

**O CENTRO ESCOLAR COMO
PROMOTOR DE ESTILOS DE VIDA:
*RELACIÓN ENTRE A PERCEPCIÓN
DE COMPETENCIA E A PRÁCTICA DE
ACTIVIDADE FÍSICA EN ESCOLARES
GALEGOS ENTRE 1º E 3º ESO***

Autor:

ÓSCAR ROMERO CHOUZA

Traballo Fin de Grao (TFG)

2015

Director:

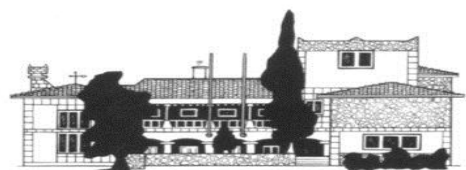
Miguel Ángel González Valeiro

Departamento de Educación Física e

Deportiva



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



**EL CENTRO ESCOLAR COMO
PROMOTOR DE ESTILOS DE VIDA:
*RELACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN
DE COMPETENCIA Y LA PRÁCTICA
DE ACTIVIDADE FÍSICA EN
ESCOLARES GALLEGOS ENTRE 1º Y
3º ESO***

Autor:

ÓSCAR ROMERO CHOUZA

Trabajo Fin de Grao (TFG)

2015

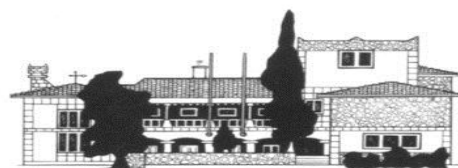
Director:

Miguel Ángel González Valeiro

**Departamento de Educación Física y
Deportiva**



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



**SCHOOL AS A LIFESTYLE
PROMOTER: *THE RELATIONSHIP
BETWEEN PERCEPTION OF
COMPETENCE AND PHYSICAL
ACTIVITY IN GALICIAN CHILDREN
FROM 1ST TO 3RD YEAR OF
SECONDARY HIGH SCHOOL***

Author:

ÓSCAR ROMERO CHOUZA

THESIS 2015

Tutor:

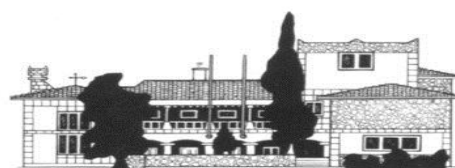
Miguel Ángel González Valeiro

PHYSICAL ACTIVITY AND SPORT

DEPARTMENT



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



RESUMO

O CENTRO ESCOLAR COMO PROMOTOR DE ESTILOS DE VIDA: RELACIÓN ENTRE A PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA E A PRÁCTICA DE ACTIVIDADE FÍSICA EN ESCOLARES GALEGOS DE 1º E 3º ESO

Un dos grandes problemas nas sociedades actuais está a ser todo o que se refire ós estilos de vida levados a cabo polos diferentes suxeitos que as integran. No noso caso en particular, imos a centrar o noso estudo nunha poboación en particular, que son nenos/as entre 1º e 3º da ESO que se atopan escolarizados na comunidade autónoma de Galicia.

Como podemos observar, estes atópanse nunha etapa de formación a tódolos niveis como preparación para a posterior vida como adultos. Polo tanto, os estilos de vida que se levan a cabo en idades temperáns van a marcar enormemente o seu futuro, sobre todo en aqueles aspectos referidos á saúde.

Neste estudo imos a abordar a relación que existe na devandita poboación entre a percepción de competencia, é dicir, o conxunto de crenzas que teñen estes suxeitos en relación ó seu nivel de desenvolvemento nunha determinada actividade ou deporte; e o tempo de práctica de actividade física dos mesmos.

É este un estudo de metodoloxía descritiva, levado a cabo con enquisas ós/ás estudantes (Anexo I) e ós/ás pais/nais ou titores legais. Estas foron diferentes para cada grupo onde se analizaban diferentes ítem, entre os que se atopan os anteriormente descritos

Polo tanto, sendo o resultado positivo, poderíamos afirmar que aqueles nenos/as que forman parte do estudo e se ven máis competentes van a ter un tempo de práctica de actividade física e deportiva maior que aqueles/as que non se senten tan competentes.

RESUMEN

EL CENTRO ESCOLAR COMO PROMOTOR DE ESTILOS DE VIDA: *RELACIÓN ENTRE LA PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA Y LA PRÁCTICA DE ACTIVIDADE FÍSICA EN ESCOLARES GALLEGOS DE 1º Y 3º ESO*

Uno de los grandes problemas que nos encontramos en las sociedades actuales es aquel que se refiere a los estilos de vida llevados a cabo por los sujetos que las integran. En nuestro caso particular, vamos a centrar nuestro estudio en una población en particular, que son los niños/as que están entre 1º y 3º de la ESO que se encuentran escolarizados en la comunidad autónoma de Galicia.

Como podemos observar, estos se encuentran en una etapa de formación a todos los niveles como preparación para la posterior vida como adultos. Por lo tanto, los estilos de vida que se lleven a cabo en edades tempranas van a marcar enormemente su futuro, sobre todo en aquellos aspectos que se refieren a la salud.

En este estudio vamos a tratar la relación que existe en esta población entre la percepción de competencia, es decir, el conjunto de creencias que tienen estos sujetos en relación a su nivel de desarrollo en una determinada actividad o deporte y el tiempo de práctica de actividad física que llevan a cabo.

Es este un estudio de metodología descriptiva, llevado a cabo con encuestas a los/as estudiantes (Anexo I) y a los padres/madres o tutores legales. Estos fueron diferentes para cada grupo, donde se analizaban diferentes ítems, entre los que encontramos los anteriormente descritos.

Por lo tanto, siendo el resultado positivo podríamos afirmar que aquellos/as niños/as que forman parte del estudio y se ven más competentes van a tener un tiempo de práctica de actividad física y deportiva mayor que aquellos/as que no se sienten tan competentes.

ABSTRACT

SCHOOL AS A LIFESTYLE PROMOTER: *THE RELATIONSHIP BETWEEN PERCEPTION OF COMPETENCE AND PHYSICAL ACTIVITY IN GALICIAN CHILDREN FROM 1ST TO 3RD YEAR OF SECONDARY HIGH SCHOOL*

One of the biggest problems in today's society is people's lifestyles. This study is focussed on a particular community: secondary high schoolchildren from 1st to 3rd year in Galicia.

It is clear that these children are at a crucial stage of development in many respects, as they prepare for adult life. The lifestyles they take on at this age will therefore have an enormous influence on their future, particularly with regard to their health.

In this particular study we will analyse the relationship between perception of competence – defined as the set of beliefs held by these subjects in their level of development in a given sport or activity – and the time they spend on physical activity.

We will use a descriptive methodology based on surveys of students and their parents or legal guardians (Appendix I and II), where these and various other elements are analysed.

If the results bear out our hypothesis, we will be able to state that those children in the study with a high perception of their own competence will invest more time on physical activity than those who see themselves as less competent.

ÍNDICE

Índice.....	XI
Índice de abreviaturas.....	XIV
Índice de táboas.....	XV
Índice de figuras.....	XVIII
XUSTIFICACIÓN	XIX
CAPITULO I: MARCO TEÓRICO.....	21
<i>INTRODUCCIÓN.....</i>	<i>21</i>
1. <i>CONCEPCIÓN DO CORPO Ó LONGO DA HISTORIA.....</i>	<i>22</i>
2. <i>ACTIVIDADE FÍSICA E SAÚDE.....</i>	<i>24</i>
2.1.- <i>Achegamento conceptual.....</i>	<i>24</i>
2.1.1.- <i>Actividade física.....</i>	<i>24</i>
2.1.2.- <i>Saúde.....</i>	<i>26</i>
2.1.3.- <i>Estilos de vida.....</i>	<i>26</i>
2.2.- <i>Relación entre actividade física e saúde.....</i>	<i>26</i>
2.2.1.- <i>Custo da inactividade física ás arcas públicas.....</i>	<i>29</i>
2.2.2.- <i>Inactividade física no estado español.....</i>	<i>29</i>
2.2.4.- <i>Consecuencias da inactividade física.....</i>	<i>30</i>
2.3.- <i>Tempos de práctica de AF recomendados.....</i>	<i>31</i>
3. <i>O CENTRO ESCOLAR COMO PROMOTOR DE ESTILOS DE VIDA.....</i>	<i>33</i>
3.1.- <i>Influencia dos estilos de vida.....</i>	<i>33</i>
3.2.- <i>O centro escolar como promotor de estilos de vida.....</i>	<i>35</i>
3.2.1.- <i>Plan Proxecta Xunta Galicia.....</i>	<i>37</i>
3.2.2.- <i>Proxecto Deportivo de Centro (PDC).....</i>	<i>38</i>
3.3.- <i>Vinculación do PDC co Plan Proxecta.....</i>	<i>40</i>

4. <i>AUTOCONCEPTO, PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA E PRÁCTICA DE ACTIVIDADE FÍSICA</i>	42
4.1.- <i>Autoconcepto</i>	42
4.1.1.- <i>Concepto</i>	42
4.1.2.- <i>Autoconcepto e Actividade Física</i>	42
4.1.3.- <i>Importancia do autoconcepto para a práctica de AF</i>	44
4.2.- <i>Percepción de competencia</i>	45
4.2.1.- <i>Concepto</i>	45
4.2.2.- <i>Percepción de competencia e práctica de AF</i>	46
CAPITULO II: MARCO METODOLÓXICO	49
1.- <i>Obxectivos</i>	49
2.- <i>Poboación e mostra</i>	50
3.- <i>Técnica empregada na recollida de datos</i>	51
3.1. <i>Descripción do cuestionario</i>	52
3.1.1.- <i>Cuestionario dos escolares</i>	52
3.2. <i>Procedemento de aplicación</i>	54
3.3. <i>Validez e fiabilidade do cuestionario</i>	55
3.4. <i>Análise estatístico</i>	56
CAPITULO III: ANÁLISE DE RESULTADOS	57
1.- <i>Estudo descriptivo dos centros analizados (IES Fontexería e IES TEIS)</i>	57
2.- <i>Análise da variable estudada</i>	88
2.1.- <i>A percepción de competencia no estudo xeral</i>	88
CAPITULO IV: DISCUSIÓN	117
CAPITULO V: CONCLUSIÓNS	120
CAPITULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
CAPÍTULO VII: ANÁLISE DE COMPETENCIAS	133
<i>INTRODUCCIÓN</i>	133

1.- ANÁLISE INDIVIDUAL DAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DA TITULACIÓN E O SEU GRAO DE ADQUISICIÓN.....	136
1.1.- Competencias específicas empregadas no TFG e adquiridas.....	
2.- COMPETENCIAS TRANSVERSAIS/XENÉRICAS DA TITULACIÓN.....	146
2.1.- Competencias transversais/xenéricas empregadas no TFG e adquiridas.....	148
3.- COMPETENCIAS NUCLEARES DA TITULACIÓN.....	162
3.1.- Competencias nucleares empregadas no TFG e adquiridas.....	163
4.- ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	170
ANEXOS.....	I
Anexo I: Cuestionario do alumnado.....	II

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ABREVIATURA	SIGNIFICADO
AF	Actividade Física
OMS	Organización Mundial da Saúde
WHO	World Health Organization
MAS	Masculino
FEM	Feminino
PTTAF.EFC	Práctica Tempo Total Actividade Física. Educación Física Categorizada
MIN	Minutos
PDC	Proxecto Deportivo de Centro
PEFP	Prescripción de exercicio físico en patoloxías
TFG	Traballo Fin de Grao

ÍNDICE DE TÁBOAS

Táboa 1 (p. 51). Distribución do alumnado nos centros estudados.

Táboa 2 (p. 51). Representación porcentual por sexo e centro do alumnado obxecto de estudo.

Táboa 3 (p.51). Distribución do total dos/as alumnos/as participantes no estudo transversal.

Táboa 4 (p. 54). Distribución das variables estudadas no cuestionario de alumnos/as en función das preguntas.

Táboa 5 (p. 56). Resultados Alfa de Crombach nas diferentes dimensións estudadas.

Táboa 6 (p. 58). Tempo que realizas AF/ deportiva máis de 30 min. día fóra da escola sen ser en clubs ou asociación (IES Fontexería).

Táboa 7 (p. 59). Tempo que realizas AF/deportiva fóra das horas de clase máis de 30 min./día sen ser clubs ou asociación (IES Teis).

Táboa 8 (p. 60). Tempo que realizas AF/ deportiva máis de 30 min. día fóra da escola baixo dirección (IES Fontexería).

Táboa 9 (p. 61). Tempo que realizas AF/deportiva máis de 30 min/día fóra da escola nun club ou colectivo baixo dirección (IES Teis).

Táboa 10 (p. 62). Tempo que realizas AF/deportiva máis de 30 minutos/día dentro da escola baixo dirección (IES Fontexería).

Táboa 11 (p. 63). Tempo AF/deportiva máis 30 min/día dentro da escola baixo dirección (IES Teis).

Táboa 12 (p. 64). Que pensas do teu estado de saúde? (IES Fontexería).

Táboa 13 (p. 65). Que pensas do teu estado de saúde? (IES Teis).

Táboa 14 (p. 66). Como te clasificas tomando como referencia a práctica de AF (IES Fontexería).

Táboa 15 (p. 67). Como te clasificas tomando como referencia a práctica de AF (IES Teis).

Táboa 16 (p. 68). Teño boas calidades atléticas (IES Fontexería).

Táboa 17 (p. 69). Teño boas calidades atléticas (IES Teis).

Táboa 18 (p. 70). Son lixeiro/a e elegante (IES Fontexería).

Táboa 19 (p. 71). Son lixeiro/a e elegante (IES Teis).

- Táboa 20 (p. 72). Son áxil (IES Fontexería).
- Táboa 21 (p. 73). Son áxil (IES Teis).
- Táboa 22 (p. 74). Estou en forma (IES Fontexería).
- Táboa 23 (p. 75). Estou en forma (IES Teis).
- Táboa 24 (p. 76). Son rápido/a (IES Fontexería).
- Táboa 25 (p.77). Son rápido/a (IES Teis).
- Táboa 26 (p. 78). Son forte (IES Fontexería).
- Táboa 27 (p. 79). Son forte (IES Teis).
- Táboa 28 (p. 80). Son valente (IES Fontexería).
- Táboa 29 (p. 81). Son valente (IES Teis).
- Táboa 30 (p. 82). Estou moi delgado/a (IES Fontexería).
- Táboa 31 (p. 83). Estou moi delgado/a (IES Teis).
- Táboa 32 (p. 84). Estou satisfeito/a coa miña aparencia (IES Fontexería).
- Táboa 33 (p. 85). Estou satisfeito/a coa miña aparencia (IES Teis).
- Táboa 34 (p. 86). Que pensas sobre a práctica de AF e deportiva? (IES Fontexería).
- Táboa 35 (p. 87). Que pensas sobre a AF e deportiva? (IES Teis).
- Táboa 36 (p. 89). Actividades que realizan os escolares, tempo de práctica e clasificación (en porcentaxe).
- Táboa 37 (p. 90). PTTAF. EFC. Teño boas calidades atléticas.
- Táboa 38 (p. 92). Medidas simétricas; teño boas calidades atléticas.
- Táboa 39 (p. 93). PTTAF.EFC; Son lixeira/o e elegante.
- Táboa 40 (p. 95). Medidas simétricas; son lixeiro/a e elegante.
- Táboa 41 (p. 96). PTTAF. EFC. Son áxil.
- Táboa 42 (p. 98). Medidas simétricas; son áxil.
- Táboa 43 (p. 99). PTTAF. EFC. Estou en forma.
- Táboa 44 (p. 101). Medidas simétricas; estou en forma.

Táboa 45 (p. 102). PTTAF. EFC. Son rápido/a.

Táboa 46 (p. 104). Medidas simétricas; son rápido/a.

Táboa 47 (p. 105). PTTAF. EFC. Son forte.

Táboa 48 (p. 107). Medidas simétricas; son forte.

Táboa 49 (p. 108). PTTAF. EFC. Son valente.

Táboa 50 (p. 110). Medidas simétricas; son valente.

Táboa 51 (p. 111). PTTAF. EFC. Estou moi delgado/a.

Táboa 52 (p. 113). Medidas simétricas; estou delgado/a.

Táboa 53 (p. 114). Estou satisfeito/a coa miña aparencia.

Táboa 54 (p. 116). Medidas simétricas; estou satisfeito/a coa miña aparencia.

Táboa 55 (p. 133). Asignaturas 1º curso.

Táboa 56 (p. 134). Asignaturas 2º curso.

Táboa 57 (p. 134). Asignaturas 3º curso.

Táboa 58 (p. 135). Asignaturas 4º curso.

Táboa 59 (p. 136). Competencias específicas da titulación.

Táboa 60 (p. 146). Competencias transversais/ xenéricas da titulación.

Táboa 61 (p. 162). Competencias nucleares da titulación.

Táboa 62 (p. 170). Resultados do grao de adquisición das 64 competencias

Táboa 63 (p. 171). Resultados das competencias específicas.

Táboa 64 (p. 172). Resultados das competencias transversais/xenéricas

Táboa 65 (p. 173). Resultados das competencias nucleares.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 (p. 25). Elementos que definen a AF (Devís, 2000).

Figura 2 (p. 28) . Factores que interveñen na relación estilo de vida- saúde. Lalonde (1981), citado por Mourelle (2014).

Figura 3 (p. 29). Relación entre os beneficios do exercicio crónico sobre a saúde e o *fitness* (Piscatella & Franklin, 2003).

Figura 4 (p. 33). Relación entre a práctica de AF na infancia e adolescencia e a saúde nestas etapas. Adaptado de Malina (2001).

Figura 5 (p. 170). Grao de adquisición das 64 competencias do Grao.

Figura 6 (p. 171). Grao adquisición das competencias específicas.

Figura 7 (p. 171). Competencias específicas empregadas no TFG e adquiridas (totais).

Figura 8 (p. 172). Grao de adquisición das competencias transversais.

Figura 9 (p. 172). Competencias transversais empregadas no TFG e adquiridas (totais).

Figura 10 (p. 173). Grao de adquisición das competencias nucleares.

Figura 11 (p. 173). Competencias nucleares empregadas no TFG e adquiridas (totais).

XUSTIFICACIÓN

O presente documento representa o Traballo Fin de Grao (TFG) do alumno Óscar Romero Chouza, levado a cabo no curso 2014/ 15. É esta unha asignatura de carácter obrigatorio dentro do Plan de Estudos do Grao en Ciencias da Actividade Física e do Deporte, na Facultade de Ciencias da Educación Física e o Deporte da Universidade da Coruña e cunha extensión de 6 créditos ECTS.

Supón a realización, por parte de cada estudante e de forma individual, dun proxecto, unha memoria ou un estudo concreto baixo a supervisión de un ou máis directores. Deben integrarse e desenrolarse no mesmo os contidos formativos recibidos, así como demostralas capacidades, competencias e habilidades adquiridas durante o período docente do Grao. As opcións que se ofertan para levar a cabo esta asignatura son as seguintes:

- Revisión bibliográfica
- Desenrolo dunha investigación
- Desenrolo dunha programación didáctica

No caso presente que nos ocupa, trátase do desenrolo dunha investigación no ámbito da educación física e deportiva, no que analizamos a relación que existe, se é o caso, entre a percepción de competencia motriz por parte do suxeito e os niveis de práctica de actividade física do mesmo en escolares galegos entre 1º e 3º ESO.

Os participantes nesta investigación son alumnos/as cuxos centro dispoñen dun Proxecto Deportivo de Centro (PDC) e foi aceptado para formar parte do Plan Proxecta levado a cabo pola administración autonómica galega no curso escolar 2013/ 14.

A estes foilles subministrado un cuestionario, no que se diferencia un para alumnos/as e outro para pais/nais/titores/as, no que se pregunta acerca de diversas cuestións como poden ser os niveis de práctica de actividade física e deporte, hábitos no tempo de lecer, percepción de competencia... polo que os datos que temos son os dos suxeitos que responderon adecuadamente á aqueles bloques correspondentes ás variables estudadas neste TFG.

Aínda que non se trata de un Traballo Fin de Grao que este vencellado estreitamente ó *Practicum* realizado polo alumno, sí que se desenrola no mesmo ámbito, polo que gozo dunha experiencia previa que fai ter unha visión global acerca do problema dadas as vivencias diarias con alumnos/as que se atopan neste rango de idade analizado.

O documento está formado polas seguintes partes:

- Capítulo I. Marco teórico.
- Capítulo II. Marco metodolóxico.
- Capítulo III. Análise de resultados.
- Capítulo IV. Discusión.
- Capítulo V. Conclusión.
- Capítulo VI. Referencias bibliográficas.
- Capítulo VII. Análise de competencias.
- Anexos.

No primeiro capítulo, adicado ó marco teórico, podemos dividilo en tres grandes partes.

A primeira estaría relacionada coa actividade física e a saúde, onde facemos unha aproximación conceptual para logo poñer en relación ambos termos, vendo cal é a situación, principalmente, no noso país.

A segunda, referente ó centro escolar como promotor de estilos de vida. Aquí vemos cal pode ser o papel a xogar polo centro escolar así como as súas potencialidades para favorecer á práctica dos/as alumnos/as.

E unha terceira, onde nos centramos de cheo no tema en cuestión como é a percepción de competencia en relación coa práctica de actividade física.

No que se refire ó segundo capítulo, referente á metodoloxía, facemos un repaso a cales son os obxectivos do estudo levado a cabo e a poboación que foi estudada para o desenrolo do mesmo.

Así mesmo, facemos unha descrición da técnica empregada para a recollida de datos, onde presentamos os cuestionarios administrados tanto a alumnos/as como a pais/nais ou titores legais.

Rematamos falando da validez e fiabilidade do mesmo, así como da análise estatística dos datos obtidos, levado a cabo co programa SPSS 20.0®.

Nos seguintes tres capítulos imos a recoller nun primeiro paso os resultados do estudo e contrastalos con outros procedementos levados a cabo acerca da mesma temática, extraendo finalmente as conclusións sobre isto e vendo se camiñamos na mesma tónica que a maioría dos estudos consultados.

No capítulos VI recolleemos as referencias bibliográficas consultadas para levar a cabo cada unha das partes deste estudo, as cales podemos ver referenciadas ó longo de todo o texto.

Xa para rematar, temos a análise de competencias que forman parte do Grao en Ciencias da Educación Física e do Deporte. Neste apartado facemos unha reflexión sobre aquelas que foron empregadas para elaborar este documento, cales foron adquiridas durante os 4 anos de Grao e cales non. Asemade, aquelas que sí adquirimos, facemos unha análise sobre a medida en que o foron.

Para o desenrolo de todo o TFG contamos coa titorización do mestre titular da Facultade de Cc. Do Deporte e a Educación Física Dr. D. Miguel Ángel González Valeiro, facilitándonos os cuestionarios xa cubertos para poder levar a cabo a formación dunha base de datos dixital e posterior análise da mesma

A realización deste TFG é o último chanzo de cara a finalizar os nosos estudos de Grao en Ciencias da Actividade Física e do Deporte, posto que para a súa presentación é *conditio sine qua non* ter superados tódolos créditos dos que se compón o antedito Grao.

A presentación do dito documento terá lugar o día 25 ou 26 de xuño na Facultade de Ciencias da Educación Física e do Deporte da Universidade da Coruña sita no enderezo Avenida do Che Guevara, 121, Bastiagueiro, A Coruña.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Introdución

A relación que existe entre a percepción de competencia nos cativos e os seus hábitos en relación á práctica de actividade física pode ser unha das variables que nos axude a comprender un pouco mellor o porqué das diferencias que existen na nosa sociedade entre aqueles suxeitos dun grupo de idade similar.

Para abordar isto, imos a ver como foi a evolución da concepción corpórea ó longo dos séculos pasados até os nosos días, pois como se pode ler en parágrafos vindeiros, esta tivo múltiples vertentes en función das sociedades e pensamentos vixentes en cada unha delas así como das necesidades da propia especie humana para poder afrontar con garantías a súa supervivencia, máis exixentes canto máis nos remontamos no tempo.

Pode ser este, a mellora da calidade de vida, que fai que a dose de práctica física fose decrecendo a medida que pasaban os séculos, ata chegar á era da tecnoloxía, onde se pode levar a cabo unha grande porcentaxe das necesidades diarias sen chegar a erguerse do sofá.

Esta redución na práctica de actividade física, que na maioría dos casos, por non dicir todos, conlevan unha asociación coa preponderancia de factores sedentarios, aumentan expoñencialmente os riscos de padecer enfermidades relacionadas co sistema cardiovascular, diabetes, obesidade... o cal compromete seriamente a nosa calidade de vida.

Unha das grandes preocupacións acerca disto témola nos/as nenos/as que xa están a ser asolados desde a súa infancia por esta problemática. Estes cativos de hoxe serán os adultos do mañá, o que significa que podemos atoparnos ante unha pandemia de dimensións incalculables se non somos quen de poñerlle cerco ós anteditos problemas de inactividade física.

O grande problema ante o que nos atopamos nos cativos pode chegar a pensarse que é relativo, dado que poden mudar a súa conducta a medida que pasan os anos. Esta afirmación pode chegar a ter resultados fatais se a poñemos en práctica.

Numerosos estudos neste ámbito (Whitaker *et al.*, 1997; Guo & Chumlea, 1999), amosan como aquelas problemáticas en relación co sobrepeso e a inactividade física nas primeiras etapas do ciclo vital son carrexadas cara a idade adulta, sendo incluso caldo de cultivo para outras diferentes.

Contra todo isto, debemos comezar a actuar, sobre todo naqueles máis pequenos. Para isto, temos un elemento cun poder que supera tódolos límites imaxinables: a educación. Preto do 100 % dos/as rapaces/as no Estado español pasa polo centros escolares durante maior ou menor tempo. Se atendemos á lei vixente, este paso é obrigatorio cando menos até ós 16 anos.

E aquí onde o centro escolar pode chegar a xogar un papel fundamental como promotor de estilos de vida saudables e comezar a atacar a lacra da inactividade física desde a base. A principal baza a xogar vai ser por medio dunha asignatura que cumpre tódolos ingredientes para isto como é a Educación Física.

Dada a súa escasa presenza no *curriculum* no que se refire a horas de práctica de seu i en relación con outras asignaturas, esta non vai a actuar como un “maná”, senón que o obxectivo principal debe ser dotar ós/ás escolares cos elementos necesarios para que poidan continuar e ampliar a súa práctica no seu tempo de lecer.

Un ente destinado ó anteriormente mencionado é o Plan Proxecta que está a levar a cabo o goberno autonómico de Galicia. Todos aqueles centros escolares que contan cun Proxecto Deportivo de Centro (PDC) aceptado pola antedita institución poden participar desta iniciativa.

Tódolos centros adscritos a este Plan Proxecta participaron dentro da nosa investigación. O alumnado e os seus titores/as legais deron resposta, se ben non en tódolos casos, a un cuestionario, diferente para ambos grupos, nos que se preguntaba en xeral sobre hábitos de vida e práctica de actividade física.

O obxectivo principal deste estudo será averiguar se existe relación entre a percepción de competencia dos suxeitos analizados e o tempo de práctica de actividade física e deportiva dos mesmos.

Neste traballo presentamos os datos referentes ás preguntas nas que o alumnado se valora dunha forma subxectiva. Exemplos disto, son os seguintes ítem, nos que se deben valorar nunha escala que vai do 1 ó 5, como: son rápido, son forte, son alto, son habilidoso...

Sobre as respostas aquí recollidas, imos a analizar se canto máis competentes se consideran os rapaces/as (máis rápidos, altos, áxiles...) a súa práctica de actividade física aumenta proporcionalmente ou se non existe relación algunha entre eles.

1.- Concepción do corpo ó longo da historia

“Orandum est ut sit mens sãna in corpore sãnõ”, Iuvenalis, Sat X 356.

Esta cita extraída dunha das XVI Sátiras do poeta Decimus Iunius Iuvenalis, é unha das máis repetidas actualmente en referencia á estreita relación que existe entre a saúde física e mental no ser humano, ou o que é o mesmo, ter unha boa saúde mental conduce a unha boa saúde física e viceversa.

Se ben a interpretación orixinal no mundo clásico non era *strictu sensu* a que ten hoxe en día en referencia á actividade física, sí sabemos da importancia da que esta gozaba xa fai máis de 2000 anos.

Pero o devir da historia amósanos que a idea e concepción corpórea foi tan cambiante como desprezada durante moitos séculos, chegando isto incluso ós nosos días. Esta somatofobia adquire unha nova dimensión hoxe en día, cando convertémolo noso corpo nunha verdadeira carga ou escravo que debe de dar resposta ás necesidades que propoñen os canons actuais de imaxe da sociedade mercantilista na que vivimos.

É este un elemento que tivo múltiples e cambiantes concepcións ó longo da historia, case tantas como sociedades e correntes de pensamento dominaron o panorama mundial.

Nun primeiro momento, coa aparición dos primeiros homínidos, a concepción estaba principalmente encamiñada á supervivencia. Podemos asumir que era esta máis que nada utilitaria. Viaxando a través das xeracións posteriores, chegamos a un punto de inflexión no mundo actual como foi a aparición primeiro da antiga cultura grega e, posteriormente a romana. Foi aquí onde por primeira vez a educación das persoas foi tomada como un ente intencional, dado que dispoñemos de probas documentais de lugares adicados ó “cultivo do saber” como pode ser a Academia do filósofo Platón un dos máximos expoñentes deste tipo de escolas, que salvando as distancias foron o caldo de cultivo do que hoxe en día temos como escola. Polo tanto a concepción do corpo e a utilización da actividade física deron un xiro drástico, dado que cunhas sociedades xa tremendamente evolucionadas, os estándares de vida creceron expoñencialmete, deixándose de ter que pasar longas xornadas de caza á intemperie ou defenderse dos predadores a poder concentrar á poboación en asentamentos construídos *ex professo* para isto e así levar un estilo de vida diametralmente oposto.

Pode ser a sociedade da Grecia antiga unha das que máis importancia lle proporcionou ó deporte ó longo da historia, pois como tivemos a oportunidade de coñecer a través dos relatos e probas históricas que chegan ós nosos días, xa se celebraban os Xogos Olímpicos antigos, contando con diferentes probas, sendo algunha das cales o xermolo daquelas que se practican na actualidade como poden ser os saltos, lanzamentos, carreiras ou incluso probas combinadas como pode ser o péntatlon. Un dato a destacar é que a maioría dos participantes eran considerados nesta sociedade como “atletas profesionais”, o que nos fai calibrar a fama e relevancia que podía ter o deporte e os seus practicantes fai máis de 2 000 anos.

Á parte dos devanditos relatos de diferentes historiadores, podemos ver esta importancia capital noutro ámbito como son as obras de arte que se conservan na actualidade, chegando incluso a existir épocas nas que case a totalidade das obras que se esculpían estaban en relación co deporte, sendo unha figura icónica e archicoñecida o Discóbolo de Mirón de Eléuteras, o cal se cre que viu a luz arredor do 455 a.C.

Dando un grande salto no tempo e pasando á Idade Media, temos unha etapa histórica na que a importancia e a concepción sobre o *soma* e a actividade física minguan considerablemente, dada a relevancia que cobra a relixión na vida das persoas, sobre todo o cristianismo, que ten o seu esplendor no vello continente. O corpo era concibido como unha carga, un sufrimento que non estaba máis que supeditado á salvación da alma, que era o realmente valioso do ser humano.

Fóra dos estereotipos marcados pola Igrexa cristián, o corpo tivo unha concepción na que primaba o excesivo, as protuberancias e sen ningún tipo de inhibición, desbordando vitalidade. Pero como é evidente, isto era unha corrente seguida a grandes rasgos e que é extrapolable á maioría da poboación, se ben non ó 100 %; ó mesmo tempo tamén estabamos ante a aparición de correntes populares en diversas cidades de Europa que promovían a actividade física de forma lúdica a través dos xogos populares, os cales esixían un gran compromiso motor. Estes non eran tomados como deportes, pero sí eran quen de reunir a enormes multitudes, sobre todo en prazas ou lugares de grandes dimensións adecuados á actividade que se fose a desenrolar. Tamén existe constancia de estas mesmas prácticas en lugares tan distantes da Europa continental como son América do Sur ou Asia, sempre con manifestacións propias de cada cultura.

Chegando xa ó Romanticismo e á Revolución Francesa de 1789, promóvense novos valores, onde a modernidade chega para quedarse nas grandes cidades de Europa, expoñendo o individualismo urbano e a Revolución Industrial como principal característica. O corpo camiñaba consonte á realidade social i era concibido como unha ferramenta de traballo, o cal canto máis producira mellor valoración tería. Como é evidente esta concepción deixa a un lado as clases burguesas ou adifneiradas nas que o luxo e a fastosidade eran os signos de identidade.

Con esta concepción corpórea chegamos á súa época de máximo esplendor como foi a Revolución Industrial que tivo o seu comezo en Gran Bretaña na segunda metade do século XVIII e se extrapolou ó resto de Europa e os EE UU máis tarde. Este foi o período onde se deron as principais transformacións tecnolóxicas, económicas e, sobre todo sociais que repercutiron enormemente na vida das persoas.

2. Actividade física e saúde

O estudo da práctica de actividade física da poboación, tanto adultos como cativos, pódese levar a cabo dende diferentes enfoques, que farán máis énfase en aqueles determinados aspectos que sexan máis do seu interese no campo de estudo no que se esté a realizar. Entre estes enfoques, podemos atopar principalmente os relacionados coa saúde, a educación e o rendemento. No noso caso en concreto, ímonos a centrar nos dous primeiros dado que a poboación estudada se encontra en idade escolar e o cuestionario ó que deron resposta versa sobre os hábitos de actividade física e deportiva destes suxeitos así como dos seus proxenitores, titores e/ou familiares.

2.1. Achegamento conceptual

Antes de comezar a falar sobre a relación que existe entre a actividade física e a saúde dos individuos, é de rigor facer un achegamento acerca dos termos *actividade física* e *saúde*, dado que existen múltiples definicións/ concepcións en función de variables como o autor, campo de estudo, época histórica, etc.

2.1.1. Actividade física

Un primeiro acercamento pode ser o que fai a Organización Mundial da Saúde definindo a actividade física como calquera movemento corporal producido polos músculos esqueléticos e que esixa gasto de enerxía (OMS, 2004). Polo tanto, exemplos disto poderían ser aquelas tarefas que parten do movemento corporal como poderían ser camiñar, levar a cabo a xornada laboral no posto de traballo, subir escaleiras... Como podemos observar é unha definición sinxela, curta e básica, que non entra en profundidades maiores acerca do termo, pero consideramos que non é o suficientemente ampla para o documento que estamos a realizar, dado que deixa de lado un compoñente fundamental desta como é o social.

Para incluír este elemento atopamos unha definición que se acerca máis ó que buscamos pode ser a seguinte “*calquera movemento corporal, realizado cos músculos esqueléticos, que resulta un gasto de enerxía e nunha experiencia persoal e permítenos interactuar cos seres e o ambiente que nos rodea*” (Devís, 2000, p.16).

Aquí xa podemos ver esta vertente, posto que non podemos esquecer que as actividades físicas son prácticas que son levadas a cabo por persoas en interacción entre elas, outros grupos sociais e/ou o entorno (Fig. 1).

Podemos establecer unha clasificación no que se refire á actividade física, a cal tamén se leva a cabo nos cuestionarios administrados ós alumnado (preguntas 12, 11 e 10, respectivamente). Esta poderíase levar a cabo en tres categorías, as cales pasamos a analizar de seguido:

- **Actividade física formal:** podemos dicir que presenta un alto grao de institucionalización, ordenando por idades ós suxeitos que a practican en cada unha das disciplinas. Dentro desta categoría imos a englobar a asignatura de EF na escola, considerando o tempo de práctica total por semana como 90 min.
- **Actividade física non formal:** presenta características semellantes á descrita anteriormente, pero fóra do ámbito escolar. Polo tanto, poderíamos categorizar aquí aquelas que se levan a cabo como actividades extraescolares. Atopamos aqueles suxeitos que levan a cabo unha AF ou deportiva cunha licenza federativa e que pertencen a un club que participa en competicións oficiais.
- **Actividade física informal:** está non está suxeita a ningún dos ítem mencionados no primeiro punto. Trátase dun proceso que se leva a cabo ó longo de todo o ciclo vital do individuo no que se adquiren habilidades, coñecementos, actitudes... a través das experiencias diarias de cada un e a súa interacción co entorno que nos rodea.

Polo tanto, estamos ante un gran abano de prácticas que poderíamos situar dentro do termo actividade física, pois cinguíndonos ó antedito podemos incluír desde actividades cotidiáns como a marcha humana ou as labores do fogar, outras máis planificadas que son catalogadas con exercicio físico e finalmente, aquelas que teñen un marcado matiz competitivo i están reguladas e institucionalizadas.

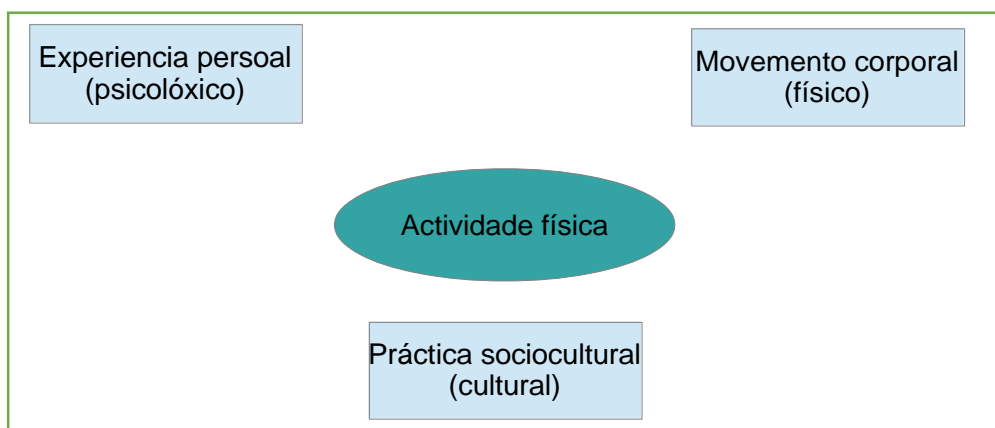


Fig.1.Elementos que definen a AF (Devís, 2000).

Capítulo I: MARCO TEÓRICO

2.1.2. Saúde

No que atangue ó termo saúde, o que máis aceptación, recoñecemento e, sobre todo, o máis empregado a nivel mundial é o exposto pola Organización Mundial da Saúde (OMS) onde se refire a esta como “*un estado de completo benestar físico, mental e social, e non soamente a ausencia de afeccións ou enfermidades*” (OMS, 1946, p.1).

A partir desta definición xurdiron múltiples novas ó longo dos anos, que en función do ámbito ou autor correspondente, principalmente, engadindo novos termos ou concepcións que se adapten mellor posible ó que se busca nese determinado campo de estudo.

Facendo unha achega ós factores determinantes do estado de saúde das persoas (Fig.2), podemos enumerar os seguintes (Lalonde, 1974):

- **Estilos de vida e conductas de saúde.** En relación ó consumo de drogas, estrés, alimentación, sedentarismo, utilización dos servizos de sanidade...
- **Bioloxía humana.** Neste caso a referencia encamiñase cara a carga xenética, constitución, desenrolo e envellecemento.
- **Medio ambiente.** Neste punto os factores son a contaminación física, química, biolóxica, psicosocial e cultural.
- **Sistema de asistencia sanitaria.** Mala utilización dos recursos deste, sucesos adversos producidos pola asistencia sanitaria, listaxes de espera demasiado longos e burocratización da asistencia.

2.1.3. Estilo de vida”

A Organización Mundial da Saúde (1986) define a través da *Health Education Unit* (Unidade de Educación para a Saúde) “estilo de vida” como unha forma xeral de vida baseada na interacción entre as condicións de vida nun sentido amplo e os patróns individuais de conducta determinados por factores socioculturais e características persoais e basease nas relacións individuais habituais e nunhas pautas de conducta previamente aprendidas. O estilo de vida saudable é aquel que permite ir introducindo na forma de vida das persoas, pautas de conductas, que tanto individual como colectivamente melloran a calidade de vida diaria destes suxeitos.

2.2. Relación entre actividade física e saúde

Non son a actividade física e a saúde entes dos que se tomaran conciencia nas épocas anteriormente citadas, senón que se trata de algo connatural á especie humana. Dende a súa aparición, aproximadamente fai uns 2.4 millóns de anos (Hill *et al.*, 1992), os nosos antepasados viviron como cazadores- recolectores aproximadamente 84 000 xeracións (Fenner, 2005). A supervivencia como tal conlevaba un elevadísimo gasto enerxético diario, pois debíanse realizar actividades como a recollida de alimentos, procura de auga apta para o seu consumo, fuxir daqueles potenciais predadores, manter relacións sociais cos iguais e un longo etcétera; se ben hai que dicir que isto non é un *continuum*, senón que se alternaban días de alta exixencia física (caza, fuxida de depredadores, transporte

de obxectos...) con outros nos que esta era moito menos intensa (días nos que a comida era abundante, tránsitos longos pero de baixa intensidade...), os cales permitían levar a cabo labores de tipo social e/ou descanso para poder repoñer forzas (Varela, 2014).

Este estilo de vida, representa os patróns de exercicio que levaban os nosos antepasados e para os cales seguimos, hoxe en día, aínda adaptados tal e como afirman estudos recentes (O'Keefe *et al.*, 2010). De acordo con isto, os seres humanos somos quen de manter os niveis de actividade física propios dunha sociedade cazadora- recolectora; pero o feito de ser esta unha especie que vai inequivocamente da man do termo *evolución*, fíxo que leváramos a cabo o propio ó longo de todo este percorrido até os nosos días. Así, as tremendas evolucións tecnolóxicas propias de cada época, como por exemplo a Revolución Agrícola, fai 350 xeracións; a Revolución Industrial na segunda metade do século XVIII ou a era das Tecnoloxías da Información e a Comunicación na cal nos atopamos inmersos na actualidade, foron elementos que paulatinamente foron facendo máis comfortable a vida do ser humano, o cal se traduce nunha enorme redución na dose de actividade física diaria requirida para a supervivencia (O'Keefe *et al.*, 2010). Polo tanto, como os altos requirimentos de actividade física xa non son unha obriga para a vida, os niveis desta son moito menores, provocando que a calidade da mesma descenda proporcionalmente á práctica deportiva.

Non cabe dúbida que os estándares de vida dos que gozamos no século XXI son infinitamente superiores ás épocas anteriormente citadas, posto que a propia evolución da especie humana e as ferramentas que se foron desenrolando ó longo das xeracións pasadas fan que xa non teñamos que saír a cazar para conseguir alimento ou levar un estilo de vida nómade (exceptuando algúns pobos), cos perigos que isto conleva para a supervivencia e o desgaste intrínseco no estado de saúde. Pero o que por un lado son innegables vantaxes, ten o seu grao de inconveniente, o cal en casos extremos pode chegar a ser fatal para o ciclo vital. Por exemplo, os avances tecnolóxicos case eliminaron por completo os inxentes requirimentos físicos na vida cotián, principalmente dende a devandita Revolución Industrial e con máis inri nos últimos tempos coa Era Tecnolóxica e a conexión á internet.

Non obstante, as capacidades innatas do ser humano para a práctica de actividade física que pasaron de xeración en xeración a través da selección natural durante millóns de anos continúan sendo moi semellantes ós nosos antepasados da Idade de Pedra (O'Keefe *et al.*, 2010).

O continuo afastamento destes patróns de actividade física ancestrais é o principal factor que leva á preponderancia de enfermidades como a obesidade ou a diabetes tipo II hoxe en día, nos que a sociedade, en termos xerais, está cada vez máis afastada destes patróns paleolíticos de práctica de actividade física, para achegarse a aqueles máis sedentarios. Un exemplo que amosa isto é o feito de que nas dúas últimas décadas o sobre peso e/ou a obesidade en nenos/as e adolescentes sufriu un enorme aumento en todo o planeta como demostran diversos estudos acerca deste tema (Lissau *et al.*, 2004; Rocchini, 2002).

Esta tendencia está asociada a trocos no entorno social, económico e, sobre todo, en aqueles relacionados cos cambios levados a cabo na dieta (Popkin, 2002), nas cales son cada vez máis habituais aqueles alimentos baixos en fibra, bebidas azucradas e/ou con gas e, en xeral, un aumento da dietas hipercalóricas e ricas en graxas que sumado a un descenso nos niveis de actividade física carrega que os estilos de vida sexan máis

sedentarios. Polo tanto, estes problemas asociados ó sobrepeso e á obesidade xa están a ser un serio problema de saúde pública a escala mundial, con dous factores principais: dieta non saudable i a escasa práctica de actividade física, que sumados teñen un efecto devastador para o noso estado de saúde.

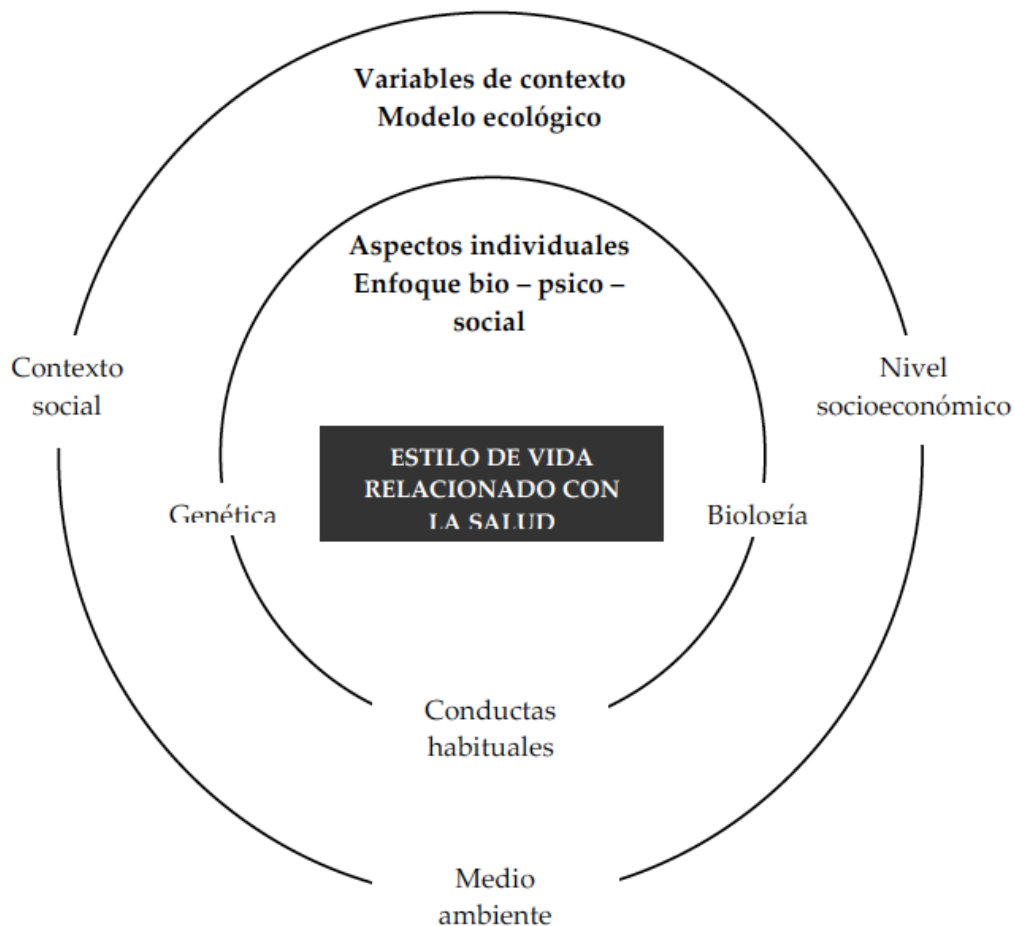


Fig. 2. Factores que interveñen na relación estilo de vida- saúde. Lalonde (1981), citado por Mourelle (2014).

Este último factor (inactividade física) está considerada como a cuarta causa de morte no planeta (Kohl, Craig, Lambert, Inoue, Alkandari, Leetongin, Kahlmeier, 2012). Aínda que existe unha evidencia empírica acerca dos beneficios da práctica de actividade física para a saúde, a promoción para a mellora da saúde da poboación decreceu en relación á evidencia existente e dende fai relativamente pouco tempo se está comezando a desenrolar unha estrutura que inclúa os esforzos requiridos en canto á planificación, apoios políticos e económicos, así como organismos especializados neste tema (Kohl, Craig, Lambert, Inoue, Alkandari, Leetongin, Kahlmeier, 2012).

Segundo Hallal *et al.* (2012), os datos dispoñibles afirman que o 31% da poboación mundial non cumpre os estándares mínimos de actividade física (considérase práctica de actividade física aquelas persoas que superen os valores mínimos establecidos en: a) 30 minutos de actividade física moderada cando menos 5 días á semana, b) 20 minutos de actividade física vigorosa cando menos 3 días á semana e c) unha combinación de ambos acadando cando menos os 600 MET- minuto/semana).

Lee *et al.* (2012) presentaron no seu estudo evidencias de que o 6-10% das mortes producidas por enfermidades non- transmisibles en todo o mundo poden estar asociadas á inactividade física, sendo esta porcentaxe incluso maior para enfermidades cardíacas, por exemplo o 30% en cardiopatías isquémicas.

En 2007, entre 5.3 e 5.7 millóns de mortes asociadas a enfermidades non- transmisibles puideron ser evitadas se os suxeitos que as padecían seguiran un estilo de vida suficientemente activo. Cabe destacar en este punto que a práctica de actividade física con efectos beneficiosos para a saúde (Fig. 3) pode levarse a cabo cunhas intensidades, duracións e frecuencias tan baixas que nin sequera cheguen a repercutir na condición física cardiorrespiratoria dos suxeitos (Piscatella e Franklin, 2003).

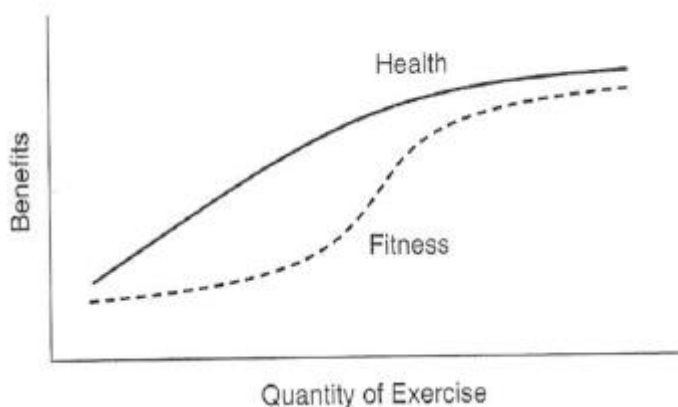


Fig. 3. Relación entre os beneficios do exercicio crónico sobre a saúde e o fitness (Piscatella & Franklin, 2003).

2.2.1. Custo da inactividade física ás arcas públicas

Ademais disto, os diferentes trastornos asociados á inactividade física teñen un grande impacto directa e indirectamente nos sistemas sanitarios dos países afectados. Por exemplo, o custo anual directo para os gobernos en materia de saúde son entre US\$ 28.4 e \$334.4 por habitante en Australia (Medibank Private, 2007), Reino Unido (Scarborough *et al.*, 2011) e Suíza (Martin *et al.*, 2011) e, incluíndo os custos indirectos o rango vai dende os US\$154.7 e \$418.9 en Canada (Katzmarzyk, 2004) e os EE UU (Chenoweth, 2006).

No que respecta ó estado español calculouse que o custo total asociado á prevención da obesidade supuxo no ano 2002 para ás arcas públicas arredor dos 2 500 millóns de euros, representando aproximadamente un 7% do total do gasto sanitario total (Vázquez & López, 2002).

2.2.2. Inactividade física no estado español

Con isto, centrámonos na última Enquisa de Saúde Pública (2012) que mostra que o 17 % dos adultos españois (máis de 18 anos) padecen obesidade, sendo esta dun 18 % nos homes e dun 16 % nas mulleres. No que se refire ó sobrepeso, este aparece nun 38 % da poboación.

Capítulo I: MARCO TEÓRICO

Isto significa que, seguindo a mesma fonte, a obesidade pasou do 7,4 % ó 17,0 % nos últimos 25 anos. Pero un dato aínda máis preocupante é que de cada 10 nenos e adolescentes (entre 2 e 17 anos), dous teñen sobrepeso e un obesidade, polo que os resultados desta enquisa non mostran un futuro moi esperanzador en materia de saúde.

Hai que engadir que o 41,3 % da poboación reconece ser sedentaria, sendo a distribución por xéneros da seguinte maneira: 46,6 % no sexo feminino, acadando case a metade da poboación e un 35,9 % dos varóns, o cal significa que máis dun terzo dos homes ten hábitos sedentarios.

No que se refire ás patoloxías crónicas como poden ser a hipertensión arterial, colesterol elevado, diabetes... continúan coa súa tendencia alcista das últimas Enquisas Nacionais de Saúde.

Con estes datos na man resulta paradóxica a percepción que teñen os cidadáns de si mesmos, posto que seguindo os datos da mesma Enquisa o 75,3 % da poboación percibe o seu estado de saúde como bo ou moi bo. Esta porcentaxe é 5,3 puntos porcentuais maior que na anterior Enquisa realizada no 2006 e representa o índice máis alto desde que se comezou a elaborar a mesma a finais da década dos 80.

Botando unha ollada ós datos referentes sobre todo ós cativos, que son o noso obxectivo de estudo, poderíamos pensar que se trata dun mero feito anecdótico, pois os nenos/as e/ou adolescentes teñen toda unha vida por diante para poder ser quen de modificar os seus hábitos, tanto alimenticios como en relación coa práctica de actividade física. Desgraciadamente, isto non é así, pois os danos cara a saúde que poden provocar o sobrepeso ou obesidade, por poñer dous exemplos, durante as anteditas etapas da vida desembocan en patoloxías como alteracións no patrón de sono, problemas relacionados coa pel, alteracións metabólicas, problemas inmunolóxicos, problemas de mobilidade ou incrementos na presión sanguínea e hipertensión (Wabitsch, 2000), entre outros. Son factores que se carrexan á idade adulta, posto que estudos onde se realizaron seguimentos a suxeitos con sobrepeso ou obesidade, demostraron que un adolescente con esta enfermidade tende a ser un adulto de igual condición (Whitaker, 1997; Guo & Chumlea, 1999).

2.2.3. Consecuencias da inactividade física

A Organización Mundial da Saúde (2010) advertiu que o sobrepeso e a obesidade como tal afecta xa a unha parte importante da poboación mundial, non entendendo esta de fronteiras políticas, etnias ou calquera outro ente clasificatorio, chegando a acadar dimensións tales que é considerada como un trastorno epidemiolóxico. Así, esta organización afirma que en contrapartida ós 850 millóns de persoas con baixo peso que hai no planeta, o número destas que padecen sobrepeso supera xa os 1 000 millóns, sendo a cifra de obesos próxima ós 300 millóns de persoas. Pero isto non é todo, posto que está previsto que no ano actual (2015) o número de persoas con sobrepeso chegue ós 1500 millóns, o cal sería aproximadamente 32 veces a poboación do Reino de España, tomando como referencia a poboación en xullo do ano 2014 (INE, 2014).

As consecuencias que isto leva asociadas son que cada ano morren arredor de 2,6 millóns de persoas a causa do sobrepeso ou obesidade. Este foi un problema que nun principio se

atribuíaa os países con un Produto Interior Bruto (PIB) máis elevado dado o seu maior índice de evolución que facilita a propagación de hábitos sedentarios e unhas dietas nada acordadas cos estándares saudables que recomentan os expertos na materia. Pero na actualidade a obesidade tamén é un trastorno prevalente nos países con ingresos baixos e medios (OMS, 2013); as transicións sociais e económicas que sufriron diferentes países poden ter un profundo efecto na saúde e os comportamentos relacionados con esta. Por exemplo, o rápido desenvolvemento económico e os drásticos cambios sociais que tiveron lugar en países en vías de desenvolvemento de América Latina nos pasados anos e, incluso actualmente, vense reflexados nunha tendencia a afastarse da desnutrición que os asolaba nun pasado non moi lonxano, cara a un exceso nas dietas e incluso obesidade (Rivera, Barquera, González- Cossío, Olaiz y Sepúlveda, 2004).

Outro exemplo é a crecente urbanización e o rápido desenvolvemento económico nunha potencia emerxente como é a China, que está asociado con reducións na práctica de actividade física en adultos (Ng, Norton e Popkin, 2009) e a un aumento nas horas que os/as nenos/as pasan diante do televisor (Cui *et al.*, 2011). Algo similar acontece no continente africano, onde as correntes de migración dende o rural cara ás grandes urbes está a provocar un incremento exponencial na inactividade física (Abubakari *et al.*, 2009 & Sobngwi *et al.*, 2002), o cal poderíamos extrapolar a España, posto que a paulatina migración dende os pequenos pobos ou aldeas cara ás grandes cidades fixo e está a facer que os cativos cada vez practiquen menos actividade física dado que non é tan doado poder xogar na rúa e so o poden levar a cabo en lugares habilitados para tal fin como poden ser os parques ou instalacións deportivas, onde, xeralmente, contan coa supervisión de adultos.

2.3. *Tempos de práctica de AF recomendados*

Todo isto fai que unha das grandes preocupacións hoxe en día por parte dos proxenitores dos xoves, institucións públicas e privadas, profesionais da educación física e, sobre todo, mestres durante as etapas obrigatorias do sistema educativo sexa concienciar, motivar e proporcionar recursos ós/ás alumnos/as para a realización de actividade física cunha frecuencia axeitada no seu tempo de lecer para contribuír a levar a cabo un estilo de vida saudable, que lles permita minimizar o risco de padecer enfermidades relacionadas co sedentarismo nun futuro máis ou menos próximo e gozar así dunha mellor calidade de vida.

As recomendacións do ACSM (2000), os Centros de Control e Prevención de enfermidades (Pate, Pratt, Blair *et al.*, 1995) e o Ministerio de Sanidade Americano (U.S. Department of Health and Human Services, 1996) relativas á frecuencia adecuada para as actividades de resistencia (exercicio dinámico) para adultos, aconsellan un mínimo de 3 días por semana con un límite superior de 5 días.

De feito, o informe do Ministerio de Sanidade dos EE UU está a favor do exercicio de intensidade moderada “ na maioría senón en tódolos días da semana” (U.S. Department of Health and Human Services, 1996). No posicionamento de 1998 do ACSM sobre a cantidade e calidade do exercicio necesario para provocar acondicionamento cardiorrespiratorio e muscular, a recomendación era de 3 a 5 días por semana (ACSM, 1998).

No que se refire ó exercicio de forza, tanto o Ministerio de Sanidade como o ACSM aconsellan cando menos 2 días por semana (U.S. Department of Health and Human

Services, 1996; *ACSM*, 2002).

A frecuencia de práctica do exercicio vai a ser un compoñente chave se queremos acadar os efectos agudos e as adaptacións crónicas propias do exercicio, posto que sen unha regularidade axeitada os réditos que este nos vai a dar van a diminuír expoñencialmente.

Baseándonos nisto, temos a evidencia científica de que a actividade física practicada de maneira regular é considerada unha das estratexias máis eficaces para previr as principais causas de morbilidade nas persoas. Un elemento en estreita relación coa AF, pero lixeiramente diferente, é a condición física. Podémola definir como a capacidade para facer exercicio, entendida como unha medida integrada de tódalas funcións e estruturas que interveñen na realización desta (músculo- esquelética, cardiorrespiratoria, hematocirculatoria, psiconeurolóxica e endocrino- metabólica (Castillo, Ortega e Ruiz, 2005).

Investigacións recentes mostran de maneira inequívoca que a condición física, principalmente a capacidade aerobia, é un importante preditor das mortes por causas cardiovasculares, tanto en varóns (Myers *et al.*, 2002; LaMonte *et al.*, 2005) como en mulleres (Carnethon *et al.*, 2003; Mora *et al.*, 2003).

Seguindo as conclusións destes estudos, debemos aceptar a realidade de que dificilmente conseguiriámolos obxectivos propostos se *“este proceso comezase cando os individuos tivesen superado as etapas escolares, porque é nelas onde a Educación Física ten marcados os seus obxectivos educativos”* (Casanova Larrayad, 1991, p.99). Todo o que se desenrole con posterioridade a isto será concibido como *“reeducación”* ou *“rehabilitación”*, tal e como afirma o mesmo autor.

Aínda así, a experiencia no que se refire a este campo demóstranos que non é suficiente proporcionar información i educación para levar a cabo o cambio social necesario para invertela tendencia alcista do sobrepeso e a obesidade senón que debe actuarse sobre o entorno facilitando o acceso a esas opcións saudables. Isto significa levar a cabo un plan integral que traspase os ámbitos da educación e a sanidade para chegar tamén a sectores como as empresas alimentarias, publicistas, prensa, figuras públicas, etc e, en xeral a toda a sociedade.

En liñas anteriores mencionamos as consignas en canto á práctica de actividade física que ofrecen diversos organismos a nivel mundial; estas están indicadas, principalmente, para a poboación adulta que goce dun bo estado de saúde. Sen dúbida estas son unhas consignas tremendamente útiles, pero que non están adaptadas a colectivos especiais como poden ser os cativos en idade escolar que son o foco do noso estudo.

A OMS (2010) proporciona unhas directrices adaptadas por grupos de idade, entre o que se atopan aqueles cativos entre os 5 e os 17 con independencia do seu xénero, etnia ou nivel de ingresos, sempre e cando estes non presentes contraindicacións médicas.

Para aqueles nenos/as e/ou adolescentes que sufran algún tipo de discapacidade será unha persoa especializada quen adapte a dose e tipo de exercicio a realizar.

As liñas mestras desta recomendación poderíamolas resumir en:

- Acumular un mínimo diario de 60 minutos de actividade física moderada ou vigorosa.
- A actividade física durante máis de 60 minutos conleva uns beneficios adicionais para a saúde.
- A actividade física diaria debería ser, na súa maior parte, aerobia. É recomendable incorporar actividades vigorosas, en particular para fortalecelos músculos e ósos, como mínimo 3 veces por semana.

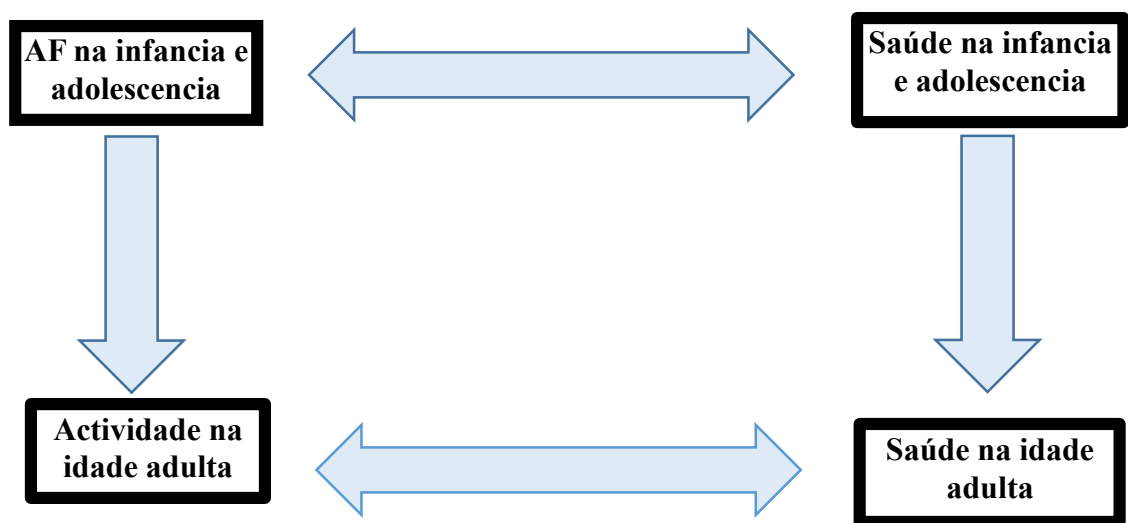


Fig. 4. Relación entre a práctica de AF na infancia e adolescencia e a saúde nestas etapas. Adaptado de Malina (2001).

3. O centro escolar como promotor de estilos de vida

O paso de case o 100 % dos cativos polos centros escolares do noso país durante a súa etapa de desenrolo, fai que teñamos ó noso dispor unha das ferramentas máis poderosas, como é a educación, para influír no que vai a ser a formación destes individuos e os seus hábitos en anos vindeiros. Aínda que isto non depende exclusivamente do centro escolar, sí que imos a ter a oportunidade de poñer algún dos cimentos que poden chegar a ser importantes nos adultos do futuro. Nas seguintes liñas imos a analizar a influencia que exerce este paso polas institucións educativas nos suxeitos.

3.1. *Influencia dos estilos de vida*

Cabe salientar, antes de poñer en relevancia a importancia que ten a actividade física e o deporte na vida das persoas, que este é un dereito fundamental recollido na Constitución española de 1978 e outros documentos internacionais como pode ser a Carta Internacional da Educación Física e o Deporte da UNESCO onde aparece reflexado que:

“ todo ser humano ten o dereito fundamental á educación física e ó deporte, que son indispensables para o pleno desenvolvemento da súa personalidade. O dereito a desenvolver as facultades físicas, intelectuais e morais a través da Educación Física e do Deporte deberá garantirse tanto dentro do marco do sistema educativo como nos demais aspectos da vida social” (UNESCO, 1979, Art. 1).

Na actualidade, as ensinanzas educativas en diferentes tramos de idade en España están reguladas pola Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación, que está vixente desde o curso 2006/ 2007. Esta viuse modificada recentemente, o 28 de novembro de 2013, coa aprobación da LOMCE, que entra en vigor no ano académico 14/15.

Esta Lei, promulgada polo actual goberno español cita que *“As Administracións educativas adoptarán medidas para que a actividade física e a dieta equilibrada formen parte do comportamento infantil e xuvenil”*. (LOMCE, 2013, páx. 97 916).

É este un bo punto de partida, sempre que logo sexa aplicado á práctica, e o máis importante, que sexa trasladado ó alumnado e que este sexa quen de interiorizalo e poñelo en práctica. Dicimos que é un bo punto de partida dado que a inmensa maioría dos nenos e nenas españois en idade escolar (como en tódolos países desenvolvidos) están matriculados nun centro educativo autorizado para tal efecto até os 16 anos que se marca como obrigatorio na antedita LOE. Isto garántenos que unha alta porcentaxe, próximo á totalidade, vai a ser informado sobre estes hábitos de vida saudables e práctica de actividade física, o cal sumado a que están nunha idade idónea para absorber estes coñecementos e prácticas fai que sexa unha ferramenta clave para poder mirar ó futuro con certo optimismo.

Isto mesmo remarcan Chillón, Delgado, Tercedor e González-Gross (2002), posto que sinalan que a adolescencia é unha etapa decisiva na adquisición e consolidación de estilos de vida, dado que os adolescentes mostran especial curiosidade e receptividade aínda que son relativamente inexpertos. Na súa transición cara á idade adulta, están moi abertos a recibir a influencia dos factores ambientais que a sociedade lle presenta como modélicos, o cal, se queremos que estes adquiran uns hábitos saudables resulta imprescindible coñecer como estes se consolidan e os factores que conducen a eles. Polo tanto, deberíamos facer especial fincapé en afastalos de aqueles máis prexudiciais e potenciar outros que se acheguen máis a unha concepción saudable.

Resulta fundamental o feito de que esta educación cara á práctica de actividade física comece en idades temperáns para que así os hábitos dos cativos sexan extrapolables á idade adulta, creando unha base sólida que faga que o/a alumno/a practique actividade física dentro do horario escolar e, o máis importante, dotalo/a das ferramentas necesarias para poder levar a cabo a mesma fóra do centro escolar e crear un hábito que se estenda durante todo o período vital. Isto goza dunha importancia capital, posto que como é resaltado por Pieron, García Montes e Ruiz (2007) a adolescencia maniféstase como unha etapa chave para conseguila práctica de actividade física regular na idade adulta, é dicir, os beneficios dun estilo de vida saudable durante as primeiras etapas de vida teñen a súa repercusión en etapas adultas, sempre que se continúe cos devanditos hábitos; mentres

que os efectos contraproducentes dun estilo de vida sedentario desenrolado durante a etapa de formación do individuo tamén teñen o seu impacto negativo na saúde, con danos que poden chegar a ser irreversibles e, polo tanto, van a marcar a calidade de vida do individuo, tendendo este a ter unha esperanza de vida menor e marcada por enfermidades cardiovasculares, alteracións no patrón do sono, diabetes...

Pero as vantaxes que reporta manter uns hábitos de vida saudables non se queden so nuns beneficios a longo prazo, a pesar de que se coñece que enfermidades crónicas de tipo coronario ou a osteoporose teñen os seus inicios nos primeiros anos de vida (Balaguer e Castillo, 2002). A curto prazo, podemos ver beneficios como un incremento na masa ósea, redución da presión sanguínea e índice de colesterol (Sallis e Patrick, 1994); a nivel psicolóxico téñense datos de que uns hábitos adecuados provocan unha diminución en enfermidades como a depresión ou a ansiedade (Calfas e Taylor, 1994); sobre a mellora da autoestima e o autoconcepto (Balaguer, 2000; Calfas e Taylor, 1994; Pastor, 1999) e os estados de ánimo (Balaguer, Fuentes, Meliá, García Mérita e Pérez-Recio, 1993).

3.2. O centro escolar como promotor de estilos de vida

Polo tanto, tendo en conta que as persoas e institucións que teñen unha maior relevancia na socialización deportiva dos cativos como son os pais, o grupo de iguais ou pares e a escola, (Elkin e Handel, 1972) á que os mozos teñen a obriga de asistir até cumprir os 16 anos, sumado ó tempo que pasan nela a diario, e se lle engadimos que nesta temos unha materia, Educación Física, que polas súas características intrínsecas gusta a un elevado número de estudantes e que conta coa fortaleza de poder desenvolver nos mozos e mozas habilidades motoras, coñecementos, actitudes e competencias necesarias para un estilo de vida activo durante toda a vida e, por último, se consideramos que hai estudos que demostran beneficios na saúde das persoas se estas practican regularmente actividade física (Campbell, Crews, e Sinclair, 2002; Bouchard, Shephard e Stephens, 1994; Whitt-Glover, O'Neill e Stettler, 2006, OMS, 2000); podemos concluír considerando á escola como axente promotor de estilos de vida activos e saudables, e polo tanto como eixe principal de atención por parte de políticos, profesores e investigadores do papel que esta pode e debe xogar na saúde dos nosos/as mozos/as (Bidddle e Chatzisarantis, 1999; McKenzie e Sallis, 1996; Sallis & McKenzie, 1991; Tappe e Burgeson, 2004; Trudeau & Shepard, 2005; Wallhead e Buckworth, 2004) e por numerosas organizacións (Academia Americana de Pediatría Comisións do Deporte Medicina e Saúde Escolar, 1987, Centro para o Control e a Prevención de Enfermidades, 2002, a Asociación Nacional para o Deporte e a Educación Física, 2004, OMS, 2000).

Esta consideración da escola fixo que algúns programas da materia de Educación Física cambiasen o enfoque dende a perspectiva do produto/ resultado cara a un enfoque de proceso, orientado á promoción de estilos de vida activos e cara á consecución de persoas autónomas e que sexan quen de adecuar a súa actividade física ás súas características persoais (Corbin, 2002; Corbin, Pangrazi, e Welk, 1994; Blankenship e Solmon, 2004; Pangrazi, 2000).

Na literatura encontramos grupos de poboacións/idades con baixos niveis de actividade física; así poderíamos falar dos/as nenos/as e adolescentes (Currie et al., 2004), especialmente no grupo de nenas (Kimm et al., 2002; Raitakari et al., 1994), de aí que se chamara á atención sobre a importancia de programas de educación física non sexistas para potenciala práctica por igual en ambos sexos (Greendorfer, 1983).

Outros colectivos son os estudantes con algún tipo de minusvalía (Lotan, Isakov, Kessel e Merrick, 2004) e grupos socio-económicos baixos (OMS, 2009). A isto teríamolle que engadir que os hábitos desenvolvidos a idades temperás poden persistir no futuro (Malina, 2001; Telama & Yang, 2000; Tammelin et al, 2003; Vanreusel et al, 1997) o que parece razoablemente importante de cara á prevención da obesidade e enfermidades crónicas.

Estos semellan argumentos suficientes. A cuestión obxectiva é se as escolas crearon un clima educativo capaz de promover a práctica de actividade física, a través da asignatura de Educación Física que sexa quen de abarcar tódalas diferenzas que existen entre os/as alumnos/as dun mesmo curso e paralelamente niveis educativos diferentes.

A análise das clases de educación física, demostrou consistentemente que os estudantes pasan unha cantidade limitada de tempo en actividade física de moderada a vigorosa (Lee, Carter & Greenockle, 1987; McKenzie et al, 1995;. Fairclough & Stratton, 2006). Por outra parte, os estudos relacionados co impacto da Educación Física sobre a práctica da actividade física demostran que a Educación Física non é especialmente importante para a creación de hábitos de actividade física nos mozos (Portman, 2003; Piéron, Ruiz y Montes, 2009; Rikard y Banville, 2006). Neste ámbito o axente que xoga un papel máis destacado é a familia i en particular os pais, (Martin, Carl & Lehnertz, 2001) pois son os que van a proporcionar os medios para a práctica como pode ser o material deportivo ou o traslado ás instalacións deportivas.

A familia é un dos axentes de socialización máis importante, e no que se refire á práctica deportiva non é unha excepción. Estudos acerca desta relación como o de Wold e Andersen (1992) con adolescentes europeos entre os 11 e os 15 anos atisbaron que a práctica do proxenitor do cativo do mesmo sexo era máis influínte que a práctica do outro proxenitor. Polo tanto, seguindo a estes autores, estamos en disposición de afirmar que os varóns veranse máis influenciados pola práctica do pai, mentres que as rapazas pola da nai.

A pesar disto, tamén existen estudos que demostran que a práctica dos proxenitores pode ser un aspecto que non sexa de todo determinante (Dempsey, Kimiecik e Horn, 1993). Estes autores afirman que o que realmente é un factor a ter en conta son as expectativas de competencia que os pais e nais teñen depositadas nos seus cativos.

Se ó anteriormente comentado acerca da EF lle engadimos que encontramos estudos que demostran que os estudantes non adquiren conceptos nin procedementos sobre a relación entre a actividade física e a saúde (Hernández et al, 2007;. Keating et al, 2009;. Stewart & Mitchell, 2003) nesta materia e que os propios profesores mostran limitacións neste ámbito (Castelli & Williams, 2007; Miller & Housner, 1998), fainos reformularnos moitas das premisas do que debe ser a escola e do seu papel dentro da sociedade do s. XXI.

Carreiro da Costa e Marques (2011) formúlanse a necesidade de saber que é o que queremos ensinar aos nosos/as alumnos/as na materia de Educación Física. Así consideran que unha "persoa fisicamente educada" inclúe estar fisicamente en forma, coñecer e valorar os beneficios dun estilo de vida fisicamente activo, reforzando a idea previamente exposta de que mentres que o coñecemento por si mesmo non é suficiente para cambiar condutas, mellorar e desenvolver o dominio dos coñecementos relacionados coa saúde física podería ser un primeiro paso no establecemento de condutas saudables

de práctica de actividade física.

Agora ben, é certo que hai indicios de que as cousas non teñen que ser vistas dende unha perspectiva tan negativa como a exposta nestas liñas. Así, Carreiro da Costa *et al.* (2008) tendo en conta que as escolas que forman equipos de colaboración son máis eficaces (Bernauer e Cress, 1997), levaron a cabo un estudo de caso centrado nun departamento de educación física de secundaria en Portugal. O obxectivo principal do estudo foi analizar a relación entre o pensamento dos profesores da escola e a cantidade de actividade física que facilitaban aos estudantes. De igual xeito, coñécense estudos orientados a se a Educación Física melloraba os niveis de actividade física dos estudantes ou para aprender a facer actividade física que foron favorables (Dale, Corbin e Cuddihy, 1998; Fairclough & Stratton, 2006; McKenzie, 2003).

Isto lévanos a formularnos que o éxito da escola na promoción de estilos de vida activos e polo tanto saudables, son consecuencia da organización da propia escola e do propio proceso de ensino-aprendizaxe da materia. Poderíamos entón sinalar que todo cambio para ser efectivo tería que ser orientado a cambiar as percepcións e actitudes dos políticos, directores/as de escola, profesores/ as, e dos pais e nais cara á escola, á Educación Física e á práctica de actividade física.

Neste senso, atopámonos con diversas estratexias dirixidas dende o ámbito público e/ou privado enfocadas á promoción de AF nas idades temperáns. Un primeiro exemplo é a nova Lei Orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa publicada no Boletín Oficial do Estado, n.º 295 do Martes 10 de decembro de 2013, na que na súa disposición adicional cuarta, referida á promoción da actividade física e dieta equilibrada, a argumentación do centro educativo como eixe promotor de estilos de vida activos e saudables, se ve reforzada, xa que se di textualmente: *“as Administracións educativas adoptarán medidas para que a actividade física e a dieta equilibrada formen parte do comportamento infantil e xuvenil. Para estes efectos, as devanditas Administracións promoverán a práctica diaria de deporte e exercicio físico por parte dos alumnos e alumnas durante a xornada escolar, nos termos e condicións que, seguindo as recomendacións dos organismos competentes, garantan un desenvolvemento axeitado para favorecer unha vida activa, saudable e autónoma. O deseño, coordinación e supervisión das medidas que para estes efectos se adopten no centro educativo, serán asumidos polo profesorado con cualificación ou especialización adecuada nestes ámbitos”* (LOMCE, 2013, páx. 97 916).

3.2.1. Plan Proxecta da Xunta de Galicia

Co obxectivo de potenciar o centro escolar como promotor de estilos de vida, unha das propostas levadas a cabo na comunidade de Galicia e promovida pola súa administración autonómica é o Plan Proxecta.

Trátase dunha ferramenta recente que está a botar a andar como unha iniciativa de innovación educativa da Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria a través da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa que busca a integración na planificación anual dos centros de programas postos en marcha por entidades alleas ao sistema educativo.

Capítulo I: MARCO TEÓRICO

Estas actuacións deben ter en común 3 liñas estratéxicas básicas de actuación que axuden a desenvolver:

- As competencias clave.
- A educación en valores.
- Unhas estratexias metodolóxicas comúns que abran os centros á comunidade e que propicien aprendizaxes activas e baseadas en prácticas cooperativas e interdisciplinares.

Para iso, o obxectivo central deste plan será construír modelos de mellora mediante proxectos que teñan un alto potencial de transferibilidade tanto no propio centro no que se orixinan como no resto da comunidade educativa galega. Conflúen, desta maneira, nun mesmo plan que os engloba, os obxectivos de todas as entidades implicadas en fomentar no sistema educativo diferentes valores e competencias, maximizando así a súa eficacia, recoñecendo o esforzo do profesorado e dos centros implicados e difundindo as boas prácticas innovadoras ao resto da comunidade educativa galega.

Con este plan preténdese a colaboración interdepartamental e interdisciplinar que promova a innovación adaptada aos recursos e obxectivos específicos de cada centro e suporá un compromiso de todas as persoas e institucións implicadas e un dobre recoñecemento para os centros, para as persoas coordinadoras e para o profesorado participante. Por unha parte, os resultados dos proxectos realizados terán visibilidade para o resto da comunidade educativa galega nos espazos web da Consellería a fin de conseguir un alto grado de transferibilidade e capacidade transformadora en centros de características similares. Por outra, o profesorado que participe activamente neste plan recibirá unha certificación de innovación educativa e terá a posibilidade de publicar as mellores experiencias.

O antedito Plan Proxecta presenta os seguintes subgrupos no que respecta ó ámbito da AF:

1. Xogade
2. Proxecto Deportivo de Centro (PDC)
3. Máis e mellor Actividade Física
4. Móvete +

De todos eles, enfocados no noso campo, ímonos a centrar no que atangue ó Proxecto Deportivo de Centro (PDC), dado que para a participación no estudo que estamos a levar a cabo era indispensable dispor deste e, asemade, estar aprobado pola Xunta de Galicia. Polo tanto, as seguintes liñas versan sobre a explicación acerca deste, onde trataremos os principais puntos que o compoñen.

3.2.2. Proxecto Deportivo de Centro (PDC)

a) Xustificación

O Plan de Fomento de Actividade Física Galicia Saudable establece entre as súas prioridades, e fronte aos prexuízos derivados do sedentarismo, o incremento da actividade física en idade escolar, tanto no centro escolar (dentro e fóra do currículo) coma fóra do propio centro (en horario lectivo e non lectivo). Con este programa, preténdese difundir

entre a comunidade educativa a necesidade de levar unha vida activa e propiciar, que os nenos e as nenas, incrementen a súa carga de actividade física realizada no ámbito do centro educativo, experimentando novas formas e modelos para conseguir unha condición física máis saudable e a adoptar uns hábitos de vida máis activos.

b) Obxectivos

- Fomentar o coñecemento dos recursos e das actividades existentes no contorno do centro educativo dun xeito innovador e que redunde na difusión da mensaxe de promover o exercicio físico, o deporte e a saúde nos escolares galegos para que acaden a cantidade mínima de actividade física diaria recomendada por diferentes institucións e estudos de referencia para manter unha boa saúde (Organización Mundial da Saúde , directrices da Unión Europea, etc).
- Ordenar e ampliar a oferta de actividade física de calidade no ámbito local para optimizar os recursos existentes arredor dos centro escolares (escolas deportivas municipais, clubs deportivos...).
- Coordinar as diferentes estruturas que xestionan o deporte en idade escolar: centros escolares, concellos, agrupacións deportivas, ANPAs...).
- Crear nos Centros Educativos as Unidades de Promoción de Exercicio Saudable (UPES), desenvolvendo as súas funcións básicas de informar + asesorar + valorar + prescribir actividade física orientada cara a mellora da saúde.

Obxectivos específicos do PDC:

- Lograr que todos os escolares galegos se sintan atraídos cara á práctica de actividade física orientada á saúde e como hábito de vida activa, sen que exista ningún tipo de discriminación.
- Facilitar diferentes experiencias que posibiliten a ocupación activa do tempo libre dos escolares.
- Favorecer o desenvolvemento físico, persoal e social mediante as actividades físicas lúdicas e deportivas.
- Promover condutas orientadas a estilos de vida saudables utilizando os beneficios propios da práctica de actividade física e o deporte.
- Ampliar as posibilidades e oportunidades de práctica deportiva, adaptando actividades en auxe propias da nosa sociedade actual.
- Facer conscientes aos mozos e mozas dos problemas que se desprenden de estilos de vida inactivos ou pouco activos.
- Dar a coñecer os beneficios e a importancia da actividade física (lúdica e deportiva) como ferramenta principal para a loita contra a obesidade infantil e os estilos de vida sedentarios.

- Completar, a través do uso da actividade física, o labor formativo desenvolvido nos centros educativos, especialmente no referente a valores e hábitos saudables.
- Dispoñer de responsables preparados e formados para coordinar e desenvolver a actividade física en idade escolar.
- Fomentar hábitos de práctica de actividade física saudable que xeren un estilo de vida activo que perdure durante o crecemento, maduración e desenvolvemento de cada escolar galego.

3.3. Vinculación do PDC co Plan Proxecta

A vinculación do programa PDC coas liñas estratéxicas do Plan Proxecta é clara, como xa citamos un dos obxectivos xerais do programa PDC: posibilitar, a través do centro educativo, unha experiencia innovadora de promoción de hábitos de vida activa e saudable, fomentando a creación de microrredes de promoción dun novo estilo de vida activo e saudable.

No referente ás competencias clave o enfoque do noso programa ten cabida en todas elas:

1. Comunicación lingüística, a través da adquisición de normas e o traballo globalizado.
2. Matemática e científica, axudando ao desenvolvemento das capacidades perceptivo-motrices cas diferentes metodoloxías lúdicas.
3. Dixital, a través da aplicacións informáticas e redes sociais, como ferramentas para compartir coñecemento e experiencias, así como a creación de redes e microrredes de traballo.
4. Aprender a aprender, á que se chega a través da consecución de vivencias que contribúan a crear e asentar hábitos de ocio activo, así como recursos básicos para que os participantes autoxestionen as súas prácticas.
5. Sociais e cívicas, favorecendo os aspectos afectivos e sociais da súa personalidade.
6. Sentido de iniciativa e espírito emprendedor, axudándolles a proxectar e ampliar os coñecementos nas actividades físico-deportivas que realicen no seu tempo de lecer ao longo de toda a súa vida, sabendo que é o que fai e escollendo en función dos seus coñecementos, necesidades e intereses, aquilo que lle pareza máis oportuno.
7. Conciencia e expresións culturais, cos xogos populares e coñecementos sobre a cultura físico-deportiva.

c) Temporización

A temporalización abarcará todo o curso escolar.

ACTIVIDADES E RECURSOS

a) Formación: os centros participantes (40 como máximo) contarán con formación específica para o desenvolvemento do programa. Esta formación, de carácter presencial e cunha carga de 8 horas, abordará as pautas xerais de participación, así como aspectos específicos de que tipo de produtos teñen que entregar os centros ao rematar o curso, recollendo as experiencias educativas dos seus alumnos e alumnas baixo a premisa de que estas supoñan unha innovación na súa formación educativa. Abordaranse ademais experiencias anteriores que sirvan de exemplos e modelos a seguir, e o uso de ferramentas que están a súa disposición para facilitarlles o traballo no seu día a día.

b) Premios: convocaranse premios aos mellores proxectos, baixo a normativa ou resolución aplicable en cada caso.

c) Outros recursos de promoción de Actividade Física e saúde:

c.1-Plataformas-web: DAFIS (datos de actividade física saudable a través da valoración da condición física): dafis.xunta.es

c.2-Plataforma de Eventos de Galicia Saudable (ferramenta de xestión de eventos de actividade física): galiciasaudable.xunta.es/actividades

c.3-Mapa de recursos xeorreferenciados Galicia Activa: galiciactiva.xunta.es

Criterios de selección:

A participación neste programa estará limitada a 40 centros, que serán seleccionados en base aos seguintes criterios:

- centros participantes na experiencia do curso 2013-2014 cun proxecto final validado e certificado.
- centros participantes na experiencia do curso 2013-2014.
- outros centros interesados, que presenten un borrador de proxecto onde se recolla ou ben unha experiencia xa implantada na liña do PDC ou ben presenten un proxecto que contemple as liñas básicas do PDC (diagnose, mapa de recursos, programación de actividades, etc).

Centros aos que se dirixe: públicos e concertados

Alumnado ao que vai dirixido: educación primaria e ESO

4. Autoconcepto, percepción de competencia e práctica de actividade física

Neste epígrafe imos a falar sobre unha das principais variables que abordamos no presente estudo como é a percepción de competencia así como o autoconcepto, desde como este é formado até a súa relación coa práctica de actividade física dos suxeitos.

Estes dous elementos van a ser chave na formación do individuo e nas súas expectativas de futuro. Tamén vai a marcar profundamente o carácter do suxeito, referíndonos neste caso á práctica de AF; así, un cativo con un bo autoconcepto e unha percepción de competencia elevada terá máis posibilidades de ter unha vida activa, fisicamente falando.

4.1. Autoconcepto

A participación en actividades ou competicións deportivas é un feito que está asociado ó desenrolo dos individuos e totalmente aceptado nos países occidentais (Coakley, 1998). Este feito, que desde unha idade moi temperán é parte da vida dos cativos, ten unha enorme influencia sobre a formación do autoconcepto (Smith & Smoll, 1990).

4.1.1.- Concepto

Este podemos definir como a visión que o propio suxeito ten sobre si mesmo, influído polas experiencias propias e a opinión de outras persoas próximas a el/ ela. Isto débese a que os cativos e cativas atópanse nunha idade de transformacións, tanto físicas como psicolóxicas, que van a marcar o devir do seu futuro como adultos. Polo tanto, podemos ver como dentro do que engloba o autoconcepto do alumado atopamos dúas vertentes: experiencia propia na actividade física e interacción con outros individuos (vertente social).

4.1.2. Autoconcepto e actividade física

Este elemento, o autoconcepto, vai a ser chave á hora de producir un troco cualitativo nas conductas que os escolares demostren cara a práctica de actividade físico-deportiva (García- Cantó, Rodríguez e Pérez, 2013); e non só sería cara á vertente deportiva, senón que podería ser aplicado a calquera eido da vida do individuo.

Dentro deste tipo de actividades físicas, podemos englobar todas aquelas que se levan a cabo tanto dentro do centro escolar en horario lectivo, sobre todo na asignatura de educación física, así como outras que poderíamos cualificar como extraescolares, nas que os suxeitos poden participar por pracer e/ou saúde sen estar inscritos nun club deportivo; ou pola contra, aqueles/as que participan dun club, no que a finalidade principal adoita ser competitiva, incluso por enriba da vertente formativa cara á que debería estar enfocada a práctica de actividade física nestas primeiras etapas de vida.

Como foi comentado no punto referente ós estilos de vida e escola, nesta existe unha materia, a educación física, que polas súas peculiaridades gusta a un elevado número de estudantes, posto que da pé ó divertimento e a saír sa rutina das asignaturas teóricas, entre outros moitos argumentos.

As investigacións ó respecto, mostran que o alumnado motivado cara á asignatura (Ruíz Pérez, 2000), entre outras características:

Capítulo I: MARCO TEÓRICO

- a) Persiste máis nas tarefas propostas na clase.
- b) Completa de forma eficaz ditas tarefas.
- c) Desfruta na realización das mesmas.
- d) Mostran predisposición cara ós retos propostos polo mestre.

Pero este porcentaxe que atopa atractiva a materia non é do 100 %, o cal significa que tamén hai alumnos/as que non se atopan a gusto nas horas correspondentes á mesma. Isto é fácil de observar, tanto na experiencia como compañeiro, así como na visión como profesor/a, xa que é común ver a certos alumnos/as poñendo certas pegadas para evitar a práctica de EF, as cales poden ir desde dicir que esta é unha asignatura que non se lle dá ben ou que non son competentes no deporte que se está a traballar até, incluso, inventar enfermidades ou lesións e non traer o material necesario para a práctica de xeito intencional.

Estes adoitan ser alumnos/as pouco implicados na EF, dado que as súas experiencias anteriores non foron gratificantes e ven que o seu nivel respecto ós demais non está á altura.

Segundo Ruíz Pérez (2000), débese levar a cabo un primeiro paso cara a tratar a este tipo de alumnado que é asegurarse de que estes non teñen ningunha alteración física ou psicolóxica que sexa o causante das súas reticencias cara á práctica. Para esta labor existen varias ferramentas como poden ser a propia observación do mestre, o traballo en equipo co departamento de psicólogos ou persoal especializado do centro ou a aplicacións de test e baterías indicadas para tal efecto.

Estes escolares con un nivel inferior ós seus iguais na realización de tarefas como poden ser o golpeo dun balón, saltos, esquivar certos obxectos... representan entre un 2 e un 15% da poboación escolar (Ruíz Pérez, 2000). Adoitan ser os últimos en escoller cando se trata de facer algún tipo de agrupamento nos que os/as alumnos/as son os/as encargados/as de levalo a cabo e son obxecto de burla ou mofa entre eles por esta condición.

O trato que reciben por parte dos mestres pode variar, dende a sobreprotección de algúns até a indiferencia de outros, pasando por aqueles que levan a cabo un gran esforzo para elevar o seu nivel de autoestima e poder así facelos partícipes das actividades levadas a cabo polo grupo- clase.

Este feito ten un carácter relativo que vai da man da idade dos suxeitos. Cando estes están en etapas formativas, a competencia motriz é unha especie de carta de presentación ante os compañeiros e as demais persoas, dado que vivimos nunha sociedade que valora enormemente a valía no deporte (Ruíz Pérez, 2000). Cando mudamos cara a idades máis adultas, este é un feito que pasa a un plano secundario e incluso concede un papel igual de protagonista a aqueles que teñen un alto dominio das habilidades deportivas como os que non.

Pero esta incompetencia é inherente ó ser humano, posto que en todas aquelas habilidades que aprendemos ó longo do ciclo vital pasamos por uns primeiros estádios nos que o noso dominio é escaso ou nulo, para ir progresando (na maioría dos casos) cara unha maior destreza adquirida coa experiencia. Como afirma Ruíz Pérez (2000), o maior atranco dáse cando esta transición ten lugar a unha velocidade moi lenta ou incluso non ten lugar é o suxeito resignase a non poder executar o asunto en cuestión. Na maioría dos casos o feito

de non ser quen de executar unha habilidade responde a un bloqueo por parte do individuo, que se nega a seguir practicando para poder mellorar a súa execución progresivamente independentemente do nivel no que se atope.

Isto é o que sucede cos escolares cun baixo autoconcepto, dado que escudados neste feito, o seu nivel de práctica é menor que os demais e incluso pode chegar a ser nulo en determinadas sesións, provocando un illamento do resto da clase.

Cando cometen un erro son incapaces de ter un conta outras opcións en resposta ó requirimento esixido, entrando nun bucle de abstinencia motriz, o que lles fai repetir constantemente o seu erro e non chegar a comprender o porqué do seu fracaso (Ruíz Pérez, 2000). Incluso pode darse o caso, segundo o mesmo autor, que se un fracaso é constante nas tarefas que se propoñen o suxeito pode chegar a replantexarse os éxitos que tivo anteriormente, atribuíndo estes á sorte e non ó seu bo facer, o cal tería uns efectos devastadores para a aprendizaxe de calquera outra cousa.

4.1.3. Importancia do autoconcepto para a práctica de AF

Durante o período no que se estende a etapa escolar do/a cativo/a, a realización de actividade física require dun mínimo de condición física e coordinación motriz para levar a cabo as mesmas. Unha vez que este nivel de partida é adquirido polo/a alumno/a é cando se comeza a desfrutar da actividade e compartir estas vivencias cos compañeiros.

De acordo co borrador do Decreto da comunidade autónoma de Galicia, no marco da reforma educativa da LOMCE, esta considera que unha das finalidades que ten a educación física no centro escolar, concedéndolle unha importancia capital, é a de desenvolver a competencia motriz do alumnado, polo que como podemos ver afástase da concepción de rendimento, para enfocala cara a unha visión que favorece á formación integral do individuo. Isto demóstrase no seguinte parágrafo:

“A Educación Física ten como finalidade principal que os alumnos e as alumnas acaden a competencia motriz, entendida como un conxunto de coñecementos, procedementos, actitudes e emocións que interveñen nas múltiples interaccións que realiza unha persoa no seu medio e coas demais, que permite que o alumnado supere os diferentes problemas motrices propostos tanto nas sesión de Educación Física como na súa vida cotiá; sempre actuando de forma coherente e en concordancia co nivel de desenvolvemento psicomotor, tendo outorgado especial sensibilidade á atención a diversidade nas aulas, utilizando estratexias inclusivas e sempre buscando a integración dos coñecementos, os procedementos, as actitudes e as emocións vinculados á conduta motora.

A competencia motriz, aínda que non está recollida como unha das competencias clave, é fundamental para o desenvolvemento delas, especialmente as competencias sociais e cívicas, aprender a aprender, sentido de iniciativa e espírito emprendedor, conciencia e expresións culturais e competencia matemática e competencias básicas en ciencia e tecnoloxía e, en menor medida, a competencia en comunicación lingüística e a competencia dixital. O traballo por competencias integra un coñecemento de base conceptual, outro relativo ás destrezas e, por último, un con gran influencia social e cultural, que implica un conxunto de valores e actitudes.” (Borrador Decreto LOMCE, 2015, p. 648).

Con isto, a idea é que a través da educación física intentamos que os cativos e adolescentes sexan motrizmente máis competentes, a imaxe e semellanza do que buscan outras materias que perseguen unha maior competencia matemática ou no manexo da lingua.

Así, podemos afirmar que o desenvolvemento da competencia motriz é un proceso dinámico e complexo que se caracteriza pola progresión de cambio no control de un mesmo e das propias accións, con outros individuos ou cos obxectos propios do medio no que se desenvolve (Ruiz, 1995).

A cotío, cando isto non é así, os suxeitos con menos nivel tenden a estar menos implicados nas actividades, o que reduce o tempo de práctica, dada a sensación de incompetencia, o que pode levar ó abandono da práctica deportiva (Ruiz Pérez, 2000).

As experiencias negativas no campo da educación, dada a idade nas que se dan, supoñen ou teñen unha alta probabilidade de supoñer un risco evidente de afastamento das actividades físico- deportivas en etapas futuras (Telford, 1998). Isto pode ser un gran *handicap* no caso de que a concepción da educación física escolar sexa enfocada cara o rendemento, pois vai a ser contraproducente para todos aqueles escolares que non teñen altos niveles de competencia motriz (García Cantó, 2011), os cales son requiridos para esta concepción de rendemento i en moito menor medida cando o obxectivo primordial é a formación do individuo.

Polo tanto, nas sesións de educación física debe primar a labor formativa do/a cativo/a, pois este/a debe progresar no control i execución dos seus propios movementos nas tarefas que desenvolve, así como unha interacción cos suxeitos e/ou material que o rodean.

“De aí que o concepto de competencia motriz faga referencia ó conxunto de coñecementos, procedementos, actitudes e sentimentos que interveñen nas múltiples interaccións que o suxeito realiza no seu medio e cos demais, o cal permite ós/ ás escolares superar os diferentes problemas motrices prantexados” (Ruiz, 1995, p. 19), tanto no que se refire á educación física como na vida diaria destes.

4.2. Percepción de competencia

A práctica de actividade física e deportiva, como pode ser calquera outra conducta no ciclo vital do individuo, adquirese ó longo do proceso de socialización, onde son factores influentes a familia, escola, grupo de iguais..., é dicir, o noso medio circundante. Isto, salvo algunhas excepcións, ten lugar nas primeiras etapas da vida e a medida que medramos imos comprendendo a importancia que os nosos pais e nais, profesores, amigos/as, medios de comunicación, etc, lle conceden a estar fisicamente activos. Esta educación do que se considera importante e do que non, unido ó noso sentido de competencia e á axuda que recibamos do exterior vai a marcar profundamente a nosa concepción acerca da AF (Balaguer & Castillo, 2002).

4.2.1. Concepto

Podemos definir a percepción de competencia, en termos xerais como o conxunto de crenzas que os individuos teñen acerca da súa habilidade nun determinado eido (Roberts, 2001). Para a formación deste tipo de crenzas, por unha banda, son o caldo de cultivo

perfecto aqueles ambientes nos que se move o suxeito implicado, do cal recollen información e a procesan.

Por outra, vai a ser determinante a antedita compoñente social, é dicir, as persoas que os rodean como poden ser os amigos, pais/nais ou mestres. Con este tipo de persoas tense un contacto diario, o que vai a facer que existan uns lazos de unión tremendamente importantes (Fairclough, 2003). As comparacións ou *feedback* recibidos destas persoas van a rematar por ser determinantes.

Cando un suxeito, independentemente da súa idade ou condición, realiza unha práctica ou a solventa con éxito, prodúcese un xuízo favorable sobre a súa propia habilidade e, normalmente, unha actitude positiva cara á mesma. Numerosas investigacións neste senso, amosan que unha mellor percepción da competencia, neste caso a motriz, fai que o suxeito teña un maior goce da actividade que está a desenvolver e aumenta expoñencialmente as posibilidades de poder repetir este e crear un hábito de práctica (Hellín, Moreno e Rodríguez, 2006).

4.2.2. Percepción de competencia e práctica de AF

No que respecta ó campo da actividade física, podemos dicir que a percepción de competencia física defínese como o conxunto de crenzas relativas á competencia ou capacidades nunha determinada actividade física ou deporte que ten o suxeito en cuestión (Horn & Harris, 2002).

Como tal, este é unha das principais liñas de investigación na actividade física e o deporte, sobre todo en aqueles suxeitos que se atopan en idade de formación, o cal vai a marcar os posteriores estádios da súa vida como adulto.

Un exemplo é a Teoría da Motivación desenrolada por Susan Harter (1981) que propón que un dos principais factores que vai a marcar a percepción de competencia é a calidade da experiencia ou experiencias vividas polo suxeito.

Seguindo este discurso, e sempre falando no campo da actividade física e deportiva, aínda que isto pode ser extrapolable, os/as nenos/as parece que se decantan por aquelas actividades nas cales poden demostrar a súa competencia e nas que se amosan seguros de que esta compoñente é alta, tendo altas expectativas de éxito, o cal conducirá á persistencia na mesma.

Os suxeitos que se senten competentes nunha determinada actividade ou tarefa son máis susceptibles de sentirse satisfeitos durante e/ ou ó remate da mesma, o cal aumenta as probabilidades e desexo de volver a repetir a mesma actividade ou semellantes.

En concordancia coa mesma teoría, aquilo que os suxeitos valoran como éxito ou fracaso vén determinado pola percepción de control que teñen sobre a súa participación, influencia directa da avaliación levada a cabo polos axentes sociais significativos que citamos anteriormente.

Se o *feedback* destes axentes foi positivo, apoiándoos, a percepción de competencia vai a saír reforzada, o cal probablemente levará ó suxeito a continuar coa práctica; se pola contra, o *feedback* recibido é negativo, probablemente o camiño escollido será o

Capítulo I: MARCO TEÓRICO

abandono da devandita práctica.

No que atangue ás diferencias entre sexos na percepción de competencia física, varios estudos apuntan a que os rapaces amosan unhas percepcións de competencia máis elevadas que as rapazas (Brustad, 1993; Williams & Gill, 1995).

Nos primeiros estádios como pode ser a infancia, os datos son reveladores, pero con matices, posto que podemos observar en diferentes estudos (Bois *et al.* 2005; Brustad, 1993; Crocker, Eklund e Kowalski, 2000; Shapiro e Ulrich, 2002) que sí existe unha maior percepción de competencia no sexo masculino, mentres que outros (Horn & Hasbrook, 1987) non fan o propio. Isto amosan que a tendencia é a que o sexo masculino ten unha maior percepción de competencia, pero existen estudos que non o identifican, o que pode estar ligado ó tipo de poboación estudada, método empregado...

No seguinte paso de desenrolo do ciclo vital, a adolescencia, os datos xa son moito máis esclarecedores, existindo unha maior percepción de competencia no sexo masculino, así como un maior índice de práctica de actividades físicas e deportivas (Castillo & Balaguer, 2001; Hagger, Ashford & Stambulova, 1998; Trew, Scully, Kremer & Ogle, 1999).

Nun estudo levado a cabo con cativos con idades comprendidas entre os 9 e os 11 anos, Roberts, Kleiber e Duda (1981) chegaron á conclusión de que aqueles suxeitos que practicaban actividades deportivas tiñan unhas percepcións de competencia física e cognitiva significativamente máis altas que aqueles que non as levaban a cabo.

Por outra banda, cando o resultado dunha práctica non é o agardado polo individuo, prodúcese o efecto contrario, é dicir, unha merma na súa confianza e percepción que vai a facer que este sexa reacio a volver a practicar, o cal se denomina incompetencia aprendida (Hellín, Moreno e Rodríguez, 2006).

Polo tanto, disto podemos extraer que a forma de plantexar as actividades ao suxeito en calquera que sexa a idade na que se atope, pero principalmente nas primeiras etapas, cando este se está a formar tanto física como psicoloxicamente, será cunhas mínimas garantías de que este se poida enfrontar con éxito, para ir aumentando paulatinamente o nivel das mesmas, consonte aumenta o nivel de competencia motriz.

Como afirman Hellín, Moreno e Rodríguez (2006), un adecuado clima motivacional de cara á práctica vai a ir desenrolando unha boa percepción de competencia no individuo, o que vai a facer que este sexa máis asiduo á práctica, consolidando hábitos de práctica físico-deportiva.

Estudos como o de Goñi e Zulaika (2000) con escolares de Guipuzcoa entre os 10 e os 11 anos tamén afirman que existe relación entre o interese polo deporte e a percepción de competencia teñen unha relación directa. Nesta mesma liña se moven Carrol e Louidis (2001); Moreno, Cervelló e Moreno (2008); Moreno, Cervelló, Vera e Ruiz Pérez (2007) ou Gálvez (2004), que independentemente do grupo de idade no que levan a cabo os seus estudos atopan a mesma evidencia.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓXICO

Nos últimos anos, os estilos de vida e concretamente a práctica de actividade física nas diferentes etapas da vida, incluída a adolescencia foron obxecto de estudo dende diferentes ámbitos, como son o da saúde, o da educación, o estudo social e un amplo abano de disciplinas que abordaron este tema.

Toda investigación nace da curiosidade e da necesidade de responder preguntas, para o que requirimos de procesos coidadosos e sistemáticos que permitan abordar os obxectivos do presente estudo, explicar as posibles relacións entre variables.

No noso estudo decantámonos por unha metodoloxía descritiva na que se recollen e analizan datos das variables establecidas para describir e explicar os obxectivos. É dicir, pretendemos utilizar unha metodoloxía axeitada que garanta resultados confiables e contrastables dentro do campo da educación. Comezamos recorrendo a unha análise de tipo descritivo, é dicir, a unha análise para analizar e describir o conxunto de datos ou valores dunha poboación. Tras a análise descritiva e en posteriores estudos derivados do que estamos a presentar, pasaremos á análise inferencial que ten por obxecto constatar o grao de asociación/relación entre as diversas variables. Así, cando o obxectivo da investigación se centra en constatar o grao de asociación/relación entre variables nominais e/ou ordinais, realízanse táboas de continxencia e as probas de contraste de Chi Cuadrado e as tau-b e tau-c de Kendall.

1. Obxectivos

Os obxectivos do estudo xeral, nos que se atopa enmarcada esta investigación son:

- Determinar o estilo de vida, rutinas diarias, e hábitos hixiénicos e dietéticos de nenos e mozos de diferentes grupos socio-económicos, así como as súas actitudes cara á escola, a Educación Física, e a práctica de actividade física; as súas percepcións persoais de saúde e competencia, práctica de actividade física, e orientación de meta; e a percepción dos estudantes sobre a práctica de actividade física dos seus pais (pai e nai).
- Determinar o estilo de vida dos profesores de calquera materia, e as súas percepcións sobre o valor e obxectivos da Educación Física no currículo escolar; describir as percepcións dos profesores sobre a saúde, as experiencias pasadas en Educación Física e a cantidade de actividade física que practican.
- Determinar os estilos de vida dos pais (pai e nai) e a súa percepción da saúde, experiencia en educación física, o valor e os obxectivos da educación física no currículo escolar; coñecer as percepcións dos pais acerca da cantidade de actividade física que realizan e a cantidade de actividade física que practican os seus fillos / fillas.
- Analizar (e caracterizar) as relacións entre as actitudes dos/as alumnos/as cara á educación física e os estilos de vida dos pais dos estudantes e en relación coa actividade física, a experiencia dos pais na educación física, e diferentes puntos de vista dos alumnos e dos seus pais en relación á Educación Física.

Capítulo II. MARCO METODOLÓXICO

- Caracterizar as opinións dos mestres con respecto á Educación Física, tendo en conta que a materia que imparten e a súa experiencia pasada nesta asignatura.
- Analizala satisfacción e implicación dos/as alumnos/as cara ás actividades levadas a cabo durante o desenrolo do Proxecto Deportivo de Centro (PDC).
- Analizalas concepcións educativas dos mestres de EF dos centros que posúen un proxecto deportivo no centro no que se atopan.
- Comparalos resultados obtidos nestes centros cos resultados obtidos en anteriores estudos, nacionais e internacionais.

Dentro deles, esta investigación persegue os seguintes obxectivos:

- Averiguar a relación existente entre as variables acerca da percepción de competencia (son áxil, son rápido, son forte...) e os niveis de práctica física dos escolares que deron resposta ós cuestionarios administrados no IES de Teis e no IES Fontexería.
- Coñecer a relación que existe, si é o caso, entre a percepción de competencia dos escolares galegos entre 1º e 3º ESO que respostaron ó cuestionario (Anexo I), e os niveis de práctica de actividade físico-deportiva destes.

2. Poboación e mostra.

A poboación obxecto do noso estudo constitúena todos os escolares dos cursos de 1º, 2º e 3º da ESO de dous centros públicos das comarcas de Muros e Teis, para dar resposta ó primeiro dos obxectivos propostos.

- No caso do centro de Muros contamos con 76 alumnos/as que deron resposta ó cuestionario.
- No centro de Teis, os números son de 72 alumnos/as.

A razón do porqué destes cursos é que este estudo nace coa intención de ter un carácter lonxitudinal, de tal forma que para o seguinte curso académico puidese facerse un estudo dos mesmos alumnos que contestan durante este ó cuestionario. Se este cuestionario se lle administrase aos alumnos/as de 4º da ESO, o próximo curso académico estes/as alumnos/as non estarían no mesmo centro educativo, polo que perderíamos a continuidade destes.

Os centros son:

- IES FONTEXERÍA (Muros, A Coruña)
- IES TEIS (Teis, Pontevedra)

Capítulo II. MARCO METODOLÓXICO

A poboación obxecto de estudo para o primeiro obxectivo, que coincide coa mostra invitada, é a seguinte:

Táboa 1. Distribución do alumnado nos centros estudados.

	Alumnos/as IES Fontexería	Alumnos/as IES Teis
1º ESO	19	27
2º ESO	21	38
3ª ESO	9	7

A mostra recollida de estudantes e a súa representación porcentual sobre a poboación é a seguinte:

Táboa 2. Representación porcentual por sexo e centro do alumnado obxecto de estudo.

		IES Fontexería	IES Teis
1º ESO	Homes	20,4 %	19,67 %
	Mulleres	18,37 %	24,59 %
2º ESO	Homes	24,49 %	31,15 %
	Mulleres	18,37 %	13,11 %
3ª ESO	Homes	10,20 %	3,28 %
	Mulleres	8,16 %	8,20 %

No que respecta ó estudo transversal, que engloba tódolos centros participantes e que citamos no segundo dos obxectivos do estudo, a poboación está representada por:

Táboa 3. Distribución do total dos/as alumnos/as participantes no estudo transversal.

COLECTIVO	XÉNERO	CURSO	FRECUENCIA	%
ESTUDANTES	MASCULINO	1º ESO	310	18,26
		2º ESO	284	16,73
		3º ESO	230	13,55
	FEMININO	1º ESO	294	17,33
		2º ESO	287	16,92
		3º ESO	292	17,21
TOTAL			1697	100 %

3. Técnica empregada na recollida de datos

As principais técnicas de recollida de datos utilizados na metodoloxía descritiva de enquisa son os cuestionarios, as entrevistas, os test estandarizados e as escalas de actitude. No caso que nos encontramos a técnica de recollida de datos é a través do cuestionario. Ímolo utilizar, porque nos permite obter a información que consideramos pertinente á hora de abordar os obxectivos do traballo. Corresponde a unha forma de enquisa escrita, onde se obtén a información solicitando aos participantes que respondan a unhas preguntas.

Capítulo II. MARCO METODOLÓXICO

O cuestionario é, segundo García Ferrando (1991), Buendía (1996) e Padilla, González e Pérez (1998), o instrumento básico da investigación social por enquisas. Rodríguez (1991) considéralo como unha especie de entrevista masiva que ten a vantaxe de chegar a un gran número de suxeitos de forma simultánea.

Seguindo a Selltiz, Wrightsman, y Cook (1980), as vantaxas que nos aporta o seu uso para o noso estudo son as seguintes:

- Resulta un procedemento economicamente asequible.
- Permite chegar a un gran número de individuos de modo simultáneo.
- O seu carácter anónimo proporciona uniformidade nas respostas, e permite realizar comparacións.
- Fácil de realizar.
- Fácil de valorar.
- Compara directamente grupos e individuos.

No estudo optárase pola opción autoadministrada con aplicación masiva, no caso do alumnado e individual no dos nais/pais. Mediante este procedemento, os cuestionarios do alumnado son cubertos ó mesmo tempo por todos os suxeitos que compoñen a mostra, en presenza dun/unha enquisador/a, que ademais de encargarse da aplicación dos cuestionarios, aclara e resolve as dúbidas que poidan existir.

O procedemento comezou coa codificación manual dos cuestionarios e sobres, asignando un código a cada cuestionario coa finalidade de identificar a cada alumna/o e os seus referentes paternos, centro, curso e cidade. Estes cuestionarios acompañados das súas cartas de presentación administrábanse nos centros ó alumnado para logo recollelos nun prazo estimado dunha ou dúas semanas (tendo en conta o momento de calendario escolar). Unha vez recollidos os datos rexistrábanse no programa SPSS para a súa posterior análise.

3.1. Descrición do cuestionario

Utilizamos un cuestionarios, cuberto polas/os alumnas/os (anexo I). Este está adaptado de Marques (2010) e Mourelle (2014).

Nos dous próximos apartados desenvolveranse as preguntas empregadas no noso estudo.

3.1.1. Cuestionario de escolares

O cuestionario dos/as alumnos/as está composto por 39 preguntas (ver anexo I).

Tendo en conta a natureza do contido das mesmas, existen preguntas de varios tipos:

- de acción, onde se pregunta por comportamentos ou actividades realizadas polo suxeito enquisado. Como por exemplo na pregunta 7 do cuestionario onde se lles pregunta ós suxeitos acerca da práctica ou non práctica de certas actividades como ouvir música, ver a televisión, practicar deporte, pasear, ir ó cine, etc.
- de opinión, onde amosan o seu parecer sobre temas concretos. No caso do cuestionario podémonos remitir ás preguntas 19, onde o alumnado debe expresar a súa opinión acerca do seu estado de saúde.

Capítulo II. MARCO METODOLÓXICO

- de filtro, para eliminar ós suxeitos non afectados pola pregunta posterior.
- De consistencia, que son aquelas preguntas parecidas peros formuladas de diferente forma e situadas en apartados diferentes co gallo de cotexar a coherencia das respostas emitidas.

Despois de describilas preguntas do cuestionario, podemos facer unha clasificación en función do tipo de contido das mesmas, tendo en conta as variables do estudo.

Encontrámonos con:

- **Cuestións persoais:** curso que están a estudar, sexo, peso, altura e data de nacemento. Así mesmo, pregúntaselles pola profesión dos seus proxenitores (pai/nai) ou das persoas responsables deles.
- **Alimentación:** preguntas 17 e 18 sobre o lugar onde comen normalmente e a regularidade coa que consumen certos produtos.
- **Pensamento acerca de:** a escola (pregunta 31), as clases de Educación Física (pregunta 32) e a práctica regular de actividades físico-deportivas (pregunta 23).
- **Actividades físicas realizadas:** preguntas da 9 á 13, onde deben dicir o tipo de actividades que practican, a duración, a frecuencia, se practican en clubs, deporte escolar, competicións, etc.
- **Percepcións:** onde valoran o seu propio estado de saúde (pregunta 19), compáranse cos/as compañeiros/as (pregunta 14), o que senten cando conseguen éxito no deporte ou na actividade físico-deportiva (pregunta 26) e a importancia que lle atribúen a certas frases (pregunta 30) como “ser bo no deporte”, “ter bo aspecto”, “estar en forma”, etc.
- **Razóns para practicar ou non practicar deporte:** pregunta 27 e 28 onde, de unha lista de 19 e 13 ítem, respectivamente, deben indicar o grao de importancia de certas frases como: “gústame competir”, “podo atopar novas amizades”, “teño vergoña” ou “non teño tempo”.
- **Práctica/ influencia de outras persoas:** o que consideran da práctica dos seus/súas amigos/as (pregunta 15), a/as persoa/s que influíron nel/nela para practicar (pregunta 25) e se súas nais/pais ou persoas responsables del ou dela practican ou non deporte (pregunta 6).

Posteriormente, recollerémolas variables do alumnado vistas con anterioridade, diferenciando as dependentes (todas sociodemográficas) e as dependentes, que están relacionadas co estado de saúde e o tempo de práctica de actividade física, todo elo en relación cos ítem analizados.

Capítulo II. MARCO METODOLÓXICO

Táboa 4. Distribución das variables estudadas no cuestionario de alumnos/as en función das preguntas.

VARIABLES INDEPENDENTES	SOCIODEMOGRÁFICAS	IDADE
		SEXO
		CARÁCTER DO CENTRO
VARIABLES DEPENDENTES	ESTADO DE SAÚDE	CLASIFICACIÓN EN RELACIÓN Á PRÁCTICA DE AF
	PRÁCTICA AF	PERCEPCIÓN INDIVIDUAL
		TEMPO PRÁCTICA AF

- Independentes
 - Sociodemográficas
 - Idade (10, 11, 12,13, 14,15,16 anos).
 - Sexo (neno/nena).
 - Carácter do centro escolar (público/ privado-concertado).
- Dependentes
 - Relacionadas co estado de saúde:
 - Clasificación subxectiva en referencia á práctica de AF.
 - Relacionadas coa Actividade Física e Deportiva
 - Percepción individual acerca de diferentes ítem como: ser áxil, rápido/a, forte, valente...
 - Tempo de práctica de actividade física do/a alumno/a.

A continuación recollémolas variables do estudo, xa comentadas con anterioridade.

3.2. Procedemento de aplicación

O estudo xeral, do que forma parte esta investigación que estamos presentado, está formado por tódolos centros educativos que durante o curso 13-14 tiveron, aprobado pola Xunta de Galicia o Proxecto Deportivo de Centro (PDC), tras a participación na convocatoria oficial e aberto a todos os centros pertencentes á comunidade autónoma galega. En total foron 30 centros, e deles, por interese persoal do autor desta investigación, selecciónanse os 2 centros que son máis próximos á súa localidade de residencia.

Como recomendan Colás e Buendía (1992), o cuestionario definitivo que se pasa á poboación obxecto de estudo inclúe un pequeno escrito no que se solicita a colaboración dos/as enquisados/as, ofrecéndolles ademais unha pequena información sobre o interese da investigación e agradecéndolles a súa participación e disposición. Na portada do cuestionario aparecen estas indicacións claras e concisas que a/o alumna/ou debe de ter en conta antes de cubri-lo mesmo. Con estas pautas garántese ás/ós enquisadas/dos a confidencialidade e o anonimato, ademais de atraer á cooperación e remarcar a importancia das súas respostas.

O consentimento informado obtívose da dirección do centro educativo, dos estudantes e as súas/seus nais/pais antes de que comezase o estudo. O cuestionario dos/as estudantes

administrouse ó inicio da clase de Educación Física polo propio profesor da asignatura. O investigador deixou claro ós/ás estudantes que non existen respostas correctas ou incorrectas, e que a mellor resposta é a que máis se achega ás súas opinións e ás súas percepcións. As/os nais/pais recibiron (entregado pola/o filla/o) un sobre pechado que contiña dous cuestionarios e unha carta explicando non só os obxectivos do estudo, senón tamén a forma de completar o cuestionario. Os cuestionarios das/os nais/pais foron devoltos polos nenos ao centro escolar.

3.3. Validez e fiabilidade do cuestionario

Debemos recordar que se empregaron 2 tipos de cuestionarios, un para os/as estudantes e outro para as/os nais/pais (Marques, 2010; Mourelle, 2014).

O cuestionario dos estudantes foi construído a partir de (a) Telama, Naul, Nupponen, Rychtecky & Vuolle (2002) para medirla participación e a importancia das actividades de tempo de ocio, as actividades físicas durante o tempo de lecer en relación coa frecuencia e a intensidade da actividade física, a participación en actividades físicas formais e informais e a participación en actividades competitivas; (b) Matos, Simões, Canha, & Fonseca (2000) para coñecer a percepción de competencia física e a orientación de meta dos estudantes, respectivamente; (d) Aaro et al., (1986) sobre as actitudes cara a escola e cara a asignatura de Educación Física e, por último, (e) a percepción das/os alumnas/os sobre a práctica de actividade física das/os nais/pais, foi avaliada a través da pregunta, “Realizan teus pais/nais algún deporte ou actividade física?”

Os cuestionarios de nais/pais construíronse a partir de: (a) Telama et al. (2002) sobre a importancia que estos lle conceden ás actividades de tempo libre; (b) a experiencia anterior como alumnos da asignatura de Educación Física, realizouse a través da pregunta, “Tomando en conta as tuas experiencias anteriores en Educación Física nas escolas ás que acudiches, como te clasificarías?”; (c) Carreiro da Costa e outros (1998) sobre os valores e obxectivos da asignatura de Educación Física; (d) engadíronse ítems sobre o nivel educativo, ocupación profesional, autopercepción cara á actividade física que realizan e sobre a percepción que teñen sobre a actividade física dos seus fillos e, finalmente, (e) o nivel educativo das/os nais/pais e as súas ocupacións profesionais foron obtidas a través de dúas preguntas abertas que posteriormente foron categorizadas seguindo a estrutura do Instituto Nacional de Estadística de España (INE).

Estos cuestionarios foron validados para a súa aplicación á poboación Portuguesa (Marques, 2010) e para a poboación española por Mourelle (2014).

Os cuestionarios utilizados neste último estudo foron revisados novamente polo equipo investigador e realizándose algúns cambios nel, especialmente orientados a que os cuestionarios do alumnado e o dos/as pais/nais tiveran unha maior posibilidade de relación. A partires de aí, seguiuise o seguinte procedemento:

1º Realizouse un estudo piloto: entregáronse novamente os cuestionarios a un grupo de alumnos/as (e ás súas/seus nais/pais) dos de menor idade na cidade de Ferrol, onde se comprobou que entendían o significado das preguntas e o procedemento para cubrir os cuestionarios, non existindo ningún problema de interpretación nas preguntas.

Capítulo II. MARCO METODOLÓXICO

2º Enviáronse os cuestionarios a un xuízo de expertos no ámbito da actividade física e a saúde (3 expertos) e no metodolóxico (3 expertos) incorporando as pequenas consideracións que nos fixeron.

Debemos ter en conta a fiabilidade do cuestionario, que se refire á relación entre as propostas e os constructos, debendo producilos mesmos resultados en diferentes probas. Constatamos a fiabilidade do cuestionario a través do devandito estudo piloto, onde comprobamos si o contido e o vocabulario era comprendido polos/as alumnos/as, aplicándoo o grupo de menor idade.

O devandito estudo piloto do que falamos en liñas anteriores levouse a cabo no CPI Castro Baxoi- Miño. A continuación expoñemos, por separado cuestionario de alumnos/as e pais/nais, os seguintes resultados:

○ Cuestionario de alumnos/as:

Táboa 5. Resultados Alfa de Crombach nas diferentes dimensións estudadas.

	DENOMINACIÓN DAS DIMENSIÓN	ÍTEM (ambos incluídos)	Resultados Alfa de Crombach
DIMENSIÓN I	Datos persoais	1 a 6	-
DIMENSIÓN II	Hábitos de vida	7 a 18	0.77
DIMENSIÓN III	Opiniós/ percepción	19 a 30	0.86
DIMENSIÓN IV	Valoración da escola e a Educación Física	31 a 39	0.71

Como se observa a tónica xeral dos resultados proporciona un índice alto; incluíndo tódolos cuestionarios de alumnos/as a media aritmética é de 0.78, o cal nos da unha idea da alta fiabilidade dos cuestionarios administrados.

3.4. Análise estatístico

Analizáronse os datos, tras ser tabulados e mecanizados informáticamente, mediante o programa SPSS® para Windows, versión 20.0 que fai posíbel a posta en práctica de técnicas estatísticas precisas para os propósitos desta investigación. Debido ó carácter da investigación, a interpretación dos datos realizarase mediante a aplicación de técnicas de carácter cuantitativo (Bisquerra Alzina, 1987).

Realizarase unha análise descritiva para coñecer o comportamento e pensamento dos/as pais/nais e alumnado de cada centro en relación cos ítem do cuestionario e en maior profundidade estudarase a relación entre a percepción de competencia dos/as alumnos/as que responderon ós cuestionarios e a súa práctica de actividade física, se é que existe entre estas dúas variables.

CAPÍTULO III: ANÁLISE DE RESULTADOS

1. Estudo descritivo dos centros analizados (IES Fontexería & IES Teis).

Nas seguintes liñas imos a abordar un estudo descritivo das diferentes preguntas/variables que escollemos nesta investigación:

- Pregunta 10 c). Tempo de práctica de actividade física informal.
- Pregunta 11 c). Tempo de práctica de actividade física non formal.
- Pregunta 12 c). Tempo de práctica de actividade física formal.
- Pregunta 19. Que pensas do teu estado de saúde?
- Pregunta 20. Tomando como referencia a práctica de actividades físico-deportivas que realizas, como te clasificas?
- Pregunta 22. Escolle o cadrado que pareza representarte mellor na escola (escala 1-5).
 - 22.1. Teño boas calidades atléticas.
 - 22.2. Son lixeiro/a e elegante.
 - 22.3. Son áxil.
 - 22.4. Estou en forma.
 - 22.5. Son rápido/a.
 - 22.6. Son forte.
 - 22.7. Son valente.
 - 22.8. Estou moi delgado/a.
 - 22.9. Estou satisfeito/a coa miña aparencia.
- Pregunta 34. Que pensas sobre a práctica e AF e deportiva?

En cada un dos diferentes ítem aparecen dúas táboas, a primeira en referencia ó IES Fontexería e a segunda ó IES de Teis. Cada unha delas atópase segmentada por xénero e curso, para logo expresar a frecuencia e porcentaxe en cada unha das opcións que o alumnado dou resposta. A análise dos datos faise de maneira conxunta dos dous centros, destacando, si é o caso, os elementos destacados de cada un deles.

a) Pregunta 10 c). Tempo de práctica de actividade física informal.

Táboa 6. Tempo que realizas AF/ deportiva máis de 30 min./semana fóra da escola sen ser en clubs ou asociación (IES Fontexería).

XÉNERO	CURSO	TEMPO	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	1/2 hora	1	10,0
		1 hora	7	70,0
		2-3 horas	1	10,0
		7 horas ou máis	1	10,0
		Total	10	100,0
	2	1 hora	1	8,3
		2-3 horas	4	33,3
		4-6 horas	4	33,3
		7 horas ou máis	2	16,7
		N.C.	1	8,3
	Total	12	100,0	
	3	2-3 horas	2	40,0
		7 horas ou máis	2	40,0
		N.C.	1	20,0
		Total	5	100,0
FEM.	1	1 hora	4	44,4
		2-3 horas	4	44,4
		7 horas ou máis	1	11,1
		Total	9	100,0
	2	1/2 hora	2	22,2
		1 hora	3	33,3
		2-3 horas	4	44,4
		Total	9	100,0
	3	1 hora	1	25,0
		2-3 horas	1	25,0
		7 horas ou máis	1	25,0
		N.C.	1	25,0
		Total	4	100,0

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 7. Tempo que realizas AF/deportiva fóra das horas de clase máis de 30 min./semana sen ser clubs ou asociación (IES Teis).

XÉNERO	CURSO	Tempo	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	1/2 hora	2	16,7
		1 hora	2	16,7
		2-3 horas	2	16,7
		4-6 horas	2	16,7
		N.C.	4	33,3
		Total	12	100,0
	2	1/2 hora	3	15,8
		1 hora	3	15,8
		2-3 horas	6	31,6
		4-6 horas	2	10,5
		7 horas ou máis	1	5,3
		N.C.	4	21,1
		Total	19	100,0
	3	2-3 horas	1	50,0
		4-6 horas	1	50,0
Total		2	100,0	
FEM	1	1/2 hora	5	33,3
		1 hora	1	6,7
		2-3 horas	3	20,0
		4-6 horas	3	20,0
		N.C.	3	20,0
		Total	15	100,0
	2	1/2 hora	3	37,5
		1 hora	1	12,5
		2-3 horas	3	37,5
		7 horas ou máis	1	12,5
		Total	8	100,0
	3	1 hora	2	40,0
		2-3 horas	1	20,0
		N.C.	2	40,0
		Total	5	100,0

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

No que respecta a esta variable, podemos observar como no primeiro centro dos analizados (Táboa 6), no 1ª curso da ESO a práctica de AF informal (pasear, patinar, sendeirismo...) vai desde 1 hora até ás 3 horas, sobre todo no sexo feminino, representando case que o 90 % das alumnas as que se moven nesta franxa. No xénero oposto, o 70 % di practicar unha hora ó día.

No resto de cursos académicos deste centro (táboa 6), vemos que os alumnos superan os 180 minutos de práctica en 2º e 3º curso, achegándose a porcentaxe ó 50 %. Pola súa banda, as alumnas non chegan a estes niveis, dado que en ningún caso se supera o 25 %.

No centro de Teis (Táboa 7) a distribución é moi homoxénea entre tódalas franxas estudadas para o sexo masculino, sobresaíndo sobre todo os alumnos de 2º curso que practican de 2 a 3 horas (31,6 %). No xénero feminino, destaca a polaridade en 1º e 2º curso, dado que os maiores porcentaxes son para 30 minutos de actividade e de 2 a 3 horas.

Con isto, temos os datos daquela AF que realizan os/as alumnos/as de seu, posto que estamos a analizar a que se leva a cabo fóra da escola e sen ningún tipo de dirección.

b) Pregunta 11 c). Tempo de práctica de actividade física non formal.

Táboa 8. Tempo que realizas AF/ deportiva máis de 30 min./semana fóra da escola baixo dirección (IES Fontexería).

XÉNERO	CURSO	TEMPO	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	1/2 HORA	1	10,0
		1 HORA	2	20,0
		2-3 HORAS	1	10,0
		4-6 HORAS	1	10,0
		N.C.	5	50,0
		Total	10	100,0
	2	1 HORA	1	8,3
		2-3 HORAS	1	8,3
		4-6 HORAS	1	8,3
		7 HORAS OU MÁIS	2	16,7
		N.C.	7	58,3
		Total	12	100,0
	3	1 HORA	2	40,0
		4-6 HORAS	1	20,0
		N.C.	2	40,0
Total		5	100,0	
FEM.	1	1 HORA	4	44,4
		2-3 HORAS	5	55,6
		Total	9	100,0
	2	1 HORA	3	33,3
		2-3 HORAS	2	22,2
		N.C.	4	44,4
		Total	9	100,0
	3	1 HORA	2	50,0
		2-3 HORAS	1	25,0
N.C.		1	25,0	
Total		4	100,0	

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 9. Tempo que realizas AF/deportiva máis de 30 min/día fóra da escola nun club ou colectivo baixo dirección (IES Teis).

XÉNERO	CURSO	Tempo	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	1/2 HORA	2	16,7
		1 HORA	2	16,7
		2-3 HORAS	1	8,3
		4-6 HORAS	2	16,7
		7 HORAS OU MÁIS	2	16,7
		N.C.	3	25,0
		Total	12	100,0
	2	1/2 HORA	3	15,8
		1 HORA	2	10,5
		2-3 HORAS	5	26,3
		4-6 HORAS	2	10,5
		7 HORAS OU MÁIS	2	10,5
		N.C.	5	26,3
		Total	19	100,0
	3	2-3 HORAS	1	50,0
		N.C.	1	50,0
		Total	2	100,0
	FEM	1	1/2 HORA	1
1 HORA			2	13,3
2-3 HORAS			4	26,7
4-6 HORAS			1	6,7
N.C.			7	46,7
Total			15	100,0
2		1 HORA	1	12,5
		2-3 HORAS	3	37,5
		4-6 HORAS	1	12,5
		N.C.	3	37,5
		Total	8	100,0
3		7 HORAS OU MÁIS	1	20,0
		N.C.	4	80,0
		Total	5	100,0

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Seguimos nesta segunda variable coa mesma tendencia que anteriormente en ambos centros (Táboa 8 e 9). Os datos mostran unha distribución homoxénea para os valores recollidos nas táboas.

En conxunto, podemos afirmar que o índice de práctica de AF en clubs fóra da escola, con dirección de algún tipo de adestrador é medio- baixo, posto que tódolos valores se sitúan arredor de entre 1 e 3 horas, con algún caso por encima destes.

As porcentaxes de aqueles que sobrepasan a media danse sobre todo no IES Fontexería (Táboa 8) e nos referente a 1 hora de práctica de AF non formal á semana. Este é o caso dos alumnos de 3º curso no xénero masculino e 1º e 3º curso no feminino.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

c) Pregunta 12 c). Tempo de práctica de actividade física formal.

Táboa 10. Tempo que realizas AF/deportiva máis de 30 minutos/semana dentro da escola baixo dirección (IES Fontexería).

XÉNERO	CURSO	TEMPO	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	1/2 HORA	1	10,0
		1 HORA	2	20,0
		2-3 HORAS	1	10,0
		4-6 HORAS	1	10,0
		N.C.	5	50,0
		Total	10	100,0
	2	1/2 HORA	1	8,3
		1 HORA	1	8,3
		2-3 HORAS	1	8,3
		4-6 HORAS	2	16,7
		N.C.	7	58,3
		Total	12	100,0
	3	2-3 HORAS	1	20,0
		N.C.	4	80,0
		Total	5	100,0
FEM	1	1 HORA	5	55,6
		2-3 HORAS	1	11,1
		N.C.	3	33,3
		Total	9	100,0
	2	2-3 HORAS	2	22,2
		N.C.	7	77,8
		Total	9	100,0
	3	2-3 HORAS	1	25,0
		N.C.	3	75,0
		Total	4	100,0

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 11. Tempo AF/deportiva máis 30 min/semana dentro da escola baixo dirección (IES Teis).

XÉNERO	CURSO	TEMPO	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	1/2 HORA	1	8,3
		1 HORA	2	16,7
		2-3 HORAS	3	25,0
		7 HORAS OU MAIS	1	8,3
		N.C.	5	41,7
		Total	12	100,0
	2	1/2 HORA	3	15,8
		1 HORA	2	10,5
		2-3 HORAS	4	21,1
		4-6 HORAS	1	5,3
		7 HORAS OU MAIS	2	10,5
		N.C.	7	36,8
		Total	19	100,0
	3	N.C.	2	100,0
	FEM	1	1/2 HORA	1
1 HORA			1	6,7
2-3 HORAS			2	13,3
4-6 HORAS			3	20,0
N.C.			8	53,3
Total			15	100,0
2		1/2 HORA	3	37,5
		1 HORA	1	12,5
		N.C.	4	50,0
		Total	8	100,0
3		1/2 HORA	2	40,0
		1 HORA	1	20,0
		2-3 HORAS	1	20,0
		N.C.	1	20,0
		Total	5	100,0

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Neste caso ímonos a centrar en aquela AF formal que o alumnado leva a cabo dentro da escola e baixo dirección (Táboa 10 e 11). A norma xeral acerca disto é que a práctica levada a cabo se estende desde as 2- 3 horas cara adiante en ámbolos centros. Algúns alumnos/as superan amplamente este índice, posto que responden que practican de 4-6 horas ou incluso máis de 7 horas; neste caso particular a balanza inclínase para o sexo masculino dunha maneira máis clara dado que so hai 3 mulleres en 3º ESO do IES de Teis que afirman moverse entre as 4-6 horas de práctica semanal.

O seguinte valor en escala proporcional sería o de aqueles alumnos/as que se moven arredor da práctica semanal. Analizando en función do xénero, as porcentaxes son moi semellantes entre ambos centros para o sexo masculino.

No xénero feminino vemos como se da un índice de práctica maior nas alumnas de Teis (Táboa 11) agás no 2º curso.

d) Pregunta 19. Que pensas do teu estado de saúde?

Táboa 12. Que pensas do teu estado de saúde? (IES Fontexería).

XÉNERO	CURSO	Consideración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	NON TEÑO MOI BOA SAÚDE	1	10,0
		TEÑO UNHA SAÚDE NORMAL	4	40,0
		TEÑO UNHA BOA SAÚDE	1	10,0
		TEÑO MOI BOA SAÚDE	4	40,0
		Total	10	100,0
	2	NON TEÑO MOI BOA SAÚDE	1	8,3
		TEÑO UNHA SAÚDE NORMAL	2	16,7
		TEÑO UNHA BOA SAÚDE	3	25,0
		TEÑO MOI BOA SAÚDE	6	50,0
		Total	12	100,0
	3	TEÑO UNHA SAÚDE NORMAL	2	40,0
		TEÑO UNHA BOA SAÚDE	2	40,0
TEÑO MOI BOA SAÚDE		1	20,0	
Total		5	100,0	
FEM	1	TEÑO UNHA SAÚDE NORMAL	2	22,2
		TEÑO UNHA BOA SAÚDE	3	33,3
		TEÑO MOI BOA SAÚDE	4	44,4
		Total	9	100,0
	2	TEÑO UNHA SAÚDE NORMAL	4	44,4
		TEÑO UNHA BOA SAÚDE	3	33,3
		TEÑO MOI BOA SAÚDE	2	22,2
		Total	9	100,0
	3	TEÑO UNHA SAÚDE NORMAL	2	50,0
		TEÑO UNHA BOA SAÚDE	1	25,0
		TEÑO MOI BOA SAÚDE	1	25,0
		Total	4	100,0

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 13. Que pensas do teu estado de saúde? (IES Teis).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	TEÑO UNHA SAÚDE NORMAL	4	33,3
		TEÑO UNHA BOA SAÚDE	4	33,3
		TEÑO MOI BOA SAÚDE	3	25,0
		N.C.	1	8,3
		Total	12	100,0
	2	TEÑO UNHA SAÚDE NORMAL	10	52,6
		TEÑO UNHA BOA SAÚDE	7	36,8
		TEÑO MOI BOA SAÚDE	2	10,5
		Total	19	100,0
	3	TEÑO UNHA BOA SAÚDE	1	50,0
		TEÑO MOI BOA SAÚDE	1	50,0
		Total	2	100,0
FEM	1	TEÑO UNHA SAÚDE NORMAL	7	46,7
		TEÑO UNHA BOA SAÚDE	2	13,3
		TEÑO MOI BOA SAÚDE	6	40,0
		Total	15	100,0
	2	TEÑO UNHA SAÚDE NORMAL	6	75,0
		TEÑO UNHA BOA SAÚDE	1	12,5
		TEÑO MOI BOA SAÚDE	1	12,5
		Total	8	100,0
	3	NON TEÑO MOI BOA SAÚDE	2	40,0
		TEÑO MOI BOA SAÚDE	2	40,0
		N.C.	1	20,0
		Total	5	100,0

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Nesta variable particular, os/as alumnos/as cualifican os seu estado de saúde en función de 4 opcións (Táboa 12 e 13). Unha constante entre o alumnado é valorar o seu estado como normal, bo ou moi bo, con independencia do curso, xénero e centro. Escapan a isto unicamente dúas rapazas de 3º da ESO do IES Teis que afirman non ter moi boa saúde e dous rapaces do IES Fontexería en 1º e 2º ESO respectivamente.

A resposta máis repetida é “teño unha saúde normal” tanto entre os alumnos como entre as alumnas. O número de alumnos/as que din ter unha boa ou moi boa calidade de saúde é máis ou menos semellante en cada un dos cursos e xéneros analizados.

Isto indica que, en xeral, o alumnado percibe que se atopa nun estado óptimo, o cal sería o lóxico dadas as idades que estamos a analizar, exceptuando a aqueles que padecen algún tipo de patoloxía ou outro tipo de disfunción.

e) Pregunta 20. Tomando como referencia a práctica de actividades físico-deportivas que realizas, como te clasificas?

Táboa 14. Como te clasificas tomando como referencia a práctica de AF (IES Fontexería).

XÉNERO	CURSO	Consideración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	MOI ACTIVA(O)	3	30,0
		ACTIVA (O)	5	50,0
		SUFICIENTEMENTE ACTIVA (O)	1	10,0
		POUCO ACTIVA(O)	1	10,0
		Total	10	100,0
	2	MOI ACTIVA(O)	5	41,7
		ACTIVA (O)	3	25,0
		SUFICIENTEMENTE ACTIVA (O)	3	25,0
		POUCO ACTIVA(O)	1	8,3
		Total	12	100,0
	3	MOI ACTIVA(O)	2	40,0
		ACTIVA (O)	1	20,0
		POUCO ACTIVA(O)	1	20,0
		NADA ACTIVA(O) OU SEDENTARIA(O)	1	20,0
		Total	5	100,0
FEM	1	ACTIVA (O)	9	100,0
		Total	9	100,0
	2	ACTIVA (O)	2	22,2
		SUFICIENTEMENTE ACTIVA (O)	1	11,1
		POUCO ACTIVA(O)	5	55,6
		NADA ACTIVA(O) OU SEDENTARIA(O)	1	11,1
		Total	9	100,0
	3	MOI ACTIVA(O)	1	25,0
		SUFICIENTEMENTE ACTIVA (O)	2	50,0
		NADA ACTIVA(O) OU SEDENTARIA(O)	1	25,0
		Total	4	100,0

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 15. Como te clasificas tomando como referencia a práctica de AF (IES Teis).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	MOI ACTIVA(O)	5	41,7
		ACTIVA (O)	3	25,0
		SUFICIENTEMENTE ACTIVA (O)	1	8,3
		POUCO ACTIVA(O)	1	8,3
		NADA ACTIVA(O) OU SEDENTARIA(O)	1	8,3
		N.C.	1	8,3
		Total	12	100,0
	2	MOI ACTIVA(O)	6	31,6
		ACTIVA (O)	6	31,6
		SUFICIENTEMENTE ACTIVA (O)	5	26,3
		POUCO ACTIVA(O)	2	10,5
		Total	19	100,0
3	ACTIVA (O)	2	100,0	
FEM.	1	MOI ACTIVA(O)	3	20,0
		ACTIVA (O)	5	33,3
		SUFICIENTEMENTE ACTIVA (O)	2	13,3
		POUCO ACTIVA(O)	4	26,7
		NADA ACTIVA(O) OU SEDENTARIA(O)	1	6,7
		Total	15	100,0
	2	ACTIVA (O)	5	62,5
		SUFICIENTEMENTE ACTIVA (O)	3	37,5
		Total	8	100,0
	3	MOI ACTIVA(O)	1	20,0
		ACTIVA (O)	1	20,0
		POUCO ACTIVA(O)	2	40,0
		N.C.	1	20,0
		Total	5	100,0

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

É esta unha das variables chave á hora de levar a cabo este estudo, pois indícanos en que grao de práctica de AF se clasifican os suxeitos estudados.

Como podemos observar (Táboa 14 e 15), a tendencia sigue unha liña semellante para ambos sexos en nos ítem de moi activo/a ou activo/a nos dous centros, mentres que aqueles que se consideran pouco activos/as son lixeiramente superiores no sexo feminino.

Un dato a destacar é cando o nivel educativo é maior a percepción é cada vez máis baixa, tanto en homes como en mulleres, dado que as porcentaxes de pouco ou nada activo/a experimentan un crecemento. É destacable este crecemento no 2º curso do IES Fontexería (Táboa 14) no xénero feminino, dado que case o 70 % das alumnas di ser pouco ou nada activas.

É destacable a incoherencia que existe entre o que o alumnado dí facer (Táboa 36) e como se consideran (Táboa 14 e 15), posto que a diferenza entre os tempos de práctica de AF son moi baixos, en xeral, e a percepción que o alumnado ten é moi alta ó considerarse activo.

f) Pregunta 22.1. Teño boas calidades atléticas.

Táboa 16. Teño boas calidades atléticas (IES Fontexería).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	MUCHO	2	20,0
		BASTANTE	4	40,0
		MEDIO	2	20,0
		POCO	1	10,0
		NADA	1	10,0
		Total	10	100,0
	2	MUCHO	3	25,0
		MEDIO	4	33,3
		POCO	3	25,0
		N.C.	2	16,7
		Total	12	100,0
	3	MUCHO	1	20,0
		BASTANTE	1	20,0
		MEDIO	2	40,0
		POCO	1	20,0
Total		5	100,0	
FEM.	1	MUCHO	1	11,1
		BASTANTE	1	11,1
		MEDIO	6	66,7
		POCO	1	11,1
		Total	9	100,0
	2	MEDIO	2	22,2
		POCO	2	22,2
		NADA	3	33,3
		N.C.	2	22,2
		Total	9	100,0
	3	MUCHO	1	25,0
		MEDIO	2	50,0
NADA		1	25,0	
Total		4	100,0	

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 17. Teño boas calidades atléticas (IES Teis).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	MUCHO	5	41,7
		BASTANTE	2	16,7
		MEDIO	1	8,3
		NADA	1	8,3
		N.C.	3	25,0
		Total	12	100,0
	2	MUCHO	5	26,3
		BASTANTE	6	31,6
		MEDIO	4	21,1
		POCO	3	15,8
		NADA	1	5,3
		Total	19	100,0
	3	BASTANTE	1	50,0
		MEDIO	1	50,0
		Total	2	100,0
FEM	1	MUCHO	2	13,3
		BASTANTE	3	20,0
		MEDIO	5	33,3
		POCO	1	6,7
		NADA	3	20,0
		N.C.	1	6,7
	Total	15	100,0	
	2	MUCHO	1	12,5
		MEDIO	4	50,0
		POCO	2	25,0
		N.C.	1	12,5
	Total	8	100,0	
	3	MUCHO	1	20,0
		BASTANTE	1	20,0
		POCO	1	20,0
NADA		1	20,0	
N.C.		1	20,0	
Total	5	100,0		

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

En relación á variable “teño boas calidades atléticas”, imos levar a cabo unha análise por centro educativo e xénero, dado que a distribución é un tanto particular.

No IES Fontexeria (Táboa 16), vemos que a percepción é alta no 1º curso para logo baixar durante o 2º, en maior medida no xénero feminino, e finalmente aumentar de novo até preto dos niveis do 1º curso.

No IES de Teis (Táboa 17), vemos como no xénero masculino segue unha liña ascendente desde o 1º curso até o 3º; mentres, nas alumnas, nos dous primeiros niveis os resultados son semellantes, para descender no 3º nivel case que 20 puntos porcentuais.

g) 22.2. Son lixeiro/a e elegante.

Táboa 18. Son lixeiro/a e elegante (IES Fontexería).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	MUCHO	2	20,0
		BASTANTE	3	30,0
		MEDIO	4	40,0
		NADA	1	10,0
		Total	10	100,0
	2	MUCHO	1	8,3
		BASTANTE	2	16,7
		MEDIO	6	50,0
		POCO	1	8,3
		N.C.	2	16,7
		Total	12	100,0
	3	MUCHO	2	40,0
		BASTANTE	1	20,0
		MEDIO	1	20,0
		POCO	1	20,0
Total		5	100,0	
FEM	1	MUCHO	1	11,1
		BASTANTE	4	44,4
		MEDIO	4	44,4
		Total	9	100,0
	2	MEDIO	4	44,4
		POCO	1	11,1
		NADA	2	22,2
		N.C.	2	22,2
		Total	9	100,0
	3	BASTANTE	2	50,0
		MEDIO	1	25,0
		POCO	1	25,0
Total		4	100,0	

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 19. Son lixeiro/a e elegante (IES Teis).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	MUCHO	3	25,0
		BASTANTE	2	16,7
		MEDIO	1	8,3
		N.C.	6	50,0
		Total	12	100,0
	2	MUCHO	6	31,6
		BASTANTE	4	21,1
		MEDIO	7	36,8
		POCO	2	10,5
		Total	19	100,0
	3	BASTANTE	1	50,0
		MEDIO	1	50,0
Total		2	100,0	
FEM	1	MUCHO	2	13,3
		BASTANTE	7	46,7
		MEDIO	2	13,3
		POCO	3	20,0
		NADA	1	6,7
		Total	15	100,0
	2	MUCHO	1	12,5
		BASTANTE	3	37,5
		MEDIO	2	25,0
		POCO	1	12,5
		N.C.	1	12,5
		Total	8	100,0
	3	MUCHO	1	20,0
		BASTANTE	2	40,0
		MEDIO	1	20,0
N.C.		1	20,0	
Total		5	100,0	

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Respostas moi homoxéneas nesta variable acerca de se son lixeiros/as ou elegantes os/as alumnos/as (Táboa 18 e 19). Independentemente do sexo e curso, a maioría afirman ser “moito” ou “bastante” en relación ó ítem formulado, sobre todo aqueles que optan pola segunda opción. Tamén é destacable aqueles/as que din ser medianamente lixeiros ou elegantes, tendo unha alta representación porcentual en ambos centros obxecto de estudo. Como podemos ver no xénero masculino para ambos centros (Táboa 18 e 19) a percepción acerca de ter boas calidades atléticas ten unha distribución atípica. Así, en 1º curso temos o 80 %; en 2º preto do 60 % e en 3º volve a subir ata o 80 %.

Para o xénero feminino vemos como acontece algo semellante, aínda que con diferencias entre os centros. No IES Fontexería (Táboa 18) é moi elevado no 1º curso, para experimentar un gran descenso no 2º nivel e volver a subir até un 75 % no terceiro. No IES de Teis, a distribución é semellante nos dous primeiros cursos e aumenta no 3º, aínda que levemente.

O alumnado que di ser pouco ou nada elegante tamén ten unha distribución homoxénea en ambos centros e nos tres cursos, destacando que o número deles/as que marcaron esta opción é bastante baixo.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

h) Pregunta 22.3. Son áxil.

Táboa 20. Son áxil (IES Fontexería).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	MUCHO	3	30,0
		BASTANTE	3	30,0
		MEDIO	1	10,0
		POCO	2	20,0
		NADA	1	10,0
		Total	10	100,0
	2	MUCHO	2	16,7
		BASTANTE	2	16,7
		MEDIO	5	41,7
		POCO	1	8,3
		N.C.	2	16,7
		Total	12	100,0
	3	MUCHO	2	40,0
		BASTANTE	1	20,0
		MEDIO	1	20,0
POCO		1	20,0	
Total		5	100,0	
FEM	1	MUCHO	2	22,2
		BASTANTE	5	55,6
		MEDIO	2	22,2
		Total	9	100,0
	2	BASTANTE	2	22,2
		MEDIO	2	22,2
		POCO	3	33,3
		NADA	1	11,1
		N.C.	1	11,1
		Total	9	100,0
	3	BASTANTE	2	50,0
		MEDIO	1	25,0
POCO		1	25,0	
Total		4	100,0	

MAS: MASCULINO.
FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 21. Son áxil (IES Teis).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	MUCHO	5	41,7
		BASTANTE	2	16,7
		MEDIO	1	8,3
		N.C.	4	33,3
		Total	12	100,0
	2	MUCHO	8	42,1
		BASTANTE	2	10,5
		MEDIO	5	26,3
		POCO	4	21,1
		Total	19	100,0
	3	BASTANTE	1	50,0
		MEDIO	1	50,0
Total		2	100,0	
FEM	1	MUCHO	3	20,0
		BASTANTE	7	46,7
		MEDIO	4	26,7
		POCO	1	6,7
		Total	15	100,0
	2	BASTANTE	3	37,5
		MEDIO	2	25,0
		POCO	2	25,0
		N.C.	1	12,5
		Total	8	100,0
	3	MUCHO	2	40,0
		MEDIO	2	40,0
		N.C.	1	20,0
		Total	5	100,0

MAS: MASCULINO.
FEM: FEMININO.

En canto á axilidade percibida polos/as alumnos/as (Táboa 20 e 21), imos a facer unha análise por curso, incluído nel ós dous centros (especificaranse as diferenzas cando sexa oportuno).

No que se refire a 1º ESO, podemos ver como a grande maioría se consideran áxiles ou moi áxiles no sexo masculino, con unha diferenza substancial respecto a outras respostas. Esta resposta é diferente no sexo feminino, dado que a percepción é máis baixa, pasando a ser o valor dominante “bastante” seguido de “medio”.

En 2º curso, vemos unha lixeira diferenza: no IES Fontexería, máis do 40 % dos alumnos responde ter un nivel medio, sendo o valor máis destacado mentres que a repartición entre tódalas respostas no IES de Teis é moi semellante, sen poder destacar algún deles. O mesmo acontece no sexo feminino, onde as alumnas de Muros responden de forman homoxénea mostrando un nivel medio-baixo, mentres que en Teis este é lixeiramente superior pero coa mesma distribución equitativa.

No 3º curso, ambos sexos se asemellan na resposta, sendo o nivel máis predominante o “medio” ou “bastante”.

i) Pregunta 22.4. Estou en forma.

Táboa 22. Estou en forma (IES Fontexería).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	MUCHO	2	20,0
		BASTANTE	4	40,0
		MEDIO	1	10,0
		POCO	1	10,0
		NADA	2	20,0
		Total	10	100,0
	2	MUCHO	2	16,7
		BASTANTE	2	16,7
		MEDIO	4	33,3
		POCO	2	16,7
		N.C.	2	16,7
		Total	12	100,0
	3	MUCHO	2	40,0
		BASTANTE	1	20,0
		POCO	2	40,0
Total		5	100,0	
FEM	1	MUCHO	1	11,1
		BASTANTE	6	66,7
		MEDIO	2	22,2
		Total	9	100,0
	2	BASTANTE	1	11,1
		MEDIO	3	33,3
		POCO	3	33,3
		NADA	1	11,1
		N.C.	1	11,1
		Total	9	100,0
	3	BASTANTE	2	50,0
		MEDIO	2	50,0
Total		4	100,0	

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 23. Estou en forma (IES Teis).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	MUCHO	4	33,3
		BASTANTE	3	25,0
		MEDIO	1	8,3
		POCO	1	8,3
		N.C.	3	25,0
		Total	12	100,0
	2	MUCHO	3	15,8
		BASTANTE	4	21,1
		MEDIO	10	52,6
		POCO	2	10,5
		Total	19	100,0
	3	MUCHO	1	50,0
		MEDIO	1	50,0
		Total	2	100,0
	FEM	1	MUCHO	5
BASTANTE			1	6,7
MEDIO			6	40,0
POCO			2	13,3
NADA			1	6,7
Total			15	100,0
2		BASTANTE	2	25,0
		MEDIO	5	62,5
		POCO	1	12,5
		Total	8	100,0
3		MUCHO	1	20,0
		BASTANTE	1	20,0
		MEDIO	1	20,0
		POCO	1	20,0
		N.C.	1	20,0
	Total	5	100,0	

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Imos a analizar neste caso a variable “estou en forma” no IES Fontexería (Táboa 22) así como no IES de Teis (Táboa 23).

No 1º curso, independentemente do sexo e centro, o alumnado de 1º ESO percibe dunha cunha porcentaxe moi alta que están “moito” ou “bastante” en forma, todos eles con valores por enriba do 50 %. Isto non é o caso do 1º curso feminino no IES de Teis onde apenas chega ó 40 %; a pesar disto, se lle engadimos a porcentaxe das alumnas “bastante en forma” vemos como isto se eleva até rondar o 80 %.

No 2º curso vemos unha resposta que sobresaie sobre as demais como é “medio” en ámbolos dous centros pero sobre todo no IES de Teis, superando o 50 % tanto nenos como nenas. O valor inferior de estar “pouco en forma” representa unha porcentaxe moi pequena neste nivel, mentres que as respostas “bastante” e “moito” son as máis escollidas logo de aqueles que afirman estar medianamente en forma.

No 3º nivel da ESO, as respostas son moi parecidas para tódolos niveis, motivado en parte polos/as poucos alumnos/as que respostaron á pregunta.

k) Pregunta 22.5. Son rápido/a.

Táboa 24. Son rápido/a (IES Fontexería).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	MUCHO	2	20,0
		BASTANTE	3	30,0
		MEDIO	4	40,0
		NADA	1	10,0
		Total	10	100,0
	2	MUCHO	2	16,7
		BASTANTE	3	25,0
		MEDIO	2	16,7
		POCO	2	16,7
		NADA	1	8,3
		N.C.	2	16,7
		Total	12	100,0
	3	MUCHO	2	40,0
		BASTANTE	2	40,0
		POCO	1	20,0
Total		5	100,0	
FEM	1	MUCHO	2	22,2
		BASTANTE	3	33,3
		MEDIO	3	33,3
		NADA	1	11,1
		Total	9	100,0
	2	BASTANTE	2	22,2
		MEDIO	3	33,3
		NADA	3	33,3
		N.C.	1	11,1
		Total	9	100,0
	3	BASTANTE	2	50,0
		MEDIO	1	25,0
POCO		1	25,0	
Total		4	100,0	

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 25. Son rápido/a (IES Teis).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe	
MAS	1	MUCHO	3	25,0	
		BASTANTE	2	16,7	
		MEDIO	2	16,7	
		N.C.	5	41,7	
		Total	12	100,0	
	2	MUCHO	3	15,8	
		BASTANTE	6	31,6	
		MEDIO	6	31,6	
		POCO	4	21,1	
		Total	19	100,0	
	3	BASTANTE	1	50,0	
		MEDIO	1	50,0	
		Total	2	100,0	
	FEM	1	MUCHO	2	13,3
			BASTANTE	4	26,7
MEDIO			6	40,0	
POCO			2	13,3	
NADA			1	6,7	
Total			15	100,0	
2		MUCHO	1	12,5	
		BASTANTE	2	25,0	
		MEDIO	2	25,0	
		POCO	2	25,0	
		N.C.	1	12,5	
		Total	8	100,0	
3		MUCHO	1	20,0	
		MEDIO	2	40,0	
		POCO	1	20,0	
	N.C.	1	20,0		
	Total	5	100,0		

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Para a variable “son rápido” existe neste caso unha distribución moi homoxénea en ámbolos dous centros (Táboa 24 e 25) tanto en función do sexo como do curso. Tódalas respostas xiran arredor da consideración de que o alumnado di que é “medianamente” rápido. Podemos dicir que entre os rapaces, partindo desta base, a tendencia é cara a valores superiores como “bastante” ou “moito”; mentres que no sexo feminino podemos ver unha lixeira tendencia cara a valores por debaixo do “medio”.

l) Pregunta 22.6. Son forte.

Táboa 26. Son forte (IES Fontexeria).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	MUCHO	1	10,0
		BASTANTE	5	50,0
		MEDIO	2	20,0
		POCO	1	10,0
		NADA	1	10,0
		Total	10	100,0
	2	BASTANTE	6	50,0
		MEDIO	3	25,0
		POCO	1	8,3
		N.C.	2	16,7
		Total	12	100,0
	3	MUCHO	1	20,0
		BASTANTE	1	20,0
		MEDIO	2	40,0
		POCO	1	20,0
Total		5	100,0	
FEM	1	MUCHO	3	33,3
		BASTANTE	2	22,2
		MEDIO	4	44,4
		Total	9	100,0
	2	BASTANTE	2	22,2
		MEDIO	4	44,4
		POCO	1	11,1
		NADA	1	11,1
		N.C.	1	11,1
		Total	9	100,0
	3	MUCHO	1	25,0
		BASTANTE	1	25,0
		MEDIO	2	50,0
		Total	4	100,0

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 27. Son forte (IES Teis).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	MUCHO	3	25,0
		BASTANTE	2	16,7
		MEDIO	1	8,3
		POCO	1	8,3
		N.C.	5	41,7
		Total	12	100,0
	2	MUCHO	6	31,6
		BASTANTE	5	26,3
		MEDIO	5	26,3
		POCO	3	15,8
		Total	19	100,0
		3	MEDIO	2
FEM	1	MUCHO	3	20,0
		BASTANTE	6	40,0
		MEDIO	3	20,0
		POCO	3	20,0
		Total	15	100,0
	2	MUCHO	2	25,0
		BASTANTE	1	12,5
		MEDIO	3	37,5
		POCO	1	12,5
		N.C.	1	12,5
		Total	8	100,0
	3	BASTANTE	1	20,0
		MEDIO	1	20,0
		POCO	1	20,0
		NADA	1	20,0
		N.C.	1	20,0
		Total	5	100,0

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

No que atange ó 1º curso, en ambos centros (Táboa 26 e 27) os rapaces afirman ser “moi” ou “bastante fortes” representando unha alta porcentaxe. Para o xénero feminino, a percepción é bastante alta pois a grande maioría delas considérase “medianamente” forte ou valores superiores a este. A percepción é lixeiramente menor que no xénero masculino.

No 2º curso, tanto homes como mulleres mostran unha resposta moi homoxénea para os valores “medio”, “bastante” e “alto”, sendo lixeiramente superior a percepción no sexo masculino que no feminino, ó igual que acontecía no curso anterior.

No 3º curso o valor máis representación porcentual é o “medio” no IES de Teis (Táboa 27) para ambos xéneros; no IES Fontexería, a distribución porcentual é moi semellante para tódolos valores dados.

Polo tanto, vemos que como a medida que avanza nos cursos a percepción do alumnado mostra unha pequena tendencia á baixa en canto á consideración de forza.

m) Pregunta 22.7. Son valente.

Táboa 28. Son valente (IES Fontexería).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	MUCHO	5	50,0
		MEDIO	2	20,0
		POCO	2	20,0
		NADA	1	10,0
		Total	10	100,0
	2	MUCHO	2	16,7
		BASTANTE	3	25,0
		MEDIO	5	41,7
		N.C.	2	16,7
		Total	12	100,0
	3	MUCHO	1	20,0
		BASTANTE	2	40,0
POCO		2	40,0	
Total		5	100,0	
FEM	1	MUCHO	3	33,3
		BASTANTE	3	33,3
		MEDIO	2	22,2
		POCO	1	11,1
		Total	9	100,0
	2	BASTANTE	3	33,3
		MEDIO	4	44,4
		NADA	1	11,1
		N.C.	1	11,1
		Total	9	100,0
	3	MUCHO	1	25,0
		MEDIO	2	50,0
POCO		1	25,0	
Total		4	100,0	

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 29. Son valente (IES Teis).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	MUCHO	3	25,0
		BASTANTE	2	16,7
		MEDIO	1	8,3
		NADA	1	8,3
		N.C.	5	41,7
		Total	12	100,0
	2	MUCHO	5	26,3
		BASTANTE	5	26,3
		MEDIO	7	36,8
		POCO	1	5,3
		NADA	1	5,3
		Total	19	100,0
	3	BASTANTE	1	50,0
		MEDIO	1	50,0
		Total	2	100,0
FEM	1	MUCHO	5	33,3
		BASTANTE	6	40,0
		MEDIO	2	13,3
		POCO	1	6,7
		N.C.	1	6,7
		Total	15	100,0
	2	MUCHO	1	12,5
		BASTANTE	5	62,5
		POCO	1	12,5
		N.C.	1	12,5
		Total	8	100,0
	3	MUCHO	1	20,0
		BASTANTE	1	20,0
		MEDIO	1	20,0
		NADA	1	20,0
N.C.		1	20,0	
Total		5	100,0	

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Para a variable “son valente” (Táboa 28 e 29), no 1º curso, en ambos centros e con independencia do xénero o alumnado móstrase “moito” ou “bastante” valente, situándose os valores porcentuais arredor do 70 % en tódolos casos, agás nos alumnos do IES de Teis.

No 2º curso segue esta tónica xeral comentada anteriormente, aínda que gañando forza a variante “medio”, sobre todo no que respecta ó alumnado do IES Fontexería. Cabe destacar a porcentaxe do xénero feminino neste nivel posto que o 62 % afirma ser “bastante” valente.

Finalmente, no 3º curso móstrase a mesma disposición, cunha distribución na mesma liña que nos niveis anteriormente mencionados.

n) Pregunta 22.8. Estou moi delgado/a.

Táboa 30. Estou moi delgado/a (IES Fontexería).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	MUCHO	1	10,0
		BASTANTE	5	50,0
		MEDIO	2	20,0
		NADA	2	20,0
		Total	10	100,0
	2	MUCHO	1	8,3
		BASTANTE	4	33,3
		MEDIO	3	25,0
		POCO	1	8,3
		NADA	1	8,3
		N.C.	2	16,7
		Total	12	100,0
	3	MUCHO	1	20,0
		BASTANTE	2	40,0
		POCO	1	20,0
NADA		1	20,0	
Total		5	100,0	
FEM.	1	BASTANTE	2	22,2
		MEDIO	7	77,8
		Total	9	100,0
	2	BASTANTE	1	11,1
		MEDIO	2	22,2
		POCO	4	44,4
		NADA	1	11,1
		N.C.	1	11,1
		Total	9	100,0
	3	MUCHO	1	25,0
		BASTANTE	1	25,0
		MEDIO	1	25,0
		POCO	1	25,0
		Total	4	100,0

MAS: MASCULINO.
FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 31. Estou moi delgado/a (IES Teis).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	MUCHO	4	33,3
		BASTANTE	2	16,7
		MEDIO	2	16,7
		POCO	1	8,3
		N.C.	3	25,0
		Total	12	100,0
	2	MUCHO	3	15,8
		BASTANTE	3	15,8
		MEDIO	11	57,9
		POCO	2	10,5
		Total	19	100,0
	3	MUCHO	1	50,0
		MEDIO	1	50,0
		Total	2	100,0
	FEM	1	MUCHO	3
BASTANTE			1	6,7
MEDIO			9	60,0
POCO			2	13,3
Total			15	100,0
2		BASTANTE	1	12,5
		MEDIO	4	50,0
		POCO	2	25,0
		N.C.	1	12,5
		Total	8	100,0
3		BASTANTE	1	20,0
		MEDIO	1	20,0
		NADA	2	40,0
		N.C.	1	20,0
		Total	5	100,0

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Consideran neste caso os alumnos de 1º ESO que están “bastante” ou “moi delgados”, agás 3 deles entre os dous centros que din estar “pouco” ou “nada”.

No caso do sexo feminino, para este nivel a resposta maioritaria é “medio”, a cal representa o 60 % e o 77 % en Teis (Táboa 31) e Muros (Táboa 30), respectivamente.

No segundo nivel, baixa a percepción, considerando o alumnado que a súa delgadez é “media”, sobre todo nos/as alumnos/as de Teis. Nos do IES Fontexería comezan a cobrar importancia aqueles que afirman estar “pouco” ou “nada” delgados/as.

No 3º curso non existe un valor predominante entre todos os ofertados, polo que se mostra unha grande homoxeneidade, sen poder destacar ningún deles.

ñ) *Pregunta 22.9. Estou satisfeito/a coa miña aparencia.*

Táboa 32. Estou satisfeito/a coa miña aparencia (IES Fontexería).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	MUCHO	2	20,0
		BASTANTE	3	30,0
		MEDIO	2	20,0
		NADA	3	30,0
		Total	10	100,0
	2	MUCHO	4	33,3
		BASTANTE	4	33,3
		POCO	2	16,7
		N.C.	2	16,7
		Total	12	100,0
	3	MUCHO	2	40,0
		BASTANTE	1	20,0
		MEDIO	1	20,0
		NADA	1	20,0
		Total	5	100,0
FEM	1	MUCHO	2	22,2
		BASTANTE	5	55,6
		MEDIO	2	22,2
		Total	9	100,0
	2	MUCHO	2	22,2
		BASTANTE	2	22,2
		POCO	4	44,4
		N.C.	1	11,1
		Total	9	100,0
	3	MUCHO	1	25,0
		MEDIO	2	50,0
		NADA	1	25,0
Total		4	100,0	

MAS: MASCULINO.
FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 33. Estou satisfeito/a coa miña aparencia (IES Teis).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	MUCHO	7	58,3
		BASTANTE	1	8,3
		NADA	1	8,3
		N.C.	3	25,0
		Total	12	100,0
	2	MUCHO	6	31,6
		BASTANTE	4	21,1
		MEDIO	6	31,6
		POCO	3	15,8
		Total	19	100,0
	3	BASTANTE	1	50,0
		MEDIO	1	50,0
Total		2	100,0	
FEM	1	MUCHO	9	60,0
		MEDIO	5	33,3
		POCO	1	6,7
		Total	15	100,0
	2	MUCHO	1	12,5
		BASTANTE	3	37,5
		MEDIO	2	25,0
		POCO	1	12,5
		N.C.	1	12,5
		Total	8	100,0
	3	MUCHO	2	40,0
		NADA	2	40,0
		N.C.	1	20,0
		Total	5	100,0

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

O alumnado de 1º ESO de ambos centros responde estar “moi” ou “bastante” satisfeito co seu aspecto físico. Predomina máis no IES Fontexería (Táboa 32) a resposta “bastante” e cunha representación significativa do “nada”, mentres que no IES Teis (Táboa 33) a máis repetida é “moito” para o alumnado analizado.

No 2º curso, os/as alumnos/as dan unhas respostas sen termo medio, posto que se consideran “satisfeitos”/ “moi satisfeitos” ou “pouco satisfeitos”, sobre todo no sexo feminino.

No IES Teis a dinámica é máis positiva, sendo a maioría de respostas “moito” ou “bastante”, pero comezando a tomar corpo aqueles que teñen unha percepción “media”.

No último curso, o IES Fontexería presenta unha distribución homoxénea nos niveis que observamos (Táboa 32), mentres que no IES de Teis cabe destacar o distantes das respostas no sexo feminino, onde están ou “moi satisfeitas” ou nada “satisfeitas”.

o) Pregunta 34. Que pensas sobre a práctica de AF e deportiva?

Táboa 34. Que pensas sobre a práctica de AF e deportiva? (IES Fontexería).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	NON ME GUSTA MOITO	1	10,0
		ÉME INDIFERENTE	2	20,0
		GÚSTAME BASTANTE	3	30,0
		GÚSTAME MOITO	3	30,0
		N.C.	1	10,0
		Total	10	100,0
	2	ÉME INDIFERENTE	3	25,0
		GÚSTAME BASTANTE	3	25,0
		GÚSTAME MOITO	5	41,7
		N.C.	1	8,3
		Total	12	100,0
	3	NON ME GUSTA MOITO	2	40,0
		ÉME INDIFERENTE	1	20,0
		GÚSTAME MOITO	2	40,0
		Total	5	100,0
FEM	1	GÚSTAME BASTANTE	2	22,2
		GÚSTAME MOITO	7	77,8
		Total	9	100,0
	2	NON ME GUSTA MOITO	2	22,2
		ÉME INDIFERENTE	2	22,2
		GÚSTAME BASTANTE	4	44,4
		N.C.	1	11,1
		Total	9	100,0
	3	ÉME INDIFERENTE	1	25,0
		GÚSTAME BASTANTE	2	50,0
		GÚSTAME MOITO	1	25,0
		Total	4	100,0

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 35. Que pensas sobre a AF e deportiva? (IES Teis).

XÉNERO	CURSO	Valoración	Frecuencia	Porcentaxe
MAS	1	NON ME GUSTA NADA	2	16,7
		NON ME GUSTA MOITO	2	16,7
		ÉME INDIFERENTE	1	8,3
		GÚSTAME BASTANTE	1	8,3
		GÚSTAME MOITO	5	41,7
		N.C.	1	8,3
		Total	12	100,0
	2	NON ME GUSTA NADA	1	5,3
		ÉME INDIFERENTE	3	15,8
		GÚSTAME BASTANTE	7	36,8
		GÚSTAME MOITO	8	42,1
		Total	19	100,0
3	GÚSTAME BASTANTE	2	100,0	
FEM	1	NON ME GUSTA NADA	2	13,3
		NON ME GUSTA MOITO	4	26,7
		GÚSTAME BASTANTE	4	26,7
		GÚSTAME MOITO	5	33,3
		Total	15	100,0
	2	ÉME INDIFERENTE	1	12,5
		GÚSTAME BASTANTE	4	50,0
		GÚSTAME MOITO	3	37,5
		Total	8	100,0
	3	ÉME INDIFERENTE	1	20,0
		GÚSTAME BASTANTE	1	20,0
		GÚSTAME MOITO	2	40,0
		N.C.	1	20,0
		Total	5	100,0

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

En función da opinión que teñen os/as alumnos/as acerca da AF e deportiva (Táboa 34 e 35) podemos resumir que esta é boa ou moi boa, dado que como tónica xeral a maioría deles/as di que lle gusta “bastante” ou “moito”.

Esta opinión positiva maniféstase máis no centro muradán (Táboa 34), posto que ningún alumno/a responde que a AF “non lle gusta nada”, mentres que no IES de Teis ata 5 alumnos/as deron esta resposta.

En ámbolos dous centros, aínda que dunha forma máis marcada no IES Fontexería vemos que como a medida que tanto alumnos como alumnas avanzan en idade e niveis educativos o gusto pola AF decrece. Isto, comparándoo con varios dos ítem da pregunta 34 fai ver que hai unha substancial diferenza entre o que din facer e como se consideran. Isto é, en xeral teñen unhas boas percepcións de si mesmos/as en función a ser áxil, rápido, ter boas condicións atléticas, pero logo (Táboa 34 e 35) vemos como co paso do tempo valoran a AF dunha forma cada vez menor así como o tempo de práctica tamén decae (Táboa 36).

2. Análise da variable estudada: a percepción de competencia

Unha vez analizados os estatísticos descritivos dos centros en relación co primeiro obxectivo do noso estudo (apartado 1, marco metodolóxico), imos a tratar polo miúdo nas seguintes liñas o propio da variable percepción de competencia en tódolos centros que conforman o estudo xeral, ó que fai relación o segundo obxectivo do estudo (apartado 1, marco metodolóxico). Recordar que a mostra que conforma este obxectivo se atopa recollida no apartado referente ó marco metodolóxico (Táboa 3).

2.1. A percepción de competencia no estudo xeral

Para levar a cabo a análise da percepción de competencia en relación coa práctica de AF imos a empregar a mostra total (ver táboa 3) que responde ó segundo obxectivo descrito no primeiro punto do marco metodolóxico.

Os pasos a seguir para levar a cabo tal análise mediante a proba Tau-c de Kendall (ver Marco Metodolóxico) van a ser os seguintes. Nun primeiro momento debemos atender ás táboas onde se recollen as medidas simétricas en cada un dos ítem analizados, fixándonos na columna que representa a significación aproximada. Aqueles nos que o valor $p \leq 0,05$ serán os que van a focalizar a nosa atención, posto que nos indica que sí hai relación para as variables dadas.

O segundo paso, dentro da mesma táboa vai a ser fixarse na columna “valor” posto que esta vainos a indicar a magnitude da relación entre as variables; canto máis próxima sexa esta a 1 ou -1 máis alta será para os ítem dados.

O terceiro é último vai a ser a primeira táboa descrita en cada apartado da variable. Imos a fixarnos nos residuos tipificados, que nos van a indicar a magnitude en que se desvía o valor obtido daquel que se agardaba. Os valores normais en cada unha delas estarían entre 1 e -1, polo que todos os que se atopen por riba do valor positivo ou por debaixo do negativo van a ser chamativas e, polo tanto, obxecto de análise. Canto máis no extremo se atope nos valores dados máis será esta importancia.

En cada un dos ítem que compoñen esta variable imos a facer unha división por curso (1º, 2º ou 3º ESO); por xénero (masculino ou feminino) e por índice de AF.

Táboa 36. Actividades que realizan os escolares, tempo de práctica e clasificación (en porcentaxe).

Xénero	Curso	Tempo de práctica	AF Informal	AF No Formal: Deporte Club	AF No Formal: Actividades Extraescolares	AF Formal: Educación Física	Clasificación
Masculino	1º ESO	1 hora o menos	38,5%	27,6%	53,1%	90 min	Muy poco activo: 20,6%
		2-3 horas	35,8	38,5	29,5		Poco activo: 39,6%
		4-6 horas	15,5	17,2	7,8		Activo: 17,5%
		7 o más horas	10,2	16,7	9,6		Muy activo: 22,3%
	2º ESO	1 hora o menos	33,2	20,7	42,3	90 min	Muy poco activo: 32%
		2-3 horas	35,9	42,9	33,3		Poco activo: 21,6%
		4-6 horas	15,6	18,7	14,6		Activo: 18,5%
		7 o más horas	15,3	17,7	9,8		Muy activo: 27,9%
	3º ESO	1 hora o menos	32,4	18,2	47,7	90 min	Muy poco activo: 29,1%
		2-3 horas	42,9	37,3	34,1		Poco activo: 21,4%
		4-6 horas	13,3	18,3	11,4		Activo: 20,8%
		7 o más horas	11,4	26,2	6,8		Muy activo: 28,7%
Feminino	1º ESO	1 hora o menos	54,6	32,7	55,8	90 min	Muy poco activo: 52,8%
		2-3 horas	31,4	42,3	30,2		Poco activo: 21,3%
		4-6 horas	10,8	16,7	10,5		Activo: 16,3%
		7 o más horas	3,2	8,3	3,5		Muy activo: 9,6%
	2º ESO	1 hora o menos	57	29,2	64,6	90 min	Muy poco activo: 48,7%
		2-3 horas	31,3	45,7	29,1		Poco activo: 23%
		4-6 horas	7,5	10,4	3,8		Activo: 18,3%
		7 o más horas	4,2	14,5	2,5		Muy activo: 10%
	3º ESO	1 hora o menos	58,7	30,9	63,7	90 min	Muy poco activo: 59,2%
		2-3 horas	29,8	65,9	28,4		Poco activo: 16,5%
		4-6 horas	7,9	18,7	4,5		Activo: 15,4%
		7 o más horas	3,6	15,4	3,4		Muy activo: 8,9%

Na Táboa 36 podemos ver clasificado o tempo de práctica (en porcentaxe) da AF informal, AF non formal (extraescolar e club) e AF formal na asignatura de EF de toda a poboación que forma o estudo transversal (Táboa 3). Isto vai a permitir ver unha visión xeral, despois de analizar como o alumnado considera as súas diferentes calidades, como é a relación entre o que din facer e como se consideran.

Botando unha ollada ós tempos de práctica dos diferentes tipos de AF por parte do alumnado, con independencia do xénero, vemos unha constante para cada un dos cursos que é que os/as alumnos/as moi pouco activos ou pouco activos superan en tódolos casos o 50 %. No xénero masculino, as porcentaxes mantéñense estables, diminuindo lixeiramente entre o 1º e o 3º curso e aumentando lixeiramente de igual maneira aqueles activos ou moi activos. No xénero feminino, temos uns datos especialmente preocupantes. Aquelas rapazas moi pouco activas ou pouco activas superan en cada un dos niveis educativos o 70 %. Para máis inri, vendo so as porcentaxes das moi pouco activas, esta porcentaxe significa o 50 % das alumnas.

Poñendo todo isto en contraste coa valoración que o alumnado fai de si mesmo, sobre todo no xénero feminino, observamos que a consideración que fai cada un deles sobre si mesmo en función ás variables propostas na pregunta 22 do test do alumnado (ver Anexo I) é moito mellor do que logo levan á práctica.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 37. PTTAF.EFC. Teño boas calidades atléticas.

XÉNERO	CURSO ACADÉMICO			TEÑO BOAS CALIDADES ATLÉTICAS					Total	
				MUCHO	BASTANTE	MEDIO	POCO	NADA		
MAS	1	PTTAF.EFC	Muy poco activo	Recuento	21	18	24	16	6	85
				Frecuencia esperada	29,5	22,0	21,1	9,5	2,9	85,0
				Residuo	-8,5	-4,0	2,9	6,5	3,1	
				Residuos tipificados	-1,6	-,8	,6	2,1	1,8	
			Poco activo	Recuento	28	27	24	11	3	93
				Frecuencia esperada	32,3	24,0	23,1	10,4	3,2	93,0
				Residuo	-4,3	3,0	,9	,6	-,2	
				Residuos tipificados	-,8	,6	,2	,2	-,1	
			Activo	Recuento	21	9	15	4	1	50
				Frecuencia esperada	17,3	12,9	12,4	5,6	1,7	50,0
				Residuo	3,7	-3,9	2,6	-1,6	-,7	
				Residuos tipificados	,9	-1,1	,7	-,7	-,5	
			Muy activo	Recuento	32	22	10	2	0	66
				Frecuencia esperada	22,9	17,1	16,4	7,4	2,2	66,0
				Residuo	9,1	4,9	-6,4	-5,4	-2,2	
	Residuos tipificados	1,9		1,2	-1,6	-2,0	-1,5			
	Total	Recuento	102	76	73	33	10	294		
		Frecuencia esperada	102,0	76,0	73,0	33,0	10,0	294,0		
	2	PTTAF.EFC	Muy poco activo	Recuento	8	18	30	15	4	75
				Frecuencia esperada	23,2	19,1	21,6	8,3	2,8	75,0
				Residuo	-15,2	-1,1	8,4	6,7	1,2	
				Residuos tipificados	-3,2	-,3	1,8	2,3	,7	
			Poco activo	Recuento	20	22	17	7	1	67
				Frecuencia esperada	20,8	17,1	19,3	7,4	2,5	67,0
				Residuo	-,8	4,9	-2,3	-,4	-1,5	
				Residuos tipificados	-,2	1,2	-,5	-,2	-,9	
			Activo	Recuento	13	15	17	5	2	52
				Frecuencia esperada	16,1	13,2	15,0	5,8	1,9	52,0
				Residuo	-3,1	1,8	2,0	-,8	,1	
				Residuos tipificados	-,8	,5	,5	-,3	,1	
			Muy activo	Recuento	43	14	14	3	3	77
				Frecuencia esperada	23,9	19,6	22,2	8,5	2,8	77,0
				Residuo	19,1	-5,6	-8,2	-5,5	,2	
	Residuos tipificados	3,9		-1,3	-1,7	-1,9	,1			
	Total	Recuento	84	69	78	30	10	271		
		Frecuencia esperada	84,0	69,0	78,0	30,0	10,0	271,0		
	3	PTTAF.EFC	Muy poco activo	Recuento	8	15	21	9	3	56
				Frecuencia esperada	15,6	19,6	13,8	4,8	2,3	56,0
				Residuo	-7,6	-4,6	7,2	4,2	,7	
				Residuos tipificados	-1,9	-1,0	1,9	1,9	,5	
			Poco activo	Recuento	16	18	16	3	1	54
				Frecuencia esperada	15,0	18,9	13,3	4,6	2,2	54,0
				Residuo	1,0	-,9	2,7	-1,6	-1,2	
				Residuos tipificados	,3	-,2	,7	-,7	-,8	
			Activo	Recuento	14	18	9	3	3	47
Frecuencia esperada				13,1	16,4	11,6	4,0	1,9	47,0	
Residuo				,9	1,6	-2,6	-1,0	1,1		
Residuos tipificados				,3	,4	-,8	-,5	,8		
Muy activo			Recuento	24	27	9	4	2	66	
			Frecuencia esperada	18,3	23,1	16,3	5,6	2,7	66,0	
			Residuo	5,7	3,9	-7,3	-1,6	-,7		
	Residuos tipificados	1,3	,8	-1,8	-,7	-,4				
Total	Recuento	62	78	55	19	9	223			
	Frecuencia esperada	62,0	78,0	55,0	19,0	9,0	223,0			
FEM.	1	PTTAF.EFC	Muy poco activo	Recuento	12	26	47	23	20	128
				Frecuencia esperada	24,3	28,4	43,6	19,3	12,4	128,0
				Residuo	-12,3	-2,4	3,4	3,7	7,6	
				Residuos tipificados	-2,5	-,5	,5	,9	2,2	
			Poco activo	Recuento	22	16	25	11	4	78
				Frecuencia esperada	14,8	17,3	26,6	11,7	7,5	78,0
				Residuo	7,2	-1,3	-1,6	-,7	-3,5	
				Residuos tipificados	1,9	-,3	-,3	-,2	-1,3	
			Activo	Recuento	11	13	14	6	1	45
				Frecuencia esperada	8,5	10,0	15,3	6,8	4,4	45,0
				Residuo	2,5	3,0	-1,3	-,8	-3,4	
				Residuos tipificados	,8	,9	-,3	-,3	-1,6	
Muy activo	Recuento	8	7	9	2	2	28			
	Frecuencia esperada	5,3	6,2	9,5	4,2	2,7	28,0			

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

2	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Residuo	2,7	,8	-5	-2,2	-,7		
			Residuos tipificados	1,2	,3	-2	-1,1	-,4		
			Recuento	53	62	95	42	27	279	
			Frecuencia esperada	53,0	62,0	95,0	42,0	27,0	279,0	
			Total							
	PTTAF. EFC	Poco activo	Recuento	16	25	56	18	9	124	
			Frecuencia esperada	22,9	27,4	49,9	17,1	6,7	124,0	
			Residuo	-6,9	-2,4	6,1	,9	2,3		
			Residuos tipificados	-1,4	-,5	,9	,2	,9		
		Activo	Recuento	10	17	31	12	2	72	
			Frecuencia esperada	13,3	15,9	29,0	9,9	3,9	72,0	
			Residuo	-3,3	1,1	2,0	2,1	-1,9		
			Residuos tipificados	-,9	,3	,4	,7	-1,0		
		Muy activo	Recuento	12	11	17	7	2	49	
			Frecuencia esperada	9,1	10,8	19,7	6,7	2,7	49,0	
			Residuo	2,9	,2	-2,7	,3	-,7		
			Residuos tipificados	1,0	,1	-,6	,1	-,4		
	Total	Recuento	13	8	7	1	2	31		
		Frecuencia esperada	5,7	6,9	12,5	4,3	1,7	31,0		
		Residuo	7,3	1,1	-5,5	-3,3	,3			
		Residuos tipificados	3,0	,4	-1,5	-1,6	,2			
	3	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	7	18	55	37	33	150
				Frecuencia esperada	14,4	28,7	49,5	33,0	24,5	150,0
				Residuo	-7,4	-10,7	5,5	4,0	8,5	
				Residuos tipificados	-1,9	-2,0	,8	,7	1,7	
				Total						
		PTTAF. EFC	Poco activo	Recuento	4	12	23	16	8	63
Frecuencia esperada				6,0	12,1	20,8	13,9	10,3	63,0	
Residuo				-2,0	-,1	2,2	2,1	-2,3		
Residuos tipificados				-,8	,0	,5	,6	-,7		
Activo			Recuento	8	14	10	7	4	43	
			Frecuencia esperada	4,1	8,2	14,2	9,5	7,0	43,0	
			Residuo	3,9	5,8	-4,2	-2,5	-3,0		
	Residuos tipificados		1,9	2,0	-1,1	-,8	-1,1			
Muy activo	Recuento	8	10	5	2	1	26			
	Frecuencia esperada	2,5	5,0	8,6	5,7	4,2	26,0			
	Residuo	5,5	5,0	-3,6	-3,7	-3,2				
	Residuos tipificados	3,5	2,3	-1,2	-1,6	-1,6				
Total	Recuento	27	54	93	62	46	282			
	Frecuencia esperada	27,0	54,0	93,0	62,0	46,0	282,0			

PTTAF. EFC: PRÁCTICA TEMPO TOTAL AF. EDUCACIÓN FÍSICA CATEGORIZADA.

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 38. Medidas simétricas $p \leq 0,05$ para “teño boas calidades atléticas”.

XÉNERO	CURSO			Valor	T.aprox.	Sig.aprox.
MASC	1	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,224	-4,975	0,000*
		N de casos válidos		294		
	2	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,284	-5,939	0,000*
		N de casos válidos		271		
	3	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,208	-3,905	0,000*
		N de casos válidos		223		
FEM	1	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,207	-4,604	0,000*
		N de casos válidos		279		
	2	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,158	-3,184	0,001*
		N de casos válidos		276		
	3	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,266	-5,747	0,000*
		N de casos válidos		282		

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Como podemos observar, para a variable “Teño boas calidades atléticas” (táboa 38), existe relación en ambos xéneros e para tódolos cursos estudados ($p \leq 0,05$). Aínda así, vemos que esta non é moi forte, xa que os valores máis altos dos resultantes non chegan a superar os -0,300.

En canto ó residuo tipificado (táboa 37), que nos vai a dicir canto se afasta cada valor do agardado. Neste caso, existe unha homoxeneidade nas respostas que máis destacan, sobre todo en aqueles que se sitúan nos extremos, é dicir, os que afirman ser “moi pouco activos” ou os que din ser “activos ou moi activos”.

O alumnado menos activo responde que ten boas calidades atléticas en maior número do esperado, mentres que os/as que se agardaba ter un número maior daqueles que perciben ter peores calidades atléticas.

Isto vén a dicirnos que aqueles que practican un maior número de horas de AF responden que teñen unhas calidades máis baixas; mentres, aqueles/as que son moi pouco activos percíbense con mellores calidades.

Esta tendencia é máis destacable nos alumnos de 2º curso e nas alumnas de 3º curso.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 39. PTTAF.EFC; Son lixeira/o e elegante.

XÉNERO	CURSO			SON LEIXERA E ELEGANTE					Total		
				MUCHO	BASTANTE	MEDIO	POCO	NADA			
MAS	1	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	19	20	30	9	3	81	
				Frecuencia esperada	21,4	25,7	25,7	7,3	,8	81,0	
				Residuo	-2,4	-5,7	4,3	1,7	2,2		
				Residuos tipificados	-,5	-1,1	,9	,6	2,3		
			Poco activo	Recuento	23	28	33	8	0	92	
				Frecuencia esperada	24,4	29,2	29,2	8,3	1,0	92,0	
				Residuo	-1,4	-1,2	3,8	-,3	-1,0		
				Residuos tipificados	-,3	-,2	,7	-,1	-1,0		
			Activo	Recuento	12	18	14	6	0	50	
				Frecuencia esperada	13,2	15,9	15,9	4,5	,5	50,0	
				Residuo	-1,2	2,1	-1,9	1,5	-,5		
				Residuos tipificados	-,3	,5	-,5	,7	-,7		
			Muy activo	Recuento	22	25	14	3	0	64	
				Frecuencia esperada	16,9	20,3	20,3	5,8	,7	64,0	
				Residuo	5,1	4,7	-6,3	-2,8	-,7		
	Residuos tipificados	1,2		1,0	-1,4	-1,2	-,8				
	Total	Recuento	76	91	91	26	3	287			
		Frecuencia esperada	76,0	91,0	91,0	26,0	3,0	287,0			
	2	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	9	24	24	14	3	74	
				Frecuencia esperada	12,7	26,0	27,1	6,6	1,7	74,0	
				Residuo	-3,7	-2,0	-3,1	7,4	1,3		
				Residuos tipificados	-1,0	-,4	-,6	2,9	1,0		
			Poco activo	Recuento	9	25	29	5	0	68	
				Frecuencia esperada	11,7	23,9	24,9	6,1	1,5	68,0	
				Residuo	-2,7	1,1	4,1	-1,1	-1,5		
				Residuos tipificados	-,8	,2	,8	-,4	-1,2		
			Activo	Recuento	5	17	23	4	1	50	
				Frecuencia esperada	8,6	17,5	18,3	4,5	1,1	50,0	
				Residuo	-3,6	-,5	4,7	-,5	-,1		
				Residuos tipificados	-1,2	-,1	1,1	-,2	-,1		
			Muy activo	Recuento	23	28	22	1	2	76	
				Frecuencia esperada	13,0	26,7	27,8	6,8	1,7	76,0	
				Residuo	10,0	1,3	-5,8	-5,8	,3		
	Residuos tipificados	2,8		,3	-1,1	-2,2	,2				
	Total	Recuento	46	94	98	24	6	268			
		Frecuencia esperada	46,0	94,0	98,0	24,0	6,0	268,0			
	3	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	12	13	22	8	1	56	
				Frecuencia esperada	10,8	21,3	17,8	5,0	1,0	56,0	
				Residuo	1,2	-8,3	4,2	3,0	,0		
				Residuos tipificados	,4	-1,8	1,0	1,3	,0		
			Poco activo	Recuento	10	21	19	3	2	55	
				Frecuencia esperada	10,6	21,0	17,5	4,9	1,0	55,0	
				Residuo	-,6	,0	1,5	-1,9	1,0		
				Residuos tipificados	-,2	,0	,4	-,9	1,0		
			Activo	Recuento	9	23	11	3	0	46	
				Frecuencia esperada	8,9	17,5	14,6	4,1	,8	46,0	
				Residuo	,1	5,5	-3,6	-1,1	-,8		
				Residuos tipificados	,0	1,3	-1,0	-,6	-,9		
			Muy activo	Recuento	12	28	19	6	1	66	
				Frecuencia esperada	12,7	25,2	21,0	5,9	1,2	66,0	
				Residuo	-,7	2,8	-2,0	,1	-,2		
	Residuos tipificados	-,2		,6	-,4	,0	-,2				
	Total	Recuento	43	85	71	20	4	223			
		Frecuencia esperada	43,0	85,0	71,0	20,0	4,0	223,0			
	FEM.	1	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	20	28	46	23	14	131
					Frecuencia esperada	21,4	41,0	45,7	14,9	7,9	131,0
					Residuo	-1,4	-13,0	,3	8,1	6,1	
					Residuos tipificados	-,3	-2,0	,0	2,1	2,2	
				Poco activo	Recuento	12	30	27	5	2	76
					Frecuencia esperada	12,4	23,8	26,5	8,7	4,6	76,0
					Residuo	-,4	6,2	,5	-3,7	-2,6	
					Residuos tipificados	-,1	1,3	,1	-1,2	-1,2	
				Activo	Recuento	11	20	13	2	0	46
					Frecuencia esperada	7,5	14,4	16,0	5,2	2,8	46,0
					Residuo	3,5	5,6	-3,0	-3,2	-2,8	
					Residuos tipificados	1,3	1,5	-,8	-1,4	-1,7	

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

2	PTTA F.EFC	Muy activo	Recuento	3	10	12	2	1	28	
			Frecuencia esperada	4,6	8,8	9,8	3,2	1,7	28,0	
			Residuo	-1,6	1,2	2,2	-1,2	-,7		
			Residuos tipificados	-,7	,4	,7	-,7	-,5		
		Total	Recuento	46	88	98	32	17	281	
			Frecuencia esperada	46,0	88,0	98,0	32,0	17,0	281,0	
			Muy poco activo	Recuento	17	36	53	14	4	124
				Frecuencia esperada	19,0	37,6	49,8	14,5	3,2	124,0
	Residuo	-2,0		-1,6	3,2	-,5	,8			
	Residuos tipificados	-,5		-,3	,5	-,1	,5			
	Poco activo	Recuento	9	20	33	7	2	71		
		Frecuencia esperada	10,9	21,5	28,5	8,3	1,8	71,0		
		Residuo	-1,9	-1,5	4,5	-1,3	,2			
		Residuos tipificados	-,6	-,3	,8	-,4	,1			
	Activo	Recuento	9	13	17	8	1	48		
		Frecuencia esperada	7,4	14,5	19,3	5,6	1,2	48,0		
		Residuo	1,6	-1,5	-2,3	2,4	-,2			
		Residuos tipificados	,6	-,4	-,5	1,0	-,2			
	Muy activo	Recuento	7	14	7	3	0	31		
		Frecuencia esperada	4,8	9,4	12,4	3,6	,8	31,0		
		Residuo	2,2	4,6	-5,4	-,6	-,8			
		Residuos tipificados	1,0	1,5	-1,5	-,3	-,9			
	Total	Recuento	42	83	110	32	7	274		
		Frecuencia esperada	42,0	83,0	110,0	32,0	7,0	274,0		
	3	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	16	32	58	35	10	151
				Frecuencia esperada	19,2	40,6	53,4	28,3	9,6	151,0
				Residuo	-3,2	-8,6	4,6	6,7	,4	
				Residuos tipificados	-,7	-1,3	,6	1,3	,1	
Poco activo			Recuento	7	20	20	12	4	63	
			Frecuencia esperada	8,0	16,9	22,3	11,8	4,0	63,0	
			Residuo	-1,0	3,1	-2,3	,2	,0		
			Residuos tipificados	-,4	,7	-,5	,1	,0		
Activo			Recuento	8	13	18	2	2	43	
			Frecuencia esperada	5,5	11,5	15,2	8,1	2,7	43,0	
			Residuo	2,5	1,5	2,8	-6,1	-,7		
			Residuos tipificados	1,1	-,4	,7	-2,1	-,4		
Muy activo			Recuento	5	11	4	4	2	26	
			Frecuencia esperada	3,3	7,0	9,2	4,9	1,7	26,0	
			Residuo	1,7	4,0	-5,2	-,9	,3		
			Residuos tipificados	,9	1,5	-1,7	-,4	,3		
Total		Recuento	36	76	100	53	18	283		
		Frecuencia esperada	36,0	76,0	100,0	53,0	18,0	283,0		

PTTAF. EFC: PRÁCTICA TEMPO TOTAL AF. EDUCACIÓN FÍSICA CATEGORIZADA.
 MAS: MASCULINO.
 FEM: FEMININO.

Táboa 40. Medidas simétricas $p \leq 0,05$ para “son lixeiro/a e elegante”.

XÉNERO	CURSO	Proba estatística	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada	Sig. aproximada ^a	
MASC.	1	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,134	,048	-2,773	*0,006*
		N de casos válidos		287			
	2	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,179	,051	-3,494	0,000*
		N de casos válidos		268			
	3	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,073	,057	-1,267	0,205
		N de casos válidos		223			
FEM.	1	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,170	,046	-3,651	0,000*
		N de casos válidos		281			
	2	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,071	,049	-1,457	0,145
		N de casos válidos		274			
	3	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,142	,046	-3,054	0,002*
		N de casos válidos		283			

MAS: MASCULINO.
 FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Para este ítem “son lixeiro/a e elegante” vemos como a relación entre as variables (táboa 40) xa non se da en tódolos cursos e con independencia do xénero, senón que quedan fóra o 3º ($T = -3,651; p > 0.05$) e 2º curso ($T = -1.457; p > 0.05$) masculino e feminino, respectivamente.

Naqueles analizados e que si existe relación, seguimos coa mesma tónica que no caso anterior, dado que a relación que existe non é moi alta; como podemos ver, ningún dos valores supera os -0,200.

Así, pasando a analizar os residuos tipificados (táboa 39), estes indican que onde existe un maior desvío sobre o esperado é nas respostas “moi pouco activos” e “activos”. A dinámica continúa a ser a mesma. Aqueles “moi pouco activos” responden que se consideran “lixeiros/as e elegantes” nunha maior medida do que se agardaba. Existe unha relación inversa nos ítem sinalados anteriormente; aqueles alumnos/as “pouco” ou “moi pouco activos” responden considerarse lixeiros e elegantes en maior medida do que se agardaba en función do seu índice de AF. Pola contra, aqueles que gozan duns índices máis elevados afirman sentirse menos lixeiros e elegantes do agardado, posto que os residuos tipificados así o demostran na grande maioría dos cursos analizados.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 41. PTTAF.EFC. Son áxil.

XÉNERO	CURSO			SON AXIL					Total		
				MUCHO	BASTANTE	MEDIO	POCO	NADA			
MAS	1	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	30	23	21	7	3	84	
				Frecuencia esperada	29,2	30,1	17,2	6,3	1,1	84,0	
				Residuo	,8	-7,1	3,8	,7	1,9		
				Residuos tipificados	,1	-1,3	,9	,3	1,7		
			Poco activo	Recuento	30	33	22	7	1	93	
				Frecuencia esperada	32,4	33,3	19,0	7,0	1,3	93,0	
				Residuo	-2,4	-,3	3,0	,0	-,3		
				Residuos tipificados	-,4	-,1	,7	,0	-,2		
			Activo	Recuento	17	24	8	2	0	51	
				Frecuencia esperada	17,8	18,3	10,4	3,8	,7	51,0	
				Residuo	-,8	5,7	-2,4	-1,8	-,7		
				Residuos tipificados	-,2	1,3	-,8	-,9	-,8		
			Muy activo	Recuento	25	25	9	6	0	65	
				Frecuencia esperada	22,6	23,3	13,3	4,9	,9	65,0	
	Residuo	2,4		1,7	-4,3	1,1	-,9				
	Residuos tipificados	,5		,4	-1,2	,5	-,9				
	Total				Recuento	102	105	60	22	4	293
					Frecuencia esperada	102,0	105,0	60,0	22,0	4,0	293,0
	2	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	19	25	21	9	1	75	
				Frecuencia esperada	22,9	26,2	19,0	5,6	1,4	75,0	
				Residuo	-3,9	-1,2	2,0	3,4	-,4		
				Residuos tipificados	-,8	-,2	,5	1,4	-,3		
			Poco activo	Recuento	15	28	16	8	0	67	
				Frecuencia esperada	20,4	23,4	16,9	5,0	1,2	67,0	
				Residuo	-5,4	4,6	-,9	3,0	-1,2		
				Residuos tipificados	-1,2	,9	-,2	1,4	-1,1		
			Activo	Recuento	13	17	17	2	2	51	
				Frecuencia esperada	15,5	17,8	12,9	3,8	,9	51,0	
				Residuo	-2,5	-,8	4,1	-1,8	1,1		
				Residuos tipificados	-,6	-,2	1,1	-,9	1,1		
			Muy activo	Recuento	35	24	14	1	2	76	
				Frecuencia esperada	23,2	26,6	19,2	5,7	1,4	76,0	
	Residuo	11,8		-2,6	-5,2	-4,7	,6				
	Residuos tipificados	2,5		-,5	-1,2	2,0	,5				
	Total				Recuento	82	94	68	20	5	269
					Frecuencia esperada	82,0	94,0	68,0	20,0	5,0	269,0
	3	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	12	17	16	10	3	58	
				Frecuencia esperada	15,1	21,6	14,1	4,6	2,6	58,0	
				Residuo	-3,1	-4,6	1,9	5,4	,4		
				Residuos tipificados	-,8	-1,0	,5	2,5	,3		
			Poco activo	Recuento	18	17	17	2	1	55	
				Frecuencia esperada	14,4	20,4	13,4	4,4	2,4	55,0	
Residuo				3,6	-3,4	3,6	-2,4	-1,4			
Residuos tipificados				1,0	-,8	1,0	-1,1	-,9			
Activo			Recuento	12	19	10	5	1	47		
			Frecuencia esperada	12,3	17,5	11,4	3,7	2,1	47,0		
			Residuo	-,3	1,5	-1,4	1,3	-1,1			
			Residuos tipificados	-,1	,4	-,4	,6	-,7			
Muy activo			Recuento	17	31	12	1	5	66		
			Frecuencia esperada	17,2	24,5	16,1	5,3	2,9	66,0		
	Residuo	-,2	6,5	-4,1	-4,3	2,1					
	Residuos tipificados	-,1	1,3	-1,0	1,9	1,2					
Total				Recuento	59	84	55	18	10	226	
				Frecuencia esperada	59,0	84,0	55,0	18,0	10,0	226,0	
FEM	1	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	29	34	43	18	8	132	
				Frecuencia esperada	33,8	42,1	38,9	12,0	5,1	132,0	
				Residuo	-4,8	-8,1	4,1	6,0	2,9		
				Residuos tipificados	-,8	-1,3	,7	1,7	1,3		
			Poco activo	Recuento	19	31	23	3	2	78	
				Frecuencia esperada	20,0	24,9	23,0	7,1	3,0	78,0	
				Residuo	-1,0	6,1	,0	-4,1	-1,0		
				Residuos tipificados	-,2	1,2	,0	-1,5	-,6		
			Activo	Recuento	17	19	8	3	0	47	
				Frecuencia esperada	12,0	15,0	13,9	4,3	1,8	47,0	
				Residuo	5,0	4,0	-5,9	-1,3	-1,8		
				Residuos tipificados	1,4	1,0	-1,6	-,6	-1,3		

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

2	PTTA F.EFC	Muy activo	Recuento	8	7	10	2	1	28	
			Frecuencia esperada	7,2	8,9	8,3	2,6	1,1	28,0	
			Residuo	,8	-1,9	1,7	-6	-1		
			Residuos tipificados	,3	-6	,6	-3	-1		
		Total	Recuento	73	91	84	26	11	285	
		Frecuencia esperada	73,0	91,0	84,0	26,0	11,0	285,0		
	3	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	22	41	47	9	7	126
				Frecuencia esperada	26,3	42,2	42,6	10,9	4,1	126,0
				Residuo	-4,3	-1,2	4,4	-1,9	2,9	
				Residuos tipificados	-,8	-,2	,7	-,6	1,4	
			Poco activo	Recuento	13	27	19	11	2	72
				Frecuencia esperada	15,0	24,1	24,3	6,2	2,3	72,0
				Residuo	-2,0	2,9	-5,3	4,8	-3	
				Residuos tipificados	-,5	,6	-1,1	1,9	-,2	
			Activo	Recuento	14	13	19	3	0	49
Frecuencia esperada				10,2	16,4	16,6	4,2	1,6	49,0	
Residuo				3,8	-3,4	2,4	-1,2	-1,6		
Residuos tipificados				1,2	-,8	,6	-,6	-1,3		
Muy activo		Recuento	9	12	9	1	0	31		
		Frecuencia esperada	6,5	10,4	10,5	2,7	1,0	31,0		
		Residuo	2,5	1,6	-1,5	-1,7	-1,0			
	Residuos tipificados	1,0	,5	-,5	-1,0	-1,0				
Total	Recuento	58	93	94	24	9	278			
	Frecuencia esperada	58,0	93,0	94,0	24,0	9,0	278,0			
3	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	17	32	63	31	9	152	
			Frecuencia esperada	24,2	36,5	56,9	25,2	9,1	152,0	
			Residuo	-7,2	-4,5	6,1	5,8	-,1		
			Residuos tipificados	-1,5	-,7	,8	1,1	,0		
		Poco activo	Recuento	10	18	21	10	3	62	
			Frecuencia esperada	9,9	14,9	23,2	10,3	3,7	62,0	
			Residuo	,1	3,1	-2,2	-,3	-,7		
			Residuos tipificados	,0	,8	-,5	-,1	-,4		
		Activo	Recuento	11	11	13	4	4	43	
			Frecuencia esperada	6,8	10,3	16,1	7,1	2,6	43,0	
			Residuo	4,2	,7	-3,1	-3,1	1,4		
			Residuos tipificados	1,6	,2	-,8	-1,2	,9		
	Muy activo	Recuento	7	7	9	2	1	26		
		Frecuencia esperada	4,1	6,2	9,7	4,3	1,6	26,0		
		Residuo	2,9	,8	-,7	-2,3	-,6			
Residuos tipificados		1,4	,3	-,2	-1,1	-,4				
Total	Recuento	45	68	106	47	17	283			
	Frecuencia esperada	45,0	68,0	106,0	47,0	17,0	283,0			

PTTAF. EFC: PRÁCTICA TEMPO TOTAL AF. EDUCACIÓN FÍSICA CATEGORIZADA.

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 42. Medidas simétricas $p \leq 0,05$ para “son áxil”.

XÉNERO	CURSO		Proba estatística	Valor	T aprox.	Sig. Aprox.
MAS	1	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,069	-1,403	0,161
		N de casos válidos		293		
	2	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,151	-3,021	0,003*
		N de casos válidos		269		
	3	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,101	-1,834	0,067
		N de casos válidos		226		
FEM.	1	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,142	-2,962	0,003*
		N de casos válidos		285		
	2	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,099	-2,149	0,032*
		N de casos válidos		278		
	3	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,141	-3,051	0,002*
		N de casos válidos		283		

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

A distribución por xénero neste caso muda o que viñamos comentando nas variables anteriores. Como podemos observar (táboa 42), so encontramos relación no 2º curso da ESO ($T = -3.021$; $p \leq 0.05$) para os rapaces; mentres, no xénero feminino vemos que $p \leq 0,05$ dáse para tódolos cursos.

No que respecta ó numero de alumnos/as agardados para cada unha das opcións (Táboa 41), imos a analizar primeiro o 2º curso masculino para logo ver tódolos niveis do xénero feminino, dado que en todos eles atopamos $p \leq 0,05$.

Dentro dos “moi pouco activos”, aqueles cun índice de práctica de AF máis baixo observamos normalidade na distribución, agás naqueles que responden ser pouco áxiles, pois agardábase unha frecuencia maior (residuo tipificado 1,7). Vemos como as diferenzas entre o que esperabamos e o obtido se acentúan nos “pouco activos” e nos “moi activos”, pero con tendencias contrarias. Mentres que nos primeiros se esperaban menos alumnos para as respostas “moito” e “nada” áxiles (os dous extremos), si se agardaban máis que dixeran ser pouco áxiles. Xa nos segundos, volvemos a ver como se agardaban moitos máis afirmando ser “moi áxiles” e moitos menos sendo “pouco” ou “nada áxiles” en relación co nivel de práctica física.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 43. PTTAF. EFC. Estou en forma.

XÉNERO	CURSO ACADÉMICO			ESTOU EN FORMA					Total		
				MUCHO	BASTANTE	MEDIO	POCO	NADA			
MAS	1	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	20	19	24	12	7	82	
				Frecuencia esperada	27,3	27,1	16,9	7,6	3,1	82,0	
				Residuo	-7,3	-8,1	7,1	4,4	3,9		
				Residuos tipificados	-1,4	-1,5	1,7	1,6	2,2		
			Poco activo	Recuento	27	33	20	10	2	92	
				Frecuencia esperada	30,7	30,4	19,0	8,5	3,5	92,0	
				Residuo	-3,7	2,6	1,0	1,5	-1,5		
				Residuos tipificados	-,7	,5	,2	,5	-,8		
			Activo	Recuento	20	18	9	4	0	51	
				Frecuencia esperada	17,0	16,8	10,5	4,7	1,9	51,0	
				Residuo	3,0	1,2	-1,5	-,7	-1,9		
				Residuos tipificados	,7	,3	-,5	-,3	-1,4		
			Muy activo	Recuento	30	26	7	1	2	66	
				Frecuencia esperada	22,0	21,8	13,6	6,1	2,5	66,0	
				Residuo	8,0	4,2	-6,6	-5,1	-,5		
	Residuos tipificados	1,7		,9	-1,8	-2,1	-,3				
	Total				Recuento	97	96	60	27	11	291
					Frecuencia esperada	97,0	96,0	60,0	27,0	11,0	291,0
	2	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	8	25	24	13	3	73	
				Frecuencia esperada	22,1	21,3	21,3	7,1	1,1	73,0	
				Residuo	-14,1	3,7	2,7	5,9	1,9		
				Residuos tipificados	-3,0	,8	,6	2,2	1,8		
			Poco activo	Recuento	19	20	22	6	0	67	
				Frecuencia esperada	20,3	19,6	19,6	6,5	1,0	67,0	
				Residuo	-1,3	,4	2,4	-,5	-1,0		
				Residuos tipificados	-,3	,1	,5	-,2	-1,0		
			Activo	Recuento	11	18	18	5	0	52	
				Frecuencia esperada	15,8	15,2	15,2	5,1	,8	52,0	
				Residuo	-4,8	2,8	2,8	-,1	-,8		
				Residuos tipificados	-1,2	,7	,7	,0	-,9		
			Muy activo	Recuento	43	15	14	2	1	75	
				Frecuencia esperada	22,8	21,9	21,9	7,3	1,1	75,0	
				Residuo	20,2	-6,9	-7,9	-5,3	-,1		
	Residuos tipificados	4,2		-1,5	-1,7	-2,0	-,1				
	Total				Recuento	81	78	78	26	4	267
					Frecuencia esperada	81,0	78,0	78,0	26,0	4,0	267,0
	3	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	7	13	21	10	6	57	
				Frecuencia esperada	17,2	17,9	14,1	5,0	2,8	57,0	
				Residuo	-10,2	-4,9	6,9	5,0	3,2		
				Residuos tipificados	-2,5	-1,2	1,8	2,2	1,9		
			Poco activo	Recuento	18	16	17	5	0	56	
				Frecuencia esperada	16,8	17,6	13,9	5,0	2,7	56,0	
				Residuo	1,2	-1,6	3,1	,0	-2,7		
				Residuos tipificados	,3	-,4	,8	,0	-1,7		
			Activo	Recuento	13	18	13	3	0	47	
Frecuencia esperada				14,1	14,8	11,6	4,2	2,3	47,0		
Residuo				-1,1	3,2	1,4	-1,2	-2,3			
Residuos tipificados				-,3	,8	,4	-,6	-1,5			
Muy activo			Recuento	30	24	5	2	5	66		
			Frecuencia esperada	19,9	20,7	16,4	5,8	3,2	66,0		
			Residuo	10,1	3,3	-11,4	-3,8	1,8			
	Residuos tipificados	2,3	,7	-2,8	-1,6	1,0					
Total				Recuento	68	71	56	20	11	226	
				Frecuencia esperada	68,0	71,0	56,0	20,0	11,0	226,0	
FEM	1	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	17	35	38	26	14	130	
				Frecuencia esperada	27,1	40,4	34,9	18,8	8,7	130,0	
				Residuo	-10,1	-5,4	3,1	7,2	5,3		
				Residuos tipificados	-1,9	-,9	,5	1,7	1,8		
			Poco activo	Recuento	19	29	17	11	2	78	
				Frecuencia esperada	16,3	24,3	20,9	11,3	5,2	78,0	
				Residuo	2,7	4,7	-3,9	-,3	-3,2		
				Residuos tipificados	,7	1,0	-,9	-,1	-1,4		
			Activo	Recuento	14	16	14	2	1	47	
				Frecuencia esperada	9,8	14,6	12,6	6,8	3,2	47,0	
				Residuo	4,2	1,4	1,4	-4,8	-2,2		
				Residuos tipificados	1,3	-,4	,4	-1,8	-1,2		

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

2	PTTA F.EFC	Muy activo	Recuento	9	8	7	2	2	28	
			Frecuencia esperada	5,8	8,7	7,5	4,1	1,9	28,0	
			Residuo	3,2	-7	-5	-2,1	,1		
			Residuos tipificados	1,3	-2	-2	-1,0	,1		
			Recuento	59	88	76	41	19	283	
	Frecuencia esperada	59,0	88,0	76,0	41,0	19,0	283,0			
	3	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	17	30	52	22	6	127
				Frecuencia esperada	24,2	30,6	45,2	23,8	3,2	127,0
				Residuo	-7,2	-6	6,8	-1,8	2,8	
				Residuos tipificados	-1,5	-1	1,0	-4	1,6	
			Poco activo	Recuento	12	15	26	18	0	71
				Frecuencia esperada	13,5	17,1	25,3	13,3	1,8	71,0
				Residuo	-1,5	-2,1	,7	4,7	-1,8	
				Residuos tipificados	-4	-5	,1	1,3	-1,3	
			Activo	Recuento	13	10	14	11	1	49
Frecuencia esperada				9,3	11,8	17,4	9,2	1,2	49,0	
Residuo				3,7	-1,8	-3,4	1,8	-2		
Residuos tipificados				1,2	-5	-8	,6	-2		
Muy activo			Recuento	11	12	7	1	0	31	
			Frecuencia esperada	5,9	7,5	11,0	5,8	,8	31,0	
			Residuo	5,1	4,5	-4,0	-4,8	-8		
	Residuos tipificados	2,1	1,7	-1,2	-2,0	-9				
Recuento	53	67	99	52	7	278				
Frecuencia esperada	53,0	67,0	99,0	52,0	7,0	278,0				
3	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	10	19	64	43	15	151	
			Frecuencia esperada	17,6	30,4	55,5	34,7	12,8	151,0	
			Residuo	-7,6	-11,4	8,5	8,3	2,2		
			Residuos tipificados	-1,8	-2,1	1,1	1,4	,6		
		Poco activo	Recuento	8	18	15	15	7	63	
			Frecuencia esperada	7,3	12,7	23,2	14,5	5,3	63,0	
			Residuo	,7	5,3	-8,2	,5	1,7		
			Residuos tipificados	,2	1,5	-1,7	,1	,7		
		Activo	Recuento	10	10	16	6	1	43	
			Frecuencia esperada	5,0	8,7	15,8	9,9	3,6	43,0	
			Residuo	5,0	1,3	,2	-3,9	-2,6		
			Residuos tipificados	2,2	,5	,0	-1,2	-1,4		
		Muy activo	Recuento	5	10	9	1	1	26	
			Frecuencia esperada	3,0	5,2	9,6	6,0	2,2	26,0	
			Residuo	2,0	4,8	-6	-5,0	-1,2		
Residuos tipificados	1,1		2,1	-2	-2,0	-8				
Recuento	33	57	104	65	24	283				
Frecuencia esperada	33,0	57,0	104,0	65,0	24,0	283,0				

PTTAF. EFC: PRÁCTICA TEMPO TOTAL AF. EDUCACIÓN FÍSICA CATEGORIZADA.

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 44. Medidas simétricas $p \leq 0,05$ para “estou en forma”.

XÉNERO	CURSO		Proba estatística	Valor	T aprox.	Sig. Aprox.
MASC	1	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,226	-4,851	0,000*
		N de casos válidos		291		
	2	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,282	-5,904	0,000*
		N de casos válidos		267		
	3	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,283	-5,266	0,000*
		N de casos válidos		226		
FEM.	1	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,205	-4,440	0,000*
		N de casos válidos		283		
	2	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,143	-3,036	0,002*
		N de casos válidos		278		
	3	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,226	-5,311	0,000*
		N de casos válidos		283		

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

En relación á variable “estou en forma”, podemos ver como $p \leq 0,05$ nos da uns valores que indican que existe relación para en ambos xéneros e para cada un dos cursos analizados (táboa 44). A pesar disto, vemos como esta non é moi alta, dado que o “valor” non supera os -0,300.

Analizando os residuos tipificados (táboa 43) podemos observar que a dinámica xeral volve apuntar ás respostas dos extremos (“moi en forma” ou “nada en forma”) como as respostas nas que se atopan as diferenzas entre o agardado e o obtido.

Isto dáse sobre todo no xénero masculino onde se da unha maior diferenza para estes valores e apenas ningunha para as outras respostas. Polo tanto, no caso dos varóns vemos como dentro dos “moi pouco activos” agardábanse menos respostas en relación a “moi ou bastante en forma” e máis para as opcións “pouco” e “nada”, sobre todo. No outro lado, os “moi activos” vemos como a tendencia é inversa, posto que cabía agardar máis respostas afirmando que estaban “moi en forma” e bastantes menos dicindo o contrario. Este fenómeno é máis evidente nos alumnos de 2º ESO, pois é o curso onde se dan as diferenzas máis marcadas.

Dentro do xénero feminino vemos como en certo modo se sigue a mesma tendencia que nos homes. A pesar disto, as diferenzas non están tan polarizadas para as respostas dadas, senón que “entran en xogo” valores intermedios, sobre todo a consideración de “activas”, que ten un comportamento moi semellante o de “moi activas”. En xeral, as diferenzas entre o agardado e o obtido son semellantes en tódolos valores analizados (“moi activas”, “activas” e “moi pouco activas”), posto que non hai en ningún caso algún valor que destaque sobre os demais como ocurría no xénero masculino. Aínda así, a diferenza é lixeiramente superior no 2º e 3º curso en comparación coas alumnas de 1º da ESO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 45. PTTAF. EFC. Son rápido/a.

XÉNERO	CURSO ACADÉMICO			SON RÁPIDA					Total	
				MUCHO	BASTANTE	MEDIO	POCO	NADA		
MAS	1	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	27	26	16	8	6	83
				Frecuencia esperada	30,3	23,2	20,3	6,6	2,6	83,0
				Residuo	-3,3	2,8	-4,3	1,4	3,4	
				Residuos tipificados	-,6	,6	-1,0	,6	2,1	
			Poco activo	Recuento	30	22	28	11	2	93
				Frecuencia esperada	34,0	26,0	22,8	7,4	2,9	93,0
				Residuo	-4,0	-4,0	5,2	3,6	-,9	
				Residuos tipificados	-,7	-,8	1,1	1,3	-,5	
			Activo	Recuento	19	13	16	2	0	50
				Frecuencia esperada	18,3	14,0	12,2	4,0	1,6	50,0
				Residuo	,7	-1,0	3,8	-2,0	-1,6	
				Residuos tipificados	,2	-,3	1,1	-1,0	-1,2	
			Muy activo	Recuento	30	20	11	2	1	64
				Frecuencia esperada	23,4	17,9	15,7	5,1	2,0	64,0
				Residuo	6,6	2,1	-4,7	-3,1	-1,0	
	Residuos tipificados	1,4		,5	-1,2	-1,4	-,7			
	Total	Recuento	106	81	71	23	9	290		
		Frecuencia esperada	106,0	81,0	71,0	23,0	9,0	290,0		
	2	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	18	23	20	11	3	75
				Frecuencia esperada	23,9	25,3	17,2	6,7	1,9	75,0
				Residuo	-5,9	-2,3	2,8	4,3	1,1	
				Residuos tipificados	-1,2	-,5	,7	1,7	,8	
			Poco activo	Recuento	20	24	16	6	2	68
				Frecuencia esperada	21,7	22,9	15,6	6,0	1,8	68,0
				Residuo	-1,7	1,1	,4	,0	,2	
				Residuos tipificados	-,4	,2	,1	,0	,2	
			Activo	Recuento	14	20	11	5	1	51
				Frecuencia esperada	16,2	17,2	11,7	4,5	1,3	51,0
				Residuo	-2,2	2,8	-7	,5	-,3	
				Residuos tipificados	-,6	,7	-2	,2	-,3	
			Muy activo	Recuento	34	24	15	2	1	76
				Frecuencia esperada	24,2	25,6	17,5	6,8	2,0	76,0
				Residuo	9,8	-1,6	-2,5	-4,8	-1,0	
	Residuos tipificados	2,0		-,3	-,6	-1,8	-,7			
	Total	Recuento	86	91	62	24	7	270		
		Frecuencia esperada	86,0	91,0	62,0	24,0	7,0	270,0		
	3	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	10	20	16	9	3	58
				Frecuencia esperada	17,2	21,3	12,8	4,4	2,3	58,0
				Residuo	-7,2	-1,3	3,2	4,6	,7	
				Residuos tipificados	-1,7	-,3	,9	2,2	,5	
			Poco activo	Recuento	16	23	12	3	1	55
				Frecuencia esperada	16,3	20,2	12,2	4,1	2,2	55,0
				Residuo	-,3	2,8	-2	-1,1	-1,2	
				Residuos tipificados	-,1	,6	,0	-,6	-,8	
			Activo	Recuento	15	15	14	3	0	47
Frecuencia esperada				13,9	17,3	10,4	3,5	1,9	47,0	
Residuo				1,1	-2,3	3,6	-,5	-1,9		
Residuos tipificados				,3	-,5	1,1	-,3	-1,4		
Muy activo			Recuento	26	25	8	2	5	66	
			Frecuencia esperada	19,6	24,2	14,6	5,0	2,6	66,0	
			Residuo	6,4	,8	-6,6	-3,0	2,4		
	Residuos tipificados	1,5	,2	-1,7	-1,3	1,5				
Total	Recuento	67	83	50	17	9	226			
	Frecuencia esperada	67,0	83,0	50,0	17,0	9,0	226,0			
FEM	1	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	19	39	42	25	7	132
				Frecuencia esperada	30,6	39,8	37,5	19,9	4,2	132,0
				Residuo	-11,6	-,8	4,5	5,1	2,8	
				Residuos tipificados	-2,1	-,1	,7	1,1	1,4	
			Poco activo	Recuento	22	24	23	8	1	78
				Frecuencia esperada	18,1	23,5	22,2	11,8	2,5	78,0
				Residuo	3,9	,5	,8	-3,8	-1,5	
				Residuos tipificados	,9	,1	,2	-1,1	-,9	
			Activo	Recuento	16	15	8	7	1	47
				Frecuencia esperada	10,9	14,2	13,4	7,1	1,5	47,0
				Residuo	5,1	,8	-5,4	-,1	-,5	
				Residuos tipificados	1,6	,2	-1,5	,0	-,4	

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

2	Muy activo	Recuento	9	8	8	3	0	28	
		Frecuencia esperada	6,5	8,4	8,0	4,2	,9	28,0	
		Residuo	2,5	-4	,0	-1,2	-,9		
		Residuos tipificados	1,0	-2	,0	-,6	-,9		
	Total	Recuento	66	86	81	43	9	285	
		Frecuencia esperada	66,0	86,0	81,0	43,0	9,0	285,0	
	PTTA F.EFC	Muy poco activo	Recuento	20	40	40	17	7	124
			Frecuencia esperada	27,0	37,3	39,1	16,2	4,5	124,0
			Residuo	-7,0	2,7	,9	,8	2,5	
			Residuos tipificados	-1,3	,4	,1	,2	1,2	
		Poco activo	Recuento	16	18	27	9	2	72
			Frecuencia esperada	15,7	21,7	22,7	9,4	2,6	72,0
			Residuo	,3	-3,7	4,3	-,4	-,6	
			Residuos tipificados	,1	-,8	,9	-,1	-,4	
		Activo	Recuento	12	15	13	8	1	49
			Frecuencia esperada	10,7	14,7	15,4	6,4	1,8	49,0
			Residuo	1,3	,3	-2,4	1,6	-,8	
			Residuos tipificados	,4	,1	-,6	,6	-,6	
	Muy activo	Recuento	12	10	7	2	0	31	
		Frecuencia esperada	6,7	9,3	9,8	4,0	1,1	31,0	
Residuo		5,3	,7	-2,8	-2,0	-1,1			
Residuos tipificados		2,0	,2	-,9	-1,0	-1,1			
Total	Recuento	60	83	87	36	10	276		
	Frecuencia esperada	60,0	83,0	87,0	36,0	10,0	276,0		
3	Muy poco activo	Recuento	12	30	65	33	12	152	
		Frecuencia esperada	16,6	38,0	54,6	30,5	12,3	152,0	
		Residuo	-4,6	-8,0	10,4	2,5	-,3		
		Residuos tipificados	-1,1	-1,3	1,4	,5	-,1		
	Poco activo	Recuento	8	15	19	13	8	63	
		Frecuencia esperada	6,9	15,8	22,6	12,6	5,1	63,0	
		Residuo	1,1	-,8	-3,6	,4	2,9		
		Residuos tipificados	,4	-,2	-,8	,1	1,3		
	Activo	Recuento	6	16	12	8	1	43	
		Frecuencia esperada	4,7	10,8	15,4	8,6	3,5	43,0	
		Residuo	1,3	5,3	-3,4	-,6	-2,5		
		Residuos tipificados	,6	1,6	-,9	-,2	-1,3		
	Muy activo	Recuento	5	10	6	3	2	26	
		Frecuencia esperada	2,8	6,5	9,3	5,2	2,1	26,0	
		Residuo	2,2	3,5	-3,3	-2,2	-,1		
		Residuos tipificados	1,3	1,4	-1,1	-1,0	-,1		
	Total	Recuento	31	71	102	57	23	284	
		Frecuencia esperada	31,0	71,0	102,0	57,0	23,0	284,0	

PTTA.F. EFC: PRÁCTICA TEMPO TOTAL AF. EDUCACIÓN FÍSICA CATEGORIZADA.

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 46. Medidas simétricas $p \leq 0,05$ para “son rápido/a”.

XÉNERO	CURSO		Proba estatística	Valor	T aprox.	Sig. Aprox.
MAS	1	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,117	-2,505	0,012*
		N de casos válidos		290		
	2	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,167	-3,385	0,001*
		N de casos válidos		270		
	3	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,169	-3,076	0,002*
		N de casos válidos		226		
FEM	1	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,171	-3,698	0,000*
		N de casos válidos		285		
	2	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,117	-2,446	0,014*
		N de casos válidos		276		
	3	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,129	-2,809	0,005*
		N de casos válidos		284		

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Volvemos a ver, ó igual que no caso anterior, como existe relación $p \leq 0,05$ para tódolos cursos analizados independentemente do xénero (táboa 46).

Levando a cabo unha visión por niveis educativos, implicando ós dous xéneros, vemos a polarización das respostas é menos evidente para o alumnado de 1º curso, pois os valores dos residuos tipificados (táboa 45) son moi homoxéneos, sen ningún que destaque sobre os demais.

Todo o contrario acontece no 2º curso da ESO. Aquí volvemos a ver como nos valores intermedios existe normalidade, mentres que para aqueles situados nos extremos as diferenzas entre o agardado e o obtido acentúanse; isto segue a tónica xeral, onde os “moi pouco activos” que din ser moi rápidos son máis do esperado mentres que se supoñía un número maior para aqueles que din ser “pouco” ou “nada” rápidos.

No 3º e último curso dos analizados seguimos igual que no curso anterior. Podemos ver aquí unha maior homoxeneidade de respostas por parte do xénero feminino, pois hai diferenzas co agardado en tódalas opcións facilitadas como resposta. Nos homes, existe unha maior polarización.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 47. PTTAF. EFC. Son forte.

XÉNERO	CURSO ACADÉMICO			SON FORTE					Total		
				MUCHO	BASTANTE	MEDIO	POCO	NADA			
MAS	1	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	23	29	13	15	4	84	
				Frecuencia esperada	24,5	29,2	19,6	8,1	2,6	84,0	
				Residuo	-1,5	-,2	-6,6	6,9	1,4		
				Residuos tipificados	-,3	,0	-1,5	2,4	,9		
			Poco activo	Recuento	22	33	29	8	2	94	
				Frecuencia esperada	27,5	32,6	22,0	9,0	2,9	94,0	
				Residuo	-5,5	,4	7,0	-1,0	-,9		
				Residuos tipificados	-1,0	,1	1,5	-,3	-,5		
			Activo	Recuento	16	16	13	3	2	50	
				Frecuencia esperada	14,6	17,4	11,7	4,8	1,5	50,0	
				Residuo	1,4	-1,4	1,3	-1,8	,5		
				Residuos tipificados	,4	-,3	,4	-,8	,4		
			Muy activo	Recuento	24	23	13	2	1	63	
				Frecuencia esperada	18,4	21,9	14,7	6,1	1,9	63,0	
				Residuo	5,6	1,1	-1,7	-4,1	-,9		
	Residuos tipificados	1,3		,2	-,4	-1,6	-,7				
	Total				Recuento	85	101	68	28	9	291
					Frecuencia esperada	85,0	101,0	68,0	28,0	9,0	291,0
	2	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	19	20	25	9	2	75	
				Frecuencia esperada	19,6	26,2	20,7	6,9	1,7	75,0	
				Residuo	-,6	-6,2	4,3	2,1	,3		
				Residuos tipificados	-,1	-1,2	,9	,8	,3		
			Poco activo	Recuento	17	25	16	8	2	68	
				Frecuencia esperada	17,8	23,8	18,8	6,3	1,5	68,0	
				Residuo	-,8	1,3	-2,8	1,8	,5		
				Residuos tipificados	-,2	,3	-,6	,7	,4		
			Activo	Recuento	7	23	17	4	1	52	
				Frecuencia esperada	13,6	18,2	14,3	4,8	1,1	52,0	
				Residuo	-6,6	4,8	2,7	-,8	-,1		
				Residuos tipificados	-1,8	1,1	,7	-,4	-,1		
			Muy activo	Recuento	28	27	17	4	1	77	
				Frecuencia esperada	20,1	26,9	21,2	7,1	1,7	77,0	
				Residuo	7,9	,1	-4,2	-3,1	-,7		
	Residuos tipificados	1,8		,0	-,9	-1,2	-,5				
	Total				Recuento	71	95	75	25	6	272
					Frecuencia esperada	71,0	95,0	75,0	25,0	6,0	272,0
	3	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	8	16	24	3	4	55	
				Frecuencia esperada	15,4	18,1	16,1	4,5	1,0	55,0	
				Residuo	-7,4	-2,1	7,9	-1,5	3,0		
				Residuos tipificados	-1,9	-,5	2,0	-,7	3,0		
			Poco activo	Recuento	14	22	16	3	0	55	
				Frecuencia esperada	15,4	18,1	16,1	4,5	1,0	55,0	
				Residuo	-1,4	3,9	-,1	-1,5	-1,0		
				Residuos tipificados	-,3	,9	,0	-,7	-1,0		
			Activo	Recuento	14	15	10	7	0	46	
Frecuencia esperada				12,8	15,1	13,5	3,7	,8	46,0		
Residuo				1,2	-,1	-3,5	3,3	-,8			
Residuos tipificados				,3	,0	-,9	1,7	-,9			
Muy activo			Recuento	26	20	15	5	0	66		
			Frecuencia esperada	18,4	21,7	19,3	5,4	1,2	66,0		
			Residuo	7,6	-1,7	-4,3	-,4	-1,2			
	Residuos tipificados	1,8	-,4	-1,0	-,2	-1,1					
Total				Recuento	62	73	65	18	4	222	
				Frecuencia esperada	62,0	73,0	65,0	18,0	4,0	222,0	
FEM	1	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	15	39	47	22	7	130	
				Frecuencia esperada	24,0	37,3	49,3	14,8	4,6	130,0	
				Residuo	-9,0	1,7	-2,3	7,2	2,4		
				Residuos tipificados	-1,8	,3	-,3	1,9	1,1		
			Poco activo	Recuento	24	19	28	5	2	78	
				Frecuencia esperada	14,4	22,4	29,6	8,9	2,8	78,0	
				Residuo	9,6	-3,4	-1,6	-3,9	-,8		
				Residuos tipificados	2,5	-,7	-,3	-1,3	-,5		
			Activo	Recuento	7	14	21	3	1	46	

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

2	PTTAF. EFC	Muy activo	Frecuencia esperada	8,5	13,2	17,5	5,2	1,6	46,0
			Residuo	-1,5	,8	3,5	-2,2	-,6	
			Residuos tipificados	-,5	,2	,8	-1,0	-,5	
			Recuento	6	9	11	2	0	28
			Frecuencia esperada	5,2	8,0	10,6	3,2	1,0	28,0
		Residuo	,8	1,0	,4	-1,2	-1,0		
		Residuos tipificados	,4	,3	,1	-,7	-1,0		
		Recuento	52	81	107	32	10	282	
		Frecuencia esperada	52,0	81,0	107,0	32,0	10,0	282,0	
		PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	11	37	39	28	9
	Frecuencia esperada			18,4	39,1	36,8	24,7	4,9	124,0
	Residuo			-7,4	-2,1	2,2	3,3	4,1	
	Residuos tipificados			-1,7	-,3	,4	,7	1,8	
	Poco activo		Recuento	7	26	23	15	1	72
			Frecuencia esperada	10,7	22,7	21,4	14,3	2,9	72,0
			Residuo	-3,7	3,3	1,6	,7	-1,9	
			Residuos tipificados	-1,1	,7	,3	,2	-1,1	
	Activo		Recuento	13	18	10	7	1	49
			Frecuencia esperada	7,3	15,4	14,6	9,8	2,0	49,0
			Residuo	5,7	2,6	-4,6	-2,8	-1,0	
Residuos tipificados			2,1	,6	-1,2	-,9	-,7		
	Muy activo		Recuento	10	6	10	5	0	31
			Frecuencia esperada	4,6	9,8	9,2	6,2	1,2	31,0
Residuo			5,4	-3,8	,8	-1,2	-1,2		
Residuos tipificados		2,5	-1,2	,3	-,5	-1,1			
	Recuento	41	87	82	55	11	276		
	Frecuencia esperada	41,0	87,0	82,0	55,0	11,0	276,0		
3	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	11	29	52	41	18	151
			Frecuencia esperada	14,9	39,0	48,0	32,0	17,1	151,0
			Residuo	-3,9	-10,0	4,0	9,0	,9	
			Residuos tipificados	-1,0	-1,6	,6	1,6	,2	
		Poco activo	Recuento	4	23	17	9	10	63
			Frecuencia esperada	6,2	16,3	20,0	13,4	7,1	63,0
			Residuo	-2,2	6,7	-3,0	-4,4	2,9	
			Residuos tipificados	-,9	1,7	-,7	-1,2	1,1	
		Activo	Recuento	9	10	14	7	3	43
			Frecuencia esperada	4,3	11,1	13,7	9,1	4,9	43,0
	Residuo		4,7	-1,1	,3	-2,1	-1,9		
	Residuos tipificados		2,3	-,3	,1	-,7	-,8		
		Muy activo	Recuento	4	11	7	3	1	26
			Frecuencia esperada	2,6	6,7	8,3	5,5	2,9	26,0
	Residuo		1,4	4,3	-1,3	-2,5	-1,9		
Residuos tipificados		,9	1,7	-,4	-1,1	-1,1			
	Recuento	28	73	90	60	32	283		
	Frecuencia esperada	28,0	73,0	90,0	60,0	32,0	283,0		

PTTAF. EFC: PRÁCTICA TEMPO TOTAL AF. EDUCACIÓN FÍSICA CATEGORIZADA.

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 48. Medidas simétricas $p \leq 0,05$ para “son forte”.

XÉNERO	CURSO		Proba estatística	Valor	T aprox.	Sig. Aprox. ^a
MAS	1	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,110	-2,249	0,025*
		N de casos válidos		291		
	2	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,111	-2,170	0,030*
		N de casos válidos		272		
	3	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,174	-3,217	0,001*
		N de casos válidos		222		
FEM	1	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,118	-2,642	0,008*
		N de casos válidos		282		
	2	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,174	-3,546	0,000*
		N de casos válidos		276		
	3	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,169	-3,732	0,000*
		N de casos válidos		283		

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Unha vez máis, ó igual que nos casos anteriores, observamos como $p \leq 0,05$ para tódolos cursos analizados independentemente do xénero (Táboa 48).

Así mesmo, o valor obtido dinos que a relación non é demasiado forte, dado que non supera en ningún caso a barreira de -0,200, sendo lixeiramente superior nas alumnas que nos alumnos.

Levando a cabo unha análise por xénero, dado que a dinámica é similar en tódolos cursos, podemos observar (Táboa 47) como nos homes, independentemente do nivel educativo, os valores que escapan da normalidade son, sobre todo, os referentes ás opcións de “moi pouco activos” ou “moi activos” con relación a “son forte” aínda que tamén atopamos algún nas opcións intermedias como “pouco activo” ou “activo”.

No xénero feminino, a distribución é moito máis homoxénea en tódalas respostas, sobre todo no 3º curso, polo que non podemos destacar ningún valor en concreto dos analizados.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 49. PTTAF. EFC. Son valente.

XÉNERO	CURSO ACADÉMICO			SON VALENTE					Total		
				MUCHO	BASTANTE	MEDIO	POCO	NADA			
MAS	1	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	31	17	27	7	2	84	
				Frecuencia esperada	28,7	25,8	22,6	5,8	1,2	84,0	
				Residuo	2,3	-8,8	4,4	1,2	,8		
				Residuos tipificados	,4	-1,7	,9	,5	,8		
			Poco activo	Recuento	26	35	26	4	2	93	
				Frecuencia esperada	31,7	28,5	25,0	6,4	1,3	93,0	
				Residuo	-5,7	6,5	1,0	-2,4	,7		
				Residuos tipificados	-1,0	1,2	,2	-1,0	,6		
			Activo	Recuento	16	16	13	5	0	50	
				Frecuencia esperada	17,1	15,3	13,4	3,4	,7	50,0	
				Residuo	-1,1	,7	-4	1,6	-,7		
				Residuos tipificados	-,3	,2	-,1	,8	-,8		
			Muy activo	Recuento	26	21	12	4	0	63	
				Frecuencia esperada	21,5	19,3	16,9	4,3	,9	63,0	
				Residuo	4,5	1,7	-4,9	-,3	-,9		
	Residuos tipificados	1,0		,4	-1,2	-,2	-,9				
	Total				Recuento	99	89	78	20	4	290
					Frecuencia esperada	99,0	89,0	78,0	20,0	4,0	290,0
	2	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	22	15	29	3	3	72	
				Frecuencia esperada	20,3	24,9	21,1	4,3	1,4	72,0	
				Residuo	1,7	-9,9	7,9	-1,3	1,6		
				Residuos tipificados	,4	-2,0	1,7	-6	1,4		
			Poco activo	Recuento	16	27	18	6	1	68	
				Frecuencia esperada	19,2	23,5	19,9	4,1	1,3	68,0	
				Residuo	-3,2	3,5	-1,9	1,9	-,3		
				Residuos tipificados	-,7	,7	-,4	,9	-,2		
			Activo	Recuento	7	22	16	5	0	50	
				Frecuencia esperada	14,1	17,3	14,7	3,0	,9	50,0	
				Residuo	-7,1	4,7	1,3	2,0	-,9		
				Residuos tipificados	-1,9	1,1	,3	1,1	-1,0		
			Muy activo	Recuento	30	28	15	2	1	76	
				Frecuencia esperada	21,4	26,3	22,3	4,6	1,4	76,0	
				Residuo	8,6	1,7	-7,3	-2,6	-,4		
	Residuos tipificados	1,9		,3	-1,5	-1,2	-,4				
	Total				Recuento	75	92	78	16	5	266
					Frecuencia esperada	75,0	92,0	78,0	16,0	5,0	266,0
	3	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	8	24	18	5	1	56	
				Frecuencia esperada	16,8	19,6	15,3	3,8	,5	56,0	
				Residuo	-8,8	4,4	2,7	1,2	,5		
				Residuos tipificados	-2,2	1,0	,7	,6	,7		
			Poco activo	Recuento	15	17	18	4	1	55	
				Frecuencia esperada	16,5	19,2	15,0	3,7	,5	55,0	
				Residuo	-1,5	-2,2	3,0	,3	,5		
				Residuos tipificados	-,4	-,5	,8	,2	,7		
			Activo	Recuento	19	13	13	1	0	46	
Frecuencia esperada				13,8	16,1	12,6	3,1	,4	46,0		
Residuo				5,2	-3,1	,4	-2,1	-,4			
Residuos tipificados				1,4	-,8	,1	-1,2	-,6			
Muy activo			Recuento	25	24	12	5	0	66		
			Frecuencia esperada	19,8	23,1	18,1	4,4	,6	66,0		
			Residuo	5,2	,9	-6,1	,6	-,6			
	Residuos tipificados	1,2	,2	-1,4	,3	-,8					
Total				Recuento	67	78	61	15	2	223	
				Frecuencia esperada	67,0	78,0	61,0	15,0	2,0	223,0	
FEM	1	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	27	36	48	16	3	130	
				Frecuencia esperada	31,7	39,5	43,2	11,9	3,7	130,0	
				Residuo	-4,7	-3,5	4,8	4,1	-,7		
				Residuos tipificados	-,8	-,6	,7	1,2	-,4		
			Poco activo	Recuento	23	26	21	5	3	78	
				Frecuencia esperada	19,0	23,7	25,9	7,2	2,2	78,0	
				Residuo	4,0	2,3	-4,9	-2,2	,8		
				Residuos tipificados	,9	,5	-1,0	-,8	,5		
			Activo	Recuento	10	17	14	4	2	47	

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

2	PTTAF. EFC	Muy activo	Frecuencia esperada	11,5	14,3	15,6	4,3	1,3	47,0
			Residuo	-1,5	2,7	-1,6	-,3	,7	
			Residuos tipificados	-,4	,7	-,4	-,2	,6	
			Recuento	9	7	11	1	0	28
			Frecuencia esperada	6,8	8,5	9,3	2,6	,8	28,0
		Residuo	2,2	-1,5	1,7	-1,6	-,8		
		Residuos tipificados	,8	-,5	,6	-1,0	-,9		
		Recuento	69	86	94	26	8	283	
		Frecuencia esperada	69,0	86,0	94,0	26,0	8,0	283,0	
		PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	20	31	50	19	4
	Frecuencia esperada			29,5	35,4	41,8	15,0	2,3	124,0
	Residuo			-9,5	-4,4	8,2	4,0	1,7	
	Residuos tipificados			-1,8	-,7	1,3	1,0	1,1	
	Poco activo		Recuento	21	21	22	7	1	72
			Frecuencia esperada	17,1	20,6	24,3	8,7	1,3	72,0
			Residuo	3,9	,4	-2,3	-1,7	-,3	
			Residuos tipificados	,9	,1	-,5	-,6	-,3	
	Activo		Recuento	14	16	10	6	0	46
			Frecuencia esperada	11,0	13,1	15,5	5,6	,8	46,0
			Residuo	3,0	2,9	-5,5	,4	-,8	
Residuos tipificados			,9	,8	-1,4	,2	-,9		
Muy activo	Recuento		10	10	10	1	0	31	
	Frecuencia esperada		7,4	8,9	10,4	3,7	,6	31,0	
	Residuo		2,6	1,1	-,4	-2,7	-,6		
	Residuos tipificados	1,0	,4	-,1	-1,4	-,8			
Recuento	65	78	92	33	5	273			
Frecuencia esperada	65,0	78,0	92,0	33,0	5,0	273,0			
3	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	24	38	49	34	6	151
			Frecuencia esperada	30,4	43,8	47,0	21,9	8,0	151,0
			Residuo	-6,4	-5,8	2,0	12,1	-2,0	
			Residuos tipificados	-1,2	-,9	,3	2,6	-,7	
		Poco activo	Recuento	11	24	18	5	5	63
			Frecuencia esperada	12,7	18,3	19,6	9,1	3,3	63,0
			Residuo	-1,7	5,7	-1,6	-4,1	1,7	
			Residuos tipificados	-,5	1,3	-,4	-1,4	,9	
		Activo	Recuento	13	13	12	2	3	43
			Frecuencia esperada	8,7	12,5	13,4	6,2	2,3	43,0
			Residuo	4,3	,5	-1,4	-4,2	,7	
			Residuos tipificados	1,5	,2	-,4	-1,7	,5	
	Muy activo	Recuento	9	7	9	0	1	26	
		Frecuencia esperada	5,2	7,5	8,1	3,8	1,4	26,0	
		Residuo	3,8	-,5	,9	-3,8	-,4		
Residuos tipificados		1,6	-,2	,3	-1,9	-,3			
Recuento	57	82	88	41	15	283			
Frecuencia esperada	57,0	82,0	88,0	41,0	15,0	283,0			

PTTAF. EFC: PRÁCTICA TEMPO TOTAL AF. EDUCACIÓN FÍSICA CATEGORIZADA.

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 50. Medidas simétricas $p \leq 0,05$ para “son valente”.

XÉNERO	CURSO		Proba estatística	Valor	T aprox	Sig. aprox ^a
MAS	1	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,069	-1,383	0,167
		N de casos válidos		290		
	2	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,118	-2,260	0,024*
		N de casos válidos		266		
	3	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,165	-3,205	0,001*
		N de casos válidos		223		
FEM	1	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,080	-1,713	0,087
		N de casos válidos		283		
	2	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,176	-3,835	0,000*
		N de casos válidos		273		
	3	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,162	-3,522	0,000*
		N de casos válidos		283		

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Botado unha ollada ás medidas simétricas en referencia ó ítem “son valente” (Táboa 50) vemos como $p \leq 0,05$ ten un denominador común, posto que se atopa relación en tódolos cursos con independencia do xénero agás en 1º da ESO, tanto nuns como noutros.

Comezando cos dous cursos nos que existe relación ($p \leq 0,05$) no xénero masculino (Táboa 49), vemos como hai unha distribución común a ambos; isto é, vemos como hai total normalidade dentro daqueles que se consideran “pouco activos”, mentres que para o resto non é así, sobre todo no segundo curso. Ó igual que nas diferentes analizadas anteriormente vemos que para baixos índices de AF se agardaban menos respostas en relación a ser “moi valente” ou “bastante valente”, ó contrario que para aqueles que se consideran “pouco ou nada valentes” onde se agardaban máis alumnos.

Situación inversa para altos índices de AF (“activo ou moi activo”), onde se agardaban máis respostas en relación a ser moi valente. Cabe destacar o caso do 2º curso, posto que dentro dos fisicamente “activos” se agardaban menos respostas de “moi valente”.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 51. PTTAF. EFC. Estou moi delgado/a.

XÉNERO	CURSO ACADÉMICO			ESTOU MOI DELGADO					Total		
				MUCHO	BASTANTE	MEDIO	POCO	NADA			
MAS	1	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	15	15	38	11	5	84	
				Frecuencia esperada	13,5	23,6	33,9	9,8	3,2	84,0	
				Residuo	1,5	-8,6	4,1	1,2	1,8		
				Residuos tipificados	,4	-1,8	,7	,4	1,0		
			Poco activo	Recuento	10	27	43	9	4	93	
				Frecuencia esperada	15,0	26,1	37,6	10,8	3,5	93,0	
				Residuo	-5,0	,9	5,4	-1,8	,5		
				Residuos tipificados	-1,3	,2	,9	-,6	,3		
			Activo	Recuento	10	18	12	9	1	50	
				Frecuencia esperada	8,0	14,0	20,2	5,8	1,9	50,0	
				Residuo	2,0	4,0	-8,2	3,2	-,9		
				Residuos tipificados	,7	1,1	-1,8	1,3	-,6		
			Muy activo	Recuento	12	22	25	5	1	65	
				Frecuencia esperada	10,5	18,3	26,3	7,6	2,4	65,0	
				Residuo	1,5	3,7	-1,3	-2,6	-1,4		
	Residuos tipificados	,5		,9	-,2	-,9	-,9				
	Total				Recuento	47	82	118	34	11	292
					Frecuencia esperada	47,0	82,0	118,0	34,0	11,0	292,0
	2	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	7	17	33	12	3	72	
				Frecuencia esperada	6,7	22,7	31,3	9,7	1,6	72,0	
				Residuo	,3	-5,7	1,7	2,3	1,4		
				Residuos tipificados	,1	-1,2	,3	,7	1,1		
			Poco activo	Recuento	6	24	28	9	1	68	
				Frecuencia esperada	6,4	21,4	29,5	9,2	1,5	68,0	
				Residuo	-,4	2,6	-1,5	-,2	-,5		
				Residuos tipificados	-,1	,6	-,3	-,1	-,4		
			Activo	Recuento	5	12	24	8	1	50	
				Frecuencia esperada	4,7	15,7	21,7	6,7	1,1	50,0	
				Residuo	,3	-3,7	2,3	1,3	-,1		
				Residuos tipificados	,1	-,9	,5	,5	-,1		
			Muy activo	Recuento	7	31	31	7	1	77	
				Frecuencia esperada	7,2	24,2	33,5	10,4	1,7	77,0	
				Residuo	-,2	6,8	-2,5	-3,4	-,7		
	Residuos tipificados	-,1		1,4	-,4	-1,0	-,6				
	Total				Recuento	25	84	116	36	6	267
					Frecuencia esperada	25,0	84,0	116,0	36,0	6,0	267,0
	3	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	13	10	22	9	3	57	
				Frecuencia esperada	8,7	15,3	24,4	6,9	1,8	57,0	
				Residuo	4,3	-5,3	-2,4	2,1	1,2		
				Residuos tipificados	1,5	-1,3	-,5	,8	,9		
			Poco activo	Recuento	6	15	25	9	0	55	
				Frecuencia esperada	8,3	14,7	23,6	6,6	1,7	55,0	
				Residuo	-2,3	,3	1,4	2,4	-1,7		
				Residuos tipificados	-,8	,1	,3	,9	-1,3		
			Activo	Recuento	7	13	23	3	0	46	
Frecuencia esperada				7,0	12,3	19,7	5,5	1,4	46,0		
Residuo				,0	,7	3,3	-2,5	-1,4			
Residuos tipificados				,0	,2	,7	-1,1	-1,2			
Muy activo			Recuento	8	22	26	6	4	66		
			Frecuencia esperada	10,0	17,7	28,3	8,0	2,1	66,0		
			Residuo	-2,0	4,3	-2,3	-2,0	1,9			
	Residuos tipificados	-,6	1,0	-,4	-,7	1,3					
Total				Recuento	34	60	96	27	7	224	
				Frecuencia esperada	34,0	60,0	96,0	27,0	7,0	224,0	
FEM	1	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	18	24	56	22	10	130	
				Frecuencia esperada	18,0	31,0	58,8	16,7	5,6	130,0	
				Residuo	,0	-7,0	-2,8	5,3	4,4		
				Residuos tipificados	,0	-1,3	-,4	1,3	1,9		
			Poco activo	Recuento	11	21	35	9	0	76	
				Frecuencia esperada	10,5	18,1	34,3	9,7	3,2	76,0	
				Residuo	,5	2,9	,7	-,7	-3,2		
				Residuos tipificados	,1	,7	,1	-,2	-1,8		
			Activo	Recuento	6	16	20	4	1	47	

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

2	PTTAF. EFC		Frecuencia esperada	6,5	11,2	21,2	6,0	2,0	47,0
			Residuo	-,5	4,8	-1,2	-2,0	-1,0	
			Residuos tipificados	-,2	1,4	-,3	-,8	-,7	
		Muy activo	Recuento	4	6	16	1	1	28
			Frecuencia esperada	3,9	6,7	12,7	3,6	1,2	28,0
			Residuo	,1	-,7	3,3	-2,6	-,2	
		Total	Residuos tipificados	,1	-,3	,9	-1,4	-,2	
			Recuento	39	67	127	36	12	281
			Frecuencia esperada	39,0	67,0	127,0	36,0	12,0	281,0
		PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	15	33	55	15	5
	Frecuencia esperada			13,1	28,8	51,8	22,5	6,8	123,0
	Residuo			1,9	4,2	3,2	-7,5	-1,8	
	Residuos tipificados			,5	,8	,4	-1,6	-,7	
	Poco activo		Recuento	2	14	31	18	5	70
			Frecuencia esperada	7,4	16,4	29,5	12,8	3,8	70,0
			Residuo	-5,4	-2,4	1,5	5,2	1,2	
	Activo		Residuos tipificados	-2,0	-,6	,3	1,4	,6	
			Recuento	6	7	20	13	3	49
			Frecuencia esperada	5,2	11,5	20,6	9,0	2,7	49,0
	Muy activo		Residuo	,8	-4,5	-,6	4,0	,3	
Residuos tipificados			,3	-1,3	-,1	1,3	,2		
Recuento			6	10	9	4	2	31	
Total	Frecuencia esperada		3,3	7,3	13,1	5,7	1,7	31,0	
	Residuo		2,7	2,7	-4,1	-1,7	,3		
	Residuos tipificados		1,5	1,0	-1,1	-,7	,2		
Total	Recuento		29	64	115	50	15	273	
	Frecuencia esperada		29,0	64,0	115,0	50,0	15,0	273,0	
3	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	19	33	59	27	13	151
			Frecuencia esperada	16,0	33,1	63,0	28,3	10,7	151,0
			Residuo	3,0	-,1	-4,0	-1,3	2,3	
			Residuos tipificados	,7	,0	-,5	-,2	,7	
		Poco activo	Recuento	5	12	28	14	4	63
			Frecuencia esperada	6,7	13,8	26,3	11,8	4,5	63,0
			Residuo	-1,7	-1,8	1,7	2,2	-,5	
		Activo	Residuos tipificados	-,6	-,5	,3	,6	-,2	
			Recuento	2	12	21	6	2	43
			Frecuencia esperada	4,6	9,4	17,9	8,1	3,0	43,0
	Muy activo	Residuo	-2,6	2,6	3,1	-2,1	-1,0		
		Residuos tipificados	-1,2	,8	,7	-,7	-,6		
		Recuento	4	5	10	6	1	26	
	Total	Frecuencia esperada	2,8	5,7	10,8	4,9	1,8	26,0	
		Residuo	1,2	-,7	-,8	1,1	-,8		
		Residuos tipificados	,7	-,3	-,3	,5	-,6		
	Total	Recuento	30	62	118	53	20	283	
		Frecuencia esperada	30,0	62,0	118,0	53,0	20,0	283,0	

PTTAF. EFC: PRÁCTICA TEMPO TOTAL AF. EDUCACIÓN FÍSICA CATEGORIZADA.

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 52. Medidas simétricas $p \leq 0,05$ para “estou delgado/a”.

XÉNERO	CURSO		Proba estatística	Valor	T aprox	Sig. aprox ^a
MAS	1	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,105	-2,187	0,029*
		N de casos válidos		292		
	2	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,086	-1,755	0,079
		N de casos válidos		267		
	3	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,028	-,479	0,632
		N de casos válidos		224		
FEM	1	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,107	-2,314	0,021*
		N de casos válidos		281		
	2	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	0,060	1,193	0,233
		N de casos válidos		273		
	3	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	0,001	,031	0,975
		N de casos válidos		283		

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Como podemos observar en relación ó ítem “estou delgado/a” (táboa 52), danos unha relación entre as variables estudadas so ten lugar no 1º curso de cada xénero, masculino ($T = -2,187$; $p \leq 0,05$) e feminino ($T = -2,314$; $p \leq 0,05$). Esta relación, a pesar de ser existente, non é moi forte dado que os valores obtidos para cada un dos cursos están arredor de $-0,100$.

No que respecta á desviación sobre o esperado en cada unha das respostas (táboa 51) vemos que os resultados son semellantes para ambos xéneros. Non se da a polaridade que puidemos observar en algunhas das variables anteriormente analizadas, senón que os resultados son moi homoxéneos.

Dentro daqueles/as “moi pouco activos/as” vemos como predomina a tónica xeral, posto que se esperaban menos alumnos/as que afirmaran estar “bastante delgados/as” e máis que afirmaran estar “nada delgados/as”.

Para os/as “pouco activos/as” so existe un lixeiro desvío da normalidade nos que se consideran moi delgados (masculino); mentres que no xénero feminino agardábanse menos respostas que dixeran estar “nada delgadas”.

Naqueles/as “activos”, vemos que dentro dos homes hai un maior número de respostas en relación a “bastante delgado”, menos do agardado en relación a “medianamente delgado” e máis do agardado para “pouco delgado”.

No lado feminino, a normalidade dáse en tódolos casos, agás nas que afirman estar “bastante delgadas”, onde se agardaba un número maior.

Finalmente, en relación a aqueles/as “moi activos”, a normalidade é completa no xénero masculino; mentres que no feminino esta so se rompe nas que se consideran “pouco delgadas”, onde se agardaba un número menor.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 53. Estou satisfeito/a coa miña aparencia.

XÉNERO	CURSO ACADÉMICO			ESTOU SATISFEITO COA MIÑA APARENCIA					Total		
				MUCHO	BASTANTE	MEDIO	POCO	NADA			
MAS.	1	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	36	15	21	3	9	84	
				Frecuencia esperada	41,9	16,8	14,5	5,7	5,1	84,0	
				Residuo	-5,9	-1,8	6,5	-2,7	3,9		
				Residuos tipificados	-,9	-,4	1,7	-1,1	1,7		
			Poco activo	Recuento	39	24	19	8	4	94	
				Frecuencia esperada	46,8	18,8	16,3	6,4	5,7	94,0	
				Residuo	-7,8	5,2	2,7	1,6	-1,7		
				Residuos tipificados	-1,1	1,2	,7	,6	-,7		
			Activo	Recuento	27	9	8	3	4	51	
				Frecuencia esperada	25,4	10,2	8,8	3,5	3,1	51,0	
				Residuo	1,6	-1,2	-8	-5	,9		
				Residuos tipificados	,3	-,4	-,3	-,2	,5		
			Muy activo	Recuento	45	11	3	6	1	66	
				Frecuencia esperada	32,9	13,2	11,4	4,5	4,0	66,0	
				Residuo	12,1	-2,2	-8,4	1,5	-3,0		
	Residuos tipificados	2,1		-,6	2,5	,7	-1,5				
	Total				Recuento	147	59	51	20	18	295
					Frecuencia esperada	147,0	59,0	51,0	20,0	18,0	295,0
	2	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	25	21	17	9	1	73	
				Frecuencia esperada	31,5	19,0	14,7	6,0	1,9	73,0	
				Residuo	-6,5	2,0	2,3	3,0	-,9		
				Residuos tipificados	-1,2	,5	,6	1,2	-,7		
			Poco activo	Recuento	31	15	15	6	1	68	
				Frecuencia esperada	29,3	17,7	13,7	5,6	1,8	68,0	
				Residuo	1,7	-2,7	1,3	,4	-,8		
				Residuos tipificados	,3	-,6	,4	,2	-,6		
			Activo	Recuento	21	16	10	3	2	52	
				Frecuencia esperada	22,4	13,5	10,4	4,3	1,4	52,0	
				Residuo	-1,4	2,5	-4	-1,3	,6		
				Residuos tipificados	-,3	,7	-,1	-,6	,6		
			Muy activo	Recuento	39	18	12	4	3	76	
				Frecuencia esperada	32,8	19,8	15,3	6,2	2,0	76,0	
				Residuo	6,2	-1,8	-3,3	-2,2	1,0		
	Residuos tipificados	1,1		-,4	-,8	-,9	,7				
	Total				Recuento	116	70	54	22	7	269
					Frecuencia esperada	116,0	70,0	54,0	22,0	7,0	269,0
	3	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	17	19	8	7	7	58	
				Frecuencia esperada	22,2	17,8	8,2	6,4	3,4	58,0	
				Residuo	-5,2	1,2	-,2	,6	3,6		
				Residuos tipificados	-1,1	,3	-,1	,2	2,0		
			Poco activo	Recuento	23	12	13	4	3	55	
				Frecuencia esperada	21,0	16,9	7,8	6,1	3,2	55,0	
				Residuo	2,0	-4,9	5,2	-2,1	-,2		
				Residuos tipificados	,4	-1,2	1,9	-,9	-,1		
			Activo	Recuento	14	19	4	9	0	46	
Frecuencia esperada				17,6	14,1	6,5	5,1	2,7	46,0		
Residuo				-3,6	4,9	-2,5	3,9	-2,7			
Residuos tipificados				-,9	1,3	-1,0	1,7	-1,6			
Muy activo			Recuento	32	19	7	5	3	66		
			Frecuencia esperada	25,2	20,2	9,4	7,3	3,8	66,0		
			Residuo	6,8	-1,2	-2,4	-2,3	-,8			
	Residuos tipificados	1,3	-,3	-,8	-,9	-,4					
Total				Recuento	86	69	32	25	13	225	
				Frecuencia esperada	86,0	69,0	32,0	25,0	13,0	225,0	
FEM	1	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	49	28	30	16	12	135	
				Frecuencia esperada	54,4	31,9	26,3	13,1	9,4	135,0	
				Residuo	-5,4	-3,9	3,8	2,9	2,6		
				Residuos tipificados	-,7	-,7	,7	,8	,9		
			Poco activo	Recuento	35	21	12	8	3	79	
				Frecuencia esperada	31,8	18,7	15,4	7,7	5,5	79,0	
				Residuo	3,2	2,3	-3,4	,3	-2,5		
				Residuos tipificados	,6	,5	-,9	,1	-1,1		
			Activo	Recuento	17	14	11	2	3	47	
				Frecuencia esperada	18,9	11,1	9,1	4,6	3,3	47,0	
				Residuo	-1,9	2,9	1,9	-2,6	-,3		
				Residuos tipificados	-,4	,9	,6	-1,2	-,1		

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

2		Muy activo	Recuento	15	5	3	2	2	27	
			Frecuencia esperada	10,9	6,4	5,3	2,6	1,9	27,0	
			Residuo	4,1	-1,4	-2,3	-6	,1		
			Residuos tipificados	1,3	-,5	-1,0	-,4	,1		
	Total			Recuento	116	68	56	28	20	288
				Frecuencia esperada	116,0	68,0	56,0	28,0	20,0	288,0
	PTTAF. EFC	Muy poco activo	Recuento	38	36	26	15	8	123	
			Frecuencia esperada	37,0	31,6	26,3	17,8	10,3	123,0	
			Residuo	1,0	4,4	-,3	-2,8	-2,3		
			Residuos tipificados	-,2	,8	-,1	-,7	-,7		
		Poco activo	Recuento	17	18	19	11	7	72	
			Frecuencia esperada	21,7	18,5	15,4	10,4	6,0	72,0	
			Residuo	-4,7	-,5	3,6	,6	1,0		
			Residuos tipificados	-1,0	-,1	,9	,2	,4		
		Activo	Recuento	13	13	9	9	6	50	
Frecuencia esperada			15,0	12,9	10,7	7,2	4,2	50,0		
Residuo			-2,0	,1	-1,7	1,8	1,8			
Residuos tipificados			-,5	,0	-,5	,7	,9			
Muy activo		Recuento	15	4	5	5	2	31		
		Frecuencia esperada	9,3	8,0	6,6	4,5	2,6	31,0		
		Residuo	5,7	-4,0	-1,6	,5	-,6			
		Residuos tipificados	1,9	-1,4	-,6	,2	-,4			
Total			Recuento	83	71	59	40	23	276	
			Frecuencia esperada	83,0	71,0	59,0	40,0	23,0	276,0	
3	Muy poco activo	Recuento	47	27	26	22	28	150		
		Frecuencia esperada	45,0	28,4	31,1	19,3	26,3	150,0		
		Residuo	2,0	-1,4	-5,1	2,7	1,8			
		Residuos tipificados	,3	-,3	-,9	,6	,3			
	Poco activo	Recuento	19	11	16	7	9	62		
		Frecuencia esperada	18,6	11,7	12,8	8,0	10,9	62,0		
		Residuo	,4	-,7	3,2	-1,0	-1,9			
		Residuos tipificados	,1	-,2	,9	-,3	-,6			
	Activo	Recuento	10	9	10	5	8	42		
		Frecuencia esperada	12,6	8,0	8,7	5,4	7,4	42,0		
		Residuo	-2,6	1,1	1,3	-,4	,7			
		Residuos tipificados	-,7	,4	,4	-,2	,2			
	Muy activo	Recuento	8	6	6	2	4	26		
		Frecuencia esperada	7,8	4,9	5,4	3,3	4,6	26,0		
		Residuo	,2	1,1	,6	-1,3	-,6			
Residuos tipificados		,1	,5	,3	-,7	-,3				
Total			Recuento	84	53	58	36	49	280	
			Frecuencia esperada	84,0	53,0	58,0	36,0	49,0	280,0	

PTTAF. EFC: PRÁCTICA TEMPO TOTAL AF. EDUCACIÓN FÍSICA CATEGORIZADA.

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

Capítulo III. ANÁLISE DE RESULTADOS

Táboa 54. Medidas simétricas $p \leq 0,05$ para “estou satisfeito/a coa miña aparencia”.

XÉNERO	CURSO		Proba estatística	Valor	T aprox	Sig. aprox ^a
MAS	1	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,151	-3,293	0,001*
		N de casos válidos		295		
	2	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,095	-1,935	0,053
		N de casos válidos		269		
	3	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,124	-2,257	0,024*
		N de casos válidos		225		
FEM	1	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,091	-1,936	0,053
		N de casos válidos		288		
	2	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	0,025	,497	0,619
		N de casos válidos		276		
	3	Ordinal por ordinal	Tau-c de Kendall	-0,007	-,142	0,887
		N de casos válidos		280		

MAS: MASCULINO.

FEM: FEMININO.

En relación á variables “estou satisfeito/a coa miña aparencia” vemos como a relación (Táboa 54) se reduce a so dous cursos, 1º ($T = -3,293$; $p \leq 0,05$) e 3º ESO ($T = -2,257$; $p \leq 0,05$) e soamente para o xénero masculino.

No 1º curso vemos como (Táboa 53) aqueles que non seguen a normalidade son os alumnos “moi pouco activos”, “pouco activos” e “moi activos”, aínda que en diferente grao. Nos dous primeiros, os resultados dos residuos tipificados están moi próximos a esta. No terceiro dos casos mencionados é onde podemos ver que os valores se desvían en maior medida.

Nos “moi pouco activos” agardábase un número maior de respostas para aqueles “medianamente satisfeitos coa súa aparencia” e “nada satisfeitos coa súa aparencia”, así como un menor número para os “pouco satisfeitos coa súa aparencia”.

Naqueles “pouco activos” vemos que se agardaba un maior número de respostas para aqueles “bastante satisfeitos coa súa aparencia” e un menor para os “moi satisfeitos coa súa aparencia”.

No último dos ítem, “moi activos” esperábase un maior número de alumnos “moi satisfeitos coa súa aparencia” e un menor número nos “medianamente satisfeitos coa súa aparencia” e “nada satisfeitos coa súa aparencia”.

No 3º curso, a distribución é máis homoxénea en tódolos valores. Cabe destacar entre os “moi pouco activos” que se esperaba un número bastante maior nos “nada satisfeitos coa súa aparencia”; dentro dos “pouco activos” un número maior nos “medianamente satisfeitos coa súa aparencia”; mentres que nos “activos” un número maior nos “pouco satisfeitos coa súa aparencia” e menor nos “nada satisfeitos coa súa aparencia”.

Aínda que existen máis casos que difiren lixeiramente da normalidade, estes son os máis destacados de todos eles.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

Neste estudo analízase a relación entre a percepción de competencia e o nivel de práctica de AF empregando como mostra escolares galegos entre 1º ESO e 3º ESO (Táboa 3) daqueles centros educativos que durante o curso 13/14 dispoñían dun Proxecto Deportivo de Centro aprobado pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia. A análise destes datos foi levada a cabo diferenciando xénero e curso académico.

Este estudo, tal e como se explica no Capítulo II referente ó marco metodolóxico consta de dous obxectivos principais:

1. Averiguar a relación existente entre as variables acerca da percepción de competencia (son áxil, son rápido, son forte...) e os niveis de práctica física dos escolares que deron resposta ós cuestionarios administrados no IES de Teis e no IES Fontexería.
2. Coñecer a relación que existe, si é o caso, entre a percepción de competencia dos escolares galegos entre 1º e 3º ESO que respostaron ó cuestionario (Anexo I), e os niveis de práctica de actividade físico-deportiva destes.

Para organizar esta discusión en referencia ós anteriores obxectivos, seguiremos a lóxica derivada dos mesmos, de tal forma que imos comezar analizando os estatísticos descritivos relacionados ca práctica de AF dos centros obxecto de análise (Táboa 1) para concluír coa análise dos ítem relativos á percepción de competencia dos centros estudados e a relación desta variable coa práctica total de AF de toda a poboación de tódolos centros do estudo (Táboa 36; Táboa 3).

En relación á práctica de AF, tomando como referencia o índice de AF do alumnado (Táboa 36), vemos como existe unha grande diferenza entre xéneros. Aqueles alumnos moi pouco ou pouco activos tenden a decrecer lixeiramente a medida que avanzan nos niveis educativos, existindo un 10 % de diferenza entre o 1º e o 3º curso. De igual maneira responden aqueles activos ou moi activos que se incrementan en igual medida entre o 1º e 3º curso da ESO.

No caso do xénero feminino, vemos como as alumnas pouco ou moi pouco activas superan en tódolos casos o 70 %, existindo un descenso do 73 % ao 71% entre 1º e 2º curso para en 3º acadar niveis do 75 %. Mesma dinámica podemos ver para aquelas activas ou moi activas; hai un lixeiro aumento entre 1º e 2º para logo acadar os niveis máis baixos no último dos cursos analizados.

Neste senso, superando o 50 % de inactividade en ambos xéneros, Balaguer & Castillo (2002) afirman que os/as adolescentes españois/las se atopan entre os menos/as activos/as de Europa, coincidindo no feito de que as rapazas están activas en moita menor porcentaxe que os rapaces.

Ó igual que Aznar et al. (2011) e Moreno et al. (2011) vemos como as rapazas tenden a ser menos activas a medida que avanzan en idade, o que fai que cada vez se afasten máis dos tempos de práctica de AF que marcan as autoridades sanitarias.

Capítulo IV. DISCUSIÓN

En relación á percepción de competencia atopamos que, dunha forma xeral, atendendo á variable “teño boas calidades atléticas”, que podería resumir en termos físicos a percepción de competencia motriz do alumnado, esta é superior no xénero masculino en comparación co feminino (máis de 20 puntos porcentuais). Neste aspecto concordamos con outros estudos realizados no ámbito da percepción de competencia (Brustad, 1993; Williams & Gill, 1995; Casimiro, 2000; Castillo & Balaguer, 2001; Dias *et al.*, 2012; Goñi & Zulaika, 2000; Hellín, 2000; Cervelló, Vera & Ruíz, 2007; Hagger, Ashford & Stambulova, 1998; Trew, Scully, Kremer & Ogle, 1999;). Un dato a destacar é que a percepción desta variable nos homes tende a descender a medida que avanza nos cursos, o que suxire un descenso da percepción de competencia co aumento da idade.

Isto pode ser un claro exemplo dos clichés establecidos na nosa sociedade en función do xénero relacionados coa práctica de AF. Dos varóns agárdase que respondan con éxito a case que tódalas prácticas físicas e deportivas; mentres as mulleres están asociadas a unha menor habilidade físico-deportiva onde o medo ó fracaso fai que se afasten deste tipo de prácticas.

Concordamos con Hellín, Moreno & Rodríguez (2006) e García Cantó, Rodríguez & Pérez (2013) en que o problema pode estar no enfoque que se lle dá ás actividades deportivas onde prima o competitivo sobre o recreativo. Este feito fai que aqueles suxeitos en idade de formación que non se senten o suficientemente competentes para pasar a formar parte dunha estrutura de club, ou mesmo dentro do equipo do centro no que estuda en aquelas actividades de deporte escolar, opten por abandonar a práctica deportiva dunha maneira prematura, o cal vai a repercutir na súa calidade de vida durante a etapa de formación e adolescencia e como consecuencia na vida adulta.

En canto á relación entre ambas variables atopamos un feito que chama poderosamente á atención que é a falta de concordancia entre o que o alumnado di que fai e como se consideran posteriormente en relación ás diferentes variables estudadas. Aqueles/as alumnos/as con menor índice de AF responden que teñen unhas boas calidades atléticas en maior medida do que cabía agardar en relación ó tempo de práctica; ó contrario sucede con aqueles que teñen uns niveis de práctica máis elevados, posto que consideran que teñen peores calidades atléticas do agardado (Táboa 37). Este feito é salientable nos valores opostos como son “moi pouco activo” e “moi activo”, sobre todos estes últimos.

Polo tanto, en canto á relación entre ambas variables podemos ver como aqueles/as que teñen unha mellor percepción de competencia motriz non realizan máis actividade física, senón todo o contrario. Aqueles/as que practican máis AF afirman ter unhas calidades atléticas menores do que se podía agardar para a devandita práctica. Este feito non coincide coa literatura que versa sobre este tema, posto que se afirma que aqueles rapaces/as que teñen unha mellor percepción da súa competencia motriz realizan unha práctica maior.

Outros ítem referidos na mesma pregunta acerca da percepción de competencia motriz, pero máis específicos que o anteriormente tratado, arroxaron os seguintes resultados:

- Son lixeiro/a e elegante (Táboa 39). A tendencia é a mesma dado que aqueles cuns niveis de práctica clasificado como “pouco activo” ou “moi pouco activo” din ser máis áxiles do que cabía agardar; ó contrario sucede cos “moi activos”, onde a súa percepción é menor do que cabía esperar. Isto dáse para os dous xéneros.
- Son áxil (Táboa 41). Neste ítem podemos ver como se segue a dar a mesma tónica

que no punto anterior. O que si existe é unha diferenza de xénero pois a relación entre as variables dáse para tódolos cursos no xénero feminino mentres que só no 2º curso para o masculino.

- Estou en forma (Táboa 43). As tendencias para ámbolos dous xénero son iguais e en relación coas variables anteriores. Aqueles/as que menos AF practican teñen unha percepción de competencia maior que os suxeitos máis activos.
- Son rápido/a (Táboa 45). Continuamos de igual maneira co predominio dos valores extremos en sintonía coas variables anteriores. Aquí a polarización dáse sobre todo no alumnado de 2º e 3º curso.
- Son forte (Táboa 47). Neste caso, seguindo coa polarización das respostas en canto ós valores dados. Existe unha homoxeneidade maior para o xénero feminino que para o masculino.
- Son Valente (Táboa 49). Vemos como neste caso existe relación entre as variables estudadas para tódolos cursos agás 1º ESO, tanto no xénero masculino como no feminino.
- Estou moi delgado/a (Táboa 51). Nesta variable podemos observar que segue un comportamento diferente ás anteriores, posto que os resultados obtidos non se dan so para os valores extremos, senón que vemos como os resultados agardados varían para tódalas opción respostadas.
- Estou satisfeito/a coa miña aparencia. So se da relación entre as variables en dous cursos pertencentes ó xénero masculino. Estes son 1º e 3º ESO. Neste caso existe unha constante para tódolos cursos sen que exista unha grande diferenza entre uns valores e outros, posto que tamén podemos observar desviacións en aqueles máis centrais como “activo” ou “pouco activo”.

Podemos ver como a tendencia xeral en cada unha destas variables propostas para avaliar a percepción de competencia motriz do alumnado analizado no noso estudo teñen un denominador común, que afecta en maior ou menor medida a todas eles. Este é o feito de que aqueles/as alumnos/as que teñen uns índices de practica de AF máis baixos afirman ter unhas condicións (axilidade, rapidez, forza...) máis altas do que cabía agardar. Pola contra, vemos que aqueles suxeitos que teñen uns índices máis elevados se consideran menos competentes para cada ítem en relación cos/coas menos activos/as.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Os índices de práctica de AF dos escolares galegos entre 1º e 3º da ESO participantes no noso estudo amosan un comportamento diferente en función do xénero e a idade.

No xénero masculino existe un alto número de alumnos pouco ou moi pouco activos, superando estes o 50 % para cada un dos cursos analizados. Esta tendencia diminúe a medida que avanza de nivel educativo, aínda que non dunha forma moi acusada. Aqueles rapaces activos ou moi activos mostran un comportamento ascendente co paso dos anos.

No xénero feminino aquelas rapazas pouco ou moi pouco activas están moi por encima dos valores rexistrados nos varóns; en cada un dos niveis educativos, estes valores están por enriba do 70 %. A tendencia é que descende do 1º curso ó 2º para volver a aumentar no 3º. As que se consideran activas ou moi activas vemos como o comportamento é diametralmente oposto, aumentando do 1º ó 2º curso para volver a descender no 3º.

A percepción de competencia para os suxeitos estudados é maior no xénero masculino que no feminino.

Relacionando a percepción de competencia coa práctica de AF vemos como aqueles suxeitos que teñen unha mellor percepción de competencia motriz son fisicamente menos activos que aqueles que teñen unha percepción máis baixa. Isto sucede para tódalas variables estudadas en maior ou menor medida.

CAPÍTULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aaro, L. E., Wold, B., Kannas, L., & Rimpelä, M. (1986). Health behaviour in schoolchildren. A WHO cross-national survey. A presentation of philosophy, methods and selected results of the first survey. *Health Promotion, 1*, 17–33.
- Abubakari, A.R., Lauder, W., Jones, M.C., Kirk, A., Agyemang, C., & Bhopal, R.S. (2009). Prevalence and time trends in diabetes and physical inactivity among adult West African populations: the epidemic has arrived. *Public Health, 123*, 602–614.
- American Academy of Pediatrics Committees on Sport Medicine and School Health (1987). Physical fitness and schools. *Pediatrics, 80*, 449-450.
- American College of Sports Medicine (1998). Position Stand: the recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness, and flexibility in healthy adults. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 30*, 975-991.
- American College of Sports Medicine (2000). *ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription*. Baltimore: 6th ed. Lippincott Williams & Wilkins.
- American College of Sports Medicine (2002). Position Stand: progression models in resistance training for healthy adults. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 34*, 364-380.
- Aznar, S., Naylor, P.J., Silva, P., Pérez, M., Angulo, T., Laguna, M., Lara, M.T., & López-Chicharro, J. (2011). Patterns of physical activity in Spanish children: a descriptive pilot study. *Child: Care, Health and Development, 37*, 322-328.
- Balaguer, I. (2000). *Un estudio sobre los predictores de lo estilos de vida saludables de los adolescentes valencianos*. Conselleria de Sanitat. Direcció General de Salut Pública. Institut Valencià d'Estudis en Salut Pública.
- Balaguer, I., & Castillo, I. (2002). Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescencia temprana. En I. Balaguer (Ed.), *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Balaguer, I., Fuentes, I., Meliá, J.L., García- Mérita, M.L., & Pérez Recio, G. (1993). El perfil de los estados de ánimo (POMS): baremos para estudiantes valencianos y su aplicación en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte, 4*, 39-52.
- Biddle, S., & Chatzisarantis N. (1999). Motivation for a physically active lifestyle through physical education. Auweele, Y, Bakker, F., Biddle, S., Durand, M. & Seiler, R. (Eds.), *Psychology for Physical Educators*, 5-26. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bisquerra Alzina, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa: un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Capítulo VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bois, J., Sarrazin, P.G., Brustad, R.J., Trouilloud, D.O., & Cury, F. (2005). Elementary schoolchildren's perceived competence and physical activity involvement: The influence of parents' role modelling behaviour and perceptions of their child's competence. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 381-397.
- Bouchard, C., Shephard, R.J., & Stephens, T. (1994). *Physical activity, fitness, and health: International proceedings and consensus statement*. (Vol. XXIV). Champaign, IL, England: Human Kinetics.
- Brustad, R.J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 5, 210-223.
- Buendía, L. (1996). La investigación sobre evaluación educativa. *Revista de investigación educativa, RIE*, 14, 5-24.
- Calfas, K.J. & Taylor, W.C. (1994). Effects of physical activity on psychological variables in adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 6, 406-423.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Diniz, J., & Onofre, M. (1998). School Physical Education views: parents' and students' connections. In R. Naul, K. Hardman, M. Piéron & B. Skirstad (Eds.), *Physical Activity and Active Lifestyle of Children and Youth* (pp. 152-163). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Carrol, B. & Loumidis, J (2001). Children's perceived competence and enjoyment in Physical Education and Physical Activity Outside School . *European Physical Education Review*, 7(1), 24- 43.
- Carnethon, M. R., Gidding, S. S., Nehgme, R., Sidney, S., Jacobs, D.R. Jr., Liu, K. (2003). Cardiorespiratory fitness in young adulthood and the development of cardiovascular disease risk factors. *The Journal of the American Medical Association*, 290, 3092- 3100.
- Casanova Larrayad, M. (1991). El deporte escolar en Aragón. En *II Congreso Aragonés del Deporte* (pp. 95-109). Zaragoza : Diputación General de Aragón, Departamento de Cultura y Educación.
- Casimiro, A.J. (2000). Autoconcepto del joven en función de su nivel de consciencia física y de sus hábitos de vida. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 5, 24.
- Castelli, D.M., & Williams, L. (2007). Health-related fitness and physical education teachers' content knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 3-19.
- Castillo, I., & Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 63, 22-29.

Capítulo VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castillo, M. J., Ortega, F. B., Ruiz, J. R. (2005). La mejora de la forma física como terapia anti- envejecimiento. *Med Clin*, 124, 146- 155.
- Centers for Disease Control and Prevention (2002). *Promoting better health for young people through physical activity and sports*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention.
- Chenoweth, D. & Leutzinger, J. (2006). The economic cost of physical inactivity and excess weight in American adults. *Journal of Physical Activity and Health* , 3, 148– 163.
- Chillón, P., Delgado, M., Tercedor, P., & González-Gross, M. (2002). Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 1, 5-12.
- Crocker, P.R., Eklund, R.C., & Kowalski, K.C. (2000). Children's physical activity and physical self-perceptions. *Journal of Sports Science*, 18, 383-394.
- Coackley, J. J. (1998). *Sport in society: Issues and controversies*. Boston: McGrawHill.
- Colas, P., & Buendía, L. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 152, 521–539.
- Corbin, C., Pangrazi, R., & Welk, G. (1994). Toward an understanding of appropriate activity levels for youth. *Physical Activity and Fitness Research Digest*, 1 (8), 1-8.
- Cui, Z., Hardy, L. L., Dibley, M. J., & Bauman, A. (2011). Temporal trends and recent correlates in sedentary behaviours in Chinese children. *The International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 8, 93.
- Dempsey, J., Kimiecik, J. & Horn, T. (1993). Parental influence on children's moderate to vigorous physical activity participation: An expectancy-value approach. *Pediatric Exercise Science*, 5, 151-167.
- Devís, J. (2000). *Actividad física, deporte y salud*. Barcelona: INDE.
- Elkin, F., & Handel, G. (1972). *The child and society: The process of socialization*. New York: Random House.
- Fairclough, S. (2003). Physical activity, perceived competence and enjoyment during high school physical education. *European Journal of Physical Education*, 8, 5-18.
- Fairclough, S. & Stratton, G. (2006). A review of physical activity levels during elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 239-257.

Capítulo VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fenner, J.N. (2005). Cross-cultural estimation of the human generation interval for use in genetics-based population divergence studies. *American Journal of Physical Anthropology*, 128, 415–423.
- Gálvez, A. (2004). Actividad Física habitual de los adolescentes de la Región de Murcia. Análisis de los motivos de práctica y abandono de la actividad físico-deportiva. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- García Cantó, E. (2011). Niveles de actividad física habitual en escolares de 10 12 años en la Región de Murcia. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- García Cantó, E., Rodríguez, P.L., & Pérez, J.J. (2013). Autopercepción de competencia motriz, práctica físico-deportiva federada y su relación con los niveles de actividad física habitual en escolares. *Revista Digital de Educación Física*, 20, 8-27.
- García Ferrando, M. (1991). La encuesta a debate: límites y posibilidades. *El pluralismo metodológico en la investigación social: ensayos típicos*. Granada, Biblioteca de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada, 41–52.
- Goñi, A. & Zulaika, L.M. (2000). La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10 a 11 años de la provincia de Guipuzcoa. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 59, 6- 10.
- Greendorfer, S.L. (1983). Shaping the female athlete: The impact of the family. M.A. Boutilier & L. San Giovanni (Eds.), *The sporting woman: Feminist and sociological dilemmas* (pp. 135- 155). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Guo, S. S., Chumlea, W. C. (1999). Tracking of body mass index in children in relation to overweight in adulthood. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 70, 145S–148S.
- Hagger, M., Ashford, B., & Stambulova, N. (1998). Russian and British children's physical self-perceptions and physical activity participation. *Pediatric Exercise Science*, 10, 137-152.
- Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., & Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *Lancet*, 380, 247- 257.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300–312.
- Hellín, P. (2003). Hábitos físico-deportivos en la Región de Murcia: implicaciones para la elaboración del vitae en el ciclo formativo de Actividades Físico- Deportivas. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hellín, P., Moreno, J.A., & Rodríguez, P.L. (2006). Relación de la competencia motriz percibida con la práctica físico-deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 15

Capítulo VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(2), 219- 231.

- Hernández, J., Velázquez, R., Curiel, D., Puerta, I., López, A., & Maldonado, A. (2007)(a). The Conceptual Knowledge in PE and Health: What do our Students Know? A Research on Spanish School Population. In J. Alves Diniz, F. Carreiro da Costa y M. Onofre (Eds.), *Active Lifestyles: The Impact of Education and Sport, Proceedings of the AIESEP 2005 World Congress* (pp. 293-305). Lisboa: Edições FMH.
- Hill, A., Ward, S., Deino, A., Curtis, G., Drake, R. (1992). Earliest Homo. *Nature*, 355, 719–722 .
- Horn, T.S. & Harris, A. (2002). Perceived competence in young athletes: Research findings and recommendations for coaches and parents. In: Smoll FL, Smith RE (eds.). *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (2nd ed.). Dubuque, IA: Kendall/ Hunt, 435-464.
- Horn, T.S., & Hasbrook, C.A. (1987). Psychological characteristics and the criteria children use for self-evaluation. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9, 208-221.
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *Encuesta Nacional de Salud de España 2011/12 (ENSE 2011/12)*. Madrid: Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. Recuperado de <https://www.msssi.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2011.htm>
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *Cifras de Población a 1 de julio de 2014. Estadística de Migraciones. Primer semestre de 2014*. Madrid. Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np884.pdf>.
- Katzmarzyk, P. T., Janssen, I. (2004). The economic costs associated with physical inactivity and obesity in Canada: an update. *Canadian Journal of Applied Physiology*, 291, 90–115.
- Keating, X. D., Harrison, L., Chen,L., Xiang,P., Lambdin, D., Dauenhauer, B., Rotich, W., & Castro, J. (2009). An analysis of research on student health related fitness knowledge in K–16 physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 333-349.
- Kohl, H.W. 3rd, Craig, C. L., Lambert, E.V., Inoue, S., Alkandari, J.R., Leetongin, G., Kahlmeier, S. (2012). The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *Lancet*, 380 (9838), 294-305.
- Lalonde, M. (1974). *A New Perspective on the Health of Canadians*. Ottawa: Information Canada.
- Lalonde, M. (1981). *New perspective on the health of Canadians a working document*. Ottawa: Ministerio de suministros y servicios.

Capítulo VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LaMonte, M.J., Barlow, C.E., Jurca, R., Kampert, J.B., Church, T.S., Blair, S.N. (2005). Cardiorespiratory fitness is inversely associated with the incidence of metabolic syndrome: a prospective study of men and women. *Circulation*, 112, 505- 512.
- Lee, I.M., Shiroma, E.J., Lobelo, F., Puska, P., Blair, S.N., & Katzmarzyk, P.T.,(2012). Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. *Lancet*, 380 (9838), 219- 229.
- Lissau, I., Overpeck, M.D., Ruan, W.J., Due, P., Holstein, B.E., & Hediger, M.L. (2004). Body mass index and overweight in adolescents in 13 European countries, Israel, and the United States. *Archives of Pediatrics & Adolescence Medicine*, 158, 27–33.
- Malina, R.M. (2001). Physical activity and fitness: pathways from childhood to adulthood. *American Journal of Human Biology*, 13(2), 162- 172.
- Marques, A. (2010). *A Escola, a Educação física e a Promoção de Estilos de Vida Activa e Saudável: Estudo de um Caso*. Tese Doutorameto. Faculdade de Motricidade Humana–Universidade Técnica de Lisboa.
- Martin, B.W., Beeler, I., Szucs, T.D., Smala, A.M., Brüger, O., Casparis, C., Allenbach, R., Raeber, P.A., & Marti, B. (2011). Economic benefits of the health-enhancing effects of physical activity: first estimates for Switzerland. *Schweizerische Zeitschrift für Sportmedizin und Sporttraumatologie* , 49, 131–33.
- Matos, M., Simões, C., Canha, L. & Fonseca, S. (2000). *Saúde e estilos de vida nos jovens portugueses*. Lisboa: Edições FMH.
- McKenzie, T. & Sallis, J. (1996). Physical activity, fitness, and health-related physical education. S. Silverman y C. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education. Applying Research to Enhance Instruction* (pp. 223-246). Champaign, IL: Human Kinetics.
- McKenzie, T., Feldman, H., Woods, S., Romero, K., Dahlstrom, V., Stone, E., Strikmiller, P, Williston, J., & Harsha, D. (1995). Children’s activity levels and lesson context during third-grade physical education. *Research Quarterly and Sport*, 66, 184-193.
- Medibank Private. (2007). *The cost of physical inactivity: what is the lack of participation in physical activity costing Australia?*. Recuperado de http://www.medibank.com.au/client/documents/pdfs/pyhsical_inactivity.pdf.
- Miller, M.G., & Housner, L. (1998). A survey of health-related physical fitness knowledge among preservice and inservice physical educators. *Physical Educator*, 55 (4), 170.
- Mora, S., Redberg, R.F., Cui, Y., Whiteman, M.K., Flaws, J.A., Sharret, A.R., & Blumenthal, R.S. (2003). Ability of exercise testing to predict cardiovascular and all-cause death in asymptomatic women: a 20-year follow-up of the lipid research clinics prevalence study. *The Journal of the American Medical Association*, 290,

Capítulo VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1600- 1607.

- Moreno, J. A., Cervelló, E., Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Healthy Psychology*, 8(1), 171- 183.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Vera, J. A., & Ruiz, L.M (2007). Physical self- concept of Spanish schoolchildren: Differences by gender, sport practice and levels of sport involvement. *Journal of Education and Human Development*, 1(2), 13-29.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Muñoz-Tinoco, V., Sánchez- Queija, I., Granado, M.C., et al. (2011). Desarrollo adolescente y salud en España. Resumen del estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC – 2006). Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Recuperado de: <http://www.msps.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/estudioHBSC/ResumenHBSC2006.htm>
- Mourelle, M. (2014). Relación de los agentes sociales con el índice de práctica de actividad física de los escolares de 10 a 16 años de las urbes gallegas. (Tese doutoral). Departamento de Educación Física e Deportiva. Universidade da Coruña.
- Myers, J., Prakash, M., Froelicher, V., Do, D., Partington, S., Atwood, J.E. (2002). Exercise capacity and mortality among men referred for exercise testing. *The New England Journal of Medicine*, 346, 793- 801.
- National Association for Sport and Physical Education and American Heart Association (2006). Shape of the Nation Report. *The Status of Physical Education in the USA*. Reston: AAHPERD Publications.
- Ng, S.W., Norton, E.C., Popkin, B.M. (2009). Why have physical activity levels declined among Chinese adults? Findings from the 1991–2006 China Health and Nutrition Surveys. *Social Science & Medicine*, 68, 1305– 1314.
- O’Keefe, J. H., Vogel, R., Lavie, C. J., Cordain, L. (2010). Organic fitness: physical activity consistent with our hunter-gatherer heritage. *The Physical Sportsmed*, 38(4), 11- 18.
- OMS. (1946). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf.
- OMS. Health Education Unit. (1986). Life-styles and health. *Social Science & Medicine*, 22 (2), 117-124.
- OMS (2000). El fomento de la actividad física en y mediante las escuelas. Recuperado de http://whqlibdoc.who.int/hq/2000/WHO_NMH_NPH_00.4_spa.pdf.
- OMS. (2004). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. Recuperado de <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>.

Capítulo VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- OMS (2009). *Estadísticas Sanitarias Mundiales*. Recuperado de http://www.who.int/gho/publications/world_health_statistics/ES_WHS09_Full.pdf?ua=1.
- OMS (2010). *10 datos sobre la obesidad*. Recuperado de <http://www.who.int/features/factfiles/obesity/es/>.
- OMS. (2013). *Estadísticas Sanitarias Mundiales 2013*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/82218/1/9789243564586_spa.pdf
- Padilla, J. L., González, A., y Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En: Rojas AJ, Fernández JS, Pérez C. Investigar mediante encuestas. Madrid: Síntesis (pp. 115–140). Madrid: Síntesis.
- Pastor, Y. (1999). *Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia*. Tesis doctoral. Universitat de València.
- Pate, R.R., Pratt, M., Blair, S.N. et al. (1995). Physical activity and public health: a recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. *JAMA*, 273, 402-407.
- Piéron, M., García Montes, M. E., Ruiz Juan, F. (2007). Algunos correlatos de la actividad físico-deportiva en una perspectiva de salud. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 24, 9–24.
- Piéron, M., Ruiz, F., M. & García Montes, H. (2009). La Opinión del Alumnado de Enseñanza Secundaria sobre las Clases de Educación Física: Un Desafío para los Profesores y los Formadores en la Educación Física y el Deporte. In *La Educación Física y el Deporte en la Universidad: Investigación e Innovación*, 8, 197- 217.
- Portman, P. (2003). Are physical Education classes encouraging students to be physically active?: Experiences of ninth graders in their last semester of required physical education. *Physical Educator*, 22, 385-400
- Piscatella, J.C. & Franklin, B.A. (2003). Take a load off your heart. Workman. New York.
- Popkin, B.M. (2002). The shift in stages of the nutrition transition in the developing world differs from past experiences!. *Public Health Nutrition*, 5, 205–214.
- Raitakari, O., Porkka, K., Taimela, S. et al. (1994). Effects of persistent physical activity and inactivity on coronary risk factors in children and young adults: The Cardiovascular Risk in Youth Finns Study. *American Journal of Epidemiology*, 140, 195-205.
- Rikard, L., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education, and Society*, 11, 385-400.

Capítulo VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rivera, J.A., Barquera, S., González- Cossío, T., Olaiz, G., y Sepúlveda, J. (2004). Nutrition Transition in Mexico and in other Latin American countries. *Nutrition reviews*, 62, 149- 157.
- Roberts, G.C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in Physical Activity: The influence of achievement goals, personal agency beliefs and the motivational climate. In: Roberts GC (ed.). *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1-50.
- Roberts, G.C., Kleiber, D.A., & Duda, J.L. (1981). An analysis of motivation in children's sport: The role of perceived competence in participation. *Journal of Sport Psychology*, 3, 206-216.
- Rocchini, A.P. (2002). Childhood obesity and a diabetes epidemic. *The New England Journal of Sport Medicine*, 346, 854–855.
- Rodríguez, J. (1991). Métodos de muestreo. *Madrid: CIS Educación*, 322–328.
- Ruíz Pérez, L.M. (2000). Aprender a ser un incompetente en educación física: un enfoque psicosocial. *Apunts*, 60, 20- 25.
- Ruiz, L. M. (1995). *Competencia Motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física escolar*. Madrid: Gymnos.
- Sallis, J. & McKenzie, T. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly and Sport*, 62, 124-137.
- Sallis, J.F., & Patrick, K. (1994). Physical Activity guidelines for adolescents: consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302- 314.
- Scarborough, P., Bhatnagar, P., Wickramasinghe, K.K., Allender, S., Foster, C., Rayner, M. (2011). The economic burden of ill health due to diet, physical inactivity, smoking, alcohol and obesity in the UK: an update to 2006–07 NHS costs. *Journal of Public Health*, 33, 527–35.
- Selltiz, C., Wrightsman, L., & Cook, S. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- Shapiro, D.R. & Ulrich, D.A. (2002). Expectancies, values, and perceptions of physical competence of children with and without learning disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 318-333.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (1990). Self- esteem and children's reaction to youth sport coaching behaviours: a field of study of self- enhancement processes. *Developmental Psychology*, 26, 987- 993.
- Stewart, S. & Mitchell, M. (2003). Instructional variables and student knowledge and conceptions of fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 533-551.

Capítulo VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Tappe, M. & Burgeson, C. (2004). Physical education: A cornerstone for physically active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 281-299.
- Telama, R., Naul, R., Nupponen, H., Rychtecky, A. & Vuolle, P. (2002). Physical fitness, sporting lifestyles and Olympic ideals: cross-cultural studies on youth sport in Europe. ICSSPE: *Sport Science Studies*, 11. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Telford, A. (1998). La actividad físico- deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de enseñanzas medias. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Trew, K.J., Scully, D., Kremer, J.M., & Ogle, S. (1999). Sport, leisure and perceived self-competence among male and female adolescents. *European Physical Education Review*, 5, 21-53.
- Trudeau, F. & Shephard, R. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35, 89-105.
- U.S. Department of Health and Human Services (1996). Physical activity and health: a report of the Surgeon General. Atlanta: HHS, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.
- UNESCO (1979). *Carta Internacional da Educação Física e do Deporte*. Madrid: COPEF.
- Vale, F., Días, C., Corte-Real, N., Pedretti, A., & Fonseca, A.M. (2012). Relação entre percepções de competência física e actividade física em crianças e jovens portugueses. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 12(1), 42-59.
- Varela, A. (2014). Efectos del entrenamiento concurrente, polarizado y tradicional, sobre la condición física saludable. Tese doutoral. Departamento de Educación Física e Deportiva. Universidade da Coruña.
- Vazquez, R., & López, J.M. (2002). Análisis: los costes de la obesidad alcanzan el 7% del gasto sanitario. *Revista Española Econ Salud*, 1(3), 40-2. Disponible en: <http://www.scielosp.org/pdf/resp/v81n5/colaboracion1.pdf>.
- Wabitsch M. (2000). Overweight and obesity in European children: definition and diagnostic procedures, risk factors and consequences for later health outcome. *European Journal of Pediatrics*, 159, S8– S13.
- Wallhead, T. & Buckworth (2004). The Role of Physical Education in the Promotion of youth Physical Activity. *Quest*, 56, 285-301.
- Williams, L. & Gill, D.L. (1995). The role of perceived competence in the motivation of physical activity. *Journal of Sport Exercise Psychology*, 17, 363-378.
- Whitaker, R.C., Wright, J.A., Pepe, M.S., Seidel, K.D., Dietz, W.H. (1997). Predicting obesity in young adulthood from childhood and parental obesity. *The New*

Capítulo VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

England Journal of Medicine, 337, 869–873.

Wold, B., & AndersEn, N. (1992). Health promotion aspects of family and peer influences on sport participation. *International Journal of Sport Psychology*, 23, 343- 359.

World Health Organization (2000). *Promoting Active Living in and through Schools. Policy Statement and Guidelines for Action*. Geneva: World Health Organization.

CAPÍTULO VII: ANÁLISE DE COMPETENCIAS

INTRODUCCIÓN

Un dos fins principais que persegue o Traballo Fin de Grao (TFG) é a “realización dun documento orientado á avaliación das competencias adquiridas no título de cara a amosar a madurez adquirida ó longo dos nosos estudos”.

O concepto competencias posúe múltiples acepcións, dado que este é empregado en varios campos, polo que para cada un existirán os matices propios. No noso caso particular, podemos dicir que este son certas capacidades ou potencial que ten o alumnado para actuar con eficacia dentro dun contexto (educativo) implicando o uso de todo tipo de coñecemento.

O Grao en Ciencias da Educación Física e do Deporte está composto por 64 competencias, as cales se deben adquirir, en teoría, cursando o total de créditos durante os 4 cursos nos que se distribúe o mesmo. Todas elas se atopan estruturadas en tres niveis:

- **36 competencias específicas da titulación.** Estas atópanse organizadas coa codificación: A + nº de competencia.
- **20 competencias transversais da titulación.** Estas atópanse organizadas coa codificación: B + nº de competencia.
- **8 competencias nucleares da titulación.** Estas atópanse organizadas coa codificación: C + nº de competencia.

Como comentei anteriormente, todas elas débense adquirir ó longo dos 240 créditos dos que se compón o Grao. A distribución dos créditos por asignatura é a seguinte, sendo todas elas de 6 créditos agás o *Practicum*, onde se cursan 12.

□ 1º CURSO

Táboa 55. Asignaturas 1º curso.

CÓDIGO	NOME	Nº CRÉDITOS
620G01001	Pedagogía da Actividade Física e do Deporte	6
620G01002	Anatomía e cinesiología do movemento humano	6
620G01003	Teoría e historia da actividade física e do deporte	6
620G01004	Bases da educación física e deportiva	6
620G01005	Xogos e recreación deportiva	6
620G01006	Habilidades atléticas e a súa didáctica	6
620G01007	Habilidades acuáticas e a súa didáctica	6
620G01008	Voleibol e a súa didáctica	6
620G01009	Habilidades ximnásticas e súa didáctica	6
620G010010	Fútbol e a súa didáctica	6

2º CURSO

Táboa 56. Asignaturas 2º curso.

CÓDIGO	NOME	Nº CRÉDITOS
620G010011	Psicoloxía da Actividade Física e do Deporte	6
620G010012	Aprendizaxe e Control Motor	6
620G010013	Fisioloxía do Exercicio I	6
620G010014	Biomecánica do Movemento Humano	6
620G010015	Socioloxía da Actividade Física e do Deporte	6
620G010016	Teoría e Práctica do Exercicio	6
620G010017	Balónmán e a súa Didáctica	6
620G010018	Baloncesto e a súa Didáctica	6
620G010019	Habilidades de Deslizamento e a súa Didáctica	6
620G010020	Habilidades de Loita e a súa Didáctica	6

□ 3º CURSO

Táboa 57. Asignaturas 3º curso.

CÓDIGO	NOME	Nº CRÉDITOS
620G010021	Metodoloxía de Investigación en Actividade física e Deporte	6
620G010022	Proceso de Ensino/Aprendizaxe da Actividade Física e do Deporte	6
620G010023	Actividade Física Saudable e Calidade de Vida I	6
620G010024	Metodoloxía do Rendemento Deportivo	6
620G010025	Fisioloxía do Exercicio II	6
620G010026	Estrutura e Organización Deportiva	6
620G010027	Actividade Física e Deporte Adaptado	6
620G010028	Expresión Corporal e Danza	6
620G010031	Iniciación en Deportes II (Natación, ou Golf ou outra)	6
620G010033	Iniciación en Deportes IV (Rugby, ou Balónmán, ou outra)	6

□ 4º CURSO

Táboa 58. Asignaturas 4º curso.

CÓDIGO	NOME	Nº CRÉDITOS
620G010032	Iniciación en Deportes III (Judo, ou Fútbol, ou outra)	6
620G010034	Tecnoloxía en Actividade Física e Deporte	6
620G010035	Planificación do Proceso de Ensino/Aprendizaxe da Actividade Física e do Deporte	6
620G010036	Actividade Física Saudable e Calidade de Vida II	6
620G010037	Teoría e Práctica do Adestramento Deportivo	6
620G010038	Dirección e Xestión Deportiva	6
620G010039	Actividade Física no Medio Natural	6
620G010040	<i>Practicum</i>	12
620G010041	Traballo Fin de Grao (TFG)	6

As seguintes liñas ímolas adicar á análise das competencias que se empregaron para a elaboración deste Traballo Final de Grao. Para isto, realizamos unha división acorde ó tipo de competencia (específica, transversal e nuclear), para logo facer unha análise de se foi adquirida ou non. Tamén resaltamos ítem como a importancia e utilidade na elaboración do presente documento, grao de adquisición da mesma e as asignaturas nas que se traballou.

Durante o desenrolo das asignaturas anteriormente expostas, levouse a cabo a adquisición dunha grande porcentaxe das competencias do título, se ben cabe destacar que non todas elas nun grao óptimo. Incluso algunhas non se traballaron de maneira algunha, polo que a súa adquisición resultou nula.

A continuación presento as diferentes competencias da titulación, diferenciando os diferentes bloques (específica, transversal e nuclear) e detallando si foron empregadas na elaboración do TFG, resaltando, en caso afirmativo, o grao de adquisición.

Para coñecer o grao de adquisición imos a empregar unha escala con 4 ítem, coas súas respectivas cores para un mellor recoñecemento visual:

- **Alto**
- **Medio**
- **Baixo**
- **Non adquirida**

1.- Análise individual das competencias específicas da titulación e o seu grao de adquisición.

1.1.- Competencias específicas da titulación

Táboa 59. Competencias específicas da titulación.

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN DA COMPETENCIA
A1	Comprender os procesos históricos das actividades físico-deportivas e a súa influencia na sociedade contemporánea, estudando o caso de España e Galicia, e a presenza diferenciada dos homes e das mulleres.
A2	Comprender os beneficios do deporte como experiencia de ocio para ser capaz de incluír os indicadores fundamentais na planificación e atender a estes no desenvolvemento da práctica de ocio, considerando o xénero, a idade e a minusvalía, e analizando con enfoque crítico as estratexias de discriminación positiva.
A3	Coñecer e analizar a cultura deportiva e propoñer os cambios necesarios, na propia e na das persoas coas que se traballa, dende a ética e o xogo limpo, as diferenzas de xénero e a visibilidade dos discapacitados
A4	Coñecer e comprender as bases que achega a educación física á formación das persoas.
A5	Fomentar a convivencia, estimulando e poñendo en valor a capacidade de constancia, esforzo e disciplina dos participantes nas actividades de educación física e deportiva.
A6	Deseñar e ordenar estratexias e espazos de aprendizaxe que respondan á diversidade social (sexo, xénero, idade, minusvalidez, culturas...) e ao respecto dos dereitos que conforman os valores que achega a educación física e deportiva á formación integral dos cidadáns.
A7	Promover e avaliar a formación de hábitos de actividade física e deporte ao longo do ciclo vital, considerando que a idade, o xénero ou a minusvalidez son variables que necesitan da intervención consciente para favorecer a igualdade de oportunidades.
A8	Deseñar, desenvolver e avaliar os procesos de ensino - aprendizaxe, relativos á actividade física e o deporte, con atención e tutorización segundo as características individuais e contextuais das persoas (xénero, idade, minusvalidez, culturas, etc.).
A9	Elaborar propostas curriculares para as distintas etapas no marco institucional dun centro educativo, desenvolvendo os elementos da programación didáctica da área de E. Física, conforme á lexislación vixente e ao proxecto educativo de centro.
A10	Coñecer os distintos niveis da lexislación educativa e aplicar os fundamentos básicos que promove en canto á Planificación e Programación Didáctica da Educación Física nas etapas educativas.
A11	Posuír o conxunto de habilidades ou competencias docentes que faciliten o proceso de ensino-aprendizaxe na aula de educación física.
A12	Avaliar e elaborar instrumentos de recollida de datos que atendan ás aprendizaxes do alumno, ao proceso de ensino en si e á función do docente.

A13	Identificar as principais tarefas do profesor de educación física dentro e fóra da aula, resaltando as que fan referencia ao seu labor tutorial, orientador e departamental.
A14	Deseñar, planificar, avaliar técnico-cientificamente e desenvolver programas de exercicios orientados á prevención, a reeducación, a recuperación e readaptación funcional nos diferentes ámbitos de intervención: educativo, deportivo e de calidade de vida, considerando, cando fose necesario as diferenzas por idade, xénero ou minusvalidez.
A15	Coñecer, saber seleccionar e saber aplicar as técnicas de modificación de conduta que pode utilizar o profesional de Educación Física e Deportes nos diferentes ámbitos da súa competencia laboral.
A16	Deseñar, programar e desenvolver actividades esenciais da motricidade humana: o xogo, a danza e a expresión corporal, o exercicio e as actividades no medio natural, no ámbito educativo, recreativo e da actividade física e saúde, promovendo a igualdade de dereitos e oportunidades e evitando a exclusión en función do xénero e a minusvalidez.
A17	Programar e desenvolver actividades físico-deportivas no medio natural, no contexto educativo e recreativo, favorecendo a participación á que todos teñen dereito e evitando a invisibilidade por razóns de xénero ou minusvalidez.
A18	Deseñar e aplicar métodos axeitados para o desenvolvemento e a avaliación técnico-científica das habilidades motoras básicas nas diferentes etapas evolutivas do ser humano, considerando o xénero.
A19	Planificar, desenvolver, controlar e avaliar técnica e cientificamente o proceso de adestramento deportivo nos seus distintos niveis e nas diferentes etapas da vida deportiva, de equipos con miras á competición, tendo en conta as diferenzas biolóxicas entre homes e mulleres e a influencia da cultura de xénero na actuación do adestrador e nos deportistas.
A20	Deseñar, planificar e realizar funcións de animación para a utilización saudable do ocio.
A21	Deseñar planificar e realizar actividades físicas e deportivas en lugares ou espazos que implican un risco intrínseco: no medio acuático, na neve ou outros do medio natural ou con animais.
A22	Comprender os fundamentos neurofisiolóxicos e neuropsicolóxicos subxacentes ao control do movemento e, no seu caso, as diferenzas por xénero. Ser capaz de realizar a aplicación avanzada do control motor na actividade física e o deporte.
A23	Avaliar técnica e cientificamente a condición física e prescribir exercicios físicos nos ámbitos da saúde, o deporte escolar, a recreación e o rendemento deportivo, considerando as diferenzas biolóxicas por idade e xénero.
A24	Deseñar, planificar, avaliar técnica e cientificamente e administrar programas de actividade física adaptada a persoas e diferentes grupos de poboación con minusvalidez, ou que requiran atención especial.
A25	Identificar e comprender os requisitos psicomotores e sociomotores das habilidades deportivas, executando basicamente as habilidades motoras específicas dun conxunto de deportes, considerando as diferenzas por xénero.

A26	Identificar e aplicar as peculiaridades didácticas de cada especialidade deportiva na intención pedagóxica dos diferentes ámbitos de intervención.
A27	Aplicar os principios cinesiolóxicos, fisiolóxicos, biomecánicos, comportamentais e sociais nos contextos educativo, recreativo, da actividade física e saúde e do adestramento deportivo, recoñecendo as diferenzas biolóxicas entre homes e mulleres e a influencia da cultura de xénero nos hábitos de vida dos participantes.
A28	Realizar e interpretar probas de valoración funcional nos ámbitos da actividade física saudables e do rendemento deportivo.
A29	Identificar os riscos para a saúde que se derivan da práctica de actividade física insuficiente e inadecuada en calquera colectivo ou grupo social.
A30	Aplicar técnicas e protocolos que lle permitan asistir como primeiro interveniente en caso de accidente ou situación de emerxencia, aplicando, se fose necesario, os primeiros auxilios
A31	Realizar a análise funcional da conduta nos contextos deportivos, educativos ou de exercicio físico para a saúde, como paso previo á intervención psicolóxica.
A32	Dirixir e xestionar servizos, actividades, organizacións, centros, instalacións, programas e proxectos de actividade física e deportiva dende os principios de igualdade de oportunidades, supervisando e avaliando a calidade, as garantías de seguridade e saúde dos usuarios, así como a súa satisfacción e os resultados sociais e económicos.
A33	Seleccionar e saber utilizar o material e equipamento deportivo axeitado para cada tipo de actividade físico-deportiva no contexto educativo, deportivo, recreativo e da actividade física e saúde.
A34	Realizar actos facultativos de elaboración de informes técnicos e peritaxes, asesorar e inspeccionar sobre actividade deportiva, instalacións e programas deportivos.
A35	Coñecer e saber aplicar o método científico nos diferentes ámbitos da actividade física e o deporte, así como saber deseñar e executar as técnicas de investigación precisas, e a elección e aplicación dos estatísticos axeitados.
A36	Coñecer e saber aplicar as novas tecnoloxías da información e a imaxe, tanto nas ciencias da actividade física e do deporte, coma no exercicio profesional.

1.1. Competencias específicas empregadas no TFG e adquiridas.

A1	Comprender os procesos históricos das actividades físico-deportivas e a súa influencia na sociedade contemporánea, estudando o caso de España e Galicia, e a presenza diferenciada dos homes e das mulleres.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>Dado que a investigación levada a cabo versa acerca da importancia da AF no estilo de vida dos cativos/as, resulta esencial coñecer as particularidades da sociedade na que vivimos, para poder facer así unha contextualización acorde a ela. Ademais disto, debemos botar unha ollada ós nosos predecesores para poder analizar cal foi o comportamento dos antepasados e a súa evolución até os nosos días.</p> <p>Xa no que é a propia investigación e na sociedade que vivimos, debemos facer unha análise diferenciada entre homes e mulleres, dado que os seus hábitos de práctica e, neste caso, percepción de competencia mudan en función do sexo e a idade.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	ALTO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Tª e Historia da Actividade Física e do Deporte. • Socioloxía da Actividade Física e do Deporte • Bases da educación física e deportiva.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Charlas Fundación FEDYS.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>Na asignatura de Tª e Historia da Actividade Física e do Deporte e Socioloxía da Actividade Física e do Deporte, facemos unha viaxe a través do tempo, facendo un repaso a como foi a evolución do deporte nas diferentes sociedades ata chegar á actualidade. Como non pode ser de outra maneira, en consonte ós ideais de cada unha delas mudan as percepcións acerca de diferentes elementos, entre os cales se atopa a AF e o deporte. Dentro de cada etapa, existen diferencias entre homes e mulleres, así como en función da etapa na que se atopen os suxeitos, o cal abordamos na asignatura Bases da educación física e deportiva.</p> <p>Polo tanto, podemos cualificar a adquisición desta competencia como “alta”, aínda que as asignaturas nas que se aborda redúcense ós primeiros dous cursos do Grao.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>Á hora de avaliar ou intervir en calquera que sexa o ámbito e caso, debemos ter en conta a contextualización na que imos a desenrolar a nosa labor. Isto quere dicir que hai que ter un coñecemento histórico e como foi a súa evolución en función de diversos factores para chegar ós nosos días. Este feito vai a facilitar en gran medida o noso traballo.</p>			

A2	Comprender os beneficios do deporte como experiencia de ocio para ser capaz de incluír os indicadores fundamentais na planificación e atender a estes no desenvolvemento da práctica de ocio, considerando o xénero, a idade e a minusvalía, e analizando con enfoque crítico as estratexias de discriminación positiva.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>É esta unha das principais competencias que debemos dominar como profesionais da AF e do deporte para ser quen de trasladala a aquelas persoas coas que traballamos. O bo dominio dela vai a marcar en boa parte que sexamos quen explicala e facer ver a súa importancia, sobre todos en aqueles suxeitos que se atopan en fase de maduración e crecemento. Este é o fin do noso estudo, polo que dotar ó alumnado coas ferramentas necesarias para que poda aplicar a práctica de AF no seu tempo de lecer e poida beneficiarse das vantaxes que isto conleva vai a ser un dos obxectivos principais, sobre todo na asignatura de EF. Tamén debemos ter en conta que non tódolos suxeitos son da mesma condición, polo que haberá que adaptarse ás diferentes eventualidades que nos poidan surxir na nosa intervención.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	ALTO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Actividade física e deporte adaptado. • Didácticas dos deportes. • Xogos e recreación deportiva. • Socioloxía da actividade física e do deporte. • Proceso de ensinanza aprendizaxe. • <i>Practicum</i>.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Seminario balonmán I. • Charlas Fundación FEDYS.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>En termos xerais, case que tódalas asignaturas favorecen á adquisición desta competencia, pero tendo que resaltar algunha delas son as anteriormente citadas. Ó longo destas, cursadas en diferentes anos, fomos adquirindo as bases e ferramentas que implica adquirir esta competencia. Por exemplo, en Socioloxía puidemos abordar as diferenzas en canto ó xénero dunha maneira máis teórica e en Actividade Física e Deporte Adaptado tivemos a oportunidade de adquirir fundamentos para traballar con persoas con diferentes discapacidades xa dunha maneira máis práctica. Finalmente, no último curso do Grao puxemos en práctica todo isto a través do <i>Practicum</i>, no meu caso particular desenrolado no ámbito de docencia. Aquí tiven a oportunidade de intentar trasladar ó alumnado a importancia de manterse fisicamente activos dados os réditos que isto nos da de cara a unha mellor calidade de vida.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>Como futuros profesionais da actividade física e do deporte debemos comprender a importancia de adquirir esta competencia ó longo dos nosos estudo para logo poder transmitila a aqueles suxeitos cos que traballemos, sobre todo en aqueles que se atopan en idades de formación, posto que unha educación que valore a importancia de manterse activo en termos físicos vai a redundar na saúde de tódalas persoas.</p>			

A3	Coñecer e analizar a cultura deportiva e propoñer os cambios necesarios, na propia e na das persoas coas que se traballa, dende a ética e o xogo limpo, as diferenzas de xénero e a visibilidade dos discapacitados		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>Trátase dun dos eixos principais sobre os que xira este TFG. Grazas ós cuestionarios administrados nos centros educativos participantes no estudo, puidemos coñecer diversas variables como son os hábitos de práctica de AF, o cal no noso caso poñemos en relación coa percepción de competencia. A partir dos resultados obtidos poderemos “analizar e coñecer” cales son as principais características da cultura deportiva de nenos/as e/ou pais/nais, podendo establecer diferenzas entre xénero e grupos de idade.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	MEDIO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Tª e Historia da Actividade Física e do Deporte. • Socioloxía da Actividade Física e do Deporte • Bases da educación física e deportiva. • Actividade física e deporte adaptado. • <i>Practicum</i>.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Seminario balonmán I. • Charlas Fundación FEDYS. • Estancia ERASMUS.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>O estudo levado a cabo nos centros educativos da comunidade galega permitiunos coñecer polo miúdo cales son os hábitos de práctica actual dos diferentes suxeitos que deron resposta a estes. As asignaturas nas que máis abordamos esta competencia foron as anteriormente sinaladas, pero en aspectos diferentes. Nas dúas primeiras, coñecemos como foi a evolución dos diferentes aspectos relacionados coa AF, así como as diferenzas en relación co xénero.</p> <p>A continuación, en Bases da Actividade Física e Deportiva puidemos ter unha visión global de como é e como se debe adaptar a práctica ós diferentes suxeitos en función da etapa que se atopen, facendo especial fincapé na que respecta á formación do individuo.</p> <p>En Actividade Física e Deportes Adaptado tivemos a oportunidade de coñecer as peculiaridades que representa traballar con persoas que presentan algún tipo de discapacidade, o cal pode ser un feito que nos atopemos no desenrolo da nosa actividade profesional, sexa cal sexa o ámbito.</p> <p>Finalmente, durante a asignatura de <i>Practicum</i> levada a cabo nun centro educativo con alumnado de secundaria, fixo que puidera facer unha avaliación <i>in situ</i> e poñer en práctica os coñecementos obtidos.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>Coñecer a cultura das persoas coas que se vai a traballar é fundamental, sobre todo se nos desprazamos a outras diferentes á nosa. Debemos adaptarnos tanto como sexa posible ós suxeitos cos que desenvolvemos a nosa labor, así como inculcar a estes/as aqueles valores universais da cultura deportiva para así poder explotar tódolos beneficios desta.</p>			

A4	Coñecer e comprender as bases que aporta a educación física á formación das persoas.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>Como sabemos, a formación integral do suxeito depende de múltiples factores, a cotío interrelacionados. A EF é un deles, que vai a contar cunha importancia vital, posto que é un dos principais determinantes do estado de saúde do individuo tanto na formación como na vida adulta. Dependendo deste, imos a ter un ciclo vital máis ou menos longo e unha calidade de vida en relación ó grao de práctica, tal e como explicamos no capítulo correspondente no marco teórico. Polo tanto, é un aspecto fundamental a comprender no estudo que estamos a realizar, posto que nos centramos nos cativos e o seu índice de práctica de actividade física, o cal vai a marcar a súa calidade de vida nas etapas posteriores do ciclo vital.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	MEDIO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía da Educación Física e do Deporte. • Bases da educación física e deportiva. • Xogos e recreación deportiva. • Didácticas dos deportes. • <i>Practicum</i>.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Posgrao en Prescripción de Exercicio Físico en Patoloxías.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>Vai a ser este un aspecto fundamental no exercicio da nosa profesión no eido da AF e o deporte. Nas asignaturas e formación complementaria que cito no cadro anterior puidemos coñecer cales son as diferentes fases no ciclo vital dun individuo e saber como traballar en cada unha delas, poñendo especial énfase en aquelas que están relacionadas coa súa formación, a cotío, nas idades máis temperáns e/ou infancia.</p> <p>A súa aplicación práctica levámola a cabo durante o período de prácticas externas, onde puidemos aplicar todo o aprendido nunha institución ou empresa que nos facilitou a nosa labor para ter unha primeira experiencia, no meu caso particular, no mundo laboral en relación coa docencia en secundaria.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>Como futuros graduados en Ciencias da Actividade Física e do Deporte este debe ser un dos nosos puntos fortes e que marque a diferenza cos outras persoas do noso ámbito que carezan desta titulación. Debemos dar unha resposta con base empírica en relación a esta competencia, amosando con feitos claros e soporte científico a contribución da AF á formación dos individuos.</p>			

A7	<p>Promover e avaliar a formación de hábitos de actividade física e deporte ao longo do ciclo vital, considerando que a idade, o xénero ou a minusvalidez son variables que necesitan da intervención consciente para favorecer a igualdade de oportunidades.</p>		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>Pode ser esta unha das competencias máis importantes do Grao en relación con este TFG dado o tema sobre o que versa. Neste caso particular, centrámonos naqueles cativos que se atopan entre o 1º e 3º curso da ESO naqueles centros nos que foron administrados os cuestionarios. Céntrase máis este estudo na avaliación dos hábitos das variables estudadas para poder ter información de primeira man e poder executar un plan para poder levar a cabo a acción. En cada un dos casos estudados, diferenciamos os grupos de alumnos/as tanto por centro, sexo e curso para poder ter unha visión de cada grupo de idade.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	ALTO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Actividade física e deporte adaptado. • Pedagogía da Actividade Física e do Deporte • Bases da actividade física e deportiva. • Xogos e recreación deportiva. • Teoría e práctica do exercicio. • Didáctica dos deportes. • <i>Practicum</i>.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Posgrao Prescripción de Exercicio Físico en Patoloxías.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>Estamos ante unha competencia que se traballa nun alto grao e durante todo o período no que se estende a nosa titulación. Nas asignaturas citadas anteriormente coñecemos un amplo abano de posibilidades, tanto á hora da promoción como da avaliación da actividade física e do deporte. En cada unha delas abordamos aspectos como a adaptación do deporte e/ou AF a persoas discapacitadas, diferenzas en canto ó sexo e idade, diferentes formas de enfocar a AF en función dos obxectivos dos suxeitos, etc. Isto permítenos ter un alto grao de adquisición no que a ela respecta, habilitándonos para a intervención en múltiples ámbitos, o cal levamos a cabo no Practicum, cada alumno/a no ámbito escollido.</p>			
Reflexión persoal			
<p>En consonancia coa reflexión da anterior competencia, debemos facer valer a nosa formación para poder promover e avaliar a práctica de AF con calidade e seguridade en tódolos ámbitos e tipo de suxeitos. A formación de posgrao que estou a levar estame a permitir coñecer como traballar e prescribir exercicio a persoas con diferentes patoloxías, algo do que carecemos durante os estudos de Grao e que resulta fundamental á hora de mergullarse no mercado laboral.</p>			

A29

Identificar os riscos para a saúde que se derivan da práctica de actividade física insuficiente e inadecuada en calquera colectivo ou grupo social.

Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG

Outro das competencias vitais empregadas neste TFG, posto que facemos unha análise desta no marco teórico, adicándolle un apartado de grande importancia como é o relacionado coa AF e a saúde. No estudo levado a cabo, podemos identificar os índices de práctica física dos suxeitos participante así como o carácter desta, é dicir, si practican nun club federado e con adestrador, en actividades extraescolares, na rúa... Neste caso en particular, analizamos se aqueles cativos/as que teñen unha maior percepción de competencia amosan un nivel de práctica maior ou se polo contrario non hai influencia algunha.

Adquisición da competencia

Grao de adquisición da competencia	MEDIO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Actividade Física Saudable e Calidade de Vida I. • Actividade Física Saudable e Calidade de Vida II. • Fisioloxía do Exercicio I. • Fisioloxía do Exercicio II. • Teoría e práctica do adestramento deportivo.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Posgrao Prescripción de Exercicio Físico en Patoloxías.

Xustificación da adquisición

Trátase dunha das principais características que debe diferenciar a un graduado/a en Cc. Da Actividade Física e do Deporte dunha persoa que carece da titulación. Ó longo das asignaturas que cito anteriormente, formamos unha base para coñecer cal é o funcionamento correcto das diferentes sistemas do corpo humano así como a súa resposta ante a AF e o exercicio para despois coñecer outros elementos como son os factores de risco (sedentarismo, alcol, tabaco...) e, finalmente, métodos de adestramento para mellorar a nosa condición física e/ou saúde. Isto facúltanos para poder identificar onde está o déficit de AF e poder traballar nel, empregando o método que mellor se adapte ó suxeito en cuestión.

Reflexión persoal

Debemos ser quen de coñecer estes riscos e as súas consecuencias para poder trasladalo ós suxeitos cos que traballamos e, unha vez máis, botando man da ciencia explicar cales serían os beneficios no que a calidade de vida se refire de trocar os hábitos físicos cara a volverse máis activo. Para isto, debemos gozar dunha boa base e poder tratar incluso con persoas que padezan algún tipo de secuela derivada deste estilo de vida sedentario.

A35	<p>Coñecer e saber aplicar o método científico nos diferentes ámbitos da actividade física e o deporte, así como saber deseñar e executar as técnicas de investigación precisas, e a elección e aplicación dos estatísticos axeitados.</p>		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>Competencia de vital importancia no que atangue á realización dun documento como o presente. Todo/a graduado/a universitario debe ser quen de aplicar con rigor o método científico en calquera que sexa a súa actividade, dado que é unha das características que nos debe diferenciar das persoas sen titulación.</p> <p>Neste TFG en concreto, resulta esencial á hora de poder facer unha análise dos datos obtidos nos diferentes cuestionarios que foron administrados ós cativos e poder extraer así as conclusións pertinentes, que permitan detectar cales son os puntos fortes e débiles da variable estudada para a posterior intervención.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	ALTO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Metodoloxía da Investigación en Actividade física e Deporte. • <i>Practicum</i>.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Seminario Forza e Musculación II. • Posgrao PEFP.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>A principal asignatura na que tivemos a oportunidade de traballar o método científico máis en profundidade foi a de Metodoloxía de Investigación en Actividade física e Deporte. Aquí abordamos o método científico como tal, tendo a oportunidade de estudar e poder traballar con tódolos elementos que o compoñen (probos estatísticas, pasos para aplicalo método científico...).</p> <p>Tamén abordamos esta competencia durante o <i>Practicum</i>, dado que unha das partes que compoñen esta asignatura é a elaboración dun deseño de investigación, aínda que no noso caso, como graduados, non temos que levalo á práctica. Isto fai que sexa un mero plantexamento, no que so se expón o que se quere estudar, polo que a posta en práctica da competencia é moito menor que no anterior caso.</p> <p>Polo tanto, califícoo como unha adquisición alta dado que tivemos unha asignatura que se centraba especificamente no método científico durante o 3º curso, o cal nos permitiu profundizar neste aspecto durante un cuatrimestre completo.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>Debe ser esta a base de calquera da intervencións levadas a cabo por un profesional do noso campo en calquera que sexa o ámbito. Todo o que sexa fuxir desta e aproximarse a outro tipo de crenzas ou dogmas sen base científica algunha será afastarse do que debe ser un bo profesional.</p>			

2.- Competencias transversais/ xenéricas da titulación.

Táboa 60. Competencias transversais/ xenéricas da titulación.

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN DA COMPETENCIA
B1	Coñecer e posuír a metodoloxía e estratexia necesaria para a aprendizaxe nas ciencias da actividade física e do deporte.
B2	Resolver problemas de forma eficaz e eficiente no ámbito das ciencias da actividade física e do deporte
B3	Traballar nos diferentes contextos da actividade física e o deporte, de forma autónoma e con iniciativa, aplicando o pensamento crítico, lóxico e creativo.
B4	Traballar de forma colaboradora, desenrolando habilidades de liderado, relación interpersonal e traballo en equipo.
B5	Comportarse con ética e responsabilidade social como cidadán.
B6	Dinamizar grupos nos diferentes ámbitos do exercicio profesional.
B7	Xestionar a información.
B8	Desenvolver hábitos de excelencia e calidade nos diferentes ámbitos do exercicio profesional.
B9	Comprender a literatura científica do ámbito da actividade física e o deporte en lingua inglesa e noutras linguas de presenza significativa no ámbito científico.
B10	Saber aplicar as tecnoloxías da información e comunicación (TIC) ó ámbito das Ciencias da Actividade Física e do Deporte.
B11	Desenvolver competencias para a adaptación a novas situacións e resolución de problemas, e para a aprendizaxe autónoma.
B12	Coñecer os principios éticos necesarios para o correcto exercicio profesional e actuar de acordo con eles
B13	Coñecer e aplicar metodoloxías de investigación que faciliten a análise, a reflexión e cambio da súa práctica profesional, posibilitando a súa formación permanente.

B14	Comprender e aplicar a lexislación vixente relativa ao marco das actividades físicas e deportivas nos distintos ámbitos: educación, deporte, xestión, ocio e saúde.
B15	Comprender e saber utilizar as importantes posibilidades que a educación física e o deporte teñen para xerar hábitos sociais e valores democráticos (coeducación de xéneros, respecto á diversidade social e cultural, cooperación, competición respectuosa, compromiso co ámbito...).
B16	Dominar habilidades de comunicación verbal e non verbal necesarias no contexto da actividade física e o deporte.
B17	Promover e avaliar actividades de ampliación curricular, referentes á creación de hábitos autónomos de actividade física e deporte.
B18	Comprometerse e involucrarse socialmente coa súa profesión e en concreto, coa situación actual da actividade física e o deporte na educación formal; coa xestión do centro educativo; cos seus compañeiros (traballo cooperativo) e con aqueles aos que educa.
B19	Exercer a profesión con responsabilidade, respecto e compromiso.
B20	Coñecer, reflexionar e adquirir hábitos e destrezas para o aprendizaxe autónoma e o traballo en equipo a partir das prácticas externas nalgún dos principais ámbitos de integración laboral, en relación ás competencias adquiridas no grao que se verán reflectidas no Traballo Fin de Grao.

2.1. Competencias transversais/xenéricas empregadas no TFG e adquiridas.

B1	Coñecer e posuír a metodoloxía e estratexia necesaria para a aprendizaxe nas ciencias da actividade física e do deporte.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>Para a elaboración de calquera traballo que requira un mínimo de rigorosidade resulta fundamental a adquisición desta competencia. Como tal, o TFG require dela, posto que unha vez que se ten definido o problema sobre o que se vai a investigar débese elaborar unha estratexia que nos guíe cara ó desenrolo e finalización do mesmo, extraendo aqueles resultados propios do estudo. Sen esta competencia sería imposible a súa realización, posto que non teríamos adquirida a metodoloxía necesaria para un traballo desta envergadura nin a súa aplicación no campo profesional. Ademais disto, é fundamental na aprendizaxe continua do suxeito, elemento que resulta fundamental na nosa formación e posterior intervención como profesionais da AF e do deporte.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	ALTO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Tódalas asignaturas do Grao.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Posgrao PEFP.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>En maior ou menor medida, tódalas asignaturas cursadas durante estes anos contribuíron á adquisición desta competencia. Unha das principais funcións que ten este tipo de estudos é a de buscar a maior autonomía posible do alumnado. Esta débese ir adquirindo a medida que pasan os anos e se van cursando as diferentes asignaturas, que nos proporcionan unha base de “saber” para que logo nós sexamos quen de poder desenrolar todo o potencial posible cos diferentes recursos que temos á nosa disposición. Unha vez adquirida esta base, ou durante o seu desenrolo, debemos especializarnos en aqueles campos que sexan do noso interese, xa sexa con cursos de posgrao ou de calquera outro tipo.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>Como foi referido nas competencias específicas en relación con esta, penso que so hai un camiño polo que traballar no noso campo. Este, na miña opinión, deber ser o científico, posto que amosa con feitos contrastados aquelas cousas que son obxecto de estudo e non deixa ó azar ningunha parte da nosa intervención. Neste senso é fundamental unha formación continua e continuada.</p>			

B2	Resolver problemas de forma eficaz e eficiente no ámbito das ciencias da actividade física e do deporte		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>É este un elemento fundamental, xa non so no noso ámbito, senón na vida en xeral. Desde a primeira asignatura que cursamos en este Grao até a última, en todas elas nos atopamos con problemas para resolver, dunha magnitude maior ou menor. Os maiores desafíos, na miña opinión, foron as dúas últimas asignaturas como son o <i>Practicum</i> e este TFG por condensaren ambas case que a totalidade dos saberes adquiridos durante o Grao. Pero a resolución de problemas non remata unha vez que se finalizan os estudos, senón que os desafíos máis importantes a resolver van a ser aqueles que teñamos que afrontar no noso futuro como profesionais da EF.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	MEDIO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Tódalas asignaturas do Grao.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Seminario Balonmán I. • Seminario Forza e Musculación II. • Posgrao PEFP.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>Como comentei anteriormente, cada unha das asignaturas cursadas propoñía os seus propios problemas, relacionados cada un deles co tema sobre o que versa a mesma. Esta continua resolución dos mesmos, sen o cal non sería posible superalas mesmas, fai que vaimos adquirindo coñecementos novos i experiencia, o cal nos habilita para dar unha mellor resposta a cada un dos desafíos plantexados tanto académica como profesionalmente.</p> <p>Cara a isto nos enfocou a asignatura do <i>Practicum</i>, dado que tivemos a oportunidade de intervir de forma autónoma no ámbito escollido, tendo así a experiencia e visión que <i>a posteriori</i> teremos no desenrolo da nosa profesión.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>Debe ser esta un dos nosos sinais de identidade. A eficacia é fundamental en todo ámbito de traballo, feito polo que vemos que se trata dunha competencia transversal. Durante o Grao non se adquire dunha forma moi elevada, pero vai a ser cando nos atopemos no mundo laboral cando se leve a cabo unha mellor e maior evolución, dado que debemos enfrontarnos a desafíos reais que requiren dunha resposta axeitada, posto que xa non estamos a “xogar con rede” como puidera pasar durante as asignaturas cursadas.</p>			

B3	Traballar nos diferentes contextos da actividade física e o deporte, de forma autónoma e con iniciativa, aplicando o pensamento crítico, lóxico e creativo.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
O centro educativo no que desenrolei o meu <i>Practicum</i> foi unha boa oportunidade para poder observar cal é a conducta dos alumnos en referencia á Educación Física. Foi aquí onde naceu a miña inqueda acerca do tema que agora estamos analizando. Para isto estou a levar a cabo un traballo autónomo e aplicando o pensamento crítico e lóxico ós que fai referencia esta competencia, se o cal é imposible levar á práctica un traballo como este.			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	MEDIO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Tódalas asignaturas do Grao.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Seminario Balonmán I. • Seminario Forza e Musculación II. • Estancia Erasmus. • Posgrao PEFP.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
A adquisición levouse a cabo principalmente na asignatura de <i>Practicum</i> , posto que se tratou dunha intervención nun centro educativo de secundaria; reflexo tódalas asignaturas do Grao dado que en cada unha de elas puidemos aplicar os coñecementos obtidos en cada un dos ámbitos, aínda que sen profundizar demasiado na temática, dado que por razóns de tempo sería imposible. Para isto, cada alumno/a debe escoller o ámbitos ou ámbitos profesionais que máis lle gustan e pasar a especializarse neste, o cal lle proporcionará os coñecementos suficientes para poder afrontar a práctica como profesional da EF e do deporte con plenas garantías.			
<i>Reflexión persoal</i>			
Outra das competencias que vai a ser fundamental á hora de levar a cabo o noso traballo vai a ser esta. Por agora, a miña única experiencia é no campo da docencia, dado que realicei neste o <i>Practicum</i> . Penso que a pesar de estar ó tanto dos principais cambios e novidades dos diferentes ámbitos, debemos escoller aquel que máis nos guste e levar a cabo a máxima especialización posible, sen deixar de formarse no día a día. Isto vai a ser unha vantaxe tanto para as persoas coas que traballamos como para nos individualmente.			

B5	Comportarse con ética e responsabilidade social como cidadán.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>É este un elemento vital en tódolos comportamentos que teñamos, tanto como estudantes como na nosa vida diaria. No que respecta a este estudo, a utilidade da antedita competencia reside no respecto cara a tódolos suxeitos que deron resposta ós cuestionarios, gardando en cada caso a súa identidade.</p> <p>Outro xeito de aplicación é o de citar en cada momento, cando isto é necesario, as referencias bibliográficas de cada autor, posto que as obras e artigos consultados son parte da súa propiedade intelectual, a cal debe ser salvagardada, citando no texto de forma apropiada.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	ALTO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Tódalas asignaturas do Grao.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>Cito que tódalas asignaturas do Grao contribuíron a adquirir esta competencia dado que en cada unha delas se aporta un pequeno gran de area para un mellor comportamento humano. Aínda así, esta é unha competencia que se adquire ó longo de todo o proceso vital do individuo, xa dende as primeiras etapas da educación. É vital á hora de exercer a nosa profesión en calquera que sexa o ámbito, posto que imos a tratar con outras persoas, o cal require do noso bo facer, tanto como profesionais como cidadáns.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>Non cito ningunha asignatura nin formación complementaria nesta competencia porque, ó meu ver, isto adquirese dende o día do noso nacemento e pasando por tódalas etapas de desenrolo. Comezando pola educación recibida no propio fogar para continuar unha vez que estamos inmersos no sistema educativo desde o nivel máis baixo, estamos a formar a nosa ética como cidadáns, o cal vai a ser unha constante ó logo de toda a vida.</p>			

B7	Xestionar a información.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>Foi este un aspecto fundamental nos primeiros estádios deste TFG. Unha vez recollidos tódolos cuestionarios nos centros, asignáronsenos os correspondentes a cada alumno/a. Con toda a información recibida, tivemos que dixitalizala, formando unha extensa base de datos.</p> <p>Con todos estes, escollendo as variables que se analizan neste documento estamos a realizar o estudo correspondente. Ademais disto, para a elaboración do marco teórico tivemos que buscar e seleccionar entre a abundante información que podemos atopar sobre o tema, seleccionando aquela que máis nos convén de cara á posterior análise.</p> <p>Así, estamos ante unha das competencias fundamentais, posto que nos habilita para poder recoller a información necesaria de cara ó estudo.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	MEDIO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Tódalas asignaturas do Grao.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Seminario Balonmán I. • Seminario Forza e Musculación II. • Estancia Erasmus. • Posgrao PEFP.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>Como é habitual nestas competencias transversais da titulación, tódalas asignaturas axudan a adquirir esta competencia, aportando unhas máis e outras menos.</p> <p>En todas elas nos vimos obrigados a xestionar a información proporcionada polo mestre ou a que nos íamos atopando para poder adquirir os coñecementos da materia en cuestión e, polo tanto, estar en disposición de superala.</p> <p>En determinadas asignaturas, este volume de información era moi grande, o que requiría establecer unhas prioridades de cara ó estudo e centrarse en aquelas máis salientable e importante de cara ó noso exercicio como estudantes e futuros profesionais da EF e do deporte.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>Foi fundamental aínda que non moi traballada esta competencia durante os estudos de Grao, pero máis importante vai a ser no desenrolo da labor profesional ou continuación de estudos superiores. É un factor chave ter unha organización da información para que esta sexa fácil de xestionar e consultar, favorecendo así á nosa labor, tanto profesional como estudantil.</p>			

B8	Desenvolver hábitos de excelencia e calidade nos diferentes ámbitos do exercicio profesional.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>Pode ser este un bo resumo do que intento lograr en cada un dos traballos e intervencións que levo a cabo e aínda máis neste TFG, dado que é a última asignatura que nos conduce á obtención do título de Graduado en Ciencias da Actividade Física e do Deporte.</p> <p>En tódolos pasos que estou a dar na súa redacción busco que sexan da máxima calidade para que a investigación levada a cabo se poidan obter os mellores resultados e conclusións posibles para poder levar a cabo a mellor análise posible dos hábitos dos cativos/as analizados e poder intervir baseándonos nestes.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	MEDIO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Tódalas asignaturas do Grao.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Seminario Forza e Musculación II. • Estancia Erasmus. • Posgrao PEFP.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>Cada unha das actividades formativas das que tomei parte, tanto asignaturas propias do Grao como formación complementaria o meu obxectivo foi o de desenrolar cada un dos encargos que se me facían (traballos, exames...) coa máxima calidade posible. Este feito fai que todo sexan vantaxes, tanto para a nosa persoa como para aquelas coas que estamos a traballar.</p> <p>Aínda que remarco que foi adquirida en tódalas asignaturas, nunhas foi en maior medida que en outras, posto que algúns mestres/as non son o exemplo a seguir neste aspecto dada a súa deixadez e falta de profesionalidade.</p> <p>En definitiva, debe ser o obxectivo a perseguir en tódalas nosas planificacións e intervencións como futuros profesionais do ámbito da AF e do deporte.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>Aínda que polo de agora non exercín moitas labores como profesional en relación co ámbito da AF e o deporte, este debe ser un sinal de identidade dos graduados no noso campo. Tratar de facer as cousas o mellor posible e mellorando día a día vai a posibilitar a nosa evolución dunha forma continua; polo contrario, se temos unha actitude conformista os nosos coñecementos quedarán estancados no mellor dos casos, sendo perxudicados tanto os suxeitos cos que traballamos como nos mesmo.</p>			

B9	Comprender a literatura científica do ámbito da actividade física e do deporte en lingua inglesa e noutras linguas de presenza significativa no ámbito científico.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>Fundamental á hora de poder levar a cabo calquera búsqueda de información, posto que é a lingua do mundo científico por antonomasia. Foi fundamental na redacción deste TFG xa que multitude de artigos empregados atopábanse en lingua inglesa e requirían o seu coñecemento para poder traducir e interpretar correctamente o que alí se dicía.</p> <p>A pesar de que debe ser un requisito fundamental para todo graduado/a en calquera que sexa o ámbito, penso que na nosa Facultade en concreto non se traballa o suficiente o desenrolo tanto da lectura como da fala e a escrita en linguas estranxeiras, sobre todo o inglés.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	ALTO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Anatomía e cinesiología do movemento humano. • Aprendizaxe e Control Motor. • Fisiología do exercicio I.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Estancia Erasmus. • Posgrao PEFP.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>O principal aporte á adquisición desta competencia nos anos que cursei na nosa Facultade foron as anteriormente mencionadas asignaturas. Nestas tiñamos algún que outro tema das mesmas e/ou artigos de lectura obrigatoria en lingua inglesa, o cal nos obrigaba e lellos e comprendelos, sendo isto de gran axuda á consecución.</p> <p>Pero sen dúbida, o maior aporte foi o ano que formei parte do programa Erasmus. Como tal, viaxei a un país estranxeiro, no cal non tiña noción algunha da súa lingua. Polo tanto, tiven que desenrolar e perfeccionar as miñas habilidades en tódolos campos e aspectos da lingua posto que eran necesarios para a miña supervivencia. Á parte disto, a docencia e todo o relacionado coa universidade estaban neste idioma o que me habilitou para ter un bo nivel do mesmo.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>O desenrolo do noso coñecemento científico vai a estar condicionado en grande medida polo noso nivel en linguas estranxeiras, sobre todo o inglés. A experiencia persoal dime que esta é moi difícil de mellorar estando no noso país, a pesar de que asistamos a clases desta. Saír a outros países permítenos poñer en práctica estas habilidades comunicativas 24h ó día, o cal fai que melloremos dunha forma moi grande e nun curto período de tempo. Penso que a inmersión lingüística é a mellor opción neste eido, posto que ademais disto permite coñecer outras culturas e formarse como profesional e como persoa.</p>			

B10	Saber aplicar as tecnoloxías da información e comunicación (TIC) ao ámbito das Ciencias da Actividade Física e do Deporte.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>Competencia imprescindible para poder abordar este TFG. Trátase dunha ferramenta fundamental o uso das novas tecnoloxías no que se refire á busca e tratamento da información.</p> <p>Na primeira parte, correspondente ó marco teórico, tivemos que levar a cabo unha extensa busca de bibliografía acerca dos diferentes apartados que redactamos; para isto foi necesario o manexo de bases de datos electrónicas, páxinas web, revistas electrónicas, etc. No seguinte paso, referente á extracción dos resultados, foi necesario o manexo do paquete estatístico SPSS®, o cal nos obriga a ter unhas nocións do mesmo para poder traballar con el. Finalmente, á hora de redactar e presentar o documento final, debemos ter os coñecementos necesarios en canto á informática no que se refire a programas deste tipo.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	ALTO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Xogos e recreación deportiva. • Habilidades de loita e a súa didáctica. • Aprendizaxe e control motor. • Biomecánica do movemento humano. • Teoría e Práctica do exercicio. • Metodoloxía da investigación en AF e deporte. • Tecnoloxía en AF e deportiva. • Dirección e xestión deportiva.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Seminario Balonmán I. • Seminario Forza e Musculación II. • Estancia Erasmus. • Posgrao PEFP.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>En certo modo, tódalas asignaturas contribúen á adquisición desta competencia posto que en todas elas debemos empregalas nun mínimo. A pesar disto, nas que anteriormente menciono foi onde profundizamos máis no seu uso. En case todas elas tivemos que levar a cabo presentacións sobre un tema escollido ou asignado; tratamento de imaxe e vídeo sobre accións propias ou doutros suxeitos; manexo de paquetes estatísticos e un longo etcétera.</p> <p>Como podemos observar é fundamental o seu manexo para poder levar os nosos estudos a cabo, dado que nos abre as portas a multitude de información, a cal debemos saber escoller e interpretar para levar a cabo os traballos asignados.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>Nun mundo como o actual no que camiñamos cara o desenrolo das nosas vidas en función da tecnoloxía, o uso das TIC no desenrolo da labor como profesionais vai a ser vital. Poder buscar información en bases de datos, libros na rede, revistas electrónicas... facilita enormemente o acceso o coñecemento dunha forma doada. Debemos ter un manexo o suficientemente bo para que o uso da tecnoloxía repercuta para ben na nosa formación e non ó contrario.</p>			

B11	Desenvolver competencias para a adaptación a novas situacións e resolución de problemas e para a aprendizaxe autónoma.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>O TFG supón o grande aprendizaxe autónomo para o/a alumno/a durante os estudos de Grao, poñendo en práctica todo o aprendido durante os mesmos.</p> <p>Débase levar a cabo unha investigación, revisión bibliográfica ou un proxecto de intervención no que o alumnado escolle un tema que debe desenvolver desde o seus albores até convertelo nun documento final estruturado e coas conclusións propias de cada estudo.</p> <p>Neste caso, a realización dunha investigación fai que teñamos que desenvolver de maneira autónoma cada un dos apartados que a compoñen ata extraer os resultados e conclusións finais, sempre dunha maneira autónoma</p> <p>Esta competencia non é fundamental nesta asignatura, senón que na maioría das cursadas, posto que un dos obxectivos do novo Plan de Estudos e camiñar cara a autonomía do alumno/a na súa formación e intervención. Isto vese condensado no TFG, onde se deben solucionar os diferentes atrancos que se van atopando durante a súa elaboración para poder chegar ós resultados finais.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	MEDIO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Tódalas asignaturas do Grao.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Seminario Balonmán I. • Seminario Forza e Musculación II. • Estancia Erasmus. • Posgrao PEFP.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>En todas e cada unha das asignaturas se busca a aprendizaxe autónoma do/a alumno/a, o cal se acadará en maior ou menor medida dependendo tanto da temática a abordar como do mestre encargado de impartila.</p> <p>Na miña opinión, onde se leva a cabo unha maior adquisición desta competencia é durante o <i>Practicum</i> posto que levamos a cabo unha intervención no ámbito escollido que representa como vai a ser a nosa profesión nun futuro. No meu caso particular, levando a cabo o mesmo nun centro educativo de secundaria, en cada sesión surxían pequenos problemas ou situacións non agardadas que se debían solucionar sobre a marcha para poder dar resposta ós requirimentos do alumnado.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>Este é un fenómeno que nos atopamos con cada unha das novas etapas que comezamos ó longo da nosa vida en calquera que sexa o ámbito. Para a nosa continuación de estudos ou incorporación ó mundo laboral imos ter que superar novos desafíos, moitas veces sen axudas externas, polo que temos que estar preparados para isto.</p>			

B12	Coñecer os principios éticos necesarios para o correcto exercicio profesional e actuar de acordo con eles.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>Está en relación esta competencia coa B5, podendo ser unha continuación da mesma cara ó noso campo profesional. É esta <i>conditio sine qua non</i> á hora de desenrolar a nosa profesión, posto que o feito de desviarse dos mesmos vai a diferenciar un bo profesional daquel que non o é.</p> <p>Debemos seguir unhas conductas perfectamente marcadas á hora de desenrolar a nosa actividade o cal vimos adquirindo desde os primeiros estádios da nosa vida, coa educación dos nosos pais e logo xa inmersos dentro do sistema educativo nos seus diferentes niveis.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	ALTO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Tódalas asignaturas do Grao.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Seminario Balonmán I. • Seminario Forza e Musculación II. • Estancia Erasmus. • Posgrao PEFP.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>En cada asignatura das cursadas, independentemente dos contidos da mesma se nos inculcou esta competencia. Podemos ter uns coñecementos máis ou menos altos acerca dunha temática en particular, pero o que resulta esencial á hora de aplicarlos é seguir esta competencia.</p> <p>Unha vez máis, onde máis se puxo en práctica a mesma foi durante o <i>Practicum</i>, posto que levamos a cabo unha intervención como profesionais da AF e do deporte no ámbito escollido. No meu caso particular foi unha experiencia tremendamente enriquecedora, posto que se tratou da primeira vez que tiña a oportunidade de dar clase nun centro de ensinanza secundaria e bacharelato.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>Fundamental á hora de actuar como profesionais, estudantes e como cidadáns. Debemos ter unha serie de ideais e principios que rixan as nosas actuacións en cada un dos ámbitos que nos desenvolvamos. Isto vai a repercutir no noso beneficio, posto que traballar con persoas que teñan uns valores de respecto e tolerancia vai a ser moito máis doado que traballar con outras que non sigan ningún tipo ideal neste campo.</p>			

B13	Coñecer e aplicar metodoloxías de investigación que faciliten a análise, a reflexión e cambio da súa práctica profesional, posibilitando a súa formación permanente.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>Ó ser o tema deste TFG unha investigación acerca da percepción de competencia e hábitos de práctica física, debemos aplicar esta competencia en cada un dos pasos que levemos a cabo. O feito de formar ó alumno/a na aplicación das diferentes metodoloxías para poder ser quen de desenrolar unha investigación é fundamental para que este poida gozar dunha formación continua e con rigor, posto que vai a ser a aplicación do método científico aquel que nos leve cara un novo e mellor saber.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	MEDIO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Tódalas asignaturas do Grao.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Seminario Forza e Musculación II. • Estancia Erasmus. • Posgrao PEFP.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>A principal ferramenta para esta adquisición foi a asignatura de Metodoloxía da Investigación en actividade física e deporte, posto que adicamos un cuadrimestre enteiro a introducir e profundizar no que respecta ó método científico e á busca de información en diferentes fontes con rigor, seleccionando aquela que fose máis adecuada o noso tema.</p> <p>En outras moitas, foi de grande importancia o mestre/a que as impartía, posto que recalcaban a importancia que supón estar nun período de formación continua no noso ámbito, un dos segredos, se non o principal, para ser un bo profesional da educación física e do deporte.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>Como xa comentei en competencias anteriores, a formación permanente no noso campo de estudo é vital para non quedar desfasado das novas tendencias. A aplicación do enunciado desta competencia ten especial importancia, tanto se optamos por seguir formándonos como se optamos por entrar no mercado laboral unha vez finalizados os estudos de Grao.</p> <p>Debemos optar por empregar, sempre que sexa posible, aquela metodoloxía científica e analítica que nos vai poder permitir sacar o mellor coñecemento posible para a súa aplicación.</p>			

B16	Dominar habilidades de comunicación verbal e non verbal necesarias no contexto da actividade física e o deporte.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>Outra competencia fundamental, sobre todo por dous aspectos. Por unha banda, as habilidades de comunicación non verbal, en parte, estámolas a poñer en práctica na redacción do presente documento, dotando ó mesmo dunha estrutura lóxica e comprensible, que poida transmitir aquilo que pretendemos. Unha segunda parte da linguaxe non verbal vai a estar o día da exposición cos xestos e saber estar pola miña parte.</p> <p>Por outra banda, e durante o mesmo día da presentación, vai a ser imprescindible o correcto desenvolvemento da linguaxe verbal para ser quen de expoñer todo o documento nos 20 minutos que consta a presentación, tendo as ideas perfectamente claras e transmitíndoas ó tribunal presente.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	MEDIO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Tódalas asignaturas do Grao.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Estancia Erasmus.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>Considero que en tódalas asignaturas se formou a adquisición desta competencia posto que en cada unha delas tivemos que facer gala das nosas habilidades de comunicación verbal e non verbal xa fose durante a exposición de traballos, intervencións durante as clases, presentacións por escrito... Resulta fundamental que sexamos uns bos comunicadores, dominando tanto o eido verbal como non verbal para que así nos fagamos entender e a xente coa que traballamos se sinta máis a gusto connosco.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>Esta competencia tamén ten grande importancia dado que a comunicación vai a ser unha das armas máis fortes das que dispoñamos á hora de trasladar o coñecemento que obtemos dos nosos estudos á práctica. Debemos ter unha linguaxe verbal e non verbal adecuada a cada momento e contexto, e se é posible en máis dun idioma, o que nos permitirá chegar a un número de persoas expoñencialmente maior.</p>			

B19	Exercer a profesión con responsabilidade, respecto e compromiso.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>Competencia en consonancia coas B5 e B12. Estamos ante o último paso para converternos en Graduados en Ciencias da Actividade Física e do Deporte, o que significa obter o pasaporte para desenvolver a profesión neste campo con totais garantías, fuxindo do intrusísimo laboral.</p> <p>Aínda que tivemos a oportunidade de poñela en práctica durante a duración do <i>Practicum</i> esta etapa non foi moi longa, pero en moitos casos, como o meu, a primeira intervención nun centro de secundaria. Polo tanto, é unha competencia a desenvolver no futuro, unha vez comecemos o noso periplo no mundo laboral.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	ALTO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Tódalas asignaturas do Grao.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Seminario Balonmán I. • Seminario Forza e Musculación II. • Estancia Erasmus. • Posgrao PEFP.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>En cada unha das asignaturas se nos inculcou esta competencia dunha maneira máis ou menos profunda, aínda que sempre desde a súa vertente teórica. So foi durante o <i>Practicum</i> cando levamos a mesma a unha situación real, como se estiveramos a desenvolver a nosa profesión.</p> <p>Desde o meu punto de vista, trátase dunha competencia que se toca lixeiramente durante os estudos de Grao, feito polo cal cualifico a súa adquisición como baixa, pero que se leva a cabo con propiedade unha vez que estamos inmersos no mundo laboral en si, que nos vai a esixir o que esta competencia promulga.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>É unha competencia das que persoalmente denomino como “lei non escrita”. A pesar de non estar recollidos estes requerimentos dentro do Grao, si debemos saber cal é o código a seguir, tanto como profesionais como persoas. Isto vai as ser sobre todo importante á hora de realizar o noso traballo en calquera que sexa o ámbito.</p>			

B20	Coñecer, reflexionar e adquirir hábitos e destrezas para o aprendizaxe autónoma e o traballo en equipo a partir das prácticas externas nalgún dos principais ámbitos de integración laboral, en relación ás competencias adquiridas no grao que se verán reflectidas no Traballo Fin de Grao.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>A realización das prácticas externas ou <i>Practicum</i> resulta unha das asignaturas máis importantes de todo o Grao. Condensa case que o 100 % das competencias que se deben adquirir e todo isto levado a cabo nun ámbito profesional. Permite levar a cabo un traballo autónomo, aínda que titorizado tanto académica como profesionalmente, dentro dunha empresa ou institución, tal e como vai a ser a nosa labor nun futuro.</p> <p>Neste caso, o ámbito de prácticas (educación), coincide sobre a temática onde se desenrola o TFG, polo que me foi posible observar <i>in situ</i> moitas das variables propostas para este estudo.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	ALTO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Practicum.</i>
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración na organización de diferentes eventos.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>O <i>Practicum</i> permitíume adquirir hábitos de traballo autónomo, ó ter que enfrontarme a problemas reais e buscarlles a mellor solución posible. É por iso, que considero que é a materia que máis contribuíu adquirir esta competencia, xa que me obrigou a poñer en práctica os contidos adquiridos ao longo do Grao, á vez que me daba a posibilidade de traballar nun dos principais ámbitos de saída laboral deste como é a docencia.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>O período de prácticas titorizadas que levei a cabo durante este último ano de estudo foi o máis enriquecedor de todos aqueles que tiveron durante os estudos de Grao, académicamente falando. É o período onde penso que acadamos os maiores coñecementos, coa vantaxe de que os poñemos en práctica nunha situación real, con alumnos/as, pacientes, clientes... A pesar disto, non sería posible realizar este período sen a bagaxe que obtemos en cada unha das asignaturas que forman o programa de estudos do noso Grao.</p>			

3.- Competencias nucleares da titulación.

Táboa 61. Competencias nucleares da titulación.

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN DA COMPETENCIA
C1	Expresarse correctamente, tanto de forma oral coma escrita, nas linguas oficiais da comunidade autónoma.
C2	Dominar a expresión e a comprensión de forma oral e escrita dun idioma estranxeiro.
C3	Utilizar as ferramentas básicas das tecnoloxías da información e as comunicacións (TIC) necesarias para ou exercicio da súa profesión e para a aprendizaxe ao longo da súa vida.
C4	Desenvolverse para ou exercicio dunha cidadanía aberta, culta, crítica, comprometida, democrática e solidaria, capaz de analizar a realidade, diagnosticar problemas, formular e implantar solucións baseadas no coñecemento e orientadas ao ben común.
C5	Entender a importancia da cultura emprendedora e coñecer os medios ao alcance das persoas emprendedoras.
C6	Valorar criticamente o coñecemento, a tecnoloxía e a información dispoñible para resolver os problemas cos que deben enfrontarse.
C7	Asumir como profesional e cidadán a importancia da aprendizaxe ó longo da vida.
C8	Valorar a importancia que teñen a investigación, a innovación e o desenvolvemento tecnolóxico no avance socioeconómico.

3.1. Competencias nucleares empregadas no TFG e adquiridas.

C1	Expresarse correctamente, tanto de forma oral coma escrita, nas linguas oficiais da comunidade autónoma.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>Considero un feito dunha importancia extrema o ser quen de comunicarse no maior número de idiomas posibles, para poder chegar así ó maior número de persoas. Como galego, teño a oportunidade de ser unha persoa bilingüe e poder empregar tanto castelán como galego indistintamente. Na redacción deste documento emprego a lingua galega por ser a que falo a cotío e me sinto máis cómodo, pero podería realizalo en castelán sen ningún tipo de problema, xa que gozo da competencia necesaria tanto na escrita como na fala.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	MEDIO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • T^a e H^a da actividade física e do deporte. • Bases da EF e deportiva. • Habilidades de loita e a súa didáctica. • Habilidades de deslizamento e a súa didáctica. • AF e calidade de vida I. • <i>Practicum</i>.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Seminario Balonmán I.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>Cualifico a adquisición desta competencia como “media” dado que nunha alta porcentaxe das asignaturas a única lingua empregada foi o castelán, quedando o galego reducido a 2 ou 3. Esta presenza marxinal fai que moitos/as dos alumnos/as non teñan o dominio necesario dela, tamén provocado pola súa falta de interese na aprendizaxe da mesma. No meu caso, empreguei indistintamente ámbalas dúas na redacción de traballos, exames e outro tipo de actividades como a presentación oral en algunhas asignaturas. Limitome a nomear unhas poucas asignaturas posto que son as que máis carga teñen á hora de presentar traballos ou levar a cabo unha participación activa durante as sesións.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>Este debe ser un dos obxectivos de cada un dos/as alumnos/as que ingresan neste Grao ou de calquera outra persoa que teña esta oportunidade. Ter o dominio de cantas máis linguas ábrenos a porta a comunicarnos con máis xente, o cal nos pode axudar tanto profesional como persoalmente. No meu caso particular, teño a sorte de poder expresarme correctamente tanto en galego como en castelán, aínda que empregue maioritariamente o galego no meu día a día. Isto fai que o desenvolvemento da nosa profesión non se vexa condicionado pola comunicación.</p>			

C2	Dominar a expresión e a comprensión de forma oral e escrita dun idioma estranxeiro.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>Como xa comentei anteriormente, a miña estadia nun país estranxeiro no marco do programa de intercambio Erasmus fixo que esta competencia a adquirira nun grado moi alto. Durante este ano case que o 100 % das miñas comunicacións foron en idiomas estranxeiros como o inglés, principalmente; así como o portugués, do cal teño uns coñecementos básicos dada a súa pertenza á mesma familia lingüística que o galego. Isto foi de gran valía á hora de elaborar este TFG, posto que moita da información na literatura científica atópase en inglés. Para isto debemos ter un bo coñecemento e interpretación, do contrario non seremos quen de profundizar en moitos dos temas que nos ocupan no noso campo, polo que a formación non será completa en ningún momento.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	ALTO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Anatomía e cinesiología do movemento humano. • Aprendizaxe e Control Motor. • Fisiología do exercicio I.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Estancia Erasmus.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>A estadia nun país estranxeiro facultoume para a adquisición dunha boa competencia en lingua inglesa, posto que foi necesario o seu emprego para a comunicación. Dada a importancia desta, trato de manter o máximo número de conversas nesta lingua, asistindo a clases para continuar coa miña mellora e ser quen de acadar un nivel que me habilite para ser quen de exercer a miña profesión neste idioma sen ningún tipo de atrancos. Na nosa Facultade, boto en falta que se traballe un pouco máis este aspecto, dado que so se aborda en algunhas asignaturas con lecturas puntuais en maior ou menor medida.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>A miña participación no programa de intercambio ERASMUS doume a oportunidade de mellorar o meu dominio nunha lingua extranxeira como é o inglés. Isto proporcionoume numerosas vantaxes como explico en liñas anteriores. Pero a convivencia con outros/as compañeiros/as fixo que as miñas habilidades melloraran enormemente en outras linguas como poden ser o portugués ou o catalán, sobre todo en aquilo que atangue á comprensión oral e escrita. Este feito non fai máis que abrireme portas de cara a entender e poder comunicarme con máis xente.</p>			

C3	Utilizar as ferramentas básicas das tecnoloxías da información e as comunicacións (TIC) necesarias para ou exercicio da súa profesión e para a aprendizaxe ao longo da súa vida.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
Esta competencia ten especial relevancia no meu TFG, xa que tiven que utilizar para a súa realización unha serie de ferramentas informáticas como poden ser aqueles sobre a escrita, presentacións, bases de datos, paquetes estatísticos... Sen un dominio suficiente de calquera dos programas mencionados anteriormente sería imposible elaborar o presente documento, de aí a especial importancia da que goza o manexo das TIC.			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	ALTO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Xogos e recreación deportiva. • Habilidades de loita e a súa didácticas. • Teoría e práctica do exercicios. • Metodoloxía da investigación en AF e deporte. • Biomecánica do movemento humano.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Seminario Balonmán I. • Seminario Forza e Musculación II. • Estancia Erasmus. • Posgrao PEFP.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
A adquisición desta competencia é dunha importancia capital nos nosos días, onde a maioría da información se atopa informatizada de diferentes maneiras. Para ter acceso e ela e ser quen de presentala xa sexa no ámbito educativo ou profesional debemos ser quen de manexar o máximo número posible de programas, xa sexan estes de tratamento de textos, presentacións, paquetes estatísticos... Aínda que este feito foi necesario en case que tódalas asignaturas do Grao, cabe resaltar as anteriormente citadas dado que se nos esixía un maior dominio en tódolos ámbitos, o cal nun primeiro momento pode parecer engoroso pero os réditos que isto acaba dando son moi altos. Así, podemos ter a día de hoxe un bo manexo nos diferentes programas empregadas para uso universitario como por vontade propia.			
<i>Reflexión persoal</i>			
Nun mundo cada vez máis tecnolóxico e no que as TIC teñen unha importancia capital, resulta imprescindible que como graduados universitarios posuamos un manexo axeitado dos principais programas informáticos que imos utilizar no noso futuro profesional. O dominio desta competencia pódenos facilitar o noso traballo profesional pero, sobre todo, axudaranos a ter un maior éxito ao poder ofrecer un servizo de maior calidade aos nosos/as alumnos/as, deportistas, clientes,... ademais, a constante evolución tecnolóxica implica que sexa necesario actualizarse constantemente e aprender a utilizar novos programas e aplicacións.			

C4	Desenvolverse para o exercicio dunha cidadanía aberta, culta, crítica, comprometida, democrática e solidaria, capaz de analizar a realidade, diagnosticar problemas, formular e implantar solucións baseadas no coñecemento e orientadas ao ben común.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>Outra competencia clave xa non so de cara ós nosos estudos, senón cara á vida en xeral como cidadáns de a pé. É un elemento chave en calquera ámbito da vida diaria levar a cabo estas accións anteriormente descritas, pero si cabe aínda máis no noso exercicio profesional.</p> <p>Para isto é fundamental ter a mellor formación posible tanto académica como persoal, de xeito que nos permita encarar con garantías o futuro.</p> <p>A realización da asignatura de <i>Practicum</i> en docencia permitíume coñecer máis de cerca a realidade dos cativos/as que se atopan en idade de maduración, o que me deu o último pulo para decidirme a realizar este TFG. Logo, para o seu desenrolo tiven que ter unha alta capacidade de análise e coñecemento sobre a materia para que este chegase a bo porto e poder así finiquitar os meus estudos de Grao. Para todo isto foi necesario ter unha mentalidade “aberta, culta, crítica e comprometida”, sen a cal non sería posible a súa redacción.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	ALTO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Tódalas asignaturas do Grao.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Seminario Balonmán I. • Seminario Forza e Musculación II. • Estancia Erasmus. • Posgrao PEFP.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>A adquisición desta competencia penso que se leva a cabo no día a día. Comezamos este proceso sendo ben cativos/as, coa axuda dos nosos pais e persoas máis próximas, para ir asentando e ampliando estes coñecementos a medida que pasa o tempo e imos pasando as diferentes etapas da vida educativa e persoal. Como tal é unha formación que se estende até o último dos nosos días de vida, posto que estamos nunha formación continuada.</p> <p>Isto foi o que sucedeu durante os estudos de Grao, dado que cada asignatura aportou a súa pequena ou grande parte á miña formación, tanto no eido profesional como persoal.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>Como graduados, ter unha visión crítica, culta, aberta e comprometida é fundamental á hora de intervir na sociedade e no noso futuro profesional. Ser capaz de identificar os problemas que nos poidamos encontrar en calquera ámbito e ser capaz de analízalos e darlle resposta con éxito é indispensable, á vez que é unha das principais diferenzas que nos debe distinguir daquelas persoas non graduadas.</p>			

C6	<p>Valorar criticamente o coñecemento, a tecnoloxía e a información dispoñible para resolver os problemas cos que deben afrontarse.</p>		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>Como competencia nuclear que é trátase dun ente fundamental á hora de levar a cabo o noso exercicio como profesionais da EF e do deporte. En calquera que sexa o ámbito de estudo débese levar a cabo unha análise crítica do que estamos a levar a cabo, pois representa unha boa forma de elaborar producións de calidade e solventar os problemas que se nos van presentando ó longo do camiño.</p> <p>Foi de gran importancia á hora de elaborar este documento, posto que se tivo que recoller, seleccionar e analizar grandes cantidades de información para ser quen de condensalas no TFG coa maior calidade posible.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	ALTO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Tódalas asignaturas do Grao.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Seminario Balonmán I. • Seminario Forza e Musculación II. • Estancia Erasmus. • Posgrao PEFP.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>A maioría deste tipo de competencias son abordadas en cada unha das asignaturas cursadas ó longo dos 4 anos de Grao. En cada unha delas surxen os problemas relacionados co campo de estudo pertinente, o que fai que teñamos que ir solucionando os problemas do día a día empregando todos aqueles medios que temos á nosa disposición. Dado que a información hoxe en día é subida á rede en masa e non toda ela é da calidade requirida, débese facer unha análise polo miúdo, que nos permita ampliar o noso coñecemento en base á ciencia e non a crenzas populares ou non demostradas, o cal nos convertería en unha persoa máis, sen ningún tipo de formación.</p> <p>Este tratamento e análise debe ser o factor que marque a diferenza entre un profesional e outro suxeito ou suxeitos.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>Hoxe en día a información está ao alcance de calquera que poida ter conexión a internet e un medio para consultala. Esta información é tremendamente abundante polo que o noso coñecemento e saber facer debe permitírnos facer unha escolla de aquela que ten o maior rigor científico e que máis nos poida axudar na tarefa que estamos levando a cabo.</p> <p>Esta capacidade para seleccionar a información axeitada é unha das diferenzas que debemos demostrar en relación coas persoas non graduadas, xa que a información está ao alcance de todos pero non todos a utilizamos, interpretamos e seleccionamos do mesmo xeito.</p>			

C7	Asumir como profesional e cidadán a importancia da aprendizaxe ó longo da vida.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
<p>Como comentei en competencias anteriores, a aprendizaxe é un ente que se desenrola desde o nacemento até a morte do individuo. En cada etapa do noso ciclo vital temos que enfrontarnos os desafíos propios dela, respondendo con maior ou menor soltura. Coa experiencia do día a día imos aumentando o noso repertorio de ferramentas e recursos, o que nos fai máis competentes en cada un dos ámbitos.</p> <p>Como graduados en Ciencias da AF e do deporte debemos ir cultivando este coñecemento cada día das nosas vidas, prestando máis atención a aqueles campos que sexan do noso interese e que poidan ser a nosa profesión nun futuro para así ser quen de exercela co máximo rigor e calidade posible.</p>			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	ALTO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Tódalas asignaturas do Grao.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Seminario Balonmán I. • Seminario Forza e Musculación II. • Estancia Erasmus. • Posgrao PEFP.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
<p>En cada unha das asignaturas do Grao se nos inculcou esta competencia. Nunhas máis que noutras recalcóusenos o feito de ter unha formación continua, posto que no mundo das ciencias nada é estático, é dicir, todo evoluciona a unha velocidade de vértigo, polo que se queremos estar á altura das circunstancias debemos levar unha actualización constante.</p> <p>Pero para isto debemos ter unha base sólida de coñecemento, o cal adquirimos durante estes 4 anos en cada unha das materias. Unha vez rematado este proceso debe ser a nosa propia vontade a que nos leve a profundizar e aumentar estes coñecementos, escollendo a rama que máis se adecúe ós nosos intereses.</p>			
<i>Reflexión persoal</i>			
<p>Como xa comentei en competencias anteriores que fan referencia a este ítem, a formación continuada e un aspecto fundamental na vida e desenrolo profesional de tódolos suxeitos. No noso caso isto adquire unha dimensión maior, posto que o continuo avance do saber, con novos descubrimentos ou modificacións dos xa existentes, fai que teñamos que estar ó día para poder exercer a nosa profesión da mellor maneira e con total garantía. Aquel suxeito deste ámbito que non busque estar actualizado co paso do tempo está condenado ó fracaso antes ou despois.</p>			

C8	Valorar a importancia que teñen a investigación, a innovación e o desenvolvemento tecnolóxico no avance socioeconómico.		
<i>Grao de importancia e utilidade da competencia no TFG</i>			
Seguindo a tónica da anterior competencia (C7), debemos valorar a importancia dos elementos que arriba se enuncian. Son feitos claves para o avance como persoas, sobre todo aquel relacionado coa innovación; a partir deste, debemos levar a cabo a investigación e desenrolo para poder así profundizar e chegar a cotas de coñecemento maior, redundando isto no beneficio como profesionais e no das persoas ou colectivos cos que esteamos a traballar.			
<i>Adquisición da competencia</i>			
Grao de adquisición da competencia	ALTO	Principais asignaturas nas que se traballou a competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Tódalas asignaturas do Grao.
FORMACIÓN COMPLEMENTARIA			<ul style="list-style-type: none"> • Posgrao PEFP.
<i>Xustificación da adquisición</i>			
A través destas materias comprendín a importancia que ten a investigación e o desenvolvemento para avanzar no noso campo de estudo, grazas ás actividades e contidos realizados nestas. Estas actividades consistiron, sobre todo, na consulta de artigos científicos baseados en investigacións en relación coa temática de cada asignatura, o cal me fixo reflexionar sobre a importancia que ten a investigación para o desenvolvemento do coñecemento e o saber actual.			
<i>Reflexión persoal</i>			
A investigación, innovación e o desenvolvemento son os tres piares básicos para que poidamos crecer como sociedade, tanto a nivel social, económico, como cultural. Trátase da competencia que nos vai permitir crecer como profesionais á vez que contribuímos a crear unha sociedade mellor. Por iso, esta competencia ten vital importancia e é fundamental que todos os graduados sexan capaces de recoñecer a súa importancia, sendo as persoas máis indicadas para continuar as liñas de investigación xa activas e/ou para crear outras novas que nos permitan un avance constante.			

4.- Análise dos resultados obtidos

Táboa 62. Resultados do grao de adquisición das 64 competencias.

GRAO DE ADQUISICIÓN DA COMPETENCIA	NÚMERO	PORCENTAXE (%)
ALTO	29	45,31
MEDIO	22	34,38
BAIXO	9	14,06
NON ADQUIRIDA	4	6,25
TOTAL	64	100 %

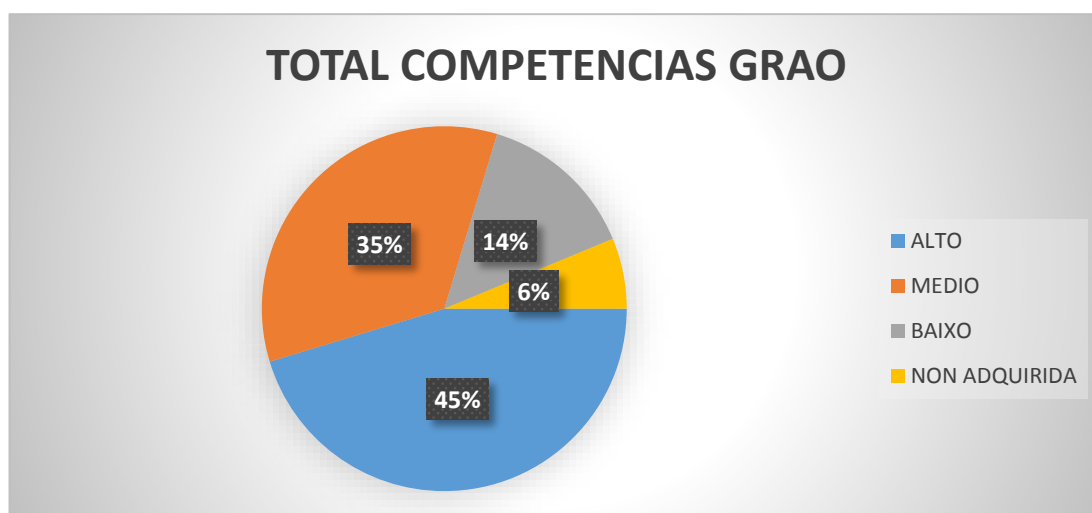


Figura 5. Grao de adquisición das 64 competencias do Grao.

Capítulo VII. ANÁLISE DE COMPETENCIAS

Táboa 63. Resultados das competencias específicas.

GRAO DE ADQUISICIÓN DA COMPETENCIA	NÚMERO	PORCENTAXE (%)
ALTO	16	44,40
MEDIO	11	30,60
BAIXO	6	16,70
NON ADQUIRIDA	3	8,30
TOTAL	36	100 %



Figura 6. Grao adquisición das competencias específicas.

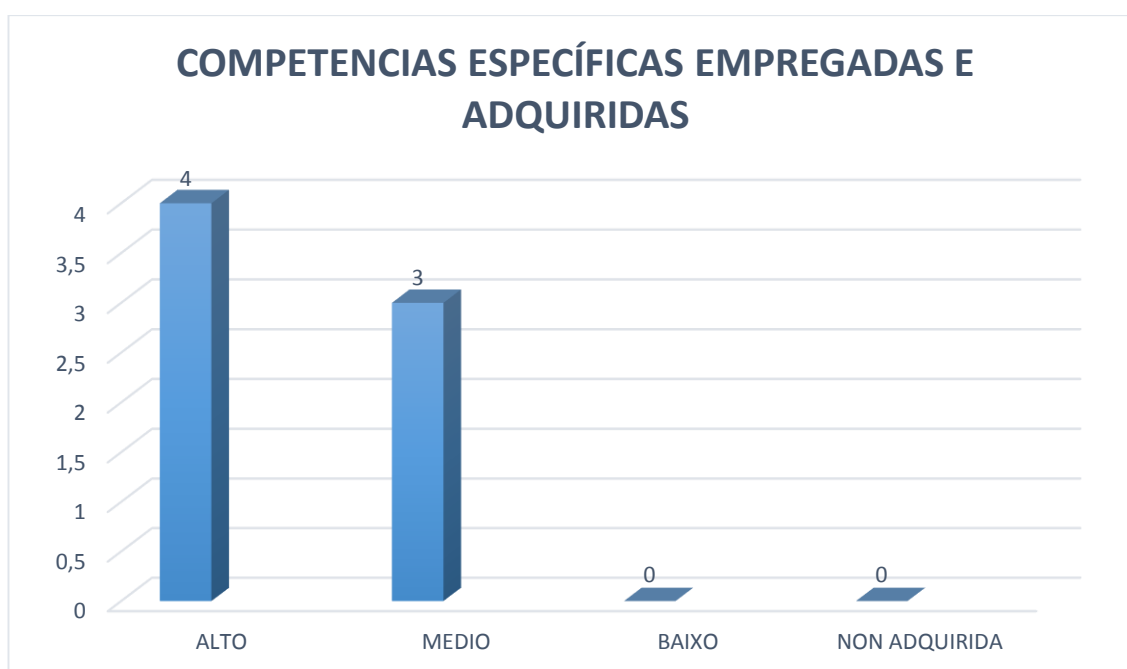


Figura 7. Competencias específicas empregadas no TFG e adquiridas (totais).

Capítulo VII. ANÁLISE DE COMPETENCIAS

Táboa 64. Resultados das competencias transversais/xenéricas.

GRAO DE ADQUISICIÓN DA COMPETENCIA	NÚMERO	PORCENTAXE (%)
ALTO	7	35
MEDIO	10	50
BAIXO	3	15
NON ADQUIRIDA	-	-
TOTAL	20	100 %

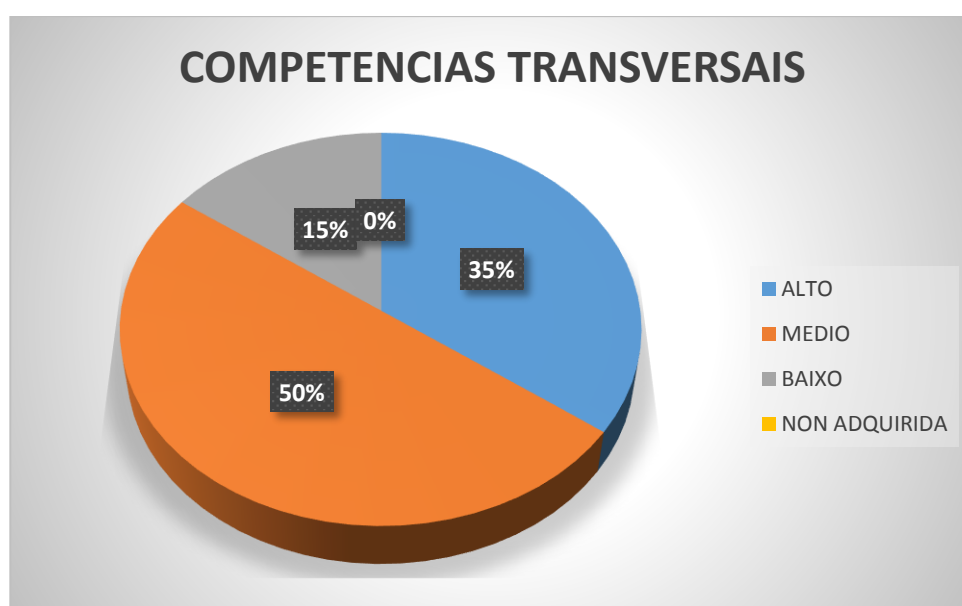


Figura 8. Grao de adquisición das competencias tranversais.

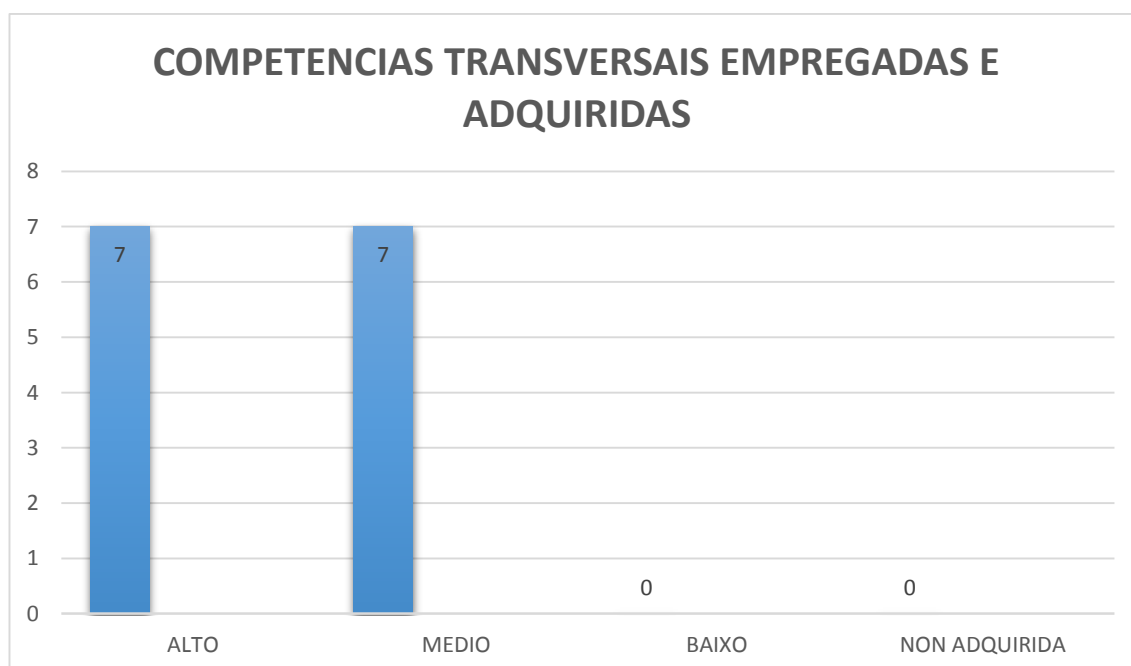


Figura 9. Competencias transversais empregadas no TFG e adquiridas (totais).

Táboa 65. Resultados das competencias nucleares.

GRAO DE ADQUISICIÓN DA COMPETENCIA	NÚMERO	PORCENTAXE (%)
ALTO	6	75
MEDIO	1	12,5
BAIXO	-	-
NON ADQUIRIDA	1	12,5
TOTAL	8	100 %

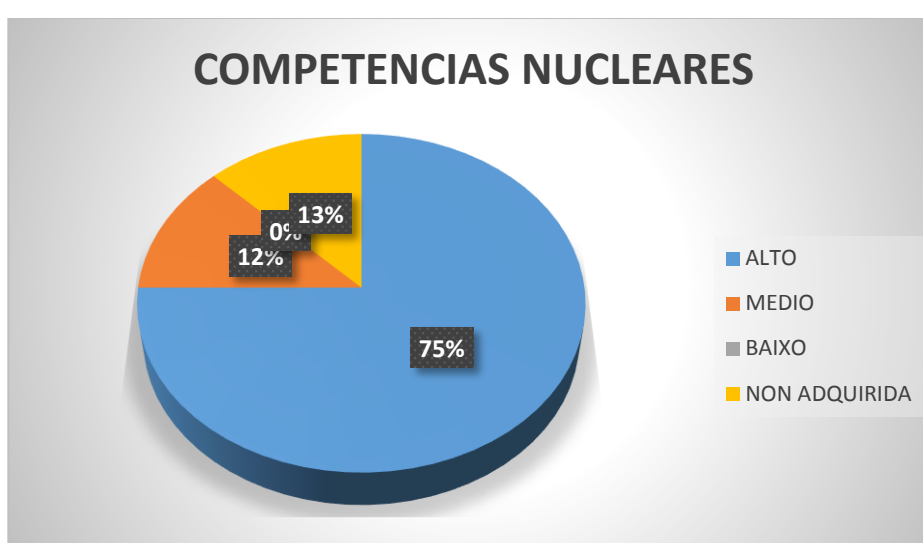


Figura 10. Grao de adquisición das competencias nucleares.

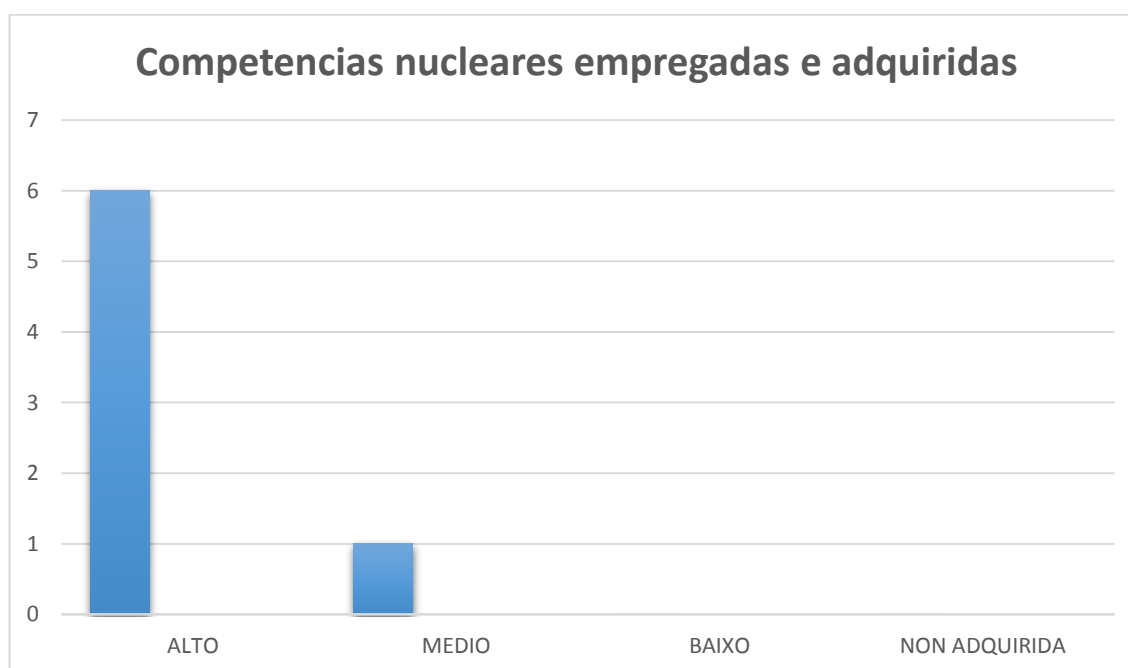


Figura 11. Competencias nucleares empregadas no TFG e adquiridas (totais).

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIO DO ALUMNADO



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

UNIVERSIDADE VIGO

**CUESTIONARIO PARA O ALUMNADO SOBRE EDUCACIÓN FÍSICA,
SAÚDE E ESTILO DE VIDA**

- ❖ Este cuestionario destínase a un estudo sobre a Educación Física, a saúde e o estilo de vida.
- ❖ A enquisa orixinal foi cuberta por milleiros de mozas (os), que estudan en países europeos e de América Latina.
- ❖ Pedímosche que respondas a estas cuestións. As túas respostas serán confidenciais.
- ❖ Ningunha resposta é boa ou mala, o que interesa é que respondas con sinceridade.
- ❖ Moitas grazas por cubrir a enquisa e por participar na nosa investigación.

1. DATOS PERSOAIS

Curso que Estudas	1.º ESO <input type="checkbox"/>	2.º ESO <input type="checkbox"/>	3.º ESO <input type="checkbox"/>	4.º ESO <input type="checkbox"/>	1.º BACH <input type="checkbox"/>
-------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------

1. Sexo:

Masculino Feminino

2. Peso e altura:

Peso _____ kg

Altura _____ m

3. Data de nacemento:

Día Mes Ano
____ / ____ / ____

4. Que estudos teñen teus pais/nais:

	Pai	Nai
1. Estudos primarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Estudos secundarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Formación profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Diplomado/licenciado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Doutor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXOS

5. Cal é profesión actual dos teus pais/nais ou das persoas responsables de ti?

Pai ou persoa de sexo masculino

Nai ou persoa de sexo feminino

6. Teus pais/nais, ou persoas responsables de ti, practican deporte?

	Pai	Nai
1. Nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Unha vez de tempo en tempo ou unicamente durante as vacacións	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Unha vez por semana durante todo o ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Varias veces por semana durante todo o ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Non sei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. HÁBITOS DE VIDA

7. Existen moitas formas diferentes de ocupar o tempo libre. Queremos descubrir as actividades, que che parecen máis importantes e aquelas en que participas realmente. Mira a listaxe e sinala nos cadrados, a importancia que atribúes a cada actividade e aquelas que practicas cunha certa regularidade:

Actividades	Importancia		Practicas?	
	Si	Non	Si	Non
1. escoitar música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. tocar un instrumento ou cantar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ver televisión ou vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. navegar por internet, e ver series ou películas <i>on line</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Saír con amigas (os)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Pasar tempo coa miña parella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Xogar a xogos de mesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Xogar a xogos de ordenador ou consola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ler (libros, revistas ou cómics)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Practicar deporte, dirixido por un adestrador/a ou participar en competicións	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Asistir a acontecementos deportivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Facer os deberes e traballos suplementarios para a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Asistir a clases particulares de reforzo fóra do horario escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ir bailar de noite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Facer traballos manuais (fotografía, coser, pintar, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Pasar o tempo a soas (relaxado/a, soñando)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Pasear ou ir de compras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXOS

18. Ir ao cine, concertos, teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Facer traballos de voluntariado ou sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Colaborar nas tarefas domésticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Participar en actividades físicas organizadas por asociacións ou movementos xuvenís, escolas de baile, etc. (atención: é diferente dun club deportivo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Visitar persoas coñecidas; asistir a reunións familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Practicar un deporte ou actividade física non dirixida por un adestrador/a (saír a correr, andar en bicicleta, monopatín, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Falar por <i>Whatsapp</i> ou outra aplicación de mensaxería instantánea, desde o teléfono móbil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Traballar para gañar algún diñeiro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Cómo percorres habitualmente o traxecto desde a túa casa á escola e da escola á túa casa?

	Da Casa á Escola	Da Escola á Casa
1. A pé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. En bicicleta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. En transportes públicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En coche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. No caso de ir a pé ou en bicicleta, canto tempo tardas habitualmente en facer o traxecto desde a túa casa á escola e da escola á túa casa? (**se non é o teu caso, pasa á seguinte pregunta**).

	Da Casa á Escola	Da Escola á Casa
1. Menos de 10 minutos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Entre 10 – 20 minutos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Entre 20 – 30 minutos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Máis de 30 minutos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.a) Fóra das horas de clase, realizas actividades físico/deportivas **sen ser** en clubs ou asociacións, como por exemplo: pasear, correr, andar en bicicleta, nadar, xogar ao fútbol na rúa, xogar ao baloncesto no parque, xogar ao voleibol no xardín ou na praia, etc.? (**Considera só as actividades, que practicas cunha duración superior a 30 minutos por día**).

1. Nunca	<input type="checkbox"/>
2. Menos dunha vez por semana	<input type="checkbox"/>
3. Unha vez por semana	<input type="checkbox"/>
4. 2 a 3 veces por semana	<input type="checkbox"/>
5. 4 a 6 veces por semana	<input type="checkbox"/>
6. Todos os días	<input type="checkbox"/>

ANEXOS

10.b) Se practicas habitualmente algunha destas actividades físico/deportivas, indica cuál é esa actividade:

R: _____

10.c) De acordo co que contestaches anteriormente (10.a e 10.b), canto tempo dirías que realizas este tipo de actividade física **cada semana**, cunha intensidade moderada ou alta? (a punto de rematar suando ou cansado).

1. Aproximadamente ½ hora	<input type="checkbox"/>
2. Aproximadamente 1 hora	<input type="checkbox"/>
3. Aproximadamente 2 a 3 horas	<input type="checkbox"/>
4. Aproximadamente 4 a 6 horas	<input type="checkbox"/>
5. 7 horas ou máis	<input type="checkbox"/>

11.a) Practicas algunha actividade físico/deportiva, nun club ou colectivo **fóra da escola**, baixo a dirección dun (ha) profesor (a), adestrador (a), monitor (a), instrutor (a) etc.? **(Considera só as actividades, que practicas cunha duración superior a 30 minutos por día).**

1. Nunca	<input type="checkbox"/>
2. Menos dunha vez por semana	<input type="checkbox"/>
3. Unha vez por semana	<input type="checkbox"/>
4. 2 a 3 veces por semana	<input type="checkbox"/>
5. 4 a 6 veces por semana	<input type="checkbox"/>
6. Todos os días	<input type="checkbox"/>

11.b) Se practicas algunha actividade, indica cal ou cales son esas actividades:

R: _____

11.c) De acordo co que contestaches anteriormente (11.a e 11.b), canto tempo dirías que realizas este tipo de actividade física **cada semana**, cunha intensidade moderada ou alta? (a punto de rematar suando ou cansado).

1. Aproximadamente ½ hora	<input type="checkbox"/>
2. Aproximadamente 1 hora	<input type="checkbox"/>
3. Aproximadamente 2 a 3 horas	<input type="checkbox"/>
4. Aproximadamente 4 a 6 horas	<input type="checkbox"/>
5. 7 horas ou máis	<input type="checkbox"/>

ANEXOS

12.a) Practicas algunha actividade físico/deportiva, nun club ou colectivo **dentro da escola**, baixo a dirección dun (ha) profesor (a), adestrador (a), monitor (a), instrutor (a), etc.? (**Considera só as actividades, que practicas cunha duración superior a 30 minutos por día**).

1. Nunca	<input type="checkbox"/>
2. Menos dunha vez por semana	<input type="checkbox"/>
3. Unha vez por semana	<input type="checkbox"/>
4. 2 a 3 veces por semana	<input type="checkbox"/>
5. 4 a 6 veces por semana	<input type="checkbox"/>
6. Todos os días	<input type="checkbox"/>

12.b) Se practicas algunha actividade, indica cal ou cales son esas actividades:

R: _____

12.c) De acordo co que contestaches anteriormente (12.a e 12.b), canto tempo dirías que realizas este tipo de actividade física **cada semana, incluíndo actividades de competición**, cunha intensidade moderada ou alta? (a punto de rematar suando ou cansado).

1. Aproximadamente ½ hora	<input type="checkbox"/>
2. Aproximadamente 1 hora	<input type="checkbox"/>
3. Aproximadamente 2 a 3 horas	<input type="checkbox"/>
4. Aproximadamente 4 a 6 horas	<input type="checkbox"/>
5. 7 horas ou máis	<input type="checkbox"/>

13.a) Se **participas actualmente** en competicións, indica o nome do ou dos deportes que practicas, di tamén a idade con que comezaches a competición:

Comecei a competición de _____ coa idade de _____ anos.
Comecei a competición de _____ coa idade de _____ anos.
Comecei a competición de _____ coa idade de _____ anos.

13.b) Existen actividades deportivas que practicaras, pero **que xa abandonaches**? Indica a idade con que comezaches/abandonaches a súa práctica:

Comecei a competición de _____ coa idade de _____ anos.
Terminei coa idade de _____ anos.

Comecei a competición de _____ coa idade de _____ anos.
Terminei coa idade de _____ anos.

ANEXOS

Comecei a competición de _____ coa idade de _____ anos.
Terminei coa idade de _____ anos.

14. Consideras que a maioría das túas amizades:

1. Nunca practican actividades físico/deportivas	<input type="checkbox"/>
2. Algunhas veces practican actividades físico/deportivas	<input type="checkbox"/>
3. Normalmente practican actividades físico/deportivas	<input type="checkbox"/>
4. Practican case todos os días actividades físico/deportivas	<input type="checkbox"/>

15. Cando estás coas túas amizades, practicas algunha actividade físico/deportiva (no tempo libre, deporte escolar, vacacións, horas libres na escola, etc.)?

1. Nunca	<input type="checkbox"/>
2. Algunhas veces	<input type="checkbox"/>
3. Normalmente	<input type="checkbox"/>
4. Moitas veces	<input type="checkbox"/>

16. A que hora, aproximadamente, vas normalmente para a cama e dormes?

	Vas Para Cama		Dormes
1. Antes das 21 horas	<input type="checkbox"/>	1. 6 horas	<input type="checkbox"/>
2. Ás 21 horas	<input type="checkbox"/>	2. 7 horas	<input type="checkbox"/>
3. Ás 22 horas	<input type="checkbox"/>	3. 8 horas	<input type="checkbox"/>
4. As 23 horas	<input type="checkbox"/>	4. 9 horas	<input type="checkbox"/>
5. A media noite	<input type="checkbox"/>	5. 10 horas	<input type="checkbox"/>
6. Á 1 da madrugada	<input type="checkbox"/>	6. 11 horas	<input type="checkbox"/>
7. Despois da 1	<input type="checkbox"/>	7. Máis de 11	<input type="checkbox"/>

17. Durante a semana, onde comes normalmente?

	Almorzo	Media Mañá	Xantar	Merenda	Cea
1. Na casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. No comedor da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. No bar da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Na escola, pero levo a comida da casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nun café/restaurante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Na rúa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Non tomo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXOS

18. Da listaxe que segue, indica a regularidade con que consumes os seguintes produtos:

	Máis Dunha vez por Día	Unha vez por Día	Unha ou Algunhas Veces por Semana	Raramente ou Nunca
1. Café	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Cervexa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Bebidas alcohólicas (viño, mesturas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Coca – Cola/refrescos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Zumes de froita naturais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Leite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Doces (chocolates, caramelos, goma de mascar, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Bolos ou pastelería industrial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Bolos ou pastelería caseira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Hamburguesas, perritos quentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Patacas fritas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Carne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Pescado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Froita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Pan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Legumes, verduras e hortalizas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Pizzas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Pasta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. OPINIÓN

19. Que pensas do teu estado de saúde?

1. Non teño moi boa saúde	<input type="checkbox"/>
2. Teño unha saúde normal	<input type="checkbox"/>
3. Teño unha boa saúde	<input type="checkbox"/>
4. Teño moi boa saúde	<input type="checkbox"/>

20. Tomando como referencia a práctica de actividades físico/deportivas que realizas, como te clasificas?

1. Moi activa (o)	<input type="checkbox"/>
2. Activa (o)	<input type="checkbox"/>
3. Suficientemente activa (o)	<input type="checkbox"/>
4. Pouco activa (o)	<input type="checkbox"/>
5. Nada activa (o) ou sedentaria (o)	<input type="checkbox"/>

ANEXOS

21. Das seguintes afirmacións, cal é a que mellor describe a túa situación? Actualmente...

1. ...non son moi activa (o) fisicamente e non pretendo cambiar nos próximos 6 meses	<input type="checkbox"/>
2. ...non son moi activa (o) fisicamente, pero estou pensando en volverme máis activo (a) nos próximos meses	<input type="checkbox"/>
3. ...non son moi activa (o) fisicamente, pero estou determinada (o) a volverme máis activo (a) nos próximos meses	<input type="checkbox"/>
4. ...son bastante activa (o) fisicamente, pero apenas fixen nada nos últimos 6 meses	<input type="checkbox"/>
5. ...son bastante activa (o) fisicamente desde hai máis de 6 meses	<input type="checkbox"/>
6. ...acostumaba a ser bastante activa (o) fisicamente desde hai un ano, pero nos últimos meses fun pouco activa (o)	<input type="checkbox"/>
7. ...non sei	<input type="checkbox"/>

22. Escolle o cadrado que pareza representarte mellor na escala. Por exemplo, se tes o pelo máis claro que escuro, coloca a cruz así:

Pelo claro	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pelo escuro
------------	--------------------------	-------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	-------------

1. Teño boas calidades atléticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Non teño boas calidades atléticas
2. Son lixeira (o) e elegante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Son de movementos torpes
3. Son áxil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Son descoordinada (o)
4. Estou en forma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Canso facilmente
5. Son rápida (o)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Son lenta (o)
6. Son forte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Son débil
7. Son valente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Son medrosa (o)
8. Estou moi delgada (o)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Son demasiado gorda (o)
9. Estou satisfeita (o) coa miña aparencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Non estou satisfeita (o) coa miña aparencia

23. Que pensas sobre a práctica regular de actividades físico/deportivas?

1. Non me gusta nada	<input type="checkbox"/>
2. Non me gusta moito	<input type="checkbox"/>
3. Éme indiferente	<input type="checkbox"/>
4. Gústame bastante	<input type="checkbox"/>
5. Gústame moito	<input type="checkbox"/>

ANEXOS

24. Por cales destes aspectos (podes sinalar todos os que representen a túa forma de pensar), consideras conveniente realizar actividade física de forma regular?

	Importante	
	Si	No
1. Axuda a aliviar a tensión, relaxa e permite estar máis concentrado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Para promover o aprendizaxe e perfeccionamento das técnicas deportivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Para adquirir unha boa conduta moral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Contribúe a manter un bo estado de saúde, control del peso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Proporciona momentos de diversión, aventura, excitación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. É moi importante para socializarse con outras persoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. É importante para estar en forma fisicamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. A competición é estimulante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Non teño opinión sobre isto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Se practicas actividades físicas/deportivas, quen foi a persoa, ou persoas, que máis te influíron para comezar? Podes escoller varias:

1. Nunca sentín ningunha influencia, comecei porque quixen	<input type="checkbox"/>
2. Meus pais/nais	<input type="checkbox"/>
3. Irmáns/irmás	<input type="checkbox"/>
4. Outros familiares	<input type="checkbox"/>
5. Profesoras (es) de Educación Física	<input type="checkbox"/>
6. As miñas amizades	<input type="checkbox"/>
7. A miña parella	<input type="checkbox"/>
8. A/o médica (o) – recomendación médica	<input type="checkbox"/>
9. A publicidade, que promove o deporte e a actividade física	<input type="checkbox"/>

26. Cando te sentes realizada (o)/satisfeita (o) contigo mesmo/a, durante a práctica deportiva/actividade física? (para responder non é necesario que practiques deporte nun club deportivo, basta con que o fagas na rúa ou en calquera outro lugar con regularidade). **Se non practicas ningún deporte ou actividade físico/deportiva, pasa á seguinte pregunta.**

	Importancia	
	Si	Non
1. Cando son a (o) única (o) capaz de realizar una actividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Cando aprendo unha actividade nova e iso me anima a realizar máis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Cando consigo facelo mellor que os meus compañeiros ou compañeiras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Cando consigo facelo mellor do que o facía antes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Cando os outros/as non son capaces de facelo tan ben coma min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Cando aprendo a facer calquera cousa divertida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Cando aprendo unha habilidade nova esforzándome moito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Cando me esforzo realmente moito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Cando marco máis puntos, goles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXOS

10. Cando son a mellor ou o mellor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Cando sinto/comprendo ben unha actividade que aprendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Propoñémosche unha listaxe de diferentes razóns, para **practicar** deporte/actividade física regular. Indica o grao de importancia que lle atribúes a cada unha:

	Importancia	
	Si	Non
1. As miñas amizades practican ese deporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Desexo realizar unha carreira deportiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Gústame coñecer outras persoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Quero facer algo que é bo para min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Gústame competir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Quero estar en forma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Permíteme relaxarme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Divírtome practicando unha actividade ou exercicio físico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Gústame formar parte dun equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Os meus pais/nais ou irmáns/irmás queren que participe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Importancia	
	Si	Non
11. Podo ter un corpo “en forma”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Podo gañar diñeiro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. É apaixonante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. É fisicamente atraente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Podo encontrar novas amizades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Dáme a posibilidade de esforzarme ao máximo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Á miña parella gústalle que practique deporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. As (os) profesoras (es) de EF do meu colexio anímame a practicar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Gústame practicar coa miña familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Se **non practicas** ningún deporte, sinala unha ou varias razóns, ou dificultades que o expliquen:

1. Non teño tempo/ non o consigo compatibilizar con outras actividades, de carácter social ou lúdico	<input type="checkbox"/>
2. Incompatibilidade co estudo	<input type="checkbox"/>
3. Non me gusta suar	<input type="checkbox"/>
4. Non estou en forma	<input type="checkbox"/>
5. Non teño habilidade	<input type="checkbox"/>
6. As (os) outras (os) son mellores	<input type="checkbox"/>
7. Teño limitacións físicas	<input type="checkbox"/>
8. Teño vergoña	<input type="checkbox"/>
9. Dificultades económicas	<input type="checkbox"/>
10. Meus pais/nais non me deixan	<input type="checkbox"/>
11. Hai cousas máis interesantes	<input type="checkbox"/>
12. As miñas amizades non practican	<input type="checkbox"/>

ANEXOS

13. A miña familia non practica	<input type="checkbox"/>
---------------------------------	--------------------------

29. Se **abandonaches** un deporte/actividade física, sinala unha ou varias razóns, ou dificultades que o expliquen:

1. Non teño tempo/ non o consigo compatibilizar con outras actividades, de carácter social ou lúdico	<input type="checkbox"/>
2. Incompatibilidade co estudo	<input type="checkbox"/>
3. Non estou en forma	<input type="checkbox"/>
4. Non teño habilidade	<input type="checkbox"/>
5. As (os) outras (os) son mellores	<input type="checkbox"/>
6. Teño limitacións físicas	<input type="checkbox"/>
7. Teño vergoña	<input type="checkbox"/>
8. Dificultades económicas	<input type="checkbox"/>
9. Meus pais/nais non me deixan	<input type="checkbox"/>
10. Hai cousas máis interesantes	<input type="checkbox"/>
11. As miñas amizades non practican	<input type="checkbox"/>
12. Abandono das (os) meus compañeiras (os) (quedo sen equipo)	<input type="checkbox"/>
13. Falta de participación no xogo (moito tempo no banco)	<input type="checkbox"/>
14. A miña familia non practica	<input type="checkbox"/>

30. Sinala se lle atribúes importancia a cada acción:

	Importancia	
	Si	Non
1. Ser bo/boa no maior número de materias posibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ser bo/boa no deporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ser popular entre os meus compañeiros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ser popular entre as miñas compañeiras/os	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ter bo aspecto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Estar en forma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Agradar aos meus profesores/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Que os meus pais/nais estean satisfeitos comigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Que a miña parella estea contenta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. VALORACIÓN DA ESCOLA E DA EDUCACIÓN FÍSICA

31. Qué pensas da escola?

1. Non me gusta nada	<input type="checkbox"/>
2. Non me gusta moito	<input type="checkbox"/>
3. Éme indiferente	<input type="checkbox"/>
4. Gústame bastante	<input type="checkbox"/>
5. Gústame moito	<input type="checkbox"/>

ANEXOS

32. Qué opinas sobre as clases de Educación Física?

1. Non me gustan nada	<input type="checkbox"/>
2. Non me gustan moito	<input type="checkbox"/>
3. Sonme indiferentes	<input type="checkbox"/>
4. Gústanme bastante	<input type="checkbox"/>
5. Gústanme moito	<input type="checkbox"/>

33. Para qué crees que serve a Educación Física? Escolle a máis importante para ti:

1. Para liberar as enerxías, para que os alumnos/as poidan estar máis atentos/as noutras materias	<input type="checkbox"/>
2. Para promover no alumnado o aprendizaxe e o perfeccionamiento das técnicas deportivas	<input type="checkbox"/>
3. Para que o alumnado aprenda a ter unha boa conduta moral	<input type="checkbox"/>
4. Para promover no alumnado estilos de vida activos e saudables	<input type="checkbox"/>
5. Para proporcionar ao alumnado momentos de relaxación e divertimento	<input type="checkbox"/>
6. Para mellorar a condición física	<input type="checkbox"/>
7. Non teño opinión	<input type="checkbox"/>

34. Na seguinte lista, están enumeradas distintas aprendizaxes, que se poden adquirir a través da Educación Física. Sinala se lle atribúes importancia a cada unha delas:

	Importancia	
	Si	Non
1. Practicar xogos con pelota (fútbol, baloncesto), de forma tecnicamente correcta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Xogar coas (os) distintas (os) compañeiras (os) (as/os mellores, as/os peores, sexo oposto), respectando a diversidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Organizar o noso propio adestramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Practicar deportes individuais, de forma tecnicamente correcta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sentirme ben co meu corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Exercitar o corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Relacionar o exercicio físico e a saúde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Desempeñar diferentes papeis nas actividades deportivas (adestrador/a, árbitro)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Analizar reportaxes deportivas (na TV, radio, xornais)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Coñecer e experimentar con outros deportes diferentes aos que prefiramos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Aprender valores relacionados coa práctica do exercicio físico (xogo limpo, cooperación, respecto aos demais, esforzo, autoesixencia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Consideras que a oferta de actividade física, en horario escolar do teu centro, é suficiente?

1. Si	<input type="checkbox"/>
2. Non	<input type="checkbox"/>

ANEXOS

36. Qué pensas sobre a oferta de actividade física, en horario escolar do teu centro?

1. Non me gusta nada	<input type="checkbox"/>
2. Non me gusta moito	<input type="checkbox"/>
3. Éme indiferente	<input type="checkbox"/>
4. Gústame bastante	<input type="checkbox"/>
5. Gústame moito	<input type="checkbox"/>

37. Opinas que a oferta de actividade física, en horario extraescolar do teu centro, é suficiente?

1. Si	<input type="checkbox"/>
2. Non	<input type="checkbox"/>

38. Qué pensas sobre a oferta de actividade física, en horario extraescolar do teu centro?

1. Non me gusta nada	<input type="checkbox"/>
2. Non me gusta moito	<input type="checkbox"/>
3. Éme indiferente	<input type="checkbox"/>
4. Gústame bastante	<input type="checkbox"/>
5. Gústame moito	<input type="checkbox"/>

39. Sinala as actividades que realizas durante o recreo con frecuencia:

1. Falo coas (os) meus compañeiras (os)	<input type="checkbox"/>
2. Xogo a algún deporte ou practico actividade física (brilé, baile, saltar á corda)	<input type="checkbox"/>
3. Aproveito para facer as tarefas escolares pendentes	<input type="checkbox"/>
4. Escoito música	<input type="checkbox"/>
5. Falo por <i>Whatsapp</i> ou similares coas miñas amizades	<input type="checkbox"/>
6. Navego por internet no meu móbil o nunha aula do colexio	<input type="checkbox"/>
7. Vou a biblioteca	<input type="checkbox"/>

Grazas pola túa colaboración

ANEXOS