X		X											
	“El contenido incluía la apreciación, aceptación y respeto por el cuerpo, la funcionalidad corporal, concepciones amplias de belleza y el autocuidado corporal.”		X	X			X			X								
	“Los jóvenes pueden experimentar presiones relacionadas con la apariencia provenientes de su entorno social inmediato y más amplio.”			X		X												
	“Se busca fomentar el pensamiento crítico sobre el papel que juega la apariencia en los medios, por ejemplo, el uso de ideales de belleza para vender productos.”			X			X											
	“Se sugiere que el juego podría utilizarse junto con discusiones y lecciones sobre diversidad de la apariencia.”		X				X						X					
	“El contenido fue incluido a través de información psicoeducativa y tarjetas de actividades y preguntas.”									X			X					
	“Las actividades y tarjetas de preguntas animan a los participantes a practicar aspectos de la imagen corporal positiva.” “Por ejemplo, pensar sobre la funcionalidad de su cuerpo, cómo cuidarlo o qué valoran de él.					X	X						X					

