

TESIS DOCTORAL INTERNACIONAL:

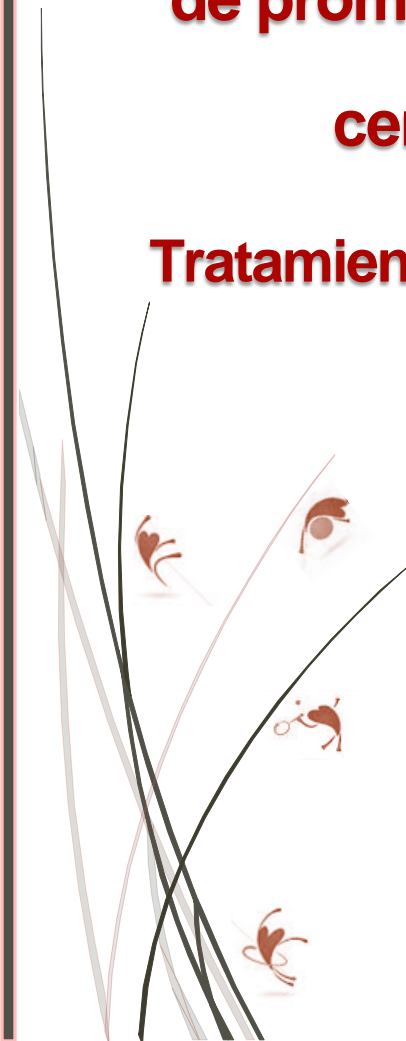
**Programa de Doctorado en Ciencias del Deporte,
Educación Física y Actividad Física Saludable**

**Los Proyectos Deportivos como medio
de promoción de actividad física en los
centros escolares gallegos:
Tratamiento desde una perspectiva de género**

AUTORA: Alba Mayor Villalaín

DIRECTOR: Miguel Ángel González Valeiro

A Coruña 20, de abril del 2018



Los Proyectos Deportivos como medio de promoción de actividad física en los centros escolares gallegos: Tratamiento desde una perspectiva de género

Autora: Alba Mayor Villalaín

Tesis doctoral internacional UDC / 2018

Director: Miguel Ángel González Valeiro

Programa de doctorado en Ciencias del Deporte, Educación Física y
Actividad Física Saludable



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

D. MIGUEL ÁNGEL GONZÁLEZ VALEIRO, Doctor en Ciencias de la Educación y profesor titular del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidade da Coruña.

HACE CONSTAR:

Que la Graduada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte Dña. Alba Mayor Villalaín, ha realizado bajo su dirección el trabajo titulado “Los Proyectos Deportivos como medio de promoción de actividad física en los centros escolares gallegos: Tratamiento desde una perspectiva de género”. El cual reúne todas las condiciones para ser defendido y optar al grado de Doctor Internacional en Ciencias del Deporte, Educación Física y Actividad Física Saludable.

Y para que así conste, lo firma en A Coruña, a 27 de abril de 2018

AGRADECIMIENTOS

Soy consciente de la limitación que tengo para plasmar mi agradecimiento, ya que la Tesis completa no me permitiría agradecer a todos los que directa o indirectamente se han involucrado en el esfuerzo que conlleva esta investigación, opinando, corrigiendo, dándome ánimo, acompañándome en los momentos difíciles y en los de mayor felicidad. Este trabajo me ha permitido aprovechar la competencia y la experiencia de muchas personas a las que deseo agradecer y en cierta forma en él se ve reflejado un poquito de todas ellas.

Gracias a mi director el Doctor Miguel González Valeiro por haberme confiado este ambicioso trabajo, por su paciencia y dedicación. Ha sido un verdadero privilegio poder contar con tu guía y ayuda. Gracias por tu mente prodigiosa y criterio y por cada una de las oportunidades que me has ido brindado en este continuo aprendizaje.

Gracias de todo corazón a la Doctora Belén Toja Reboredo, por estos 6 años de guía entre Prácticum, Trabajo Fin de Máster, congresos y esta Tesis Doctoral, años de esfuerzo, superación y recompensa en los que siempre ha estado a mi lado. Sabes que tus consejos, aportaciones, aliento y motivación han significado mucho profesional y personalmente.

Gracias a la Xunta de Galicia por acercarnos a cada uno de los centros que participaron en sus PDC y a cada uno de los centros que desinteresadamente accedieron a participar en esta investigación y de forma especial al IES Mugaridos y su entorno deportivo del que Leticia, Covadonga y Serafín, me han hecho participe en todo el proceso.

A las Doctoras Mary O'Sullivan, Catherine Woods y Melissa Parker. En primer lugar por haberme recibido de sorpresa en su grupo de investigación de la Universidad de Limerick y en segundo, por la gran sabiduría, apoyo y paciencia que me brindasteis durante mi estancia en Irlanda. 5 meses intensos y muy productivos para el desarrollo de la Tesis, que no hubiesen sido posibles sin el financiamiento recibido a través de la Ayuda INDITEX-UDC 2017.

Gracias a todos los profesionales de la Universidad de la Coruña por su atención y amabilidad en todo lo referente a mi vida como doctoranda, especialmente a Miguel Saavedra. A los Doctores Marian Fernández de la Universidad de Vigo, Joao Martin de la Universidad de Oporto y Carreiro da Costa de la Universidad de Lisboa, sin cuya colaboración, este trabajo hubiera sido mucho más largo y complicado. Han hecho fácil lo difícil.

Gracias a las personas que, de una u otra manera han sido claves en mi vida profesional, y por extensión en la personal, al alumnado de la Facultad de Ciencias del Deporte y de la Educación Física que se interesaron en los PDC para sus Trabajos Fin de Grado, Máster y Prácticas Profesionales, dándonos la oportunidad de introducirles en la investigación y ayudándonos con ello a transcribir los datos de casi 5000 cuestionarios de los que se ha nutrido este trabajo. Así como al Colegio Hijas de Jesús de la Coruña, por darme la oportunidad de crecer profesionalmente y costearme estos años en una ciudad que ha quedado para siempre en mi corazón.

Gracias a mi compañero y amigo, Pedro Cantero, por su apoyo y compañía en las largas horas de trabajo que han supuesto nuestras tesis y a todos los amigos a los que he robado horas de compañía y he acribillado con nuevos resultados, finalmente está concluido.

A mi gran amor, porque solo él conoce en primera persona las largas horas de trabajo que ha implicado delante del ordenador. Por su comprensión y aliento en este largo proceso y por acompañarme en cada uno de los pasos que he ido dando.

Y por encima de todo, y con todo mi amor a mi familia, quienes por ellos soy lo que soy, a los que siguen a mi lado y a los que ya no están, por el apoyo incondicional durante estos años, por darme fuerzas para seguir adelante y enseñarme a encarar las adversidades sin desfallecer en el intento. Me han dado todo lo que soy como persona, mis valores, mis principios, mi empeño, mi perseverancia y el coraje para conseguir mis sueños.

Mil gracias...

RESUMEN

Los Proyectos Deportivos como medio de promoción de actividad física en los centros escolares gallegos: Tratamiento desde una perspectiva de género.

En los últimos años, los estilos de vida y concretamente la práctica de actividad física han sido objeto de estudio desde diferentes ámbitos, como son el de la salud, el de la educación, el social y un amplio abanico de disciplinas. Gracias a ellos, sabemos que un porcentaje elevado de jóvenes en el mundo, no cumplen las recomendaciones y cómo esta situación se ve agravada en las chicas.

La Xunta de Galicia persigue modificar esta realidad actuando en la escuela. Su propuesta “los Proyectos Deportivos de Centro” está enmarcada en el modelo ecológico tratando de alcanzar una juventud educada físicamente, con una familia, grupo de iguales y entorno implicados en el proceso y buscando un mayor impacto de lo que se reserva de forma exclusiva al currículum.

Nuestra investigación se centra en conocer de la influencia que presenta esta propuesta para la comunidad escolar y en su entorno deportivo. Es por ello, que la hemos dividido en dos partes diferenciadas y complementarias: un estudio descriptivo de desarrollo, referente a toda la población escolar con Proyectos Deportivos de Centro, compuesta por un total de 2.382 sujetos; y un estudio de caso relativo a los escolares de un centro referente de entre los estudiados con un total de 96 sujetos y a sus agentes sociales que guardan relación con el proyecto desarrollado con un total de 25 sujetos encuestados y entrevistados.

En ellos, realizamos un análisis cuantitativo de la evolución de los alumnos y alumnas, tras la aplicación durante dos y tres cursos académicos de los Proyectos Deportivos de Centro en la práctica de actividad física y en varios factores asociados a esta; y un análisis cualitativo sobre las opiniones y percepciones en los participantes del proyecto acerca de cómo se aplicaron las medidas y si tomaron alguna en especial en favor de disminuir las diferencias respecto al género y la visibilidad de estas en los documentos organizativos de centro.

Con ello podemos destacar de entre los resultados como los Proyectos Deportivos de Centro consiguieron frenar el descenso en la práctica de actividad física en 11 de los 16 centros estudiados, así como que las charlas y medidas formativas realizadas lograron mejorar significativamente la concepción del alumnado sobre su propia práctica, aumentando su deseo por ser más activos. Además, la edad identificada habitualmente como correlato de la práctica, no influyó al alumnado y se mantuvo la actividad física en todos los grupos muestrales.

Sin embargo, también se constató la prevalencia de actividades competitivas entre las estrategias adoptadas, algo que pudo causar que las medidas no lograran calar a una parte del alumnado, identificado principalmente en las chicas. Estas diferencias entre géneros se marcaron en el autoconcepto, en las satisfacciones hacia el ego o en el gusto hacia la práctica regular de actividad física, pero en el estudio de caso gracias a la utilización de metodologías inclusivas como la organización de las competiciones por el propio alumnado según sus preferencias y donde se primó la participación femenina, consiguió un objetivo complicado: que los chicos lograsen aumentar su gusto hacia el lugar donde pasan el mayor número de horas y que las chicas aumentasen significativamente la práctica de actividad física en los recreos, así como un ligero aumento en su gusto hacia la Educación Física escolar.

Una vez definido el estado de la situación, se nos brinda la oportunidad de divulgar las pautas para modificar y adaptar programas de actuación social en relación a la inactividad física y la promoción de la salud y poder de esta forma responder a las necesidades de la sociedad actual de la mejor manera posible. Como aportaciones al Proyecto Deportivo de Centro por tanto, se recogen una serie de recomendaciones entre las que se destacan: la aplicación de forma continuada y obligatoria de este tipo de estrategias durante toda la escolarización, donde el camino para conseguirlo siga siendo considerado como fin; y la nueva configuración como aspectos fundamentales del Proyecto Deportivo de Centro la formación del profesorado y la organización de sistemas de apoyo que ayuden a docentes y escuelas a desarrollar las fortalezas y afrontar las debilidades.

ABSTRACT

The Sports Projects as a means of promoting physical activity in Galician schools: Treatment from a gender perspective.

In recent years, lifestyles and specifically the practice of physical activity have been the subject of study from different areas, such as health, education, social and a wide range of disciplines. Thanks to them, we now know that a high percentage of young people in the world, do not comply with the recommendations and how this situation is aggravated in girls.

The "Xunta de Galicia" seeks to modify this reality by acting in the school. Its proposal "Sports Projects of Centre" is framed on an ecological model trying to reach a physically educated youth, with a family, group of equals and environment involved in the process and seeking a greater impact of what is reserved exclusively to the curricula.

Our research focuses on knowing the influence of this proposal for the school community and its sports environment. That is why we have divided it into two differentiated and complementary parts: a descriptive study of development, referring to the entire school population with Sports Projects of Centre, composed of a total of 2,382 subjects; and a case study related to school children from a referral centre among those studied with a total of 96 subjects and their social agents that are related to the developed project with a total of 25 subjects surveyed and interviewed.

With them, we performed a quantitative analysis of the evolution of students, after the application over two to three academic years of Sports Projects of Centre in the practice of physical activity and various factors associated with it; and a qualitative analysis on the opinions and perceptions of the project participants about how the measures were applied and whether they took any particular action in favour of diminishing the differences regarding gender and the visibility of these in the centre's organizational documents.

With this we can highlight among the results how Sports Projects of Center managed to slow the decline in the practice of physical activity in 11 of the 16 centers studied, as well as that the lectures and training measures achieved significantly improved the students' conception of their own practice, increasing their desire to be more active. In addition, the age usually identified as a correlate of the practice did not influence the students and physical activity was maintained in all the sample groups.

However, the prevalence of competitive activities among the adopted strategies was also found, something that could cause the measures not to reach some of the students, identified mainly in the girls. These differences between genders were marked in the self-concept, in the satisfactions towards the ego or in the taste towards the regular practice of physical activity, but in the case study thanks to the use of inclusive methodologies such as the organization of competitions by themselves according to their preferences and where female participation prevailed, it achieved a complicated objective: that the boys could increase their taste towards the place where they spend the greatest number of hours and that the girls increased significantly in the practice of physical activity during breaks, as well as a slight increase in his taste towards school Physical Education.

Once the state of the situation had been defined, we were given the opportunity to disseminate the guidelines for modifying and adapting social action programs in relation to physical inactivity and health promotion and to be able to respond to the needs of society current in the best possible way. As contributions to the Sports Projects of Center, therefore, a series of recommendations are included among them which are spelled out: the continuous and obligatory application of this type of strategies throughout schooling, where the way to achieve it is still considered as an end; and the new configuration as a fundamental aspects of the Sports Projects of Center, teacher training and the organization of support systems that help teachers and schools to develop their strengths and face their weaknesses.

RESUMO

Os Proxectos Deportivos como medio de promoción de actividade física nos centros escolares galegos: Tratamento desde unha perspectiva de xénero.

Nos últimos anos, os estilos de vida e concretamente a práctica de actividade física foron obxecto de estudo desde diferentes ámbitos, como son o da saúde, o da educación, o social e un amplo abanico de disciplinas. Grazas a eles, sabemos que unha porcentaxe elevada de mozos no mundo, non cumpren as recomendacións e como esta situación vese agravada nas mozas.

A Xunta de Galicia persegue modificar esta realidade actuando na escola. A súa proposta “os Proxectos Deportivos de Centro” está enmarcada no modelo ecolóxico tratando de acadar unha mocidade educada fisicamente, cunha familia, grupo de iguais e contorna implicados no proceso e buscando un maior impacto do que se reserva de forma exclusiva ao curriculum.

A nosa investigación céntrase en coñecer a influencia que presenta esta proposta para a comunidade escolar e na súa contorna deportiva. É por iso, que a dividimos en dúas partes diferenciadas e complementarias: un estudo descritivo de desenvolvemento, referente a toda a poboación escolar con Proxectos Deportivos de Centro, composta por un total de 2.382 suxeitos; e un estudo de caso relativo aos escolares dun centro referente de entre os estudados cun total de 96 suxeitos e aos seus axentes sociais que gardan relación co proxecto desenvolvido cun total de 25 suxeitos enquisados e entrevistados.

Neles, realizamos unha análise cuantitativa da evolución dos alumnos e alumnas, tras a aplicación durante dous e tres cursos académicos dos Proxectos Deportivos de Centro na práctica de actividade física e en varios factores asociados a esta; e unha análise cualitativa sobre as opinións e percepcións nos participantes do proxecto sobre como se aplicaron as medidas e se tomaron algunha en especial en favor de diminuír as diferenzas respecto ao xénero e a visibilidade destas nos documentos organizativos de centro.

Con iso, podemos destacar de entre os resultados como os Proxectos Deportivos de Centro conseguiron frear o descenso na práctica de actividade física en 11 dos 16 centros estudados, así como que as charlas e medidas formativas realizadas lograron mellorar significativamente a concepción do alumnado sobre a súa propia práctica, aumentando o seu desexo por ser máis activos. Ademais, a idade identificada habitualmente como correlato da práctica, non influíu ao alumnado e mantívose a actividade física en todos os grupos muestrais.

Con todo, tamén se constatou a prevalencia de actividades competitivas entre as estratexias adoptadas, algo que puido causar que as medidas non lograsen calar nunha parte do alumnado, identificado principalmente nas mozas. Estas diferenzas entre xéneros marcáronse no autoconcepto, nas satisfaccións cara ao ego ou no gusto cara á práctica regular de actividade física, pero no IES Mugardos grazas á utilización de metodoloxías inclusivas como a organización das competicións polo propio alumnado segundo as súas preferencias e onde se primou a participación feminina, conseguiu un obxectivo complicado: que os mozos lograsen aumentar o seu gusto cara ao lugar onde pasan o maior número de horas e que as mozas aumentasen significativamente a práctica de actividade física nos recreos, así como un lixeiro aumento no seu gusto cara á EF escolar.

Unha vez definido o estado da situación, bríndasenos a oportunidade de divulgar as pautas para modificar e adaptar programas de actuación social en relación á inactividade física e a promoción da saúde e poder desta forma responder ás necesidades da sociedade actual da mellor maneira posible. Como achegas ao PDC por tanto, recóllense unha serie de recomendacións entre as que se destacan: a aplicación de forma continuada e obrigatoria deste tipo de estratexias durante toda a escolarización, onde o camiño para conseguilo siga sendo considerado como fin; e a nova configuración como aspectos fundamentais do PDC a formación do profesorado e a organización de sistemas de apoio que axuden ao profesorado e escolas a desenvolver as fortalezas e afrontar as debilidades.

ÍNDICE DE CONTENIDO

ÍNDICE DE FIGURAS.....	1
ÍNDICE DE TABLAS	2
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	19
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	24
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	26
1. <i>RELEVANCIA Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA</i>	26
2. <i>PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN.....</i>	28
2.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	28
2.1.1. Objetivos del Estudio Descriptivo de Desarrollo (OEDD)	29
2.1.2. Objetivos del Estudio de Caso (OEC).....	29
3. <i>ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.....</i>	30
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	32
<i>II.1 ESTILO DE VIDA SALUDABLE: LA IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA.....</i>	<i>32</i>
II.1.1. SALUD.....	32
II.1.2. ESTILO DE VIDA SALUDABLE Y ACTIVO	35
II.1.3. LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA	37
II.1.3.1. Datos a nivel internacional, estatal y autonómico.....	42
II.1.4. SOCIALIZACIÓN DEL ESTILO DE VIDA.....	44
II.1.4.1. Transmisión de los estereotipos del género	45
II.1.4.2. Influencia de los diversos agentes sociales.....	50
II.1.5. INICIACIÓN, ADHERENCIA Y ABANDONO DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA	56
II.1.6. PERCEPCIÓN DEL ESTADO DE SALUD Y PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA	58
<i>II.2 CENTROS EDUCATIVOS PROMOTORES DE SALUD Y ACTIVIDAD FÍSICA....</i>	<i>60</i>
II.2.1. MARCO NORMATIVO	62
II.2.2. EXPERIENCIAS EN LA PROMOCIÓN DE ESTILOS DE VIDA ACTIVOS Y SALUDABLES EN LOS CENTROS ESCOLARES.....	67
II.2.2.1. Contexto formal	68
II.2.2.2. Contexto no formal	73
II.2.2.3. Contexto informal	77
II.2.2.4. Contextos globalizados	78
II.2.3. EL PROYECTO DEPORTIVO DE CENTRO EN EL CONTEXTO DE LA “XUNTA DE GALICIA”	81

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.....	85
<i>III.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO DE DESARROLLO.....</i>	<i>85</i>
III.1.1. VARIABLES DE ESTUDIO.....	86
III.1.2. POBLACIÓN Y MUESTRA	88
III.1.3. INSTRUMENTO.....	91
III.1.3.1. Descripción del cuestionario	91
III.1.3.2. Validez y fiabilidad.....	92
III.1.3.3. Procedimiento	93
III.1.4. ASPECTOS ÉTICOS Y LEGALES	94
III.1.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	94
<i>III.2. ESTUDIO DE CASO.....</i>	<i>96</i>
III.2.1. VARIABLES DE ESTUDIO.....	98
III.2.2. POBLACIÓN Y SUJETOS	100
III.2.2.1. Contexto	100
III.2.2.2. Alumnado	102
III.2.2.3. Profesorado.....	104
III.2.2.4. Informantes de la comunidad educativa y del contexto deportivo	104
III.2.3. INSTRUMENTOS	105
III.2.3.1. Técnicas de encuesta	105
III.2.3.2. Validez y fiabilidad.....	110
III.2.3.3. Procedimiento	113
III.2.4. ASPECTOS ÉTICOS Y LEGALES	114
III.2.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	114
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	118
<i>IV.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO DE DESARROLLO.....</i>	<i>118</i>
IV.1.1. EVOLUTIVO DE LOS HÁBITOS DE VIDA, ACTITUDES Y PERCEPCIONES Y VALORACIÓN DE LA ESCUELA Y LA EF (OEDD.1).....	118
IV.1.1.1. DIMENSIÓN II: Hábitos de vida.....	119
IV.1.1.2. DIMENSIÓN III: Actitudes y percepciones	124
IV.1.1.3. DIMENSIÓN IV: Valoración de la escuela y la EF	201
IV.1.2. DESCRIPTIVO DE LA EVOLUCIÓN EN LA PRÁCTICA DE AF DE ACTIVOS Y NO ACTIVOS, ATENDIENDO A LOS GRUPOS MUESTRALES, AL GÉNERO Y A SUS CORRELATOS (OEDD. 2)	235
IV.1.2.1. Evolución de la práctica de AF informal, de club y extraescolar en activos y no activos atendiendo a los grupos muestrales y al género.	236
IV.1.2.2. Correlatos de la AF según el género y el momento.	244
IV.1.3. IDENTIFICACIÓN DE LOS CENTROS REFERENTES (OEDD. 3).....	254

<i>IV.2. ESTUDIO DE CASO</i>	256
IV.2.1. EVOLUTIVO DE LOS HÁBITOS DE VIDA, ACTITUDES Y PERCEPCIONES Y VALORACIÓN DE LA ESCUELA Y LA EF (OEC. 1)	256
IV.2.1.1. Recorrido habitual de casa a la escuela y de la escuela a casa.....	258
IV.2.1.2. Práctica de actividad físico-deportiva informal con una duración de más de 30 minutos al día.	260
IV.2.1.3. Práctica de actividad físico-deportiva de club o colectivo fuera de la escuela con una duración de más de 30 minutos al día.	262
IV.2.1.4. Percepción de la práctica de actividad física total semanal	263
IV.2.1.5. Valoración de la EF.....	264
IV.2.1.5. Valoración de la oferta de actividad física escolar	265
IV.2.1.6. Actividades que realizan con frecuencia en los recreos.....	266
IV.2.2. DESCRIPTIVO DE LA EVOLUCIÓN EN LA PRÁCTICA DE AF INFORMAL Y DE CLUB EN ACTIVOS Y NO ACTIVOS ATENDIENDO AL GÉNERO (OEC. 2) .	275
IV.2.2.1.1. Chicos	277
IV.2.2.1.1. Chicas	278
IV.2.3. ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE ACTIVIDAD FÍSICA EN EL ALUMNADO DEL IES MUGARDOS (OEC. 3)	279
IV.2.4. IMPLICACIÓN DE LOS INTERVINIENTES (OEC. 4)	283
IV.2.4.1. Comunidad escolar	283
IV.2.4.2. Entorno deportivo y administración	292
IV.2.5. CAMBIOS MÁS SIGNIFICATIVOS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y SU ENTORNO DEPORTIVO (OEC. 5)	297
IV.2.5.1. Opiniones sobre los hábitos de vida del alumnado	301
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN	307
<i>V.1. EVOLUTIVO DE LOS HÁBITOS DE VIDA, ACTITUDES Y PERCEPCIONES, Y VALORACIÓN DE LA ESCUELA Y LA EF (OEDD.1, OEC.1 y OEC.5)</i>	<i>308</i>
V.1.1. HÁBITOS DE VIDA.....	309
V.1.1.1. Práctica de AF.....	309
V.1.1.2. Desplazamientos	314
V.1.1.4. Práctica de AF de y con las amistades	316
V.1.1.3. Actividades que realizan en los recreos.....	318
V.1.2. ACTITUDES Y PERCEPCIONES	320
V.1.2.1. Percepción de la AF que realizan los escolares, su situación actual y la percepción de su salud.....	321
V.1.2.2. Autoconcepto físico	326
V.1.2.3. Motivos por los que consideran conveniente realizar AF regularmente, su opinión sobre ella y cuando sienten satisfacción	328
V.1.2.4. Influencias en la práctica de AF	331
V.1.2.2. Motivos para la no práctica y abandono	333

V.1.3. VALORACIONES SOBRE LA ESCUELA Y LA EF	338
V.1.3.1. Valoraciones sobre la escuela.....	338
V.1.3.2. Valoraciones sobre la EF	341
V.2. DESCRIPTIVO DE LA EVOLUCIÓN EN LA PRÁCTICA DE AF DE ACTIVOS Y NO ACTIVOS, ATENDIENDO A LOS GRUPOS MUESTRALES, AL GÉNERO Y A SUS CORRELATOS (OEDD.2, OEC.2 y OEC.5)	344
V.2.1. DESCRIPTIVO DE LA EVOLUCIÓN EN LA PRÁCTICA DE AF DE ACTIVOS Y NO ACTIVOS, ATENDIENDO A LOS GRUPOS MUESTRALES Y AL GÉNERO .	345
V.2.2. CORRELATOS DE LA AF SEGÚN EL GÉNERO Y EL MOMENTO	350
V.3. IDENTIFICACIÓN DE LOS CENTROS REFERENTES (OEDD.3)	353
V.4. ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN E IMPLICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN LOS PDC (OEC.3 y OEC.4).....	356
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES.....	363
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONS	366
CAPÍTULO VIII. APORTACIONES AL PDC.....	369
CAPÍTULO IX. CONTRIBUTIONS TO SPC.....	372
CAPÍTULO X. LIMITACIONES Y LÍNEAS DE FUTURO	375
CAPÍTULO XI. LIMITATIONS AND FUTURE LINES	377
CAPÍTULO XII. BIBLIOGRAFÍA.....	379
ANEXO I. RECOMENDACIONES DE PRÁCTIA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y TIEMPOS DE PANTALLA.....	431
ANEXO II. DOCUMENTO DE ADHESIÓN A LA DECLARACIÓN DE GALICIA SALUDABLE.....	434
ANEXO III. OBJETIVOS GENERALES DE LOS PROYECTOS DEPORTIVOS DE CENTRO.	435
ANEXO IV. CUESTIONARIO ALUMNADO UDC-UVIGO.....	437
ANEXO V. CUESTIONARIO PROFESORADO UDC	449
ANEXO VI. EVOLUTIVO DE LOS CENTROS CON PDC SIN DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS	451
1. DIMENSIÓN II: HÁBITOS DE VIDA.....	451
2. DIMENSIÓN III: ACTITUDES Y PERCEPCIONES	465
3. DIMENSIÓN IV: VALORACIÓN DE LA ESCUELA Y LA EF	489
ANEXO VII. EVOLUTIVO DEL IES MUGARGOS SIN DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS	496
ANEXO VIII. RECORTES DE PRENSA SIGNIFICATIVOS DEL IES MUGARDO.....	512

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura II.1. Relaciones de los factores de riesgo claves para las enfermedades no transmisibles y lesiones (The Lancet, 2013).	34
Figura II.2. Mapa de la salud del lugar en el que vivimos (Barton y Grant, 2006).....	36
Figura II.3 Relación entre la cantidad de actividad física y los beneficios para la salud (Pate, et al, 1995)	38
Figura II.4 La Pirámide de AF para adolescentes. (Adaptada con la debida autorización de C.B. Corbin and R. Lindsey, 2007, Fitness for Life, Updated 5th ed, page 64). Fuente: Ministerio de Sanidad y Consumo (2006). AF para la Infancia y Adolescencia.	39
Figura II.5 Pirámide NAOS (Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición, 2008)	40
Figura II.6 Mapa de la prevalencia de la inactividad física mundial (OMS, 2015).	43
Figura II.7 Estrategias nacionales e iniciativas a gran escala para promover la EF y la actividad deportiva en educación primaria y secundaria inferior (Comisión Europea, 2013).	67
Figura II.8 Indicadores de evaluación para los Centros Educativos Saludables (Lleixà et al., 2015).....	79
Figura III.1 Puerto de Mugargos y vista del monte de la Pandoira	100
Figura III.2 Situación de Ferrolterra en el mapa (visionesdeferrolterra.bolgspot.com.es)	100
Figura IV.1 Medidas de promoción de AF realizadas por el IES Mugardos (Xunta Galicia 2013)	282

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla II.1 Ejemplos de estrategias tomadas en EF relacionadas con la promoción de actividad física. Adaptado de Landi, Fitzpatrick, y McGlashan en 2016.	73
Tabla III.1 Variables del estudio descriptivo de desarrollo según su naturaleza y dimensión a la que pertenecen	87
Tabla III.2 Población del estudio descriptivo de desarrollo.....	88
Tabla III.3 Distribución de la muestra en función del género de los escolares.....	89
Tabla III.4 Distribución de la muestra en función del curso y género de los escolares.	89
Tabla III.5 Distribución de la muestra por grupos para el estudio de la evolución de la práctica de AF del alumnado.	90
Tabla III.6 Fiabilidad del cuestionario de los alumnos	93
Tabla III.1 Alumnado IES Mugaros cursos 2013-14, 2014-15 y 2015-16 (PGA IES Mugaros)	101
Tabla III.2 Distribución de la muestra en función del género de los escolares del IES Mugaros.....	102
Tabla III.3 Distribución de la muestra en función del curso y género de los escolares del IES Mugaros.	103
Tabla III.4 Muestra de todo el profesorado participante en el estudio de caso	104
Tabla III.5 Informantes de las entrevistas del estudio de caso (2015 – 2016).	104
Tabla III.6 Técnicas utilizadas en el estudio de caso.....	105
Tabla III.7 Relación entre el cuestionario del alumnado con los objetivos y los elementos de estudio.....	106
Tabla III.8 Relación entre el cuestionario del profesorado con los objetivos y los elementos de estudio.....	107
Tabla II.9 Relación entre las entrevistas, los objetivos y los elementos de estudio. ...	109
Tabla III.10 Documentos organizativos de centro analizados.....	110
Tabla III.11 Relación entre los documentos organizativos de centro, los objetivos y los elementos de estudio.....	110
Tabla III.12 Categorización de las entrevistas.....	117
Tabla IV.1.1 Diferencias estadísticamente significativas de la dimensión II	119
Tabla IV.1.2 Recorrido habitual de casa a la escuela y de la escuela a casa de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (8).....	120
Tabla IV.1.3 Comparación del Recorrido habitual de casa a la escuela y de la escuela a casa de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Chi-cuadrado. (8)	121
Tabla IV.1.4 Frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (11.a).....	122
Tabla IV.1.5 Comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (11.a)	123
Tabla IV.1.6 Práctica de actividad física con las amistades de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (15)	124
Tabla IV.1.7 Comparación de la frecuencia de práctica de actividad física con las amistades en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (15)	124
Tabla IV.1.8 Diferencias estadísticamente significativas de la dimensión III	125
Tabla IV.1.9 Percepción de la práctica de actividad física semanal que realiza todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (20).....	128

Tabla IV.1.10 Comparación de la percepción de la práctica de actividad física semanal realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (20)	129
Tabla IV.1.11 Comparación percepción de la práctica de actividad física semanal realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (20)	129
Tabla IV.1.12 Percepción de la situación actual respecto a la actividad física de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (21)	130
Tabla IV.1.13 Comparación de la percepción de la situación actual respecto a la actividad física en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (21)	131
Tabla IV.1.14 Descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy en forma. (22.4)	132
Tabla IV.1.15 Comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy en forma mediante la prueba Mann-Whitney. (22.4)	132
Tabla IV.1.16 Descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy rápido. (22.5)	133
Tabla IV.1.17 Comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy rápido mediante la prueba Mann-Whitney. (22.5)	134
Tabla IV.1.18 Comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy rápido mediante la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (22.5)	134
Tabla IV.1.19 Descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy satisfecho con mi apariencia. (22.9)	135
Tabla IV.1.20 Comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy satisfecho con mi apariencia mediante la prueba Mann-Whitney. (22.9)	135
Tabla IV.1.21 Comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy satisfecho con mi apariencia mediante la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (22.9)	136
Tabla IV.1.22 Opinión sobre la práctica regular de actividad física de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (23)	137
Tabla IV.1.23 Comparación de la opinión sobre la práctica regular de actividad física en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (23)	137
Tabla IV.1.24 Comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: ayuda a aliviar la tensión, relaja y permite estar más concentrado de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.1)	140
Tabla IV.1.25 Comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: ayuda a aliviar la tensión, relaja y permite estar más concentrado de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (24.1)	141
Tabla IV.1.26 Comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: ayuda a aliviar la tensión, relaja y permite estar más concentrado de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (24.1)	141
Tabla IV.1.27 Comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: promueve el aprendizaje y perfeccionamiento de las técnicas deportivas de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.2)	142

Tabla IV.1.28 Comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: contribuye a tener un buen estado de salud, control del peso... de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.4)	143
Tabla IV.1.29 Comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: proporciona momentos de diversión, aventura y excitación de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.5)	144
Tabla IV.1.30 Comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: es muy importante para socializarse con otras personas de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.6)	145
Tabla IV.1.31 Comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: la competición es estimulante de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.8)	146
Tabla IV.1.32 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: comencé porque quise de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.1)	149
Tabla IV.1.33 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: padres de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.2)	150
Tabla IV.1.34 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: padres de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (25.2)	150
Tabla IV.1.35 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: padres de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (25.2)	151
Tabla IV.1.36 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: hermanos de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.3)	152
Tabla IV.1.37 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: otros familiares de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.4)	153
Tabla IV.1.38 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: profesorado de EF de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.5)	154
Tabla IV.1.39 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: amistades de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.6)	155
Tabla IV.1.40 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: pareja de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.7)	155
Tabla IV.1.41 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: recomendación médica de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.8)	156
Tabla III.1.42 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: publicidad de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.9)	157
Tabla IV.1.43 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando soy el único capaz de realizar una actividad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.1)	160
Tabla IV.1.44 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando soy el único capaz de realizar una actividad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (26.1)	160

Tabla IV.1.45 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando soy el único capaz de realizar una actividad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (26.1)	161
Tabla IV.1.46 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando consigo hacerlo el/la que mejor, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.3)	162
Tabla IV.1.47 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando consigo mejorar, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.4).....	163
Tabla IV.1.48 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando los otros son capaces de hacerlo tan bien como yo, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.5)	164
Tabla IV.1.49 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando aprendo a hacer cualquier cosa divertida, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.6).....	165
Tabla IV.1.50 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando aprendo una habilidad nueva esforzándome mucho, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.7).....	166
Tabla IV.1.51 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando marco más puntos/goles..., de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.9)	167
Tabla IV.1.52 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando soy la mejor o el mejor, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.10).....	168
Tabla IV.1.53 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando comprendo bien una actividad nueva, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.11)	169
Tabla IV.1.54 Comparación de los motivos para la no práctica: no tengo tiempo de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.1)	171
Tabla IV.1.55 Comparación de los motivos para la no práctica: no tengo tiempo, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (28.1)	172
Tabla IV.1.56 Comparación de los motivos para la no práctica: no tengo tiempo, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (28.1) ..	172
Tabla IV.1.57 Comparación de los motivos para la no práctica: no me gusta sudar, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.3)	173
Tabla IV.1.58 Comparación de los motivos para la no práctica: no estoy en forma, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.4)	174
Tabla IV.1.59 Comparación de los motivos para la no práctica: no tengo habilidad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.5)	175
Tabla IV.1.60 Comparación de los motivos para la no práctica: los/las otros/as son mejores, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.6)	176
Tabla IV.1.61 Comparación de los motivos para la no práctica: tengo limitaciones físicas, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.7)	177
Tabla IV.1.62 Comparación de los motivos para la no práctica: tengo vergüenza, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.8)	178
Tabla IV.1.63 Comparación de los motivos para la no práctica: dificultades económicas, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.9)	179

Tabla IV.1.64 Comparación de los motivos para la no práctica: mis padres no me dejan, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.10)	180
Tabla IV.1.65 Comparación de los motivos para la no práctica: hay cosas más interesantes, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.11)	181
Tabla IV.1.66 Comparación de los motivos para la no práctica: mis amistades no practican, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.12)	182
Tabla IV.1.67 Comparación de los motivos para la no práctica: mi familia no practica, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.13)	183
Tabla IV.1.68 Comparación de los motivos de abandono: incompatibilidad con el estudio, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.2)	186
Tabla IV.1.69 Comparación de los motivos de abandono: incompatibilidad con el estudio, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.3)	187
Tabla IV.1.70 Comparación de los motivos de abandono: no tengo habilidad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.4)	188
Tabla IV.1.71 Comparación de los motivos de abandono: no tengo habilidad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (29.4)	188
Tabla IV.1.72 Comparación de los motivos de abandono: no tengo habilidad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (29.4)	189
Tabla IV.1.73 Comparación de los motivos de abandono: los/las otros/as son mejores, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.5)	190
Tabla IV.1.74 Comparación de los motivos de abandono: tengo limitaciones físicas, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.6)	191
Tabla IV.1.75 Comparación de los motivos de abandono: tengo vergüenza, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.7)	192
Tabla IV.1.76 Comparación de los motivos de abandono: tengo vergüenza, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (29.7)	192
Tabla IV.1.77 Comparación de los motivos de abandono: tengo vergüenza, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (29.7)	193
Tabla IV.1.78 Comparación de los motivos de abandono: dificultades económicas, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.8)	194
Tabla IV.1.79 Comparación de los motivos de abandono: mis padres no me dejan, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.9)	195
Tabla IV.1.80 Comparación de los motivos de abandono: hay cosas más interesantes, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.10)	196
Tabla IV.1.81 Comparación de los motivos de abandono: mis amistades no practican, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.11)	197
Tabla IV.1.82 Comparación de los motivos de abandono: me quedé sin equipo, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.12)	198
Tabla IV.1.83 Comparación de los motivos de abandono: mucho tiempo en el banquillo, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.13)	199
Tabla IV.1.84 Comparación de los motivos de abandono: mi familia no practica, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.14)	200
Tabla IV.1.85 Comparación de los motivos de abandono: mi familia no practica, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (29.14)	200
Tabla IV.1.86 Comparación de los motivos de abandono: mi familia no practica, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (29.14)	201

Tabla IV.1.87 Diferencias estadísticamente significativas de la dimensión IV	202
Tabla IV.1.88 Valoración de la escuela que realiza todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (31)	203
Tabla IV.1.89 Comparación de la valoración de la escuela en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (31)	204
Tabla IV.1.90 Comparación de la valoración de la escuela realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (31).....	205
Tabla IV.1.91 Percepción de la valoración de la EF que realiza todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (32)	206
Tabla IV.1.92 Comparación de la valoración de la EF realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (32)	206
Tabla IV.1.93 Comparación de la valoración de la EF realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (32)	207
Tabla IV.1.94 Percepción de la utilidad de la EF de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (33)	208
Tabla IV.1.95 Comparación de la percepción de la utilidad de la EF, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la Chi-cuadrado (33)	208
Tabla IV.1.96 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.1)	211
Tabla IV.1.97 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (34.1)	212
Tabla IV.1.98 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (34.1)	212
Tabla IV.1.99 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.2).....	213
Tabla IV.1.100 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (34.2)	214
Tabla IV.1.101 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (34.2).....	214
Tabla IV.1.102 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: organizar nuestro propio entrenamiento, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.3).....	215
Tabla IV.1.103 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: organizar nuestro propio entrenamiento, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (34.3)	216
Tabla IV.1.104 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: organizar nuestro propio entrenamiento, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (34.3).....	216
Tabla IV.1.105 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: sentirme bien con mi cuerpo, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.5).....	217
Tabla IV.1.106 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: desempeñar diferentes papeles en las actividades deportivas, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.8)	218
Tabla IV.1.107 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: analizar reportajes deportivos, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.9).....	219

Tabla IV.1.108 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: conocer y experimentar con otros deportes diferentes a los que preferimos, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.10)	220
Tabla IV.1.109 Comparación de la valoración de la oferta de actividad física escolar: ¿Es suficiente?, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (35)	221
Tabla IV.1.110 Opinión sobre la actividad física escolar de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (36)	222
Tabla IV.1.111 Comparación de la opinión sobre la actividad física escolar realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (36)	223
Tabla IV.1.112 Comparación de la opinión sobre la actividad física escolar realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (36)	223
Tabla IV.1.113 Comparación de la valoración de la oferta de actividad física extraescolar: ¿Es suficiente?, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (37).....	224
Tabla IV.1.114 Opinión sobre la actividad física extraescolar de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (38)	225
Tabla IV.1.115 Comparación de la opinión sobre la actividad física extraescolar realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (38)	225
Tabla IV.1.116 Comparación de la opinión sobre la actividad física extraescolar realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (38).....	226
Tabla IV.1.117 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: hablar con sus compañeros de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (39.1)	228
Tabla IV.1.118 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: práctica de actividad físico deportiva de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (39.2)	229
Tabla IV.1.119 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: práctica de actividad físico deportiva de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (39.2).....	230
Tabla IV.1.120 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: práctica de actividad físico deportiva de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (39.2)	230
Tabla IV.1.121 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: tareas escolares de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (39.3).....	231
Tabla IV.1.122 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: tareas escolares de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (39.4).....	232
Tabla IV.1.123 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: hablar por WhatsApp o similares todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 (39.5)	233
Tabla IV.1.124 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: navegar por internet todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 (39.6 ...	234
Tabla IV.1.125 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: ir a la biblioteca todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 (39.7).....	235
Tabla IV.1.126 Grupos de alumnos clasificados por cursos.*.....	237
Tabla IV.1.127 Evolución de cada grupo de alumnos según su práctica de AF.	237
Tabla IV.1.128 Comparación según la práctica de AF, de todo el alumnado por grupos del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial	238

Tabla IV.1.129 Características del primer grupo de estudiantes según la práctica de AF.....	239
Tabla IV.1.130 Identificación según la clasificación del tiempo de práctica semanal del primer grupo de estudiantes con los tipos de actividades que realizan.	240
Tabla IV.1.131 Características del segundo grupo de estudiantes según la práctica de AF.....	241
Tabla IV.1.132 Identificación según la clasificación del tiempo de práctica semanal del segundo grupo de estudiantes con los tipos de actividades que realizan.....	242
Tabla IV.1.133 Características del tercer grupo de estudiantes según la práctica de AF.	243
Tabla IV.1.134 Identificación según la clasificación del tiempo de práctica semanal del tercer grupo de estudiantes con los tipos de actividades que realizan.	244
Tabla IV.1.135 Clasificación del alumnado que se percibe como muy activo según su práctica real.	245
Tabla IV.1.136 Clasificación del alumnado al que le gusta mucho la práctica de actividad física según su práctica.....	245
Tabla IV.1.137 Nuevos grupos en la influencia de la percepción tomando como referencia el tiempo de práctica semanal de los chicos en el primer momento.	246
Tabla IV.1.138 Nuevos grupos en la influencia del tiempo que tardan practicando actividad física de la escuela a casa de los chicos en el primer momento.	247
Tabla IV.1.139 Nuevos grupos en la influencia de la percepción tomando como referencia el tiempo de práctica semanal de los chicos en el primer momento.	248
Tabla IV.1.140 Nuevos grupos en la influencia de la situación actual respecto a la actividad física de las chicas en el primer momento.....	250
Tabla IV.1.141 Nuevos grupos en la influencia de la situación actual respecto a la actividad física de las chicas en el segundo momento.	251
Tabla IV.1.142 Identificación de los centros referentes.	255
Tabla IV.2.1. Diferencias estadísticamente significativas en la evolución del alumnado del IES Mugaros	258
Tabla IV.2.2 Recorrido habitual de casa a la escuela y de la escuela a casa de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (8).....	259
Tabla IV.2.3 Comparación del Recorrido habitual de casa a la escuela y de la escuela a casa de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial. (8)	260
Tabla IV.2.4 Frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (10.a).....	261
Tabla IV.2.5 Comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Mann-Whitney. (10.a)	261
Tabla IV.2.6 Comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov. (10.a)	261
Tabla IV.2.7 Frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (11.a).....	263
Tabla IV.2.8 Comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (11.a)	263
Tabla IV.2.9 Percepción de la práctica de actividad física semanal que realiza todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (20).....	264
Tabla IV.2.10 Comparación de la percepción de la práctica de actividad física semanal realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Binomial. (20) .	264
Tabla IV.2.11 Percepción de la valoración de la EF que realiza todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (32)	265

Tabla IV.2.12 Comparación de la valoración de la EF realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (32)	265
Tabla IV.2.13 Comparación de la valoración de la oferta de actividad física escolar: ¿Es suficiente?, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial (35)	266
Tabla IV.2.14 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: práctica de actividad físico deportiva de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial (39.2)	269
Tabla IV.2.15 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: tareas escolares de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial (39.3).....	270
Tabla IV.2.16 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: tareas escolares de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial (39.4).....	271
Tabla IV.2.17 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: hablar por WhatsApp o similares todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 (39.5)	272
Tabla IV.2.18 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: navegar por internet todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 (39.6) ..	273
Tabla IV.2.19 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: ir a la biblioteca todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 (39.7)	274
Tabla IV.2.20 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: ir a la biblioteca de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Phi V de Cramer (39.7)	274
Tabla IV.2.21 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: ir a la biblioteca de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la tabla de contingencia. (39.7)	275
Tabla IV.2.22 Grupos de alumnos del IES Mugaros clasificados por cursos.*	276
Tabla IV.2.23 Evolución de cada grupo de alumnos del IES Mugaros según su práctica de AF.....	276
Tabla IV.2.24 Comparación según la práctica de AF, del alumnado del IES Mugaros por grupos del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial.....	277
Tabla IV.2.25 Identificación según la clasificación del tiempo de práctica semanal con los tipos de actividades que realizan en los chicos del IES Mugaros.	278
Tabla IV.2.26 Identificación según la clasificación del tiempo de práctica semanal con los tipos de actividades que realizan en las chicas del IES Mugaros.	279
Tabla V.1. Relación entre los Objetivos de investigación del Estudio Descriptivo de Desarrollo (OEDD) y el Estudio de Caso (OEC)	308
Tabla Anexo VI.1 Dimensión II: variables sin diferencias estadísticamente significativas	451
Tabla Anexo VI.2 Resultados no significativos de la comparación del Recorrido habitual de casa a la escuela y de la escuela a casa de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Chi-cuadrado. (8)	451
Tabla Anexo VI.3 En el caso de ir a pie o en bicicleta cuanto tiempo tardan en su recorrido habitual de casa a la escuela y de la escuela a casa de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (9)	452
Tabla Anexo VI.4 Resultados no significativos de la comparación de en el caso de ir a pie o en bicicleta cuanto tiempo tardan de ir de casa a la escuela y de la escuela a casa en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (9) ..	453
Tabla Anexo VI.5 Resultados no significativos de la comparación de en el caso de ir a pie o en bicicleta cuanto tiempo tardan de ir de casa a la escuela y de la escuela a	

casa en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (9).....	453
Tabla Anexo VI.6 Frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (10.a).....	454
Tabla Anexo VI.7 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney. (10.a).....	454
Tabla Anexo VI.8 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov. (10.a).....	455
Tabla Anexo VI.9 Tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (10.c).....	455
Tabla Anexo VI.10 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney. (10.c).....	456
Tabla Anexo VI.11 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov. (10.c).....	456
Tabla Anexo VI.12 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (11.a).....	456
Tabla Anexo VI.13 Tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (11.c).....	457
Tabla Anexo VI.14 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (11.c).....	457
Tabla Anexo VI.15 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (11.c).....	458
Tabla Anexo VI.16 Frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva extraescolar de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (12.a).....	458
Tabla Anexo VI.17 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva extraescolar de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (12.a).....	459
Tabla Anexo VI.18 Tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva extraescolares de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (12.c).....	459
Tabla Anexo VI.19 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva extraescolar de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (12.c).....	460
Tabla Anexo VI.20 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva extraescolares de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (12.c).....	460
Tabla Anexo VI.21 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva extraescolar de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (12.c).....	461
Tabla Anexo VI.22 Clasificación en base a la actividad física realizada semanalmente de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15.....	461
Tabla Anexo VI.23 Resultados no significativos de la comparación de la clasificación según el tiempo total de práctica semanal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney.	462
Tabla Anexo VI.24 Resultados no significativos de la comparación de la clasificación según el tiempo total de práctica semanal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov.	462

Tabla Anexo VI.25 Frecuencia de práctica de actividad física en las amistades de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (14)	463
Tabla Anexo VI.26 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica de actividad física en las amistades en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (14)	463
Tabla Anexo VI.27 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica de actividad física en las amistades en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (14).....	464
Tabla Anexo VI.28 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica de actividad física con las amistades en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (15)	464
Tabla Anexo VI.1 Dimensión III: variables sin diferencias estadísticamente significativas	465
Tabla Anexo VI.2 Opinión acerca del estado de salud de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (19)	467
Tabla Anexo VI.3 Resultados no significativos de la comparación de la opinión acerca del estado de salud en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (19)	468
Tabla Anexo VI.4 Resultados no significativos de la comparación de la opinión acerca del estado de salud en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (19)	468
Tabla Anexo VI.5 Resultados no significativos de la comparación de la percepción de la situación actual respecto a la actividad física en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (21)	468
Tabla Anexo VI.6 Descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación tengo buenas cualidades atléticas. (22.1) ..	469
Tabla Anexo VI.7 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación tengo buenas cualidades atléticas mediante la prueba Mann-Whitney. (22.1)	469
Tabla Anexo VI.8 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación tengo buenas cualidades atléticas mediante la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (22.1)	470
Tabla Anexo VI.9 Descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy ligero y elegante. (22.2).....	470
Tabla Anexo VI.10 Comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy ligero y elegante mediante la prueba Mann-Whitney. (22.2)	471
Tabla Anexo VI.11 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy ligero y elegante mediante la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (22.2)	471
Tabla Anexo VI.12 Descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy ágil. (22.3)	472
Tabla Anexo VI.13 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy ágil mediante la prueba Mann-Whitney. (22.3)	472
Tabla Anexo VI.14 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy ágil mediante la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (22.3).....	473

Tabla Anexo VI.15 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy en forma mediante la prueba Mann-Whitney. (22.4).....	473
Tabla Anexo VI.16 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy rápido mediante la prueba Mann-Whitney. (22.5).....	473
Tabla Anexo VI.17 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy rápido mediante la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (22.5)	474
Tabla Anexo VI.18 Descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy fuerte. (22.6).....	474
Tabla Anexo VI.19 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy fuerte mediante la prueba Mann-Whitney. (22.6)	475
Tabla Anexo VI.20 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy fuerte mediante la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (22.6)	475
Tabla Anexo VI.21 Descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy valiente. (22.7)	476
Tabla Anexo VI.22 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy valiente mediante la prueba Mann-Whitney. (22.7)	476
Tabla Anexo VI.23 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy valiente mediante la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (22.7)	477
Tabla Anexo VI.24 Descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy muy delgado. (22.8)	477
Tabla Anexo VI.25 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy muy delgado mediante la prueba Mann-Whitney. (22.8)	478
Tabla Anexo VI.26 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy muy delgado mediante la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (22.8)	478
Tabla Anexo VI.27 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy satisfecho con mi apariencia mediante la prueba Mann-Whitney. (22.9)	478
Tabla Anexo VI.28 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy satisfecho con mi apariencia mediante la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (22.9)	479
Tabla Anexo VI.29 Resultados no significativos de la comparación de la opinión sobre la práctica regular de actividad física en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (23)	479
Tabla Anexo VI.30 Resultados no significativos de la comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: adquiere una buena conducta moral de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.3).....	480
Tabla Anexo VI.31 Resultados no significativos de la comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: contribuye a tener un buen estado de salud, control del peso... de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.4)	480

Tabla Anexo VI.32 Resultados no significativos de la comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: proporciona momentos de diversión, aventura y excitación de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.5).....	481
Tabla Anexo VI.33 Resultados no significativos de la comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: es importante para estar en forma físicamente de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.7).....	482
Tabla Anexo VI.34 Resultados no significativos de la comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: la competición es estimulante de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.8).....	482
Tabla Anexo VI.35 Resultados no significativos de la comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: otros familiares de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.4).....	482
Tabla Anexo VI.36 Resultados no significativos de la comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: amistades de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.6).....	483
Tabla Anexo VI.37 Resultados no significativos de la comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando soy el único capaz de realizar una actividad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.1).....	483
Tabla Anexo VI.38 Resultados no significativos de la comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando aprendo una actividad nueva, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.2).....	484
Tabla Anexo VI.39 Resultados no significativos de la comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando consigo hacerlo el/la que mejor, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.3).....	484
Tabla Anexo VI.40 Resultados no significativos de la comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando consigo mejorar, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.4).....	484
Tabla Anexo VI.41 Resultados no significativos de la comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando aprendo a hacer cualquier cosa divertida, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.6).....	484
Tabla Anexo VI.42 Resultados no significativos de la comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando aprendo una habilidad nueva esforzándome mucho, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.7).....	485
Tabla Anexo VI.43 Resultados no significativos de la comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando me esfuerzo realmente mucho, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.8).....	486
Tabla Anexo VI.44 Resultados no significativos de la comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando marco más puntos/goles..., de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.9).....	486
Tabla Anexo VI.45 Resultados no significativos de la comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando comprendo bien una actividad nueva, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.11)....	486
Tabla Anexo VI.46 Resultados no significativos de la comparación de los motivos para la no práctica: incompatibilidad con el estudio, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.2).....	487

Tabla Anexo VI.47 Resultados no significativos de la comparación de los motivos para la no práctica: no me gusta sudar, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.3)	487
Tabla Anexo VI.48 Resultados no significativos de la comparación de los motivos para la no práctica: no tengo habilidad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.5).....	487
Tabla Anexo VI.49 Resultados no significativos de la comparación de los motivos para la no práctica: tengo vergüenza, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.8).....	487
Tabla Anexo VI.50 Resultados no significativos de la comparación de los motivos para la no práctica: hay cosas más interesantes, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.11)	488
Tabla Anexo VI.51 Resultados no significativos de la comparación de los motivos de abandono: no tengo tiempo, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.1).....	488
Tabla Anexo VI.52 Resultados no significativos de la comparación de los motivos de abandono: incompatibilidad con el estudio, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.2)	488
Tabla Anexo VI.1 Dimensión IV: variables sin diferencias estadísticamente significativas	489
Tabla Anexo VI.2 Resultados no significativos de la percepción de la utilidad de la EF, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la Chi-cuadrado (33).....	489
Tabla Anexo VI.3 Resultados no significativos de la comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.1)	490
Tabla Anexo VI.4 Resultados no significativos de la comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.2)	490
Tabla Anexo VI.5 Resultados no significativos de la comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: organizar nuestro propio entrenamiento, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.3).....	490
Tabla Anexo VI.6 Resultados no significativos de la comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: practicar deportes individuales de la forma técnicamente correcta, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.4)	491
Tabla Anexo VI.7 Resultados no significativos de la comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: ejercitar el cuerpo, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.6)	491
Tabla Anexo VI.8 Resultados no significativos de la comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: relacionar el ejercicio físico y la salud, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.7)	492
Tabla Anexo VI.9 Resultados no significativos de la comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: conocer y experimentar con otros deportes diferentes a los que preferimos, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.10).....	493
Tabla Anexo VI.10 Resultados no significativos de la comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: aprender valores relacionados con la práctica de ejercicio físico, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.11)	493
Tabla Anexo VI.11 Resultados no significativos de la comparación de la valoración de la oferta de actividad física escolar: ¿Es suficiente?, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (35).....	494

Tabla Anexo VI.12 Resultados no significativos de la comparación de la valoración de la oferta de actividad física extraescolar: ¿Es suficiente?, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (37).....	494
Tabla Anexo VI.13 Resultados no significativos de la comparación de la opinión sobre la actividad física extraescolar realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (38).....	494
Tabla Anexo VI.14 Resultados no significativos de la comparación de la opinión sobre la actividad física extraescolar realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (38).....	494
Tabla Anexo VI.15 Resultados no significativos de la comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: práctica de actividad físico deportiva de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (39.2)	495
Tabla Anexo VI.16 Resultados no significativos de la comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: ir a la biblioteca todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 (39.7).....	495
Tabla Anexo VII.1 Evolución del alumnado del IES Mugaros sin diferencias estadísticamente significativas.....	496
Tabla Anexo VII.2 Resultados no significativos de la comparación del Recorrido habitual de casa a la escuela y de la escuela a casa de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial. (8).....	497
Tabla Anexo VII.3 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Mann-Whitney. (10.a).....	497
Tabla Anexo VII.4 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov. (10.a).....	497
Tabla Anexo VII.5 Tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (10.c).....	497
Tabla Anexo VII.6 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Mann-Whitney. (10.c).....	498
Tabla Anexo VII.7 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov. (10.c).....	498
Tabla Anexo VII.8 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (11.a).....	498
Tabla Anexo VII.9 Tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (11.c).....	499
Tabla Anexo VII.10 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (11.c).....	499
Tabla Anexo VII.11 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (11.c).....	500
Tabla Anexo VII.12 Frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva extraescolar de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (12.a)	500
Tabla Anexo VII.13 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva extraescolar de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (12.a).....	501

Tabla Anexo VII.14 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva extraescolar de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (12.c).....	501
Tabla Anexo VII.15 Tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva extraescolares de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (12.c).....	502
Tabla Anexo VII.16 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva extraescolares de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (12.c)	502
Tabla Anexo VII.17 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva extraescolar de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (12.c).....	503
Tabla Anexo VII.18 Clasificación en base a la actividad física realizada semanalmente de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16.	503
Tabla Anexo VII.19 Resultados no significativos de la comparación de la clasificación según el tiempo total de práctica semanal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial.	503
Tabla Anexo VII.20 Opinión acerca del estado de salud de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (19)	504
Tabla Anexo VII.21 Resultados no significativos de la comparación de la opinión acerca del estado de salud en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (19)	504
Tabla Anexo VII.22 Resultados no significativos de la comparación de la opinión acerca del estado de salud en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (19)	504
Tabla Anexo VII.23 Resultados no significativos de la comparación de la percepción de la práctica de actividad física semanal realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Binomial. (20)	505
Tabla VII.24 Percepción de la situación actual respecto a la actividad física de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (21)	505
Tabla VII.25 Comparación de la percepción de la situación actual respecto a la actividad física en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (21)	506
Tabla Anexo VII.26 Opinión sobre la práctica regular de actividad física de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (23)	506
Tabla Anexo VII.27 Resultados no significativos de la comparación de la opinión sobre la práctica regular de actividad física en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (23)	506
Tabla Anexo VII.28 Resultados no significativos de la comparación de la opinión sobre la práctica regular de actividad física en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (23)	507
Tabla Anexo VII.29 Valoración de la escuela que realiza todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (31)	507
Tabla Anexo VII.30 Resultados no significativos de la comparación de la valoración de la escuela en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (31)	507
Tabla Anexo VII.31 Resultados no significativos de la comparación de la valoración de la escuela realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (31)	508
Tabla Anexo VII.32 Resultados no significativos de la comparación de la valoración de la EF realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (32)	508

Tabla Anexo VII.33 Resultados no significativos de la comparación de la valoración de la EF realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (32)	508
Tabla Anexo VII.34 Resultados no significativos de la comparación de la valoración de la oferta de actividad física escolar: ¿Es suficiente?, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial (35).....	509
Tabla Anexo VII.35 Opinión sobre la actividad física escolar de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (36)	509
Tabla Anexo VII.36 Resultados no significativos de la comparación de la opinión sobre la actividad física escolar realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (36)	509
Tabla Anexo VII.37 Resultados no significativos de la comparación de la opinión sobre la actividad física escolar realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (36).....	510
Tabla Anexo VII.38 Resultados no significativos de la comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: hablar con sus compañeros de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial (39.1).....	510
Tabla Anexo VII.39 Resultados no significativos de la comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: práctica de actividad físico deportiva de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial (39.2)	511
Tabla Anexo VII.40 Resultados no significativos de la comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: hablar por WhatsApp o similares todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 (39.5).....	511
Tabla Anexo VII.41 Resultados no significativos de la comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: navegar por internet todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 (39.6).....	511
Tabla Anexo VII.42 Resultados no significativos de la comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: ir a la biblioteca todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 (39.7).....	511

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico II.1. Las 10 causas principales de defunción en el mundo – 2000-2012 (OMS, 2016)	33
Gráfico IV.1.1 Chicos que han respondido “Si” a cada una de las opciones de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente. (24).....	138
Gráfico IV.1.2 Chicas que han respondido “Si” a cada una de las opciones de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente. (24).....	139
Gráfico IV.1.3 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: ayuda a aliviar la tensión, relaja y permite estar más concentrado en 2013-14 y 2014-15. (24.1)	140
Gráfico IV.1.4 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: promueve el aprendizaje y perfeccionamiento de las técnicas deportivas en 2013-14 y 2014-15. (24.2).....	142
Gráfico IV.1.5 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: contribuye a tener un buen estado de salud, control del peso... en 2013-14 y 2014-15. (24.4)	143
Gráfico IV.1.6 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: proporciona momentos de diversión, aventura y excitación en 2013-14 y 2014-15. (24.5)	144
Gráfico IV.1.7 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: es muy importante para socializarse con otras personas en 2013-14 y 2014-15. (24.6)	145
Gráfico IV.1.8 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: la competición es estimulante en 2013-14 y 2014-15. (24.8).....	146
Gráfico IV.1.9 Chicos que han respondido “Si” a cada una de las opciones de la influencia para comenzar a practicar actividad física en 2013-14 y 2014-15. (25).....	147
Gráfico IV.1.10 Chicas que han respondido “Si” a cada una de las opciones de la influencia para comenzar a practicar actividad física en 2013-14 y 2014-15. (25).....	147
Gráfico IV.1.11 Influencia para comenzar a practicar actividad física: comencé porque quise de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.1)	148
Gráfico IV.1.12 Influencia para comenzar a practicar actividad física: padres de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.2)	149
Gráfico IV.1.13 Influencia para comenzar a practicar actividad física: hermanos de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.3)	151
Gráfico IV.1.14 Influencia para comenzar a practicar actividad física: otros familiares de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.4).....	152
Gráfico IV.1.15 Influencia para comenzar a practicar actividad física: profesorado de EF de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.5)	153
Gráfico IV.1.16 Influencia para comenzar a practicar actividad física: amistades de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.6).....	154
Gráfico IV.1.17 Influencia para comenzar a practicar actividad física: pareja de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.7)	155
Gráfico IV.1.18 Influencia para comenzar a practicar actividad física: recomendación médica de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.8)	156
Gráfico IV.1.19 Influencia para comenzar a practicar actividad física: publicidad de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.9)	157
Gráfico IV.1.20 Chicos que han respondido “Si” a cada una de las opciones de la percepción sobre la satisfacción en actividad física en 2013-14 y 2014-15. (26)	158

Gráfico IV.1.21 Chicas que han respondido “Si” a cada una de las opciones de la percepción sobre la satisfacción en actividad física en 2013-14 y 2014-15. (26)	158
Gráfico IV.1.22 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando soy el único capaz de realizar una actividad, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.1)	159
Gráfico IV.1.23 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando consigo hacerlo el/la que mejor, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.3)	161
Gráfico IV.1.24 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando consigo mejorar, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.4).....	162
Gráfico IV.1.25 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando los otros son capaces de hacerlo tan bien como yo, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.5)	163
Gráfico IV.1.26 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando aprendo a hacer cualquier cosa divertida, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.6)..	164
Gráfico IV.1.27 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando aprendo una habilidad nueva esforzándome mucho, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.7)	165
Gráfico IV.1.28 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando marco más puntos/goles..., de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.9)	166
Gráfico IV.1.29 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando soy la mejor o el mejor, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.10)	167
Gráfico IV.1.30 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando comprendo bien una actividad nueva, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.11).....	168
Gráfico IV.1.31 Chicos que han respondido “Si” a cada una de las opciones de los motivos para la no práctica en 2013-14 y 2014-15. (28)	170
Gráfico IV.1.32 Chicas que han respondido “Si” a cada una de las opciones de los motivos para la no práctica en 2013-14 y 2014-15. (28)	170
Gráfico IV.1.33 Motivos para la no práctica: no tengo tiempo, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.1)	171
Gráfico IV.1.34 Motivos para la no práctica: no me gusta sudar, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.3).....	173
Gráfico IV.1.35 Motivos para la no práctica: no estoy en forma, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.4)	173
Gráfico IV.1.36 Motivos para la no práctica: no tengo habilidad, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.5)	174
Gráfico IV.1.37 Motivos para la no práctica: los/las otros/as son mejores, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.6)	175
Gráfico IV.1.38 Motivos para la no práctica: tengo limitaciones físicas, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.7)	176
Gráfico IV.1.39 Motivos para la no práctica: tengo vergüenza, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.8)	177
Gráfico IV.40 Motivos para la no práctica: dificultades económicas, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.9)	178
Gráfico IV.1.41 Motivos para la no práctica: mis padres no me dejan, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.10)	179
Gráfico IV.1.42 Motivos para la no práctica: hay cosas más interesantes, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.11)	180
Gráfico IV.1.43 Motivos para la no práctica: mis amistades no practican, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.12)	181
Gráfico IV.1.44 Motivos para la no práctica: mi familia no practica, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.13).....	182
Gráfico IV.1.45 Chicos que han respondido “Si” a cada una de las opciones de los motivos de abandono en 2013-14 y 2014-15. (29).....	184

Gráfico IV.1.46 Chicas que han respondido “Si” a cada una de las opciones de los motivos de abandono en 2013-14 y 2014-15. (29).....	184
Gráfico IV.1.47 Motivos de abandono: incompatibilidad con el estudio, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.2)	185
Gráfico IV.1.48 Motivos de abandono: incompatibilidad con el estudio, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.3)	186
Gráfico IV.1.49 Motivos de abandono: no tengo habilidad, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.4)	187
Gráfico IV.1.50 Motivos de abandono: los/las otros/as son mejores, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.5)	189
Gráfico IV.1.51 Motivos de abandono: tengo limitaciones físicas, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.6).....	190
Gráfico IV.1.52 Motivos de abandono: tengo vergüenza, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.7)	191
Gráfico IV.1.53 Motivos de abandono: dificultades económicas, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.8).....	193
Gráfico IV.1.54 Motivos de abandono: mis padres no me dejan, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.9).....	194
Gráfico IV.1.55 Motivos de abandono: hay cosas más interesantes, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.10)	195
Gráfico IV.1.56 Motivos de abandono: mis amistades no practican, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.11)	196
Gráfico IV.1.57 Motivos de abandono: me quedé sin equipo, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.12).....	197
Gráfico IV.1.58 Motivos de abandono: mucho tiempo en el banquillo, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.13)	198
Gráfico IV.1.59 Motivos de abandono: mi familia no practica, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.14).....	199
Gráfico IV.1.60 Chicos que han respondido “Si” a cada una de las opciones de la importancia de los aprendizajes de la EF en 2013-14 y 2014-15. (34).....	210
Gráfico IV.1.61 Chicas que han respondido “Si” a cada una de las opciones de la importancia de los aprendizajes de la EF en 2013-14 y 2014-15. (34).....	210
Gráfico IV.1.62 Importancia de los aprendizajes de la EF: practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.1)	211
Gráfico IV.1.63 Importancia de los aprendizajes de la EF: jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.2)	213
Gráfico IV.1.64 Importancia de los aprendizajes de la EF: organizar nuestro propio entrenamiento, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.3)	215
Gráfico IV.1.65 Importancia de los aprendizajes de la EF: sentirme bien con mi cuerpo, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.5).....	217
Gráfico IV.1.66 Importancia de los aprendizajes de la EF: desempeñar diferentes papeles en las actividades deportivas, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.8)	218
Gráfico IV.1.67 Importancia de los aprendizajes de la EF: analizar reportajes deportivos, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.9)	219
Gráfico IV.1.68 Importancia de los aprendizajes de la EF: conocer y experimentar con otros deportes diferentes a los que prefiramos, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.10)	220
Gráfico IV.1.69 Valoración de la oferta de actividad física escolar: ¿Es suficiente? de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (35)	221

Gráfico IV.1.70 Valoración de la oferta de actividad física extraescolar: ¿Es suficiente? de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (37).....	224
Gráfico IV.1.71 Chicos que han respondido “Si” a cada una de las opciones de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos en 2013-14 y 2014-15. (39).	227
Gráfico IV.1.72 Chicas que han respondido “Si” a cada una de las opciones de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos en 2013-14 y 2014-15. (39).	227
Gráfico IV.1.73 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: hablar con sus compañeros de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (39.1)	228
Gráfico IV.1.74 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: práctica de actividad físico deportiva de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (39.2)	229
Gráfico IV.1.75 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: tareas escolares de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (39.3).....	231
Gráfico IV.1.76 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: escuchar música de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (39.4)	232
Gráfico IV.1.77 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: hablar por WhatsApp o similares de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (39.5).....	233
Gráfico IV.1.78 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: navegar por internet de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (39.6)	234
Gráfico IV.1.79 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: ir a la biblioteca de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (39.7).....	235
Gráfico IV.1.80 Correlatos de la práctica de AF en los chicos según el momento.....	249
Gráfico IV.1.81 Correlatos de la práctica de AF en las chicas según el momento.....	253
Gráfico IV.2.1 Valoración de la oferta de actividad física escolar: ¿Es suficiente? de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (35)	266
Gráfico IV.2.2 Chicos que han respondido “Si” a cada una de las opciones de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos en 2013-14 y 2015-16. (39).	267
Gráfico IV.2.3 Chicas que han respondido “Si” a cada una de las opciones de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos en 2013-14 y 2015-16. (39).	268
Gráfico IV.2.4 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: práctica de actividad físico deportiva de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (39.2)	269
Gráfico IV.2.5 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: tareas escolares de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (39.3).....	270
Gráfico IV.2.6 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: escuchar música de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (39.4).....	271
Gráfico IV.2.7 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: hablar por WhatsApp o similares de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (39.5).....	272
Gráfico IV.2.8 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: navegar por internet de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (39.6)	272
Gráfico IV.2.9 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: ir a la biblioteca de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (39.7).....	273
Gráfico Anexo VI.1 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: adquiere una buena conducta moral en 2013-14 y 2014-15. (24.3) ...	479
Gráfico Anexo VI.2 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: contribuye a tener un buen estado de salud, control del peso... en 2013-14 y 2014-15. (24.4)	480
Gráfico Anexo VI.3 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: proporciona momentos de diversión, aventura y excitación en 2013-14 y 2014-15. (24.5)	481
Gráfico Anexo VI.4 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: es importante para estar en forma físicamente en 2013-14 y 2014-15. (24.7)	481

Gráfico Anexo VI.5 Influencia para comenzar a practicar actividad física: amistades de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.6).....	482
Gráfico Anexo VI.6 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando aprendo una actividad nueva, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.2) ...	483
Gráfico Anexo VI.7 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando aprendo una habilidad nueva esforzándome mucho, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.7)	485
Gráfico Anexo VI.8 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando me esfuerzo realmente mucho, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.8)	485
Gráfico Anexo VI.9 Motivos para la no práctica: incompatibilidad con el estudio, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.2).....	486
Gráfico Anexo VI.10 Motivos de abandono: no tengo tiempo, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.1)	488
Gráfico Anexo VI.1 Importancia de los aprendizajes de la EF: practicar deportes individuales de la forma técnicamente correcta, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.4)	490
Gráfico Anexo VI.2 Importancia de los aprendizajes de la EF: ejercitar el cuerpo, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.6).....	491
Gráfico Anexo VI.3 Importancia de los aprendizajes de la EF: relacionar el ejercicio físico y la salud, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.7).....	492
Gráfico Anexo VI.4 Importancia de los aprendizajes de la EF: conocer y experimentar con otros deportes diferentes a los que prefiramos, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.10)	492
Gráfico Anexo VI.5 Importancia de los aprendizajes de la EF: aprender valores relacionados con la práctica de ejercicio físico, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.11)	493
Gráfico Anexo VII.1 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: hablar con sus compañeros de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (39.1).....	510

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AF-D- Actividad Física y Deporte

ANPA- Asociación de Nais e Pais de alumnos

EF- Educación Física

ENT- Enfermedades No Transmisibles

ESO- Educación Secundaria Obligatoria

FC- Frecuencia Cardíaca

HBSC- Health Behaviour in School aged Children

HELENA- Healthy lifestyle in Europe by Nutrition in Adolescence

IES- Institutos de Educación Secundaria

IPAQ- International Physical Activity Questionnaire

LOCE- Ley Orgánica de Calidad de la Educación

LODE- Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación

LOE- Ley Orgánica de Educación

LOGSE- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

LOMCE- Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa

N- Frecuencias

NC- No Contesta

OEC- Objetivos Estudio de Caso

OEDD- Objetivos Estudio Descriptivo de Desarrollo

OMS- Organización Mundial de la Salud

PDC- Proyectos Deportivos de Centro

PEyD- Premio Estudio y Deporte

PEC- Proyecto Educativo de Centro

PGA- Programación General Anual

RTC- Residuo Tipificado Corregido

REAFES- Red Ibero Americana de Actividad Física Educación y Salud.

RPE- Rating of Perceived Exertion

SNS- Sistema Nacional de Salud

TTAF.EFC- Tiempo Total de Actividad Física Semanal Categorizado

UE- Unión Europea

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

A diario familiares y profesorado se preocupan de transmitir a los escolares la necesidad de realizar una práctica de actividad física (AF) frecuente y suficiente para beneficiar su salud, junto con otros aspectos que acompañan un estilo de vida activo.

Del mismo modo, la preocupación por el estilo de vida es compartida por la comunidad científica (Bermúdez, 2015; Landi, Fitzpatrick y McGlashan, 2016), dando lugar a un gran número de estudios que pretenden analizar estos estilos para desarrollar posteriormente programas de intervención.

Una de las estrategias con más fuerza, se lleva a cabo en los centros escolares, ya que es en la franja de la adolescencia donde se observan mayores porcentajes de inactividad, donde se pueden lograr mayores repercusiones y donde existe una asignatura que por sus condiciones y características intrínsecas, resulta ideal para adquirir un estilo de vida activo. No obstante, a pesar de las recomendaciones efectuadas y la clara voluntad política por promover su mejora, no llegan a la mitad de países los que han desarrollado iniciativas a gran escala y el número de los que cuentan con estrategias de seguimiento es escaso (Comisión Europea, 2013).

Además, tras todas las medidas tomadas, parecen no haberse conseguido los resultados perseguidos, encontrando los objetivos estancados y unas diferencias de práctica respecto al género que no consiguen atenuarse. Varios autores (Martínez-Baena, Romero-Cerezo, y Delgado-Fernández, 2011; Marques, 2010; Saavedra, Escalante, Domínguez, García-Hermoso y Hernández-Mocholi, 2014), recalcan la importancia de iniciar programas de intervención orientados hacia la mejora de los conocimientos, actitudes y el comportamiento de las/los jóvenes para la adquisición de mejores hábitos, ya que encuentran que solo se está logrando a corto plazo y que todavía no existen programas que hayan generado mejoras significativas en estos temas.

1. RELEVANCIA Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Nuestra investigación surge de dos estudios anteriores (Mourelle, 2014; Cantero, 2018). En el primero de ellos se concretaron las características de los estudiantes gallegos en función del índice de práctica de AF y los diferentes agentes sociales que influyen en la práctica de AF y en el estilo de vida. El segundo, se desarrolló en una

muestra de alumnado de los centros educativos que dispusieron de los PDC propuestos por la Xunta de Galicia en el primer curso académico de implantación (2013-2014), donde se analizaron temas como la percepción de salud en relación a los hábitos de vida de los adolescentes, la percepción del autoconcepto físico y la valoración de la EF escolar.

Nuestra investigación surgió, gracias a las consideraciones que en ambos se efectuaban a cerca de la importancia de realizar un estudio longitudinal atendiendo al género y comprobando la evolución del alumnado tras la aplicación de los PDC.

A continuación se presentan las principales preguntas de investigación fruto de la revisión de la literatura, así como de los dos estudios realizados con anterioridad:

1. ¿Cómo se organizan los PDC?
2. ¿Cuáles son los cambios en los alumnos y alumnas tras la aplicación de los PDC en la Comunidad Autónoma de Galicia?
3. ¿Cuáles son los motivos por los que se diferencian algunos centros con PDC sobre el resto?
4. ¿Qué influencia presentan los PDC en la comunidad educativa y en su entorno deportivo?

Es por tanto que nuestro problema de investigación queda definido y cerrado a la siguiente formulación:

Estudio de la evolución desde una perspectiva de género de los hábitos de vida, percepciones, valoración de la escuela y la EF del alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, de los centros escolares en los que se aplicaron PDC durante dos cursos académicos. Comprensión de un caso concreto durante tres cursos académicos.

2. PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se exponen las razones por las que el problema propuesto era susceptible de ser investigado:

- La importancia que presentan los planes en promoción de estilos de vida activos y saludables en los centros escolares en relación a la salud y en particular en relación con las enfermedades no transmisibles, consideradas actualmente la epidemia del Siglo XXI, está fuertemente documentada por lo que se hace necesario conocer la realidad actual concreta de la Comunidad Autónoma de Galicia.
- A pesar de la cantidad de programas que están surgiendo en promoción de estilos de vida activos y saludables, no nos consta existencia alguna de estudios para contrastar sus efectos con suficiente tiempo como para comprobar si los resultados obtenidos son estables y si sus medidas tienen en consideración el género de los escolares.
- Hasta el día de hoy, no se han realizado estudios en los que se analicen el diseño y desarrollo de los PDC propuestos por la Xunta de Galicia.
- Aunque para el desarrollo de la presente investigación hemos contado con el conocimiento y apoyo de la Xunta de Galicia, no se ha recibido ningún tipo de financiación, lo cual garantiza que no se produzcan conflictos de intereses.
- Al afrontar el problema de estudio con un análisis de datos cuantitativos (cuestionarios) y cualitativos (entrevistas, cuestionarios de preguntas abiertas y análisis documental), se obtiene una comprensión más profunda de la realidad, donde los propios intervinientes interpretan las tendencias experimentadas.
- Una vez definido el estado de la situación, se nos brinda la oportunidad de divulgar las pautas para modificar y adaptar programas de actuación social en relación a la inactividad física y la promoción de la salud y poder de esta forma responder a las necesidades de la sociedad actual de la mejor manera posible.

2.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Al ser una investigación que busca conocer la evolución de un problema social en el que se está interviniendo, entendemos que no basta para ello describir exclusivamente la población afectada, sino que además es imprescindible ver el problema desde diversos ángulos (Muñoz, 2012). Con este fin se han realizado dos enfoques diferenciados.

En primer lugar, desde un estudio descriptivo de desarrollo, donde el alumnado es el centro de la investigación y se da respuesta a cómo evoluciona esta población tras dos cursos de aplicación de los PDC.

En segundo lugar, realizamos un estudio de caso de uno de los centros estudiados inicialmente, donde se conoce de un modo más profundo el desarrollo de su proyecto, incluyendo a todos los agentes que intervienen. Para ello, se vuelve a estudiar la población escolar en aquellos aspectos que más nos han llamado la atención en el primer estudio y se analizan las medidas aplicadas y como afectan a todos los agentes intervinientes.

2.1.1. Objetivos del Estudio Descriptivo de Desarrollo (OEDD)

- OEDD.1.** Contrastar si ha habido una evolución de los estudiantes en sus hábitos de vida; actitudes y percepciones; valoración de la escuela y la EF, atendiendo al género tras dos cursos de aplicación de los PDC.
- OEDD.2.** Describir la evolución en la práctica de actividad física en el alumnado activo y no activo tras dos cursos académicos, atendiendo al género, a los grupos muestrales y a sus correlatos.
- OEDD.3.** Identificar centros referentes en los que se detecta un aumento de alumnado activo.

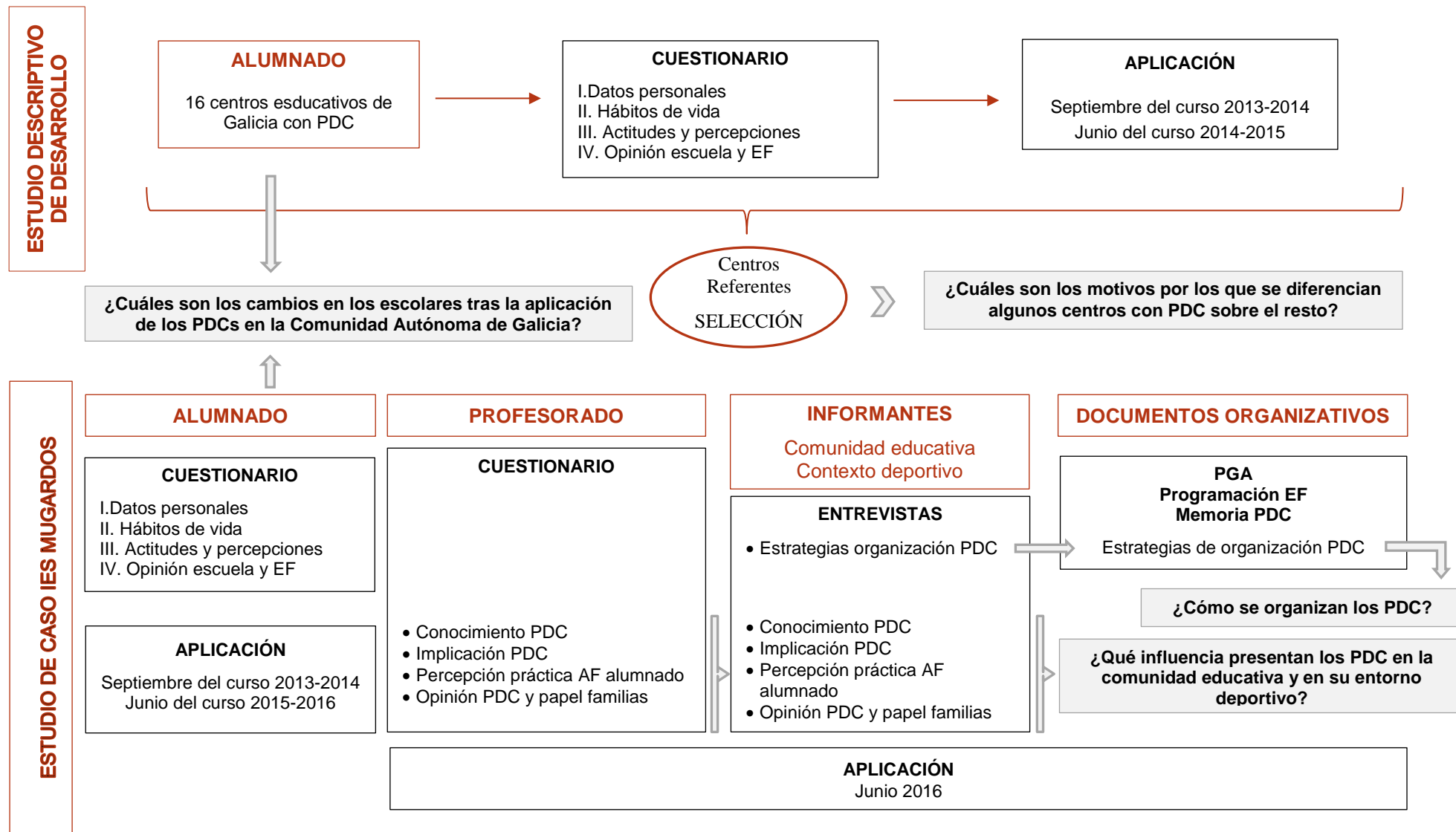
2.1.2. Objetivos del Estudio de Caso (OEC)

- OEC.1.** Contrastar si ha habido una evolución de los estudiantes del IES Mugarodos en sus hábitos de vida; actitudes y percepciones; valoración de la escuela y la EF, atendiendo al género tras tres cursos de aplicación de los PDC.
- OEC.2.** Describir la evolución en la práctica de actividad física en el alumnado activo y no activo del IES Mugarodos tras tres cursos académicos atendiendo al género.
- OEC.3.** Definir las estrategias de organización para la promoción de AF en el alumnado IES Mugarodos.
- OEC.4.** Conocer la implicación de las alumnas y alumnos, el profesorado, las familias y las instituciones del entorno con el PDC del IES Mugarodos.
- OEC.5.** Comprender la raíz de los cambios más significativos producidos en la comunidad educativa del IES Mugarodos.

3. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

El informe se divide en nueve partes claramente diferenciadas, encabezadas por una INTRODUCCIÓN (en la que ahora nos encontramos).

- Capítulo II o MARCO TEÓRICO: en el que hemos querido dar una justificación teórica sólida a los principales objetivos de la investigación. Para ello lo hemos dividido en dos grandes apartados:
 - Estilo de vida saludable: la importancia de la actividad física; en este apartado se recogen los conceptos de salud, estilo de vida y sus determinantes, para profundizar en la práctica de AF entre los 13 y los 16 años de la población gallega. Una vez constatada su importancia dentro del estilo de vida saludable, nos centramos en conocer los agentes sociales que influyen a los escolares a tener unos hábitos de vida u otros.
 - Centros educativos saludables; describe la importancia de abordar temas de promoción de estilos de vida activos y saludables en los centros escolares, los principales problemas que se encuentran en su diseño y desarrollo, así como en los tipos de actividades donde se pueden llevar a cabo. Una vez situados, narra la dirección que están tomando las experiencias desarrolladas internacionalmente, para acabar describiendo la estrategia propuesta por la Xunta de Galicia.
- Capítulo III y IV, correspondientes al MARCO METODOLÓGICO y RESULTADOS: debido a que la investigación cuenta con dos estudios diferenciados, hemos creído pertinente separar ambos capítulos para cada uno de ellos: estudio descriptivo de desarrollo y estudio de caso. De esta forma, en cada uno se atiende de forma ordenada a sus correspondientes objetivos de investigación.
- Finalmente la DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS FUTURAS, APORTACIÓN AL PDC y BIBLIOGRAFÍA, abordan conjuntamente ambos estudios para permitir dar una respuesta al problema como un todo, ya que ambos estudios se complementan para tal fin.
 - Al tratarse de una tesis doctoral con mención internacional las Conclusiones, Limitaciones y líneas de futuro y Aportaciones al PDC se presentan además de en castellano, en lengua inglesa correspondiéndose con los capítulos VII, IX y XI.



Mayor, A. (2018). *Los Proyectos Deportivos como medio de promoción de actividad física en los centros escolares gallegos: Tratamiento desde una perspectiva de género*. Tesis doctoral. Universidade da Coruña, España.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordan dos temáticas de gran relevancia para la investigación: la importancia de la práctica de AF y el abordaje que se está realizando en los centros escolares a fin de promocionar estilos de vida activos y saludables.

II.1 ESTILO DE VIDA SALUDABLE: LA IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA

Nuestro cuerpo necesita la AF para mantenerse sano. A lo largo de la historia, la supervivencia de la especie humana ha dependido de la caza o de la recolección de alimentos, ocupaciones que exigían una AF prolongada e intensa. La mecanización y la tecnología moderna desarrolladas en las últimas décadas, han hecho que el ser humano sea menos activo físicamente que en cualquier otro momento de su pasado, consiguiendo que a medida que se mejora el estilo de vida se empeore su calidad, en consecuencia de una tendencia generalizada a llevar una vida más sedentaria (Cintra y Balboa, 2011).

Con el fin de erradicar el problema, aparecen herramientas internacionales para vigilar y orientar el desarrollo de políticas relacionadas con la AF, llevando a países de muy diversas características a proponer recomendaciones para erradicar la inactividad física. A pesar de ello, los niveles de AF siguen en descenso año tras año y cuando se observan los porcentajes en los adolescentes, la situación se agrava, siendo las chicas quienes presentan los porcentajes más altos de inactividad.

En este punto tratamos de conocer como la salud de la población está cambiando arraigada a unos estilos de vida que se alejan de lo saludable, como la práctica de AF puede ayudar a mejorarlos y como la socialización y las percepciones forman un condicionante de importante valor para la adopción de unos estilos de vida u otros.

II.1.1. SALUD

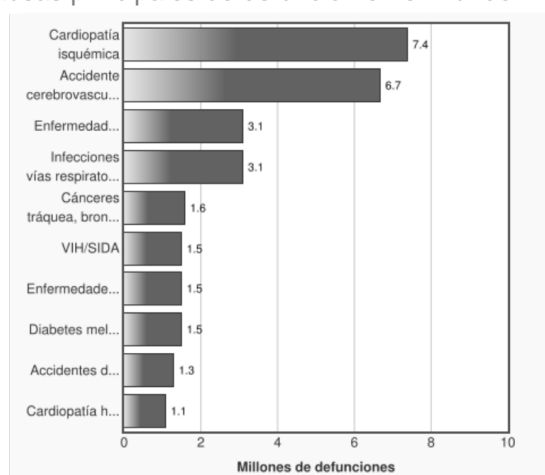
“La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. La cita, procede del Preámbulo de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud (OMS), que fue adoptada

por la Conferencia Sanitaria Internacional y que entró en vigor en 1948, momento desde el cual no ha sido modificada (OMS, 1948).

Además de la OMS, son numerosos los organismos en el plano internacional y nacional, que están comprometidos con la promoción de los derechos humanos relacionados con la salud para todos, tales como la Asociación Médica Mundial (AMM), UNICEF, Cruz Roja, Media Luna... En todos ellos y bajo las premisas que enmarca la OMS, se aboga por el desarrollo de sistemas de cuidados de salud integrados, en los que se tratan por igual la salud pública y la salud individual (AMM, 2016).

Al contrario de lo que ocurría en el pasado, cuando la salud pública se ocupaba sobre todo de enfermedades contagiosas y de sanidad, hoy en día esta analiza toda una gama de determinantes sanitarios y se concentra en promover la salud y en adoptar medidas preventivas. El motivo viene de las principales causas de mortalidad, pues según la OMS entre el 2000 y el 2012 fueron de nuevo las enfermedades cardiovasculares, el cáncer, la diabetes y las neuropatías crónicas, por este orden (Gráfico II.1). Lo que nos indica, que las enfermedades no transmisibles causaron más de 68% de las muertes en el mundo, siendo los países de ingresos altos los que mayor porcentaje presentan (87%) y disminuyéndose a medida que se reduce el número de ingresos (países de ingresos bajos 36%).

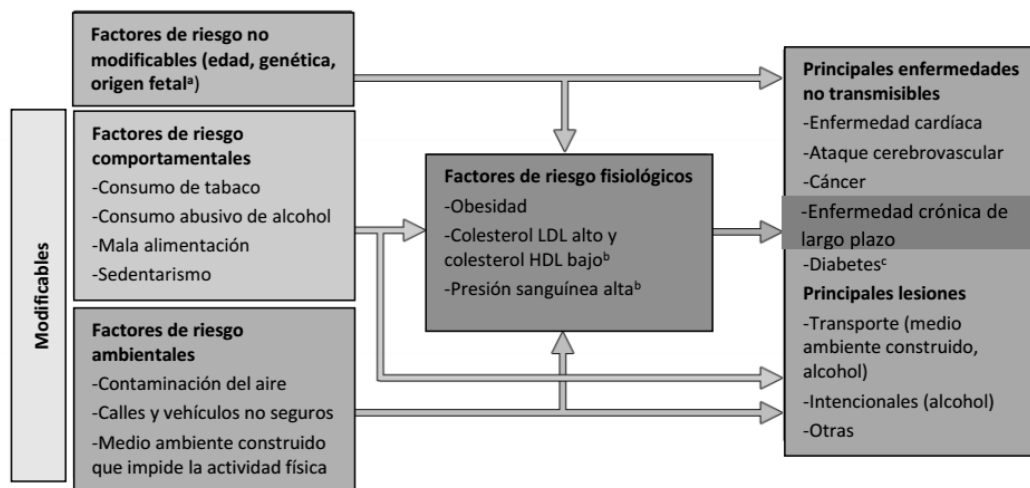
Gráfico II.1. Las 10 causas principales de defunción en el mundo – 2000-2012 (OMS, 2016)



En el 2012, las enfermedades cardiovasculares causaron tres de cada diez muertes, situándose las primeras del ranquin. La propia organización, explica en su página web (OMS, 2016) como los factores de riesgo son comunes a todas ellas (una dieta malsana, la inactividad física, el consumo de tabaco y el consumo nocivo de

alcohol) y como comparten una serie de determinantes subyacentes reflejo de las principales fuerzas que rigen los cambios sociales, económicos y culturales (la globalización, la urbanización y el envejecimiento de la población). En la Figura II.1, se puede observar una relación de los principales factores de riesgo comunes a todas ellas.

Figura II.1. Relaciones de los factores de riesgo claves para las enfermedades no transmisibles y lesiones (The Lancet, 2013).



a. Orígenes fetales relacionados con la salud y la nutrición de la madre que aumentan el riesgo de contraer enfermedades no transmisibles más adelante y no son modificables por parte del individuo; sin embargo, la salud y la nutrición maternas pueden ser mejoradas con el tiempo de modo de reducir el factor de riesgo.

b. LDL=lipoproteína de baja densidad. HDL=lipoproteína de alta densidad.

c. La diabetes es tanto una enfermedad como un factor de riesgo importante para otras afecciones.

En el caso de España, el grupo de las enfermedades del sistema circulatorio se mantuvo como la primera causa de muerte, seguida de los tumores y de las enfermedades del sistema respiratorio. En la última Encuesta Nacional de Salud de España (2011-2012), realizada por el Ministerio de Sanidad con el Instituto Nacional de Estadística, muestra además como las enfermedades cardiovasculares presentan una tendencia ascendente (más frecuentes en mujeres que en hombres), aumenta la tendencia a la obesidad, el 17% de los adultos presentan obesidad y el 37% sobrepeso (más en hombres que en mujeres); y el sedentarismo aparece en un 41% (en mujeres más que en hombres). Estos datos, corroboran los aportados por el Consejo Económico y Social (2015), que nos muestra como los fármacos más utilizados en el Estado, guardan relación con las patologías que conforman el síndrome metabólico y que están estrechamente ligados a la inactividad física.

Es por tanto, que las estrategias preventivas de enfermedades, que más beneficio aportan a la salud de nuestra población, no son los chequeos médicos generalizados para la detección precoz de enfermedades, ni tampoco los costosos tratamientos farmacológicos, lo crucial son los estilos de vida y las opciones libres de la conducta humana (Martínez-González, Alonso, Bes-Rastrollo y Garrido, 2013). Con el fin de hacer posible el deseado objetivo de salud pública, se crean los manuales y recomendaciones en promoción de salud (OMS, 1998), tanto a nivel internacional, como nacional. Se trata, de poderosas herramientas para afrontar los efectos de conductas nocivas, considerando personas maduras, bien formadas, realmente libres, competentes y dotadas de capacidad de autocontrol, junto con ambientes sociales favorables a la salud.

Todo ello, nos hace ver como el estilo de vida saludable, actualmente cobra gran importancia respecto a la forma de enfermar y morir, porque ha habido un cambio de tendencia: los procesos infecciosos han dejado paso a los factores ambientales y a los estilos de vida como productores de alteraciones en la salud.

II.1.2. ESTILO DE VIDA SALUDABLE Y ACTIVO

Según Cockerham (2010) a medida que la sociedad ha ido evolucionando, el concepto de estilo de vida saludable ha seguido evolucionando con ella, entendiéndolo como *“un modelo colectivo de conducta relacionado con la salud, basado en elecciones desde opciones disponibles para la gente y de acuerdo con sus posibilidades de la edad, raza, sexo, recursos socio-económicos, socialización y ambiente social particular”*.

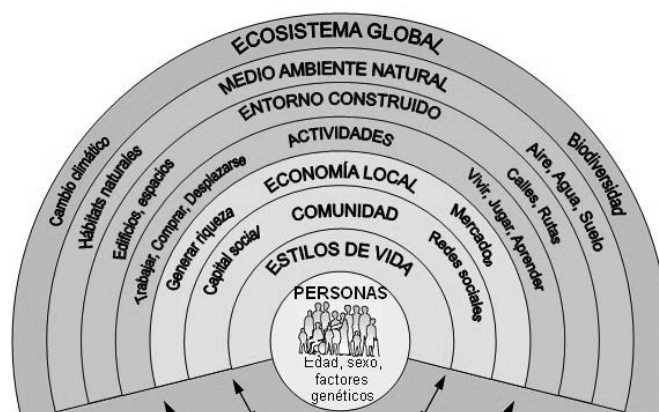
Conocida la mengua de AF a la que nuestra sociedad está tendiendo, diversos organismos como la OMS consideran que puede estar causada por la inacción durante el tiempo de ocio, por el sedentarismo en el trabajo y el hogar, por un mayor uso de los medios de transporte pasivos y por factores ambientales relacionados con la urbanización (miedo a la violencia y a la delincuencia en los espacios exteriores; un tráfico denso; la mala calidad del aire y la contaminación; y la falta de parques, aceras e instalaciones deportivas y recreativas).

Es por tanto, que el modelo social de la salud, ilustra cómo factores relacionados con la vivienda, urbanismo, medio ambiente, transporte, empleo, protección social y políticas fiscales, juegan un papel crucial en el nivel de salud poblacional. En el centro

se sitúan las personas con sus factores apenas modificables como la edad, sexo y carga genética y a continuación las conductas relacionadas con la salud (Alday, 2012).

Dicho modelo ha sido extensamente utilizado y adaptado en diferentes ámbitos y niveles. Por ejemplo, gobiernos locales del Reino Unido han elaborado el mapa de salud del lugar en el que vivimos (Figura II.2).

Figura II.2. Mapa de la salud del lugar en el que vivimos (Barton y Grant, 2006)



Países de muy diversas características, con el fin de invertir la tendencia observada, han elaborado normativas y recomendaciones que promueven la práctica de AF, basadas generalmente en modelos ecológicos que toman en cuenta niveles múltiples de influencia en diferentes ámbitos o dominios de AF y en distintos ambientes (Sallis, Owen y Fisher, 2008). La clave de estos modelos es que “una conducta no se construye en el vacío”, y por lo tanto se focalizan en la naturaleza de los intercambios de las personas con los ambientes físicos y socio-culturales (García, 2006).

De esta forma, aparecen herramientas internacionales como el Cuestionario Internacional de Actividad Física (IPAQ, 2016), para actividades de vigilancia y para orientar el desarrollo de políticas relacionadas con la AF que mejora la salud a través de diversos dominios vitales; El nuevo Plan Nacional de AF (NPAP, 2016) para todos los estadounidenses, basado en el plan inicial Alianza NPAP (2010); los Programas de Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad en Colombia (Ley 1122, 2007); o las Guías de Conducta Sedentaria y de AF de Australia, respaldadas por el Departamento de Salud del Gobierno de Australia (Australian Government, 2014).

En Europa, se crea un programa de acción comunitario para 1977 - 2001, dentro del cual comienzan a surgir programas para la salud pública. En la actualidad, nos

enmarcamos dentro del tercer programa de salud pública 2014-2020, el cual responde a la necesidad de acompañar a los estados miembros en sus esfuerzos por mejorar la salud de los ciudadanos y de garantizar la sostenibilidad de los sistemas de salud, una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Dentro de ellos, la Comisión Europea en 2007 presenta el Libro Blanco acerca de la estrategia europea sobre problemas de salud relacionados con la alimentación, el sobrepeso y la obesidad. En él, se pide más proactividad en el desarrollo de “comunidades propicias al ejercicio físico” y que se adopte la idea del desplazamiento activo entre otros. Pero además, en el mismo año publica el Libro Blanco sobre el Deporte, donde se vuelve a hablar del deporte como medida para mejorar la salud de los ciudadanos.

Concretamente, en España vemos como desde varios frentes como el Sistema Nacional de Salud con la Estrategia de Promoción de la Salud y Prevención (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad Español, 2016) y el Consejo Superior de Deportes con el Plan Integral para la AF-D 2010-2020 (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2016) buscan proporcionar información útil y de calidad, ajustada a las diferentes necesidades de la ciudadanía; en ellos se encuentran recomendaciones, herramientas interactivas, vídeos y otros materiales y recursos de utilidad para conseguir hacer más saludables los estilos de vida. Además, dentro de los Portales de Salud de cada Comunidad Autónoma se desarrollan específicamente para facilitar el acceso a toda la población. Entre ellos se encuentran: la plataforma Galicia Saludable, el Portal de Salud de Castilla y León, el Plan Integral para la Promoción de la Salud mediante la AF y Alimentación Saludable de la Generalitat de Cataluña y el Portal de Salud de la Comunidad de Madrid.

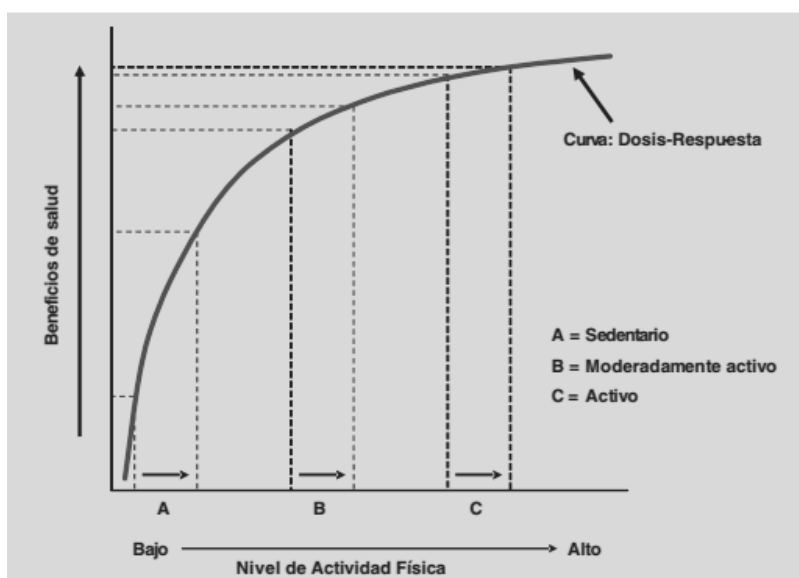
II.1.3. LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA

Para comenzar a abordar este punto, en primer lugar se hace imprescindible especificar la diferencia terminológica entre “AF” y “ejercicio”. La OMS (2016) considera AF a *“cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía”*, mientras que al ejercicio como una *“variedad de AF planificada, estructurada, repetitiva y realizada con un objetivo relacionado con la mejora o el mantenimiento de uno o más componentes de la aptitud física”*, por lo que podemos comprobar como en todas las recomendaciones que se vienen realizando es la AF la que está cobrando protagonismo, situando al ejercicio físico como una parte de ella, pero no la única.

Recordando que la OMS clasifica la inactividad física como el cuarto factor de riesgo en lo que respecta a la mortalidad mundial (6% de las muertes registradas en todo el mundo) y que estima que las personas que no hacen suficiente, presentan un riesgo de mortalidad entre un 20% y un 30% superior al de aquellas que son lo suficientemente activas, vemos como la AF regular por tanto, no hay lugar a dudas que en niveles adecuados, presenta beneficios fisiológicos sobre la salud (Figura II.3), además de beneficios psicológicos y sociales (Bermúdez, 2015).

Complementando esta visión, existen estudios que relacionan estas prácticas con otras conductas de salud, indicando por lo general que las personas que practican algún tipo de AF, además de obtener beneficios físicos y psicológicos (Guillén et al., 1997), poseen conductas más saludables que las personas físicamente inactivas (Balaguer, 2002). Castillo, Balaguer y García-Mérita más recientemente (2010), descubrieron como los adolescentes que practican AF con mayor frecuencia son los que en menor medida consumen sustancias nocivas y a su vez consumen con mayor frecuencia alimentos sanos; y como en el caso de las chicas, la práctica de deporte posee un mayor poder predictivo sobre las conductas de salud. Además, Ortega et al. (2016) han confirmado como la condición física de los niños está directamente relacionada con importantes diferencias estructurales en el cerebro que influyen en el rendimiento académico.

Figura II.3 Relación entre la cantidad de actividad física y los beneficios para la salud (Pate, et al, 1995)



La pregunta que nos surge de estas reflexiones es la siguiente: ¿Cuál es la cantidad e intensidad diaria de AF recomendable? ¿Y qué tipo de práctica?

Corbin (2003) propone la llamada “Pirámide de AF para adolescentes”, mediante la cual, da a conocer todo lo necesario sobre el tipo, cantidad e intensidad de AF más adecuada en cada momento. Esta pirámide fue adaptada posteriormente por el Ministerio de Sanidad y Consumo (2006), dentro de AF para la Infancia y Adolescencia y en 2008 la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición publicó la pirámide NAOS, la cual complementa las recomendaciones alimentarias con la práctica de AF y que podemos observar en las Figuras II.4 y II.5.

Figura II.4 La Pirámide de AF para adolescentes. (Adaptada con la debida autorización de C.B. Corbin and R. Lindsey, 2007, Fitness for Life, Updated 5th ed, page 64). Fuente: Ministerio de Sanidad y Consumo (2006). AF para la Infancia y Adolescencia.

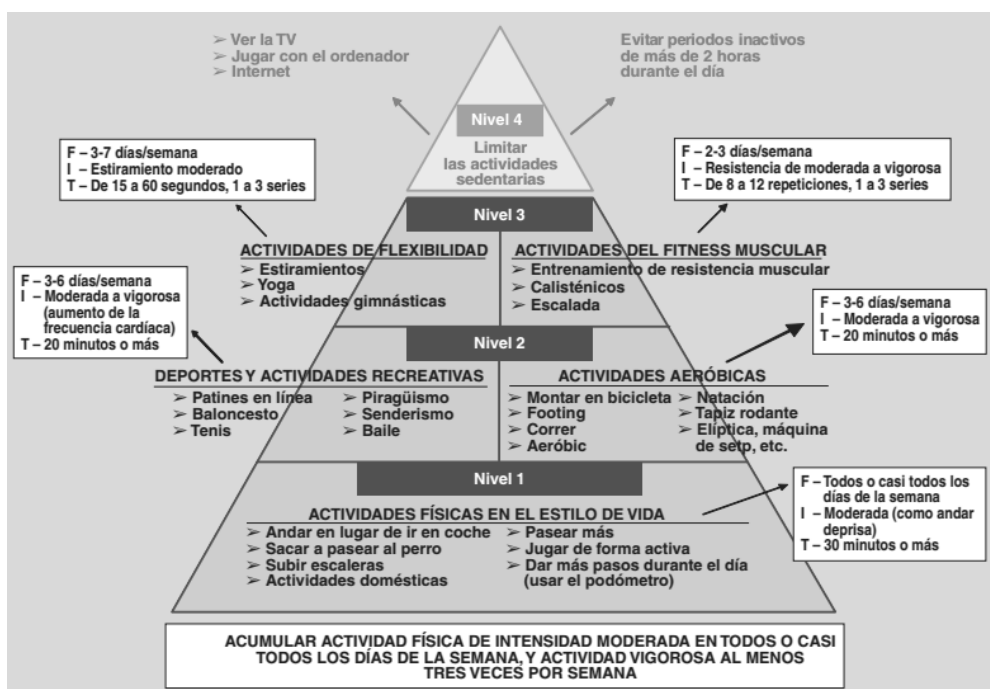
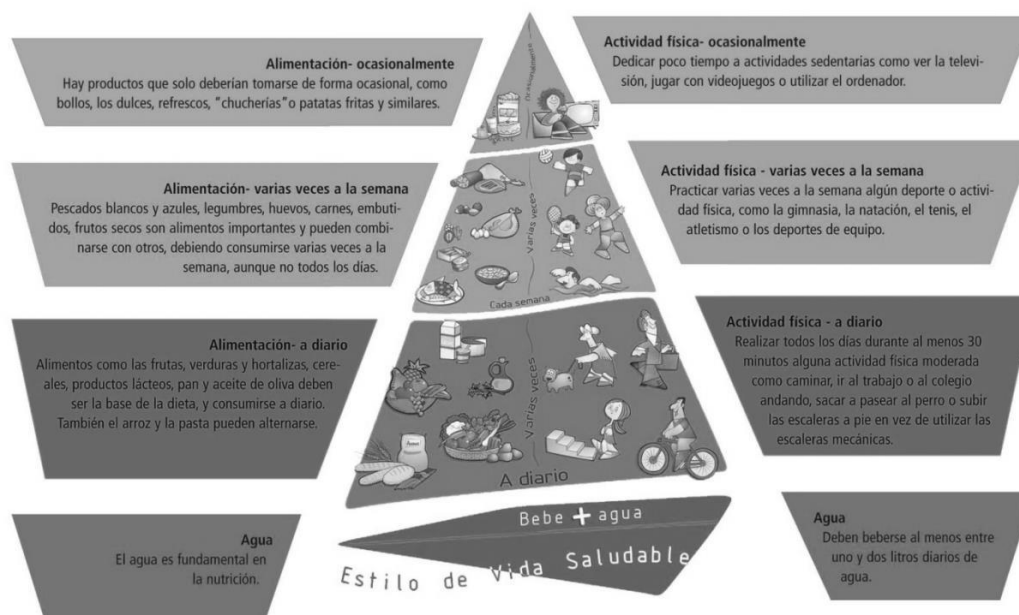


Figura II.5 Pirámide NAOS (Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición, 2008)



En ellas, comprobamos como la AF abarca todas las actividades que entrañan movimiento corporal; apareciendo en los primeros peldaños todas las actividades que se pueden realizar como parte de un estilo de vida activo (desplazamientos activos, sacar a pasear al perro, subir las escaleras, momentos de juego, de trabajo, de tareas domésticas...) y a medida que se asciende esas actividades tienden a dirigirse más hacia el ejercicio físico (gimnasia, natación, zumba, yoga, tenis...), para acabar finalmente dedicando el menor tiempo posible a actividades inactivas (ver la televisión, jugar a videojuegos, entrar en internet...)

Del mismo modo, en las recomendaciones posteriores publicadas por la OMS (2010), se vuelve a remarcar la importancia que presenta la AF para la salud en todas y cada una de sus dimensiones con una visión en línea a la aportada anteriormente, pero buscando en esta ocasión como principales destinatarios a los responsables de políticas de ámbito nacional, con lo que no se centran exclusivamente en la franja de la adolescencia, sino que se proponen 3 momentos diferenciados en la vida de los seres humanos y cada uno de ellos tiene sus recomendaciones concretas.

A nivel español, el Sector Sanitario y Deportivo, realiza las recomendaciones Nacionales de AF para la salud, reducción del sedentarismo y del tiempo de pantalla (2015), las cuales están basadas en las existentes a nivel internacional (OMS, Agencia de Salud Pública de Canadá, Departamento de Salud de EEUU, Sistema Nacional de

Salud del Reino Unido, etc.) y se adaptan a la realidad poblacional de nuestro entorno (hasta entonces no existían).

En el Anexo I, se describen las recomendaciones tanto de la OMS como su adaptación a la población española, ya que ambas se complementan y aportan una visión más completa de manera conjunta. Para ello, se añaden a las de la OMS (en correspondencia a las españolas) la limitación de los tiempos sedentarios prolongados, ya expresos en las pirámides del Ministerio de Sanidad y Consumo y de la Estrategia NAOS. Mencionar, que solo las propuestas para la población española contemplan el rango de edad de los 0 a los 5 años, mientras que estas fusionan el rango de adultos sin atender a los contemplados en la OMS.

Las recomendaciones para la franja de los 5 a los 17, edad escolar sobre la que nos centramos en esta investigación, quedan definidas de la siguiente forma:

Para la infancia y adolescencia de este grupo de edad, la AF consiste en juegos, deportes, desplazamientos, actividades recreativas, EF o ejercicios programados, en el contexto de la familia, la escuela o las actividades comunitarias.

1. Acumular un mínimo de 60 minutos diarios de AF moderada o vigorosa.
2. La AF por un tiempo superior a 60 minutos diarios reportará un beneficio aún mayor para la salud.
3. La AF diaria debería ser, en su mayor parte, aeróbica. Convendría incorporar, como mínimo tres veces por semana, actividades vigorosas que refuercen, en particular, los músculos y huesos.
4. Limitar el tiempo frente a la televisión u otras pantallas (móviles, videojuegos, ordenadores, etc.) con fines recreativos a un máximo de 2 horas al día.
5. Minimizar el tiempo de transporte motorizado (en coche, en autobús, en metro) y fomentar el transporte activo, recorriendo a pie o en bici, al menos parte del camino.
6. Fomentar las actividades al aire libre.

A mayores, hemos de destacar como la OMS en sus recomendaciones, remarca que aunque la tasa de lesión del aparato locomotor es muy baja, se recomienda fomentar un plan de AF inicialmente moderado, que progrese gradualmente hasta alcanzar una mayor intensidad.

II.1.3.1. Datos a nivel internacional, estatal y autonómico

Conocidas ya las recomendaciones mundiales y las adaptaciones a la realidad poblacional española, en este apartado se describe la realidad a la que nos enfrentamos, mostrando los resultados de los últimos estudios internacionales, nacionales y autonómicos.

A nivel mundial se encuentra como en los países de ingresos altos alrededor del 30% de la población no hace suficiente ejercicio físico, frente al 18% de los países de ingresos bajos (siendo mayor en ambos el porcentaje de mujeres sedentarias) y cuando se observan los porcentajes en la adolescencia, la situación se agrava, un 81% en la franja de los 11 a 17 años no se mantienen suficientemente activos y las chicas presentan los porcentajes más altos de inactividad (OMS, 2010). Datos que deben ser entendidos como parte de una tendencia general que atraviesa la sociedad entera (Servicio Madrileño de Salud, 2010).

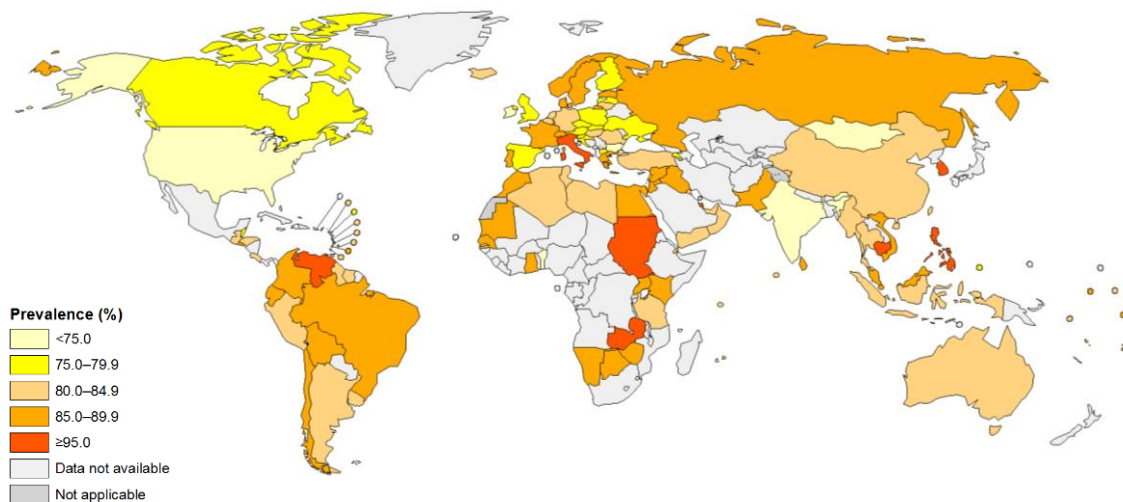
Concretizando esta visión aparece el estudio (HBSC) Health Behaviour in School-aged Children (OMS, 2012), que incluye los países de la Unión Europea más Estados Unidos y Canadá. En él, se descubre que los adolescentes realizan como media de AF moderada la mitad de los días recomendados y como el incremento de la edad de los sujetos, lleva consigo un descenso en la práctica y un aumento directo del sedentarismo, lo que coincide con otros estudios (Kim et al., 2002; Cocca, Liukonen, Mayorga-Vega, y Viciano, 2014 y Ruiz-Pérez et al., 2014).

Esto, parece indicarnos que todas las propuestas y recomendaciones efectuadas no están obteniendo beneficios a día de hoy. La explicación puede encontrarse en los resultados obtenidos por Paris (2014), donde se observa que a pesar de que los estados miembros de la OMS acordaron reducir las tasas de sedentarismo en un 10% de cara a 2025, un 20% de estos países no han desarrollado políticas o planes de actuación para lograrlo y de los que los han desarrollado sólo la mitad (56%) los han puesto en marcha.

Para situarnos a nivel general, observamos el mapa de la prevalencia de la inactividad física mundial efectuado por la OMS (2015), donde se evalúa la AF de toda la población escolar con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años (Figura II.6) considerando inactividad física a la AF de moderada-vigorosa intensidad inferior a los 60 minutos diarios. En él se observa que los países más sedentarios (el color más oscuro corresponde a un mayor porcentaje de escolares inactivos) son los situados en

Suramérica, Europa y Rusia, y autores como Gottau (2013) y The Lancet (2013) señalan además que esta inactividad es superior en mujeres que en hombres.

Figura II.6 Mapa de la prevalencia de la inactividad física mundial (OMS, 2015).



Con estos datos y debido al imparable aumento del sobrepeso y la obesidad que se viene observando en los países occidentales, algunos estudios ya hablan de este fenómeno en términos de epidemia (Tudor, Locke y Myers, 2000; Banegas, 2005).

En Europa, uno de los proyectos es el conocido por HELENA (Healthy European Lifestyle by Exercise and Nutrition in Adolescence), financiado por el Sexto Programa Marco de la Comunidad Europea y que surge de la clara necesidad de realizar un estudio multicéntrico en diversos países integrantes, con el fin de obtener unos resultados representativos. Algunos estudios, como el proyecto HBSC Study o el AVENA (www.estudioavena.com) a nivel nacional, sirvieron de referente para la preparación de este proyecto (Moreno, Hellín, Hellín, Cervelló y Sicilia, 2008). Pero no son los únicos, el Eurobarómetro es otro de los estudios realizado en Europa. En todos ellos, se coincide al encontrar el mayor porcentaje en el grupo de AF moderada y el menor porcentaje en el grupo con AF alto (European Commission, 2014).

Además Izquierdo, Rodrigo, Majem, Roman y Aranceta, (2009), observaron como la situación se caracterizaba por elevadas tasas de sobrepeso en la etapa prepuberal, duplicadas de las presentadas 15 años atrás. Una situación evidenciada de manera similar en países, como, Finlandia, Suecia o Italia (Ekblom et al. 2009; Vuorela et al. 2009; Binkin et al., 2010).

Finalmente comparando la inactividad física entre las diversas Comunidades Autónomas españolas (Instituto Nacional de Estadística, 2006), se observa como Galicia (42%) es la cuarta comunidad con mayor porcentaje de sedentarios (Cantabria, Ceuta y Murcia, por este orden, son las que mayores porcentajes presentan) y la tercera (51%) de sedentarias (Cantabria y Murcia, por este orden, son las que mayores porcentajes presentan). Siendo la Comunidad Autónoma con menor índice de sedentarismo en hombres la Comunidad Foral de Navarra (25%) y en mujeres la Comunidad de Melilla (30%).

Estos resultados inciden en la necesidad de promover un cambio, ya que lo que hasta la fecha se ha venido haciendo no parece haber tenido los resultados esperados. Los adolescentes siguen acumulando un déficit de práctica moderada e intensa nada favorable para su salud futura (Trudeau y Shephard, 2008).

II.1.4. SOCIALIZACIÓN DEL ESTILO DE VIDA

El estilo de vida de una persona es el conjunto de sus pautas de conducta y hábitos cotidianos, estando determinado en gran medida por las condiciones socio-culturales del entorno en el que se inserta y en las preferencias y necesidades del individuo, que quedan reflejadas en el conjunto de sus valores sociales. En este sentido, se crean las actitudes y se construyen las representaciones sociales, que explican subjetivamente la interacción de la persona con su contexto, pudiéndose llegar a seleccionar aquellos valores que justifiquen determinadas pautas de comportamiento (Marín et al. 2011).

Como hemos visto, son múltiples los factores que determinan el cambio social: transformaciones políticas, transformaciones sociales (aumento del sedentarismo, el aumento de la esperanza de vida, descenso de la natalidad, envejecimiento de la población, movimientos migratorios, modificación de la estructura familiar...), transformaciones económicas (universalización de los mercados), nuevas formas de producción, exclusión social, creciente pobreza, etc. (Peña, Rodríguez, Torío y Viñuela, 2002). Pero a mayores, nuestra sociedad se representa por su carácter cambiante, lo que conlleva la presencia de patrones conductuales, valores y creencias diferentes para cada uno de los ámbitos de actuación (personal, familiar, profesional y social), produciendo estilos de vida diferentes.

Con todo ello, vemos como los problemas de salud pública que vivimos en la actualidad, están ligados a los procesos de socialización. Atendiendo cuestiones socio-ecológicas a la hora de abordar los modelos que favorecen comportamientos positivos, que impulsan un estilo de vida saludable a través de la práctica regular de actividad físico-deportiva (AF-D), será más sencillo erradicar el problema (Martínez-Baena, Romero-Cerezo y Delgado-Fernández, 2011; Cantalops, Ponseti, Vidal, Borràs, y Sampol, 2012).

A continuación se pasa a analizar dos puntos que consideramos clave para nuestra investigación: la transmisión de los estereotipos del género, ya que parece que en todos los análisis de práctica AF sale a relucir el gran desnivel existente entre géneros; y la influencia de los diversos agentes sociales en la práctica de AF.

II.1.4.1. Transmisión de los estereotipos del género

Como hemos venido observando, la menor práctica de AF en el género femenino es algo que se aprecia a nivel internacional, estatal y autonómico. Es por ello, que en este apartado vamos a analizar cuáles pueden ser los motivos.

Realizando un breve análisis histórico-social, encontramos un condicionante de las propias estructuras sociales y por supuesto de la evolución de la educación, que ha marcado, delimitado y, en cierto modo, entorpecido el reconocimiento de la mujer como individuo con los mismos derechos y deberes que el hombre.

La secular discriminación que ha sufrido la mujer, ha dejado sus huellas en determinadas actitudes, comportamientos y estereotipos, que están todavía vigentes en nuestra sociedad, pasando en muchos casos inadvertidas y provocando que sean más difíciles de detectar y superar. Un análisis detenido de los mensajes que se transmiten en los medios de comunicación de masas, de las relaciones familiares o de la distribución social de las tareas, dan buena cuenta de cómo la discriminación sigue presente hoy en día.

Así pues, el sistema educativo se constituye como instrumento esencial para compensar las desigualdades de carácter sexista, configurando la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y la prevención de la violencia de género, como tema transversal del currículum (RD/1105/2014).

II.1.4.1.1. Delimitación conceptual

Empezaremos diferenciando el término género del de sexo. El “género” es un constructo que hace referencia a las características psicosociales (rasgos, roles, motivaciones y conductas) asignados diferencialmente a hombres y mujeres dentro de cada cultura, mientras el segundo son las diferencias biológicas existentes entre ambos sexos.

En consecuencia con estereotipo de género, se alude a las creencias culturalmente compartidas sobre las características psicosociales que se consideran prototípicas de estas dos categorías excluyentes. Estas actitudes que marcan la desigualdad en el trato que reciben las personas en función de su sexo, reciben el nombre de sexismo y en muchas ocasiones, señala lo masculino como base y objeto de estudio, recibiendo el nombre de androcentrismo.

Por último en esta breve delimitación conceptual, trataremos el termino coeducación para referirnos a la educación que se da conjuntamente a los dos sexos y que contempla al individuo como un ser integral, fuera de los roles y estereotipos tradicionales. Es un término que va más allá de la educación mixta, significa educar a las personas desde la igualdad de valores, al margen de que sean chicos o chicas.

Si bien la educación propugna la formación no sexista, lamentablemente en la práctica tienen lugar una serie de actuaciones que transmiten unas ideas o contenidos que no se encuentran explícitas en el currículum y que no tienen nada que ver con las primeras intenciones. A esto se le llama currículum oculto y autores como Polo y López (2002), recalcan la importancia de su consideración, a mayores de lo que marca el currículum oficial.

Para entender su procedencia y por tanto poder evitar estas conductas, será necesario comprender como se ha ido construyendo socialmente y cómo se ha visto reflejado a lo largo de la historia en el sistema educativo y en la EF en particular.

II.1.4.1.2. Coeducación e igualdad de sexos en el contexto escolar

Las bases del actual sistema educativo comienzan a construirse en Europa a mediados del s. XVIII. Vázquez (2001), explica cómo según las ideas educativas vigentes entonces, hombres y mujeres fueron creados para desempeñar destinos sociales distintos y, en consecuencia, también su educación debía ser diferenciada.

En lo que respecta a la AF, no fue hasta el s. XIX cuando se le reconoce el fin educativo, gracias al modelo deportivo masculino de práctica física introducido por Thomas Arnold y que se identificaba con la exigencia, el poderío físico, la fortaleza, la superación y el dominio.

La mujer, por su parte, comienza las prácticas físicas educativas poco más tarde y en lugar de vincularse con el deporte, se vinculan a funciones higienistas que mantienen su imagen de fragilidad, delicadeza y cualidades estéticas y serviciales.

A principios del s. XX el deporte, regularizado y popularizado en la Inglaterra del s. XIX para los hombres, va a cobrar una gran trascendencia a nivel social, debido a la proclamación de los valores olímpicos y a la difusión de los Juegos Olímpicos modernos. Como señalan Chinchilla y Zagalaz (2002), esto, afianza el modelo deportivo masculino y refuerza los valores asociados a la masculinidad, situados por encima de los asociados a la mujer y que la excluyen de la práctica deportiva orientándola hacia un papel sumiso y dependiente del varón.

En España, la llegada del s. XX dibujará un panorama diferente a lo vivido hasta el momento, traduciéndose en argumentaciones a favor de la coeducación y la escuela mixta. Sin embargo, el triunfo del franquismo lo interrumpe bruscamente y se retorna a una moral católico-conservadora, donde la educación vuelve a ser separatista.

No obstante, se hace un pequeño progreso al incluir el deporte dentro de la educación de las mujeres. Eso sí, de acceso elitista, pues existían limitaciones en las instalaciones y profesorado y con una selección de los deportes a aquellos que los varones responsables consideraban más femeninos.

Una vez superado el franquismo, fruto de las transformaciones sociales y económicas, la educación mixta se hace obligatoria y se unifica el currículum para ambos sexos con la Ley General de Educación (1970). En el caso de la EF, este nuevo currículum para las mujeres, no lo es para los hombres, pues como señala Vázquez (2001), los juegos, deportes y otros contenidos pertenecían al modelo masculino anterior, junto con la carga moral que llevan consigo.

Tras la aprobación de la LOGSE (1990), es cuando podemos hablar de una filosofía coeducativa dentro del sistema educativo, al incorporarse como tema transversal la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. Esta, avanza de forma teórica en la LOE (2006), con medidas orientadas a la formación en igualdad y el desarrollo afectivo-sexual del alumnado.

Finalmente, con su modificación parcial LOMCE (2013) como señalan autores como González (2015), se avanza en la matización de la formación en igualdad, el desarrollo afectivo-sexual con la formación para la resolución pacífica de problemas contra la violencia de género y contra el acoso escolar. Además, para la EF ha habido un claro progreso, pasando de los contenidos promovidos por Coubertain y que configuran nuestra materia, según autores como Vázquez y cols., (2000) como un ámbito reforzador de estereotipos, a la estructuración en torno a la praxiología motriz de Parlebás que considera la acción motriz como base y no los fines de rendimiento anteriores.

Una vez hecho este repaso histórico, que sin duda ayuda a comprender mejor la realidad actual de la mujer en torno a la AF, prestaremos especial atención a aquellos pensamientos y creencias arraigados en la sociedad y por tanto también en el docente, que son necesarios cambiar para provocar ese proceso de renovación cultural generacional, que si bien ha comenzado, no está ni mucho menos concluido.

II.1.4.1.3. Estereotipos y actitudes sexistas

La socialización de los géneros comienza al nacer y constituye un proceso de aprendizaje cultural de los papeles asignados según su sexo. Desde que nacen, los niños y niñas reciben trato distinto por parte de los integrantes de su entorno social, y aprenden las diferencias entre las mujeres y los hombres. Las expectativas de la sociedad y la familia con respecto a los niños y a las niñas, la selección de juegos y juguetes y la asignación de tareas, tienden a definir un proceso de diferenciación social que se puede denominar “socialización de los géneros”. Proceso, que continúa durante toda la vida según apunta UNICEF (2016).

La propia UNICEF explica en su página web, como los niños y las niñas quedan sujetos desde muy temprana edad a las normas que definen lo “masculino” y lo “femenino”. A los varones se les dice que no deben llorar, que no deben sentir temor, que no deben perdonar, y que deben ser enérgicos y fuertes. A las niñas, por otro lado, se les requiere que no sean exigentes, que perdonen, que sean complacientes y que se “comporten como damas”. Esos papeles que se asignan en la infancia en función de su género y esas expectativas que se cifran en ellos, tienen profundas ramificaciones.

El grado de diferencia entre los géneros varía en todas las culturas con respecto a la salud, la nutrición, el cuidado, las actividades en pro del desarrollo, la educación y la higiene. Ahora bien, en materia de AF estos estereotipos ligados al género, juegan un papel clave en la transmisión de la imagen en las relaciones y en la participación de las chicas y de los chicos (Fernández, 2002).

Del estudio de los estereotipos de género, la derivación más inmediata ha sido la identificación de dos grandes conjuntos de rasgos, los instrumentales (identificados con la masculinidad) y los afectivos-expresivos (identificados con los rasgos femeninos), que se relacionan correspondientemente con la tradicional asignación de roles activos, que describen a una persona que puede manipular el mundo con efectividad, frente a los roles afectivos y asistenciales, que describen a una persona más volcada en los otros, con su consecuente derivación en las tipologías estereotipadas de “hombre físicamente activo” – “mujer físicamente pasiva” (Crawford y Unger, 2004).

Aunque hoy en día determinados estereotipos parece que han dejado de pertenecer con claridad al espacio “masculino” o “femenino”, constituyendo un espacio actualmente más “neutral” (Riemer y Visio, 2003), destaca como las chicas que perciben la actividad como neutral tienen más confianza para aprenderla, que aquellas que la consideran predominantemente para chicos (Colás y Villaciervos, 2007). Del mismo modo, se ha corroborado la influencia de los estereotipos en la EF, identificando entre otros: su relación con el interés y con la valoración de la clase y profesorado (Vázquez, Fernández y Ferro, 2000; Riemer y Visio, 2003).

Así pues, autores como Gómez-Rijo et al. (2011), comprobando como la desmotivación y la menor satisfacción hacia el área disminuye a medida que el alumnado crece y esto se produce de forma más acusada en las chicas, consideran que el profesorado debería reflexionar sobre el desarrollo de los contenidos curriculares y los intereses del alumnado, así como sobre las estrategias metodológicas utilizadas.

Como hemos visto, la EF, ha sido de forma tradicional la materia escolar donde se han reproducido un mayor número de estereotipos de género, a consecuencia de su marcado carácter androcéntrico. Las actuales reformas curriculares parecen abogar por nuevos planteamientos más integradores que tienen en cuenta la figura de la mujer a la hora de diseñar sus elementos.

Ahora bien, ¿Hemos conseguido la coeducación en EF? ¿Es ya la EF de hombres y mujeres igualitaria? Como hemos ido viendo, hace falta algo más que la declaración de buenas intenciones para lograrlo. El currículum oculto transmitido por el profesorado, va a condicionar en gran medida los comportamientos del alumnado.

De esta forma, autores como Fernández (2002), señalan como la transmisión de estereotipos ligados al género, juegan un papel clave en la participación de las chicas y de los chicos en las actividades desarrolladas en las sesiones. Sin embargo, otros como García-Ferrando (2006) o Balaguer y Castillo (2002), dan cuenta como en una sociedad en la que se favorece que los chicos practiquen deporte y reflejado en su mayor práctica, dicha actividad no parece influir en el estilo de vida que éstos adoptan; sin embargo, en el caso de las chicas, a las que la sociedad no favorece de la misma forma, la práctica de deporte parece que va más claramente unida a un estilo de vida más saludable.

Con todos los estereotipos prevalentes que siguen marcando la práctica de AF, hacen que un paso clave y necesario para reducir el sedentarismo sea comprender las interpretaciones que realizan los escolares sobre la cultura de género en la AF-D, para poder posteriormente dar posibilidades de práctica que se adecuen a sus gustos y preferencias (Blández, Fernández y Sierra, 2007) y aumentando su motivación (Mollá, 2007). Aunque deberemos tener en cuenta que los cambios deseados respecto a la práctica del género femenino han de ser tomados como un objetivo a largo plazo, ya que las características de nuestra disciplina son cultural e históricamente muy profundas.

II.1.4.2. Influencia de los diversos agentes sociales

La mayor parte de las investigaciones efectuadas sobre la socialización de las AF-D, se han referido a la socialización primaria en la infancia y la adolescencia (precisamente en el rango de edad que mayor porcentaje de sedentarismo existe) y han mostrado el importante papel que desempeña durante esas etapas, la familia, la escuela, los grupos de edad o las organizaciones deportivas, especialmente en la interiorización de normas y valores deportivos (García-Ferrando, Lagardera y Puig, 2002; Delgado, 2002).

Para Marín, Grau y Yubero (2011), dentro de este proceso de interacción, los agentes poseen distintas posibilidades de influencia, acotadas en el tiempo y en función de las estructuras de relación establecidas, al mismo tiempo que las personas

socializadas mantienen sobre los agentes de socialización un poder potencial, que mantiene un margen de indeterminación sobre el producto final de esa relación. En el caso de las AF-D, es importante señalar que las características individuales también tienen importancia en su socialización.

Tradicionalmente, se han considerado como los principales agentes de socialización: la familia, la escuela, el grupo de iguales, las asociaciones y clubs, los medios de comunicación y actualmente, tendríamos que añadir la influencia de las nuevas tecnologías. Aunque dependiendo de la edad, los agentes sociales tendrán más o menos importancia en el comportamiento, así cuando los niños hacen lo que ven de los adultos, los adolescentes reproducirán determinados comportamientos sociales a través de la comunicación interpersonal (Torre, 1998).

II.1.4.2.1. Familia

La familia constituye el primer contexto en el que el niño puede observar e imitar la AF y también aprender actitudes hacia la misma. Es importante resaltar dos elementos que aparecen directamente relacionados con la atracción y evitación hacia la misma: la disponibilidad de modelos en los que los niños y jóvenes pueden fijarse dentro de los miembros de su familia y el refuerzo recibido del contexto familiar para la práctica, como por ejemplo las expectativas de los padres al respecto, los ánimos para participar y el apoyo recibido (Gómez, Jurado, Hernán, Edir y Hernández, 2005).

Varios autores informan como la formación de la familia es de vital importancia, ya que las más concienciadas sobre los beneficios derivados de la práctica físico-deportiva, manifestarán más facilidad para transmitir valores positivos y como los refuerzos mal encaminados, pueden traducirse en una fuente de estrés y presión (Nuviala, 2003; Hernández, 2007; Latorre et al., 2009 y Saavedra et al., 2014).

Comentar que tal y como nos indican estudios como el realizado por Marques (2010) o Mourelle (2014), la familia va perdiendo influencia sobre los escolares conforme progresan en el ciclo educativo, donde el segundo ciclo de la ESO presentan una mayor influencia de su grupo de iguales para practicar AF.

II.1.4.2.2. Escuela

Debido a la importancia que adquiere la escuela para nuestra investigación, en este apartado solo se realiza una breve introducción a ella, para dejar en un apartado único el análisis en profundidad de la socialización de la escuela como centro educativo saludable.

Tras el contexto familiar, la escuela es el agente social encargado de completar y ampliar la socialización del individuo (Ortega, 2005). Siendo en todas las sociedades, el principal agente institucional encargado de socializar a los miembros más jóvenes, mediante un proceso educativo sistemático a nivel de contenidos, metodología y actuación. Aun así, podemos afirmar que estos aspectos adquirirán su particular personalidad, teniendo en cuenta la variabilidad socio-cultural y estructural existente entre los diferentes grupos sociales y/o naciones del mundo (Hofstede, 2001).

Según Hagger et al. (2009), en lo que a AF se refiere, la escuela además, es una de las instituciones sociales de mayor relevancia, que ha servido para comunicar a los jóvenes la importancia que posee la AF para la salud y para un incremento en la motivación e interés hacia actividades físicamente activas. Los programas de EF implantados en las escuelas (currículo escolar) y las actitudes de los profesores ante la AF (currículum oculto), constituyen las principales influencias a resaltar de esta institución.

II.1.4.2.3. El grupo de iguales

Cuando analizamos la influencia del grupo de iguales en la práctica de AF, los estudios nos llevan a la etapa de la adolescencia. El motivo es que la forma de comportarse en la adolescencia está fuertemente vinculada a las condiciones de vida de los grupos de referencia (Carrasco, 2002).

En primer lugar, los amigos son el grupo en el que los adolescentes experimentan muchas de las conductas y circunstancias que les van a ayudar a desarrollar su identidad (Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad, 2016). Se suelen organizar por gustos parecidos y se amoldan a la personalidad del mismo, de tal manera que puedan identificarse con ellos. Se amplían enormemente el número de contactos y los lugares donde ir, así como el abanico de actividades que pueden hacer (Health Behaviour in School Aged Children, 2002).

En la adolescencia, el grupo de iguales cobra especial importancia y en su seno es donde la persona va a vivir las relaciones extrafamiliares más significativas (Reigal y Videra, 2010). Además, se comparte más tiempo con ellos y no experimentar asiduamente relaciones dentro de él o no sentirse aceptado por cualquier motivo (Amigó et al., 2004) puede provocar en los adolescentes sentimientos de soledad y aislamiento (Trigueros, Rivera y de la Torre, 2013). Son relaciones diferentes a las que se tienen en el seno familiar, siendo algunas parecidas aunque se tratan de otra forma.

La familia sigue representando un referente cultural y de valores, pero con los amigos se comparten preocupaciones, intereses, dudas, etc., los que tienen efectos contundentes en cuanto al desarrollo y ajuste psicosocial (Martínez y Hernández, 2001). Si el grupo en el que se encuentran inmersos presenta actitudes pasivas, los miembros del mismo tenderán hacia ellas; y si, por el contrario, tiende a participar en AF-D, los miembros del mismo también lo harán (Macarro-Moreno, 2008).

Diversos estudios apuntan como principal la influencia del grupo de iguales en la adolescencia. Ruiz-Juan y Piéron (2010), encuentran como un 80% realiza la práctica físico-deportiva en compañía de los amigos, indicando como en los más activos la práctica realizada con los amigos es la más fuerte. Otros como Reigal y Videra (2010), señalan además, como la facilidad para hacer amigos, tanto dentro como fuera de la escuela y la frecuencia semanal de estar con los amigos después del colegio, se asocian con la práctica deportiva del adolescente.

II.1.4.2.4. Asociaciones y clubs deportivos del entorno

En este punto solo se realiza una pequeña aproximación a las asociaciones y clubs deportivos, ya que más adelante se volverá a hacer hincapié en ellos.

Las asociaciones y clubs deportivos del entorno de los escolares suponen un lugar donde pueden encontrarse con su grupo de iguales al mismo tiempo que les produce un sentimiento de pertenencia, con lo que con ambos componentes lo convierten en un agente socializador altamente influenciador en jóvenes.

Sin embargo, estos componentes pueden suponer un riesgo a la continuidad de la actividad. Autores como Arribas y Arruza (2004), Gómez-López (2005), Ruiz Juan et al. (2005) o Cervelló (2007), encuentran como algunos de los motivos por los que la juventud abandona la práctica de actividades deportivas son la falta de amigos para realizarlas, haberse deshecho el equipo en el que practicaban, la existencia de

problemas con el entrenador o el aburrimiento. Lo que pone de manifiesto la importancia de crear un buen clima de trabajo donde los jóvenes se sientan a gusto con el grupo y donde las actividades cubran sus gustos y preferencias.

II.1.4.2.5. Medios de masas

Dentro de los agentes sociales, en la actualidad toman especial relevancia todos aquellos que se desarrollan mediante los medios de masas detrás de pantallas. Los principales motivos por los que están afectando a la práctica de AF se pueden resumir en dos: las tendencias a las que nos guían y por otra parte el desmesurado tiempo que dedicamos a ellas.

En la actualidad, las instituciones tradicionalmente encargadas de los procesos de socialización van siendo sustituidas por los medios de masas audiovisuales y digitales, que muestran nuevas formas de comunicación y de interpretación de la realidad. Diversos autores indican como la información que nos transmiten es un conjunto de mapas que nos proveen de una representación del mundo y que, como toda representación social, tienen como una de sus funciones la de ser guía cognitiva, afectiva y comportamental (Debord, 1990; Chomsky y Herman, 1990) además de representar un signo de identificación individual y colectivo (Ferrés, 1994).

De acuerdo con ello, surgen investigaciones que reflejan como los medios promocionan unos ideales que pueden estar afectando a las actitudes hacia la práctica, orientándolas exclusivamente hacia el resultado como puede ser la alta preocupación por la imagen corporal, posiblemente provocada por la influencia del canon estético y de belleza actual (Moreno, Cervelló y Martínez, 2007; Chen, Fox, Haase y Ku, 2010), o la actitud basada principalmente en la apariencia, que podría relacionarse con actitudes perturbadoras en la alimentación e imagen corporal (Westerberg-Jacobson, Edlund y Ghaderi, 2010). Y lo que puede conducir a una práctica puntualizada (y bastante alejada de lo saludable), si tenemos en cuenta que la práctica regular de AF está relacionada con actitudes orientadas al proceso en lugar de al resultado (Pérez-Samaniego, 2000; Pérez-López y Delgado, 2003; Smith, Balaguer y Duda, 2006; Sit y Lindner, 2007).

Por otro lado, también pueden actuar como un elemento “sensibilizador”, facilitando la toma de conciencia con relación a determinados temas de interés, o produciendo la “insensibilización” por la saturación de informaciones (Robinson y

Godbey, 1997). En el caso del sedentarismo es probable que lo que esté ocurriendo sea una insensibilización, con lo que noticias como la publicada en el periódico nacional El País (Ansedo, 2016), donde se remarca la problemática del sedentarismo y hace un llamamiento a las autoridades para que pongan en marcha de manera “urgente” programas de promoción de la AF entre los menores de edad, ya no causen ningún tipo de impacto.

Es por tanto que un cambio de dirección en los medios mostrando la gratificación que supone la práctica en lugar de enfocarlo como la “epidemia del sedentarismo” u orientar las actitudes a los resultados, podría suponer un elemento favorecedor a la hora de intentar adoptar estilos de vida activos y saludables (Pérez-Samaniego y Devís, 2004; Martínez-Baena, 2012), estaríamos hablando de jóvenes con gusto e interés hacia la práctica y por lo tanto, con buena predisposición a participar en la misma (Cecchini y González, 2008).

Finalmente, según los datos aportados por Urra, Clemente y Vidal (2000), en nuestro país y en gran parte de Europa, los niños ven la televisión sobrepasando la media de cuatro horas al día. Si a esto le añadimos el tiempo dedicado a los medios digitales, como las tablets y móviles (TNS, 2015), vemos que a este tiempo hay que sumarle tres horas más al día, llegando a cuatro horas y media en los jóvenes menores de 25 años. En concreto, los jóvenes españoles dedican tres horas y media al móvil (dos horas a las redes sociales), 0,8 a las tablets y 2,3 horas al ordenador. Por lo que si le sumamos todos los tiempos de pantalla, contamos diariamente con un tiempo de pantalla de ocho horas y media entre los jóvenes españoles, lo que supera con creces las recomendaciones realizadas por el Ministerio de Sanidad y de Educación en 2015 (para la franja de los 5 a los 17 el tiempo de pantalla debe limitarse a 2 horas al día).

Ante estos hechos, intuimos como los escolares dividen su jornada en ocho horas de sueño, seis horas en el centro escolar y ocho horas y media en los tiempos de pantalla, quedando finalmente “disponible” una hora y media escasa al día, para dedicar a otras actividades. Algo que nos llama especialmente la atención cuando lo relacionamos con los motivos de abandono de la práctica de AF, ya que son muchas las investigaciones que identifican como una de las principales causas la falta de tiempo (Piéron y Orona-Sanz, 2002; Ispizua, 2003; Arribas y Arruza, 2004; Macarro, Romero y Torres, 2010), coincidiendo con las observadas en población adulta (Arribas y Arruza, 2004; Otero, 2004; Ruiz Juan et al., 2005).

II.1.5. INICIACIÓN, ADHERENCIA Y ABANDONO DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA

Como ya hemos visto anteriormente, la inactividad física se agrava en los adolescentes y en especial en el género femenino, tal y como indican diversos organismos (OMS, 2010; Ministerio de Sanidad e Instituto Nacional de Estadística, 2012) y autores (Sallis et al. en 2000; Montil et al., 2005; Rodríguez-Ordax et al., 2006). En este apartado, nos centramos en conocer los motivos que conllevan a la iniciación, adherencia y abandono de la práctica de AF-D.

Debemos entender que la iniciación se produce de forma natural en la infancia gracias al juego (Freud, neurólogo y padre del psicoanálisis, lo compara con la alimentación y la reproducción por su carácter de instinto básico o innato) y que está influido por los agentes sociales que rodean al niño/a, pues ejercen una influencia sobre el estilo de vida que afecta tanto a la realización de práctica de AF, como al tipo de práctica que se lleva a cabo (Nuviala et al., 2007). En el caso de la adherencia y el abandono, son los aspectos más abordados en el ámbito de la psicología de la de AF-D. Aparecen tanto sobre la actividad deportiva en general (Molinero, Salguero, Tuero, Álvarez y Márquez, 2006; Ruiz-Juan et al., 2007; Parente y Sánchez, 2009), como específico de cada deporte y del deporte escolar (Hernández y Pérez, 2004; Nuviala, 2005).

Siguiendo la clasificación establecida por autores como Piéron, García-Montes y Ruiz-Juan (2007) o Almagro, Sáenz-López, González-Cutre y Moreno (2011) los factores que afectan la práctica de AF-D pueden dividirse en personales, sociales y ambientales, no obstante nos ceñiremos a los ambientales y personales ya que los sociales se abordan extensamente en el [Apartado II.1.4.](#)

Los factores ambientales engloban el lugar de práctica, las condiciones climáticas, las festividades, las programaciones o la facilidad de acceso.

- En este sentido se observa como la práctica de AF de los jóvenes es mayor durante el fin de semana, interpretando como puede deberse a que no tienen demasiada oportunidad de practicar en las jornadas lectivas, debido a que permanecen un tiempo considerable en el aula, sin apenas oportunidad de llevar a cabo AF-D (Cantera, 2000).
- La distancia a la instalación se encuentra como uno de los motivos por los que la juventud abandona la práctica deportiva (Arribas y Arruza, 2004; Gómez-López,

2005; Ruiz Juan et al., 2005; Cervelló, 2007), así como el coste de las actividades también supone una limitación para su desarrollo. Demostrando así, como la facilidad de acceso es uno de los puntos clave para lograr un aumento generalizado de la práctica de AF.

- Las programaciones son una influencia fundamental en la práctica tanto en los contextos no formales como en los formales. Así pues, varias organizaciones y autores señalan la importancia de conseguir que el Proyecto Educativo de Centro (PEC) tenga en consideración las actividades deportivas y que estas cuenten con unos objetivos que alcanzar para cada nivel y grupo (Nuivala, 2005; Macazaga, 2006; Ortuzar, 2006; Consejo Superior de Deportes, 2010; Sergio, 2011; Lleixà González, Monguillot, Daza y Braz, 2012) Sin embargo, son escasos los centros que tienen en consideración las actividades deportivas en su PEC (Carranza, 2004) y demasiadas las asociaciones y clubs deportivos que carecen de objetivos de trabajo que garanticen un fin (Nuivala, 2005).

Los factores personales en cambio engloban el sexo, la edad, la obesidad, las actitudes, el conocimiento o la capacidad percibida (Tercedor, 2001).

- La obesidad estudiada por Gutin et al. (1997) guarda relación con la práctica de AF en un doble sentido. La falta de AF puede inducir a un incremento de grasa corporal, pero también los jóvenes obesos son menos activos que los no obesos.
- El conocimiento práctico, la intención de practicar y la capacidad percibida por el propio sujeto cuanto mayor son, mayor es la práctica de AF-D, al contrario de lo que ocurre con las dificultades hacia la práctica (Sallis, 1994).
- Las actitudes, del mismo modo, influyen en la práctica, aumentando en este caso cuanto mejores son, y aunque no influyen según el tipo de actividad realizada, los beneficios sí que presentan esta relación (Delfose et al. 1994 y Pérez-Pueyo 2005).

Finalmente, conocidas estas relaciones, destacar como los adolescentes muestran un elevado interés hacia la práctica físico-deportiva (mayor en chicos), a pesar de que casi la mitad indican un nivel de participación insuficiente, respecto a lo que realmente querrían practicar (García-Ferrando, 2001; Lorenzo y Ayllón, 2002; De Hoyo y Sañudo, 2007; Boiche y Sarrazin, 2009; Martínez-Baena, 2012). Algunos autores lo explican mediante la relación encontrada entre la disminución progresiva del interés y la motivación, con el crecimiento (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury,

2002; Cecchini, González, Carmona, y Contreras, 2004; Nuviola y Nuviola, 2005; Pavón y Moreno, 2008).

Hagger et al. (2009), vuelve a recordar que para incrementar la motivación e interés de los adolescentes hacia AF son esenciales la influencia de la familia, los iguales y profesorado, en especial de EF. Dejándonos ver, como los factores sociales, personales y ambientales están estrechamente relacionados entre ellos.

II.1.6. PERCEPCIÓN DEL ESTADO DE SALUD Y PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA

Investigaciones como las realizadas por el Consejo de la Juventud de España (2001); Abellán (2003) o Urrutia, Azpillaga, De Cos y Muñoz (2010), muestran la relación existente entre la percepción del estado de salud con la práctica de AF-D, la imagen corporal y la autoestima.

Los jóvenes que realizan con frecuencia AF-D son aquellos que presentan una percepción de salud más positiva (García-Lanzuela, Matute, Tifner, Gallizo, y Gil-Lacruz, 2007; Mikolajczyk, 2008; Moscoso y Moyano, 2009; Urrutia et al., 2010) y además, cuanto mejor es la percepción de su estado de salud, mejor es la percepción de su imagen corporal (Consejo de la juventud de España, 2001; Moreno, Moreno y Cervelló, 2007; Caglar, 2009). Es por tanto que coincidiendo con las mayores frecuencias de práctica en los chicos, son estos los que mejor percepción presentan de su estado de salud (Maganto y Cruz, 2000; Abellán, 2003; García-Lanzuela et al., 2007).

Sin embargo, la edad, actúa como factor condicionante de la percepción de la salud. A medida que la edad aumenta va empeorando la percepción de la salud, siendo aún más acusado en aquellos sujetos que no practican AF-D (Instituto Nacional de Estadística, 2006; Urrutia et al. en 2010).

Por otra parte, investigaciones como la realizada por Videra y Reigal (2013), indican la relevancia que tiene la percepción de salud y el autoconcepto físico sobre la satisfacción con la vida en la adolescencia. Y es que tener una percepción positiva de salud, repercute en gran medida sobre la forma de actuar, pensar y sentir (Díaz y Sánchez-López, 2001), de igual modo que tener un buen autoconcepto físico mejora la percepción de competencia personal, lo que incide en el aumento de los sentimientos

de satisfacción (Alvariñas y González, 2004; Taylor y Fox, 2005; Rodríguez y Fernández, 2005).

Se demuestra la importancia que supone para practicar alguna AF-D factores como: la competencia percibida, la percepción de condición física, la percepción de fuerza física, la percepción de atractivo, la percepción de autoestima y la imagen corporal. Un aumento en estas variables, podría producir de manera indirecta, un aumento de las actitudes presentadas en la práctica, tales como; gratificación, continuidad, seguridad o mejora de la apariencia. También en sentido opuesto, un descenso en el nivel de actividad, podría producir una disminución en este tipo de variables (Barnet et al., 2008 y Mak y Day, 2010).

Observando más concretamente, la tendencia general muestra que los chicos, tienen mejor percepción de autoconcepto físico (Fox, 2000; Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004; Klomsten, Skaalvik y Espens, 2004; Hellín, Moreno y Rodríguez, 2004; Moreno y Cervelló, 2005), debido a que las chicas están más preocupadas por su aspecto (Cruz y Maganto, 2002; Goñi e Infante, 2010; Martínez-Baena, 2012) y demuestran una peor percepción de competencia (Balaguer y Castillo, 2002; Alvariñas, 2004).

Autores como Ruiz-Pérez (2014), han comprobado cómo menos del 40% de los adolescentes españoles se considera bueno (competente) en los deportes, siendo en su mayoría varones. Si como se ha demostrado las percepciones de competencia son importantes en la intención de ser activo en el futuro, parece necesario desplegar un esfuerzo por elevar la competencia de los escolares y en especial de las chicas con programas adecuados que reconozcan las diferentes orientaciones motivacionales (Khodaverdi, Bahram, Khalaji, y Kazemnejad, 2013). Percibirse capaz, que se poseen los recursos necesarios y sentirse sano son aspectos que ayudarán a que las intenciones de ser activo en el futuro se puedan hacer realidad (Fredricks y Eccles, 2006; Cocca et al., 2014).

Para culminar, comentar que en los estudios más recientes se aprecia una nueva tendencia, nunca vista hasta ahora: los jóvenes sedentarios, se consideran a sí mismos activos por tener una vida plagada de actividades. Nos enfrentamos a una nueva realidad, la del “sedentarismo activo”, un fenómeno extendido en las nuevas generaciones de ciudadanos (Moscoso et al., 2014).

Esto tiene un efecto perverso, ya que el ciclo de la inactividad, según los expertos (Moscoso et. al., 2008), no puede superarse sin romperse la barrera del sedentarismo. Numerosos estudios consideran clave la concienciación de padres y madres sobre la importancia de la AF-D en la salud (tanto para ellos como para sus hijos) como paso previo a una promoción de AF eficaz (Benjamín et al., 2008; Murnan, Price, Telljohann, Dake y Boardley, 2006), del mismo modo que cuando se pregunta al profesorado (Martínez-Baena, 2012). Lo que descubre una denuncia en favor de pedir una mayor atención a las creencias parentales, destacando el desafío que supondría para la salud pública, el aprovechar estas preocupaciones y traducirlas en medidas activas (Jackson, Crawford, Campbell y Salmon, 2008).

Si como se ha demostrado, las percepciones de competencia deportiva son importantes en la intención de ser activo en el futuro (Ruiz-Pérez et al., 2014), parece necesario desplegar un esfuerzo por elevar la competencia de los escolares y en especial de las chicas con programas apropiados que reconozcan las diferentes orientaciones motivacionales que ellas puedan tener (Khodaverdi et al., 2013).

Por todo lo expuesto, creemos que el estilo de vida y las percepciones entorno a él, son resultantes de un conjunto de factores individuales y sociales. Pensamos, que las medidas a adoptar para crear un estilo de vida activo y saludable pasan por el establecimiento de planes globales que unan actividades de diverso tipo e involucren a varios agentes sociales. Las medidas parciales, como programas exclusivamente deportivos, tendrán resultados limitados.

II.2 CENTROS EDUCATIVOS PROMOTORES DE SALUD Y ACTIVIDAD FÍSICA

Conocida la repercusión del sedentarismo y la forma en la que está siendo construido, en este punto abordamos la intervención desde los centros escolares, ya que como se ha explicado anteriormente, es en la franja de la adolescencia donde mayores porcentajes de sedentarismo se observan, donde más repercusiones se pueden lograr y donde existe una asignatura que por sus condiciones y características intrínsecas, resulta ideal para adquirir un estilo de vida activo (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2009 y Katz, 2009).

Además, interviniendo en la escuela, se puede conseguir llegar a todos los agentes socializadores que más influencia ejercen sobre los y las jóvenes escolares;

en ella está inmersa toda la población de forma obligatoria hasta los 16 años (mínimo 10 años en ella); recoge a la población en el momento ideal de adquisición de hábitos de vida saludables (Delgado y Tercedor, 2002 y Broyles et al. 2003); es considerada como un entorno favorable para la práctica de AF-D (Piéron, Ruiz-Juan y García-Montes, 2008); y los beneficios de un estilo de vida saludable en las primeras etapas de vida, tendrán repercusiones en las posteriores (Piéron, García-Montes y Ruiz-Juan, 2007).

Con lo que podemos resumir que la escuela es señalada como la aplicación más completa y controlada en programas de promoción con el fin de intervenir en la mejora de los estilos de vida (Melnyk, 2007), juega un papel fundamental en la adherencia hacia la AF en la infancia y adolescencia (Trudeau y Shepard, 2005; Flodmark, Marcus y Britton, 2006; Pérez y Delgado, 2007; Villard, Ryden y Stahle, 2007; Hernández et al. 2007; Romero Cerezo 2007; Piéron, Ruiz-Juan y García-Montes, 2008; De Meester, Van Lenthe, Spittaels, Lien, y De Bourdeaudhuij, 2009; Jago, McMurray, Bassin, Pyle, Bruecker y Jakicic, 2009; Martínez-López, Lozano, Zagalaz y Romero, 2009; Martínez-Baena, 2012) y ayuda a mejorar tanto los resultados en salud física, emocional y social como los académicos de los estudiantes (St Leger, Young, Blanchard, Perry, 2010).

La mayoría de los países posiciona a la escuela como primera institución social responsable de buscar una mayor movilización en estos grupos de edad (Hardeman, Griffin, Johnston, Kinmonth y Wareham, 2000; Campbel et al., 2001; Cardon y De Bourdeaudhuij, 2002; Pérez y Delgado, 2007; Salmon, Booth, Phongsavan, Murphy y Timperio, 2007; Rye, O'Hara-Tompkins, Eck y Neal, 2008; Ortega et al., 2004), por lo que algunos autores interpretan que docentes y responsables de la gestión de los centros precisan establecer las estrategias necesarias para su consecución (Pérez y Delgado, 2007).

Pero, ¿qué supone ser un centro escolar saludable y promotor de AF? Para establecer una idea general, utilizamos las características aportadas por Longás (2012), donde considera que la organización escolar saludable es aquella que se orienta en favor del desarrollo y gestión de políticas preventivas y de promoción de la salud para todos (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios); busca una gestión estratégica y una buena organización de los recursos; trata de lograr un clima social positivo; y comparte el valor y el sentido de la educación y el aprendizaje.

Por otra parte, numerosos estudios consideran como el éxito de la escuela en la promoción de estilos de vida activos y por lo tanto saludables, son consecuencia de la organización de la propia escuela y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje de la EF. Señalando que todo cambio para ser efectivo, tendrá que ser orientado a cambiar las percepciones y actitudes de políticos, directores de escuela, profesorado, y de las familias hacia la escuela, la EF y la práctica de AF (Spruit-Metz y Kahn et al, 2002; McKenzie, 2003; Bassin y Cooper, 2004; Jamner, Castillo, Balaguer, García-Merita y Valcárcel, 2004; Fairclough y Stratton, 2006; Dellert y Johnson, 2014; Olivares, Cossio-Bolaños, Gómez-Campos, Almonacid-Fierro y García-Rubio, 2015).

Conocidos los motivos por los que se hace primordial la promoción de la AF saludable desde los centros escolares y las características que lo deben conformar, pasamos a establecer el marco normativo donde se enmarcan, para posteriormente conocer las experiencias que se están desarrollando y finalmente contextualizar los PDC que estudiamos.

II.2.1. MARCO NORMATIVO

En este apartado se hace un recorrido por las diferentes recomendaciones, guías, informes y legislación publicados a nivel tanto internacional como nacional, a fin de conocer cómo se encuentra reconocida la AF saludable con respecto a los centros escolares.

A nivel internacional, la OMS ha impulsado diferentes programas basados en el concepto de entorno saludable, entre los que destaca el de las escuelas promotoras de salud. En 1998 publicó un informe sobre el fomento de la AF en y mediante las escuelas, en el que se subrayaba la urgente necesidad de AF/EF apropiadas para los escolares en la escuela y fuera de ella, y un marco para la planificación y la ejecución de programas de vida activa en y mediante las escuelas, que hacía hincapié en la integración de la AF en los diversos componentes de la escuela promotora de la salud. Además, en 2004 volvió a hacer referencia a la AF con un informe sobre la Estrategia Mundial a cerca del Régimen Alimentario, AF y Salud, que fue aprobado en la 57ª Asamblea Mundial de la Salud.

Bajo la misma línea marcada por la OMS, la Comisión Europea recordó dentro de su Libro Blanco sobre el Deporte (Comisión Europea, 2007) que el tiempo dedicado a la práctica deportiva, bien sea en las clases de EF en el centro escolar o en

actividades extraescolares, puede producir beneficios sustanciales tanto a nivel educativo como de salud. Tras ello, sacó las Directrices de la UE sobre la mejora de la salud a través de la AF (Grupo de Trabajo de la UE “Deporte y Salud”, 2008) para finalmente en 2015, poner en marcha la Red de Escuelas para la Salud (SHE, 2015), la cual, define la escuela promotora de salud como una escuela que implementa un plan estructurado y sistemático para la salud, el bienestar y el desarrollo del capital social de todo el alumnado y del personal docente y no docente.

En España, el Consejo Superior de Deportes (2010), pone en marcha el Plan Integral para AF-D (PLAN A + D) con alcance previsto para el período 2010-2020 y cuyos dos primeros objetivos son: Incrementar notablemente el nivel de práctica deportiva de la población española, especialmente en la infancia y adolescencia; y promover la EF curricular, la AF y la práctica deportiva en el sistema educativo, generalizando su implantación en los PEC y en coordinación con el conjunto de los agentes del sistema deportivo del entorno.

Por otra parte, la Estrategia NAOS, como parte de la iniciativa española en Investigación Científica y Técnica y de Innovación del Ministerio de Economía y Competitividad (I+D+i 2013-2016), contempla entre sus objetivos, sensibilizar a la población del problema que la obesidad representa para la salud, impulsando todas las iniciativas que contribuyan a la mejora de los niveles de AF entre la infancia y la adolescencia e involucrando específicamente a los centros escolares en esta labor.

Dentro de las medidas impulsadas en España, cabe destacar la aparición en 2006 de la guía sobre AF y salud para todas las personas que participan en la educación de los escolares, publicada por el gobierno. Con ella, se persigue que todos los padres y madres, todo el profesorado y todas aquellas personas encargadas de su educación, participen en la mejora de sus niveles de AF (Ballesteros-Arribas, Dal-Re-Saavedra, Pérez-Farinós, y Villar-Villalba, 2007).

Es por tanto, que con todas las estrategias tomadas tanto a nivel internacional como nacional, podemos decir que la tendencia que sigue la educación para la salud no aborda solamente la transmisión de la información, sino también el fomento de la motivación, las habilidades personales y la autoestima, necesarias para adoptar medidas destinadas a abordar los problemas de salud con una perspectiva crítica y transformadora y, con el fin último, de mejorar la salud (Palenzuela-Paniagua, 2010).

A pesar de la existencia de las múltiples recomendaciones, guías e informes en favor de las escuelas saludables, dentro de cada continente existen normativas educativas diversas. En el caso de Europa, cada uno de los Estados Miembros tiene competencia plena para implementar medidas relacionadas con la EF y el deporte en las escuelas.

Siguiendo las recomendaciones mundiales, en España, la promoción de la salud se considera un valor esencial dentro de nuestra sociedad y así ha sido reconocido por quienes toman decisiones a la hora de introducir contenidos de salud en el currículo educativo.

En la actualidad nos enmarcamos dentro de la quinta ley educativa de la democracia española (LODE, 1985; LOGSE, 1990; LOCE, 2002; LOE, 2006; LOMCE, 2013). Haciendo un breve recordatorio de ellas, podemos observar como la escuela ha llegado a convertirse en un entorno desde el que se puede promover la salud. A continuación se van describiendo las adaptaciones y adhesiones más importantes realizadas por cada una de estas leyes en nuestro país.

La aplicación de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990) supuso un cambio importante dentro del sistema educativo español. Una de sus mayores innovaciones fue la de incorporar a los contenidos educativos, los denominados temas transversales, donde se incluían la educación para la salud, la paz y la educación no sexista, entre otros. Es por tanto, que los contenidos y objetivos de salud no se concretan en un curso o etapa, sino que se contemplan en todos los niveles educativos y varían según la etapa en las diferentes áreas de conocimiento.

La LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002) contribuyó introduciendo nuevos principios educativos relacionados con la salud.

- Dentro de la Educación Primaria: "Conocer el valor del propio cuerpo, el de la higiene y la salud y la práctica del deporte como medios más idóneos para el desarrollo personal y social."(L)
- Dentro de la Educación Secundaria: "Conocer el funcionamiento del propio cuerpo, para afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la práctica del deporte, para favorecer el desarrollo en lo personal y en lo social."
(H)

La LOE (Ley Orgánica de la Educación en España, 2006), por su parte se encargó de formular los objetivos generales y los principios para cada etapa en relación a la salud.

- Dentro de los objetivos generales de la educación: "La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte." (K)
- Dentro de los principios de la Educación Primaria: "Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la EF y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social." (k)
- Dentro de los principios de la Educación Secundaria: "Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la EF y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora." (k)
- Dentro de los principios de Bachillerato: "Utilizar la EF y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social".
- Dentro de los principios de la Formación Profesional: "Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo." (d)

Con su modificación parcial LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013) se mantienen los objetivos generales donde se explicitan la promoción de hábitos de cuidado y salud por medio de la EF y la práctica del deporte en el "Capítulo Tercero: Educación Secundaria Obligatoria, Artículo 23: objetivos" y en el "Capítulo Cuarto: Bachillerato, Artículo 33: objetivos". Además, en su disposición adicional cuarta, se incorpora la explicitación de la promoción de la AF y dieta equilibrada en el centro escolar, diciendo textualmente:

"Las Administraciones educativas adoptarán medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento infantil y juvenil. A estos efectos, dichas Administraciones promoverán la práctica diaria de deporte y ejercicio físico por parte de los alumnos y alumnas durante la jornada escolar, en los términos y

condiciones que, siguiendo las recomendaciones de los organismos competentes, garanticen un desarrollo adecuado, para favorecer una vida activa, saludable y autónoma. El diseño, coordinación y supervisión de las medidas que a estos efectos se adopten en el centro educativo, serán asumidos por el profesorado con cualificación o especialización adecuada en estos ámbitos.” (LOMCE, 2013, p. 97916)

Así mismo, se destaca en el informe realizado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad para la realización de su anteproyecto que entre las materias obligatorias de las diferentes etapas educativas, se incluyera la educación para la salud y la prevención de la obesidad, así como nociones elementales de dieta saludable y AF adecuada y aspectos básicos de seguridad alimentaria para prevenir enfermedades (en su página 39). En el currículo escolar queda delimitado de la siguiente manera: “En cuarto curso contemplan tres opciones: Alimentación, Nutrición y Salud, junto con Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional y Tecnología”.

Para reforzar estas orientaciones, a nivel estatal desde 2015 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte concede el galardón distintivo de calidad de centros docentes “Sello Vida Saludable” y diferentes Comunidades Autónomas han definido criterios para otorgar subvenciones a centros que promueven la AF-D tales como Cataluña, (DOGC, 2011), Extremadura (DOE, 2010a), Navarra (BON, 2011) o Valencia (DOCV, 2011).

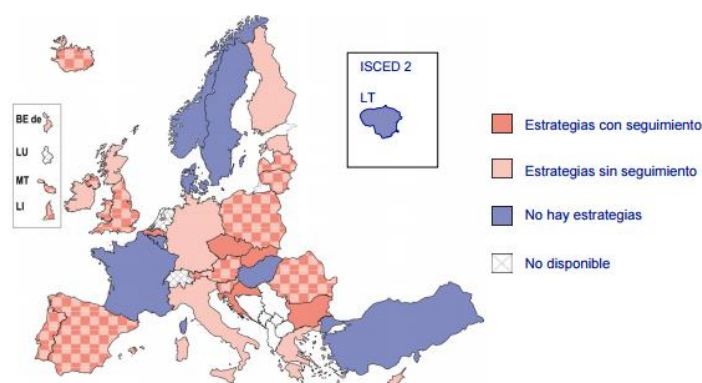
En este contexto, la UNESCO (2015), establece un mapa de aquellos puntos clave que se deben seguir trabajando para lograr garantizar en todo el mundo el desarrollo de personas jóvenes físicamente alfabetizadas, que posean las aptitudes, confianza y entendimiento para seguir realizando AF a lo largo de la vida, independientemente de la situación socioeconómica, etnia, cultura o género y para el beneficio de toda la sociedad. En él se incluyen: metodologías inclusivas; currículos flexibles y adaptables; el desarrollo de alianzas entre escuelas, organizaciones y clubes deportivos comunitarios; sistemas claros de seguimiento y garantía de la calidad, acompañados de sistemas de apoyo que ayuden al profesorado y a las escuelas a desarrollar las fortalezas y afrontar las debilidades; formación del profesorado; y el suministro y el desarrollo de instalaciones, equipos y recursos.

Con todo ello, podemos observar como la tendencia general se está dirigiendo hacia una concepción holística de la AF escolar, incluyendo cualquier tipo de práctica realizada en el contexto de los centros escolares.

II.2.2. EXPERIENCIAS EN LA PROMOCIÓN DE ESTILOS DE VIDA ACTIVOS Y SALUDABLES EN LOS CENTROS ESCOLARES

Para comenzar a situarnos en cómo se están siguiendo las recomendaciones, recurrimos al estudio realizado por la Comisión Europea (2013), donde se informa de como aproximadamente la mitad de los sistemas educativos europeos cuentan con estrategias nacionales para fomentar el desarrollo de la EF y la actividad deportiva escolar (Figura II.7), reduciéndose el número de países que cuentan con estrategias de seguimiento.

Figura II.7 Estrategias nacionales e iniciativas a gran escala para promover la EF y la actividad deportiva en educación primaria y secundaria inferior (Comisión Europea, 2013).



En este análisis se encuentra como además de incluir la EF entre las asignaturas obligatorias del currículo, se está tratando de animar a los jóvenes europeos a mantenerse físicamente activos fuera del horario regular de clase a través de diversas fórmulas, y es que según varios autores, la aproximación entre la ocupación del tiempo de ocio y la AF, guía hacia la iniciación en la práctica del ejercicio físico saludable y al mantenimiento a lo largo de los años (Moreno, Martínez y Alonso, 2006; Salmon et al., 2007). Por lo que adoptando las estrategias oportunas en los diferentes contextos que rodean al centro escolar se podrá lograr una juventud más activa (Martínez-Vizcaíno y Sánchez-López, 2008 y Comisión Europea, 2013).

Asimismo, se considera que el conjunto de estas actividades refuerzan el trabajo en equipo, la comunicación, la cooperación, los vínculos entre los centros escolares y su entorno; son apropiadas para resolver problemas de violencia y acoso escolar; y de manera más genérica, ayudan para cimentar los valores universales de la paz y la igualdad (Comisión Europea, 2013). Lo que coincide con las características generales del deporte, descritas por la Carta Europea del Deporte (1992).

Siguiendo estas consideraciones y a fin de distinguir las estrategias que se están adoptando en cada uno de los contextos, utilizamos la clasificación más frecuente que atiende a lo formal, no formal e informal.

En primer lugar, las “actividades formales” (en nuestro caso la EF) son las realizadas en la escuela, bajo un sistema normativo, con procesos intencionados, dirigidas a la consecución de objetivos específicos de instrucción, y que se orientan hacia la obtención de títulos reconocidos. Las “no formales” (en nuestro caso las actividades extraescolares, de club y asociaciones) referidas a las actividades educativas sistematizadas, pero que tienen lugar fuera del marco escolar, produciéndose a través de la creación de recursos complementarios y de medios y entornos educativos externos a la institución escolar. Y finalmente las “informales” (en nuestro caso las realizadas durante los recreos o al terminar el horario escolar) que carecen de entorno educativo definido (Martíns, 2013).

II.2.2.1. Contexto formal

En relación a esta escuela potenciadora de la salud y AF, debemos resaltar la enorme importancia que posee la EF como medio de promoción de hábitos de vida saludables dentro de la misma (Cecchini et al. 2008), sin olvidar lo fundamental que resulta que se desempeñe dentro de iniciativas de carácter más amplio, que integren actuaciones dirigidas al entorno social, físico y organizativo del centro escolar (Camacho, García, Rico, Ángel, 2013). De esta forma, se configura un entorno apropiado que, desde diferentes actuaciones, se orienta al mismo objetivo de promoción de la AF saludable de los escolares.

Es por ello, que en todos los países europeos esta asignatura figura en los marcos curriculares establecidos a nivel central y tiene carácter obligatorio en educación primaria y secundaria inferior (Comisión Europea, 2013).

Por lo general en Europa, el número de horas lectivas varía muy poco a lo largo de la educación obligatoria y se sitúa entre las 50 y las 80 horas anuales, distribución que se ha mantenido más o menos estable en los últimos cinco años. No obstante, en comparación con otras asignaturas, el número de horas que le corresponden a esta materia se mantiene relativamente bajo, correspondiendo normalmente a menos de un 10% del total de horas lectivas, o a menos de la mitad de las horas asignadas a las matemáticas.

Lo que nos da a entender, que el diseño actual de las clases de EF no ofrece la cantidad suficiente de AF para contrarrestar este sedentarismo, y mucho menos promover resultados eficaces en los niños obesos (Martínez-López et al., 2005). Es por esto que se hace necesaria su ampliación a una mayor franja horaria semanal a nivel curricular (UNESCO, 2015), tal y como están reformando actualmente países como Portugal, Finlandia y el Ministerio de Educación Español. Este último, en septiembre de 2017 aumentó a una sesión más la EF semanal de Educación Primaria en los dos territorios de su competencia, es decir se ha llegado a las 3 sesiones recomendadas por el Parlamento Europeo en 2007 y cuyo objetivo final es la extensión a Secundaria de forma escalonada en los próximos tres cursos académicos y que las Comunidades Autónomas se animen a esta ampliación, según publicó El Mundo en Mayo de 2017.

En lo que respecta al profesorado de EF de Europa, en educación secundaria inferior la norma suele ser que los profesores de EF sean especialistas, siendo el número de países que exige a su profesorado un título de Máster prácticamente el equivalente al de los que solo requieren un título de Grado. Por otra parte, la oferta de formación permanente en EF está a disposición tanto de los profesores especializados en el área como de los generalistas o los especialistas en otras asignaturas, lo cual contribuye al enfoque transversal de la materia y fomenta la incorporación regular de la AF a otras asignaturas (Comisión Europea, 2013).

Pero, a pesar de la formación que posee el profesorado y a la que pueden acceder durante el desempeño de su profesión, varios estudios informan cómo se atisba una preocupación en ellos sobre la capacitación para organizar sesiones promotoras de hábitos saludables para toda la vida, que den a su vez respuesta a la necesidad actual de diversidad y motivación en los escolares (Gutiérrez, Pilsa y Torres, 2007; Granda, Barbero y Montilla, 2008). Encontramos estudios además, que corroboran sus preocupaciones demostrando que muestran limitaciones en este ámbito (Castelli y Williams, 2007) y que los estudiantes en esta asignatura, no adquieren los conceptos ni los procedimientos sobre la relación entre la AF y la salud (Beltrán et al, 2010; Kerating et al, 2009 y Stewart y Mitchell, 2003).

Estudios como el realizado por Santamarina y Santoro (2010), observan como las concepciones tanto de adolescentes como de personas adultas, limitan la idea de AF a los deportes y prácticas de alto gasto energético (sobre todo formalizadas, reglamentadas y situadas “fuera” de la cotidianeidad), mientras que los actos de la

vida cotidiana que implican una AF tienden a quedar excluidos. Es cierto que en muchos manuales de EF y en algunas campañas dirigidas a los jóvenes, se recurre a esa concepción más global e integral de la AF, que va más allá de la práctica deportiva para englobar a las actividades de la vida cotidiana. Pero esta visión más abierta no parece estar calando, ni entre los adolescentes, ni, y probablemente aquí resida la mayor parte del problema, entre progenitores y docentes (Santamarina y Santoro, 2010).

Carreiro da Costa y Marques (2011), se plantean la necesidad de saber qué es lo que queremos enseñar a nuestros alumnos en la asignatura de EF, así consideran que una "persona físicamente educada" incluye estar físicamente en forma, conocer y valorar los beneficios de un estilo de vida físicamente activo, reforzando la idea de que mientras que el conocimiento por sí mismo, no es suficiente para cambiar conductas, mejorar y desarrollar el dominio de los conocimientos relacionados con la salud física, podría ser un primer paso en el establecimiento de conductas de práctica de AF saludables.

Por otra parte, a pesar de la visión integral que muchos autores defienden, donde el entorno actúa como elemento educador, con unas ciudades y unos pueblos que asumen el papel de partícipes en el proceso educativo (Castro et al., 2000), la realidad de la educación nos habla de unos centros cerrados en sí mismos y aislados, y dentro de la EF se manifiesta una enseñanza cerrada en el centro, donde las actividades que se realizan en conexión con el exterior son muy escasas. Sin embargo, la EF parte de una inmejorable posición para poder adaptarse a los cambios que exigen los actuales procesos de reforma. Sus peculiaridades, su carácter abierto y el reconocimiento legislativo que el profesorado tiene para organizar y llevar adelante un proceso de enseñanza más abierto al exterior, posibilita que el propio profesorado sea el que deba pasar a construir otras metodologías de trabajo, otras alternativas diferentes a las actividades de la enseñanza tradicional.

En otra cara de la moneda, estudios como los realizados por Gray, Maclsaac y Jess (2015) dan cuenta de las carencias que supone enfocar la EF exclusivamente a la salud, argumentando que la EF se ha convertido en sinónimo de salud y bienestar, siendo el recurso primario para el desarrollo del conocimiento, la comprensión y la conciencia de las cuestiones que rodean la salud. De hecho, en muchos países de todo el mundo, la EF es ahora explícita y directamente responsable de la educación sanitaria de los niños y jóvenes.

Sin embargo, aunque todos estos currículos presentan un texto de política que refleja la salud de una manera holística refiriéndose al desarrollo del bienestar mental, social, emocional y físico, existen preocupaciones de cómo puede estar prevaleciendo el bienestar físico. Cuando los maestros de EF aceptan y reproducen sin crítica los discursos de salud (existencia de una epidemia de obesidad, de los peligros de la conducta sedentaria, de las tasas en aumento de mortalidad, del valor de estar en forma, buscando el desarrollando del cuerpo ideal...), sus abordajes pueden resultar una forma muy limitada de EF (Gray et al., 2015), enfocándose exclusivamente en el desarrollo de habilidades y prácticas que apuntan a promover la participación de la AF para mejorar la salud física.

Esto puede tomar la forma de un currículo dominado por prácticas como el monitoreo del gasto energético y la ingesta calórica, ignorando lo que significa la alfabetización física y descuidando el desarrollo explícito de otras formas de salud y bienestar, como el bienestar emocional o mental, pudiendo llegar incluso a conducir a experiencias de EF opuestas a la salud, como por ejemplo, la baja autoestima, la mala percepción de la imagen corporal, tomar el ejercicio como algo que tiene que ser hecho para regular su "salud" o para mantener un peso "sano" o "normal" y lo que puede provocar sentimientos de culpa o vergüenza si no son capaces de cumplir con la cantidad recomendada.

El tema de la EF, aunque esté estrechamente o directamente relacionado con la salud, tiene mucho más que ofrecer que educar a las personas sobre cómo ser saludables. Del mismo modo que si se aborda desde la centralidad del deporte, cuando la enseñanza y aprendizaje de las técnicas es abstraída con tareas analíticas (Wright, Burrows y Macdonald, 2004; Gard, 2006; Kirk, 2010; Kirk, 2012). En este sentido, Parlebas (2001) y Lagardera y Lavega (2003) determinan que la EF debe tender a una educación motriz que integre aprendizajes valiosos para la vida cotidiana. Por lo tanto, se busca un desarrollo de la conducta en toda su expresión social, afectiva, cognitiva y motriz, lo que permite un tratamiento transversal de distintos factores como educación en valores, promoción del consumo responsable, utilización del ocio, aspectos sociales, aspectos emocionales... lo que logrará erradicar la oposición de los jóvenes a las formas de control de la práctica, que quebrantan los sentimientos de autonomía y motivación para participar y a la estrecha gama de actividades ofertadas, que sólo se adapta a las habilidades de una minoría de alumnos (Lewis, 2016).

Finalmente, comentar que para lograr solventar gran parte de los problemas, Gray, Maclsaac y Jess (2015) proponen hacer un llamamiento para que investigadores y profesores trabajen de manera conjunta. Esto tiene el potencial de proporcionar a los segundos los conocimientos teóricos y habilidades para transformar su comprensión de la salud y el bienestar y desarrollar una visión crítica sobre las prácticas pedagógicas actuales y prevalentes. Además, el desarrollo de una capacidad crítica para impartir enfoques de enseñanza centrados en los estudiantes, puede proporcionar al profesorado de EF la capacidad de hacer una contribución positiva al bienestar de sus estudiantes, al mismo tiempo que ofrecen un currículo educativo amplio, diverso y valioso.

Tras estas reflexiones, situamos dos ejemplos de intervenciones que se están llevando a cabo dentro de la EF escolar: Spark y Hope ambos en Estados Unidos. Estas dos medidas se desarrollan como programas escolares destinados a revertir la tendencia de los estudiantes al sedentarismo, tal y como se observa en la Tabla I.1.

Aunque los modelos se ofrecen como una forma potencial de diversificar la enseñanza y de ir más allá de las limitaciones, repetitivas y descontextualizadas, para avanzar en el campo, estos no deben ser la receta para la implementación (Brock, Rovegno y Oliver, 2009; Parker y Curtner-Smith, 2012) tal y como podemos ver en estos dos ejemplos, donde el docente reproduce puntos de referencia particulares que han sido previamente diseñados sin el conocimiento de la escuela, el alumnado o el contexto (Landi, Fitzpatrick y McGlashan, 2016). En este sentido, Wright et al. (2004) reflexiona como la teoría puede permitirnos ver la práctica de nuevas maneras y es útil como un marco para el pensamiento, siempre y cuando se alineen productivamente con enfoques programáticos más amplios, pues ningún modelo por sí mismo ofrece la complejidad, la diversidad, los compromisos interdisciplinarios que la EF necesita (Landi, Fitzpatrick, y McGlashan, 2016).

Tabla II.1 Ejemplos de estrategias tomadas en EF relacionadas con la promoción de actividad física. Adaptado de Landi, Fitzpatrick, y McGlashan en 2016.

MEDIDA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Spark	<p>Programa escolar fruto de una subvención de investigación financiada por el gobierno de los Estados Unidos que ha proliferado en un negocio privado con fines de lucro. Incluye planes de estudios, pautas de enseñanza por pares, rúbricas de evaluación, pruebas formales para los cursos, lecciones, música y recursos adicionales que cubren una variedad de áreas de contenido.</p> <p>Cada plan de actividades tiene una serie de procedimientos y pasos prescritos palabra por palabra que se llevan a cabo tanto para el estudiante como para el maestro a medida que progresa la lección.</p>	<p>Sus actividades prescritas restringen la innovación en la práctica, las experiencias, los conocimientos y las culturas de estudiantes y maestros, a favor de una perspectiva científica y sanitaria.</p> <p>Supone que los estudiantes son insalubres y necesitan modificar, creando un vínculo confuso entre la imagen corporal y la salud, un vínculo que es peligroso.</p> <p>Por lo tanto, los estudiantes se construyen como consumidores saludables, no estudiantes de salud y actividad física.</p>
HOPE	<p>Programa escolar para ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos y habilidades para la práctica de actividad física de por vida que obtenga beneficios óptimos para la salud.</p> <p>Es una respuesta específica de la profesión de EF a un problema o grupo de problemas percibidos.</p>	<p>Estrecha y limita la práctica de EF al marcar los espacios de acuerdo con los discursos de salud y neoliberalismo</p> <p>Es una reconceptualización completa de la EF como una práctica sólo relacionada con la aptitud física y conceptos de salud estrechamente conceptualizados.</p>

II.2.2.2. Contexto no formal

Bajo las mismas orientaciones que marcan los autores para lograr por medio de la EF "personas alfabetizadas físicamente", diversas organizaciones internacionales no cierran esta concepción al contexto de la educación formal, promoviendo oportunidades de AF antes, durante y después de la jornada escolar formal en los diversos contextos educativos (OMS, 2013; Geidne et al., 2013). Las prácticas extracurriculares que están menos regladas, son de hecho consideradas las que marcan la diferencia entre los centros promotores de la AF saludable (Lleixá et al, 2015). En ellas, se incluye que el desarrollo de una política de EF y deporte orientada a los resultados, atañe a las administraciones nacionales encargadas del deporte; a las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales; a las federaciones deportivas; así como al sector privado y los medios de comunicación (La Declaración de Berlín, 2013).

Es por tanto que en esta visión global, las AF ofertadas por asociaciones y clubs toman gran importancia, pues gracias a ellas no sólo se puede desarrollar y ampliar el aprendizaje básico que se imparte en EF, sino que además establecen un vínculo vital con la actividad y el deporte comunitario (UNESCO, 2015). En ellas, el contexto del aprendizaje es la AF, que puede englobar tanto el deporte como otras formas como el yoga, la danza u otras formas de ejercicio. La explicación se puede encontrar en que

la práctica de la AF, así como el estilo de vida saludable vienen muy condicionados por las oportunidades que encuentran los chicos y chicas en el entorno escolar, tanto en las clases de EF, como en las diferentes situaciones que van más allá de la AF curricular (Fraile, 2004; Hernández y Velázquez, 2007; Mollá, 2007; Martínez-Baena, Romero y Delgado, 2011).

Lo sorprendente es que llegados a este punto, vemos como en España no hay ninguna norma nacional ni autonómica, de la que se derive con claridad un hipotético derecho de los españoles a la educación deportiva no formal. Lo que aportaría en palabras de Martínez-Aguado (2009) una obligación a la Administración a proponer un servicio de educación deportiva con espacios y AF educativas y garantizaría su gratuidad, evitando la competencia desleal con el sector privado.

Con esta información comenzamos un análisis sobre las actividades no formales que se ofrecen a nuestros escolares.

En primer lugar, las competiciones actuales tienen un carácter abierto y descentralizado donde todo tipo de colectivos (colegios, clubes, asociaciones, equipos de barrios o amigos, urbanizaciones...) participan y donde las Autonomías y las entidades locales tienen un papel fundamental (Nuivala, 2005). Según varios autores este modelo, reflejo de la política educativa, de sus leyes y de las tendencias pedagógicas imperantes en cada época, es imprescindible para alcanzar los objetivos deseados de motivación y participación de los escolares, así como un buen plan de infraestructuras deportivas (Rivero y Rodríguez, 2009).

En otro punto, observamos como en la actualidad se generan conflictos de intereses en torno a las actividades extraescolares tanto para escolares, como para sus familias, pues existe una gran oferta tanto en los centros escolares como en las asociaciones y clubs de su entorno, que provocan una necesidad de elección y donde es frecuente que la práctica de AF quede considerada de menor interés para el futuro de los escolares a partir de que estos pasan al instituto (Torres Guerrero, 2005; Cervelló, 2007; Macarro, Romero y Torres, 2010), lo que coincide con el momento clave de abandono de la práctica (Lasheras, Aznar, Merino y López, 2001; Ruiz Juan, 2001; Macarro, Romero y Torres, 2010). Otras investigaciones, como la realizada por Pérez y Delgado (2007), Prat y Gómez (2009) o Lleixá et al (2015), consideran sin embargo la variedad de AF ofertadas, como el mejor aliado para consolidar hábitos de

práctica permanentes, justificando que esta variedad otorga a los escolares la posibilidad de adaptarse a sus gustos y preferencias.

Por otro lado, en este contexto de práctica es frecuente encontrar enfoques centrados al alto rendimiento deportivo y a la tecnificación, lo que acaba provocando en palabras de Martínez-Aguado (2009) un empobrecimiento cinético para la educación por el movimiento y es que aunque la competición forma parte integrante de una mayoría de AF-D, se deben priorizar otros aspectos antes que los competitivos (Fraile, 2004; Castejón, 2008; Lleixà y González Arévalo, 2010), pues según Nuivala (2005), responder a un modelo selectivo, brindará más oportunidades a los más dotados y limitará la posibilidad de continuar al resto.

En esta línea, son varios los autores los que señalan la importancia de dirigir este contexto de práctica al deporte educativo, entendiéndolo como participativo, no discriminador, favorecedor de la autonomía del alumnado, evitando la especialización temprana (Giménez Fuentes-Guerra, 2005; González Pascual, Manrique y López-Pastor, 2012), democrático (Fraile, 2004), seguro y saludable (Delgado y Tercedor, 2002) susceptible de educar en valores (Gutiérrez, 2004; Carranza y Prat, 2005), especialmente en valores de responsabilidad personal y social (Martínez y Buxarrais, 2000; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; Moreno et al., 2006; Raga y Rodríguez, 2007; Sánchez-Alcaraz, 2013; Sáez, Aguado y Lanchas, 2013).

Otro condicionante clave en la orientación que toman estas actividades, recae en los monitores o técnicos deportivos (Lleixà et al., 2015). Según varios autores, el perfil deseable del técnico o monitor es el de una persona capaz de: manejar estrategias para favorecer los aprendizajes; gestionar el aprendizaje de valores; crear un entorno seguro y estimulante; trabajar en equipo con el resto de agentes implicados; favorecer la autonomía; implicarse en iniciativas locales (Delgado Noguera, 2001; Fraile, 2004; Zabala y Viciano, 2004; Bores, 2005; Carranza y Prat, 2005; CSD, 2007; Nuivala et al, 2007; Álamo y Amador, 2010; Espada et al, 2013). Pero, teniendo en cuenta que la formación de los monitores es mayoritariamente de técnico deportivo de nivel I (Álamo y Amador, 2010) y que el tipo de contrato laboral al que acceden es muy básico, es frecuente encontrar como las actividades no formales no disponen de formas de evaluación sistemáticas para los resultados educativos, más allá del control financiero y laboral (Martínez-Aguado, 2009) y como presentan una carencia de objetivos de trabajo que garanticen un fin y una coherencia (Nuivala, 2005).

La importancia de las relaciones entre los centros escolares y los ayuntamientos, es otra característica fundamental que deben presentar, ya que en ambos se trabaja el desarrollo de AF en los mismos individuos. Sin embargo, en lugar de compartir recursos y obtener beneficios comunes, sus relaciones generalmente son escasas o inexistentes (Martínez-Aguado, 2009). Para mejorar la situación, este autor propone la ampliación de las relaciones mediante medidas como la implicación de los departamentos de EF dentro de las instituciones y los clubes deportivos locales; la planificación deportiva municipal que trabaje los vínculos con los centros educativos; o el desarrollo en los centros de proyectos deportivos que se recojan en los PEC.

Finalmente, analizando el programa real de las actividades realizadas, suele observarse la limitación a actividades competitivas relacionadas con el modelo masculino. Varios autores (Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 2003; Nuivala, 2005; García-Ferrando, 2005; Blández, Fernández, Sierra, 2007) encuentran como solo alrededor del 50% de escolares exponen estar inscritos en prácticas deportivas organizadas, siendo menor el porcentaje de chicas que de chicos y donde los más jóvenes son los más activos. La gran mayoría de los alumnos dice asistir a estas escuelas o equipos una o dos veces por semana y permanecen trabajando entre una y dos horas, volviendo a coincidir las chicas con la menor práctica.

De forma general la progresión de este tipo de actividades fue estudiada por la última encuesta (2000-2005), realizada por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte junto con el Consejo Superior de Deportes. En ella, se observa como cada vez son más frecuentes las prácticas físico-deportivas que no necesitan del marco asociativo, las grandes diferencias entre géneros (las mujeres no llegan a una tercera parte de los hombres federados y los varones duplican a las mujeres pertenecientes a clubes y asociaciones; aunque no ocurre lo mismo en el caso de gimnasios y otros centros comerciales deportivos) y las diferencias entre el tamaño del municipio de residencia (las tasas de pertenencia a clubes y gimnasios en grandes ciudades son notablemente superiores, a las que presentan los pueblos de carácter rural y las pequeñas ciudades, aunque es más equilibrada en la distribución de las tasas de pertenencia a las asociaciones deportivas de carácter público municipal y privadas) marcan estos tipos de práctica.

II.2.2.3. Contexto informal

Como hemos venido comentando, la naturaleza de las actividades de ocio de los escolares ha cambiado drásticamente en las últimas décadas. En el pasado, la infancia dedicaba gran parte de su tiempo de ocio a practicar juegos activos al aire libre; sin embargo, la aparición de la televisión, de los juegos de ordenador y de internet ha provocado que los estudiantes dediquen en la actualidad una parte mucho mayor de su tiempo libre a actividades de tipo sedentario (García-Ferrando, 2006; Vílchez, 2007; García, Rodríguez, Valverde, Sánchez, y López, 2011). La importancia de la AF para la salud social, mental y física infantojuvenil es indiscutible, y por lo tanto resulta esencial llevar a cabo esfuerzos en todo el mundo con el fin de “reintroducir” la AF en la vida de nuestra infancia y adolescencia (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad Español, 2006).

Bien es cierto, que en las actividades no formales la manifestación más habitual de deporte, la competitiva, ha tendido hacia la salud, recreación, la utilización de espacios no convencionales o en la misma naturaleza, como ya hemos analizado. Sin embargo, los padres y madres siguen acercando, casi exclusivamente, a la iniciación deportiva y a la competición, por falta seguramente de cultura deportiva y a la ausencia de otro tipo de oferta dirigida a una ocupación más racional del tiempo libre y del ocio (Nuviala, Ruiz-Juan y García-Montes, 2003; García et al., 2011). Esto provoca, en palabras de García-Montes (2000), que en muchas ocasiones los escolares no vivan su tiempo libre de forma libre y voluntaria, pudiendo llegar a ocasionar el abandono de la práctica y que se presente una tendencia a reducir las actividades informales, tal y como vemos en diversos estudios (Nuviala, Ruiz-Juan y García-Montes, 2003; Ministerio de Sanidad y Consumo Español, 2006; Hernández et al., 2007; Romero et al., 2008; Nuviala et al., 2009). Más de un 80% limitan las actividades informales a una vez a la semana, reduciéndose aún más en el grupo de chicas.

Por otra parte, al igual que en las actividades no formales y llegando algunos autores a describirlo como mayor, las actividades informales para los escolares están plenamente influenciadas por el grupo de iguales pudiendo converger en estilos de vida más o menos deseables (Valdemoros, Sanz y Ponce, 2012). Las investigaciones encuentran como la práctica habitual se relaciona con la motivación de sus amistades por practicar (Gálvez, 2004; Rodríguez-García et al., 2005); la situación de práctica; y dependiendo del género con el apoyo de sus amistades por parte de los chicos

(Montil, 2004) y la importancia que le conceden a la práctica por parte de las chicas (Valdemoros, Sanz y Ponce, 2012)

Existen propuestas que surgen de estudios sobre el ocio físico-deportivo en los escolares, (Guardia, 2000; Penney y Chandler, 2000; Moreno et al., 2008; Ramos, 2009; García et al., 2011; Martínez-Baena, 2012; Cheon et al., 2012; Rosenkranz et al., 2012), donde indica que la situación podría verse mejorada si se llevase a cabo una educación físico-motriz lo más temprana posible; se reforzase la formación actitudinal en las clases de EF; se realizasen escuelas de ocio para padres focalizadas en la educación para la salud a través de la AF; se creasen agrupaciones juveniles con el fin de sensibilizar y promover la AF organizada, orientada y desarrollada por la propia juventud; o se fomentasen los espacios del centro como marco físico ideal para que puedan germinar estas agrupaciones.

II.2.2.4. Contextos globalizados

Finalmente nos centramos en aquellas estrategias que no se centran en un único contexto, si no que por el contrario entienden que toda intervención, para ser efectiva debe considerar todas las experiencias y ambientes de práctica de los escolares, así como la educación de todos los agentes sociales que más influencia ejercen sobre ellos (Sutherland et al, 2013; Monguillot, González-Arévalo, Zurita, AlMirall y Guitert, 2015).

En ellos se puede observar como a diferencia de las estrategias limitadas a un único contexto, estos enfoques globales al problema pueden determinar resultados estables tal y como apuntaba anteriormente Crutzen (2010). Además, se hace patente como los programas que generan mejoras significativas en las actitudes y comportamientos, escasos hoy en día según Panter, Jones, Van Sluijs y Griffin (2010), ayudan a solventar el problema (Francis, Nichols y Dalrymple, 2010), aunque seguiría haciendo falta considerar las preocupaciones de las familias para traducirlas en medidas activas (Piéron y González, 2006; Jackson, et al., 2008; Moreno et al. 2008; Martínez-Baena, 2012), que reforzarían seguramente aún más el trabajo ya realizado.

Gracias a publicaciones como las aportadas por el Consejo Superior de Deportes (2010) o Nuviala, Tamayo, Fernández, Pérez-Turpin y Nuviala (2011), podemos identificar los elementos de calidad para la promoción de estilos de vida activos y saludables en los centros escolares. De forma especial, destacamos de entre

ellas la realizada por Lleixà et al, (2015), ya que es la única que presenta los elementos en forma de indicadores que pueden ser cuantificados (Figura II.8), lo que puede ser utilizado para hacer evaluaciones tanto desde las administraciones, como desde los centros en forma de autoevaluación y tal y como se proponía anteriormente con la estrategia Naos (Ballesteros et al, 2011).

Figura II.8 Indicadores de evaluación para los Centros Educativos Saludables (Lleixà et al., 2015).

Dimensión	Indicador
Organización y gestión de las acciones y las actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descripción de la práctica de la actividad física como educativa y saludable en el PEC. 2. Existencia de la figura y funciones de la coordinación. 3. Existencia del proyecto deportivo de centro. 4. Cuantificación de acciones explícitas para fomentar la práctica.
Recursos humanos para la realización las actividades	<ol style="list-style-type: none"> 5. Porcentaje de técnicos con formación específica. 6. Existencia de programas de apoyo para la formación de técnicos. 7. Existencia de personas que colaboran o ayudan a la organización y desarrollo de las actividades.
Oferta deportiva	<ol style="list-style-type: none"> 8. Cuantificación de las actividades ofertadas a lo largo del curso. 9. Variedad de actividades fisicodeportivas más allá de las realizadas en las clases de educación física. 10. Existencia de conexión de las actividades con el entorno.
Participación	<ol style="list-style-type: none"> 11. Porcentaje de participantes respecto al número total del alumnado matriculado en el centro. 12. Porcentaje de participación femenina con respecto a la cantidad de alumnas matriculadas en el centro. 13. Porcentaje de participantes con necesidades específicas con respecto al alumnado matriculado en el centro con esta característica.
Equipamiento deportivo y material	<ol style="list-style-type: none"> 14. Cuantificación de espacios deportivos por cada 100 alumnos. 15. Existencia de condiciones de uso y normas de seguridad.
Recursos económicos	<ol style="list-style-type: none"> 16. Existencia de un presupuesto. 17. Realización de acciones para la obtención de ingresos y subvenciones.
Estrategias para la adquisición de hábitos saludables	<ol style="list-style-type: none"> 18. Cuantificación de actividades específicas anuales para fomentar la adquisición de hábitos saludables. 19. Cuantificación de acciones de colaboración de instituciones o entidades externas para fomentar la adquisición de hábitos saludables.

En este estudio, se observa como la organización y gestión de las acciones y de las actividades es considerada como la dimensión más determinante para los responsables del deporte escolar y los técnicos/monitores deportivos españoles, siendo el ítem más valorado la descripción de la práctica de la AF en el PEC como educativa y saludable (Macazaga, 2006; Ortuzar, 2006; Sergio, 2011; Consejo Superior de Deportes, 2010; Lleixà et al., 2012).

No obstante, conseguir que el PEC tenga en consideración las actividades deportivas es una tarea no siempre alcanzada en los centros, tan solo se da en algunas escuelas concertadas o privadas y en contadísimas escuelas públicas (Carranza, 2004). Otros de los aspectos más destacados son: la incidencia en la variedad como criterio; la disponibilidad de espacios para la práctica; la adecuación de la tipología, la capacidad y el horario; los entornos atractivos con una explicitación de las condiciones de uso y seguridad; y el grado de cumplimiento del presupuesto. Pero

sin duda, la obtención de un centro escolar promotor de salud está unido a un trabajo colaborativo entre el profesorado del centro, así como a un profesorado de EF lo suficientemente competente y concienciado en la promoción de AF de los escolares.

Por otra parte, otros estudios han buscado conocer las actitudes, opiniones y deseos sobre el papel que puede desempeñar el centro escolar en estos temas tanto en el propio alumnado, como en sus familias y profesorado (Murnan et al. 2006; Crawford et al. 2008 y Cardon, Haerens, Verstraete y de Bourdeaudhuij, 2009). En ellos, se observa como la mayoría de las familias clasifican de gran importancia las medidas, valoran la calidad de la AF impartida en el centro como excelente (36%) o buena (46%), (Benjamín et al. 2008) y opinan que la responsabilidad de la promoción de estilos de vida activos y saludables se encuentra en el profesorado (González y Otero, 2005; Benjamín et al. 2008), aunque sorprende como estas no demandan información al profesorado sobre las pautas a seguir desde casa para una reorientación en los estilos de vida (Booth, King, Pagnini, Wilkenfeld y Booth, 2009; Martínez-Baena, 2012).

En el caso del profesorado, diversos elementos son señalados para trabajar la propagación de la AF en la etapa escolar: la utilización del centro escolar como medio de promoción; la existencia de un entorno familiar y escolar favorable y concienciado; la existencia de un clima motivacional positivo desde edades tempranas y la existencia de un profesorado de EF competente y dispuesto a desarrollar en el centro hábitos activos que repercutan en beneficios hacia la salud (Penney y Chandler, 2000; Ruiz y Fernández-Balboa, 2005; Pérez y Delgado, 2007; Michelotti y Souza, 2008; Prat y Gómez, 2009; Taylor, Ntoumanis y Smith, 2009; Hagger et al. 2009; Martínez-Baena, 2012).

En el caso de los escolares, reconocidos autores afirman como trabajar en el conocimiento de los principales elementos demandados por la juventud, ayuda a producir un aumento en sus intereses y motivaciones hacia las AF (Van Sluijs, McMinn y Griffin, 2008; Quevedo-Blasco y Bermúdez, 2009; Shen, McCaughtry, Martin y Fahlman, 2009 y Martínez-Baena, 2012) y como priorizándolos a la hora de enfocar las estrategias se favorece la adherencia al ejercicio, ya que la diversión es uno de los factores principales de motivación (Grabauskas, Zaborskis, Klumbiene, Petkeviciene y Zemaitiene, 2004; Yannakoulia, Karayannis, Terzidou, Kokkevi y Sidossis, 2004; Wagner et al., 2004 y Martínez-Baena, 2012).

Sin embargo, a pesar de los numerosos estudios que lo reconocen, en la actualidad sigue apreciándose como el planteamiento de la práctica de AF, sigue sin responder a los intereses y motivaciones de los jóvenes (Schmitt, 2007 y OMS, 2011) y como siguen siendo insuficientes los análisis de las actitudes hacia las AF (Polo y López, 2001; Lorenzo y Ayllón, 2002; Chillón et al., 2003; Martínez-Baena, 2012). Es por estos motivos, por los que algunos autores piden una mayor dotación de recursos por parte de las administraciones públicas en fin de poder estudiarlos, así como del fruto de su estudio poder ofertar aquello que verdaderamente interesa a esta población y poder dotar de facilidades de acceso (Kolle, Steene-Johannessen, Andersen, y Anderssen, 2009).

Además de todo ello, se hace imprescindible destacar el conflicto entre los discursos que las personas adultas les dirigen a los estudiantes y las actitudes que demuestran (Santamarina y Santoro, 2010). Por un lado, la juventud es objeto de mandatos relacionados con la AF (recordatorios desde el ámbito escolar y el mundo adulto de la necesidad de realizar ejercicio para tener una buena salud; culto al cuerpo y elogios a la delgadez desde los medios; mensajes desde los grupos de iguales que cifran el atractivo sexual en la posesión de una buena forma física...). Mientras por el otro, emergen los valores mediáticos que promueven el sedentarismo (la “comida basura”, la cultura del mínimo esfuerzo...) y que se complementan con el propio ejemplo de las personas adultas que los rodean, quienes en su mayoría, mantienen igualmente un estilo de vida sedentario.

II.2.3. EL PROYECTO DEPORTIVO DE CENTRO EN EL CONTEXTO DE LA “XUNTA DE GALICIA”

Como ya ha sido mencionado, la LOGSE (1990) fue para España la ley educativa con la que se realizó la reforma organizativa de los centros y el cambio en la concepción del currículo pasando a ser más abierto y flexible. Gracias a este cambio cada Comunidad Autónoma y más concretamente cada centro adapta y complementa el currículo básico a su realidad en función de sus características particulares.

En este contexto, la Comunidad Autónoma de Galicia apostando por la promoción de estilos de vida activos y saludables en los centros escolares, publicó el Decreto 86/2015 por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. En él, además de concretizar y adaptar a su contexto el

currículum especificando la promoción de estilos de vida saludable (dentro del título III, en su artículo 40), se incorporan como materias de libre configuración autonómica para los centros docentes en ESO y Bachillerato las materias de Promoción de Estilos de Vida Saludables y EF para 2º de Bachillerato (Orden de 15 de julio de 2015: artículo 2). De entre las concreciones del currículum para la Comunidad Autónoma de Galicia se destacan:

- La consejería con competencias en materia de educación promoverá medidas para que la AF y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento juvenil.
- Los centros docentes desenvolverán medidas específicas dentro de su PEC, promoviendo la práctica diaria de deporte y ejercicio físico por parte del alumnado durante la jornada escolar, así como la promoción de una vida activa, saludable y autónoma.
- El diseño, la coordinación y la supervisión de las medidas que se adopten serán asumidos por el profesorado con la cualificación o la especialización adecuada, y de acuerdo con los recursos disponibles.

Esta apuesta, al igual que a nivel nacional contribuyó a los cambios el Plan Integral de AF-D (Consejo Superior de Deportes, 2010), ya se había comenzado en 2011 con el diseño y desarrollo del “Plan Galicia Saudable”. Este plan, aunque fue iniciado por la Secretaría Xeral para o Deporte, finalmente quedó configurado como una comisión interdepartamental donde actualmente participan Consellerías como la de Sanidad o Educación (Xunta de Galicia, 2011).

Así pues, con ello se puso en marcha un plan dirigido a toda la ciudadanía con unos ámbitos de intervención que se dirigen desde el comunitario y local hasta el laboral y donde todas las acciones desarrolladas con anterioridad, quedaron integradas en favor de la construcción y ampliación consensuada de un marco general para combatir el sedentarismo en Galicia. En el Anexo II se encuentra el documento de adhesión al Plan Galicia Saudable del centro que hemos utilizado para el estudio de caso. Entre los objetivos del plan se encuentran:

- Promover las acciones necesarias para generar un profundo cambio cultural que permita recuperar el estilo de vida activo, e impulsar todo tipo de acciones que favorezcan la práctica de AF.
- Fomentar que las personas se mantengan suficientemente activas durante toda la vida.

- Trabajar de forma asociada y participativa con todas las instituciones, organizaciones, entidades y movimientos sociales con capacidad de influir en la población para fomentar un estilo de vida activo en las personas.

De esta forma, dentro del Plan Galicia Saudable quedó integrado el “Plan Proxecta”, organizado por la Secretaría Xeral para o Deporte y la Fundación Deporte Galego (Xunta de Galicia, 2013), con medidas para la promoción de actividades deportivas escolares, actividades deportivas federadas, juegos populares de la comunidad, actividades ofertadas por los clubs y asociaciones y el propio PDC que con el paso de los años ha ido cogiendo protagonismo absorbiendo al resto de programas vinculados al ámbito educativo: “Xogade”, “Móvet+”, “Mais e mellor AF”.

La importancia de los PDC recae en su búsqueda por convertir el centro educativo en un espacio dinamizador y promotor de AF y hábitos de vida saludable, donde se incluyan las horas lectivas, las no lectivas fuera y dentro del centro y la oferta deportiva externa. Su objetivo por tanto, es alcanzar una juventud educada físicamente, con una familia, grupo de iguales y entorno, implicados en el proceso y buscando un mayor impacto de lo que se reserva de forma exclusiva con el currículum, tal y como hemos venido recogiendo de las recomendaciones de diversos autores (Piéron, García-Montes y Ruiz-Juan, 2007 y Mourelle, 2014). En el Anexo III, para más información, se recogen los 14 objetivos generales que persiguen los PDC.

El número máximo de centros participantes en los PDC es de 40 y pueden participar centros públicos y concertados de primaria, ESO, bachillerato, FP y adultos.

La Xunta de Galicia para la selección de centros tiene en cuenta las memorias presentadas en ediciones anteriores, aunque también pueden inscribirse otros centros si presentan un borrador de proyecto donde se recoja o bien una experiencia ya implantada en la línea del PDC o un proyecto que contemple las líneas básicas del PDC. Para incentivar la participación la Xunta organiza entregas de premios para reconocer los esfuerzos de los centros que cada año destacan en esta labor y concede un certificado de innovación educativa, que supone una equivalencia con el número de horas de formación, siempre y cuando las medidas adoptadas por el PDC se incorporen a la PGA (incluidas las llevadas a cabo por las entidades ajenas al sistema educativo) y se redacte una memoria contemplando todas las estrategias llevadas a cabo.

Para orientar a los centros participantes y a aquellos que quieren participar la Xunta da a conocer las experiencias en algunos de los centros participantes con el fin de crear una red de trabajo cooperativo e interdisciplinario para transformar y mejorar la práctica educativa; y dicta una serie de recomendaciones para llevarlo a cabo, distinguiendo entre las horas lectivas (dentro y fuera del currículo) y las horas fuera del horario lectivo.

Las primeras recogen recomendaciones como: organización de recreos activos mediante la creación de ligas internas; la cesión de material; la organización de espacios activos con preferencia femenina; la utilización de las horas de tutoría para hacer AF; organización de charlas y/o conferencias sobre AF-D y salud; creación de premios para el reconocimiento deportivo; decálogos de colegios activos; utilización de la plataforma DAFIS de la Xunta para la valoración de la condición física saludable; encuestas de hábitos y consumo de AF; la colaboración con el pediatra; la inclusión en los centros que tienen el servicio de madrugadores de programas de activación muscular y estiramientos; y la realización y difusión de mapas de recursos existentes en el ámbito de influencia del centro.

En el caso de las actividades fuera del horario lectivo, dentro del centro educativo o en su entorno, la Xunta propone: programas de promoción de vida activa, como la realización del trayecto a la escuela en bici o caminando; programas de AF-D, mediante las instituciones que gestionan el deporte en edad escolar; programas de actividades de sensibilización a las familias como charlas, semana de la salud y de la AF; encuestas de hábitos de AF; la participación en “+Xogade”; realización de semanas blancas o verdes...

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

Nuestra investigación está enmarcada en el paradigma ecológico y es que los PDC ni ocurren ni pueden ser comprendidos al margen de las situaciones y contextos en los que naturalmente se han desarrollado. Como ya apuntaban autores como Khun (1970) o Gary (1986), debemos destacar una percepción vitalista de la escuela, en la que cada hora del día está repleta de incontables situaciones dependientes de quienes y cuantos participan, del modo en que lo hacen, acerca de qué y con qué lo hacen y de los conocimientos creatividad e interés que suscitan en cada uno de los participantes; en suma una compleja mirada de variables interdependientes específicamente situacionales que denominamos variables contextuales.

Es por ello, que para poder abordar el problema, nuestra investigación se divide en dos partes diferenciadas y complementarias: un estudio descriptivo de desarrollo, referente a toda la población escolar con PDC de la Comunidad Autónoma de Galicia; y un estudio de caso referente a la población del IES Mugaros y a los agentes sociales que guardan relación con el PDC desarrollado.

III.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO DE DESARROLLO

Este primer estudio, se llevó a cabo mediante un estudio descriptivo de desarrollo, debido a que coincidiendo con nuestro problema de investigación, según Tamayo y Tamayo (2004), se trata de una metodología que trabaja sobre realidades de hecho y su característica fundamental es la de presentarnos una interpretación correcta de la realidad. De esta forma, nos permitirá describir, registrar, analizar e interpretar la realidad actual concreta en los hábitos de vida, opiniones y percepciones y las valoraciones de la escuela y de la EF del alumnado tras dos cursos de aplicación de los PDC.

Además, según Pineda, de Álvaro y de Canales (1994), nos permitirá determinar "cómo es" y "cómo está" la situación de las variables que estudiamos en los escolares de centros donde se ha aplicado el PDC, para constituir este conocimiento como base y punto inicial para el estudio de caso.

A continuación se recogen los elementos metodológicos más relevantes atendiendo a los objetivos específicos perseguidos en este estudio:

- OEDD.1.** Contrastar si ha habido una evolución de los estudiantes en sus hábitos de vida; actitudes y percepciones; valoración de la escuela y la EF, atendiendo al género tras dos cursos de aplicación de los PDC.
- OEDD.2.** Describir la evolución en la práctica de actividad física en el alumnado activo y no activo tras dos cursos académicos, atendiendo al género, a los grupos muestrales y a sus correlatos.
- OEDD.3.** Identificar centros referentes en los que se detecta un aumento de alumnado activo.

III.1.1. VARIABLES DE ESTUDIO

Como se ha podido recordar, nuestro objeto de estudio se ciñe a la relación de los escolares con la práctica de AF-D. Es por estos motivos que nuestras variables solo atienden a este aspecto, a pesar de que nuestro instrumento, incluye otros aspectos como hábitos alimenticios y hábitos de sueño.

Para facilitar su exposición y estudio, agrupamos las variables en cuatro dimensiones:

- I. Datos personales: centro, curso y género. Las cuales, no aparecen reseñadas de forma individual, debido a que son las que se utilizan para segmentar los análisis.
- II. Hábitos de vida: práctica de AF no formal e informal, práctica de las amistades y su práctica con ellos.
- III. Actitudes y percepciones: Percepción del estado de salud, percepción de competencia, situación personal ante la AF y los motivos de no práctica y de abandono de AF.
- IV. Opinión sobre la escuela y la EF: aprendizajes que facilita la asignatura EF, utilidad de la EF, oferta del centro de AF escolar y extraescolar y las diferentes actividades a realizar en los recreos.

III. MARCO METODOLÓGICO

Además, las variables estudiadas presentan diferente naturaleza, lo que nos hace tener que utilizar diferentes metodologías a la hora de analizarlas. Es por ello, que en la Tabla III.1, las hemos agrupado según la dimensión con la que se identifican, la correspondencia numérica con el instrumento utilizado y la naturaleza.

Tabla III.1 Variables del estudio descriptivo de desarrollo según su naturaleza y dimensión a la que pertenecen.

D	VARIABLES	ÍTEMS	NATURALEZA		
			O	N.D	N.N.D
I	Centro	0a	Variables de segmentación		
	Curso	0b			
	Género	1			
II	Desplazamiento casa-escuela y escuela-casa	8 y 9	X		X
	Práctica de AF semanal del alumnado (*)	10a, 11a y 12a	X		
		10b, 11b y 12b			
		TTAFC (*)			
	Práctica de AF de las amistades	14	X		
Práctica de AF con amistades	15	X			
III	Opinión del estado de salud	19	X		
	Percepción de la práctica de AF	20	X		
	Percepción situación actual AF	21			
	Percepción capacidades, habilidades y apariencia	22	X		
	Gusto hacia la práctica de AF regular	23	X		
	Opinión de porque es conveniente realizar AF regularmente	24		X	
	Influencia para comenzar AF	25		X	
	Percepción de satisfacción en AF	26		X	
	Motivos para la no práctica	28		X	
Motivos de abandono	29		X		
IV	Escuela y EF	31 y 32	X		
	Utilidad EF	33			X
	Importancia aprendizajes EF	34		X	
	Oferta AF escolar	35 y 36	X	X	
	Oferta AF extraescolar	37 y 38	X	X	
	Recreos	39		X	

*D= Dimensiones *O= Ordinales *N.D= Nominales Dicotómicas *N.N.D= Nominales No Dicotómicas

* La práctica de actividad física semanal del alumnado se compone del tiempo de actividades Informales, de Club y Extraescolares, además del Tiempo Total de Actividad Física semanal Categorizado, el cual se extrae a partir de la suma de los tiempos de práctica Informal, de Club, Extraescolar y 90 minutos de EF, ya que los estudiantes no se encuentran en actividad física moderada vigorosa los 120 minutos establecidos por ley. Se establecen dos categorías, siguiendo las recomendaciones de la OMS 2010 (7 horas para ser considerados activos: Activo de 7 en adelante y No activos menos de 7 horas).

III.1.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La Población de estudio está compuesta por el alumnado de 16 centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia, que han aplicado PDC durante los cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015 (Tabla III.2). En el primer momento fueron 23 centros públicos los que aplicaron PDC, pero se tuvo que descartar a 6 de ellos, ya que no continuaron aplicándolos en el segundo momento y se utilizó un centro para el estudio piloto.

Tabla III.2 Población del estudio descriptivo de desarrollo.

Nº	ALUMNADO CENTROS CON PDC 2013 – 14 Y 2014 – 15.	ABREVIATURAS
1	ALCALDE JOSE PINCHEL	AJP
2	A PINGUELA	AP
3	DOCTOR LOPEZ SUAREZ	DLS
4	FRANCISCO DA VIÑA REY	FD
5	MELIDE	M
6	MUGARDOS	MU
7	PONTE CARREIRA	PC
8	PONTECESURES	PON
9	PROGRESO	PRO
10	RIO MIÑO	RM
11	SANCHEZ CANTON	SC
12	SAN SADURNIÑO	SS
13	TEIS	T
14	TERRA DE SONEIRA	TS
15	VAL DO ASMA	VA
16	XOGAR ALFONSO	XA

Para asegurar el número de estudiantes necesarios en representación de la muestra, hemos utilizado el criterio de seleccionar por cada cuatro líneas dos, por cada dos una de ellas y si el centro solo disponía de una única línea, se seleccionó por completo. En primer lugar, en el curso escolar 2013-2014, se recogió información del alumnado de 1º, 2º y 3º de la ESO. La segunda toma (curso 2014-2015), en cambio se realizó en 2º, 3º y 4º de la ESO, eliminando a 1º de la ESO e integrando a 4º, para poder realizar el estudio longitudinal.

En la Tabla III.3, se observa la distribución de la muestra en función del género de los escolares en ambos momentos de estudio. Podemos ver como en la muestra (1093 sujetos en el primer momento y 1289 en el segundo) el reparto en chicos y chicas es equilibrado, siendo un poco superior el número de alumnas recogido en ambos momentos del estudio (2% de media en la diferencia entre ellos).

III. MARCO METODOLÓGICO

Tabla III.3 Distribución de la muestra en función del género de los escolares.

MOMENTO	1.GÉNERO	N	%
2013-2014	MASCULINO	531	48,6*
	FEMININO	562	51,4*
	TOTAL	1093	100,0
2014-2015	MASCULINO	630	48,9*
	FEMININO	659	51,1*
	TOTAL	1289	100,0

*Destacados en **negrita** los porcentajes de chicos y chicas respecto a la muestra total en cada momento de estudio.

Teniendo en cuenta que en alguna de las partes de la investigación se identifica el curso académico, en la Tabla III.4 se organiza la muestra en función del curso y género de los escolares. Podemos ver como la distribución de la muestra por cursos es también equilibrada, se representa por un 8% de media en el primer momento (1º, 2º, 3º) entre la diferencia del mayor porcentaje y el menor en el grupo de chicos y chicas, mientras en el segundo momento (2º, 3º y 4º) de 7%. Comentar que el grupo de chicos en ambos momentos presenta la diferencia más alta entre cursos, encontrándose el porcentaje más grande en los de menor edad y la más pequeña en los de mayor edad.

Tabla III.4 Distribución de la muestra en función del curso y género de los escolares.

MOMENTO	1.GÉNERO	CURSO	N	%
2013-2014	MASCULINO	1º	207	<u>39*</u>
		2º	178	33,5
		3º	146	<u>27,5*</u>
		Total	531	100
	FEMININO	1º	183	32,6
		2º	178	<u>31,7*</u>
		3º	201	<u>35,8*</u>
		Total	562	100
TOTAL	1º, 2º y 3º	1093	45,9*	
2014-2015	MASCULINO	2º	247	<u>39,2*</u>
		3º	206	32,7
		4º	177	<u>28,1*</u>
		Total	630	100
	FEMININO	2º	214	32,5
		3º	211	<u>32*</u>
		4º	234	<u>35,5*</u>
		Total	659	100
TOTAL	2º, 3º y 4º	1289	54,1*	

*Destacados en **negrita** los porcentajes por momento respecto a la muestra total.

*Destacados en *cursiva* los mayores y menores porcentajes respecto al género por curso.

Dado que en alguna parte de la investigación nos referimos a la evolución del grupo de estudiantes, establecemos tres grupos muestrales, entendiendo que el alumnado del 2013-2014, ha promocionado al curso posterior en el 2014-2015.

Tal y como se muestra en la Tabla III.5. El primer grupo se compara el alumnado que curso 1º de la ESO en el 2013-2014 con el que curso 2º de la ESO en el 2014-2015, en el segundo grupo se compara el alumnado que curso 2º de la ESO en el 2013-2014 con el que curso 3º de la ESO en el 2014-2015 y en el tercer grupo se compara el alumnado que curso 3º de la ESO en el 2013-2014 con el que curso 4º de la ESO en el 2014-2015.

Así pues, vemos como el número de sujetos en los grupos muestrales son equilibrados respecto a la muestra de 1º, 2º y 3º en el primer momento y a 2º, 3º y 4º en el segundo (existe una diferencia máxima del 1% entre chicos y chicas en cada grupo y del mismo valor entre grupos).

Tabla III.5 Distribución de la muestra por grupos para el estudio de la evolución de la práctica de AF del alumnado.

GRUPOS DEL ALUMNADO	1.GÉNERO	CURSO	N	%
1º GRUPO	MASCULINO	1º (13-14)	207	45,6
		2º (14-15)	247	54,4
	FEMENINO	1º (13-14)	183	46,1
		2º (14-15)	214	53,9
2º GRUPO	MASCULINO	2º (13-14)	178	46,4
		3º (14-15)	206	53,6
	FEMENINO	2º (13-14)	178	45,8
		3º (14-15)	211	54,2
3º GRUPO	MASCULINO	3º (13-14)	146	45,2
		4º (14-15)	177	54,8
	FEMENINO	3º (13-14)	201	46,2
		4º (14-15)	234	53,8

Debido a las distintas agrupaciones durante el análisis de los datos la muestra varía en cada variable analizada. Además, debemos tener en cuenta que dependiendo de las variables, la frecuencia también puede sufrir alteraciones. El motivo es que existe la posibilidad de que los sujetos no hayan respondido a todas las preguntas o que hayan dado respuestas erróneas, por lo que hemos tenido que anular alguna de ellas. Como es el caso de los sujetos que han respondido en preguntas que solo admiten una única respuesta más de una opción. Por este motivo, en cada tabla de

resultados se marca el número de alumnado participante y la agrupación seleccionada.

Concluimos destacando que el número de sujetos de la muestra, nos permite establecer con rigor ciertos rasgos de generalización para el conjunto de la población.

III.1.3. INSTRUMENTO

Teniendo en cuenta la heterogeneidad de la muestra y su tamaño, hemos creído apropiado utilizar la encuesta como la técnica más apropiada.

Las principales técnicas de recogida de datos utilizadas en la metodología descriptiva de encuesta son los cuestionarios, las entrevistas, los test estandarizados y las escalas de actitud. En nuestro caso, hemos seleccionado el cuestionario ya que se trata de un instrumento básico de la investigación social por encuestas (Casas et al., 2003; Colombo et al., 2006) y nos permite llegar a un gran número de sujetos de forma simultánea (León y Montero, 2003), además de acuerdo con Martínez-Olmo (2002), nos aporta ventajas frente a otros tipos, pues ha resultado un procedimiento económicamente asequible, ha sido fácil de realizar y valorar y ha proporcionado gracias a su carácter anónimo uniformidad en las respuestas, permitiéndonos comparar grupos.

A continuación, se aborda detalladamente la descripción del cuestionario utilizado, su validez y fiabilidad, el procedimiento que se empleó y los aspectos éticos y legales que se siguieron.

III.1.3.1. Descripción del cuestionario

Como instrumento de recogida de datos se adaptó el “*Cuestionario Internacional sobre el Estilo de Vida de los Escolares*” validado para su aplicación portuguesa por Marques (2010) y utilizado en diferentes estudios (Carreiro da Costa y Marques, 2011; Marques y Carreiro da Costa, 2013, 2014). Posteriormente, fue adaptado al gallego y validado por Mourelle (2014), quedando constituido por 29 preguntas cerradas, estructuradas en cuatro dimensiones: datos personales (5 ítems), hábitos de vida (12 ítems), actitudes y percepciones (9 ítems) y valoración de la escuela, la EF y la práctica de AF (3 ítems).

Este cuestionario sufrió una nueva adaptación para formar la decisión final, pasando a estar formado por 39 ítems ([Anexo I](#)) y manteniendo la misma estructura que el cuestionario original. Esto es, 4 dimensiones con la siguiente distribución de los ítems: datos personales (6 ítems), hábitos de vida (12 ítems), actitudes y percepciones (12 ítems) y valoración de la escuela, la EF y la práctica de AF (9 ítems).

Para nuestro estudio, tal y como hemos visto en el [Apartado III.1.1](#), no hemos requerido utilizar todos sus ítems, hemos seleccionado de entre las 39 preguntas que posee 31, descartando exclusivamente las preguntas relacionadas con los hábitos alimenticios, hábitos de sueño, y hábitos de los padres.

Finalmente, como recomiendan León y Montero (2003) el cuestionario definitivo que se pasa a la población objeto de estudio, incluye un pequeño escrito en el que se solicita la colaboración de los/as encuestados/as, ofreciéndoles además una pequeña información sobre el interés de la investigación y agradeciéndoles su participación y disposición. En la portada del cuestionario aparecen estas indicaciones claras y concisas que el alumnado debe de tener en cuenta antes de cubrir el mismo (ver [Anexo IV](#)). Con estas pautas se garantiza a las/los encuestadas/os la confidencialidad y el anonimato, además de atraer a la cooperación y remarcar la importancia de sus respuestas.

III.1.3.2. Validez y fiabilidad

El proceso de validación se recoge en Marques y Carreiro da Costa (2013), para escolares portugueses de enseñanza secundaria y Mourelle (2014), en población española. Esta nueva versión pasó por una validación de expertos.

Finalmente, se realizó un estudio piloto, con una muestra de las mismas características que las de nuestro estudio, al grupo de niños de menor edad, analizándose posteriormente el índice de consistencia interna mediante el Alpha de Cronbach (Tabla III.6), con un valor de $\alpha = 0.78$ para el global del cuestionario, y superándose en cada una de las dimensiones.

Tabla III.6 Fiabilidad del cuestionario de los alumnos

DIMENSIONES	DENOMINACIÓN	ÍTEMS (Ambos incluidos)	RESULTADOS (Alfa de Cronbach)
I	Datos Personales	1 a 6	-----
II	Hábitos de Vida	7 a 18 + TTAF.EFC	0.77
III	Opiniones/Percepciones	19 a 30	0.86
IV	Valoración de la Escuela y la Educación Física	31 a 39	0.71
TOTAL CUESTIONARIO	0.78*		

*Destacado en **negrita** el valor global del cuestionario.

III.1.3.3. Procedimiento

Para el desarrollo de este proyecto la Xunta de Galicia, remitió a todos los centros inscritos en el programa Galicia Saudable y concretamente en el PDC, un escrito donde informaba del estudio a realizar por el Grupo de investigación de la Universidad de A Coruña en Educación, Salud y AF: Estudios de género.

Una vez presentado el grupo de investigación, se pasó una invitación para participar a cada uno de los centros, acordando las fechas para su aplicación en el curso escolar 2013-2014 y posteriormente en el 2014-2015. Debido a que varios centros no los mantuvieron aplicando en ambos momentos, se procedió a descartarlos para el estudio, quedando finalmente 16 centros de los 23 que los iniciaron.

En ambos momentos, el procedimiento comenzó con la codificación manual de los cuestionarios y sobres, asignando un código a cada cuestionario con la finalidad de identificar a cada centro, curso y ciudad. Estos cuestionarios, se entregaron al departamento de EF de cada centro, acompañados de sus cartas de presentación y explicando tanto la forma de aplicación a seguir, como el contenido del mismo.

Finalmente, el cuestionario se administró al inicio de la clase de EF por un investigador y con la colaboración del profesorado, recalando a los estudiantes que no existen respuestas correctas o incorrectas y que la mejor respuesta, es la que se encuentra más cercana a sus opiniones y percepciones. El alumnado lo cubrió y se recogieron en el momento, a fin de resolver cualquier duda.

III.1.4. ASPECTOS ÉTICOS Y LEGALES

Para el desarrollo de este proyecto se cuenta con el conocimiento y el apoyo de la Xunta de Galicia, esta remitió a todos los centros participantes un escrito donde informaba de la investigación a surgir.

Inicialmente, el grupo de investigación pasó una invitación para participar a cada uno de los centros, acordando las fechas para su aplicación y se introdujeron en el estudio aquellos que tenían PDC en el curso escolar 2013-2014 y que los siguieron aplicando en el 2014-2015.

Antes de que comenzara el estudio, se pidió el consentimiento informado por parte de la dirección de los centros educativos y el consentimiento por escrito de las familias de los menores, garantizando en todo el proceso el completo anonimato de los estudiantes participantes.

III.1.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para investigar es necesario asumir una actitud de indagación y de búsqueda que se encontrará determinada por unas características, unas condiciones y unos propósitos (Ruíz Juan et al. 2005).

En nuestro estudio nos hemos decantado por una metodología descriptiva en la que se recogen y analizan datos de las variables establecidas para describir y explicar los objetivos. Es decir, nuestra pretensión ha sido utilizar una metodología adecuada garantizando resultados confiables y contrastables dentro del campo de la educación.

Debido al carácter del estudio, la interpretación de los datos se realizó mediante la aplicación de técnicas de carácter cuantitativo. Se analizaron los datos, tras ser tabulados y mecanizados informáticamente, mediante el programa SPSS, versión 21 que hace posible la puesta en práctica de técnicas estadísticas precisas para los propósitos de esta investigación.

Para el primer objetivo, describir la evolución de los estudiantes atendiendo al género tras dos cursos de aplicación de los PDC, realizamos un análisis descriptivo comparando los cuestionarios administrados al alumnado en el 2013-2014 con los administrados en el 2014-2015 (dos muestras independientes) y donde dependiendo de la naturaleza de las variables ([Apartado III.1.1](#)) se realizó a mayores un tipo de análisis u otro.

- Variables ordinales: las pruebas realizadas son para dos muestras independientes: U de Mann-Whitney + Z de Kolmogorov-Smirnov. En ellas, comparamos el porcentaje de respuestas en 2013-2014 con el porcentaje del 2014-2015, tanto en el grupo de chicos como en el de chicas. Fruto de esta comparación, observaremos el índice de significatividad asintótica bilateral.
- Variables nominales dicotómicas: la prueba realizada es la prueba binomial, pasando a realizar tablas de contingencia con la prueba Phi-V de Cramer (en el caso de que presenten cambio). En ellas, comparamos el porcentaje de respuestas en “Si” del 2013-2014 con el porcentaje en 2014-2015 tanto de los chicos, como de las chicas. Fruto de esta comparación, se observa el índice de significatividad exacta unilateral.

Para finalizar, otorgándole de mayor fiabilidad al resultado obtenido en la prueba anterior, se comprobó si existían relaciones de dependencia entre el momento y la variable de estudio, mediante la aplicación de la tabla de contingencia y el análisis del valor Phi V de Cramer.

- Variables nominales no dicotómicas: la prueba realizada es la prueba Chi-Cuadrado. En ellas, comparamos el porcentaje de respuestas en 2013-2014 con el porcentaje del 2014-2015, tanto en el grupo de chicos como en el de chicas. Fruto de esta comparación, observaremos el índice de significatividad asintótica.

Para el segundo objetivo, se realizó un análisis descriptivo del tiempo de práctica de activos y no activos en función de las actividades informales, de club y extraescolares, distinguiendo para ello los tres grupos muestrales (el alumnado de primero que pasó a segundo, el de segundo que pasó a tercero y el de tercero que pasó a cuarto). Además, se analizaron los factores vinculados a la práctica a través de árboles de decisiones.

En el caso de los árboles de decisiones, aunque hemos comprobado los tres tipos disponibles en el programa estadístico SPSS versión 21, hemos seleccionado para los 4 análisis de influencias en la práctica los del tipo CRT, ya que nos ofrecieron un mayor porcentaje de fiabilidad (entre el 61 y el 75%). La validación cruzada es de 3 niveles de profundidad máximos y un número de casos mínimos por nodo de 100 en el nodo parental y 50 en el filial.

Finalmente, el tercer objetivo, identificar centros referentes en los que hay mejoras en la práctica de AF de los escolares, sigue la línea de los anteriores. Realizamos un análisis descriptivo sobre la práctica de AF semanal en los dos momentos estudiados de cada uno de los centros, calculando finalmente la diferencia entre ambos momentos para conocer aquellos en los que hubo una mejora.

III.2. ESTUDIO DE CASO

El segundo estudio realizado, se llevó a cabo mediante un estudio de caso, puesto que coincidiendo con nuestro problema de investigación, según Cebreiro y Morante (2004), se trata de una metodología que analiza aquellos problemas o situaciones que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan. Además, son según Yacuzzi (2005), particularmente válidos cuando se presentan preguntas del tipo "cómo" o "por qué", cuando el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos y cuando el problema a estudiar es incipiente.

Por otro lado, lo encontramos especialmente valioso ya que tal y como afirma Bell (2002) mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Posteriormente Stake (2005) añade que permite el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes, lo que nos permite ampliar el conocimiento adquirido a través del estudio descriptivo de desarrollo, comprendiendo la realidad de uno de los centros estudiados desde diversas fuentes e instrumentos y el porqué de los cambios experimentados. Es decir, la investigación de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto.

Finalmente, podemos destacar un conjunto de características básicas del estudio de caso, que, en su conjunto, lo diferencia de otros métodos de investigación (Álvarez y Maroto, 2012) y por lo cual se ha seleccionado esta metodología para completar nuestra investigación:

1. Permite observar y analizar un programa de promoción de AF y hábitos de vida saludable, un fenómeno relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia.
2. Aporta concreción, intensidad y detalle respecto al tema de estudio, al explorar lo más profundo de una experiencia extrema. Parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar, el caso del IES Mugaros destaca por ser reconocido como “Premio Galicia Saudable” en el curso escolar 2015-2016, además de encontrarse entre los centros estudiados con mayor porcentaje de alumnado activo en el primer momento y que han conseguido aumentarlo tras dos cursos escolares de aplicación del PDC. Es decir, seguimos la recomendación de “estudiar un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo” (Stake, 2005).
3. Permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio analizado en el estudio descriptivo de desarrollo. Esto, nos ayudará a desvelar significados profundos y desconocidos.
4. Observa la realidad con una visión profunda, así como ofrece una visión total de la aplicación de los PDC, reflejando su complejidad. Esto es valioso para entender sus procesos internos y descubrir dilemas y contradicciones, que nos ayuden a reflexionar sobre la práctica.
5. Su enfoque no es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas, además de emplear una diversa gama de técnicas en la recogida y análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos que nos permiten que el análisis se realice de modo global e interrelacionado.
6. Realiza una descripción contextualizada de la aplicación de los PDC, desvelando las relaciones entre estos y su contexto.
7. Refleja la peculiaridad y la particularidad de la realidad del PDC del IES Mugaros a través de una descripción densa y fiel.

III.2.1. VARIABLES DE ESTUDIO

A continuación presentamos las variables de estudio en relación con los objetivos propuestos.

OEC.1. *Contrastar si ha habido una evolución de los estudiantes del IES Mugaros en sus hábitos de vida; actitudes y percepciones; valoración de la escuela y la EF, atendiendo al género tras tres cursos de aplicación de los PDC.*

Variables de estudio:

- Práctica de AF semanal del alumnado.
- Desplazamiento del alumnado de casa-escuela y escuela-casa.
- Actividades que realiza con frecuencia el alumnado en los recreos.
- Percepción de la práctica de AF total semanal.
- Percepción de la situación actual AF.
- Gusto hacia la práctica regular de AF.
- Motivos para la no práctica.
- Valoración de la escuela.
- Valoración de la EF.
- Valoración de la oferta de AF escolar.

OEC.2. *Describir la evolución en la práctica de actividad física en el alumnado activo y no activo del IES Mugaros tras tres cursos académicos atendiendo al género.*

Variables de estudio:

- Práctica de AF Informal semanal del alumnado.
- Práctica de AF de Club semanal del alumnado.

OEC.3. *Definir las estrategias de organización para la promoción de actividad física en el alumnado del IES Mugaros.*

Variables de estudio:

- Estrategias de organización empleadas dentro del IES Mugaros
- Estrategias de organización empleadas en relación con el entorno (ayuntamiento, clubs deportivos, asociaciones...) del IES Mugaros.

OEC.4. *Conocer la implicación de las alumnas y alumnos, el profesorado, las familias y las instituciones del entorno con el PDC.*

Variables de estudio:

- Conocimiento del profesorado del PDC.
- Implicación del profesorado en el PDC.
- Motivos de práctica del alumnado percibidos por el profesorado
- Motivos de abandono del alumnado percibidos por el profesorado.
- Conocimiento de la ANPA del PDC.
- Implicación de la ANPA en el PDC.
- Motivos de práctica del alumnado percibidos por la ANPA
- Motivos abandono del alumnado percibidos por la ANPA.
- Conocimiento de las instituciones del entorno del PDC.
- Implicación de las instituciones del entorno en el PDC.
- Motivos de práctica del alumnado percibidos por las instituciones del entorno.
- Motivos de abandono del alumnado percibidos por las instituciones del entorno.

OEC.5. *Comprender la raíz de los cambios más significativos producidos en la comunidad educativa.*

Variables de estudio:

- Opinión del profesorado sobre las medidas del PDC.
- Percepción del profesorado sobre la práctica de AF del alumnado.
- Opinión del profesorado sobre la influencia del PDC en el alumnado.
- Opinión del profesorado sobre el papel de las familias en la práctica del alumnado.
- Opinión de la ANPA sobre las medidas del PDC.
- Percepción de la ANPA sobre la práctica de AF realizada por el alumnado.
- Opinión de la ANPA sobre la influencia del PDC en el alumnado.
- Opinión de la ANPA sobre el papel de las familias en la práctica del alumnado.
- Opinión de las instituciones del entorno sobre las medidas del PDC.
- Percepción de las instituciones del entorno sobre la práctica de AF realizada por el alumnado.
- Opinión de las instituciones del entorno sobre la influencia del PDC en el alumnado.
- Opinión de las instituciones del entorno sobre el papel de las familias en la práctica de AF del alumnado.

III.2.2. POBLACIÓN Y SUJETOS

La población empleada para el estudio de caso, pertenece a uno de los centros del estudio descriptivo de desarrollo. Se trata de la comunidad educativa del IES Mugar dos y su entorno.

III.2.2.1. Contexto

El IES Mugar dos es uno de los dos centros escolares públicos con ESO para la península de Bezoucos, conformada por los ayuntamientos de Mugar dos (población= 5.417 en 2014) y Ares (población= 5.741 en 2014), que divide las rías de Ferrol y Ares, dentro del golfo Ártabro. Los dos municipios se integran en la comarca de Ferrolterra con la que comparten área metropolitana.

Además de compartir instituto, aunque cada ayuntamiento cuenta con su área municipal de deportes e instalaciones deportivas propias, presentan una tendencia a compartir servicios y a aumentar la organización de actividades conjuntas. El ejemplo más significativo, es el Complejo Acuático O Castro para la población de ambos municipios; o, entre otras citas deportivas anuales, la Carrera popular de Fin de Año Mugar dos-Ares.

Figura III.2 Situación de Ferrolterra en el mapa (visionesdeferrolterra.bolgspot.com.es)



Figura III.1 Puerto de Mugar dos y vista del monte de la Pandoira



El Instituto de Bachillerato de Mugar dos (IBM) fue creado en el año 1987 para atender las demandas educativas de ambos municipios. Fue en ese momento cuando el centro contó con la matrícula más numerosa, cercana a los 450 alumnos. Sin embargo el número ha ido decreciendo, hasta rondar los 250 actuales debido a la

III. MARCO METODOLÓGICO

creación de otro centro de secundaria en Ares; pero, principalmente, a causa del fuerte declive demográfico y envejecimiento progresivo de la población.

La oferta educativa del centro abarca en estos momentos todos los tramos de Educación Secundaria Obligatoria y postobligatoria (Tabla III.7). Incluye, además, la Educación Secundaria para personas Adultas (ESA).

Para todas ellas, tiene autorizadas dos líneas que generalmente en la ESO se cubren con desdobles de unos quince alumnos/as por grupo o con la creación de Programas de Mejora. Por el contrario, en las dos modalidades de bachillerato ofertadas, Ciencias y Humanidades-Ciencias Sociales, cada grupo suele rondar los treinta alumnos por grupo y en el caso de la matrícula de adultos, aunque no numerosa, ha experimentado como consecuencia de la situación laboral derivada de la crisis económica, un ligero aumento en los últimos años.

Tabla III.1 Alumnado IES Mugaros cursos 2013-14, 2014-15 y 2015-16 (PGA IES Mugaros)

2015-16					2014-15	2013-14
ETAPAS	LÍNEAS	ALUMNOS	ALUMNAS	TOTAL	TOTAL	TOTAL
ESO	1º ESO – A	5	10	115	116	119
	1º ESO – B	5	9			
	TOTAL	29				
	2º ESO	12	16			
	3º ESO – A	8	7			
	3º ESO – B	8	7			
	TOTAL	30				
	4º ESO – A	12	9			
	4º ESO – B	4	3			
	TOTAL	28				
BACHILLERATO	1º BACH – A	14	17	115	105	82
	1º BACH – B	14	12			
	TOTAL	57				
	2º BACH – A	12	16			
	2º BACH – B	17	13			
	TOTAL	58				
ESA	I-II ESA	4	4	22	34	34
	III-IV ESA	4	10			

El claustro también se ha visto reducido en la última década hasta estabilizarse en 33 profesores. Se trata de una plantilla estable, donde casi la totalidad cuenta con destino definitivo en el centro. Por sexos, el porcentaje de profesoras (55%), es superior al de profesores. Por edad, la media supera los 50 años. Y a mayores, el centro cuenta en su plantilla con una administrativa, dos conserjes y tres limpiadoras.

El edificio que alberga el IES Mugaros se encuentra en el llamado Monte de la Pandoira, promontorio situado en la parte alta de la villa de Mugaros, desde el que se divisa gran parte de la ría de Ferrol. Se trata de una construcción de planta rectangular con unos 100 metros de longitud. El edificio consta de un único espacio interior en el que se abren todas las dependencias, distribuidas en cuatro subniveles comunicados por corredores, rampas y escaleras. A mayores el centro dispone, dentro del recinto escolar, de un polideportivo cubierto (30X20), una pista de baloncesto (30X20), una de voleibol (20X15) y un patio exterior con dos mesas de pin-pon.

III.2.2.2. Alumnado

El IES Mugaros se trata de un centro pequeño con dos líneas por curso, por lo que el alumnado participante pertenece a una de las dos líneas existentes. Aunque en el estudio de casos, no utilizamos el término muestra, aquí lo hemos utilizado en el caso del alumnado porque los sujetos vienen del estudio evolutivo inicial realizado con todos los centros con PDC.

La muestra corresponde con la utilizada en la primera toma del estudio descriptivo de desarrollo (curso académico 2013-2014, alumnado de 1º y 2º de la ESO) y la relativa al segundo momento (curso académico 2015-2016, alumnado de 3º y 4º de la ESO), que pertenece a la misma población, lo que nos permite realizar un estudio longitudinal.

En la Tabla III.8, se observa su distribución en función del género de los escolares en ambos momentos de estudio. Podemos ver como en la muestra (47 sujetos en el primer momento y 49 en el segundo) el reparto en chicos y chicas es equilibrado, siendo un poco superior el número de alumnas recogido (6% de media en la diferencia entre momentos).

Tabla III.2 Distribución de la muestra en función del género de los escolares del IES Mugaros.

MOMENTO	1.GÉNERO	N	%
2013-2014	MASCULINO	21	44,7*
	FEMININO	26	55,3*
	TOTAL	47	100
2015-2016	MASCULINO	24	49,0*
	FEMININO	25	51,0*
	TOTAL	49	100

*Destacados en **negrita** los porcentajes de chicos y chicas respecto a la muestra total en cada momento de estudio.

Al igual que en el estudio descriptivo de desarrollo (Apartado III.1.2), en la Tabla III.9 se organiza la muestra en función del curso y género de los escolares, observando como las muestras de ambos momentos son equilibradas (diferencia de 2%) también en el estudio de caso.

Por otra parte, la distribución de la muestra por cursos (Tabla II.9) es asimismo equilibrada, aunque se presentan pequeñas diferencias entre géneros. En ambos momentos los chicos presentan la muestra más grande en los de mayor edad (7% de diferencia media), mientras las chicas presentan la muestra más grande en las de menor edad (14% de diferencia media).

Tabla III.3 Distribución de la muestra en función del curso y género de los escolares del IES Mugaros.

MOMENTO	1.GÉNERO	CURSO	N	%
2013-2014	MASCULINO	1º	10	47,6
		2º	11	52,4
		Total	21	100
	FEMININO	1º	15	57,7
		2º	11	42,3
		Total	26	100
TOTAL	1º y 2º	47	49*	
2015-2016	MASCULINO	3º	11	45,8
		4º	13	54,2
		Total	24	100
	FEMININO	3º	14	56,0
		4º	11	44,0
		Total	25	100
TOTAL	3º y 4º	49	51*	

*Destacados en **negrita** los porcentajes por momento respecto a la muestra.

Del mismo modo que en el estudio descriptivo de desarrollo, la muestra variará en cada variable analizada en función de la agrupación y de las alteraciones que pueda sufrir (discriminación de los N.C y preguntas erróneas).

III.2.2.3. Profesorado

Para este estudio además, hemos aplicado un nuevo cuestionario a todo el profesorado del IES en el curso académico 2015-2016. Tal y como se puede contemplar en la Tabla III.10, 12 docentes representan a la población de estudio (profesorado=33), destacando el número de profesoras participantes (33% más de profesoras que de profesores).

Tabla III.4 Muestra de todo el profesorado participante en el estudio de caso

	N	%
MASCULINO	4	33,3
FEMININO	8	66,7
TOTAL	12	100

III.2.2.4. Informantes de la comunidad educativa y del contexto deportivo

Como aparece reflejado en la Tabla III.11, a mayores hemos contado con un total de 13 informantes, que se han ofrecido voluntariamente a colaborar en el estudio, ayudando a conocer desde diferentes posiciones el PDC del IES Mugardos y el entorno deportivo que lo rodea. Mencionar como algunos de ellos, han participado de forma diferenciada según sus papeles participantes en el proyecto, como es el caso del profesorado que tiene el papel además de coordinador. Sin embargo, aunque se trataron de realizar dos entrevistas más (técnico deportivo del ayuntamiento de Ares y el técnico deportivo del club de remo de Mugardos) para tener una representación de los informantes más completa, finalmente resultó imposible cuadrar horarios. Sin embargo podemos decir que los informantes que han participado en el estudio dan una buena representación del IES Mugardos y su contexto deportivo.

Tabla III.5 Informantes de las entrevistas del estudio de caso (2015 – 2016).

2015-16	N
Coordinadora del PDC	1
Coordinadora de los Premios Estudio y Deporte	1
Directiva del centro	4
Coordinador del departamento EF	1
Directiva de la ANPA	3
Técnico deportivo del ayuntamiento de Mugardos	1
Técnico del club Galicia Mugardos (fútbol)	1
Monitora de la academia Móvete (baile)	1

III.2.3. INSTRUMENTOS

A diferencia del estudio descriptivo de desarrollo, se han empleado diversas técnicas o instrumentos debido al grado de profundidad que se pretende desarrollar con esta metodología, los cuales se recogen en la Tabla III.12.

Tabla III.6 Técnicas utilizadas en el estudio de caso.

TÉCNICAS DE ENCUESTA	
Cuestionarios	
Entrevistas	Individual
	Grupal
Documentos Organizativos de Centro	Programación General Anual
	Proyecto Deportivo IES Mugaros
	Programaciones de Área

III.2.3.1. Técnicas de encuesta

Hemos utilizado dos tipos de técnicas de encuesta: cuestionarios y entrevistas. En ambas se recoge información de los participantes en el PDC, mediante preguntas que buscan conocer opiniones, vivencias, etc., siempre desde una interpretación individual. A continuación pasamos a describir cada una de ellas, incluyendo además los documentos organizativos de centro, que resultan de vital importancia al tratarse de un proyecto llevado a cabo en el entorno escolar.

III.2.3.1.1. Cuestionarios

En el estudio descriptivo de desarrollo aplicamos un cuestionario al alumnado perteneciente a centros con PDC ([Anexo IV](#)), con el objetivo de conocer su evolución tras dos cursos académicos. Aunque no son resultados propios de este estudio, nos sirve para situarnos ya que en el estudio de caso se vuelve a analizar su evolución con el mismo método ([Apartado III.1.5](#)), pero aplicándose en un momento posterior (2015-2016) y solo en las variables más destacables.

La relación que este instrumento ha mantenido con los objetivos y variables de estudio se presenta en la Tabla III.13.

III. MARCO METODOLÓGICO

Tabla III.7 Relación entre el cuestionario del alumnado con los objetivos y los elementos de estudio.

CUESTIONARIO DEL ALUMNADO	
OBJETIVOS	VARIABLES
<p>OEC.1. Contrastar si ha habido una evolución de los estudiantes del IES Mugar dos en sus hábitos de vida; actitudes y percepciones; valoración de la escuela y la EF, atendiendo al género tras tres cursos de aplicación de los PDC.</p> <p>OEC.2. Describir la evolución en la práctica de actividad física en el alumnado activo y no activo del IES Mugar dos tras tres cursos académicos atendiendo al género.</p>	<ul style="list-style-type: none">- <u>Práctica de AF semanal del alumnado.</u>- <u>Práctica de AF informal semanal del alumnado.</u>- <u>Práctica de AF de club semanal del alumnado.</u>- Desplazamiento del alumnado de casa-escuela y escuela-casa.- Actividades que realiza con frecuencia el alumnado en los recreos.- Percepción de la práctica de AF total semanal.- Percepción de la situación actual AF.- Gusto hacia la práctica regular de AF.- Motivos para la no práctica.- Valoración de la escuela.- Valoración de la EF.- Valoración de la oferta de AF escolar.

Las funciones del cuestionario del alumnado dentro del estudio han sido básicamente tres:

- Favorecer un primer acercamiento y conocimiento del alumnado del IES Mugar dos, elemento fundamental de estudio para el estudio de caso.
- Permitir la comparación y triangulación de momentos, pues gracias a la aplicación en los dos momentos de estudio, se pudo contrastar los datos observando la evolución de los estudiantes tras tres cursos académicos de aplicación del PDC del IES Mugar dos.
- Facilitar la elaboración de las entrevistas y cuestionario de profesorado, realizados en el curso 2015-2016 y que parten de los resultados del cuestionario del alumnado.

También se emplea un cuestionario para el profesorado (Anexo V), debido a la dificultad de concretar una cita para una entrevista grupal con los 33 profesores/as y lo extensivo que resultaría realizar una entrevista personal. Por lo que finalmente seleccionamos el cuestionario nuevamente como instrumento.

En esta ocasión se construye a partir del análisis del cuestionario del alumnado, donde gracias a un grupo de discusión se valoró la utilización de preguntas abiertas, para permitirnos analizar cualitativamente cuales son las perspectivas del profesorado a cerca del PDC. Una vez constituido, fue validado por un grupo de expertos, quedando finalmente conformado tal y como se muestra en el Anexo V. Para su aplicación se informó a la directiva del centro y se distribuyeron en el curso escolar 2015-2016, tanto de forma telemática, como en formato papel. Sin embargo, a pesar

de las facilidades aportadas solo se cubrieron un total de 12 cuestionarios. La relación que este instrumento ha mantenido con los objetivos y variables de estudio se presentan en la Tabla III.14.

Tabla III.8 Relación entre el cuestionario del profesorado con los objetivos y los elementos de estudio.

CUESTIONARIO DEL PROFESORADO	
OBJETIVOS	VARIABLES
OEC.4. Conocer la implicación la implicación de las alumnas y alumnos, el profesorado, las familias y las instituciones del entorno con el PDC.	<ul style="list-style-type: none">- Conocimiento del profesorado del PDC.- Opinión del profesorado sobre las medidas del PDC.- Implicación del profesorado en el PDC.- Motivos de práctica y abandono del alumnado percibidos por el profesorado.
OEC.5. Comprender la raíz de los cambios más significativos producidos en la comunidad educativa.	<ul style="list-style-type: none">- Percepción del profesorado sobre la práctica de actividad física del alumnado.- Opinión del profesorado sobre la influencia del PDC en el alumnado.- Opinión del profesorado sobre el papel de las familias en la práctica de actividad física del alumnado.

Las funciones del cuestionario del profesorado dentro del estudio han sido dos:

- Favorecer la comprensión de la figura del profesorado del centro dentro del PDC.
- Permitir el proceso de triangulación, contrastando las respuestas del profesorado, con el resto de agentes implicados.

III.2.3.1.2. Entrevistas

De acuerdo con López y Deslauriers (2011), esta técnica tiene un enorme potencial para permitirnos acceder a la parte mental de las personas y a su parte vital, a través de la cual descubrimos su cotidianidad y las relaciones sociales que mantienen. De esta forma la entrevista se convierte en los estudios cualitativos, en un instrumento de investigación suficiente y en muchos casos de uso obligatorio; y en los más cuantitativos contribuye a situar en un contexto social y cultural más amplio los números.

Es por ello que la entrevista, ha desempeñado un papel fundamental en nuestro estudio. En una investigación como la nuestra, la entrevista se convirtió en una herramienta magnífica para conocer desde el punto de vista de todas las figuras intervinientes en el PDC, cómo se han vivido las medidas aplicadas y como describían la evolución experimentada tanto en la organización, como en la implicación de los intervinientes y del propio alumnado.

Para adaptarla a las necesidades del estudio, las hemos aplicado en el último curso escolar estudiado en el IES Mugaros (2015-2016), para que de esta forma los intervinientes pudiesen aportar sus valoraciones y percepciones tras la aplicación durante el mayor tiempo posible de las medidas del PDC.

Respetando la diversidad de intenciones, decidimos elaborar una entrevista semiestructurada (adaptada a cada interviniente o grupo de intervinientes), que facilitaba una mayor consecución de nuestros intereses y que invitaba a reflexionar a cada voluntario en función de su papel dentro del proyecto.

Para su aplicación seguimos un guion con temas o preguntas guía. Aunque los temas han sido muy afines, las preguntas no han sido idénticas. También el desarrollo de las entrevistas y la duración de las mismas han sido dispares. No obstante, de todos y cada uno de los voluntarios hemos recogido información sobre cuatro grandes campos: características que los definen en referencia al estudio, reflexiones sobre las medidas de promoción de AF, lazos establecidos entre la comunidad educativa y su contexto y percepciones y valoraciones a cerca del alumnado.

Las entrevistas se recogieron mediante grabaciones en audio para permitirnos recoger la entrevista al completo y dedicarnos exclusivamente a dirigirla, crear un buen clima y captar la comunicación no verbal que podía reflejar problemas en la comprensión de las preguntas. Para el análisis se ha requerido transcribir cada uno de los audios e identificar cada una de las figuras intervinientes. En la Tabla III.15, recogemos la relación que han mantenido las entrevistas con los objetivos y variables de estudio.

III. MARCO METODOLÓGICO

Tabla II.9 Relación entre las entrevistas, los objetivos y los elementos de estudio.

ENTREVISTAS	
OBJETIVOS	VARIABLES
OEC.3. Definir las estrategias de organización para la promoción de actividad física en el alumnado del IES Mugarodos.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de organización empleadas dentro del IES Mugarodos - Estrategias de organización empleadas en relación con del entorno (ayuntamiento, clubs deportivos, asociaciones...) del IES Mugarodos.
OEC.4. Conocer la implicación del alumnado, el profesorado, las familias y las instituciones del entorno con el PDC.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del profesorado del PDC. - Opinión del profesorado sobre las medidas del PDC. - Implicación del profesorado en el PDC. - Motivos de práctica y abandono del alumnado percibidos por el profesorado. - Conocimiento de la ANPA del PDC. - Opinión de la ANPA sobre las medidas del PDC. - Implicación de la ANPA en el PDC. - Motivos de práctica y abandono del alumnado percibidos por la ANPA. - Conocimiento de las instituciones del entorno del PDC. - Opinión de las instituciones del entorno sobre las medidas del PDC. - Implicación de las instituciones del entorno en el PDC. - Motivos de práctica y abandono del alumnado percibidos por las instituciones del entorno.
OEC.5. Comprender la raíz de los cambios más significativos producidos en la comunidad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción del profesorado sobre la práctica de actividad física del alumnado. - Opinión del profesorado sobre la influencia del PDC en el alumnado. - Opinión del profesorado sobre el papel de las familias en la práctica de actividad física del alumnado. - Percepción de la ANPA sobre la práctica de actividades físico deportivas realizadas por el alumnado. - Opinión de la ANPA sobre la influencia del PDC en el alumnado. - Opinión de la ANPA sobre el papel de las familias en la práctica de actividad física del alumnado. - Percepción de las instituciones del entorno sobre la práctica de actividades físico deportivas realizadas por el alumnado. - Opinión de las instituciones del entorno sobre la influencia del PDC en el alumnado. - Opinión de las instituciones del entorno sobre el papel de las familias en la práctica de actividad física del alumnado

Las funciones de las entrevistas dentro del estudio han sido dos:

- Favorecer la comprensión del IES Mugarodos y su entorno en su globalidad.
- Permitir el proceso de triangulación de sujetos: contrastando las respuestas del profesorado vinculado, las familias y las instituciones del entorno.

III.2.3.1.3. Documentos organizativos de centro

Al tratarse de un estudio cualitativo enmarcado en el contexto de un centro educativo se hace imprescindible el manejo de los documentos organizativos del centro como la programación general anual o las programaciones de las áreas implicadas, además de las memorias justificativas de las medidas de mayor transcendencia. Estos documentos nos permiten un acercamiento más individual y contextual a la realidad objeto de estudio.

De igual modo, al enmarcarse en un estudio longitudinal buscando el análisis evolutivo, quedan contemplados dentro de cada tipo de documento organizativo los referentes a todos los momentos de estudio, siendo estos: curso escolar 2013-2014; 2014-2015 y 2015-2016. A continuación en la Tabla III.16 aparecen reflejados los documentos organizativos analizados, comentar que no hemos podido contar con el Proyecto Educativo de Centro (PEC) ya que se encontraba en el momento de la solicitud en revisión.

Tabla III.10 Documentos organizativos de centro analizados.

DOCUMENTOS ORGANIZATIVOS DE CENTRO
Programación General Anual (PGA)
Memorias del Proyecto Deportivo
Programación de EF

Al igual que el resto de instrumentos empleados, en la Tabla III.17, recogemos la relación que han mantenido los documentos organizativos con los objetivos y variables de estudio.

Tabla III.11 Relación entre los documentos organizativos de centro, los objetivos y los elementos de estudio.

DOCUMENTOS ORGANIZATIVOS DE CENTRO	
OBJETIVOS	VARIABLES
OEC.3. Definir las estrategias de organización para la promoción de actividad física en el alumnado del IES Mugardos.	- Estrategias de organización empleadas dentro del IES Mugardos

III.2.3.2. Validez y fiabilidad

En este estudio, del mismo modo que señala Erazo (2011), entendemos que el rigor científico no está ligado al uso de un método u otro, sino a la "impecabilidad" o falta de errores con que son aplicados. Por ello dadas las dimensiones de realidad que

buscamos abordar y el objeto de estudio, hemos compaginado las dos posturas y se ha mantenido el uso de términos más cuantitativos (fiabilidad y validez), con otros más cualitativos (credibilidad, consistencia, confirmabilidad y transferencia). A continuación se enumeran las estrategias para la consecución de un mayor rigor científico, que hemos utilizado durante nuestro estudio:

A continuación, se expone cómo se han llevado a la práctica las estrategias y cuál es la relación que cada una mantiene con los criterios de rigor científico, siguiendo el análisis de Pérez-Serrano (1990) y Erazo (2011).

1. Triangulación:

- La utilización de diferentes instrumentos: entrevistas, cuestionarios y documentos organizativos de centro, nos ha permitido realizar una triangulación de métodos.
- La participación de diferentes agentes: 47 alumnos y alumnas en el primer momento y 49 en el segundo, 29 docentes (contabilizando ambos momentos de aplicación) y 13 informantes, nos ha facilitado la triangulación de sujetos.
- El estudio de la evolución del alumnado, lo que ha propiciado la triangulación de tiempos.
- La necesidad de contrastar con otras investigaciones durante la interpretación, lo que ha facilitado una triangulación teórica, basada en la literatura.
- Su uso facilita la credibilidad de nuestra investigación (validez interna), ya que hemos comprobado que los instrumentos miden lo que dicen medir, cubren los objetivos para los que han sido aplicados y, por lo tanto, los datos que presentamos son de confianza.
- También nos ha permitido comprobar la consistencia de los datos (fiabilidad), es decir, si se mantenían en diferentes situaciones sus opiniones o pensamientos. Por ejemplo, las preguntas realizadas a diferentes agentes sobre un mismo tema.

2. Observación persistente:

- El estudio se ha prolongado en el tiempo, concretamente durante tres cursos académicos, tiempo en el cual hemos establecido contacto y observación continúa de la comunidad educativa del IES Mugaros y de forma especial durante el curso académico 2015-2016, momento en el que los informantes han sido miembros participantes del proceso. Esto nos ofrece una mayor garantía, habla de la veracidad de los datos que hemos recogido y de su credibilidad.

3. Contrastar los resultados con las fuentes y con los participantes:

- Para este estudio hemos revisado investigaciones de similares características a fin de contrastar y encontrar la mejor forma de aplicación de los instrumentos y de análisis de los datos.
- Hemos informado de los resultados obtenidos a la comunidad educativa del IES Mugardos de forma continua. Mediante los datos descriptivos de la muestra de alumnos del primer momento, su evolución tras tres cursos académicos y los resultados obtenidos del estudio de su contexto.

4. Control del propio investigador:

- Durante la categorización de las entrevistas y los documentos organizativos oficiales realizamos una continua comprobación del proceso por parte del investigador principal, a modo de control intrainvestigador, con la que perseguíamos una mayor credibilidad de los resultados (validez interna):
 - Tras la categorización en el programa MAXQDA versión 10, volvimos a los documentos durante varios días, categorizando nuevamente para comprobar si las etiquetas coincidían.
 - Una vez finalizada la categorización de cada instrumento repasábamos intentando identificar posibles errores o imprecisiones.
 - Dividimos todos los instrumentos en función de cada dimensión y categoría, lo cual nos permitía identificar visualmente textos que no se correspondían con la etiqueta que se les había establecido previamente.

5. Control de expertos:

- A lo largo de toda la investigación y siempre que hemos podido, se ha solicitado el juicio de expertos: en la construcción de las entrevistas y cuestionarios, durante la elaboración de las categorías, así como para la revisión del análisis e interpretación de los datos. Favorecido la credibilidad de la investigación (validez interna), la dependencia o consistencia de los datos (fiabilidad interna) y la confirmabilidad o neutralidad de los resultados (fiabilidad externa).
- Especialmente el control de expertos se ha realizado con el director de esta investigación; el grupo de investigación de la Universidad de A Coruña en Educación Salud y AF: Estudios de Género; doctores internacionales reconocidos por su vinculación con el tema; así como la consulta a investigadores con experiencia metodológica mediante los Journal Club efectuados dentro del programa de doctorado.

6. Descripciones en profundidad y citas textuales:

- Durante la justificación, en la presentación de los planes de acción, en la definición de las categorías y en el análisis e interpretación de los datos, hemos utilizado descripciones profundas, exhaustivas y minuciosas.
- También hemos recurrido frecuentemente a nuestras propias notas de campo y a las citas textuales extraídas de los distintos documentos para entender mejor las descripciones realizadas y cada una de las decisiones y pasos seguidos. La intención ha sido la de favorecer la aplicabilidad o transferencia de nuestra investigación a otro contexto (validez externa), así como la de probar la consistencia de los resultados (fiabilidad interna) y la confirmabilidad de los mismos (fiabilidad externa).
- Estas descripciones densas de todo el proceso han facilitado la comprensión de la experiencia, nos ha permitido conocer la realidad del PDC y nos ha ofrecido pistas para la revisión o para una futura aplicación.
- Con la utilización de estas estrategias hemos intentado probar que aun asumiendo los hándicaps de toda investigación cualitativa, no hemos manipulado el proceso ni los datos presentados.
- Nuestra intención es generalizar la experiencia a través de la explicación, lo más detalladamente posible, de cómo ha sido aplicado el programa para la promoción de la AF y salud y el hecho que ha supuesto participar en ella, de modo especial para el alumnado.

III.2.3.3. Procedimiento

Para el desarrollo de este proyecto, al igual que en el estudio descriptivo de desarrollo, el Grupo de investigación de la Universidad de A Coruña en Educación, Salud y AF: Estudios de género, remitió al IES Mugardos un escrito donde informaba sobre su selección para la continuación del estudio.

Una vez informado del carácter del estudio, se concretaron las fechas para la aplicación de los dos cuestionarios (alumnado y profesorado) y para la elaboración de las entrevistas.

El cuestionario del alumnado, al igual que en el estudio descriptivo de desarrollo, se administró al inicio de la clase de EF por un investigador y con la colaboración del profesorado, mientras que el cuestionario para el profesorado se distribuyó a través de la junta directiva del centro, debido a las imposibilidades horarias para reunir a todos

los participantes. En el caso de las entrevistas, tres fueron los investigadores encargados de dirigir las, permitiendo de esta forma que se pudiesen ejecutar todas ellas en el transcurso de un día.

Finalmente, tanto para el alumnado, como para el profesorado e informantes se recalcó que no existen respuestas correctas o incorrectas y que la mejor respuesta, es la que se encuentra más cercana a sus opiniones y percepciones

III.2.4. ASPECTOS ÉTICOS Y LEGALES

Para comenzar, el grupo de investigación comunicó al centro seleccionado el especial interés que representaba para la investigación, mostrándole los objetivos de investigación planteados para el estudio de su caso e informándoles además de los datos obtenidos en el estudio descriptivo de desarrollo.

Una vez el centro accedió a colaborar, se informó de la preservación de las identidades específicas de cada uno de los implicados, indicando exclusivamente el cargo o vinculación con el PDC y se pasaron a proponer fechas para la recogida de información.

Finalmente, se mantuvo contacto con el centro durante dos cursos académicos, en primer lugar para el intercambio de información y en segundo para la interpretación de algunos datos contrastando los resultados con los participantes.

III.2.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para abordar de la forma más completa posible el estudio de caso, se realizaron dos métodos de análisis diferenciados: uno con carácter cuantitativo, que sigue el mismo procedimiento que el estudio descriptivo de desarrollo ([Apartado III.1.5](#)) y otro con carácter cualitativo, que es el que a continuación se describe.

Antes de indicar el proceso utilizado para dar sentido a los datos extraídos de las entrevistas, los cuestionarios del profesorado y los documentos organizativos de centro, hemos de mencionar que este proceso en una investigación cualitativa, requiere dedicar previamente muchas horas de reflexión, lectura de otras investigaciones y discusión con expertos, mientras que en estudios experimentales esta decisión no suele ocupar demasiado tiempo. Tal y como indica Toja (2001), la explicación puede encontrarse en que no existen reglas claramente marcadas, la tarea es hacer lo más que uno puede para darle sentido, volviendo sobre los datos una y

otra vez en fin de comprobar si los constructos, categorías, explicaciones e interpretaciones tienen sentido y si realmente reflejan la naturaleza de los fenómenos estudiados. Todos los documentos como las entrevistas transcritas o las fotografías realizadas en las visitas al centro, fueron importados al programa de análisis MAXQDA versión 10. El proceso utilizado para dar sentido a los datos sigue la línea descrita por Matins (2015):

1. Lectura vertical de los documentos: en un primer momento se realizó la lectura para una mayor familiarización con el material, sin cualquier imperativo de clasificación inmediata. En segundo, se registraron notas que esclarecieron el sentido de la narrativa (por ejemplo los acontecimientos experimentados por algunos agentes y sus reflexiones). Finalmente, se ejecutó la lectura detenida de cada elemento, con anotaciones simultáneas al margen del texto y selección de palabras claves, lo que permitió iniciar el análisis de contenido.
2. Selección de las dimensiones correspondientes a los distintos grupos de temas tratados: la elección de las dimensiones responde a una doble secuencia inductiva y deductiva, es decir, aunque se procuró que el conocimiento que teníamos del tema no determinase unas dimensiones y categorías prefijadas, ha sido imposible ignorarlos totalmente. Sin embargo, de acuerdo con Toja (2001) esto no supone ningún problema ya que ambos procedimientos no son excluyentes y con frecuencia se compaginan, enriqueciendo el análisis.
3. Selección y definición de las categorías con sus indicadores: tras tener fijadas las dimensiones, se realizó un estudio más parcializado y detallado, permitiéndonos identificar las categorías y con la intención de que cualquier investigador comprenda bien el significado de cada una.
4. Crítica de un especialista del área de las Ciencias de la EF y del Deporte, un profesor de enseñanza superior con dominio de las técnicas de análisis de contenido, asociadas a la investigación cualitativa. En base a sus críticas se realizaron ajustes en el sistema de análisis de las entrevistas, tales como: reagrupar, mejorar y asegurar la exclusividad, o la segregación de algunas categorías y subcategorías.

5. Categorización de cada uno de los elementos: se partió de párrafos y frases como unidades de análisis, ya que consideramos que al no tratarse de un tratamiento de los datos cuantitativo, podemos unir las frases para su mejor interpretación (bien porque todo pertenece a la misma categoría, o bien porque al haber elementos extraídos a partir de grabaciones, ayuda a favorecer la comprensión).
6. Nueva crítica por parte del especialista: en esta ocasión con todos los documentos analizados, se procedió a corroborar si las categorías se adecuaban a cada una de las unidades de análisis y se realizaron los últimos ajustes terminológicos para las categorías.
7. Análisis e interpretación final realizado desde la globalidad de cada dimensión y respondiendo a los objetivos perseguidos en el estudio. Es decir, abordando cada dimensión desde las semejanzas y diferencias entre los agentes implicados, o más sencillamente realizando un análisis horizontal: en función de los objetivos de nuestra investigación y del número de elementos a analizar. Entendemos que esta opción de presentación de los resultados se configura como la más ventajosa, facilitando la comprensión de las estrategias de organización utilizadas en el PDC, identificando la implicación de cada interviniente y comprendiendo la raíz de los cambios.

III. MARCO METODOLÓGICO

Finalmente, tras todo el proceso surgieron las dimensiones y categorías, desarrolladas de forma exhaustiva y excluyente y que se recogen en la Tabla III.18.

Tabla III.12 Categorización de las entrevistas

DIMENSIONES	ACLARACIÓN	CATEGORÍAS				
I. PERSONAL	Características que definen a nuestros informantes.	<ol style="list-style-type: none"> Puesto profesional (PP) Inquietudes respecto a la práctica de AF de los jóvenes (PI) 				
II. MEDIDAS PROMOCIÓN AF	Sus rasgos, el papel de las mismas, las acciones que han seguido para promover la práctica de actividad física saludable, mecanismos de evaluación, valoraciones que los implicados poseen respecto a la funcionalidad de las medidas.	<ol style="list-style-type: none"> Agentes implicados (MA) Valoración (MV) 				
		PDC	<ol style="list-style-type: none"> Origen: Cuándo y porque (MPO) Presencia en la documentación del centro (MPD) Medios de difusión (MPM) 			
			Acciones	<ol style="list-style-type: none"> Estables (MPAE) De nueva incorporación (MPAN) Propuestas de futuro (MPAF) Evaluación e instrumentos (MPAI) 		
				ENTORNO	<ol style="list-style-type: none"> Medios de difusión (MED) Valoración (MEV) Acciones: Evaluación e instrumentos (MEAE) 	
					<ol style="list-style-type: none"> Opiniones desde el centro (RC) Opiniones desde los agentes del entorno (RE) 	
			IV. VALORACIÓN DEL ALUMNADO		Percepciones y valoraciones de los informantes acerca de la práctica de actividad física del alumnado y sus hábitos saludables, los problemas encontrados y las expectativas de futuro que poseen respecto a la práctica actual en los estudiantes.	<ol style="list-style-type: none"> Valoración de la condición física (AC)
				Valoración de los hábitos saludables (AH)		<ol style="list-style-type: none"> AF formal (AHF) AF no formal (AHN) AF informal (AHI)
						<ol style="list-style-type: none"> Motivos de práctica (AP) Motivos de abandono de la práctica (AA)

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

El capítulo se organiza en dos grandes apartados correspondientes a los estudios realizados: estudio descriptivo de desarrollo y el estudio de caso del IES Mugardos. En ellos, se van respondiendo de forma ordenada a los objetivos marcados para la investigación ([Apartado I.2](#)).

IV.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO DE DESARROLLO

En este apartado se recoge el análisis de la evolución de todo el alumnado perteneciente a los 16 centros educativos en los que se aplicaron Proyectos Deportivos de Centro durante los cursos 2013-2014 y 2014-2015 distinguiendo el género para cada una de las variables y el grupo muestral para la práctica de actividad física. Finalmente, se procede a identificar los centros referentes en los que se detecta una disminución del alumnado no activo.

IV.1.1. EVOLUTIVO DE LOS HÁBITOS DE VIDA, ACTITUDES Y PERCEPCIONES Y VALORACIÓN DE LA ESCUELA Y LA EF (OEDD.1)

A continuación, se presenta el análisis comparativo entre la muestra de los estudiantes del 2013-2014 (momento 1) con la muestra del 2014-2015 (momento 2), analizando descriptivamente cada variable y comprobando si estadísticamente se encuentran diferencias significativas entre los dos momentos del estudio. Para ello seguimos la metodología indicada en el [Capítulo III.1](#).

Los resultados, se organizan en tres apartados que se corresponden con las dimensiones en que está organizado el cuestionario. En cada una de ellas están incluidas las variables de estudio que las componen, que han presentado diferencias estadísticas buscando agilizar y facilitar la lectura y comprensión del documento. Comentar, que algunas variables no presentan diferencias estadísticamente significativas, a pesar de observarse diferencias entre momentos, es por ello que se encuentran incluidas en la versión digital, dentro del [Anexo VI](#).

IV.1.1.1. DIMENSIÓN II: Hábitos de vida

A modo de resumen de la dimensión II, reflejada en la Tabla IV.1.1, se señalan todas las variables que han presentado diferencias estadísticamente significativas referentes a los hábitos de vida. Podemos decir que las diferencias estadísticamente significativas se presentan mayormente en contra de unos hábitos de vida activos y saludables, ya que en el grupo de chicos aumentan los desplazamientos pasivos (8); se reducen los chicos que practicaban varias veces por semana actividad física de club (11.a) y los que practicaban más de tres horas semanales de actividades extraescolares (12.c); y disminuyen las chicas que practican frecuentemente actividad física con las amistades, encontrándose el mayor cambio en el aumento de las que nunca lo practican (15).

Sin embargo, llama la atención como el 80% de alumnas que en el primer momento que se encontraban por debajo del tiempo de práctica recomendado por la OMS en el 2010, presentan una tendencia de descenso (78%). En los alumnos en cambio, vemos que aunque el porcentaje de no activos es menor (56%), en el segundo momento tiende a aumentar (60%), fruto del abandono de los alumnos que realizaban mucha práctica de actividad física que acaban convirtiéndose en poco activos.

Tabla IV.1.1 Diferencias estadísticamente significativas de la dimensión II

VARIABLES		ITEMS		GÉNERO
		Nº	Op	
Recorrido habitual.	Casa-escuela	8	8.a	M
	Escuela-casa		8.b	M
Practica de A.F. de Club del alumnado.	Frecuencia semanal	11	11.a	M
Frecuencia de práctica de actividad física con amistades.		15		F

Op= Opción M= Masculino / F= Femenino

Seguidamente se analizan cada una de las variables individualmente, atendiendo al estudio descriptivo de la evolución y a las pruebas estadísticas para identificar los cambios significativos tras dos cursos académicos de aplicación de los PDC.

IV.1.1.1.1. Recorrido habitual de casa a la escuela y de la escuela a casa.

En este apartado se recoge como se realiza el recorrido de casa a la escuela y de la escuela a casa y se cuantifica el tiempo empleado cuando se trata de actividad física.

a) Cómo se hace el recorrido de casa a la escuela y viceversa.

Esta variable se establece en el cuestionario como una única pregunta aunque se subdivide en de casa a la escuela y de la escuela a casa (ítem 8) y actúa de filtro para el ítem 9, en la que se cuantifica el tiempo empleado realizando actividad física. La forma de analizarla fue ambas secciones de manera conjunta. El recorrido habitual de casa a la escuela y de la escuela a casa tiene como posibles respuestas: (1) A pie, (2) En bicicleta, (3) En transporte público, (4) En coche. Debido al bajo número de sujetos que realizan el trayecto en bicicleta hemos fusionado las categorías creando exclusivamente la diferencia entre (1) Transporte activo y (2) Transporte sedentario.

En la Tabla IV.1.2, se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en este ítem, descartando el alumnado que no ha respondido la pregunta en el subapartado de casa a la escuela (4% del total) y de la escuela a casa (5% del total). Tal y como era de esperar, los porcentajes de casa a la escuela y de la escuela a casa son coincidentes. Los mayores porcentajes se encuentran en transporte sedentario (67% de media) en ambos momentos y géneros, siendo el grupo de chicas el más sedentario (chicas= 69% de media y chicos= 65%).

Finalmente, según los análisis efectuados, podemos concluir que el transporte activo de casa a la escuela, como de la escuela a casa, en ambos géneros ha tendido hacia un descenso en el segundo momento, sobresaliendo el grupo de chicos (6%) del de chicas (2%).

Tabla IV.1.2 Recorrido habitual de casa a la escuela y de la escuela a casa de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (8)

1.GÉNERO	8.RECORRIDO DE CASA A ESCUELA		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	TRANSPORTE ACTIVO	188	184	36,4	31,0
		TRANSPORTE SEDENTARIO	328	409	63,6*	69,0*
		Total	516	593	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	15	37		
	Total		531	630		
FEMININO	Válidos	TRANSPORTE ACTIVO	159	171	29,1	27,3
		TRANSPORTE SEDENTARIO	387	455	70,9*	72,7*
		Total	546	626	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	16	33		
	Total		562	659		

1.GÉNERO	8.RECORRIDO DE LA ESCUELA A CASA		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	TRANSPORTE ACTIVO	201	191	39,5	32,2
		TRANSPORTE SEDENTARIO	308	402	60,5	67,8
		Total	509	593	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	22	37		
	Total		531	630		
FEMININO	Válidos	TRANSPORTE ACTIVO	195	209	35,7	33,7
		TRANSPORTE SEDENTARIO	351	412	64,3*	66,3*
		Total	546	621	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	16	38		
	Total		562	659		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros

Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.3, la prueba Chi-cuadrado nos indica que la muestra del 2013-2014 y la muestra del 2014-15 son distintas (presentan diferencias estadísticamente significativas) en el grupo de chicos (significatividad asintótica de casa a la escuela $p=0,007$ y de la escuela a casa $p=0,000$).

Tabla IV.1.3 Comparación del Recorrido habitual de casa a la escuela y de la escuela a casa de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Chi-cuadrado. (8)

Chi-cuadrado: Estadísticos de contraste		
1. GÉNERO	8.RECORRIDO DE CASA A LA ESCUELA	A.8 RECORRIDO DE LA ESCUELA A CASA
MASCULINO	Chi-cuadrado	7,390
	gl	1
	Sig. asintót.	0,007*
		13,191c
		1
		0,000*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.1.1.1.2. Práctica de actividad físico-deportiva de club o colectivo fuera de la escuela con una duración de más de 30 minutos al día.

Esta variable se establece en el cuestionario (11) con tres apartados a) Frecuencia de práctica semanal, b) Clasificación de la actividad, c) Tiempo de dedicación semanal. La sección "a" de la pregunta actúa como filtro para la sección "c" cuantificando el tiempo de frecuencia de práctica. En este estudio no abordamos la clasificación de actividad físico deportiva que practican los alumnos, ya que se trata de un análisis evolutivo y toman mayor relevancia la frecuencia y el tiempo de dedicación semanal.

a) Frecuencia de práctica semanal de club.

La frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva de club (11.a) tiene como posibles respuestas: (1) Nunca, (2) Menos de una vez por semana, (3) Una vez por semana, (4) Dos a tres veces por semana, (5) 4 a 6 veces por semana, (6) Todos los días.

En la Tabla IV.1.4, se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en esta variable, descartando el alumnado que no ha respondido a la pregunta (4% del total). Los mayores porcentajes se distinguen en nunca (46% de media) y en de 2 a 3 veces por semana (25% de media) en ambos momentos y géneros. Finalmente, podemos concluir que la frecuencia de práctica semanal de club, ha tendido hacia un descenso en el segundo momento, ya que en el grupo de chicos se ha reducido la opción de 4 a 6 veces por semana (5%) y se ha visto incrementado en nunca (6%). En el caso de las chicas se reduce la opción 4 a 6 veces por semana (4%) para aumentar en nunca (4%).

Tabla IV.1.4 Frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (11.a)

1.GÉNERO	11.a.FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D DE CLUB	N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15	
MASCULINO	Válidos	NUNCA	163	229	31,8*	37,5*
		MENOS DE UNA VEZ POR SEMANA	10	19	2,0	3,1
		UNA VEZ POR SEMANA	25	33	4,9	5,4
		2-3 VECES POR SEMANA	154	184	30,1	30,2
		4-6 VECES POR SEMANA	120	116	23,4	19,0
		TODOS LOS DÍAS	40	29	7,8	4,8
	Total	512	610	100,0	100,0	
	Perdidos	N.C.	19	20		
Total		531	630			

FEMININO	Válidos	NUNCA	292	368	54,6*	58,4*
		MENOS DE UNA VEZ POR SEMANA	10	8	1,9	1,3
		UNA VEZ POR SEMANA	55	59	10,3	9,4
		2-3 VECES POR SEMANA	102	132	19,1	21,0
		4-6 VECES POR SEMANA	67	51	12,5	8,1
		TODOS LOS DÍAS	9	12	1,7	1,9
		Total	535	630	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	27	29		
Total		562	659			

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros

Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.5, la prueba U de Mann-Whitney nos indica que solo la muestra de chicos es distinta en ambos momentos ($p=0.003$), es decir presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.5 Comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (11.a)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		11.a.FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D DE CLUB
MASCULINO	U de Mann-Whitney	140637,000
	W de Wilcoxon	326992,000
	Z	-2,993
	Sig. asintót. (bilateral)	0,003*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.1.1.1.4. Frecuencia de práctica de actividad física con las amistades

Esta variable se establece en el cuestionario para que los alumnos describan la frecuencia de práctica de actividad física que realizan con sus amistades. Sus posibles respuestas son: (1) Nunca. (2) Algunas veces. (3) Normalmente. (4) Muchas veces.

En la Tabla IV.1.6, se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en esta variable. Los mayores porcentajes se encuentran en algunas veces (49% de media) en ambos momentos y géneros, aunque dependiendo del género la frecuencia menos realizada varía (en el caso de los chicos nunca con un 7% de media, mientras en las chicas muchas veces con un 8%). Finalmente, podemos concluir como las frecuencias de práctica con las amistades han tendido a disminuir en el segundo momento en ambos momentos y géneros, en los chicos disminuyen un 6% los que practican muchas veces con sus amigos (aumentándose en normalmente y algunas veces) y las

chicas aumentan las que nunca practican con sus amigas un 4% (disminuyéndose de muchas veces y normalmente).

Tabla IV.1.6 Práctica de actividad física con las amistades de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (15)

1.GÉNERO	14. PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA DE LAS AMISTADES		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	NUNCA	9	14	1,7	2,3
		ALGUNAS VECES	104	128	20,0	20,6
		NORMALMENTE	264	329	50,8*	53,1*
		CASI TODOS LOS DÍAS	143	149	27,5^a	24,0^a
		Total	520	620	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	11	10		
Total			531	630		
FEMININO	Válidos	NUNCA	25	31	4,5	4,8
		ALGUNAS VECES	208	277	37,8	42,7*
		NORMALMENTE	251	259	45,6^a	40,0^a
		CASI TODOS LOS DÍAS	66	81	12,0	12,5
		Total	550	648	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	12	11		
Total			562	659		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.7, la prueba U de Mann-Whitney nos indica que solo la muestra de chicas es distinta en ambos momentos ($p=0.007$), es decir presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.7 Comparación de la frecuencia de práctica de actividad física con las amistades en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (15)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		15. FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF CON LAS AMISTADES
FEMININO	U de Mann-Whitney	165779
	W de Wilcoxon	378005
	Z	-2,704
	Sig. asintót. (bilateral)	0,007*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.1.1.2. DIMENSIÓN III: Actitudes y percepciones

A modo de resumen de la dimensión III al completo en la Tabla IV.1.8, se señalan todas las variables que han presentado diferencias estadísticamente significativas referentes a las actitudes y percepciones y que aparecen desglosadas a continuación.

Podemos decir que los mayores cambios se producen en el grupo de chicas, donde las percepciones sobre la práctica de actividad física han tendido hacia un descenso (disminuyen las que se consideran muy activas, pasando a considerarse suficientemente activas y aumentan las que se consideran que están poco o nada en forma), lo que puede estar relacionado con el descenso en la satisfacción con su aspecto físico y su intención de cambiar (descienden las que consideran que son bastante activas desde hace más de 6 meses para pasar a considerar que no son muy activas pero que están determinadas a cambiar). En el resto de variables los cambios se producen de forma similar en ambos géneros, los motivos de abandono tienden por lo general hacia el descenso significativo (29), aumenta el gusto hacia la práctica regular (26), aunque cuando se les pregunta por los motivos para la no práctica sigue siendo el motivo más común “no tengo tiempo/ no consigo compatibilizarlo con otras actividades de carácter social o lúdico”, que tras dos cursos de aplicación de los PDC sigue aumentando.

Tabla IV.1.8 Diferencias estadísticamente significativas de la dimensión III

VARIABLES		ITEMS		GÉNERO
		Nº	Op.	
Percepción de la práctica de A.F total semanal.		20		M F
Percepción de la situación actual respecto a la AF.		21		F
Percepciones físicas	Estoy en forma.		22.4	F
	Soy rápido.	22	22.5	F
	Estoy satisfecho con mi apariencia		22.9	F
Opinión práctica regular A.F.		23		F
Opinión de por qué es conveniente realizar AF regularmente.	Ayuda a aliviar la tensión, relaja y permite estar más concentrado.	24	24.1	M F
	Promueve el aprendizaje y perfeccionamiento de las técnicas deportivas.		24.2	M F
	Contribuye a tener un buen estado de salud, control del peso...		24.4	M
	Proporciona momentos de diversión, aventura y excitación.		24.5	F
	Es muy importante para socializarse con otras personas.		24.6	M F
	La competición es estimulante.		24.8	F

Influencia para comenzar A.F.	Comencé porque quise.	25	25.1	M
				F
	Padres.		25.2	M
				F
	Hermanos.		25.3	M
				F
	Otros familiares.		25.4	F
				F
Profesorado de EF.	25.5	M		
		F		
Amistades.	25.6	F		
		F		
Pareja.	25.7	M		
		F		
Recomendación médica.	25.8	M		
		F		
La publicidad.	25.9	M		
		F		
Percepción de satisfacción en A.F.	Cuando soy el único capaz de realizar una actividad.	26	26.1	F
	Cuando consigo hacerlo el/la que mejor.		26.3	F
	Cuando consigo mejorar.		26.4	M
				M
	Cuando los otros son capaces de hacerlo tan bien como yo.		26.5	F
				F
	Cuando aprendo a hacer cualquier cosa divertida.		26.6	F
	Cuando aprendo una habilidad nueva esforzándome mucho.		26.7	F
Cuando marco más puntos/goles...	26.9	F		
		M		
Cuando soy la mejor o el mejor	26.10	F		
		F		
Cuando comprendo bien una actividad nueva.	26.11	F		
		F		
Motivos para la no práctica.	No tengo tiempo. No consigo compatibilizarlo con otras actividades de carácter social o lúdico.	28	28.1	M
				F
	No me gusta sudar.		28.3	M
				M
	No estoy en forma.		28.4	F
				F
	No tengo habilidad.		28.5	F
				M
	Los/las otros/as son mejores.		28.6	F
				M
	Tengo limitaciones físicas.		28.7	F
				F
	Tengo vergüenza.		28.8	F
		M		
Dificultades económicas.	28.9	F		
		F		
Mis padres no me dejan.	28.10	M		
		F		
Hay cosas más interesantes.	28.11	F		
		M		
Mis amistades no practican.	28.12	F		
		F		
Mi familia no practica.	28.13	M		
		F		

Motivos de abandono.	Incompatibilidad con el estudio	29	29.2	M
	No estoy en forma.		29.3	M
				F
	No tengo habilidad.		29.4	M
				F
	Los/las otros/as son mejores.		29.5	M
				F
	Tengo limitaciones físicas.		29.6	M
				F
	Tengo vergüenza.		29.7	M
				F
	Dificultades económicas.		29.8	M
				F
	Mis padres no me dejan.		29.9	M
		F		
Hay cosas más interesantes.	29.10	M		
		F		
Mis amistades no practican.	29.11	M		
		F		
Abandono de mis compañeros/as. Me quedé sin equipo.	29.12	M		
		F		
Falta de participación en el juego. Mucho tiempo en el banquillo.	29.13	M		
		F		
Mi familia no practica.	29.14	M		
		F		

Op= Opción M= Masculino / F= Femenino

A continuación se analizan cada una de las variables individualmente, atendiendo al estudio descriptivo de la evolución y a las pruebas estadísticas para identificar los cambios significativos tras dos cursos académicos de aplicación de los PDC.

IV.1.1.2.1. Percepción de la práctica de actividad física total semanal

Esta variable se establece en el cuestionario para que los estudiantes describan su percepción a cerca de la práctica de actividad física semanal que realizan. Sus posibles respuestas son: (1) Nada activo o sedentario. (2) Poco activo. (3) Suficientemente activo. (4) Activo. (5) Muy activo.

En la Tabla IV.1.9, se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en esta variable. Los mayores porcentajes en los chicos, se encuentran en los que consideran que son muy activos (40% de media en ambos momentos), mientras en el caso de las chicas en las que se consideran activas (34% de media en ambos momentos),

además es reseñable como el grupo menor se encuentra en los que se consideran nada activos o sedentarios (1% de media en ambos momentos en chicos y 3,5% en chicas). Finalmente, podemos concluir como la percepción sobre la práctica total de actividad física a la semana ha tendido a disminuirse en el segundo momento en los que se consideraban muy activos, pasando a considerarse suficientemente activos (6% de media en ambos momentos y géneros).

Tabla IV.1.9 Percepción de la práctica de actividad física semanal que realiza todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (20)

1.GÉNERO	20. PERCEPCIÓN DE LA PRÁCTICA DE AF SEMANAL REALIZADA		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	NADA ACTIVO	7	8	1,3	1,3
		POCO ACTIVO	42	48	8,0	7,7
		SUFICIENTEMENTE	76	130	14,5^a	21,0^a
		ACTIVO	174	205	33,1	33,1
		MUY ACTIVO	226	229	43,0^{aa}	36,9^{aa}
		Total	525	620	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	6	10		
	Total		531	630		
FEMININO	Válidos	NADA ACTIVO	14	29	2,5	4,5
		POCO ACTIVO	100	122	18,1	18,8
		SUFICIENTEMENTE	139	198	25,1	30,5
		ACTIVO	193	214	34,9*	33,0*
		MUY ACTIVO	107	86	19,3^a	13,3^a
		Total	553	649	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	9	10		
	Total		562	659		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.10 y IV.1.11, la prueba U de Mann-Whitney nos indica que la muestra de chicas y de chicos son distintas en ambos momentos (chicos: $p=0,020$ y chicas: $p=0,003$) y la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov nos lo confirma en la muestra de chicas ($p=0,043$) es decir la muestra de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas y en la de chicos hay duda.

Tabla IV.1.10 Comparación de la percepción de la práctica de actividad física semanal realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (20)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		20. PERCEPCIÓN DE LA PRÁCTICA DE AF SEMANAL REALIZADA
MASCULINO	U de Mann-Whitney	150490,000
	W de Wilcoxon	343000,000
	Z	-2,325
	Sig. asintót. (bilateral)	0,020*
FEMININO	U de Mann-Whitney	162094,000
	W de Wilcoxon	373019,000
	Z	-3,002
	Sig. asintót. (bilateral)	0,003*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.11 Comparación percepción de la práctica de actividad física semanal realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (20)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			20. PERCEPCIÓN DE LA PRÁCTICA DE AF SEMANAL REALIZADA
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,062
		Positiva	0,062
		Negativa	-0,003
	Z de Kolmogorov-Smirnov		1,044
	Sig. asintót. (bilateral)		0,226
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,080
		Positiva	0,080
		Negativa	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		1,387
	Sig. asintót. (bilateral)		0,043*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.1.1.2.2. Percepción de la situación actual respecto a la actividad física

Esta variable se establece en el cuestionario para que los alumnos describan su percepción a cerca de su situación actual respecto a la actividad física. Sus posibles respuestas son: (1) No soy muy activo y no pretendo cambiar en los próximos 6 meses. (2) No soy muy activo pero estoy pensando en volverme más activo en los próximos meses. (3) No soy muy activo pero estoy determinado a volverme más activo en los próximos meses. (4) Soy bastante activo pero apenas hice nada en los últimos 6 meses. (5) Acostumbraba a ser bastante activo desde hace un año, pero en los últimos meses fui poco activo.

En la Tabla IV.1.12, se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en esta variable. Los mayores porcentajes se encuentran en los que consideran que son

bastante activos desde hace más de 6 meses (en los chicos 47% de media en ambos momentos y en las chicas 31%), además es reseñable como los que consideran que no son activos y no pretenden cambiar son el grupo menos numeroso, sorprendiendo como al contrario de lo que ocurre regularmente, es el grupo de chicos el que mayor porcentaje presenta (6% de media entre momentos en chicos y 4% en chicas). Finalmente, podemos concluir como mientras en el grupo de chicos la percepción de la situación actual respecto a la actividad física en los chicos ha tendido a permanecer estable, en el grupo de chicas esta percepción se ha modificado un 6% en las que consideraban que eran bastante activas desde hacía más de 6 meses para pasar a considerar que no son muy activas pero que están determinadas a cambiar.

Tabla IV.1.12 Percepción de la situación actual respecto a la actividad física de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (21)

1.GÉNERO	21. PERCEPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL RESPECTO A LA AF		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	No soy muy activo y no pretendo cambiar	20	33	5,3	7,0
		No soy muy activo pero pienso en cambiar	40	57	10,6	12,0
		No soy muy activo pero estoy determinado a cambiar	44	64	11,6	13,5
		Soy bastante activo pero apenas hice nada en los últimos 6 meses	41	44	10,8	9,3
		Soy bastante activo desde hace más de 6 meses	178	219	47,1*	46,2*
		Acostumbraba a ser bastante activo pero en los últimos meses fui poco	55	57	14,6^a	12,0^a
		Total	378	474	100,0	100,0
	Perdidos	N.C. + NO SÉ		153	156	
Total			531	630		
FEMININO	Válidos	No soy muy activo y no pretendo cambiar	21	20	4,7	3,8
		No soy muy activo pero pienso en cambiar	78	112	17,4	21,4
		No soy muy activo pero estoy determinado a cambiar	86	125	19,2	23,9
		Soy bastante activo pero apenas hice nada en los últimos 6 meses	59	64	13,2	12,2
		Soy bastante activo desde hace más de 6 meses	150	146	33,6*	27,9*
		Acostumbraba a ser bastante activo pero en los últimos meses fui poco	53	57	11,9^a	10,9^a
		Total	447	524	100,0	100,0
	Perdidos	N.C. + NO SÉ		115	135	
Total			562	659		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.13, la prueba U de Mann-Whitney nos indica que solo la muestra de chicas es distinta en ambos momentos ($p=0.055$), es decir presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.13 Comparación de la percepción de la situación actual respecto a la actividad física en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (21)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		21. PERCEPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL RESPECTO A LA AF
FEMININO	U de Mann-Whitney	108950,500
	W de Wilcoxon	246500,500
	Z	-1,923
	Sig. asintót. (bilateral)	0,055*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.1.1.2.3. Percepciones físicas

Este apartado recoge como se clasifican los alumnos teniendo en cuenta su físico. Para ello, en el cuestionario, se fusionan todas las variables dentro de una misma pregunta, donde se exponen una serie de afirmaciones a las que los alumnos tienen que responder su grado de acuerdo.

a) Estoy en forma

Esta variable se establece para que los alumnos describan el grado en el que están de acuerdo con la afirmación estoy en forma. Sus posibles respuestas son: (1) Nada. (2) Poco. (3) Medio. (4) Bastante. (5) Mucho.

En la Tabla IV.1.14, se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en esta variable. Los mayores porcentajes en los chicos se encuentran en los que están muy de acuerdo con la afirmación estoy en forma (31% de media en ambos momentos), mientras en el caso de las chicas se encuentra en las que están en un grado de acuerdo medio (35% de media en ambos momentos). Además, es reseñable como el grupo menor se encuentra en los que no están nada de acuerdo (3% de media en ambos momentos en chicos y 7% en chicas). Finalmente, podemos concluir como el grado de acuerdo con la afirmación estoy en forma ha tendido a disminuirse en el segundo momento del grupo de chicas, pues podemos observar como disminuyen las que están muy de acuerdo (4%) y aumentan las que están nada (3) y poco de acuerdo (2%), mientras en el grupo de chicos es difícil describir la tendencia ya que disminuyen los que están bastante de acuerdo (3%) y aumentan los que están poco de acuerdo (3%).

Tabla IV.1.14 Descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy en forma. (22.4)

1.GÉNERO	22.4. GRADO DE ACUERDO CON ESTOY EN FORMA		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	NADA	19	14	3,7	2,3
		POCO	42	70	8,3	11,6
		MEDIO	124	160	24,5	26,6
		BASTANTE	160	174	31,6	28,9
		MUCHO	162	184	32,0*	30,6*
		Total	507	602	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	24	28		
Total			531	630		
FEMININO	Válidos	NADA	31	54	5,7	8,6
		POCO	98	126	18,1	20,0
		MEDIO	193	219	35,6*	34,8*
		BASTANTE	135	156	24,9	24,8
		MUCHO	85	74	15,7	11,8
		Total	542	629	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	20	30		
Total			562	659		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla III.1.15, la prueba U de Mann-Whitney nos indica que solo la muestra de chicas es distinta en ambos momentos ($p=0,026$), es decir solo la muestra de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.15 Comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy en forma mediante la prueba Mann-Whitney. (22.4)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		22.d. GRADO DE ACUERDO CON ESTOY EN FORMA
FEMININO	U de Mann-Whitney	158026,500
	W de Wilcoxon	356161,500
	Z	-2,233
	Sig. asintót. (bilateral)	0,026*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

b) Soy rápido

Esta variable se establece para que los alumnos describan el grado en el que están de acuerdo con la afirmación soy rápido. Sus posibles respuestas son: (1) Nada. (2) Poco. (3) Medio. (4) Bastante. (5) Mucho.

En la Tabla IV.1.16, se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en esta variable. Los mayores porcentajes en los chicos se encuentran en los que están muy de acuerdo con la afirmación soy rápido (33% de media en ambos momentos), mientras en el caso de las chicas se encuentra en las que están en un grado de acuerdo medio (35% de media en ambos momentos). Además, es reseñable como el grupo menor se encuentra en los que no están nada de acuerdo (3% de media en ambos momentos en chicos y 6% en chicas). Finalmente, podemos concluir como el grado de acuerdo con la afirmación soy rápido ha tendido a disminuirse en el segundo momento, en el grupo de chicos disminuyen los que están muy de acuerdo (3%) y aumentan los que tienen un grado de acuerdo medio (5%) y en el grupo de chicas disminuyen las que están bastante de acuerdo (6%) y aumentan las que tienen un grado de acuerdo medio (6%).

Tabla IV.1.16 Descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy rápido. (22.5)

1.GÉNERO	22.5. GRADO DE ACUERDO CON SOY RÁPIDO		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	NADA	18	10	3,6	1,7
		POCO	41	53	8,1	8,9
		MEDIO	108	155	21,3	25,9
		BASTANTE	162	189	32,0	31,6
		MUCHO	178	191	35,1*	31,9*
		Total	507	598	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	24	32		
	Total		531	630		
FEMININO	Válidos	NADA	24	46	4,4	7,3
		POCO	88	94	16,2	14,8
		MEDIO	170	241	31,3*	38,0*
		BASTANTE	165	155	30,4	24,4
		MUCHO	96	98	17,7	15,5
		Total	543	634	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	19	25		
	Total		562	659		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.17 y IV.1.18, la prueba U de Mann-Whitney nos indica que solo la muestra de chicas es distinta en ambos momentos ($p=0,023$) y la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov nos lo confirma ($p=0,041$) es decir solo la muestra de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.17 Comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy rápido mediante la prueba Mann-Whitney. (22.5)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		22.e. GRADO DE ACUERDO CON SOY RÁPIDO
FEMININO	U de Mann-Whitney	159428,500
	W de Wilcoxon	360723,500
	Z	-2,267
	Sig. asintót. (bilateral)	0,023*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.18 Comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy rápido mediante la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (22.5)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			22.e. GRADO DE ACUERDO CON SOY RÁPIDO
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,082
		Positiva	0,082
		Negativa	0
	Z de Kolmogorov-Smirnov		1,396
	Sig. asintót. (bilateral)		0,041*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

c) Estoy satisfecho con mi apariencia

Esta variable se establece para que los alumnos describan el grado en el que están de acuerdo con la afirmación estoy satisfecho con mi apariencia. Sus posibles respuestas son: (1) Nada. (2) Poco. (3) Medio. (4) Bastante. (5) Mucho.

En la Tabla IV.1.19, se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en esta variable. Los mayores porcentajes se encuentran en los que están muy de acuerdo con la afirmación estoy satisfecho con mi apariencia (38% de media en ambos momentos y géneros). Además, es reseñable como el grupo menor se encuentra en los que no están nada de acuerdo (4% de media en ambos momentos en chicos y 13% en chicas). Finalmente, podemos concluir como el grado de acuerdo con la afirmación estoy satisfecho con mi apariencia ha tendido a disminuirse en el segundo momento, en el grupo de chicos aumentan los que tienen un grado de acuerdo medio (4%) y están bastante de acuerdo (2%) y disminuyen los que están muy de acuerdo (5%), mientras en el grupo de chicas aumentan las que tienen un grado de acuerdo medio (6%) y están poco de acuerdo (4%) y disminuyen las que están bastante de acuerdo (5%) y mucho (6%).

Tabla IV.1.19 Descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy satisfecho con mi apariencia. (22.9)

1.GÉNERO	22.9. GRADO DE ACUERDO CON ESTOY SATISFECHO CON MI APARIENCIA		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	NADA	21	22	4,1	3,6
		POCO	41	48	8,0	8,0
		MEDIO	86	125	16,9	20,7
		BASTANTE	122	155	23,9	25,7
		MUCHO	240	253	47,1*	42,0*
		Total	510	603	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	21	27		
Total			531	630		
FEMININO	Válidos	NADA	66	86	12,1	13,5
		POCO	66	102	12,1	16,0
		MEDIO	105	160	19,3	25,1
		BASTANTE	121	111	22,2	17,4
		MUCHO	187	179	34,3*	28,1*
		Total	545	638	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	17	21		
Total			562	659		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.20 y IV.1.21, la prueba U de Mann-Whitney nos indica que solo la muestra de chicas es distinta en ambos momentos ($p=0,002$) y la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov nos lo confirma ($p=0,002$), es decir solo la muestra de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.20 Comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy satisfecho con mi apariencia mediante la prueba Mann-Whitney. (22.9)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO	22.i. GRADO DE ACUERDO CON ESTOY SATISFECHO CON MI APARIENCIA	
FEMININO	U de Mann-Whitney	156297,000
	W de Wilcoxon	360138,000
	Z	-3,081
	Sig. asintót. (bilateral)	0,002*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.21 Comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy satisfecho con mi apariencia mediante la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (22.9)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			22.i. GRADO DE ACUERDO CON ESTOY SATISFECHO CON MI APARIENCIA
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,111
		Positiva	0,111
		Negativa	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		1,896
	Sig. asintót. (bilateral)		0,002*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.1.1.2.4. Opinión sobre la práctica regular de actividad física

Esta variable se establece en el cuestionario para que los alumnos describan su opinión sobre la práctica regular de actividad física. Sus posibles respuestas son: (1) No me gusta nada. (2) No me gusta mucho. (3) Me es indiferente. (4) Me gusta bastante. (5) Me gusta mucho.

En la Tabla IV.1.22, se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en esta variable. Los mayores porcentajes en los chicos, se encuentran en el grupo de a los que les gusta mucho practicar actividad física regularmente (50% de media en ambos momentos), mientras en las chicas en a las que les gusta bastante (42% de media en ambos momentos), además es reseñable como el menor grupo se encuentra en aquellos a los que no les gusta nada (3% de media en ambos momentos y géneros). Finalmente, podemos concluir como las opiniones positivas sobre la práctica regular de actividades físicas han tendido a disminuirse en el segundo momento, observándose el mayor cambio en aquellos alumnos a los que les es indiferente (6% en el grupo de chicos y 4% en el de chicas).

Tabla IV.1.22 Opinión sobre la práctica regular de actividad física de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (23)

1.GÉNERO	23. OPINIÓN SOBRE LA PRÁCTICA REGULAR DE AF		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	NO ME GUSTA NADA	11	22	2,1	3,5
		NO ME GUSTA MUCHO	28	18	5,4	2,9
		ME ES INDIFERENTE	42	90	8,1^a	14,5^a
		ME GUSTA BASTANTE	171	195	32,9	31,4
		ME GUSTA MUCHO	268	296	51,5*	47,7*
		Total	520	621	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	11	9		
Total			531	630		
FEMININO	Válidos	NO ME GUSTA NADA	17	20	3,1	3,1
		NO ME GUSTA MUCHO	42	50	7,6	7,8
		ME ES INDIFERENTE	86	128	15,5^a	19,8^a
		ME GUSTA BASTANTE	233	277	41,9*	42,9*
		ME GUSTA MUCHO	178	170	32,0	26,4
		Total	556	645	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	6	14		
Total			562	659		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.23, la prueba U de Mann-Whitney nos indica que solo la muestra de chicas es distinta en ambos momentos ($p=0.029$), es decir presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.23 Comparación de la opinión sobre la práctica regular de actividad física en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (23)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO	23. OPINIÓN SOBRE LA PRÁCTICA REGULAR DE AF	
FEMININO	U de Mann-Whitney	166951,500
	W de Wilcoxon	375286,500
	Z	-2,182
	Sig. asintót. (bilateral)	0,029*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.1.1.2.5. Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente.

Esta variable se establece en el cuestionario como respuesta múltiple, presentando 8 opciones a responder mediante "Si/No": 24.1. Ayuda a aliviar la tensión, relaja y permite estar más concentrado; 24.2. Promueve el aprendizaje y perfeccionamiento de las técnicas deportivas; 24.3. Adquiere una buena conducta

moral; 24.4. Contribuye a tener un buen estado de salud, control del peso...; 24.5. Proporciona momentos de diversión, aventura y excitación; 24.6. Es muy importante para socializarse con otras personas; 24.7. Es importante para estar en forma físicamente; 24.8. La competición es estimulante.

En las Gráficas IV.1.1 y IV.1.2, se presentan los porcentajes de alumnos que han respondido “Sí” a cada una de las opciones distinguiendo el momento en ambos géneros. Para poder contrastar las 7 opciones, se presentan los porcentajes de cada una de forma acumulada, es decir cada pregunta tendrá un valor máximo de 200 (2 grupos por opción: género 2013-14, género 2014-15).

Como se puede observar, el estudiantado en general considera conveniente realizar de forma regular actividad física, siendo las opiniones similares en ambos géneros. Sin embargo se distinguen tres grupos diferenciados: 1.) Las opiniones que han sido escogidas por el alumnado por encima del 90%, correspondientes a las opciones que dotan de razones físicas y representadas por un mayor porcentaje de chicas (contribuye a tener un buen estado de salud, control del peso... y es importante para estar en forma físicamente); 2.) Opiniones relacionadas con el gusto hacia la práctica, seleccionadas por un porcentaje similar en ambos géneros (ayuda a aliviar la tensión, relaja y permite estar más concentrado y proporciona momentos de diversión, aventura y excitación, ambas con un 87% de media en ambos momentos y géneros); y finalmente, 3.) Las opiniones que se representan con un mayor porcentaje de chicos, dirigidas hacia la importancia de las técnicas deportivas, el gusto hacia la competición y las opiniones que otorgan importancia a fines más sociales.

Gráfico IV.1.1 Chicos que han respondido “Sí” a cada una de las opciones de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente. (24)

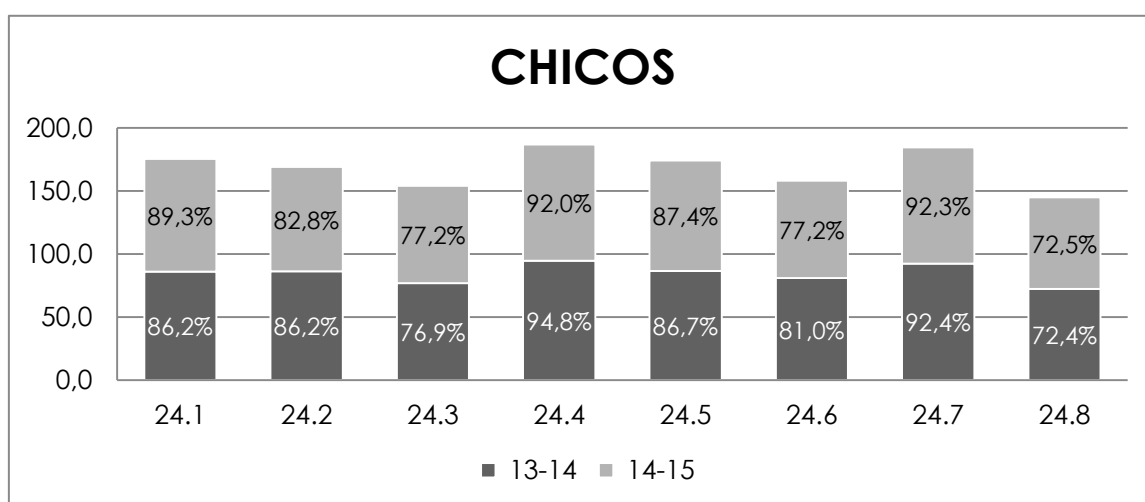
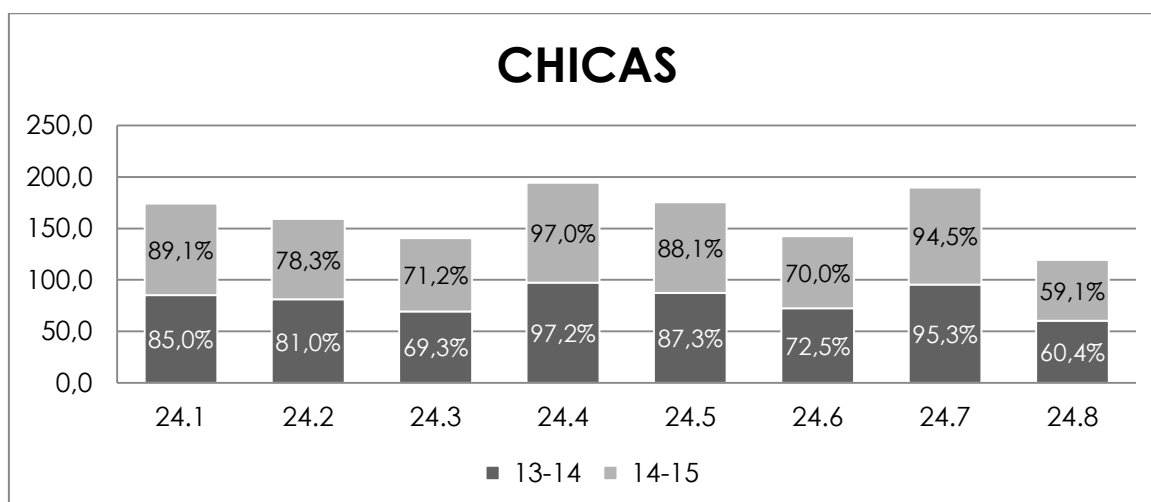


Gráfico IV.1.2 Chicas que han respondido "Sí" a cada una de las opciones de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente. (24).

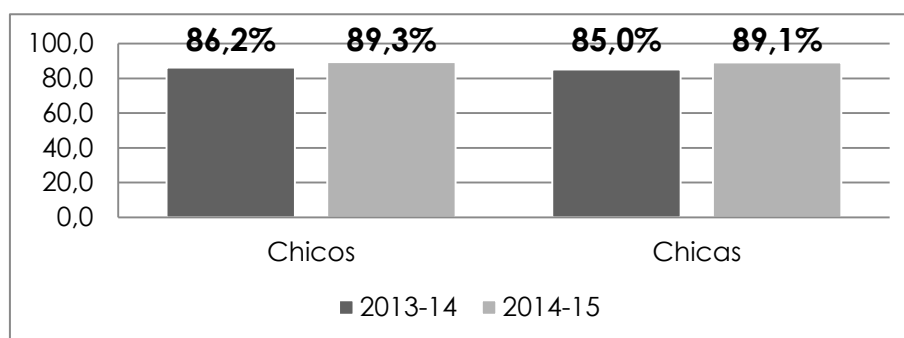


Como se observa posteriormente en cada una de las opciones a través de la prueba Binomial, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en seis de las ocho opciones. En el caso de ambos géneros, los ítems con diferencias son, 24.1, 24.2 y 24.6, aunque dependiendo del género modifica la significatividad estadística en alguno de los ítems como en el de la opción 24.4 donde solo los chicos presentan diferencias significativas y de las opciones 24.5 y 24.8 donde solo las chicas presentan diferencias significativas. Mencionar como las variables que dotan de razones físicas, la importancia de las técnicas deportivas y el gusto hacia la competición han sufrido un descenso significativo, mientras las variables relacionadas con el gusto hacia la práctica han aumentado significativamente. A continuación se analiza de manera individual cada ítem.

a) *Ayuda a aliviar la tensión, relaja y permite estar más concentrado.*

En el Gráfico IV.1.3, vemos como en ambos géneros la opinión que la actividad física ayuda a aliviar la tensión, relaja y permite estar más concentrado está representada por un alto porcentaje (87% de media), viendo como además en ambos tiende a aumentar en el segundo momento (4% de media).

Gráfico IV.1.3 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: ayuda a aliviar la tensión, relaja y permite estar más concentrado en 2013-14 y 2014-15. (24.1)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla III.1.24, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.002$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.24 Comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: ayuda a aliviar la tensión, relaja y permite estar más concentrado de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.1)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	545	431	0,000^{*a}
	Grupo 2	NON	65	69	
	Total		610	500	
FEMININO	Grupo 1	SI	564	449	0,002^{*b}
	Grupo 2	NON	69	79	
	Total		633	528	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,862$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,850$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

Dotándole de mayor fiabilidad, realizamos la prueba de independencia entre la opinión la actividad física ayuda a aliviar la tensión, relaja y permite estar más concentrado y el momento (Tabla III.1.25), en ella se confirma como solo el grupo de chicas presenta dependencia (Phi V de Cramer $p=0.039$, $V=0.061$).

En la Tabla III.1.26, se aprecia como en el curso 13-14 hay menos casos de los esperados ($r_t = -0.5$) en las chicas que opinan que la actividad física ayuda a aliviar la tensión, relaja y permite estar más concentrado, mientras que dos cursos después la tendencia se invierte al haber más chicas de las esperadas ($r_t = 0.5$).

Tabla IV.1.25 Comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: ayuda a aliviar la tensión, relaja y permite estar más concentrado de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (24.1)

Phi V de Cramer: Medidas simétricas				
A.1.GÉNERO			Valor	Sig. aproximada
MASCULINO	Nominal por nominal	Phi	0,048	0,110
		V de Cramer		
N de casos válidos		1110		
FEMININO	Nominal por nominal	Phi	0,061*	0,039*
		V de Cramer		
N de casos válidos		1161		

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

*Destacadas en **negrita** las dependencias.

Tabla IV.1.26 Comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: ayuda a aliviar la tensión, relaja y permite estar más concentrado de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (24.1)

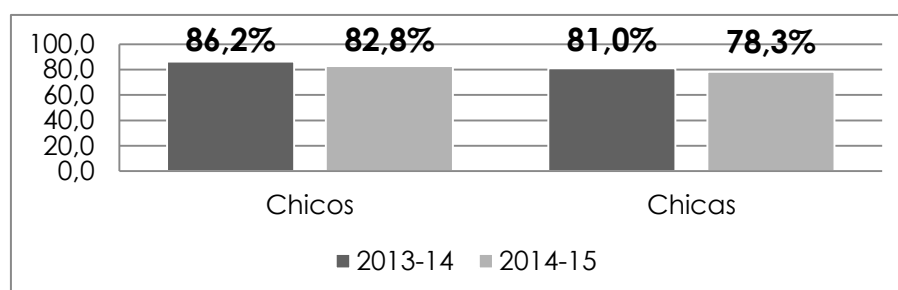
Tabla de contingencia						
1.GÉNERO			SI	NO	Total	
FEMININO	MOMENTO	2013-2014	Recuento	449	79	528
			Frecuencia esperada	460,7	67,3	528,0
			Residuo	-11,7	11,7	
			Residuos tipificados	-0,5*	1,4	
		2014-2015	Recuento	564	69	633
			Frecuencia esperada	552,3	80,7	633,0
			Residuo	11,7	-11,7	
			Residuos tipificados	0,5*	-1,3	
	Total		Recuento	1013	148	1161
			Frecuencia esperada	1013,0	148,0	1161,0

*Destacados en **negrita** se marcan los residuos tipificados.

b) Promueve el aprendizaje y perfeccionamiento de las técnicas deportivas.

En el Gráfico IV.4, destaca como la opinión que la actividad física promueve el aprendizaje y perfeccionamiento de las técnicas deportivas está diferenciada respecto al género, podemos ver como en el grupo de chicos es más frecuente (85% de media), que en el grupo de chicas (80% de media). Finalmente, podemos concluir como ha tendido hacia un leve descenso en el segundo momento en ambos géneros (3% de media).

Gráfico IV.1.4 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: promueve el aprendizaje y perfeccionamiento de las técnicas deportivas en 2013-14 y 2014-15. (24.2)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla III.1.27, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.010$ y chicas $p= 0.048$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.27 Comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: promueve el aprendizaje y perfeccionamiento de las técnicas deportivas de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.2)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	500	426	0,010^a
	Grupo 2	NON	104	68	
	Total		604	494	
FEMININO	Grupo 1	SI	498	421	0,048^b
	Grupo 2	NON	138	99	
	Total		636	520	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,862$.

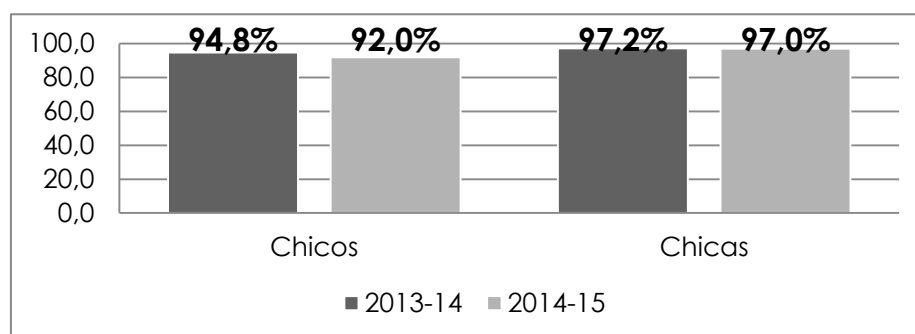
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,810$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

c) Contribuye a tener un buen estado de salud, control del peso...

En el Gráfico IV.1.5, podemos ver como la opinión la actividad física contribuye a tener un buen estado de salud, control del peso... es mayor en el grupo de chicas (97% de media), que en el grupo de chicos (93% de media). Finalmente, podemos concluir como el grupo de chicos ha tendido hacia un leve descenso en el segundo momento (3%).

Gráfico IV.1.5 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: contribuye a tener un buen estado de salud, control del peso... en 2013-14 y 2014-15. (24.4)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla III.1.28, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicos presenta muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.002$), es decir solo el grupo de chicos presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.28 Comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: contribuye a tener un buen estado de salud, control del peso... de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.4)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	562	474	0,002^a
	Grupo 2	NON	49	26	
	Total		611	500	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,948$.

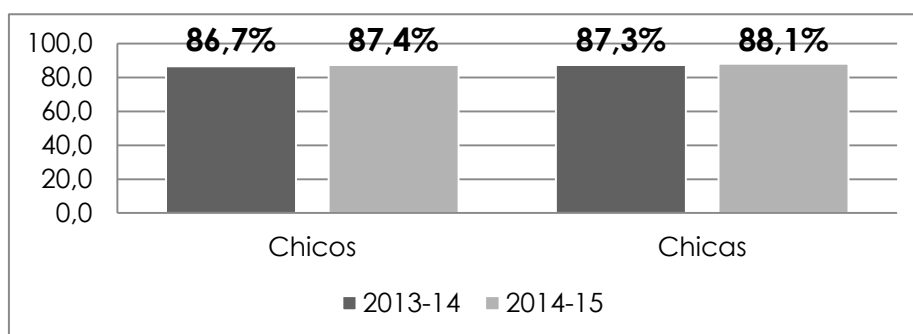
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,972$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

d) Proporciona momentos de diversión, aventura y excitación.

En el Gráfico IV.1.6, podemos ver como la opinión la actividad física proporciona momentos de diversión, aventura y excitación es similar en ambos géneros y momentos (87% de media). Finalmente, podemos concluir como ambos han tendido hacia un leve aumento en el segundo momento (1% de media).

Gráfico IV.1.6 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: proporciona momentos de diversión, aventura y excitación en 2013-14 y 2014-15. (24.5)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.29, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicas presenta muestras distintas en ambos momentos (chicas $p= 0.000$), es decir solo el grupo de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.29 Comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: proporciona momentos de diversión, aventura y excitación de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.5)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	553	460	0,000^{a,b}
	Grupo 2	NON	75	67	
	Total		628	527	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,867$.

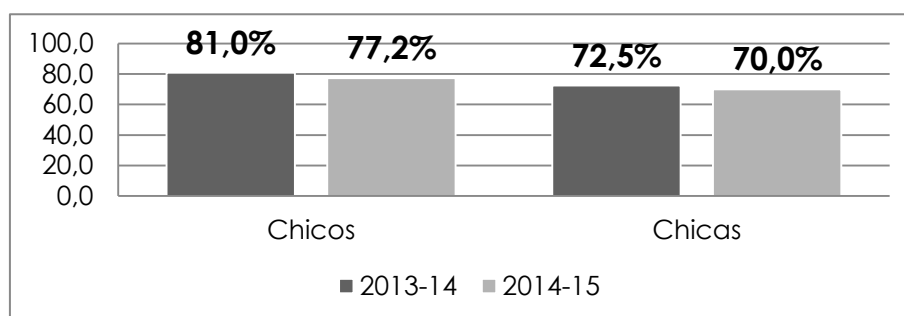
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,873$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

e) *Es muy importante para socializarse con otras personas.*

En el Gráfico IV.1.7, podemos ver como la opinión la actividad física es muy importante para socializarse con otras personas es mayor en el grupo de chicos (79% de media), que en el grupo de chicas (71% de media). Finalmente, podemos concluir como ambos géneros tienden a disminuir en el segundo momento (3% de media).

Gráfico IV.1.7 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: es muy importante para socializarse con otras personas en 2013-14 y 2014-15. (24.6)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.30, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.30 Comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: es muy importante para socializarse con otras personas de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.6)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	468	396	0,000^{*a}
	Grupo 2	NON	138	93	
	Total		606	489	
FEMININO	Grupo 1	SI	441	377	0,000^{*b}
	Grupo 2	NON	189	143	
	Total		630	520	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,810$.

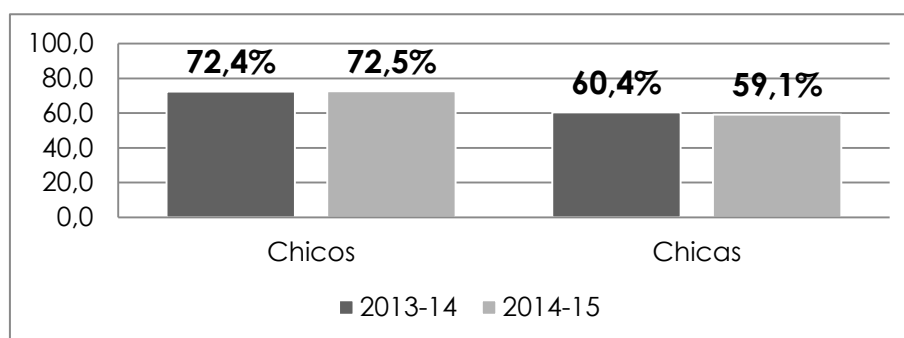
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,725$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

f) La competición es estimulante.

En el Gráfico IV.1.8, destaca la bipolarización que presenta la opinión la competición es estimulante respecto al género, podemos ver como en el grupo de chicos es más frecuente (72% de media), que en el grupo de chicas (60% de media). Finalmente, podemos concluir como en el grupo de chicas ha tendido hacia un descenso en el segundo momento (1%), mientras en los chicos se ha mantenido estable.

Gráfico IV.1.8 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: la competición es estimulante en 2013-14 y 2014-15. (24.8)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.31, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicas presenta muestras distintas en ambos momentos (chicas $p= 0.000$), es decir solo el grupo de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.31 Comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: la competición es estimulante de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.8)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	363	303	0,000^{a,b}
	Grupo 2	NON	251	199	
	Total		614	502	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,724$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,604$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.1.1.2.6. Influencia para comenzar a practicar actividad física.

Esta variable se establece en el cuestionario como respuesta múltiple, presentando 9 opciones a responder mediante “Si/No”: 25.1. Comencé porque quise; 25.2. Padres; 25.3. Hermanos; 25.4. Otros familiares; 25.5. Profesorado de EF; 25.6. Amistades; 25.7. Pareja; 25.8. Recomendación médica; 25.9. Publicidad.

En las Gráficas IV.1.9 y IV.1.10, se presentan los porcentajes de alumnos que han respondido “Si” a cada una de las opciones distinguiendo el momento en ambos géneros. Para poder contrastar las 7 opciones, se presentan los porcentajes de cada una de forma acumulada, es decir cada pregunta tendrá un valor máximo de 200 (2 grupos por opción: género 2013-14, género 2014-15).

Como se puede observar, las influencias para comenzar a realizar actividad física son similares en ambos géneros, pudiendo distinguir cuatro grandes grupos: 1.) Aquellos que comenzaron porque quisieron o por influencia de los padres (representados por un 36% de media en ambos géneros); 2.) Aquellos que comenzaron por sus amistades (representados por un 27% de media en ambos géneros); 3.) Aquellos a los que les influyeron otros familiares o el profesor de EF (representados por un 12% de media en ambos géneros, siendo tan solo un 10% a los que les influyo el profesorado); y finalmente, 4.) Las influencias por debajo del 10%, correspondientes a la publicidad, médico o pareja.

Gráfico IV.1.9 Chicos que han respondido “Si” a cada una de las opciones de la influencia para comenzar a practicar actividad física en 2013-14 y 2014-15. (25)

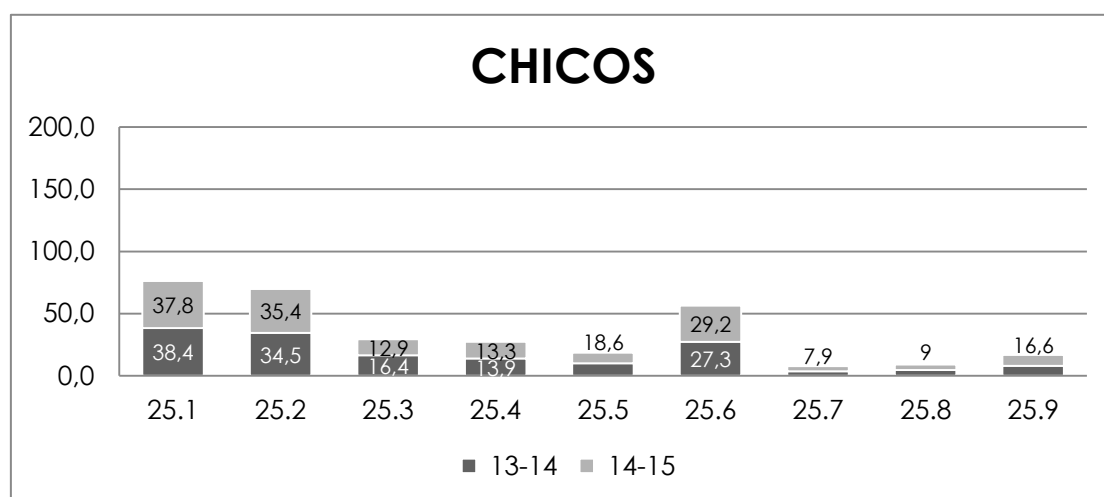
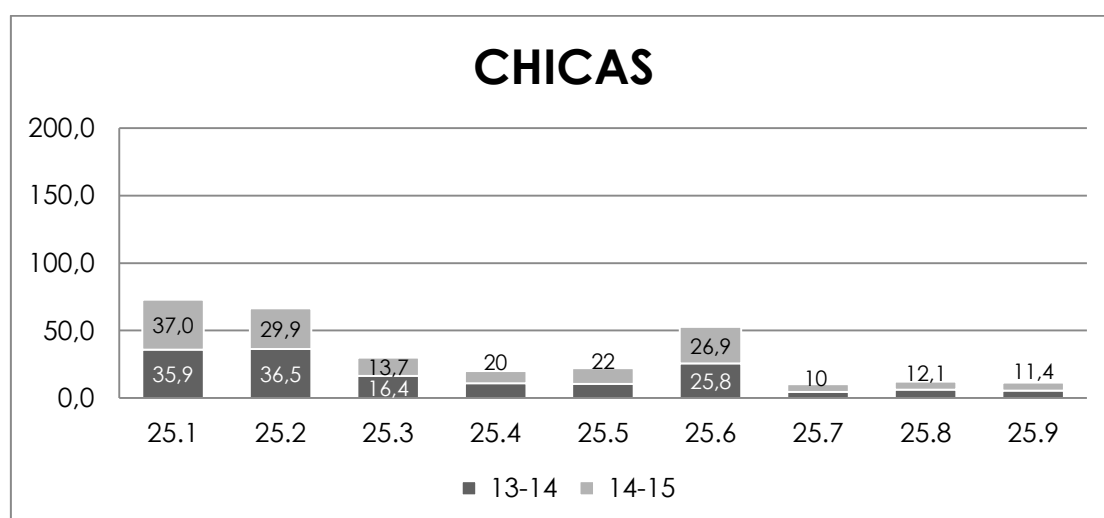


Gráfico IV.1.10 Chicas que han respondido “Si” a cada una de las opciones de la influencia para comenzar a practicar actividad física en 2013-14 y 2014-15. (25)

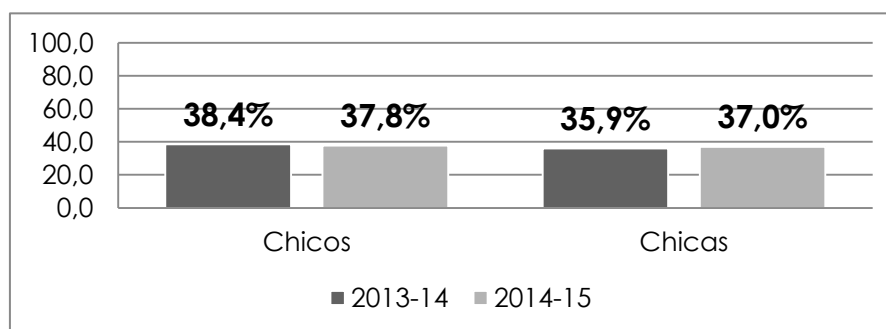


Como se observa posteriormente en cada una de las opciones a través de la prueba Binomial, en todas se encuentran diferencias estadísticamente significativas. En el caso de ambos géneros, los ítems con diferencias son, 25.1, 25.2, 25.3, 25.5, 25.7, 25.8 y 25.9, aunque dependiendo del género modifica la significatividad estadística en alguno de los ítems como en el de la opción 25.4 y 25.6 donde solo las chicas presentan diferencias significativas. Mencionar como destaca la variable influencia de los padres en el grupo de chicas siendo la única que además de presentar el mayor descenso significativo, presenta relaciones de dependencia. A continuación se analiza de manera individual cada ítem.

a) Comencé porque quise.

En el Gráfico IV.1.11, podemos ver como la razón, comencé a practicar actividad física porque quise es similar en ambos géneros (37% de media), aunque el grupo de chicos tiende a disminuir en el segundo momento (1%) y el de chicas a aumentar (1%).

Gráfico IV.1.11 Influencia para comenzar a practicar actividad física: comencé porque quise de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.1)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.32, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p=0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.32 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: comencé porque quise de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.1)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	238	204	0,000^a
	Grupo 2	NON	392	327	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	244	202	0,000^b
	Grupo 2	NON	415	360	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,384$.

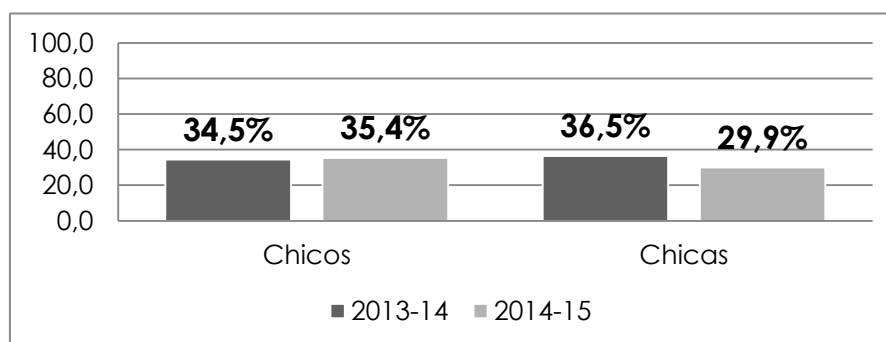
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,359$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

b) Padres

En el Gráfico IV.1.12, podemos ver como la razón, comencé a practicar actividad física por mis padres es similar en ambos géneros (34% de media), aunque el grupo de chicos tiende a aumentar en el segundo momento (1%) y el de chicas a disminuir (7%).

Gráfico IV.1.12 Influencia para comenzar a practicar actividad física: padres de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.2)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.33, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.33 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: padres de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.2)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	223	183	0,000^a
	Grupo 2	NON	407	348	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	197	205	0,000^b
	Grupo 2	NON	462	357	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,345$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,365$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

Dotándole de mayor fiabilidad, realizamos la prueba de independencia entre la influencia de los padres para comenzar a practicar actividad física y el momento (Tabla IV.1.34), en ella se confirma como solo el grupo de chicas presenta dependencia (Phi V de Cramer $p=0.015$, $V=0.070$).

En la Tabla IV.1.35, se aprecia como en el curso 13-14 hay más casos de los esperados ($rt= 1.5$) en las chicas a las que las influyeron los padres para comenzar a practicar actividad física, mientras que dos cursos después la tendencia se invierte a haber menos chicas de las esperadas ($rt= -1.4$).

Tabla IV.1.34 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: padres de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (25.2)

Phi V de Cramer: Medidas simétricas				
A.1.GÉNERO			Valor	Sig. aproximada
MASCULINO	Nominal por nominal	Phi	0,010	0,110 ^a
		V de Cramer		
	N de casos válidos		1161	
FEMININO	Nominal por nominal	Phi	0,070[*]	0,015^b
		V de Cramer		
	N de casos válidos		1221	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

*Destacadas en **negrita** las dependencias.

Tabla IV.1.35 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: padres de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (25.2)

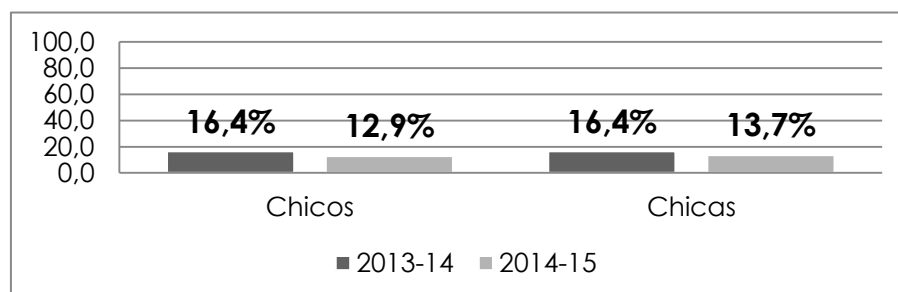
Tabla de contingencia						
1.GÉNERO				SI	NO	Total
FEMININO	MOMENTO	2013-2014	Recuento	205	357	562
			Frecuencia esperada	185,0	377,0	562,0
			Residuo	20,0	-20,0	
			Residuos tipificados	1,5*	-1,0	
		2014-2015	Recuento	197	462	659
			Frecuencia esperada	217,0	442,0	659,0
			Residuo	-20,0	20,0	
			Residuos tipificados	-1,4*	,9	
	Total		Recuento	402	819	1221
			Frecuencia esperada	402,0	819,0	1221,0

*Destacados en **negrita** se marcan los residuos tipificados.

c) Hermanos

En el Gráfico IV.1.13, podemos ver como la razón, comencé a practicar actividad física por mis hermanos es similar en ambos géneros (15% de media), aunque en el segundo momento ambos tienden a disminuir (chicos= 4% y chicas= 3%).

Gráfico IV.1.13 Influencia para comenzar a practicar actividad física: hermanos de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.3)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.36, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.36 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: hermanos de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.3)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	81	87	0,000^a
	Grupo 2	NON	549	444	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	90	92	0,000^b
	Grupo 2	NON	569	470	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,164$.

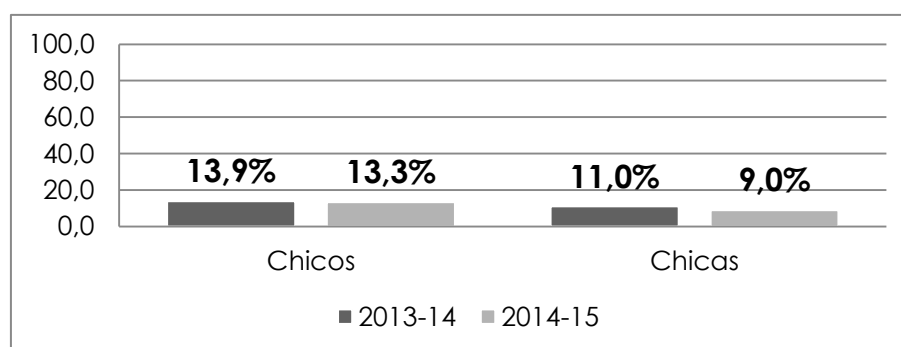
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,164$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

d) Otros familiares

En el Gráfico IV.1.14, podemos ver como la razón, comencé a practicar actividad física por otros familiares es similar en ambos géneros (12% de media), aunque el grupo de chicas tiende a disminuir en el segundo momento (2%).

Gráfico IV.1.14 Influencia para comenzar a practicar actividad física: otros familiares de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.4)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.37, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicas presenta muestras distintas en ambos momentos (chicas $p= 0.000$), es decir solo el grupo de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.37 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: otros familiares de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.4)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	59	62	0,000^{*b}
	Grupo 2	NON	600	500	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,139$.

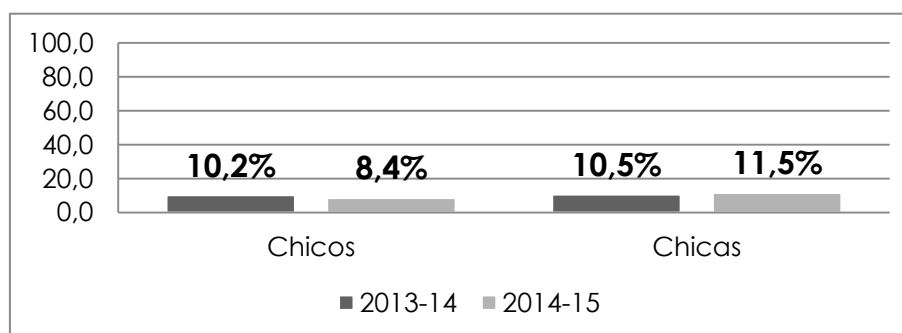
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,11$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

e) Profesorado de EF

En el Gráfico IV.1.15, podemos ver como la razón, comencé a practicar actividad física por mi profesor de EF es similar en ambos géneros (34% de media), aunque el grupo de chicos tiende a disminuir en el segundo momento (2%) y el de chicas a aumentar (1%).

Gráfico IV.1.15 Influencia para comenzar a practicar actividad física: profesorado de EF de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.5)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.38, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.38 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: profesorado de EF de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.5)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	53	54	0,000^{*a}
	Grupo 2	NON	577	477	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	76	59	0,000^{*b}
	Grupo 2	NON	583	503	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,102$.

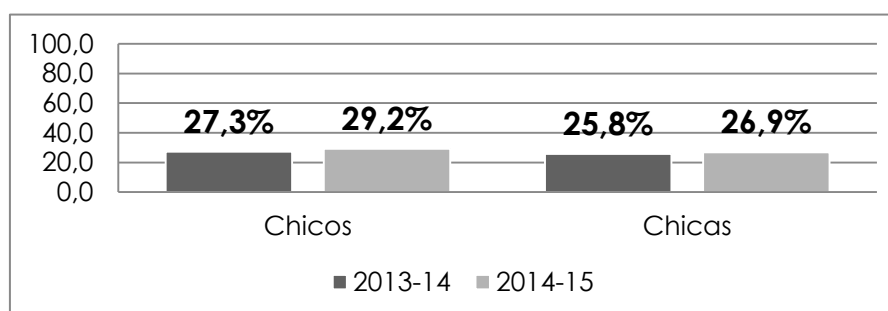
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,105$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

f) Amistades

En el Gráfico IV.1.16, podemos ver como la razón, comencé a practicar actividad física por mis amistades es similar en ambos géneros (34% de media), aumentando en ambos en el segundo momento (chicos= 2% y chicas= 1).

Gráfico IV.1.16 Influencia para comenzar a practicar actividad física: amistades de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.6)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.39, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicas presenta muestras distintas en ambos momentos (chicas $p= 0.000$), es decir solo el grupo de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.39 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: amistades de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.6)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	482	145	0,000^{*b}
	Grupo 2	NON	177	417	
	Total		659	562	

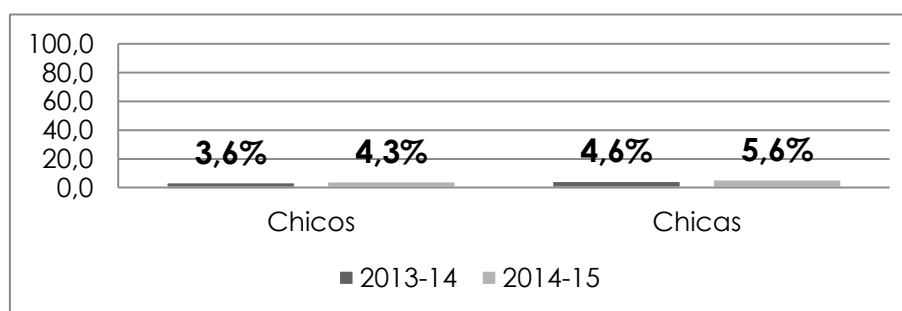
a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea < 0,273.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea < 0,258.

g) Pareja

En el Gráfico IV.1.17, podemos ver como la razón, comencé a practicar actividad física por mi pareja es similar en ambos géneros (5% de media), aumentando en ambos en el segundo momento (1%).

Gráfico IV.1.17 Influencia para comenzar a practicar actividad física: pareja de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.7)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.40, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.40 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: pareja de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.7)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	27	19	0,000^{*a}
	Grupo 2	NON	603	511	
	Total		630	530	
FEMININO	Grupo 1	SI	37	26	0,000^{*b}
	Grupo 2	NON	622	536	
	Total		659	562	

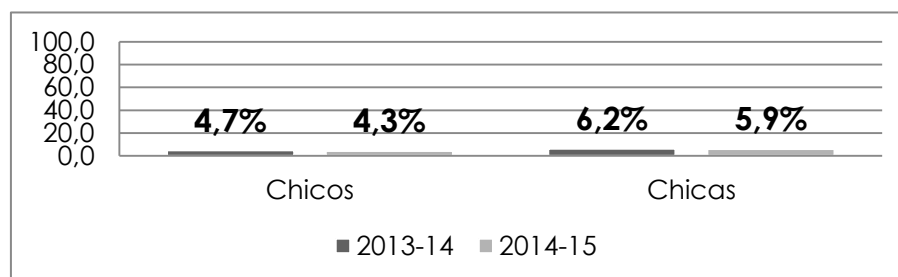
a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea < 0,036.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea < 0,046.

h) Recomendación médica

En el Gráfico IV.1.18, podemos ver como la razón, comencé a practicar actividad física por recomendación médica es mayor en chicas (6% de media), que en chicos (4% de media), aumentando en el segundo momento las chicas (0,3%) y disminuyendo los chicos (0,4%).

Gráfico IV.1.18 Influencia para comenzar a practicar actividad física: recomendación médica de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.8)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla III.1.41, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.41 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: recomendación médica de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.8)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	27	25	0,000^a
	Grupo 2	NON	603	506	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	39	35	0,000^b
	Grupo 2	NON	620	527	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,047$.

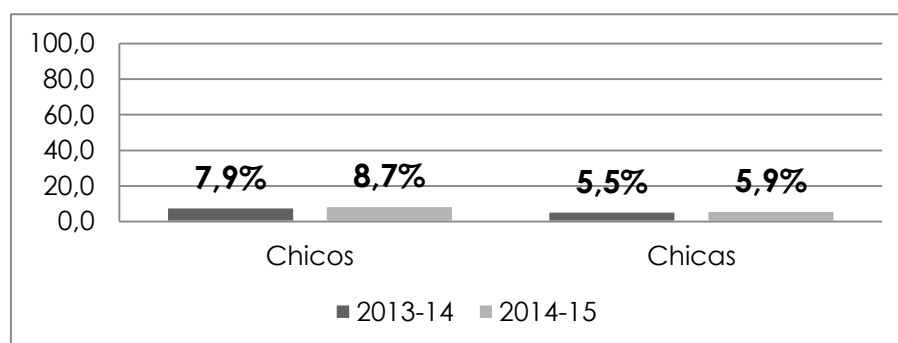
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,062$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

i) Publicidad

En el Gráfico IV.1.19, podemos ver como la razón, comencé a practicar actividad física por la publicidad es mayor en chicos (8% de media), que en chicas (6% de media), aumentando en el segundo momento (chicos= 0,8% y chicas= 0,4%).

Gráfico IV.1.19 Influencia para comenzar a practicar actividad física: publicidad de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.9)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.42, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla III.1.42 Comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: publicidad de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.9)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	55	42	0,000^a
	Grupo 2	NON	575	489	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	39	31	0,000^b
	Grupo 2	NON	620	531	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,079$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,055$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.1.1.2.7. Percepción sobre la satisfacción en actividad física.

Esta variable se establece en el cuestionario como respuesta múltiple, presentando 11 opciones a responder mediante “Si/No”: 26.1. Cuando soy el único capaz de realizar una actividad; 26.2. Cuando aprendo una actividad nueva; 26.3. Cuando consigo hacerlo el/la que mejor; 26.4. Cuando consigo mejorar; 26.5. Cuando los otros son capaces de hacerlo tan bien como yo; 26.6. Cuando aprendo a hacer cualquier cosa divertida; 26.7. Cuando aprendo una habilidad nueva esforzándome mucho; 26.8. Cuando me esfuerzo realmente mucho; 26.9. Cuando marco más puntos/goles...; 26.10. Cuando soy la mejor o el mejor; 26.11. Cuando comprendo bien una actividad nueva.

En las Gráficas IV.1.20 y IV.1.21, se presentan los porcentajes de alumnos que han respondido “Si” a cada una de las opciones distinguiendo el momento en ambos géneros. Para poder contrastar las 7 opciones, se presentan los porcentajes de cada una de forma acumulada, es decir cada pregunta tendrá un valor máximo de 200 (2 grupos por opción: género 2013-14, género 2014-15).

Como se puede observar, la satisfacción durante la práctica de actividad física esta diferenciada por dos grandes grupos: 1.) Las percepciones de satisfacción por encima del 80% correspondientes a los aprendizajes y a la superación personal (similares en ambos géneros); y 2.) La satisfacción por destacar sobre los demás, donde el género masculino presenta un porcentaje mayor (representados en los chicos por un 61% de media en ambos momentos, mientras en las chicas por el 47%).

Gráfico IV.1.20 Chicos que han respondido “Si” a cada una de las opciones de la percepción sobre la satisfacción en actividad física en 2013-14 y 2014-15. (26)

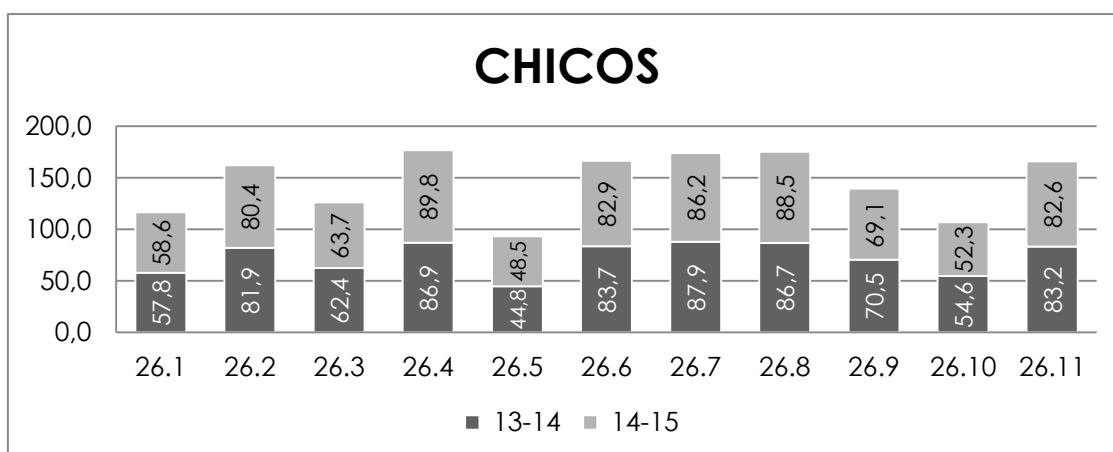
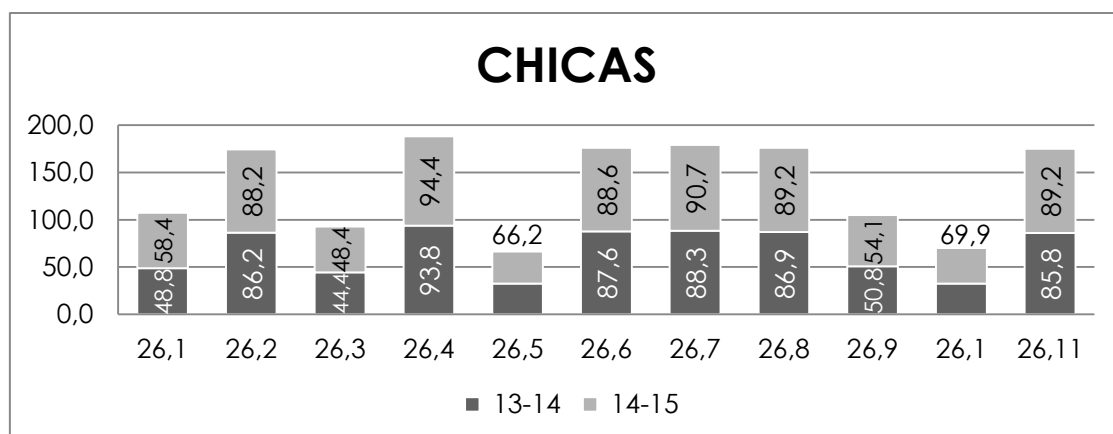


Gráfico IV.1.21 Chicas que han respondido “Si” a cada una de las opciones de la percepción sobre la satisfacción en actividad física en 2013-14 y 2014-15. (26)

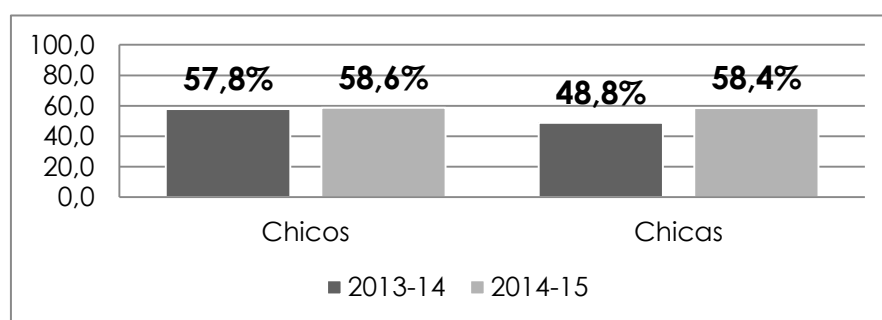


Como se observa posteriormente en cada una de las opciones a través de la prueba Binomial, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en nueve de las once opciones. En el caso de ambos géneros, los ítems con diferencias son, 26.5, y 26.10, aunque dependiendo del género modifica la significatividad estadística en alguno de los ítems como en el de la opción 26.4, donde solo los chicos presentan diferencias significativas y de las opciones 26.1, 26.3, 26.6, 26.7, 26.9 y 26.11, donde solo las chicas presentan diferencias significativas. Mencionar que la única variable con un descenso significativo se presenta en el grupo de chicos en la variable “me siento satisfecho cuando soy el mejor”. Así como la única variable con cambio significativo y relaciones de dependencia, se presenta en el aumento de las chicas que se sienten satisfechas cuando son las únicas capaces de realizar una actividad. A continuación se analiza de manera individual cada ítem.

a) Quando soy el único capaz de realizar una actividad.

En el Gráfico IV.1.22, podemos ver como la percepción, me siento satisfecho durante la práctica de actividad física cuando soy el único capaz de realizar una actividad es similar en chicos y chicas (56% de media), aunque comparando los momentos podemos ver como el mayor aumento se observa en el grupo de chicas (chicos= 1% y chicas= 10%).

Gráfico IV.1.22 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando soy el único capaz de realizar una actividad, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.1)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.43, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicas presenta muestras distintas en ambos momentos (chicas $p= 0.001$), es decir solo el grupo de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.43 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando soy el único capaz de realizar una actividad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.1)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	302	212	0,001*^b
	Grupo 2	NON	215	222	
	Total		517	434	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,578$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,488$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

Dotándole de mayor fiabilidad, realizamos la prueba de independencia entre la percepción de satisfacción cuando soy el único capaz de realizar una actividad y el momento (Tabla IV.1.44), en ella se confirma como solo el grupo de chicas presenta dependencia (Phi V de Cramer $p=0.003$, $V=0.096$).

En la Tabla IV.1.45, se aprecia como en el curso 13-14 hay menos casos de los esperados ($r_t = -1.5$) en las chicas a las que las satisface ser las únicas capaces de realizar una actividad, mientras que dos cursos después la tendencia se invierte al haber más chicas de las esperadas ($r_t = 1.4$).

Tabla IV.1.44 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando soy el único capaz de realizar una actividad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (26.1)

Phi V de Cramer: Medidas simétricas ^{ab}				
A.1.GÉNERO			Valor	Sig. aproximada
FEMININO	Nominal por nominal	Phi	0,096*	0,003*^b
		V de Cramer		
	N de casos válidos		951	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

*Destacadas en **negrita** las dependencias.

Tabla IV.1.45 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando soy el único capaz de realizar una actividad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (26.1)

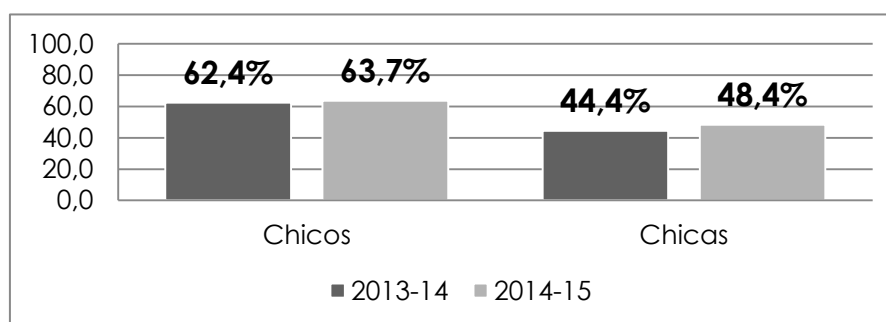
Tabla de contingencia						
1.GÉNERO				SI	NO	Total
FEMININO	MOMENTO	2013-2014	Recuento	212	222	434
			Frecuencia esperada	234,6	199,4	434,0
			Residuo	-22,6	22,6	
			Residuos tipificados	-1,5*	1,6	
		2014-2015	Recuento	302	215	517
			Frecuencia esperada	279,4	237,6	517,0
			Residuo	22,6	-22,6	
			Residuos tipificados	1,4*	-1,5	
	Total	Recuento	514	437	951	
		Frecuencia esperada	514,0	437,0	951,0	

*Destacados en **negrita** se marcan los residuos tipificados.

b) Quando consigo hacerlo el/la que mejor.

En el Gráfico IV.1.23, podemos ver como la percepción, me siento satisfecho durante la práctica de actividad física cuando consigo hacerlo el/la que mejor es mayor en chicos (63% de media), mientras en chicas se encuentra en un 46% de media. Al comparar los momentos podemos ver como ambos aumentan en el segundo momento (chicos= 1% y en chicas= 4%).

Gráfico IV.1.23 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando consigo hacerlo el/la que mejor, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.3)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.46, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicas presenta muestras distintas en ambos momentos (chicas $p= 0.001$), es decir solo el grupo de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.46 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando consigo hacerlo el/la que mejor, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.3)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	264	191	0,001*^b
	Grupo 2	NON	248	239	
	Total		512	430	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,277$.

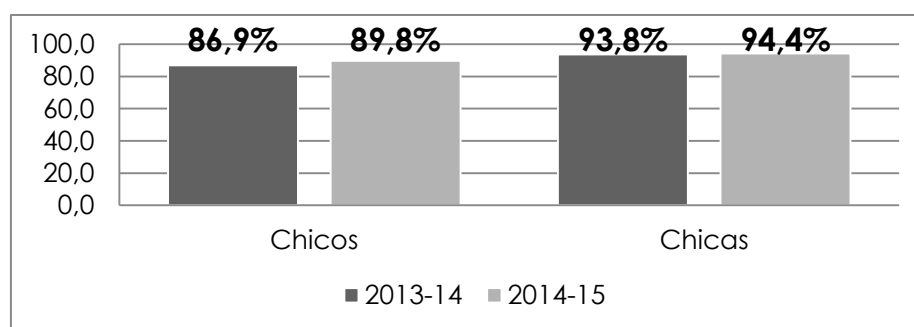
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,444$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

c) Quando consigo mejorar.

En el Gráfico IV.1.24, podemos ver como la percepción, me siento satisfecho durante la práctica de actividad física cuando consigo mejorar es mayor en chicas (94% de media), mientras en chicos se encuentra en un 88% de media. Al comparar los momentos podemos ver como ambos aumentan en el segundo momento (chicos= 3% y en chicas= 1%).

Gráfico IV.1.24 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando consigo mejorar, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.4)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.47, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicos presenta muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.023$), es decir solo el grupo de chicos presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.47 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando consigo mejorar, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.4)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	485	392	0,023^a
	Grupo 2	NON	55	59	
	Total		540	451	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,869$.

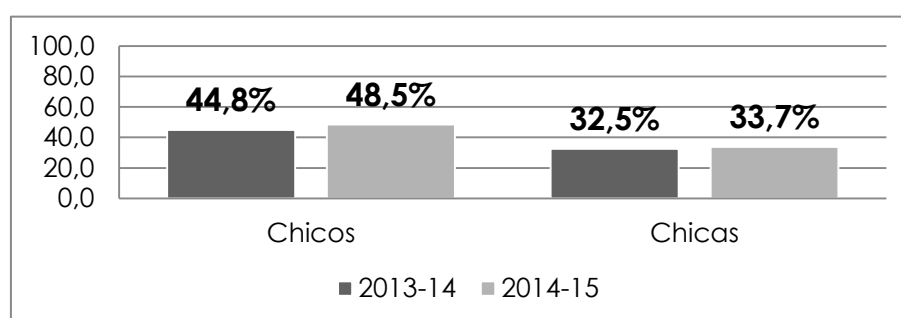
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,938$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

d) Quando los otros son capaces de hacerlo tan bien como yo.

En el Gráfico IV.1.25, podemos ver como la percepción, me siento satisfecho durante la práctica de actividad física cuando los otros son capaces de hacerlo tan bien como yo es mayor en chicos (47% de media), mientras en chicas se encuentra en un 33% de media. Al comparar los momentos podemos ver como ambos aumentan en el segundo momento (chicos= 4% y en chicas= 1%).

Gráfico IV.1.25 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando los otros son capaces de hacerlo tan bien como yo, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.5)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.48, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.048$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.48 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando los otros son capaces de hacerlo tan bien como yo, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.5)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	258	193	0,048^a
	Grupo 2	NON	274	238	
	Total		532	431	
FEMININO	Grupo 1	SI	172	138	0,000^b
	Grupo 2	NON	339	286	
	Total		511	424	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,448$.

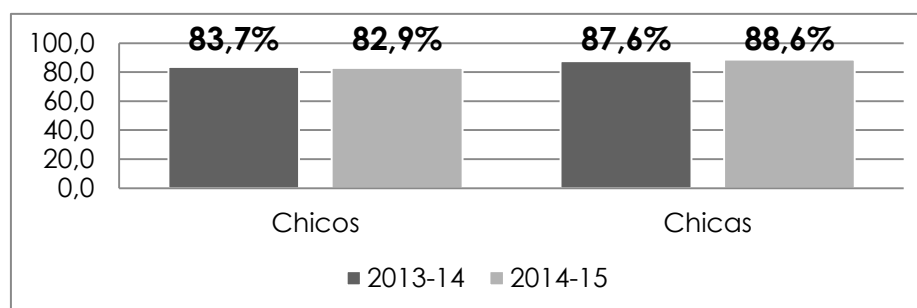
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,325$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

e) Quando aprendo a hacer cualquier cosa divertida.

En el Gráfico IV.1.26, podemos ver como la percepción, me siento satisfecho durante la práctica de actividad física cuando aprendo a hacer cualquier cosa divertida es similar en ambos géneros (chicos= 83% de media y en chicas= 88%). Al comparar los momentos podemos ver como ambos aumentan en el segundo momento un 1%.

Gráfico IV.1.26 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando aprendo a hacer cualquier cosa divertida, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.6)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.49, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicas presenta muestras distintas en ambos momentos (chicas $p= 0.000$), es decir solo el grupo de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.49 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando aprendo a hacer cualquier cosa divertida, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.6)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	457	390	0,000^{*b}
	Grupo 2	NON	59	55	
	Total		516	445	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,652$.

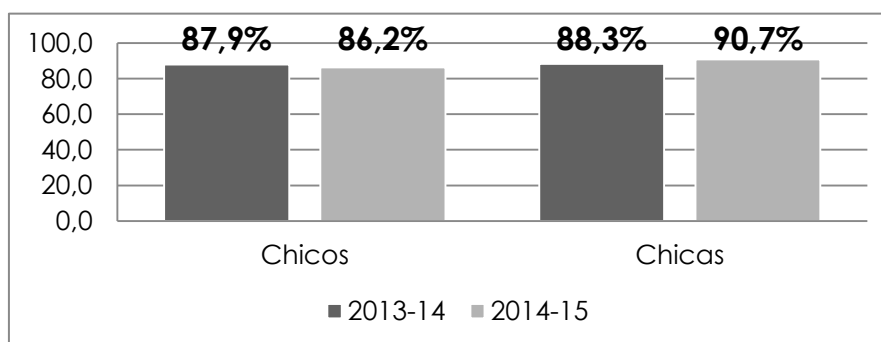
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,913$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

f) Quando aprendo una habilidad nueva esforzándome mucho.

En el Gráfico IV.1.27, podemos ver como la percepción, me siento satisfecho durante la práctica de actividad física cuando aprendo una habilidad nueva esforzándome mucho es similar en ambos géneros (88% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicas aumenta en el segundo momento (2%) mientras el de chicos disminuye (2%).

Gráfico IV.1.27 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando aprendo una habilidad nueva esforzándome mucho, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.7)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.50, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicas presenta muestras distintas en ambos momentos (chicas $p= 0.050$), es decir solo el grupo de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.50 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando aprendo una habilidad nueva esforzándome mucho, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.7)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	467	386	0,050^{*b}
	Grupo 2	NON	48	51	
	Total		515	437	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,879$.

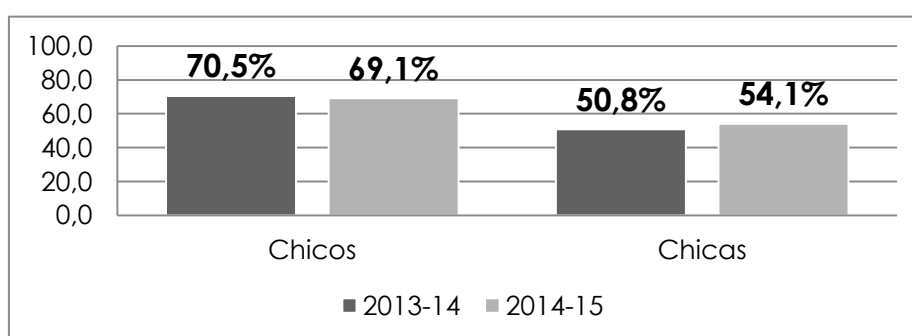
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,883$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

g) Quando marco más puntos/goles...

En el Gráfico IV.1.28, podemos ver como la percepción, me siento satisfecho durante la práctica de actividad física cuando marco más puntos/goles es mayor en el grupo de chicos (70% de media), mientras en el de chicas (52% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicas aumenta en el segundo momento (3%) mientras el de chicos disminuye (1%).

Gráfico IV.1.28 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando marco más puntos/goles..., de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.9)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.51, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicas presenta muestras distintas en ambos momentos (chicas $p = 0.015$), es decir solo el grupo de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.51 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando marco más puntos/goles..., de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.9)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	276	220	0,015*^b
	Grupo 2	NON	234	213	
	Total		510	433	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,705$.

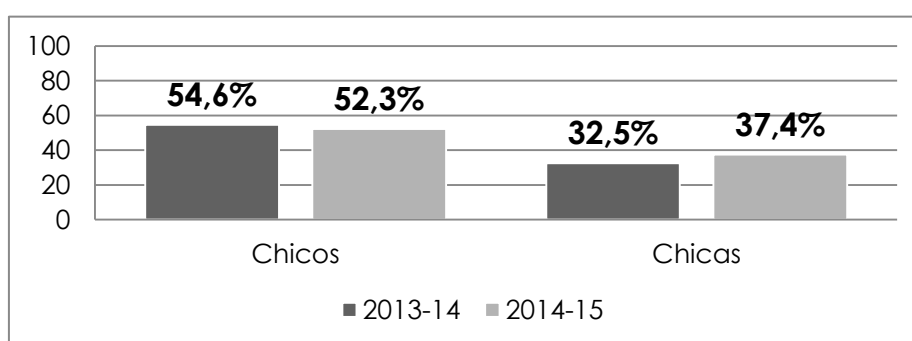
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,508$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

h) Cuando soy la mejor o el mejor.

En el Gráfico IV.1.29, podemos ver como la percepción, me siento satisfecho durante la práctica de actividad física cuando marco más puntos/goles es mayor en el grupo de chicos (53% de media), mientras en el de chicas (35% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicas aumenta en el segundo momento (5%) mientras el de chicos disminuye (2%).

Gráfico IV.1.29 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando soy la mejor o el mejor, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.10)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.52, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.001$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.52 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando soy la mejor o el mejor, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.10)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	280	238	0,001^{*a}
	Grupo 2	NON	255	198	
	Total		535	436	
FEMININO	Grupo 1	SI	190	138	0,000^{*b}
	Grupo 2	NON	318	286	
	Total		508	424	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,546$.

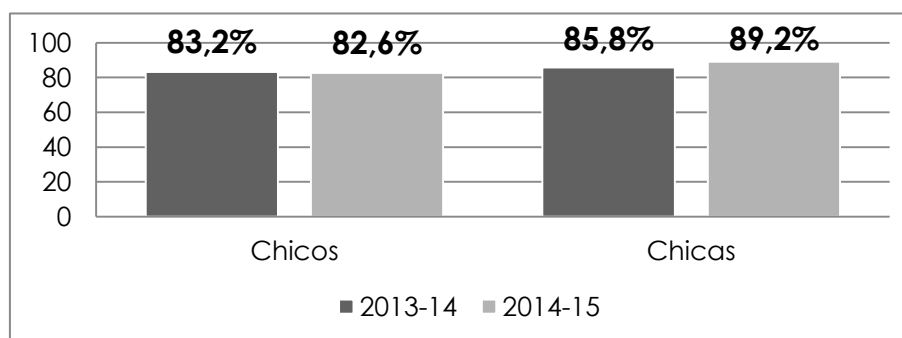
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,325$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

i) Quando comprendo bien una actividad nueva.

En el Gráfico IV.1.30, podemos ver como la percepción, me siento satisfecho durante la práctica de actividad física cuando comprendo bien una actividad nueva es similar en ambos géneros (85% de media). Al comparar los momentos podemos ver como las chicas aumentan en el segundo momento (3%), mientras los chicos disminuyen (1%).

Gráfico IV.1.30 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando comprendo bien una actividad nueva, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.11)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.53, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicas presenta muestras distintas en ambos momentos (chicas $p= 0.000$), es decir solo el grupo de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.53 Comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando comprendo bien una actividad nueva, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.11)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	461	376	0,000^{*b}
	Grupo 2	NON	56	62	
	Total		517	438	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,832$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,858$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.1.1.2.9. Motivos para la no práctica.

Esta variable se establece en el cuestionario como respuesta múltiple, presentando 13 opciones a responder mediante “Si/No”: 28.1. No tengo tiempo. No consigo compatibilizarlo con otras actividades de carácter social o lúdico; 28.2. Incompatibilidad con el estudio; 28.3. No me gusta sudar; 28.4. No estoy en forma; 28.5. No tengo habilidad; 28.6. Los/las otros/as son mejores; 28.7. Tengo limitaciones físicas; 28.8. Tengo vergüenza; 28.9. Dificultades económicas; 28.10. Mis padres no me dejan; 28.11. Hay cosas más interesantes; 28.12. Mis amistades no practican; 28.13. Mi familia no practica.

En los Gráficos IV.1.31 y IV.1.32, se presentan los porcentajes de alumnos que han respondido “Si” a cada una de las opciones distinguiendo el momento en ambos géneros. Para poder contrastar las 7 opciones, se presentan los porcentajes de cada una de forma acumulada, es decir cada pregunta tendrá un valor máximo de 200 (2 grupos por opción: género 2013-14, género 2014-15).

Como se puede observar, los motivos para la no práctica están diferenciados por cuatro grandes grupos: 1.) Los motivos relacionados con la falta de tiempo, representados por un 10% de media en chicos y un 18% en chicas (incompatibilidad con el estudio y no tengo tiempo o no consigo compatibilizarlo con otras actividades de carácter social o lúdico); 2.) Los motivos por falta de condiciones físicas, representados por un 4% de media en chicos y un 6% en chicas (no estoy en forma, no tengo habilidad, los/las otros/as son mejores y tengo limitaciones físicas); 3.) Los motivos por influencias externas, representados por un 4% de media en ambos momentos y géneros (mis padres no me dejan, mis amistades no practican, y mi familia no practica); y finalmente 4.) Los motivos personales se representan por un 6%

de media en las chicas y un 4% en chicos (no me gusta sudar, tengo vergüenza, hay cosas más interesantes y tengo dificultades económicas).

Gráfico IV.1.31 Chicos que han respondido “Si” a cada una de las opciones de los motivos para la no práctica en 2013-14 y 2014-15. (28)

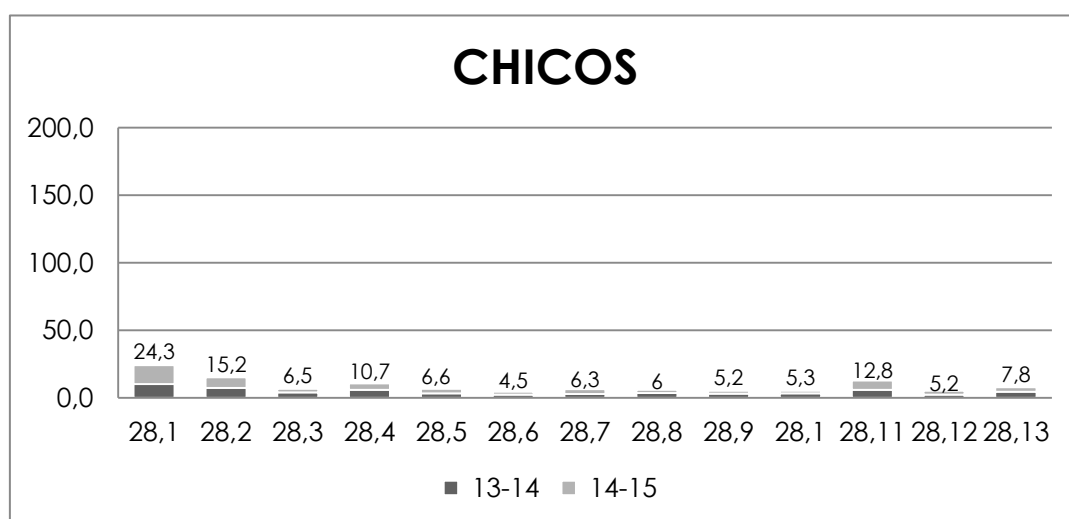
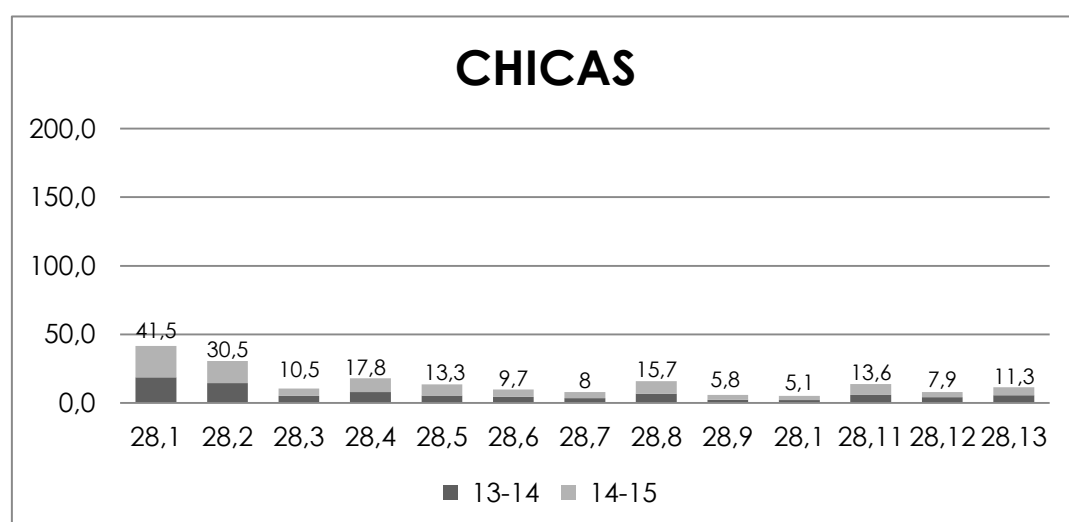


Gráfico IV.1.32 Chicas que han respondido “Si” a cada una de las opciones de los motivos para la no práctica en 2013-14 y 2014-15. (28)



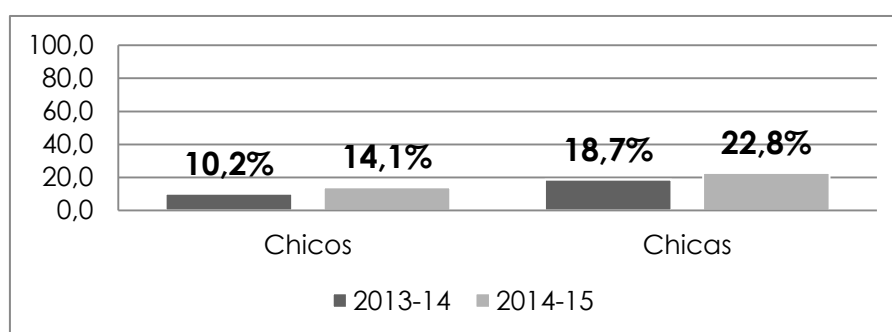
Como se observa posteriormente en cada una de las opciones a través de la prueba Binomial, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en doce de las trece opciones. En el caso de ambos géneros, los ítems con diferencias son, 28,1, 28,4, 28,6, 28,7, 28,9, 28,10 y 28,12, aunque dependiendo del género modifica la significatividad estadística en alguno de los ítems como en la opción 28,3 donde solo los chicos presentan diferencias significativas y de las opciones 28,5, 28,8 y 28,11, donde solo las chicas presentan diferencias significativas. Mencionar que la única

variable que presenta relaciones de dependencia es “no tengo tiempo/ no consigo compatibilizarlo con otras actividades de carácter social o lúdico” cuyo cambio significativo es hacia un aumento. A continuación se analiza de manera individual cada ítem.

a) No tengo tiempo. No consigo compatibilizarlo con otras actividades de carácter social o lúdico.

En el Gráfico IV.1.33, podemos ver como el motivo para no practicar porque no tengo tiempo, no consigo compatibilizarlo con otras actividades de carácter social o lúdico, es mayor en el grupo de chicas (21% de media) que en el de chicos (12% de media). Al comparar los momentos podemos ver como ambos aumentan en el segundo momento un 4%.

Gráfico IV.1.33 Motivos para la no práctica: no tengo tiempo, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.1)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.54, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.001$ y chicas $p= 0.005$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.54 Comparación de los motivos para la no práctica: no tengo tiempo de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.1)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	89	54	0,001^{*a}
	Grupo 2	NON	541	477	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	150	105	0,005^{*b}
	Grupo 2	NON	509	457	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,102$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,187$.

***Destacadas en negra** las diferencias estadísticamente significativas.

Dotándole de mayor fiabilidad, realizamos la prueba de independencia entre el motivo no tengo tiempo para la no práctica y el momento (Tabla IV.1.55), en ella se confirma como solo el grupo de chicos presenta dependencia (Phi V de Cramer $p=0.041$, $V=0.060$).

En la Tabla IV.1.56, se aprecia como en el curso 13-14 hay menos casos de los esperados ($rt= -1.4$) en los chicos cuyo motivo para la no práctica es no tener tiempo, mientras que dos cursos después la tendencia se invierte al haber más chicos de los esperados ($rt= 1.3$).

Tabla IV.1.55 Comparación de los motivos para la no práctica: no tengo tiempo, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (28.1)

Phi V de Cramer: Medidas simétricas ^{ab}				
A.1.GÉNERO			Valor	Sig. aproximada
MASCULINO	Nominal por nominal	Phi	0,060*	0,041*
		V de Cramer		
N de casos válidos			1161	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

*Destacadas en **negrita** las dependencias.

Tabla IV.1.56 Comparación de los motivos para la no práctica: no tengo tiempo, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (28.1)

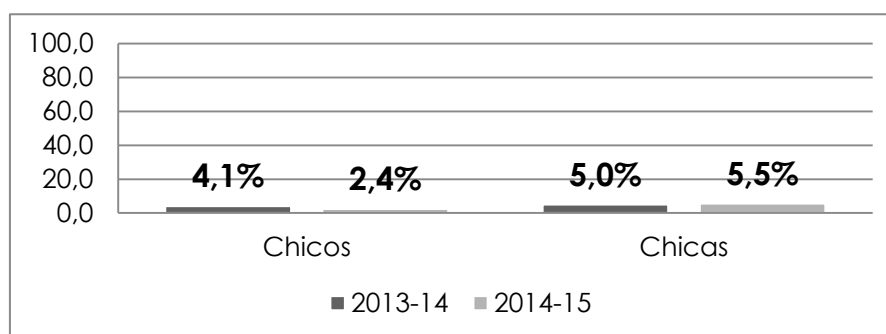
Tabla de contingencia						
1.GÉNERO			SI	NO	Total	
MASCULINO	MOMENTO	2013-2014	Recuento	54	477	531
			Frecuencia esperada	65,4	465,6	531,0
			Residuo	-11,4	11,4	
			Residuos tipificados	-1,4*	0,5	
		2014-2015	Recuento	89	541	630
			Frecuencia esperada	77,6	552,4	630,0
			Residuo	11,4	-11,4	
			Residuos tipificados	1,3*	-0,5	
	Total		Recuento	143	1018	1161
			Frecuencia esperada	143,0	1018,0	1161,0

*Destacados en **negrita** se marcan los residuos tipificados.

b) No me gusta sudar.

En el Gráfico IV.1.34, podemos ver como el motivo para no practicar porque no me gusta sudar, es mayor en el grupo de chicas (5% de media) que en el de chicos (3% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicas aumenta en el segundo momento (1%) mientras el de chicos disminuye (2%).

Gráfico IV.1.34 Motivos para la no práctica: no me gusta sudar, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.3)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.57, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicos presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$), es decir solo el grupo de chicos presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.57 Comparación de los motivos para la no práctica: no me gusta sudar, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.3)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	15	22	0,000^a
	Grupo 2	NON	615	509	
	Total		630	531	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,041$.

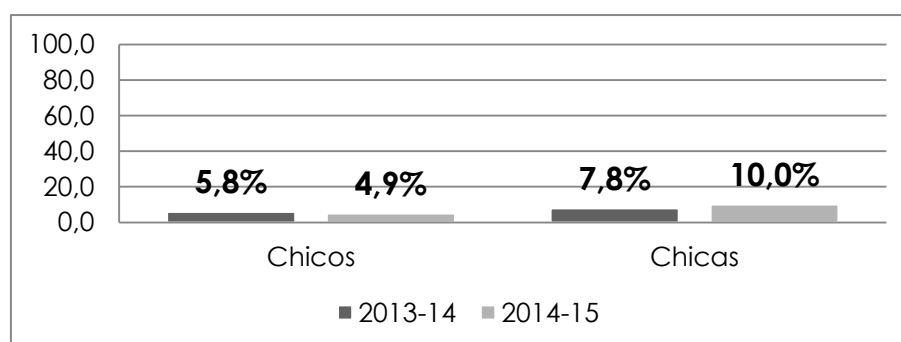
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,050$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

c) No estoy en forma.

En el Gráfico IV.1.35, podemos ver como el motivo para no practicar porque no estoy en forma, es mayor en el grupo de chicas (9% de media) que en el de chicos (5% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicas aumenta en el segundo momento (2%) mientras el de chicos disminuye (1%).

Gráfico IV.1.35 Motivos para la no práctica: no estoy en forma, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.4)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla III.1.58, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.58 Comparación de los motivos para la no práctica: no estoy en forma, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.4)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	31	31	0,000^{*a}
	Grupo 2	NON	599	500	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	66	44	0,000^{*b}
	Grupo 2	NON	593	518	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,058$.

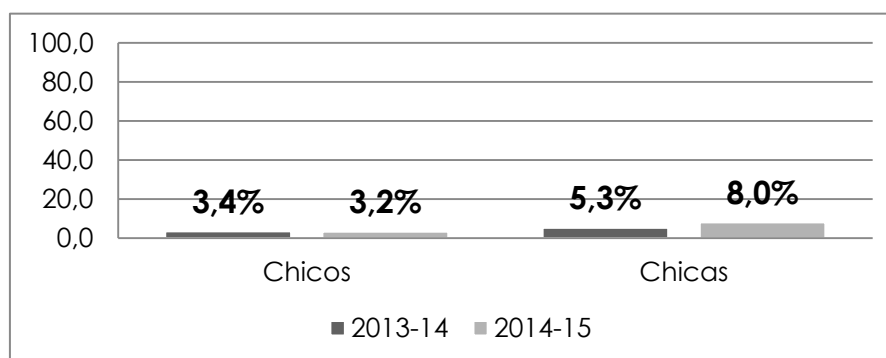
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,078$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

d) No tengo habilidad.

En el Gráfico IV.1.36, podemos ver como el motivo para no practicar porque no tengo habilidad, es mayor en el grupo de chicas (7% de media) que en el de chicos (3% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicas aumenta en el segundo momento (3%) mientras el de chicos se mantiene estable.

Gráfico IV.1.36 Motivos para la no práctica: no tengo habilidad, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.5)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.59, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicas presenta muestras distintas en ambos momentos (chicas $p= 0.000$), es decir solo el grupo de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.59 Comparación de los motivos para la no práctica: no tengo habilidad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.5)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	53	30	0,000^{*b}
	Grupo 2	NON	606	532	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,034$.

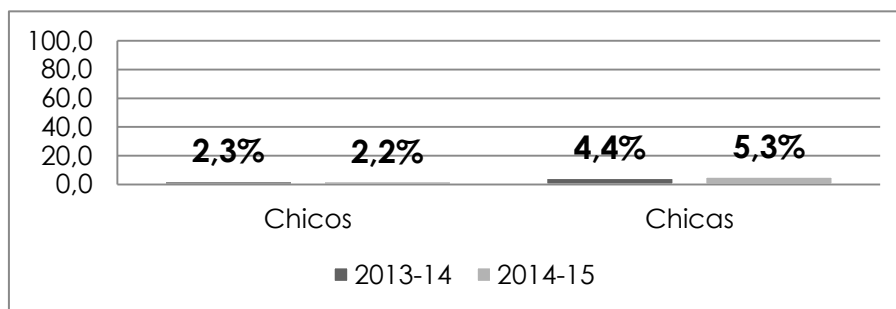
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,053$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

e) Los/las otros/as son mejores.

En el Gráfico IV.1.37, podemos ver como el motivo para no practicar porque los/las otros/as son mejores, es mayor en el grupo de chicas (10% de media) que en el de chicos (5% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicas aumenta en el segundo momento (1%) mientras el de chicos disminuye (0,1%).

Gráfico IV.1.37 Motivos para la no práctica: los/las otros/as son mejores, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.6)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.60, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.60 Comparación de los motivos para la no práctica: los/las otros/as son mejores, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.6)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	14	12	0,000^{*a}
	Grupo 2	NON	616	519	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	35	25	0,000^{*b}
	Grupo 2	NON	624	537	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,023$.

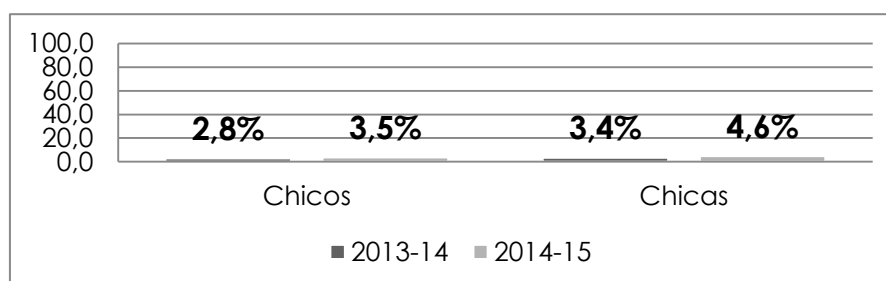
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,044$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

f) Tengo limitaciones físicas.

En el Gráfico IV.1.38, podemos ver como el motivo para no practicar porque tengo limitaciones físicas, es mayor en el grupo de chicas (4% de media) que en el de chicos (3% de media). Al comparar los momentos podemos ver como ambos aumentan en el segundo momento un 1%.

Gráfico IV.1.38 Motivos para la no práctica: tengo limitaciones físicas, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.7)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.61, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.61 Comparación de los motivos para la no práctica: tengo limitaciones físicas, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.7)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	22	15	0,000^{*a}
	Grupo 2	NON	608	516	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	30	19	0,000^{*b}
	Grupo 2	NON	629	543	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,028$.

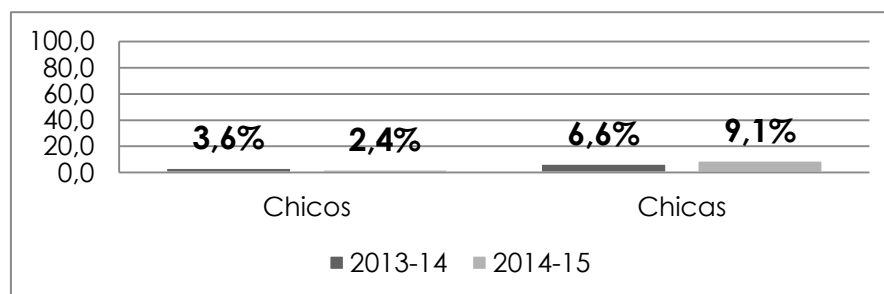
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,034$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

g) Tengo vergüenza.

En el Gráfico IV.1.39, podemos ver como el motivo para no practicar porque tengo vergüenza, es mayor en el grupo de chicas (8% de media) que en el de chicos (3% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicas aumenta en el segundo momento (3%) mientras el de chicos disminuye (1%).

Gráfico IV.1.39 Motivos para la no práctica: tengo vergüenza, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.8)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.62, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicas presenta muestras distintas en ambos momentos (chicas $p= 0.000$), es decir solo el grupo de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.62 Comparación de los motivos para la no práctica: tengo vergüenza, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.8)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	60	37	0,000^{*b}
	Grupo 2	NON	599	525	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,036$.

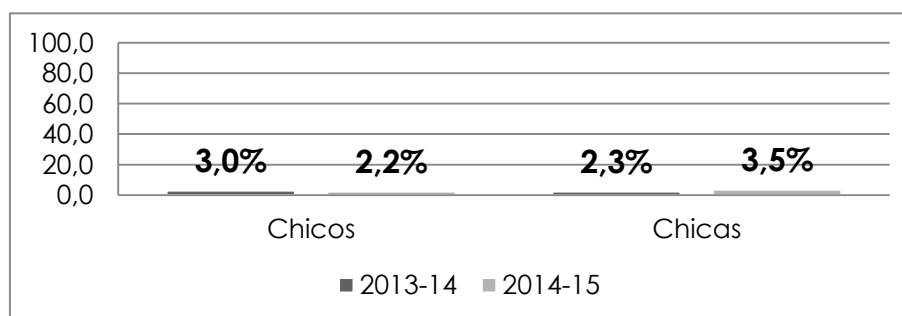
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,066$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

h) Dificultades económicas.

En el Gráfico IV.1.40, podemos ver como el motivo para no practicar porque tengo dificultades económicas, es similar en ambos géneros (3% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicas aumenta en el segundo momento (1%) mientras el de chicos disminuye (1%).

Gráfico IV.40 Motivos para la no práctica: dificultades económicas, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.9)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.63, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.63 Comparación de los motivos para la no práctica: dificultades económicas, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.9)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	14	16	0,000^a
	Grupo 2	NON	616	515	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	23	13	0,000^b
	Grupo 2	NON	636	549	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,030$.

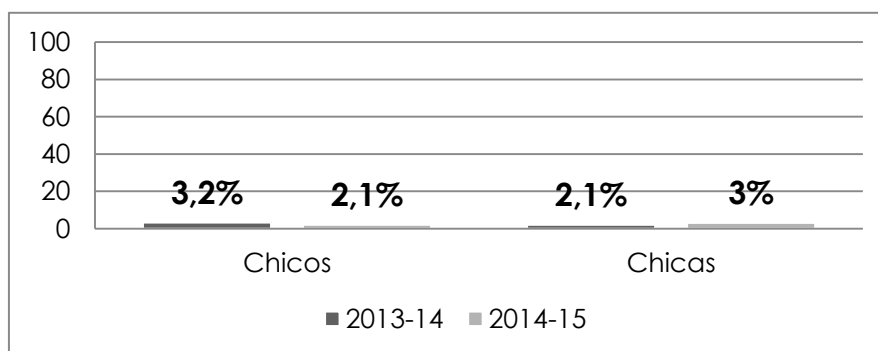
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,023$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

i) Mis padres no me dejan.

En el Gráfico IV.1.41, podemos ver como el motivo para no practicar porque mis padres no me dejan, es similar en ambos géneros (3% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicas aumenta en el segundo momento (1%) mientras el de chicos disminuye (1%).

Gráfico IV.1.41 Motivos para la no práctica: mis padres no me dejan, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.10)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.64, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.64 Comparación de los motivos para la no práctica: mis padres no me dejan, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.10)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	13	17	0,000^a
	Grupo 2	NON	617	514	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	20	12	0,000^b
	Grupo 2	NON	639	550	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,032$.

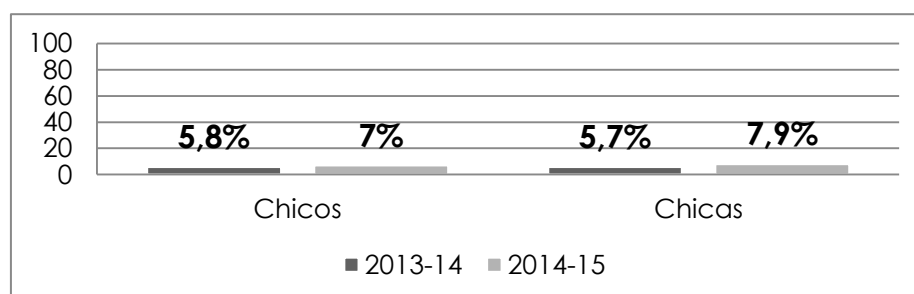
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,021$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

j) Hay cosas más interesantes.

En el Gráfico IV.1.42, podemos ver como el motivo para no practicar porque hay cosas más interesantes, es similar en ambos géneros (7% de media). Al comparar los momentos podemos ver como ambos aumentan en el segundo momento (chicas= 1% y chicos= 2%).

Gráfico IV.1.42 Motivos para la no práctica: hay cosas más interesantes, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.11)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.65, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicas presenta muestras distintas en ambos momentos (chicas $p= 0.000$), es decir solo el grupo de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.65 Comparación de los motivos para la no práctica: hay cosas más interesantes, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.11)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	52	32	0,000^{*b}
	Grupo 2	NON	607	530	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,058$.

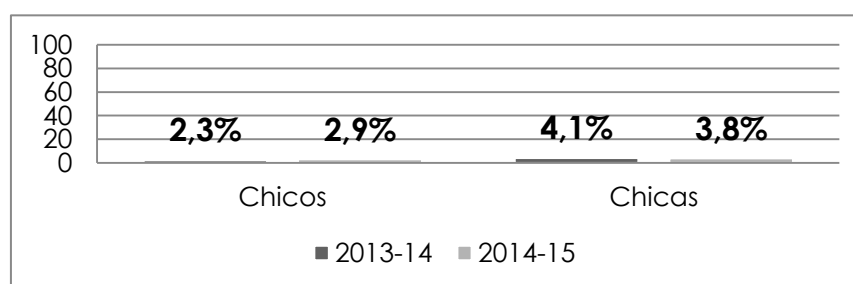
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,057$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

k) Mis amistades no practican.

En el Gráfico IV.1.43, podemos ver como el motivo para no practicar porque mis amistades no practican, es mayor en el grupo de chicas (4% de media) que en el de chicos (3% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicos aumenta en el segundo momento (1%) mientras el de chicas disminuye (0,3%).

Gráfico IV.1.43 Motivos para la no práctica: mis amistades no practican, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.12)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.66, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.66 Comparación de los motivos para la no práctica: mis amistades no practican, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.12)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	18	12	0,000^{*a}
	Grupo 2	NON	612	519	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	25	23	0,000^{*b}
	Grupo 2	NON	634	539	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,023$.

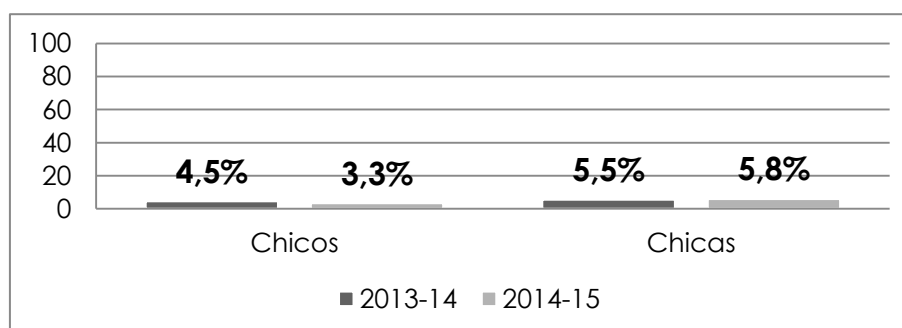
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,041$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

l) *Mi familia no practica.*

En el Gráfico IV.1.44, podemos ver como el motivo para no practicar porque mis amistades no practican, es mayor en el grupo de chicas (6% de media) que en el de chicos (4% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicos disminuye en el segundo momento (1%) mientras el de chicas aumenta (0,3%).

Gráfico IV.1.44 Motivos para la no práctica: mi familia no practica, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.13)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.67, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.67 Comparación de los motivos para la no práctica: mi familia no practica, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.13)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	21	24	0,000^a
	Grupo 2	NON	609	507	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	38	31	0,000^b
	Grupo 2	NON	621	531	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,045$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,055$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.1.1.2.10. Motivos de abandono.

Esta variable se establece en el cuestionario como respuesta múltiple, presentando 14 opciones a responder mediante "Sí/No": 29.1. No tengo tiempo. No consigo compatibilizarlo con otras actividades de carácter social o lúdico; 29.2. Incompatibilidad con el estudio; 29.3. No estoy en forma; 29.4. No tengo habilidad; 29.5. Los/las otros/as son mejores; 29.6. Tengo limitaciones físicas; 29.7. Tengo vergüenza; 29.8. Dificultades económicas; 29.9. Mis padres no me dejan; 29.10. Hay cosas más interesantes; 29.11. Mis amistades no practican; 29.12. Abandono de mis compañeros/as. Me quedé sin equipo; 29.13. Falta de participación en el juego. Mucho tiempo en el banquillo; 29.14. Mi familia no practica.

En las Gráficas IV.1.45 y IV.1.46, se presentan los porcentajes de alumnos que han respondido "Sí" a cada una de las opciones distinguiendo el momento en ambos géneros. Para poder contrastar las 7 opciones, se presentan los porcentajes de cada una de forma acumulada, es decir cada pregunta tendrá un valor máximo de 200 (2 grupos por opción: género 2013-14, género 2014-15).

Como se puede observar, los motivos para de abandono, están relacionados con los motivos para la no práctica. En ellos podemos diferenciar cuatro grandes grupos: 1.) Los motivos relacionados con la falta de tiempo, representados por un 19% de media en chicos y un 27% en chicas (incompatibilidad con el estudio y no tengo tiempo o no consigo compatibilizarlo con otras actividades de carácter social o lúdico); 2.) Los motivos por falta de condiciones físicas, representados por un 5% de media en ambos momentos y géneros (no estoy en forma, no tengo habilidad, los/las otros/as son mejores y tengo limitaciones físicas); 3.) Los motivos por influencias externas,

representados por un 3% de media en ambos momentos y géneros (mis padres no me dejan, mis amistades no practican, mi familia no practica, me quedé sin equipo y por pasar mucho tiempo en el banquillo); y finalmente 4.) Los motivos personales se representan por un 5% de media en las chicas y un 3% en chicos (tengo vergüenza y tengo dificultades económicas). Destaca la opción hay cosas más interesantes como la más frecuente, representada por un 14% de media en chicos y un 12% en chicas.

Gráfico IV.1.45 Chicos que han respondido “Si” a cada una de las opciones de los motivos de abandono en 2013-14 y 2014-15. (29)

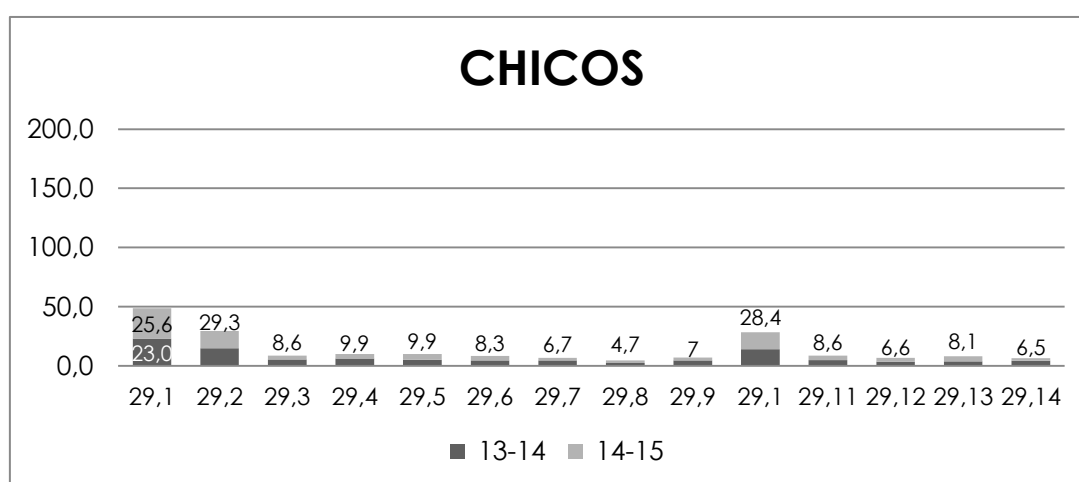
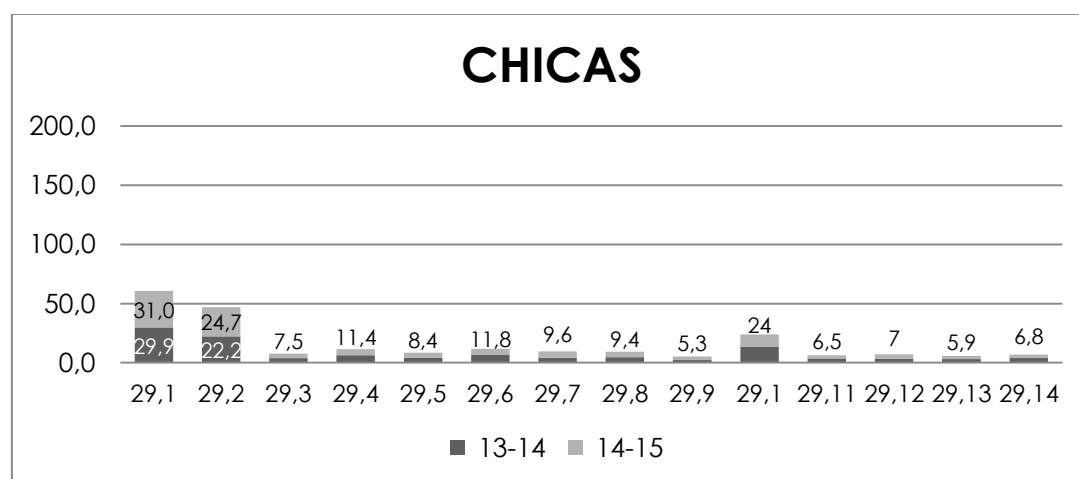


Gráfico IV.1.46 Chicas que han respondido “Si” a cada una de las opciones de los motivos de abandono en 2013-14 y 2014-15. (29)



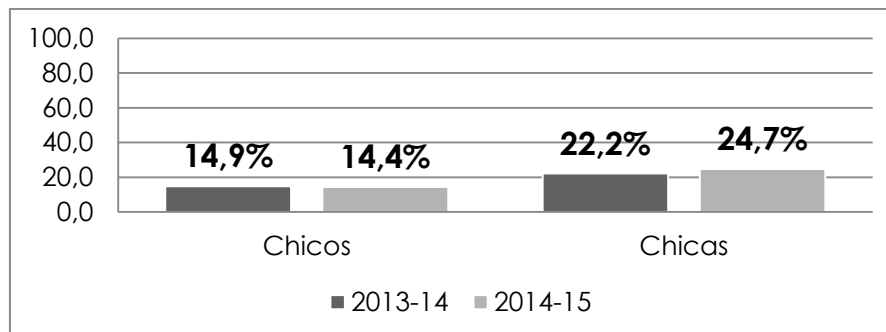
Como se observa posteriormente en cada una de las opciones a través de la prueba Binomial, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en trece de las catorce opciones. En el caso de ambos géneros, los ítems con diferencias son 29.3, 29.4, 29.5, 29.6, 29.7, 29.8, 29.9, 29.10, 29.11, 29.12, 29.13 y 29.14, aunque dependiendo del género modifica la significatividad estadística en alguno de los ítems

como en la opción 29.2 donde solo los chicos presentan diferencias significativas. Mencionar como la mayoría de los cambios significativos son de descenso, presentando exclusivamente un aumento en el grupo de chicas las siguientes variables “tengo vergüenza”, “dificultades económicas”, “Mis padres no me dejan” y “falta de participación en el juego”, mientras en el grupo de chicos “hay cosas más interesantes” y “falta de participación en el juego”. Sin embargo, las únicas variables que han presentado dependencia corresponden al grupo de chicos y son descensos significativos (no tengo habilidad; tengo vergüenza y mi familia no practica). A continuación se analiza de manera individual cada ítem.

a) Incompatibilidad con el estudio.

En el Gráfico IV.1.47, podemos ver como el motivo de abandono de incompatibilidad con el estudio, es mayor en el grupo de chicas (23% de media) que en el de chicos (15% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicas aumenta en el segundo momento (3%), mientras el de chicos disminuye (1%).

Gráfico IV.1.47 Motivos de abandono: incompatibilidad con el estudio, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.2)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla III.1.68, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicos presenta muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$), es decir solo el grupo de chicos presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.68 Comparación de los motivos de abandono: incompatibilidad con el estudio, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.2)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	91	79	0,000^a
	Grupo 2	NON	539	452	
	Total		630	531	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,149$.

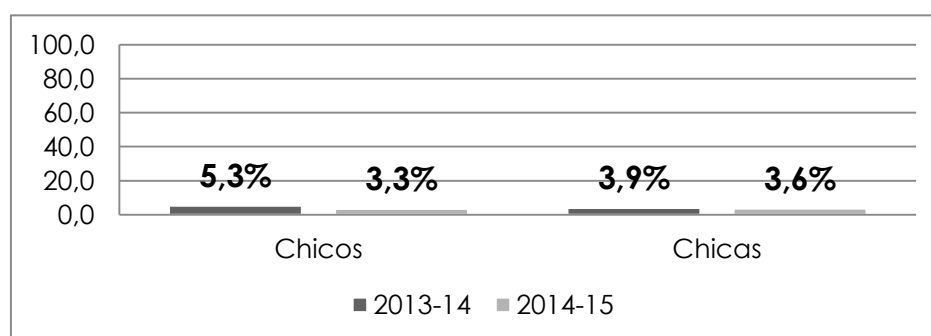
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,222$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

b) No estoy en forma.

En el Gráfico IV.1.48, podemos ver como el motivo de abandono de no estoy en forma, es similar en ambos géneros (4% de media). Al comparar los momentos podemos ver como ambos disminuyen en el segundo momento (chicos= 2% y chicas= 0,3%).

Gráfico IV.1.48 Motivos de abandono: incompatibilidad con el estudio, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.3)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.69, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.69 Comparación de los motivos de abandono: incompatibilidad con el estudio, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.3)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	21	28	0,000^{*a}
	Grupo 2	NON	609	503	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	24	22	0,000^{*b}
	Grupo 2	NON	635	540	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea < 0,053.

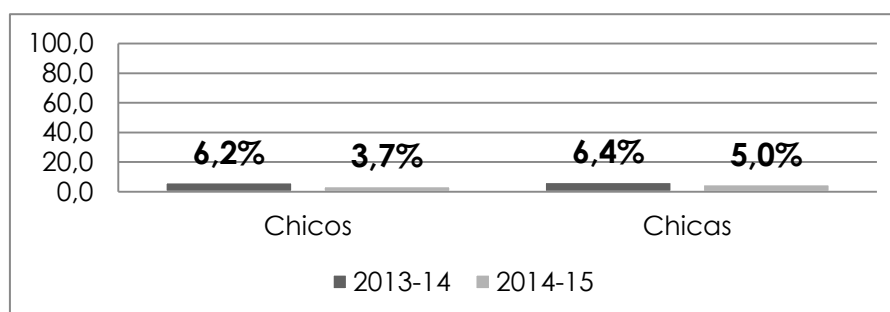
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea < 0,039.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

c) No tengo habilidad.

En el Gráfico IV.1.49, podemos ver como el motivo de abandono de no tengo habilidad, es similar en ambos géneros (5% de media). Al comparar los momentos podemos ver como ambos disminuyen en el segundo momento (chicos= 3% y chicas= 1%).

Gráfico IV.1.49 Motivos de abandono: no tengo habilidad, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.4)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.70, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.70 Comparación de los motivos de abandono: no tengo habilidad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.4)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	23	33	0,000^a
	Grupo 2	NON	607	498	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	33	36	0,000^b
	Grupo 2	NON	626	526	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,062$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,064$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

Dotándole de mayor fiabilidad, realizamos la prueba de independencia entre el motivo no tengo habilidad de abandono y el momento (Tabla IV.1.71), en ella se confirma como solo el grupo de chicos presenta dependencia (Phi V de Cramer $p=0.042$, $V=0.060$).

En la Tabla IV.1.72, se aprecia como en el curso 2013-2014 hay más casos de los esperados ($rt= 1.5$) en los chicos cuyo motivo de abandono es no tener habilidad, mientras que dos cursos después la tendencia se invierte al haber menos chicos de los esperados ($rt= -1.3$).

Tabla IV.1.71 Comparación de los motivos de abandono: no tengo habilidad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (29.4)

Phi V de Cramer: Medidas simétricas ^{ab}				
A.1.GÉNERO			Valor	Sig. aproximada
MASCULINO	Nominal por nominal	Phi	0,060*	0,042*
		V de Cramer		
	N de casos válidos		1161	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

*Destacadas en **negrita** las dependencias.

Tabla IV.1.72 Comparación de los motivos de abandono: no tengo habilidad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (29.4)

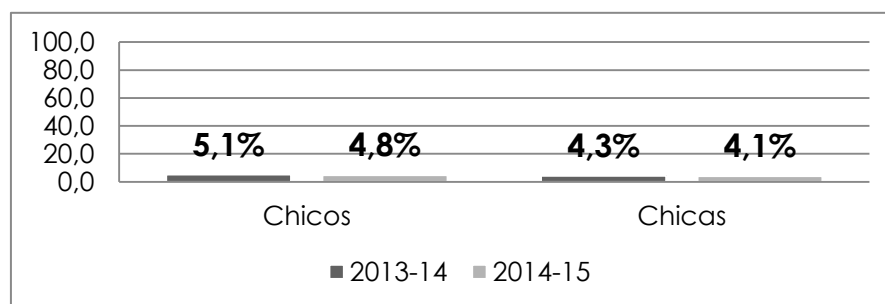
Tabla de contingencia						
1.GÉNERO				SI	NO	Total
MASCULINO	MOMENTO	2013-2014	Recuento	33	498	531
			Frecuencia esperada	25,6	505,4	531,0
			Residuo	7,4	-7,4	
			Residuos tipificados	1,5*	-0,3	
		2014-2015	Recuento	23	607	630
			Frecuencia esperada	30,4	599,6	630,0
			Residuo	-7,4	7,4	
			Residuos tipificados	-1,3*	0,3	
	Total	Recuento	56	1105	1161	
		Frecuencia esperada	56,0	1105,0	1161,0	

*Destacados en **negrita** se marcan los residuos tipificados.

d) Los/las otros/as son mejores.

En el Gráfico IV.1.50, podemos ver como el motivo de abandono de los/las otros/as son mejores, es similar en ambos géneros (5% de media). Al comparar los momentos podemos ver como ambos disminuyen en el segundo momento (chicos= 0,3% y chicas= 0,2%).

Gráfico IV.1.50 Motivos de abandono: los/las otros/as son mejores, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.5)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.73, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p=0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.73 Comparación de los motivos de abandono: los/las otros/as son mejores, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.5)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	30	27	0,000^{*a}
	Grupo 2	NON	600	504	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	27	24	0,000^{*b}
	Grupo 2	NON	632	538	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,051$.

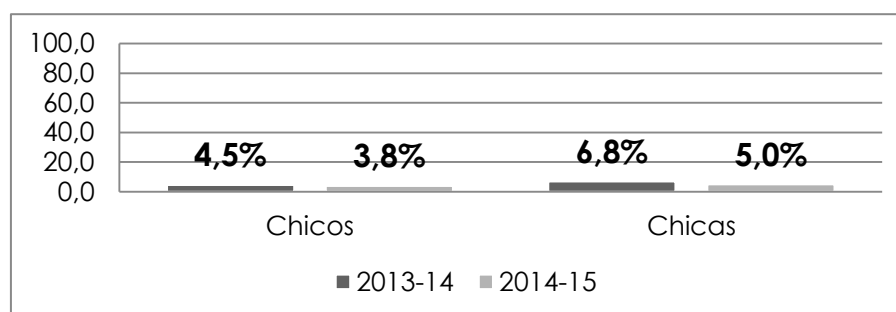
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,043$.

Destacadas en **negrita las diferencias estadísticamente significativas.*

e) Tengo limitaciones físicas.

En el Gráfico IV.1.51, podemos ver como el motivo de abandono de tengo limitaciones físicas, es mayor en el grupo de chicas (6% de media) que en el de chicos (4% de media). Al comparar los momentos podemos ver como ambos disminuyen en el segundo momento (chicos= 1% y chicas= 2%).

Gráfico IV.1.51 Motivos de abandono: tengo limitaciones físicas, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.6)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.74, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.74 Comparación de los motivos de abandono: tengo limitaciones físicas, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.6)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	24	24	0,000^a
	Grupo 2	NON	606	507	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	33	38	0,000^b
	Grupo 2	NON	626	524	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,045$.

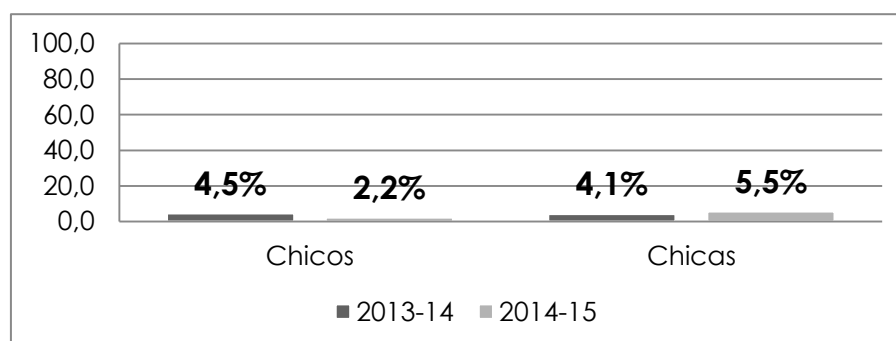
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,068$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

f) Tengo vergüenza.

En el Gráfico IV.1.52, podemos ver como el motivo de abandono de tengo vergüenza, es mayor en el grupo de chicas (5% de media) que en el de chicos (3% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicos disminuye en el segundo momento (2%), mientras el de chicas aumenta (1%).

Gráfico IV.1.52 Motivos de abandono: tengo vergüenza, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.7)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.75, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.75 Comparación de los motivos de abandono: tengo vergüenza, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.7)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	14	24	0,000^a
	Grupo 2	NON	616	507	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	36	23	0,000^b
	Grupo 2	NON	623	539	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,045$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,041$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

Dotándole de mayor fiabilidad, realizamos la prueba de independencia entre el motivo tengo vergüenza para el abandono y el momento (Tabla IV.1.76), en ella se confirma como solo el grupo de chicos presenta dependencia (Phi V de Cramer $p=0.028$, $V=0.064$).

En la Tabla IV.1.77, se aprecia como en el curso 13-14 hay más casos de los esperados ($rt= 1.6$) en los chicos cuyo motivo para el abandono es tener vergüenza, mientras que dos cursos después la tendencia se invierte al haber menos chicos de los esperados ($rt= -1.5$).

Tabla IV.1.76 Comparación de los motivos de abandono: tengo vergüenza, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (29.7)

Phi V de Cramer: Medidas simétricas ^{ab}				
A.1.GÉNERO			Valor	Sig. aproximada
MASCULINO	Nominal por nominal	Phi	0,064[*]	0,028[*]
		V de Cramer		
	N de casos válidos		1161	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

*Destacadas en **negrita** las dependencias.

Tabla IV.1.77 Comparación de los motivos de abandono: tengo vergüenza, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (29.7)

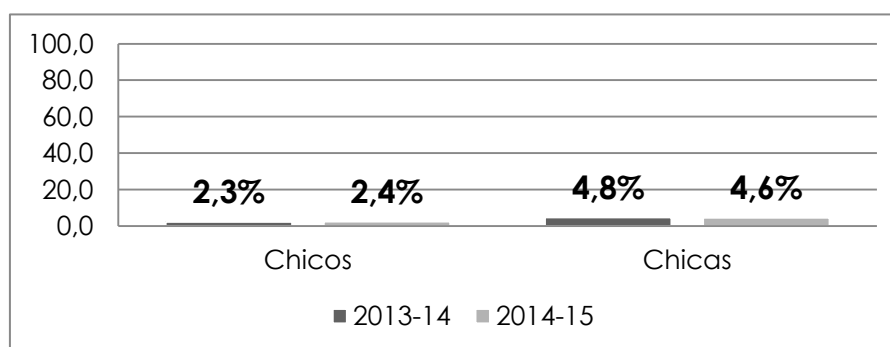
Tabla de contingencia						
1.GÉNERO				SI	NO	Total
MASCULINO	MOMENTO	2013-2014	Recuento	24	507	531
			Frecuencia esperada	17,4	513,6	531,0
			Residuo	6,6	-6,6	
			Residuos tipificados	1,6*	-0,3	
		2014-2015	Recuento	14	616	630
			Frecuencia esperada	20,6	609,4	630,0
			Residuo	-6,6	6,6	
			Residuos tipificados	-1,5*	0,3	
	Total	Recuento	38	1123	1161	
		Frecuencia esperada	38,0	1123,0	1161,0	

*Destacados en **negrita** se marcan los residuos tipificados.

g) Dificultades económicas.

En el Gráfico IV.1.53, podemos ver como el motivo de abandono de tengo dificultades económicas, es mayor en el grupo de chicas (5% de media) que en el de chicos (2% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicos disminuye en el segundo momento (0,2%), mientras el de chicas aumenta (0,1%).

Gráfico IV.1.53 Motivos de abandono: dificultades económicas, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.8)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.78, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p=0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.78 Comparación de los motivos de abandono: dificultades económicas, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.8)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	15	12	0,000^a
	Grupo 2	NON	615	519	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	30	27	0,000^b
	Grupo 2	NON	629	535	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,023$.

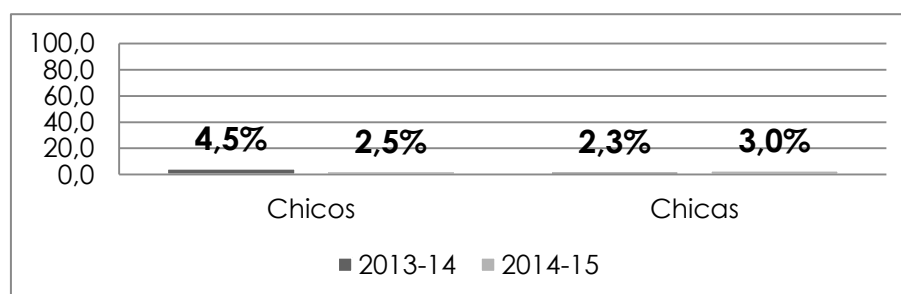
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,048$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

h) Mis padres no me dejan.

En el Gráfico IV.1.54, podemos ver como el motivo de abandono de mis padres no me dejan, es mayor en el grupo de chicos (4% de media) que en el de chicas (3% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicos disminuye en el segundo momento (2%), mientras el de chicas aumenta (1%).

Gráfico IV.1.54 Motivos de abandono: mis padres no me dejan, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.9)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.79, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.79 Comparación de los motivos de abandono: mis padres no me dejan, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.9)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	16	24	0,000^a
	Grupo 2	NON	614	507	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	20	13	0,000^b
	Grupo 2	NON	639	549	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,045$.

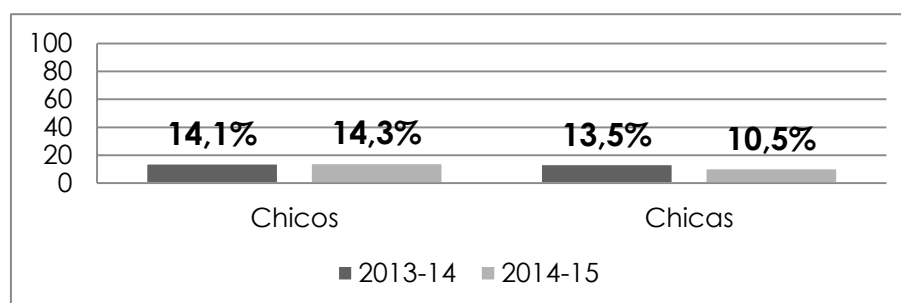
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,023$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

i) *Hay cosas más interesantes.*

En el Gráfico IV.1.55, podemos ver como el motivo de abandono de hay cosas más interesantes, es mayor en el grupo de chicos (14% de media) que en el de chicas (12% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicos aumenta en el segundo momento (0,2%), mientras el de chicas disminuye (3%).

Gráfico IV.1.55 Motivos de abandono: hay cosas más interesantes, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.10)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.80, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.80 Comparación de los motivos de abandono: hay cosas más interesantes, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.10)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	90	75	0,000^{*a}
	Grupo 2	NON	540	456	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	69	76	0,000^{*b}
	Grupo 2	NON	590	486	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,141$.

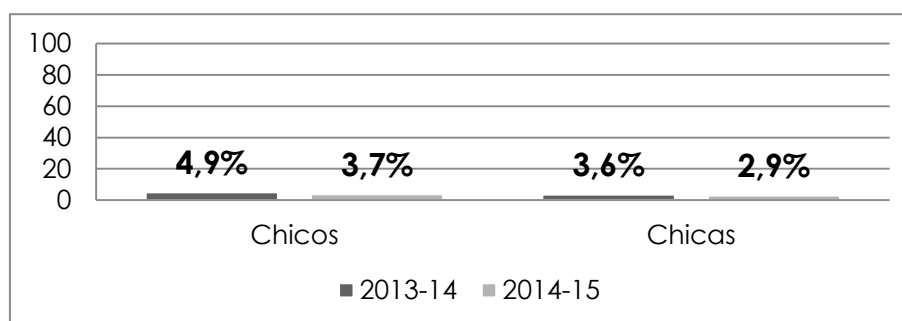
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,135$.

Destacadas en **negrita las diferencias estadísticamente significativas.*

j) Mis amistades no practican.

En el Gráfico IV.1.56, podemos ver como el motivo de abandono de mis amistades no practican, es mayor en el grupo de chicos (4% de media) que en el de chicas (3% de media). Al comparar los momentos podemos ver como ambos disminuyen en el segundo momento un 1%.

Gráfico IV.1.56 Motivos de abandono: mis amistades no practican, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.11)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.81, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.81 Comparación de los motivos de abandono: mis amistades no practican, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.11)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	23	26	0,000^a
	Grupo 2	NON	607	505	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	19	20	0,000^b
	Grupo 2	NON	640	542	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,049$.

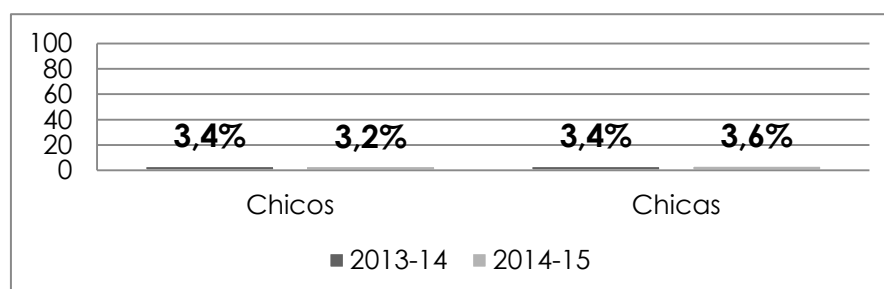
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,036$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

k) Abandono de mis compañeros/as. Me quedé sin equipo.

En el Gráfico IV.1.57, podemos ver como el motivo de abandono de me quedé sin equipo, es similar en ambos géneros (3% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicos aumenta en el segundo momento (0,2%), mientras el de chicas disminuye (0,2%).

Gráfico IV.1.57 Motivos de abandono: me quedé sin equipo, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.12)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.82, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.82 Comparación de los motivos de abandono: me quedé sin equipo, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.12)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	20	18	0,000^a
	Grupo 2	NON	610	513	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	24	19	0,000^b
	Grupo 2	NON	635	543	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,034$.

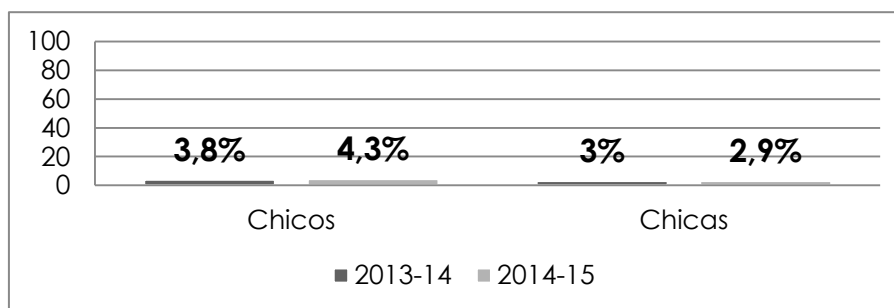
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,034$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

l) Falta de participación en el juego. Mucho tiempo en el banquillo.

En el Gráfico IV.1.58, podemos ver como el motivo de abandono de falta de participación en el juego/ mucho tiempo en el banquillo, es similar en ambos géneros (4% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicas aumenta en el segundo momento (0,5%), mientras el de chicos disminuye (0,1%).

Gráfico IV.1.58 Motivos de abandono: mucho tiempo en el banquillo, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.13)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.83, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.83 Comparación de los motivos de abandono: mucho tiempo en el banquillo, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.13)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	27	20	0,000^a
	Grupo 2	NON	603	511	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	19	17	0,000^b
	Grupo 2	NON	640	545	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,038$.

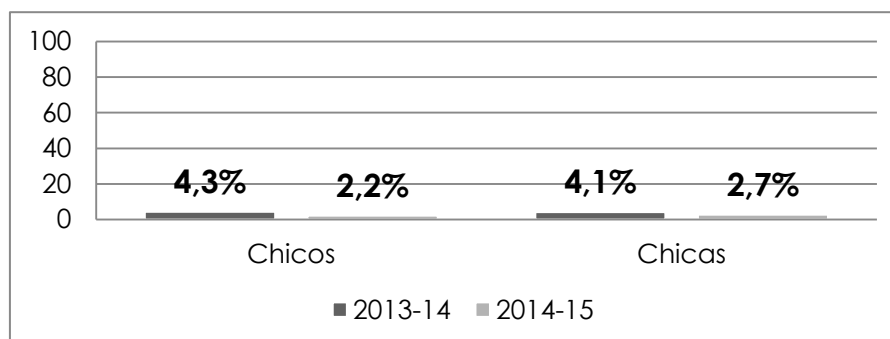
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,030$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

m) Mi familia no practica.

En el Gráfico IV.1.59, podemos ver como el motivo de abandono de mi familia no práctica, es similar en ambos géneros (3% de media). Al comparar los momentos podemos ver como ambos disminuyen en el segundo momento (chicos= 2% y chicas= 1%).

Gráfico IV.1.59 Motivos de abandono: mi familia no practica, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.14)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.84, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.84 Comparación de los motivos de abandono: mi familia no practica, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.14)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	14	23	0,000^a
	Grupo 2	NON	616	508	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	18	23	0,000^b
	Grupo 2	NON	641	539	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,043$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,041$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

Dotándole de mayor fiabilidad, realizamos la prueba de independencia entre el motivo mi familia no practica para el abandono y el momento (Tabla IV.1.85), en ella se confirma como solo el grupo de chicos presenta dependencia (Phi V de Cramer $p=0.042$, $V=0.060$).

En la Tabla IV.1.86, se aprecia como en el curso 13-14 hay más casos de los esperados ($rt= 1.5$) en los chicos cuyo motivo para el abandono es que sus familias no practican, mientras que dos cursos después la tendencia se invierte al haber menos chicos de los esperados ($rt= -1.4$).

Tabla IV.1.85 Comparación de los motivos de abandono: mi familia no practica, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (29.14)

Phi V de Cramer: Medidas simétricas ^{ab}				
A.1.GÉNERO			Valor	Sig. aproximada
MASCULINO	Nominal por nominal	Phi	0,060*	0,042*
		V de Cramer		
	N de casos válidos		1161	
FEMININO	Nominal por nominal	Phi	0,038	0,188
		V de Cramer		
	N de casos válidos		1221	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

*Destacadas en **negrita** las dependencias.

Tabla IV.1.86 Comparación de los motivos de abandono: mi familia no practica, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (29.14)

Tabla de contingencia						
1.GÉNERO				SI	NO	Total
MASCULINO	MOMENTO	2013-2014	Recuento	23	508	531
			Frecuencia esperada	16,9	514,1	531,0
			Residuo	6,1	-6,1	
			Residuos tipificados	1,5*	-0,3	
		2014-2015	Recuento	14	616	630
			Frecuencia esperada	20,1	609,9	630,0
			Residuo	-6,1	6,1	
			Residuos tipificados	-1,4*	0,2	
	Total		Recuento	37	1124	1161
			Frecuencia esperada	37,0	1124,0	1161,0

*Destacados en **negrita** se marcan los residuos tipificados.

IV.1.1.3. DIMENSIÓN IV: Valoración de la escuela y la EF

A modo de resumen de la dimensión IV al completo en la Tabla IV.1.87, se señalan todas las variables que han presentado diferencias estadísticamente significativas, referentes a las valoraciones de la escuela y la EF escolar y que aparecen desglosadas a continuación. Podemos decir que las diferencias estadísticamente significativas se presentan mayormente de forma negativa para la escuela, la EF, la actividad física escolar y extraescolar, ya que aumenta el alumnado al que no les gusta nada la escuela (31); aumenta la indiferencia de la EF (32) y la oferta de actividad física escolar y extraescolar (36,38); y aumentan las opiniones de insuficiencia en la oferta de actividad física escolar y extraescolar (35,37). En el caso de los recreos, la actividad física se ve disminuida y aumentan las actividades sedentarias. Sin embargo, aumentan los alumnos que consideran que la EF sirve para promover estilos de vida activos y saludables y la importancia concedida a los aprendizajes de la EF (las chicas aumentan “organizar nuestro propio entrenamiento” y los chicos “jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad”).

Tabla IV.1.87 Diferencias estadísticamente significativas de la dimensión IV

VARIABLES		ITEMS		GÉNERO
		Nº	Op.	
Valoración escuela.		31		M F
Valoración EF.		32		M F
Utilidad EF ^a		33		M
Importancia aprendizajes E.F.	Practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta.	34	34.1	F
	Jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad.		34.2	M
	Organizar nuestro propio entrenamiento.		34.3	F
	Sentirme bien con mi cuerpo.		34.5	M F
	Desempeñar diferentes papeles en las actividades deportivas.		34.8	M F
	Analizar reportajes deportivos.		34.9	M F
	Conocer y experimentar con otros deportes diferentes a los que prefiramos.		34.10	M
Oferta A.F. escolar.	¿Es suficiente?	35		F
	¿Qué opinión tienen?	36		M F
Oferta A.F. extraescolar.	¿Es suficiente?	37		M
	¿Qué opinión tienen?	38		F
Recreos.	Hablar.	39	39.1	M F
	Practicar AF-D.		39.2	F
	Hacer las tareas escolares.		39.3	M F
	Escuchar música.		39.4	M F
	Hablar por WhatsApp.		39.5	M F
	Navegar por internet.		39.6	M F
	Ir a la biblioteca.		39.7	M

Op= Opción M= Masculino / F= Femenino S.E= Significatividad Estadística

a.El alumnado selecciona la opción que consideran más importante entre: 1) Para liberar energía y que puedan estar más atentos en otras materias, 2) Para promover el aprendizaje de las técnicas deportivas, 3) Para que aprendan a tener una buena conducta moral, 4) Para promover estilos de vida saludables, 5) Para proporcionar momentos de relajación y divertimento, 6) Para mejorar la condición física.

A continuación se analizan cada una de las variables individualmente, atendiendo al estudio descriptivo de la evolución y a las pruebas estadísticas para identificar los cambios significativos tras dos cursos académicos de aplicación de los PDC.

IV.1.1.3.1. Valoración de la escuela

Esta variable se establece en el cuestionario para que los alumnos valoren la escuela. Sus posibles respuestas son: (1) No me gusta nada. (2) No me gusta mucho. (3) Me es indiferente. (4) Me gusta bastante. (5) Me gusta mucho.

En la Tabla IV.1.88, se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en esta variable. Los mayores porcentajes modifican dependiendo del momento, en ambos géneros coinciden en aquellos a los que les gusta bastante en el primer momento (chicos 25% y chicas 38%), mientras en el segundo momento, descienden a los que les gusta bastante y se convierte en el mayor porcentaje el grupo a los que les es indiferente (chicos 33% y chicas 35%). Además es reseñable como el grupo con menor porcentaje en ambos géneros se encuentra en a los que les gusta mucho, disminuyendo en el segundo momento en ambos casos (10% de media en el primer momento de ambos géneros y 7% de media en el segundo momento). Finalmente, podemos concluir como el gusto a la escuela ha tendido a disminuirse en el segundo momento, presentando un aumento en los alumnos a los que no les gusta nada (2% de media en ambos géneros) y aumentándose especialmente la indiferencia por la escuela (chicos 9% y chicas 5%).

Tabla IV.1.88 Valoración de la escuela que realiza todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (31)

1.GÉNERO	31. VALORACIÓN DE LA ESCUELA	N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15	
MASCULINO	Válidos	NO ME GUSTA NADA	105	135	20,8	22,2
		NO ME GUSTA MUCHO	99	118	19,6	19,4
		ME ES INDIFERENTE	123	200	24,3^a	32,9^{aa}
		ME GUSTA BASTANTE	127	110	25,1*	18,1
		ME GUSTA MUCHO	52	44	10,3	7,2
	Total	506	607	100,0	100,0	
	Perdidos	N.C.	25	23		
Total		531	630			

FEMININO	Válidos	NO ME GUSTA NADA	44	65	8,1	10,1
		NO ME GUSTA MUCHO	82	99	15,0	15,4
		ME ES INDIFERENTE	164	224	30,0^a	34,9^a
		ME GUSTA BASTANTE	206	212	37,7*	33,1
		ME GUSTA MUCHO	50	41	9,2	6,4
	Total	546	641	100,0	100,0	
	Perdidos	N.C.	16	18		
Total		562	659			

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.89 y IV.1.90, la prueba U de Mann-Whitney nos indica que la muestra de chicas y de chicos son distintas en ambos momentos (chicos: $p=0,033$ y chicas: $p=0,014$) y la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov nos lo confirma en la muestra de chicas ($p=0,008$) es decir la muestra de chicos presenta diferencias estadísticamente significativas y en la de chicas hay duda.

Tabla IV.1.89 Comparación de la valoración de la escuela en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (31)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		31. VALORACIÓN DE LA ESCUELA
MASCULINO	U de Mann-Whitney	142493,500
	W de Wilcoxon	327021,500
	Z	-2,131
	Sig. asintót. (bilateral)	0,033*
FEMININO	U de Mann-Whitney	161114,000
	W de Wilcoxon	366875,000
	Z	-2,463
	Sig. asintót. (bilateral)	0,014*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.90 Comparación de la valoración de la escuela realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (31)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			31. VALORACIÓN DE LA ESCUELA
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,100
		Positiva	0,100
		Negativa	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		1,662
	Sig. asintót. (bilateral)		0,008*
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,074
		Positiva	0,074
		Negativa	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		1,274
	Sig. asintót. (bilateral)		0,078

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.1.1.3.2. Valoración de la EF

Esta variable se establece en el cuestionario para que los alumnos valoren la escuela. Sus posibles respuestas son: (1) No me gusta nada. (2) No me gusta mucho. (3) Me es indiferente. (4) Me gusta bastante. (5) Me gusta mucho.

En la Tabla IV.1.91, se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en esta variable. Los mayores porcentajes en los chicos, se encuentran en aquellos a los que les gusta mucho la EF (45% de media en ambos momentos), mientras en el caso de las chicas en aquellas a las que les gusta bastante (42% de media en ambos momentos), además es reseñable como el grupo menor se encuentra en aquellos a los que no les gusta nada (4% de media en ambos momentos y géneros). Finalmente, podemos concluir como el gusto a la EF ha tendido a disminuirse en el segundo momento, presentando las mayores diferencias en el aumento de aquellos a los que les es indiferente (6% de media en ambos momentos y géneros) y en el descenso de aquellos a los que les gusta mucho (6% de media en ambos momentos y géneros).

Tabla IV.1.91 Percepción de la valoración de la EF que realiza todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (32)

1.GÉNERO	32. VALORACIÓN DE LA EF		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	NO ME GUSTA NADA	17	27	3,4	4,5
		NO ME GUSTA MUCHO	26	23	5,1	3,8
		ME ES INDIFERENTE	44	95	8,7	15,7
		ME GUSTA BASTANTE	174	207	34,3	34,2
		ME GUSTA MUCHO	246	253	48,5*	41,8*
		Total	507	605	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	24	25		
Total		531	630			
FEMININO	Válidos	NO ME GUSTA NADA	19	27	3,5	4,2
		NO ME GUSTA MUCHO	24	44	4,4	6,8
		ME ES INDIFERENTE	81	128	14,8	19,9
		ME GUSTA BASTANTE	241	261	44,1*	40,5*
		ME GUSTA MUCHO	182	184	33,3	28,6
		Total	547	644	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	15	15		
Total		562	659			

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.92 y IV.1.93, la prueba U de Mann-Whitney nos indica que la muestra de chicas y de chicos son distintas en ambos momentos (chicos: $p=0,008$ y chicas: $p=0,004$) y la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov nos lo confirma en la muestra de chicas ($p=0,036$) es decir la muestra de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas y en la de chicos hay duda.

Tabla IV.1.92 Comparación de la valoración de la EF realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (32)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO	32. VALORACIÓN DE LA EF	
MASCULINO	U de Mann-Whitney	140264,500
	W de Wilcoxon	323579,500
	Z	-2,638
	Sig. asintót. (bilateral)	0,008*
FEMININO	U de Mann-Whitney	160027,000
	W de Wilcoxon	367717,000
	Z	-2,886
	Sig. asintót. (bilateral)	0,004*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.93 Comparación de la valoración de la EF realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (32)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			32. VALORACIÓN DE LA EF
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,068
		Positiva	0,068
		Negativa	-0,002
	Z de Kolmogorov-Smirnov		1,131
	Sig. asintót. (bilateral)		0,155
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,082
		Positiva	0,082
		Negativa	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		1,416
	Sig. asintót. (bilateral)		0,036

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.1.1.3.3. Utilidad de la EF

Esta variable se establece en el cuestionario para describir como el alumnado percibe la utilidad de la EF. Sus posibles respuestas son: (1) Para liberar energías, (2) Para proporcionar aprendizaje y perfeccionamiento de las técnicas deportivas. (3) Para aprender a tener una buena conducta moral. (4) Para promover estilos de vida activos y saludables. (5) Para proporcionar momentos de relajación y diversión. (6) Para mejorar la condición física.

En la Tabla IV.1.94, se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en esta variable. Los mayores porcentajes en las chicas, se encuentran en las que perciben que la utilidad de la EF es para promover estilos de vida activos y saludables. (38% de media en ambos momentos), mientras en el caso de los chicos se aprecia cómo tras dos cursos de aplicación de los PDC los mayores porcentajes modifican de para mejorar la condición física (el 30% que presenta en el primer momento disminuye un 9% en el segundo) a para promover estilos de vida activos y saludables (que alcanza un 30% tras un aumento en el segundo momento del 7%). Además es reseñable como la opción menos señalada en ambos momentos y géneros (4% de media) es para aprender a tener una buena conducta moral. Finalmente, podemos concluir como los mayores cambios entre momentos coinciden en ambos géneros en el descenso del alumnado que considera que la EF sirve para mejorar la condición física (chicos= 9% y chicas= 4%).

Tabla IV.1.94 Percepción de la utilidad de la EF de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (33)

1.GÉNERO	14. PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA DE LAS AMISTADES		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	Para liberar energías	54	57	15,7	15,2
		Para proporcionar aprendizaje y perfeccionamiento de las técnicas deportivas	71	86	20,6	22,9
		Para aprender a tener una buena conducta moral	14	15	4,1	4,0
		Para promover estilos de vida activos y saludables.	80	113	23,3	30,1*
		Para proporcionar momentos de relajación y diversión.	23	26	6,7	6,9
		Para mejorar la condición física.	102	78	29,7*	20,8
		Total	344	375	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	187	255		
Total		531	630			
FEMININO	Válidos	Para liberar energías	47	46	12,0	11,4
		Para proporcionar aprendizaje y perfeccionamiento de las técnicas deportivas	67	83	17,1	20,6
		Para aprender a tener una buena conducta moral	15	14	3,8	3,5
		Para promover estilos de vida activos y saludables.	143	157	36,5*	39,1*
		Para proporcionar momentos de relajación y diversión.	31	28	7,9	7,0
		Para mejorar la condición física.	89	74	22,7	18,4
		Total	392	402	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	170	257		
Total		562	659			

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.95, la prueba Chi-cuadrado nos indica que solo el grupo de chicos muestra diferencias entre momentos, es decir diferencias estadísticamente significativas ($p=0,002$).

Tabla IV.1.95 Comparación de la percepción de la utilidad de la EF, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la Chi-cuadrado (33)

Prueba Chi-cuadrado			
1.GÉNERO	Chi-cuadrado	gl	Sig.asintót.
MASCULINO	18,625 ^a	5	0,002*

- a. 0 casillas (0,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 15,4.
b. 0 casillas (0,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 15,3.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.1.1.3.4. Importancia de los aprendizajes de la EF

Esta variable se establece en el cuestionario como respuesta múltiple, presentando 11 opciones a responder mediante “Si/No”: 34.1. Practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta; 34.2. Jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad; 34.3. Organizar nuestro propio entrenamiento; 34.4. Practicar deportes individuales de la forma técnicamente correcta; 34.5. Sentirme bien con mi cuerpo; 34.6. Ejercitar el cuerpo; 34.7. Relacionar el ejercicio físico y la salud; 34.8. Desempeñar diferentes papeles en las actividades deportivas; 34.9. Analizar reportajes deportivos; 34.10. Conocer y experimentar con otros deportes diferentes a los que prefiramos; 34.11. Aprender valores relacionados con la práctica de ejercicio físico.

En las Gráficas IV.1.60 y IV.61, se presentan los porcentajes de alumnos que han respondido “Si” a cada una de las opciones distinguiendo el momento en ambos géneros. Para poder contrastar las 7 opciones, se presentan los porcentajes de cada una de forma acumulada, es decir cada pregunta tendrá un valor máximo de 200 (2 grupos por opción: género 2013-14, género 2014-15).

Como se puede observar, el estudiantado en general considera importantes los aprendizajes de la EF, sin embargo la mayor importancia en ambos géneros se la conceden a relacionar el ejercicio físico y la salud (91% de media en ambos momentos y géneros). A continuación, le sigue la importancia de los aprendizajes en valores con un 87% de media en el grupo de chicas y el 84% en chicos (jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad y aprender valores relacionados con la práctica de ejercicio físico). En el caso de los aprendizajes deportivos está representado por un 76% de media en chicos y un 70% en chicas (practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta, practicar deportes individuales de la forma técnicamente correcta, desempeñar diferentes papeles en las actividades deportivas, conocer y experimentar con otros deportes diferentes a los que prefiramos y organizar nuestro propio entrenamiento), siendo los porcentajes más bajos en ambos géneros los análisis de reportajes deportivos (39% de media en ambos momentos y géneros). Finalmente, se encuentran los relacionados aprendizajes relacionados con el cuerpo (sentirme bien con mi cuerpo y ejercitarlo), representados por un 87% de media en ambos géneros y momentos.

Gráfico IV.1.60 Chicos que han respondido “Si” a cada una de las opciones de la importancia de los aprendizajes de la EF en 2013-14 y 2014-15. (34)

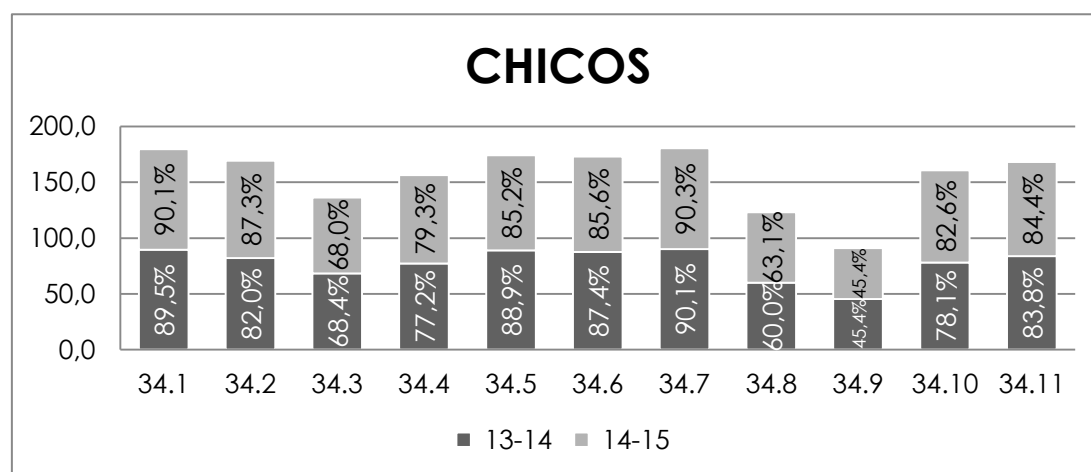
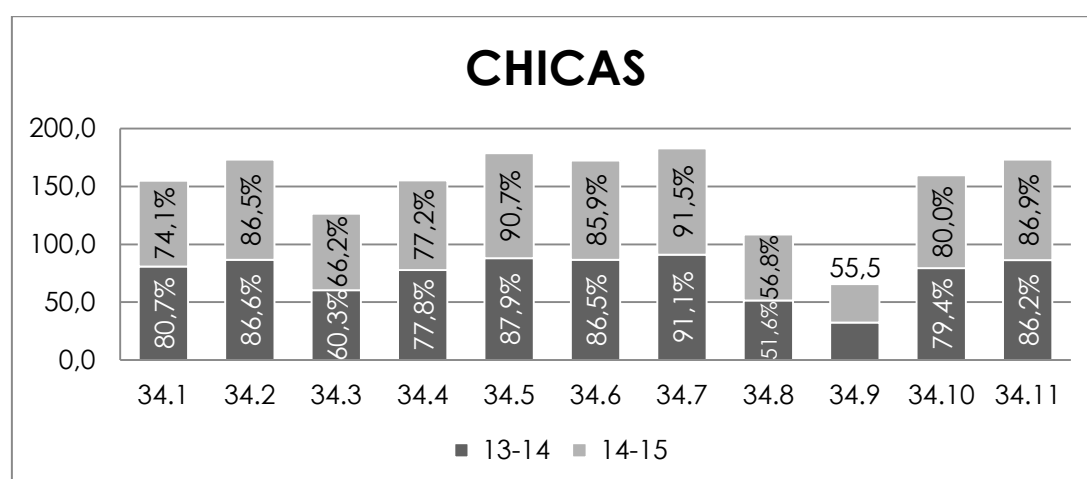


Gráfico IV.1.61 Chicas que han respondido “Si” a cada una de las opciones de la importancia de los aprendizajes de la EF en 2013-14 y 2014-15. (34)



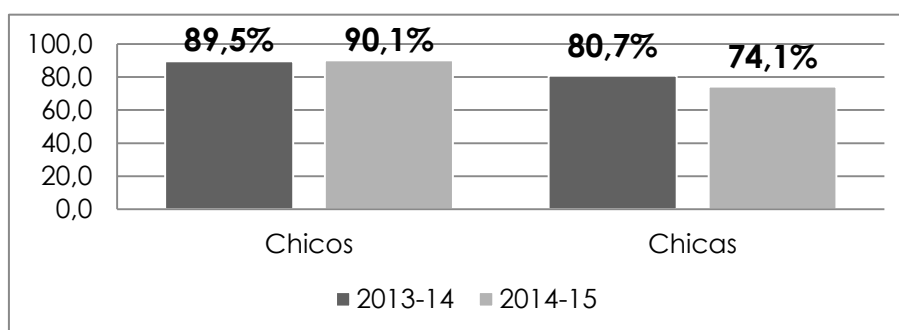
Como se observa posteriormente en cada una de las opciones a través de la prueba Binomial, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en siete de las once opciones. En el caso de ambos géneros, los ítems con diferencias son 34.5, 34.8 y 34.9, aunque dependiendo del género modifica la significatividad estadística en alguno de los ítems como en las opciones 34.2 y 34.10 donde solo los chicos presentan diferencias significativas y de las opciones 34.1 y 34.3, donde solo las chicas presentan diferencias significativas. Mencionar como las variables que han dado positivas a la prueba de dependencia y por tanto nos indica un mayor cambio significativo, pertenecen tanto al grupo de chicos como al de chicas. En el caso del grupo de chicos se trata del aumento significativo de la variable “jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad”, mientras en el caso de las chicas tanto a un aumento significativo (organizar nuestro propio entrenamiento) como a un descenso

significativo (practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta). A continuación se analiza de manera individual cada ítem.

a) Practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta.

En el Gráfico IV.1.62, podemos ver como la importancia concedida al aprendizaje de la EF, practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta, es mayor en el grupo de chicos (90% de media) que en el de chicas (77% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicas disminuye en el segundo momento (7%), mientras el de chicos aumenta (1%).

Gráfico IV.1.62 Importancia de los aprendizajes de la EF: practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.1)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.96, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicas presenta muestras distintas en ambos momentos (chicas $p= 0.000$), es decir solo el grupo de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.96 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.1)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	461	432	0,000^{a,b}
	Grupo 2	NON	161	103	
	Total		622	535	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,895$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,807$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

Dotándole de mayor fiabilidad, realizamos la prueba de independencia entre la importancia concedida al aprendizaje de la EF practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta y el momento (Tabla IV.1.97), en ella se confirma como solo el grupo de chicas presenta dependencia (Phi V de Cramer $p=0.007$, $V=0.079$).

En la Tabla IV.1.98, se aprecia como en el curso 13-14 hay más casos de los esperados ($r_t = 0.9$) en las chicas que conceden importancia al aprendizaje de la EF practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta, mientras que dos cursos después la tendencia se invierte al haber menos chicas de las esperadas ($r_t = -0.9$).

Tabla IV.1.97 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (34.1)

Phi V de Cramer: Medidas simétricas ^{ab}				
A.1.GÉNERO			Valor	Sig. aproximada
FEMININO	Nominal por nominal	Phi	0,079*	0,007*
		V de Cramer		
N de casos válidos			1157	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

*Destacadas en **negrita** las dependencias.

Tabla IV.1.98 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (34.1)

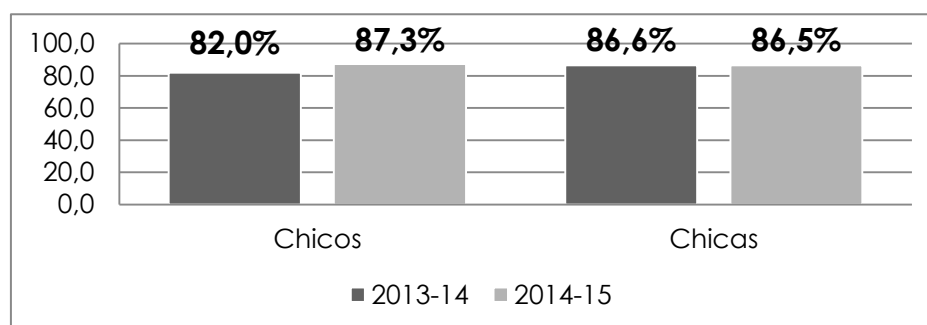
Tabla de contingencia						
1.GÉNERO			SI	NO	Total	
FEMININO	MOMENTO	2013-2014	Recuento	432	103	535
			Frecuencia esperada	412,9	122,1	535,0
			Residuo	19,1	-19,1	
			Residuos tipificados	0,9*	-1,7	
		2014-2015	Recuento	461	161	622
			Frecuencia esperada	480,1	141,9	622,0
			Residuo	-19,1	19,1	
			Residuos tipificados	-0,9*	1,6	
	Total		Recuento	893	264	1157
			Frecuencia esperada	893,0	264,0	1157,0

*Destacados en **negrita** se marcan los residuos tipificados.

b) Jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad.

En el Gráfico IV.1.63, podemos ver como la importancia concedida al aprendizaje de la EF, jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad, es similar en ambos géneros (86% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicos aumenta en el segundo momento (5%), mientras el de chicas se mantiene estable.

Gráfico IV.1.63 Importancia de los aprendizajes de la EF: jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.2)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.99, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicos presenta muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$), es decir solo el grupo de chicos presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.99 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.2)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	514	396	0,000^a
	Grupo 2	NON	75	87	
	Total		589	483	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,802$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,866$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

Dotándole de mayor fiabilidad, realizamos la prueba de independencia entre la importancia concedida al aprendizajes de la EF jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad y el momento (Tabla IV.1.100), en ella se confirma como solo el grupo de chicos presenta dependencia (Phi V de Cramer $p=0.016$, $V=0.073$).

En la Tabla IV.1.101, se aprecia como en el curso 13-14 hay menos casos de los esperados ($rt= -0.7$) en los chicos que conceden importancia al aprendizajes de la EF jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad, mientras que dos cursos después la tendencia se invierte al haber más chicos de los esperados ($rt= 0.6$).

Tabla IV.1.100 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (34.2)

Phi V de Cramer: Medidas simétricas ^{ab}				
A.1.GÉNERO			Valor	Sig. aproximada
MASCULINO	Nominal por nominal	Phi	0,073*	0,016*
		V de Cramer		
N de casos válidos			1072	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

*Destacadas en **negrita** las dependencias.

Tabla IV.1.101 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (34.2)

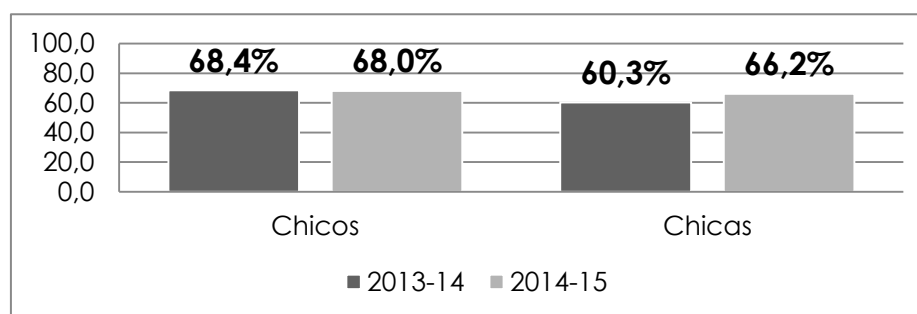
Tabla de contingencia						
1.GÉNERO				SI	NO	Total
FEMININO	MOMENTO	2013-2014	Recuento	396	87	483
			Frecuencia esperada	410,0	73,0	483,0
			Residuo	-14,0	14,0	
			Residuos tipificados	-0,7*	1,6	
		2014-2015	Recuento	514	75	589
			Frecuencia esperada	500,0	89,0	589,0
			Residuo	14,0	-14,0	
			Residuos tipificados	0,6*	-1,5	
	Total		Recuento	910	162	1072
			Frecuencia esperada	910,0	162,0	1072,0

*Destacados en **negrita** se marcan los residuos tipificados.

c) Organizar nuestro propio entrenamiento.

En el Gráfico IV.1.64, podemos ver como la importancia concedida al aprendizaje de la EF, organizar nuestro propio entrenamiento, es similar en ambos géneros (66% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicas aumenta en el segundo momento (6%), mientras el de chicos se mantiene estable.

Gráfico IV.1.64 Importancia de los aprendizajes de la EF: organizar nuestro propio entrenamiento, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.3)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.102, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicas presenta muestras distintas en ambos momentos (chicas $p= 0.001$), es decir solo el grupo de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.102 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: organizar nuestro propio entrenamiento, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.3)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	413	320	0,001^{*b}
	Grupo 2	NON	211	211	
	Total		624	531	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,684$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,603$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

Dotándole de mayor fiabilidad, realizamos la prueba de independencia entre la importancia concedida al aprendizaje de la EF organizar nuestro propio entrenamiento, y el momento (Tabla IV.1.103), en ella se confirma como solo el grupo de chicas presenta dependencia (Phi V de Cramer $p=0.037$, $V=0.061$).

En la Tabla IV.1.104, se aprecia como en el curso 13-14 hay menos casos de los esperados ($r= -0.9$) en las chicas que conceden importancia al aprendizaje de la EF organizar nuestro propio entrenamiento, mientras que dos cursos después la tendencia se invierte al haber más chicas de las esperadas ($r= -0.9$).

Tabla IV.1.103 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: organizar nuestro propio entrenamiento, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (34.3)

Phi V de Cramer: Medidas simétricas ^{ab}				
A.1.GÉNERO			Valor	Sig. aproximada
FEMININO	Nominal por nominal	Phi	0,061*	0,037*
		V de Cramer		
N de casos válidos			1155	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

*Destacadas en **negrita** las dependencias.

Tabla IV.1.104 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: organizar nuestro propio entrenamiento, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (34.3)

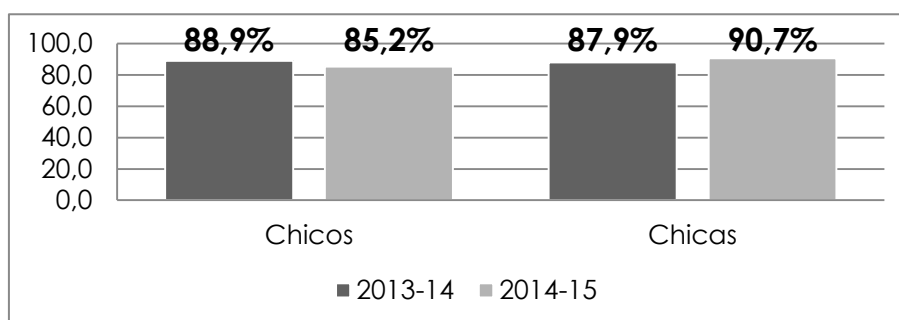
Tabla de contingencia						
1.GÉNERO				SI	NO	Total
FEMININO	MOMENTO	2013-2014	Recuento	320	211	531
			Frecuencia esperada	337,0	194,0	531,0
			Residuo	-17,0	17,0	
			Residuos tipificados	-0,9*	1,2	
		2014-2015	Recuento	413	211	624
			Frecuencia esperada	396,0	228,0	624,0
			Residuo	17,0	-17,0	
			Residuos tipificados	0,9*	-1,1	
	Total		Recuento	733	422	1155
			Frecuencia esperada	733,0	422,0	1155,0

*Destacados en **negrita** se marcan los residuos tipificados.

d) Sentirme bien con mi cuerpo.

En el Gráfico IV.1.65, podemos ver como la importancia concedida al aprendizaje de la EF, sentirme bien con mi cuerpo, es similar en ambos géneros (88% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicas aumenta en el segundo momento (3%), mientras el de chicos disminuye (4%).

Gráfico IV.1.65 Importancia de los aprendizajes de la EF: sentirme bien con mi cuerpo, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.5)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.105, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.004$ y chicas $p= 0.017$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.105 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: sentirme bien con mi cuerpo, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.5)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	496	432	0,004^{*a}
	Grupo 2	NON	86	54	
	Total		582	486	
FEMININO	Grupo 1	SI	565	464	0,017^{*b}
	Grupo 2	NON	58	64	
	Total		623	528	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,889$.

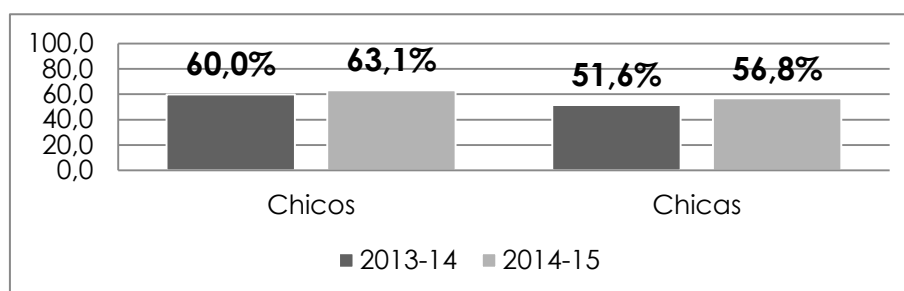
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,879$.

^{*}Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

e) Desempeñar diferentes papeles en las actividades deportivas.

En el Gráfico IV.1.66, podemos ver como la importancia concedida al aprendizaje de la EF, desempeñar diferentes papeles en las actividades deportivas, es mayor en el grupo de chicos (62% de media) que en el grupo de chicas (54% de media). Al comparar los momentos podemos ver como ambos aumentan en el segundo momento (chicas= 5% y chicos= 3%).

Gráfico IV.1.66 Importancia de los aprendizajes de la EF: desempeñar diferentes papeles en las actividades deportivas, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.8)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.106, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.006$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.106 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: desempeñar diferentes papeles en las actividades deportivas, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.8)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	365	286	0,000^a
	Grupo 2	NON	213	191	
	Total		578	477	
FEMININO	Grupo 1	SI	353	270	0,006^b
	Grupo 2	NON	269	253	
	Total		622	523	

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,60$.

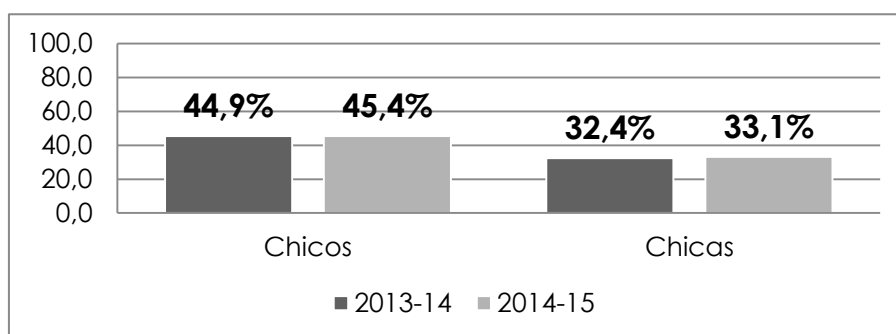
b. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,516$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

f) Analizar reportajes deportivos.

En el Gráfico IV.1.67, podemos ver como la importancia concedida al aprendizaje de la EF, analizar reportajes deportivos, es mayor en el grupo de chicos (45% de media) que en el grupo de chicas (33% de media). Al comparar los momentos podemos ver como ambos aumentan en el segundo momento (chicas= 0,7% y chicos= 0.006%).

Gráfico IV.1.67 Importancia de los aprendizajes de la EF: analizar reportajes deportivos, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.9)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.107, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$ y chicas $p= 0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.107 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: analizar reportajes deportivos, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.9)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	263	218	0,000^{*a}
	Grupo 2	NON	316	262	
	Total		579	480	
FEMININO	Grupo 1	SI	205	169	0,000^{*b}
	Grupo 2	NON	414	353	
	Total		619	522	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,454$.

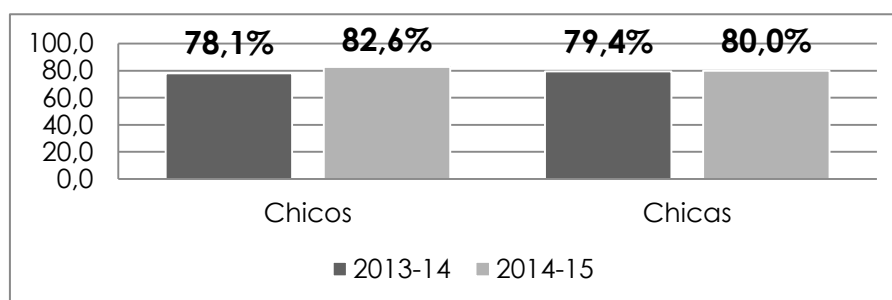
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,324$.

^{*}Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

g) Conocer y experimentar con otros deportes diferentes a los que preferimos.

En el Gráfico IV.1.68, podemos ver como la importancia concedida al aprendizaje de la EF, conocer y experimentar con otros deportes diferentes a los que preferimos, es similar en ambos géneros (80% de media). Al comparar los momentos podemos ver como ambos aumentan en el segundo momento (chicas= 1% y chicos= 5%).

Gráfico IV.1.68 Importancia de los aprendizajes de la EF: conocer y experimentar con otros deportes diferentes a los que preferimos, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.10)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.108, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicos presenta muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.004$), es decir solo el grupo de chicos presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.108 Comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: conocer y experimentar con otros deportes diferentes a los que preferimos, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.10)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	476	377	0,004^a
	Grupo 2	NON	100	106	
	Total		576	483	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,781$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,794$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.1.1.3.5. Valoración de la oferta de actividad física escolar

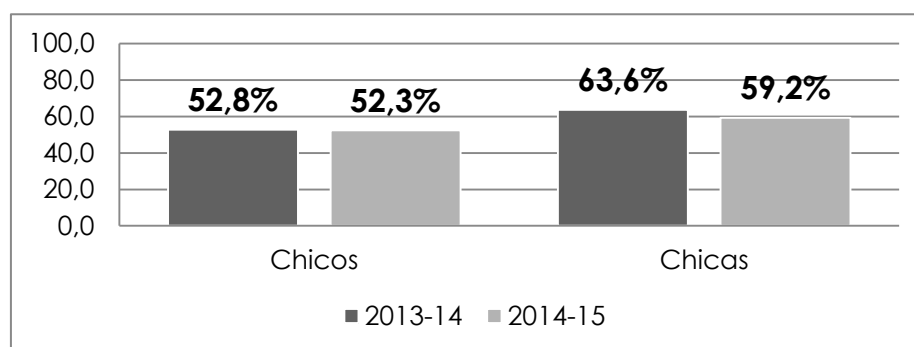
En este apartado se recoge la valoración del alumnado sobre la oferta de actividad física escolar, señalando si la consideran suficiente y el gusto hacia ella.

a) ¿Es suficiente?

Esta variable se establece en el cuestionario para conocer el porcentaje de alumnado que considera suficiente la actividad física escolar que se le está ofertando.

En el Gráfico IV.1.69, podemos ver como la valoración de la oferta de actividad física escolar como suficiente, es mayor en el grupo de chicas (61% de media) que en el de chicos (53% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicas disminuye en el segundo momento (4%), mientras el de chicos se mantiene estable.

Gráfico IV.1.69 Valoración de la oferta de actividad física escolar: ¿Es suficiente? de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (35)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.109, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicas presentan muestras distintas en ambos momentos (chicas $p= 0.012$), es decir solo el grupo de chicas presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.109 Comparación de la valoración de la oferta de actividad física escolar: ¿Es suficiente?, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (35)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	376	346	0,012^{a,b}
	Grupo 2	NON	259	198	
	Total		635	544	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,528$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,636$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

b) ¿Qué opinan?

Esta variable se establece en el cuestionario para que el alumnado describa su opinión acerca de la actividad física escolar de su centro. Sus posibles respuestas son: (1) No me gusta nada. (2) No me gusta mucho. (3) Me es indiferente. (4) Me gusta bastante. (5) Me gusta mucho.

En la Tabla IV.110, se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en esta variable. Los mayores porcentajes se encuentran en ambos géneros en aquellos a los que les gusta bastante la actividad física escolar (68% de media en ambos momentos y géneros), aunque en el caso de las chicas en el segundo momento el mayor porcentaje pasa a ser el de aquellas a las que les es indiferente (36%), además es reseñable como el grupo menor se encuentra en el grupo de chicos en aquellos a los que no les gusta mucho (8% de media en ambos momentos) y en el grupo de chicas

en aquellas a las que no les gusta mucho (6% de media en ambos momentos). Finalmente, podemos concluir como el gusto hacia la actividad física escolar ha tendido a disminuirse en el segundo momento; aumentando en los chicos el grupo a los que les resulta indiferente y disminuyendo en aquellos a los que les gusta mucho (8% de media) y aumentando en las chicas a las que les resulta indiferente, no les gusta mucho y nada y disminuyéndose aquellas a las que les gusta bastante y mucho (11% de cambios).

Tabla IV.1.110 Opinión sobre la actividad física escolar de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (36)

1.GÉNERO	36. OPINIÓN AF ESCOLAR		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	NO ME GUSTA NADA	55	59	10,8	9,9
		NO ME GUSTA MUCHO	42	51	8,3	8,5
		ME ES INDIFERENTE	104	169	20,5	28,3
		ME GUSTA BASTANTE	165	201	32,5*	33,6*
		ME GUSTA MUCHO	142	118	28,0	19,7
		Total	508	598	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	23	32		
Total			531	630		
FEMININO	Válidos	NO ME GUSTA NADA	22	48	4,0	7,5
		NO ME GUSTA MUCHO	38	67	7,0	10,4
		ME ES INDIFERENTE	172	230	31,6	35,8*
		ME GUSTA BASTANTE	206	211	37,9*	32,9
		ME GUSTA MUCHO	106	86	19,5	13,4
		Total	544	642	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	18	17		
Total			562	659		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.111 y IV.1.112, la prueba U de Mann-Whitney nos indica que la muestra de chicas y de chicos son distintas en ambos momentos (chicos: $p=0,013$ y chicas: $p=0,000$) y la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov nos lo confirma (chicos: $p=0,049$ y chicas: $p=0,001$). Es decir ambas muestras presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.111 Comparación de la opinión sobre la actividad física escolar realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (36)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		36. OPINIÓN AF ESCOLAR
MASCULINO	U de Mann-Whitney	139229,000
	W de Wilcoxon	318330,000
	Z	-2,475
	Sig. asintót. (bilateral)	0,013*
FEMININO	U de Mann-Whitney	149766,000
	W de Wilcoxon	356169,000
	Z	-4,428
	Sig. asintót. (bilateral)	0,000*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.112 Comparación de la opinión sobre la actividad física escolar realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (36)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			36. OPINIÓN AF ESCOLAR
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,082
		Positiva	0,082
		Negativa	-0,010
	Z de Kolmogorov-Smirnov		1,362
	Sig. asintót. (bilateral)		0,049*
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,111
		Positiva	0,111
		Negativa	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		1,903
	Sig. asintót. (bilateral)		0,001*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.1.1.3.6. Valoración de la oferta de actividad física extraescolar

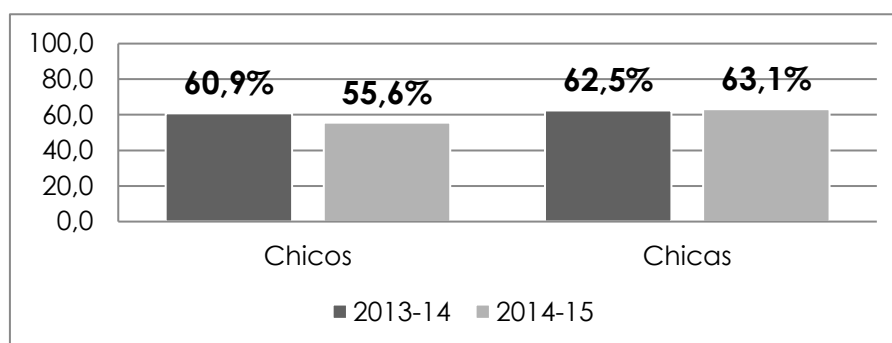
En este apartado se recoge la valoración del alumnado sobre la oferta de actividad física escolar, señalando si la consideran suficiente y el gusto hacia ella.

a) ¿Es suficiente?

Esta variable se establece en el cuestionario para conocer el porcentaje de alumnado que considera suficiente la actividad física escolar que se le está ofertando.

En el Gráfico IV.1.70, podemos ver como la valoración de la oferta de actividad física escolar como suficiente, es mayor en el grupo de chicas (63% de media) que en el de chicos (58% de media). Al comparar los momentos podemos ver como el grupo de chicos disminuye en el segundo momento (5%), mientras el de chicas aumenta (1%).

Gráfico IV.1.70 Valoración de la oferta de actividad física extraescolar: ¿Es suficiente? de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (37)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.113, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicos presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.005$), es decir solo el grupo de chicos presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.113 Comparación de la valoración de la oferta de actividad física extraescolar: ¿Es suficiente?, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (37)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	323	302	0,005^a
	Grupo 2	NON	258	194	
	Total		581	496	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,609$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,625$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

b) ¿Qué opinan?

Esta variable se establece en el cuestionario para que el alumnado describa su opinión acerca de la actividad física extraescolar. Sus posibles respuestas son: (1) No me gusta nada. (2) No me gusta mucho. (3) Me es indiferente. (4) Me gusta bastante. (5) Me gusta mucho.

En la Tabla IV.1.114, se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en esta variable. Los mayores porcentajes se encuentran en ambos géneros en aquellos a los que les resulta indiferente (40% de media en ambos momentos y géneros), además es reseñable como el grupo menor en los chicos se encuentra en aquellos a los que no les gusta mucho (8% de media en ambos momentos), mientras en las chicas en aquellas a las que no les gusta nada (8% de media en ambos momentos). Finalmente, podemos concluir como el gusto hacia la actividad física extraescolar ha tendido a disminuirse en el segundo momento; aumentando en los chicos el grupo a

los que les resulta indiferente y disminuyendo en aquellos a los que les gusta mucho (4% de media) y aumentando en las chicas a las que les resulta indiferente, no les gusta mucho y nada y disminuyéndose aquellas a las que les gusta bastante y mucho (14% de cambios).

Tabla IV.1.114 Opinión sobre la actividad física extraescolar de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (38)

1.GÉNERO	38. OPINIÓN AF EXTRAESCOLAR		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	NO ME GUSTA NADA	61	82	12,4	13,8
		NO ME GUSTA MUCHO	38	46	7,7	7,8
		ME ES INDIFERENTE	161	212	32,7*	35,8*
		ME GUSTA BASTANTE	122	152	24,8	25,6
		ME GUSTA MUCHO	110	101	22,4	17,0
		Total	492	593	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	39	37		
Total		531	630			
FEMININO	Válidos	NO ME GUSTA NADA	32	57	6,1	9,1
		NO ME GUSTA MUCHO	40	63	7,6	10,1
		ME ES INDIFERENTE	216	311	41,1*	49,8*
		ME GUSTA BASTANTE	161	133	30,7	21,3
		ME GUSTA MUCHO	76	60	14,5	9,6
		Total	525	624	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	37	35		
Total		562	659			

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros a. Mayor cambio entre momentos

Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.115 y IV.1.116, la prueba U de Mann-Whitney nos indica que solo la muestra de chicas es distinta en ambos momentos ($p=0,000$) y la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov nos lo confirma ($p=0,000$) es decir la muestra de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.115 Comparación de la opinión sobre la actividad física extraescolar realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (38)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO	38. OPINIÓN AF EXTRAESCOLAR	
FEMININO	U de Mann-Whitney	138398,500
	W de Wilcoxon	333398,500
	Z	-4,822
	Sig. asintót. (bilateral)	0,000*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.116 Comparación de la opinión sobre la actividad física extraescolar realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (38)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			38. OPINIÓN AF EXTRAESCOLAR
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,053
		Positiva	0,053
		Negativa	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,873
	Sig. asintót. (bilateral)		0,431
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,142
		Positiva	0,142
		Negativa	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		2,400
	Sig. asintót. (bilateral)		0,000*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.1.1.3.7. Actividades que realizan con frecuencia en los recreos

Esta variable se establece en el cuestionario como respuesta múltiple, presentando 7 opciones a responder mediante “Si/No”: 39.1. Hablar con sus compañeros; 39.2. Práctica de actividad físico deportiva; 39.3. Tareas escolares; 39.4. Escuchar música; 39.5. Hablar por WhatsApp o similares; 39.6. Navegar por internet; 39.7. Ir a la biblioteca.

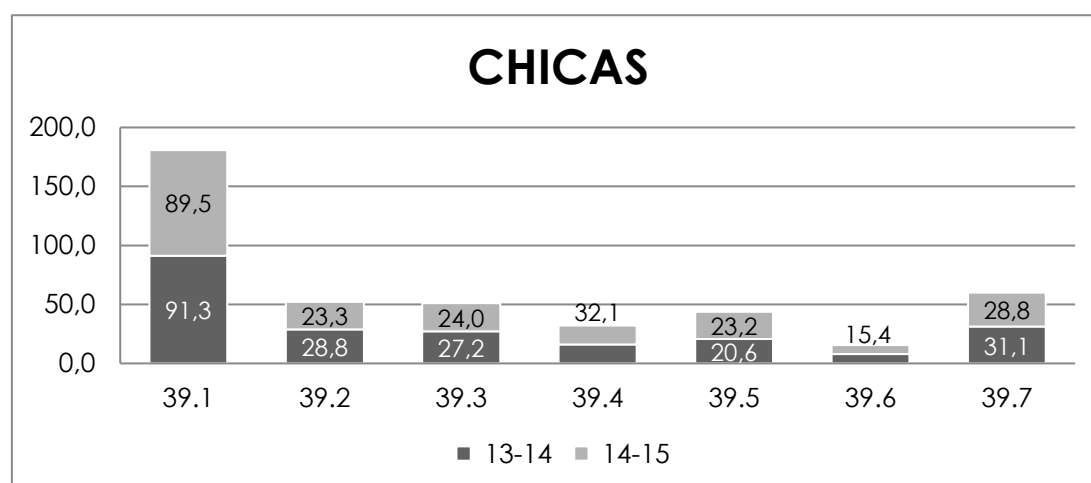
En los Gráficos IV.1.71 y IV.1.72, se presentan los porcentajes de alumnos que han respondido “Si” a cada una de las opciones distinguiendo el momento en ambos géneros. Para poder contrastar las 7 opciones, se presentan los porcentajes de cada una de forma acumulada, es decir cada pregunta tendrá un valor máximo de 200 (2 grupos por opción: género 2013-14, género 2014-15).

Como se puede observar, las actividades que realizan con más frecuencia varían dependiendo del género de los estudiantes. En el caso de hablar con sus compañeros está representado por un 90% de media en las chicas y un 67% de media en los chicos. A continuación le sigue con un descenso del 36%, la práctica de actividad físico deportiva donde el 59% de media está compuesto por el grupo de chicos y el 26% de media el de las chicas. Cercana a esta, se encuentra ir a la biblioteca con un 30% de media en las chicas y un 24% de media en los chicos. En el caso del resto de actividades que realizan con frecuencia en los recreos, todas ellas se encuentran por debajo de 50, siendo la menos representada en ambos géneros navegar por internet (11% de media en el grupo de chicos y 8% de media en el grupo de chicas).

Gráfico IV.1.71 Chicos que han respondido “Si” a cada una de las opciones de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos en 2013-14 y 2014-15. (39)



Gráfico IV.1.72 Chicas que han respondido “Si” a cada una de las opciones de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos en 2013-14 y 2014-15. (39)

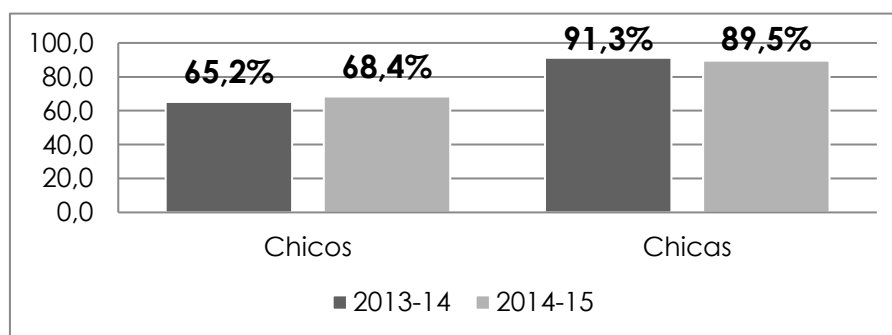


Como se observa posteriormente en cada una de las opciones a través de la prueba Binomial, en todas se encuentran diferencias estadísticamente significativas. En el caso de ambos géneros, los ítems con diferencias son, 39.1, 39.3, 39.4, 39.5 y 39.6, aunque dependiendo del género modifica la significatividad estadística en alguno de los ítems como en el caso de los chicos el 39.7, y de las chicas el 39.2. Mencionar que la variables que mayor relevancia tiene para nuestro estudio (la práctica de actividad física con frecuencia durante los recreos), ha presentado un descenso significativo en el grupo de chicas, mientras las actividades de escuchar música o hablar por WhatsApp o similares ha aumentado estadísticamente. A continuación se analiza de manera individual cada ítem.

a) Hablar con sus compañeros.

En el Gráfico IV.1.73, destaca la bipolarización que presenta la actividad de hablar en los recreos respecto al género, podemos ver como en el grupo de chicas es más frecuente hablar en los recreos (90% de media), que en el grupo de chicos (67% de media). Finalmente, podemos concluir que la actividad de hablar en los recreos con frecuencia en el grupo de chicos ha tendido hacia un crecimiento en el segundo momento, mientras en las chicas hacia un descenso significativo, ya que en el grupo de chicos ha aumentado el porcentaje de los que hablan en los recreos un 3%, mientras en las chicas ha disminuido un 2%.

Gráfico IV.1.73 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: hablar con sus compañeros de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (39.1)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.117, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.026$ y chicas $p= 0.035$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.117 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: hablar con sus compañeros de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (39.1)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	601	346	0,026^{*a}
	Grupo 2	NO	278	185	
	Total		879	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	811	513	0,035^{*b}
	Grupo 2	NO	95	49	
	Total		906	562	

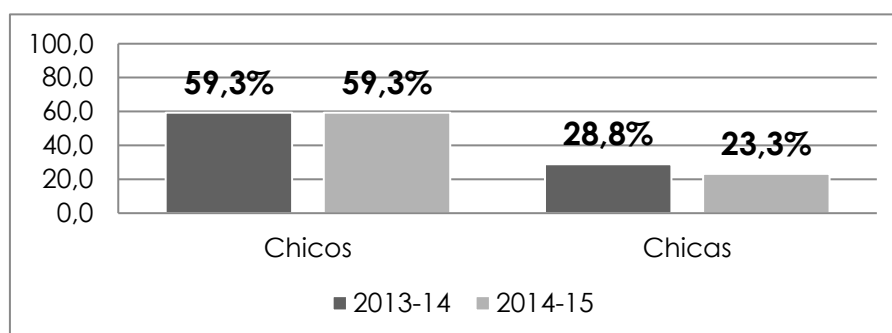
a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,652$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,913$.

b) Práctica de actividad físico deportiva.

En el Gráfico IV.1.74, destaca la bipolarización que presenta la práctica de actividad físico deportiva en los recreos respecto al género, podemos ver como en el grupo de chicos es más frecuente (59% de media), que en el grupo de chicas (26% de media). Además, podemos concluir que esta actividad en el grupo de chicas ha tendido hacia un descenso en el segundo momento (5%), en cambio podemos ver como el grupo de chicos se ha mantenido.

Gráfico IV.1.74 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: práctica de actividad físico deportiva de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (39.2)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.118, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicas presenta muestras distintas en ambos momentos ($p=0.000$), es decir presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.118 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: práctica de actividad físico deportiva de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (39.2)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	211	162	0,000^{*b}
	Grupo 2	NO	695	400	
	Total		906	562	

- a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicos sea $< 0,593$.
 b. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicas sea $< 0,288$.
 *Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

Dotándole de mayor fiabilidad, realizamos la prueba de independencia entre la actividad física en los recreos y el momento (Tabla IV.1.119), en ella se confirma como solo el grupo de chicas presenta dependencia (Phi V de Cramer $p=0.018$, $V=0.062$).

En la Tabla IV.1.120, se aprecia como en el curso 2013-2014 hay más casos de los esperados ($rt= 1.6$) en las chicas que practican actividades físico deportivas en los

recreos, mientras que dos cursos después la tendencia se invierte al haber menos chicas de las esperadas ($r_t = -1.3$).

Tabla IV.1.119 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: práctica de actividad físico deportiva de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Phi V de Cramer (39.2)

Phi V de Cramer: Medidas simétricas ^{ab}				
A.1.GÉNERO			Valor	Sig. aproximada
FEMININO	Nominal por nominal	Phi	0,062*	0,018*
		V de Cramer		
	N de casos válidos		1468	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

*Destacadas en **negrita** las dependencias.

Tabla IV.1.120 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: práctica de actividad físico deportiva de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la tabla de contingencia. (39.2)

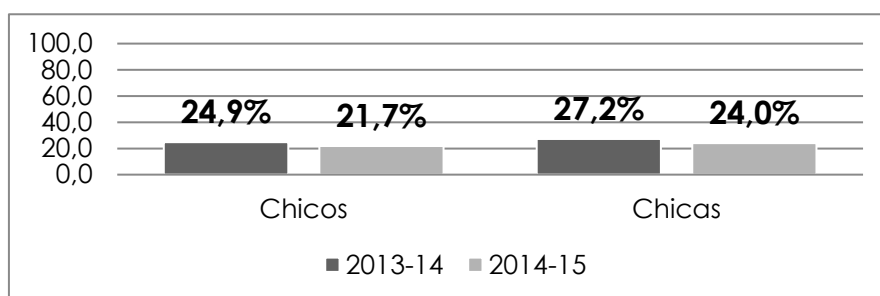
Tabla de contingencia						
1.GÉNERO				39.2.PRACTICA DE ACTIVIDAD FISICO DEPORTIVA EN LOS RECREOS		Total
				SI	NO	
FEMININO	MOMENTO	2013-2014	Recuento	162	400	562
			Frecuencia esperada	142,8	419,2	562,0
			Residuo	19,2	-19,2	
			Residuos tipificados	1,6*	-0,9	
		2014-2015	Recuento	211	695	906
			Frecuencia esperada	230,2	675,8	906,0
			Residuo	-19,2	19,2	
			Residuos tipificados	-1,3*	0,7	
	Total		Recuento	373	1095	1468
			Frecuencia esperada	373,0	1095,0	1468,0

*Destacados en **negrita** se marcan los residuos tipificados.

c) Tareas escolares.

En el Gráfico IV.1.75, podemos ver como son muy pocos los alumnos que realizan las tareas escolares pendientes durante los recreos (24% de media). Además, podemos concluir que esta actividad en ambos géneros ha tendido hacia un descenso en el segundo momento (3%).

Gráfico IV.1.75 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: tareas escolares de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (39.3)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.121, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.015$, chicas $p=0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.121 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: tareas escolares de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (39.3)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	191	132	0,015^a
	Grupo 2	NO	688	399	
	Total		879	531	
FEMININO	Grupo 1	NO	689	153	0,000^b
	Grupo 2	SI	217	409	
	Total		906	562	

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicos sea $< 0,249$.

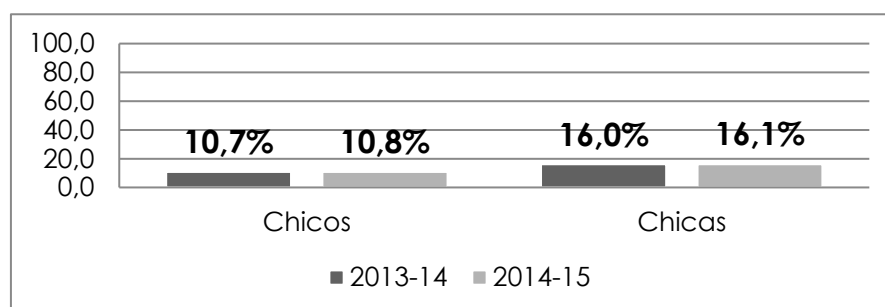
b. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicas sea $< 0,272$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

d) Escuchar música.

En el Gráfico IV.1.76, podemos ver como es muy poco el estudiantado que escucha música durante los recreos (13% de media). Además, podemos concluir que esta actividad en ambos géneros ha tendido hacia un leve crecimiento significativo en el segundo momento.

Gráfico IV.1.76 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: escuchar música de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (39.4)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla III.1.122, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.015$, chicas $p=0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.122 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: tareas escolares de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (39.4)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	191	57	0,015^{*a}
	Grupo 2	NO	688	474	
	Total		879	531	
FEMININO	Grupo 1	NO	689	90	0,000^{*b}
	Grupo 2	SI	217	472	
	Total		906	562	

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicos sea $< 0,249$.

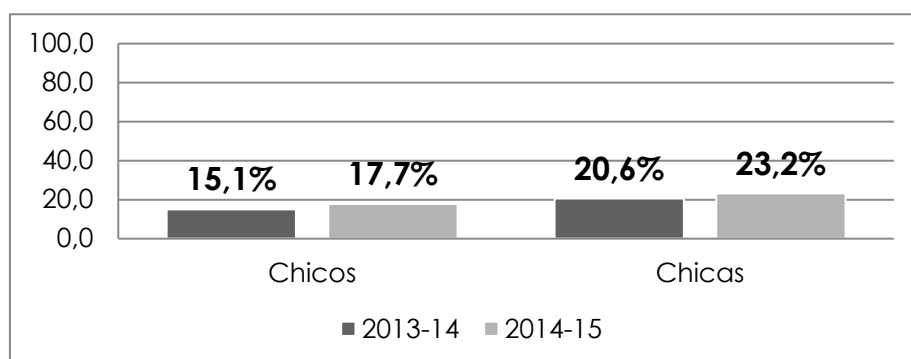
b. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicas sea $< 0,272$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

e) Hablar por WhatsApp o similares.

En el Gráfico IV.1.77, destaca la bipolarización que presenta la actividad de hablar por WhatsApp o similares en los recreos respecto al género, podemos ver como en el grupo de chicas es más frecuente hablar en los recreos (22% de media), que en el grupo de chicos (16% de media). Además, podemos concluir que esta actividad en ambos géneros ha tendido hacia un crecimiento en el segundo momento (2%).

Gráfico IV.1.77 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: hablar por WhatsApp o similares de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (39.5)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.123, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$, chicas $p=0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.123 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: hablar por WhatsApp o similares todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 (39.5)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	NO	784	80	0,000^{*a}
	Grupo 2	SI	95	454	
	Total		879	531	
FEMININO	Grupo 1	NO	760	116	0,000^{*b}
	Grupo 2	SI	146	446	
	Total		906	562	

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicos sea $< 0,107$.

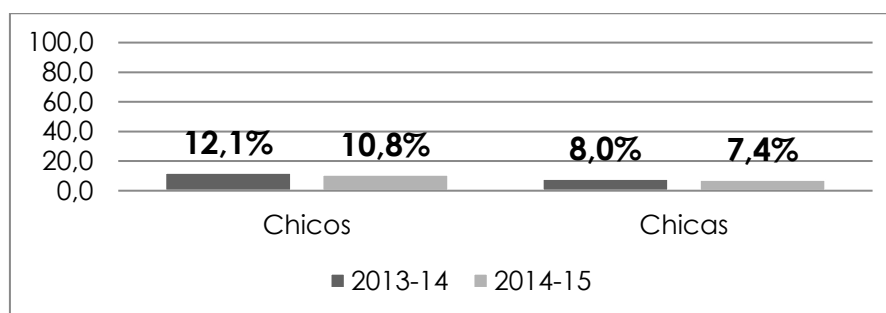
b. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicas sea $< 0,16$.

^{*}Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

f) Navegar por internet.

En el Gráfico IV.1.78, podemos ver como son muy pocos los alumnos que navegan por internet durante los recreos (10% de media). Además, podemos concluir que esta actividad en ambos géneros ha tendido hacia un leve descenso en el segundo momento.

Gráfico IV.1.78 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: navegar por internet de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (39.6)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.124, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$, chicas $p=0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.124 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: navegar por internet todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 (39.6)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	NO	784	64	0,000^a
	Grupo 2	SI	95	467	
	Total		879	531	
FEMININO	Grupo 1	NO	839	45	0,000^b
	Grupo 2	SI	67	517	
	Total		906	562	

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicos sea $< 0,121$.

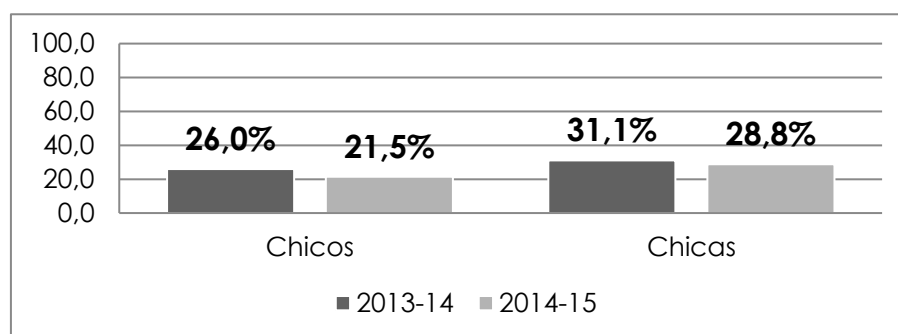
b. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicas sea $< 0,8$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

g) Ir a la biblioteca.

En el Gráfico IV.1.79, destaca la bipolarización que presenta la actividad de ir a la biblioteca en los recreos respecto al género, podemos ver como en el grupo de chicas es más frecuente ir a la biblioteca (30% de media), que en el grupo de chicos (24% de media). Además, podemos concluir que esta actividad ha tendido hacia un descenso en el segundo momento (4% en chicos y 2% en chicas).

Gráfico IV.1.79 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: ir a la biblioteca de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (39.7)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.1.125, la prueba Binomial nos indica que solo las chicas presentan muestras distintas en ambos momentos ($p=0.001$), es decir presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.1.125 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: ir a la biblioteca todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 (39.7)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	189	138	0,001 ^a
	Grupo 2	NO	690	393	
	Total		879	531	

- a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicos sea $< 0,26$.
 b. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicas sea $< 0,311$.
 *Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.1.2. DESCRIPTIVO DE LA EVOLUCIÓN EN LA PRÁCTICA DE AF DE ACTIVOS Y NO ACTIVOS, ATENDIENDO A LOS GRUPOS MUESTRALES, AL GÉNERO Y A SUS CORRELATOS (OEDD. 2)

En el [Apartado IV.1.1.1](#) de este capítulo, referente a la “Dimensión II: Hábitos de vida”, se mostró como la práctica de actividad física total semanal del alumnado no ha presentado diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, en la [Tabla Anexo VI.1](#) referente a la misma dimensión, se puede observar cómo aunque los mayores porcentajes de estudiantado se encuentran en la franja de no activos (cerca del 70%), si observamos la diferencia entre momentos podemos ver como hay una tendencia a mantenerse las alumnas activas, y como descienden las muy poco activas (2%) para aumentar las poco activas (1%) y muy activas (1%). En los alumnos en cambio, vemos como el porcentaje de no activos es menor que en las alumnas, situándose en más de la mitad (58% de media en ambos momentos). En ellos además vemos, como los chicos que se encuentran dentro del tiempo de práctica

recomendado tienden a disminuir (4%). Ahora bien, dentro de los que no son activos, podemos ver como los mayores cambios se encuentran en los poco activos, mientras en los que son activos están en los muy activos. Lo que parece indicarnos como los alumnos que realizaban mucha práctica de actividad física semanal, van abandonándola para acabar convirtiéndose en poco activos. Con ello, parece que los resultados nos muestran que a pesar de la tendencia en la población escolar a reducir la práctica de actividad física, los Proyectos Deportivos en los centros están logrando frenar el acusado descenso que se venía observando, llegando incluso a mantener la práctica del grupo de chicas.

A continuación, para conocer de forma más detallada la evolución en la práctica de actividad física de la muestra, hemos analizado como el alumnado no activo y activo evoluciona en cada grupo, atendiendo a los tres tipos de actividad física que pueden realizar, así como la evolución de las relaciones que presentan con el resto de variables estudiadas.

IV.1.2.1. Evolución de la práctica de AF informal, de club y extraescolar en activos y no activos atendiendo a los grupos muestrales y al género.

Se analiza la clasificación en función de la práctica total de AF semanal, recordar que esta variable es fruto de la suma de las actividades formales, informales, de club y extraescolares. Tal y como se explica en el [Apartado III.1.1](#), la clasificación empleada atiende a la establecida por la OMS en 2010, por lo que se define la categoría de activos (de 7 horas semanales en adelante) y no activos (menos de 7 horas semanales).

Para estudiar los porcentajes de alumnos y alumnas que practican cada tipo de actividad, dependiendo del tiempo total de práctica, presentamos las tablas de cada grupo muestral, a fin de conocer la evolución del alumnado por curso y género.

Se establecen tres grupos, entendiendo que el alumnado del 2013 – 2014, ha promocionado al curso posterior en el 2014 – 2015, Tabla IV.1.126.

Tabla IV.1.126 Grupos de alumnos clasificados por cursos.*

GRUPOS	CURSO Y MOMENTO		GÉNERO	N
Primer grupo	1º ESO (2013 – 2014)	2º ESO (2014 – 2015)	Masculino	454
			Femenino	397
Segundo grupo	2º ESO (2013 – 2014)	3º ESO (2014 – 2015)	Masculino	384
			Femenino	389
Tercer grupo	3º ESO (2013 – 2014)	4º ESO (2014 – 2015)	Masculino	323
			Femenino	435

*En el [Apartado II.1.1](#), aparecen descrita la muestra con el número de alumnos por curso y sus porcentajes.

En las Tablas IV.1.127 y 128 se compara la evolución de cada curso y grupo, encontrando porcentajes similares de alumnado activo en el alumnado de 1º de la ESO que pasó a 2º en el curso escolar 2014-2015 (30% en ambos cursos), en el alumnado de 2º que pasó a 3º (33% y 31% respectivamente) y en el alumnado de 3º que pasó a 4º (34% y 32% respectivamente), constatando además del mantenimiento en los grupos muestrales (1º grupo muestral $p= 0.456$, 2º grupo muestral $p= 0.245$ y 3º grupo muestral $p= 0.570$), porcentajes similares entre grupos.

Tabla IV.1.127 Evolución de cada grupo de alumnos según su práctica de AF.

CURSO	TTAF.C	N	N	%	%
		13-14	14-15	13-14	14-15
1º ESO 13-14 2º ESO 14-15	NO ACTIVO	270	310	70	70
	ACTIVO	120	135	30	30
	TOTAL	390	445	100	100
2º ESO 13-14 3º ESO 14-15	NO ACTIVO	239	273	67	69
	ACTIVO	117	124	33	31
	TOTAL	356	397	100	100
3º ESO 13-14 4º ESO 14-15	NO ACTIVO	238	259	66	69
	ACTIVO	109	111	34	32
	TOTAL	347	370	100	100

Tabla IV.1.128 Comparación según la práctica de AF, de todo el alumnado por grupos del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial

Prueba binomial					
CURSO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
1º ESO 13-14 2º ESO 14-15	Grupo 1	NO ACTIVO	270	310	0,456
	Grupo 2	ACTIVO	120	135	
	Total		390	445	
2º ESO 13-14 3º ESO 14-15	Grupo 1	NO ACTIVO	239	273	0,245
	Grupo 2	ACTIVO	117	124	
	Total		356	397	
3º ESO 13-14 4º ESO 14-15	Grupo 1	NO ACTIVO	238	259	0,570
	Grupo 2	ACTIVO	109	111	
	Total		347	370	

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo sea $< 0,7$.

b. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del segundo grupo sea $< 0,67$.

c. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del tercer grupo sea $< 0,66$.

Comprobando la evolución entre grupos podemos ver como los grupos muestrales siguen una progresión en ambos géneros aumentando el porcentaje de activos desde el primer grupo muestral hasta el tercero. En el primer grupo muestral se encuentra un 19% de chicas activas, en el segundo 23% y en el tercero 39% y en los chicos en el primer grupo muestral se encuentra un 40% de chicos activos, en el segundo un 41% y en el tercero un 46%. Observando la evolución dentro de cada grupo muestral se comprueba un mantenimiento en todos los grupos (la diferencia entre momentos va del 1% y al 2%) a excepción de los chicos del tercer grupo que descienden el porcentaje de activos en un 7%.

Del mismo modo debemos reseñar que para saber en cada uno de los tipos de AF el alumnado que no las practica nunca, hemos utilizado la variable frecuencia de práctica en cada una de estas actividades, pudiendo distinguir de este modo entre aquellos que no contestaron la pregunta y aquellos que confirman no practicarlas nunca.

Podemos decir que para cada tipo de estudiante se identifican unos rasgos específicos, independientemente del grupo en que se encuentre. En el caso del alumnado no activo, tanto chicas como chicos, se caracterizan por realizar exclusivamente prácticas informales (entre media y una hora). En cambio, el alumnado activo se representa por la práctica de actividades de club (entre cuatro y seis horas) y se acompaña de actividades informales, donde los chicos le dedican un mayor tiempo que las chicas (chicos al mismo nivel que las actividades de club y las chicas entre dos

y tres horas). Sin embargo, sorprende como todos ellos dejan las actividades extraescolares excluidas de su práctica de actividad física semanal.

Comprobando la evolución entre grupos en cada tipo de actividad podemos ver que en los chicos activos las actividades de club se mantienen en torno al 85% de práctica en más de dos horas, mientras reducen las informales (pasan de practicarlas en el primer grupo más de 2 horas el 82% al 78% en el tercer grupo) y extraescolares (pasan de nunca practicarlas en el primer grupo el 35% al 49% en el tercer grupo). En las chicas activas las actividades informales se mantienen en torno al 70% de práctica en más de dos horas, mientras reducen las de club (pasan de practicarlas en el primer grupo más de 2 horas el 91% al 80% en el tercer grupo) y extraescolares (pasan de nunca practicarlas en el primer grupo el 53% al 60% en el tercer grupo). En los chicos no activos aumentan las actividades informales (pasan de practicarlas en el primer momento de media a una hora el 57% al 49% en el tercer grupo) y se mantienen los que nunca practican las de club (en torno al 53%) y extraescolares (en torno al 76%). En las chicas no activas se reducen las actividades informales (pasan de practicarlas en el primer momento de media a una hora el 62% al 66% en el tercer grupo) y las de club (pasan de nunca practicarlas en el primer momento el 64% al 72% en el tercer grupo) y se mantienen las extraescolares (en torno al 76%).

IV.1.2.1.1. Primer grupo muestral

Cómo vemos en la Tabla IV.1.29, el primer grupo muestral se caracteriza por un 40% de activos y 19% de activas. Observando la evolución entre momentos podemos concluir destacando el mantenimiento en ambos géneros (la diferencia entre momentos es del 2% y del 1%).

Tabla IV.1.129 Características del primer grupo de estudiantes según la práctica de AF.

GÉNERO	Clasificación según el TPAF.EFC	N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	NO ACTIVO	121	145	58,5	60,7
	ACTIVO	86	94	41,5	39,3
	Total	207	239	100,0	100,0
FEMININO	NO ACTIVO	149	165	81,4	80,1
	ACTIVO	34	41	18,6	19,9
	Total	183	206	100,0	100,0

Conocidas las características generales de este primer grupo, pasamos a conocer las características que identifican a activos y no activos en ambos géneros (Tabla IV.1.130):

CHICOS ACTIVOS: se caracterizan por practicar actividades de club e informales más de dos horas semanales (club= 86% e informales= 82%) y nunca practicar extraescolares (35%).

CHICAS ACTIVAS: suelen practicar actividades de club e informales más de dos horas semanales (club= 91% e informales= 68%) y nunca practicar extraescolares (53%).

CHICOS NO ACTIVOS: se identifican por realizar actividades informales de media a una hora (57%) y nunca practicar actividades de club (49%) ni extraescolares (79%).

CHICAS NO ACTIVAS: practican actividades informales de media a una hora (62%) y nunca practicar actividades de club (64%) ni extraescolares (79%).

Tabla IV.1.130 Identificación según la clasificación del tiempo de práctica semanal del primer grupo de estudiantes con los tipos de actividades que realizan.

1º GRUPO DE ESTUDIANTES (1º ESO 2013-14 / 2º ESO 2014-15)			A.F. INFORMAL		A.F. CLUB		A.F. EXTRAESCOLAR	
CLASIFICACIÓN SEGÚN EL TPAF.EFC	1.GÉNERO	TIEMPOS	% 13-14	% 14-15	% 13-14	% 14-15	% 13-14	% 14-15
ACTIVOS	MASCULINO	NUNCA	4,7	2,2	4,7	15,2	27,4*	43,7*
		1/2 a 1 HORA	12,9	15,6	2,3	5,4	22,6	11,5
		2 a 3 HORAS	30,6	25,6	32,6	21,7	27,4*	24,1
		4 a 6 HORAS	31,8*	32,2*	33,7*	35,9*	10,7	11,5
		7 HORAS O MÁS	20,0	24,4	26,7	21,7	11,9	9,2
		Total N	85 100%	90 100%	86 100%	92 100%	84 100%	87 100%
	FEMENINO	NUNCA	0	7,7	9,1	2,5	45,2*	60,0*
		1/2 a 1 HORA	27,3	28,2	6,1	0	9,7	8,6
		2 a 3 HORAS	39,4*	38,5*	33,3	25,0	29,0	11,4
		4 a 6 HORAS	27,3	20,5	42,4*	42,5*	12,9	11,4
		7 HORAS O MÁS	6,1	5,1	9,1	30,0	3,2	8,6
Total N		33 100%	39 100%	33 100%	40 100%	31 100%	35 100%	
NO ACTIVOS	MASCULINO	NUNCA	8,5	1,4	49,6*	48,2*	57,7*	68,3*
		1/2 a 1 HORA	56,4*	58,3*	23,9	19,7	35,6	26,0
		2 a 3 HORAS	32,5	34,5	25,6	31,4	6,7	4,9
		4 a 6 HORAS	2,6	5,8	0,9	0,7	0	0,8
		7 HORAS O MÁS	0	0	0	0	0	0
		Total N	117 100%	139 100%	117 100%	137 100%	104 100%	123 100%
	FEMENINO	NUNCA	4,8	4,3	63,3*	64,1*	81,8*	75,9*
		1/2 a 1 HORA	64,8*	60,2*	19,4	20,5	14,4	19,9
		2 a 3 HORAS	26,2	32,3	16,5	14,7	3,8	4,3
		4 a 6 HORAS	4,1	3,1	0,7	0,6	0	0
		7 HORAS O MÁS	0	0	0	0	0	0
Total N		145 100%	161 100%	139 100%	156 100%	132 100%	141 100%	

* Destacados en **negrita** se muestran los porcentajes más elevados en cada grupo y género.

IV.1.2.1.2. Segundo grupo muestral

Cómo vemos en la Tabla IV.1.131, el segundo grupo muestral se caracteriza por un 41% de activos y 23% de activas. Observando la evolución entre momentos podemos concluir destacando el mantenimiento en ambos géneros (la diferencia entre momentos es del 2% y del 1%).

Tabla IV.1.131 Características del segundo grupo de estudiantes según la práctica de AF.

GÉNERO	Clasificación según el TPAF.EFC	N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	NO ACTIVO	102	119	57,3	59,8
	ACTIVO	76	80	42,7	40,2
	Total	178	199	100,0	100,0
FEMININO	NO ACTIVO	137	154	77,0	77,8
	ACTIVO	41	44	23,0	22,2
	Total	178	198	100,0	100,0

Conocidas las características generales de este primer grupo, pasamos a conocer las características que identifican a activos y no activos en ambos géneros (Tabla IV.1.132):

CHICOS ACTIVOS: se caracterizan por practicar actividades de club e informales más de dos horas semanales (club= 86% e informales= 84%) y nunca practicar extraescolares (40%).

CHICAS ACTIVAS: suelen practicar actividades de club e informales más de dos horas semanales (club= 83% e informales= 73%) y nunca practicar extraescolares (46%).

CHICOS NO ACTIVOS: se identifican por realizar actividades informales de media a una hora (52%) y nunca practicar actividades de club (58%) ni extraescolares (74%).

CHICAS NO ACTIVAS: practican actividades informales de media a una hora (67%) y nunca practicar actividades de club (63%) ni extraescolares (74%).

Tabla IV.1.132 Identificación según la clasificación del tiempo de práctica semanal del segundo grupo de estudiantes con los tipos de actividades que realizan.

2º GRUPO DE ESTUDIANTES (2º ESO 2013-14 / 3º ESO 2014-15)			A.F. INFORMAL		A.F. CLUB		A.F. EXTRAESCOLAR	
CLASIFICACIÓN SEGÚN EL TPAF.EFC	1.GÉNERO	TIEMPOS	% 13-14	% 14-15	% 13-14	% 14-15	% 13-14	% 14-15
ACTIVOS	MASCULINO	NUNCA	4,1	1,3	10,5	5,1	44,3*	35,9*
		1/2 a 1 HORA	8,1	19,0	6,6	6,3	11,4	16,7
		2 a 3 HORAS	27,0	39,2*	28,9*	30,4	22,9	32,1
		4 a 6 HORAS	25,7	22,8	26,3	31,6*	14,3	10,3
		7 HORAS O MÁS	35,1*	17,7	27,6	26,6	7,1	5,1
		Total N	74 100%	79 100%	76 100%	79 100%	70 100%	78 100%
	FEMENINO	NUNCA	2,6	14,0	10,0	16,7	38,9*	54,1*
		1/2 a 1 HORA	20,5	16,3	2,5	4,8	27,8	13,5
		2 a 3 HORAS	48,7*	27,9*	35,0*	26,2	27,8	21,6
		4 a 6 HORAS	15,4	20,9	25,0	16,7	5,6	8,1
		7 HORAS O MÁS	12,8	20,9	27,5	35,7*	0	2,7
Total N		39 100%	43 100%	40 100%	42 100%	31 100%	37 100%	
NO ACTIVOS	MASCULINO	NUNCA	12,0	3,5	54,2*	62,1*	68,1*	68,4*
		1/2 a 1 HORA	53,0*	51,3*	13,5	11,2	25,3	23,5
		2 a 3 HORAS	34,0	41,7	31,3	26,7	6,6	8,2
		4 a 6 HORAS	1,0	3,5	1,0	0	0	0
		7 HORAS O MÁS	0	0	0	0	0	0
		Total N	100 100%	115 100%	96 100%	116 100%	91 100%	98 100%
	FEMENINO	NUNCA	8,9	7,3	55,7*	70,8*	75,4*	72,1*
		1/2 a 1 HORA	66,7*	68,2*	20,6	14,6	21,1	22,5
		2 a 3 HORAS	23,0	21,2	23,7	13,9	2,6	5,4
		4 a 6 HORAS	1,5	2,6	0	0,7	0,9	0
		7 HORAS O MÁS	0	0,7	0	0	0	0
Total N		135 100%	151 100%	131 100%	144 100%	132 100%	129 100%	

* Destacados en **negrita** se muestran los porcentajes más elevados en cada grupo y género.

IV.1.2.1.3.Tercer grupo muestral

Cómo vemos en la Tabla IV.1.133, el tercer grupo muestral se caracteriza por un 46% de activos y 39% de activas. Observando la evolución entre momentos podemos concluir destacando el mantenimiento en el grupo de chicas (la diferencia entre momentos es del 2%) y el descenso de los chicos activos (7%).

Tabla IV.1.133 Características del tercer grupo de estudiantes según la práctica de AF.

GÉNERO	Clasificación según el TPAF.EFC	N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	NO ACTIVO	74	92	50,7	57,5
	ACTIVO	72	68	49,3	42,5
	Total	146	160	100,0	100,0
FEMININO	NO ACTIVO	164	167	81,6	79,5
	ACTIVO	37	43	18,4	20,5
	Total	201	210	100,0	100,0

Conocidas las características generales de este primer grupo, pasamos a conocer las características que identifican a activos y no activos en ambos géneros (Tabla IV.1.134):

CHICOS ACTIVOS: continuando con la tendencia de los dos primeros grupos muestrales, estos se caracterizan por practicar actividades de club e informales más de dos horas semanales (club= 89% e informales= 78%) y nunca practicar extraescolares (49%).

CHICAS ACTIVAS: suelen practicar actividades de club e informales más de dos horas semanales (club= 80% e informales= 70%) y nunca practicar extraescolares (60%).

CHICOS NO ACTIVOS: se identifican por realizar actividades informales de media a una hora (49%) y nunca practicar actividades de club (52%) ni extraescolares (74%).

CHICAS NO ACTIVAS: practican actividades informales de media a una hora (66%) y nunca practicar actividades de club (72%) ni extraescolares (74%).

Tabla IV.1.134 Identificación según la clasificación del tiempo de práctica semanal del tercer grupo de estudiantes con los tipos de actividades que realizan.

3º GRUPO DE ESTUDIANTES (3º ESO 2013-14 / 4º ESO 2014-15)			A.F. INFORMAL		A.F. CLUB		A.F. EXTRAESCOLAR	
CLASIFICACIÓN SEGÚN EL TPAF.EFC	1.GÉNERO	TIEMPOS	% 13-14	% 14-15	% 13-14	% 14-15	% 13-14	% 14-15
ACTIVOS	MASCULINO	NUNCA	0	4,7	5,6	10,8	50,7*	48,4*
		1/2 a 1 HORA	22,9	15,6	2,8	3,1	15,5	14,5
		2 a 3 HORAS	32,9*	25,0	25,4	12,3	21,1	25,8
		4 a 6 HORAS	21,4	25,0	26,8	36,9*	7,0	4,8
		7 HORAS O MÁS	22,9	29,7*	39,4*	36,9*	5,6	6,5
		Total N	70 100%	64 100%	71 100%	65 100%	71 100%	62 100%
	FEMENINO	NUNCA	0	2,3	11,1	23,3	69,4*	50,0*
		1/2 a 1 HORA	30,6	27,9*	0	4,7	11,1	12,5
		2 a 3 HORAS	33,3*	25,6	16,7	23,3	13,9	20,0
		4 a 6 HORAS	22,2	23,3	38,9*	30,2*	2,8	15,0
		7 HORAS O MÁS	13,9	20,9	33,3	18,6	2,8	2,5
		Total N	36 100%	43 100%	36 100%	43 100%	36 100%	40 100%
NO ACTIVOS	MASCULINO	NUNCA	16,4	8,2	53,6*	50,0*	69,1*	72,0*
		1/2 a 1 HORA	43,8*	54,1*	18,8	18,2	25,0	21,3
		2 a 3 HORAS	32,9	31,8	26,1	31,8	5,9	6,7
		4 a 6 HORAS	6,8	5,9	1,4	0	0	0
		7 HORAS O MÁS	0	0	0	0	0	0
		Total N	73 100%	85 100%	69 100%	88 100%	68 100%	75 100%
	FEMENINO	NUNCA	11,5	6,6	76,9*	66,9*	68,3*	80,3*
		1/2 a 1 HORA	61,1*	71,7*	14,1	17,8	25,4	15,3
		2 a 3 HORAS	24,2	18,1	9,0	14,1	6,3	4,4
		4 a 6 HORAS	3,2	3,6	0	1,2	0	0
		7 HORAS O MÁS	0	0,0	0	0	0	0
		Total N	157 100%	166 100%	156 100%	163 100%	142 100%	137 100%

* Destacados en **negrita** se muestran los porcentajes más elevados en cada grupo y género.

IV.1.2.2. Correlatos de la AF según el género y el momento.

En este apartado, a fin de conocer las relaciones entre activos y no activos con el resto de variables estudiadas, se ha realizado el análisis por árboles de decisiones. El cual, crea categorías en base a las influencias que presenta el alumnado activo y no activo.

Se realizan cuatro árboles de decisiones diferenciando los alumnos y alumnas en el curso 2013-2014 y en el curso 2014-2015. Para analizarlos distinguimos dos apartados: el de las chicas y el de los chicos, donde se analizan cada uno de los momentos de estudio para concluir con la tendencia evolutiva observada.

En el análisis individual de cada género, se observa una repetición de las influencias sobre el alumnado activo y no activo, aunque debido al mayor porcentaje de alumnas no activas, las chicas presentan categorías más amplias (clasificación de las percepciones en las chicas en activas y muy activas, mientras en los chicos aparecen los muy activos en una única categoría).

Llama la atención como la percepción del alumnado que se considera muy activo se encuentra distorsionada de la realidad, observando como en el grupo de chicos tienden a aumentar un 4% las percepciones erróneas de la realidad con el paso de dos cursos académicos, mientras las chicas consiguen disminuirlas un 10,5% (Tabla IV.1.135).

Tabla IV.1.135 Clasificación del alumnado que se percibe como muy activo según su práctica real.

CLASIFICACION DEL ALUMNADO QUE SE PERCIBE COMO MUY ACTIVO					
GÉNERO	TTAFC	N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	NO ACTIVO	85	133	37,6	41,7
	ACTIVO	141	186	62,4	58,3
	Total	226	319	100,0	100,0
FEMININO	NO ACTIVO	65	69	60,7	50,4
	ACTIVO	42	68	39,3	49,6
	Total	107	137	100,0	100,0

Finalmente, destacar la diferencia hacia el gusto por la práctica de actividad física regular entre el grupo de alumnos y alumnas activos. Mientras en los chicos gusta mucho a la mitad, en el de chicas tan solo al 30%, aunque si nos fijamos en la evolución, podemos ver como a los chicos activos a los que les gusta mucho la práctica de actividad física, reducen su práctica tras dos cursos un 8,5%, mientras las chicas la aumentan 6,5% (Tabla IV.1.136).

Tabla IV.1.136 Clasificación del alumnado al que le gusta mucho la práctica de actividad física según su práctica.

CLASIFICACION DEL ALUMNADO AL QUE LE GUSTA MUCHO LA PRACTICA DE AF					
GÉNERO	TTAFC	N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	NO ACTIVO	104	196	38,8	47,1
	ACTIVO	164	220	61,2	52,9
	Total	268	416	100,0	100,0
FEMININO	NO ACTIVO	114	147	64,0	57,4
	ACTIVO	64	109	36,0	42,6
	Total	178	256	100,0	100,0

IV.1.2.2.1. Chicos

a) *Análisis primer momento (Gráfico IV.1.80)*

Nos encontramos al inicio como hay mayor porcentaje de alumnos no activos que activos (n=531, no activos=56%). En el nivel 1 de influencia, se encuentra la opinión sobre la práctica regular de actividad física, en él se ve cómo los estudiantes a los que les gusta mucho (51% del total) son más activos (nodo 1, activos=62%) que los que no (nodo 2, activos=26%).

Dentro del grupo de a los que les gusta mucho la práctica regular de actividad física (nodo 1), observamos cómo los influye la percepción tomando como referencia el tiempo total de actividad física semanal. Esta clasificación ha sido alterada de la propuesta por el programa estadístico SPSS, ya que crea una clasificación que no nos ayuda a conocer bien la realidad, es por ello que en su lugar hemos analizado las frecuencias y porcentajes de este grupo de alumnos estableciendo nuevos grupos más relevantes para el estudio (Tabla III.1.137). Ahora bien, analizando los grupos creados, podemos ver como las situaciones en las que los alumnos dicen ser activos o muy activos componen el 93% del total, coincidiendo ser el grupo con mayor porcentaje de alumnos activos (63%), la situación varía en el grupo que se definen como suficientemente activos o no activos (representado por un 7% del total) y disminuyendo el porcentaje de activos (37%).

Tabla IV.1.137 Nuevos grupos en la influencia de la percepción tomando como referencia el tiempo de práctica semanal de los chicos en el primer momento.

A.20.PERCEPCIÓN TOMANDO COMO REFERENCIA EL TIEMPO DE PRÁCTICA SEMANAL		N	%
NADA ACTIVO O SEDENTARO POCO ACTIVO SUFICIENTEMENTE ACTIVO	NO ACTIVO	12	63,2
	ACTIVO	7	36,8
	TOTAL	19	7,1
MUY ACTIVO ACTIVO	NO ACTIVO	92	36,9
	ACTIVO	157	63,1
	TOTAL	249	92,9
TOTAL		268	100,0

b) *Análisis segundo momento (Gráfico IV.80)*

Representado por un mayor porcentaje de alumnos no activos que activos (n=836, no activos=60%). En el nivel 1 de influencia, se encuentra la percepción tomando como referencia la práctica semanal de actividad física, en él se ve cómo de los estudiantes que se perciben como muy activos (39% del total) tan solo un 58,5% lo

son en realidad (nodo 1), aunque si los comparamos con los que no se consideran muy activos vemos como el porcentaje de los que son en realidad activos desciende (nodo 2, activos=29%).

Dentro del grupo de los que se perciben como muy activos (nodo 1) observamos cómo les influye el tiempo en transportes activos de la escuela a casa. Esta clasificación ha sido alterada de la propuesta por el programa estadístico SPSS, ya que crea una clasificación que no nos ayuda a conocer bien la realidad, es por ello que en su lugar hemos analizado las frecuencias y porcentajes de este grupo de alumnos estableciendo nuevos grupos más relevantes para el estudio (Tabla IV.1.138). Ahora bien, analizando los grupos creados, podemos ver como en todos los rangos de tiempos los alumnos activos destacan sobre los no activos.

Tabla IV.1.138 Nuevos grupos en la influencia del tiempo que tardan practicando actividad física de la escuela a casa de los chicos en el primer momento.

A.9.TIEMPO QUE TARDAS EN RECORRER EL TRAYECTO DE LA ESCUELA A CASA		N	%
MENOS DE 10MIN	NO ACTIVO	40	81,6
	ACTIVO	9	18,4
	TOTAL	49	57
ENTRE 10-20MIN	NO ACTIVO	17	58,6
	ACTIVO	12	41,4
	TOTAL	29	34
ENTRE 20-30MIN	NO ACTIVO	5	100,0
	ACTIVO	0	0,0
	TOTAL	5	6
MÁS DE 30MIN	NO ACTIVO	1	33,3
	ACTIVO	2	66,7
	TOTAL	3	3
TOTAL		86	100

Por otro lado y volviendo al nivel 1 del árbol, observamos como a los alumnos que no se perciben como muy activos les influye directamente la percepción sobre su situación respecto a la actividad física. Esta clasificación ha sido alterada de la propuesta por el programa estadístico SPSS, ya que crea una clasificación que no nos ayuda a conocer bien la realidad, es por ello que en su lugar hemos analizado las frecuencias y porcentajes de este grupo de alumnos estableciendo nuevos grupos más relevantes para el estudio (Tabla IV.1.139). Ahora bien, analizando los grupos creados, podemos ver como son proporcionales del total, coincidiendo ser el grupo con menor porcentaje de alumnos activos en el que perciben su situación como no

activos (18%), y aumentando este porcentaje en el grupo que perciben su situación como activos (39,5%).

Tabla IV.1.139 Nuevos grupos en la influencia de la percepción tomando como referencia el tiempo de práctica semanal de los chicos en el primer momento.

A.21.SITUACIÓN ACTUAL RESPECTO A LA AF-D		N	%
No soy muy activo y no pretendo cambiar	NO ACTIVO	134	82,2
No soy muy activo pero estoy pensando en cambiar	ACTIVO	29	17,8
No soy muy activo pero estoy determinado a cambiar	TOTAL	163	41,7
Soy bastante activo pero apenas hice nada en los últimos 6 meses	NO ACTIVO	138	60,5
Acostumbraba a ser bastante activo desde hace un año, pero en los últimos meses he sido poco	ACTIVO	90	39,5
Soy bastante activo desde hace más de 6 meses	TOTAL	228	58,3
TOTAL		391	100,0

c) *Análisis evolutivo (Gráfico IV.1.80)*

La tendencia observada es de alumnado no activo, aumentando en el segundo momento un 4%. Del mismo modo, se observa una modificación de las influencias dependiendo del momento, donde en el primer momento solo presenta dos fuertes influencias, mientras en el segundo las influencias ascienden a cinco.

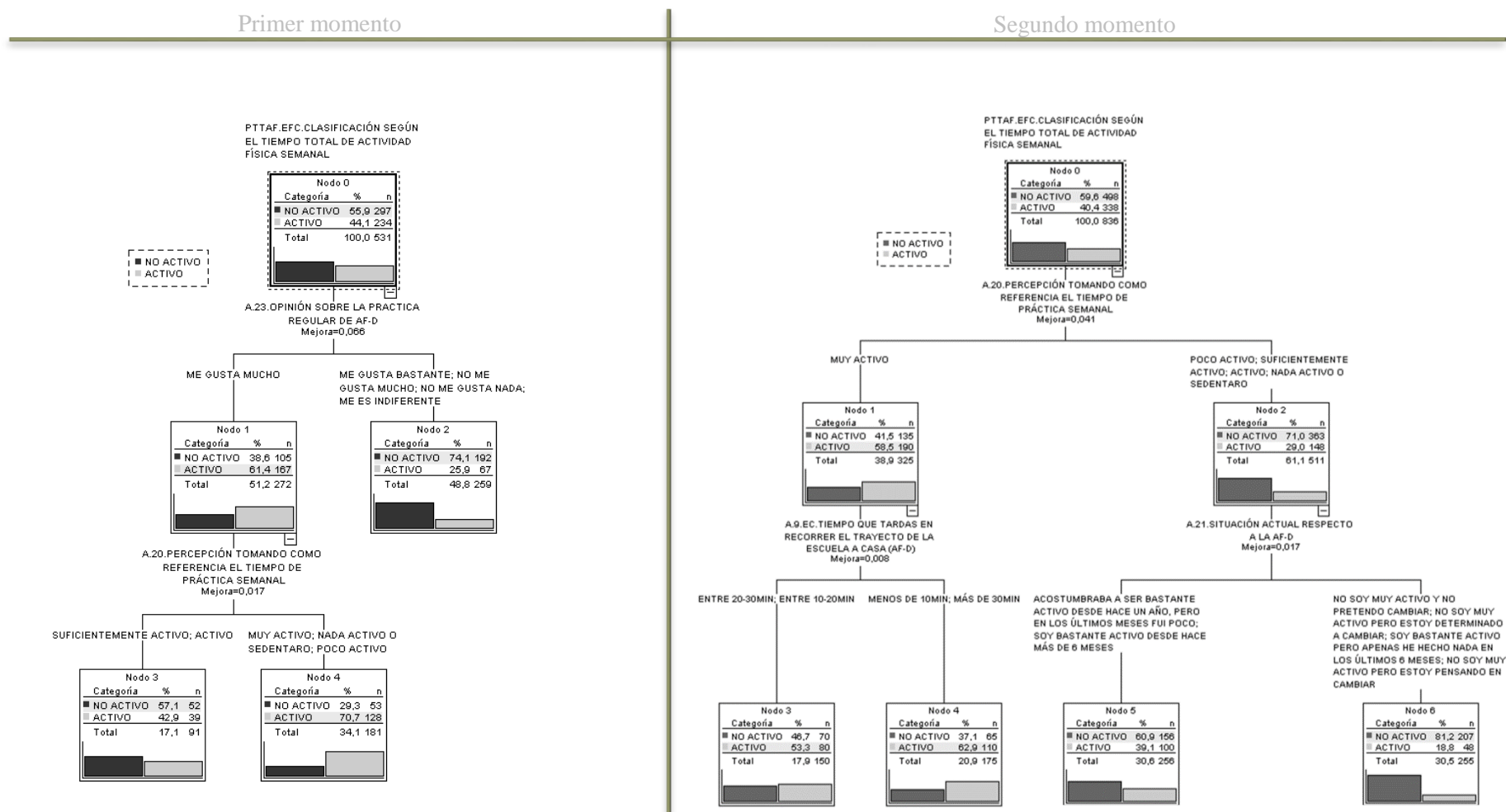
En el primer momento la máxima influencia se presentaba en la opinión sobre la práctica regular de actividad física, donde se ve cómo los alumnos a los que les gusta mucho (51% del total) son más activos (62%) que los que no (26%). Esta influencia, varía en el segundo momento considerándose más influyente la percepción tomando como referencia la práctica semanal de actividad física, observándose cómo de los estudiantes que se perciben como muy activos (39% del total) tan solo la mitad lo son en realidad, aunque en los que no se consideran muy activos desciende al 29%.

Además, reaparece la influencia de la percepción en la práctica de actividad física en los alumnos a los que les gusta mucho la práctica regular de actividad física, en el primer momento. En este caso, vemos como los que se consideran muy activos o activos componen el 93% y cuentan con el mayor número de activos (63% frente al 37% de activos de los alumnos que no se perciben como muy activos o activos).

Finalmente, en el segundo momento observamos como a los alumnos que no se perciben como muy activos les influye directamente la percepción sobre su situación respecto a la actividad física, en ellos vemos como el grupo que perciben su situación como no activos, son menos activos (18) que los perciben su situación como activos (39,5%).

IV. RESULTADOS

Gráfico IV.1.80 Correlatos de la práctica de AF en los chicos según el momento



IV.1.2.2.2. Chicas

a) *Análisis del primer momento (Gráfico IV.1.81)*

Las alumnas, presentan una tendencia a no ser activas (n=562, no activos=80%). En el nivel 1 de influencia, se encuentra la percepción tomando como referencia la práctica semanal de actividad física, en él se ve cómo las estudiantes que se perciben como no activas (45% del total) coinciden con lo que en realidad son (nodo 2, no activas=93%), pero esta coincidencia disminuye en aquellas que se perciben como activas (nodo 1, activos=30%).

Dentro del grupo de las que se perciben como activas (nodo 1) observamos cómo las influye la opinión sobre la situación actual en la actividad física. Esta clasificación ha sido alterada de la propuesta por el programa estadístico SPSS, ya que crea una clasificación que no nos ayuda a conocer bien la realidad, es por ello que en su lugar hemos analizado las frecuencias y porcentajes de este grupo de alumnas estableciendo nuevos grupos más relevantes para el estudio (Tabla IV.1.140). Ahora bien, analizando los grupos creados, podemos ver como las situaciones en las que las alumnas dicen ser no activas componen tan solo el 16,5% del total, coincidiendo ser el grupo con menor porcentaje de alumnas activas (18%), la situación varía en el grupo que se definen como activas (representado por un 83,5% del total) aumentando el porcentaje de activas (34%).

Tabla IV.1.140 Nuevos grupos en la influencia de la situación actual respecto a la actividad física de las chicas en el primer momento.

A.21.SITUACIÓN ACTUAL RESPECTO A LA AF-D		N	%
No soy muy activa y no pretendo cambiar No soy muy activa pero estoy pensando en cambiar No soy muy activa pero estoy determinada a cambiar	NO ACTIVO	32	82,1
	ACTIVO	7	17,9
	TOTAL	39	16,5
Soy bastante activa pero apenas hice nada en los últimos 6 meses Acostumbraba a ser bastante activa desde hace un año, pero en los últimos meses he sido poco	NO ACTIVO	130	65,7
	ACTIVO	68	34,3
	TOTAL	198	83,5
Soy bastante activa desde hace más de 6 meses			
TOTAL		237	100,0

Volviendo al nivel 1 del árbol, observamos como si consideran que sus padres las influyeron para comenzar actividad física, influye directamente sobre las alumnas que se perciben como suficientemente activas y no activas (nodo 2), siendo las más activas aquellas a quienes si las influye (nodo 5, activas=16%) de a las que no las

influye (nodo 6, activas=3%), pero viendo como al mayor porcentaje de ellas no las influye (no las influye=70%, las influye=30%).

b) Análisis del segundo momento (Gráfico IV.1.81)

Al comienzo del árbol se observa como la tendencia de las alumnas es a no ser activas (n=852, no activas=78%). En el nivel 1 de influencia, se encuentra la opinión sobre la práctica regular de actividad física, en él se ve cómo las estudiantes a las que les gusta mucho (30% del total) están repartidas entre las que son activas y no lo son (nodo 1, no activas=58% y activas=42%).

Dentro del grupo de las que les gusta mucho la práctica regular de actividad física (nodo 1) observamos cómo las influye la percepción que tienen sobre su actividad física y como las que se consideran muy activas (nodo 3, muy activas=12%) son más activas (nodo 3, activas=57%) que las que no (nodo 4, activas=32%).

Por otro lado, observamos como a las alumnas a las que les gusta menos la práctica de actividad física regular (nivel 1 del árbol), las influye directamente la percepción que tienen sobre su actividad física. Esta clasificación ha sido alterada de la propuesta por el programa estadístico SPSS, ya que crea una clasificación que no nos ayuda a conocer bien la realidad, es por ello que en su lugar hemos analizado las frecuencias y porcentajes de este grupo de alumnas estableciendo nuevos grupos más relevantes para el estudio (Tabla IV.1.141). Ahora bien, analizando los grupos creados, podemos ver como son proporcionales del total, coincidiendo ser el grupo con menor porcentaje de alumnas realmente activas el que se perciben como no activas (9%), la situación varía en el grupo que se definen como activas aumentando el porcentaje de las realmente activas (18,5%).

Tabla IV.1.141 Nuevos grupos en la influencia de la situación actual respecto a la actividad física de las chicas en el segundo momento.

A.21.SITUACIÓN ACTUAL RESPECTO A LA AF-D		N	%
No soy muy activa y no pretendo cambiar No soy muy activa pero estoy pensando en cambiar No soy muy activa pero estoy determinada a cambiar	NO ACTIVO	250	91,2
	ACTIVO	24	8,8
	TOTAL	274	58,4
Soy bastante activa pero apenas hice nada en los últimos 6 meses	NO ACTIVO	159	81,5
	ACTIVO	36	18,5
Acostumbraba a ser bastante activa desde hace un año, pero en los últimos meses he sido poco	TOTAL	195	41,6
Soy bastante activa desde hace más de 6 meses			
TOTAL		469	100,0

c) Análisis evolutivo (Gráfico IV.1.81)

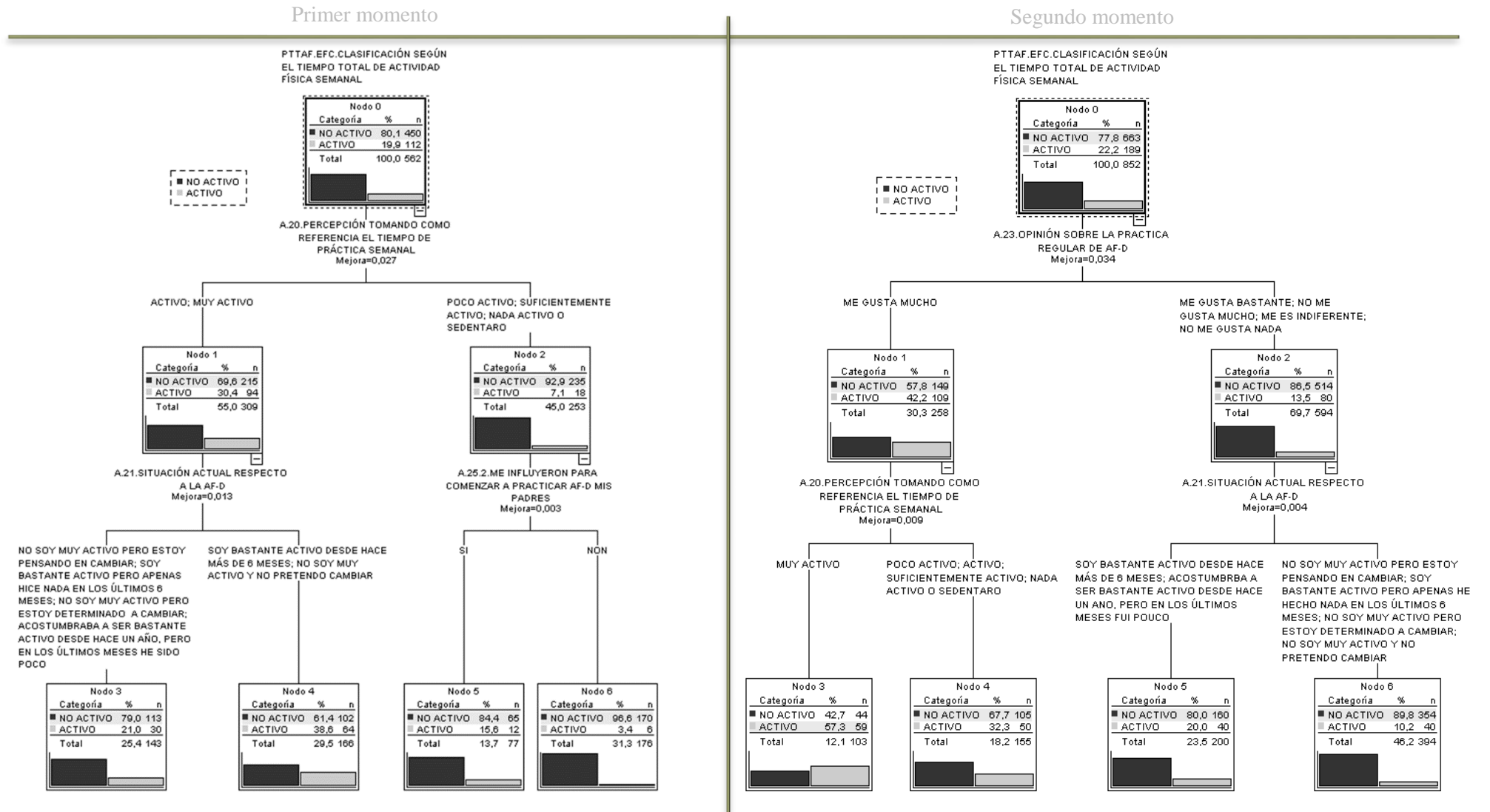
Aunque las alumnas tienden a ser no activas, en el segundo momento ha descendido un 2%. Del mismo modo, se observa una modificación de las influencias dependiendo del momento. En el primer momento la máxima influencia se presentaba en la percepción tomando como referencia la práctica semanal de actividad física, observándose cómo alrededor de la mitad se percibían como activas, aunque tan solo un 30% de las que se consideraban activas lo eran en realidad. Esta influencia, varía en el segundo momento considerándose más influyente la opinión sobre la práctica regular de actividad física, donde se ve cómo las estudiantes a las que les gusta mucho (30% del total) están repartidas entre las que son activas y no lo son (no activas=58% y activas=42%).

Además en el segundo momento, reaparece la influencia de la percepción tomando como referencia el tiempo total de actividad física semanal en las alumnas a las que les gusta mucho la práctica regular de actividad física. En este caso, vemos como la clasificación se establece entre las que se consideran muy activas y las que no, ampliándose las coincidencias con la realidad presentadas en el primer momento (57% de activas).

Otra de las influencias que se repite es la situación actual sobre la actividad física, donde en el primer momento influye sobre las alumnas que se perciben como activas, mientras en el segundo a las alumnas a las que les gusta de nada a bastante la práctica de actividad física regular. Ahora bien comparando ambos grupos, vemos como en ambos momentos independientemente de que se trate de grupos de alumnas distintos el grupo que definen su situación como activas son en realidad más activas que las que no (diferencia del primer momento=16%, diferencia del segundo momento=9,5%).

IV. RESULTADOS

Gráfico IV.1.81 Correlatos de la práctica de AF en las chicas según el momento



Mayor, A. (2018). *Los Proyectos Deportivos como medio de promoción de actividad física en los centros escolares gallegos: Tratamiento desde una perspectiva de género*. Tesis doctoral. Universidade da Coruña, España.

IV.1.3. IDENTIFICACIÓN DE LOS CENTROS REFERENTES (OEDD. 3)

Conocidos estos datos, pasamos a identificar los centros de referencia de nuestro estudio. Para ello, realizamos un descriptivo de cada centro, comparando la práctica de AF total semanal del primer momento y el segundo. Recordamos que este ítem se compone de la suma de los tiempos de práctica semanal de actividades informales, de club, extraescolar y 90 minutos de EF y clasifica siguiendo las recomendaciones de la OMS (2010) el alumnado activo (7 horas o más de AF semanal) y no activo (menos de 7 horas semanales de AF).

El criterio utilizado fue seleccionar a aquellos centros que consiguieron aumentar el porcentaje de alumnado activo tras dos cursos de aplicación del PDC, ya que este porcentaje nos indica los centros que más esfuerzos realizaron para conseguir que los estudiantes adquieran unos estilos de vida saludables.

En la Tabla IV.1.142 se puede ver como el alumnado en el primer momento destacaba por su inactividad (70%) y como tras dos cursos de aplicación de los PDC se consiguió que los estudiantes fuesen más activos en 9 de los 16 centros estudiados (6% de media más activos).

El aumento más destacado en alumnado activo se obtiene en Teis (19%), con un menor aumento el IES Doctor López Suarez es el que le sigue (7%) y el resto de centros los podemos clasificar en dos grupos: los que han aumentado el alumnado activo cerca de un 5% (Francisco da Viña Rey, Xogar Alfonso, Val do Asma y Ponte Cesures, por este orden) y los que se encuentran próximos al 4% (Ponte Carreira y Mugaridos, por este orden).

Destacar, que a medida que el porcentaje de activos fue más elevado en el primer momento, la tendencia presentada en el segundo momento ha sido a descender. De esta forma, los centros que poseían en el primer momento un porcentaje de activos superior al 31% y correspondiente a un total de 7 centros, tras dos cursos escolares han descendido entorno al 8%. Sin embargo, dentro de estos centros con mayor porcentaje de alumnado activo en el primer momento, destacan dos centros por lograr aumentar en el segundo momento el porcentaje de alumnado activo al contrario de lo que marca la tendencia general. Se trata del IES Ponte Carreira con un aumento del 4,8% y el IES Mugaridos con un aumento del 3,2%.

IV. RESULTADOS

Finalmente, el IES Mugarodos, se convirtió en el centro seleccionado para nuestro estudio de caso porque a pesar de ser en el primer momento uno de los centros con mayor porcentaje de alumnado activo consiguió aumentarlo tras dos cursos de aplicación de los PDC, ha sido reconocido y premiado por el desarrollo de los PEyD en la última edición de los “Premios Galicia Saludable 2015” y fue uno de los centros más accesibles.

Tabla IV.1.142 Identificación de los centros referentes.

CENTRO		N 13-14	% 13-14	Diferencia % 14/15 – 13/14	N 14-15	% 14-15
AJP*	NO ACTIVOS	45	73,8	-2,5	77	76,2
	ACTIVOS	16	26,2		24	23,8
	Total	61	100,0		101	100,0
PON*	NO ACTIVOS	34	53,1	-4,8	43	48,3
	ACTIVOS	30	46,9		46	51,7
	Total	64	100,0		89	100,0
MU*	NO ACTIVOS	36	63,2	-3,2	66	60,0
	ACTIVOS	21	36,8		44	40,0
	Total	57	100,0		110	100,0
PC*	NO ACTIVOS	22	75,9	-4,4	25	71,4
	ACTIVOS	7	24,1		10	28,6
	Total	29	100,0		35	100,0
SS	NO ACTIVOS	35	55,6	22,2	70	77,8
	ACTIVOS	28	44,4		20	22,2
	Total	63	100,0		90	100,0
T*	NO ACTIVOS	44	72,1	-18,6	45	53,6
	ACTIVOS	17	27,9		39	46,4
	Total	61	100,0		84	100,0
TS	NO ACTIVOS	40	78,4	-0,8	104	77,6
	ACTIVOS	11	21,6		30	22,4
	Total	51	100,0		134	100,0
DLS*	NO ACTIVOS	32	76,2	-6,8	43	69,4
	ACTIVOS	10	23,8		19	30,6
	Total	42	100,0		62	100,0
RM	NO ACTIVOS	40	66,7	6,3	116	73,0
	ACTIVOS	20	33,3		43	27,0
	Total	60	100,0		159	100,0
AP	NO ACTIVOS	48	69,6	-0,5	67	69,1
	ACTIVOS	21	30,4		30	30,9
	Total	69	100,0		97	100,0
M	NO ACTIVOS	55	67,9	5,1	116	73,0
	ACTIVOS	26	32,1		43	27,0
	Total	81	100,0		159	100,0

PRO	NO ACTIVOS	49	60,5	3,2	65	63,7
	ACTIVOS	32	39,5		37	36,3
	Total	81	100,0		102	100,0
SC	NO ACTIVOS	101	63,9	2,4	118	66,3
	ACTIVOS	57	36,1		60	33,7
	Total	158	100,0		178	100,0
FD	NO ACTIVOS	48	78,7	-5,7	62	72,9
	ACTIVOS	13	21,3		23	27,1
	Total	61	100,0		85	100,0
XA*	NO ACTIVOS	78	75,0	-5,2	97	69,8
	ACTIVOS	26	25,0		42	30,2
	Total	104	100,0		139	100,0
VA*	NO ACTIVOS	40	78,4	-5,0	47	73,4
	ACTIVOS	11	21,6		17	26,6
	Total	51	100,0		64	100,0

* Destacados en **negrita** se muestran los centros donde ha disminuido el alumnado no activo.

IV.2. ESTUDIO DE CASO

En este apartado se recoge el análisis del PDC del IES Mugaros durante los cursos 2013-2014 y 2015-2016, atendiendo a los objetivos marcados para el estudio. En primer lugar, se realiza un análisis descriptivo de la evolución del alumnado cuantitativamente. Tras esto, pasamos a analizar cualitativamente las estrategias de organización empleadas y la implicación de los intervinientes. Para finalmente, conocer los cambios más significativos producidos y las opiniones sobre los hábitos de vida en el alumnado.

IV.2.1. EVOLUTIVO DE LOS HÁBITOS DE VIDA, ACTITUDES Y PERCEPCIONES Y VALORACIÓN DE LA ESCUELA Y LA EF (OEC. 1)

A continuación, se presenta el análisis comparativo entre la muestra de los estudiantes del 2013-2014 con la muestra del 2015-2016, analizando descriptivamente cada variable y comprobando si estadísticamente se encuentran diferencias significativas tras tres cursos escolares de aplicación de los PDC. Para ello, seguimos la metodología empleada en el estudio descriptivo de desarrollo ([Apartado II.1.5](#)).

Los resultados, se organizan de acuerdo a los ítems establecidos en el cuestionario del alumnado ([Anexo IV](#)). En cada uno de ellos, se incluyen las variables de estudio que los componen que han presentado diferencias estadísticas. Buscando agilizar y facilitar la lectura y comprensión del documento, las variables que no presentan diferencias estadísticamente significativas, se encuentran incluidas en la

versión digital, dentro del Anexo VII, ya que en algunas de ellas, aunque no significativas pueden observarse diferencias entre momentos.

A modo de resumen de la evolución del alumnado del IES Mugardos, al completo en la Tabla IV.2.1, se señalan todas las variables que han presentado diferencias estadísticamente significativas referentes a los hábitos de vida, actitudes y percepciones y la valoración de la escuela y la EF. Podemos decir que estas diferencias, se presentan mayormente en contra de unos hábitos de vida activos y saludables. En el grupo de chicos aumentan los desplazamientos pasivos en un 12% (8). Se reduce el alumnado que practicaba más de tres veces por semana actividad física de club en un 32% (11.a) y los que practican actividad física informal. En estas últimas, el grupo de chicos llega a un descenso del 68% en los que las practicaban más de tres veces por semana, mientras las chicas, siendo tan solo el 27% las que las realizaban más de tres veces por semana, disminuyen otro 3% (10.a). Finalmente, aumentan las actividades relacionadas con las nuevas tecnologías y el dialogar en ambos géneros (39).

Sin embargo, llama la atención en las chicas, como si consiguen aumentar los desplazamientos activos en un 10% (8) y en los recreos las prácticas físico deportivas en un 20% (39), aunque disminuyen las que consideran la oferta de actividad física escolar como suficiente en un 3%, mientras los chicos la aumentan un 25% (35).

Tabla IV.2.1. Diferencias estadísticamente significativas en la evolución del alumnado del IES Mugaros

D.	VARIABLES		ITEMS		GÉNERO	
			Nº	Op		
II	Recorrido habitual.	Casa-escuela	8	8.a	F	
		Escuela-casa		8.b	F	
	Práctica de A.F. Informal del alumnado.	Frecuencia semanal	10	10.a	F	
	Práctica de A.F. de Club del alumnado.	Frecuencia semanal	11	11.a	M	
III	Percepción de la práctica de A.F total semanal.		20		M	
IV	Valoración.E.F.		32		M	
	Oferta A.F. escolar.		35	¿Es suficiente?		F
	Recreos.	Práctica de actividad física		39	39.2	F
		Hacer las tareas escolares.	39.3		M	
		Escuchar música.	39.4		F	
		Hablar por WhatsApp.	39.5		M	
		Navegar por internet.	39.6		F	
		Ir a la biblioteca.	39.7		F	

D= Dimensiones

Op= Opción

M= Masculino / F= Femenino Estadística

a.El alumnado selecciona la opción que consideran más importante entre: 1) Para liberar energía y que puedan estar más atentos en otras materias, 2) Para promover el aprendizaje de las técnicas deportivas, 3) Para que aprendan a tener una buena conducta moral, 4) Para promover estilos de vida saludables, 5) Para proporcionar momentos de relajación y divertimento, 6) Para mejorar la condición física.

Seguidamente se analizan cada una de las variables individualmente, atendiendo al estudio descriptivo de la evolución y a las pruebas estadísticas para identificar los cambios significativos tras tres cursos académicos de aplicación de los PDC.

IV.2.1.1. Recorrido habitual de casa a la escuela y de la escuela a casa.

Esta variable se establece en el cuestionario como una única pregunta aunque se subdivide en de casa a la escuela y de la escuela a casa (ítem 8). Se analizan ambas secciones de manera conjunta. El recorrido habitual de casa a la escuela y de la escuela a casa tiene como posibles respuestas: (1) A pie, (2) En bicicleta, (3) En transporte público, (4) En coche. Debido al bajo número de sujetos que realizan el trayecto en bicicleta hemos fusionado las categorías creando exclusivamente la diferencia entre (1) Transporte activo y (2) Transporte sedentario.

En la Tabla IV.2.2, se puede observar como más de tres cuartas partes del alumnado realizan desplazamientos sedentarios (chicos=77% y chicas=84%) reduciéndose aún más en el retorno de la escuela a casa (chicos=76% y chicas=72%).

Observando la diferencia entre momentos podemos ver como hay una tendencia de

IV. RESULTADOS

descenso en el grupo de chicos (recorrido de casa a la escuela= 10% y recorrido de la escuela a casa= 14%), mientras el de chicas tiende a aumentar (recorrido de casa a la escuela= 2% y recorrido de la escuela a casa= 19%).

Tabla IV.2.2 Recorrido habitual de casa a la escuela y de la escuela a casa de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (8)

1.GÉNERO	8.RECORRIDO DE CASA A ESCUELA		N 13-14	N 15-16	% 13-14	% 15-16
MASCULINO	Válidos	TRANSPORTE ACTIVO	5	4	27,8	17,4
		TRANSPORTE SEDENTARIO	13	19	72,2*	82,6*
		Total	18	23	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	3	1		
	Total		21	24		
FEMININO	Válidos	TRANSPORTE ACTIVO	3	4	15,0	16,7
		TRANSPORTE SEDENTARIO	17	20	85,0*	83,3*
		Total	20	24	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	6	1		
	Total		26	25		
1.GÉNERO	8.RECORRIDO DE LA ESCUELA A CASA		N 13-14	N 15-16	% 13-14	% 15-16
MASCULINO	Válidos	TRANSPORTE ACTIVO	6	4	31,6	17,4
		TRANSPORTE SEDENTARIO	13	19	68,4*	82,6*
		Total	19	23	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	2	1		
	Total		21	24		
FEMININO	Válidos	TRANSPORTE ACTIVO	4	9	18,2	37,5
		TRANSPORTE SEDENTARIO	18	15	81,8*	62,5*
		Total	22	24	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	4	1		
	Total		26	25		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros

En la Tabla IV.2.3, la prueba Binomial nos indica que la muestra del 2013-2014 y la muestra del 2015-16 solo es distinta en el grupo de chicas ($p=0.000$), es decir solo el grupo de chicas presenta diferencias estadísticamente significativas de casa a la escuela y de la escuela a casa.

Tabla IV.2.3 Comparación del Recorrido habitual de casa a la escuela y de la escuela a casa de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial. (8)

Prueba binomial					
CATEGORÍA	SECCIÓN	1.GÉNERO	PROPORCION OBSERVADA	PORP. DE PRUEBA	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
Transporte sedentario	Casa - Escuela	FEMININO	0,83	0,85	0,000*
	Escuela - Casa	FEMININO	0,625	0,818	0,000*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.2.1.2. Práctica de actividad físico-deportiva informal con una duración de más de 30 minutos al día.

Esta variable se establece en el cuestionario (10) con tres apartados a) Frecuencia de práctica semanal, b) Clasificación de la actividad, c) Tiempo de dedicación semanal. La sección “a” de la pregunta, actúa como filtro para la sección “c”, cuantificando el tiempo de frecuencia de práctica. En este estudio no abordamos la clasificación de actividad físico deportiva que practican los alumnos, ya que se trata de un análisis evolutivo y toman mayor relevancia la frecuencia y el tiempo de dedicación semanal.

a) Frecuencia de práctica semanal informal.

La frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal (10.a) tiene como posibles respuestas: (1) Nunca, (2) Menos de una vez por semana, (3) Una vez por semana, (4) Dos a tres veces por semana, (5) 4 a 6 veces por semana, (6) Todos los días. Debido al bajo número de sujetos dentro de cada categoría, las hemos fusionado creando exclusivamente la diferencia entre (1) Menos de 3 veces por semana (2) Más de 3 veces por semana (3) Nunca.

En la Tabla IV.2.4, se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en esta variable, descartando el alumnado que no ha respondido a la pregunta (1% del total). Los mayores porcentajes se distinguen en menos de tres veces por semana en ambos momentos y géneros (chicas= 54% de media y chicos= 69%) siendo un 5% los que nunca los practican. Finalmente, podemos concluir que la práctica de actividad físico deportiva informal ha descendido fuertemente sus frecuencias en el grupo de chicos (aumento del 68% en los que dedican menos de tres veces a la semana), mientras en el grupo de chicas abandonan todas las frecuencias para aumentar un 4% en las que nunca las practican.

IV. RESULTADOS

Tabla IV.2.4 Frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (10.a)

1.GÉNERO	10.a.FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D INFORMAL		N 13-14	N 15-16	% 13-14	% 15-16
MASCULINO	Válidos	NUNCA	0	2	0	8,3
		MENOS DE 3 VECES POR SEMANA	4	21	20,0	87,5*
		MÁS DE 3 VECES POR SEMANA	16	1	80,0*	4,2
		Total	20	24	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	1	0		
Total		21	24			
FEMININO	Válidos	NUNCA	1	2	3,8	8,0
		MENOS DE 3 VECES POR SEMANA	18	17	69,2*	68,0*
		MÁS DE 3 VECES POR SEMANA	7	6	26,9	24,0
		Total	26	25	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	0	0		
Total		26	25			

*Destacados en negrita aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros

La prueba U de Mann-Whitney (Tabla IV.2.5) y la prueba Z de Kolmogorov Smirnov (Tabla IV.2.6), nos indican que solo la muestra de chicos es distinta en ambos momentos ($p= 0.000$), es decir se presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.2.5 Comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Mann-Whitney. (10.a)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO	10.a. FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D INFORMAL	
MASCULINO	U de Mann-Whitney	151,500
	W de Wilcoxon	476,500
	Z	-3,620
	Sig. asintót. (bilateral)	0,000*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.2.6 Comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov. (10.a)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO	10.a. FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D INFORMAL		
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,520
		Positiva	0,000
		Negativa	-0,520
	Z de Kolmogorov-Smirnov		1,838
	Sig. asintót. (bilateral)		0,002*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.2.1.3. Práctica de actividad físico-deportiva de club o colectivo fuera de la escuela con una duración de más de 30 minutos al día.

Esta variable se establece en el cuestionario (11) con tres apartados a) Frecuencia de práctica semanal, b) Clasificación de la actividad, c) Tiempo de dedicación semanal. La sección “a” de la pregunta actúa como filtro para la sección “c” cuantificando el tiempo de frecuencia de práctica. En este estudio no abordamos la clasificación de actividad físico deportiva que practican los alumnos, ya que se trata de un análisis evolutivo y toman mayor relevancia la frecuencia y el tiempo de dedicación semanal.

a) Frecuencia de práctica semanal de club.

La frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva de club (11.a) tiene como posibles respuestas: (1) Nunca, (2) Menos de una vez por semana, (3) Una vez por semana, (4) Dos a tres veces por semana, (5) 4 a 6 veces por semana, (6) Todos los días. Debido al bajo número de sujetos dentro de cada categoría, las hemos fusionado creando exclusivamente la diferencia entre (1) Menos de 3 veces por semana (2) Más de 3 veces por semana (3) Nunca.

En la Tabla IV.2.7, se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en esta variable, descartando el alumnado que no ha respondido a la pregunta (4% del total). Los mayores porcentajes se distinguen dependiendo del género, mientras en los chicos se presentan en los que practican menos de tres veces por semana (35%); en las chicas se encuentran en las que nunca las practican (37%). Finalmente, podemos concluir que la frecuencia de práctica semanal de club, ha tendido hacia un descenso en el segundo momento, ya que en ambos géneros descienden los que practican más de tres veces por semana (chicas = 36% y chicos= 29%).

Tabla IV.2.7 Frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (11.a)

1.GÉNERO	11.a.FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D DE CLUB		N 13-14	N 15-16	% 13-14	% 15-16
MASCULINO	Válidos	NUNCA	3	11	14,3	50,0*
		MENOS DE 3 VECES POR SEMANA	8	7	38,1	31,8
		MÁS DE 3 VECES POR SEMANA	10	4	47,6*	18,2
		Total	21	22	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	0	2		
Total			21	24		
FEMININO	Válidos	NUNCA	9	9	36,0	37,5
		MENOS DE 3 VECES POR SEMANA	4	12	16,0	50,0*
		MÁS DE 3 VECES POR SEMANA	12	3	48,0*	12,5
		Total	25	24	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	1	1		
Total			26	25		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros

La prueba U de Mann-Whitney (Tabla III.2.8) nos indica que solo la muestra de chicos es distinta en ambos momentos ($p=0.009$), es decir presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.2.8 Comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (11.a)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO	11.a.FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D DE CLUB	
MASCULINO	U de Mann-Whitney	129,500
	W de Wilcoxon	382,500
	Z	-2,616
	Sig. asintót. (bilateral)	0,009*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.2.1.4. Percepción de la práctica de actividad física total semanal

Esta variable se establece en el cuestionario para que los alumnos describan su percepción a cerca de la práctica de actividad física semanal que realizan. Sus posibles respuestas son: (1) Nada activo o sedentario. (2) Poco activo. (3) Suficientemente activo. (4) Activo. (5) Muy activo. Debido al bajo número de sujetos dentro de cada categoría, las hemos fusionado creando exclusivamente la diferencia entre (1) Activo y (2) Sedentario.

En la Tabla III.2.9, se puede observar como más de tres cuartas partes del alumnado se consideran activos (chicos= 82% y chicas= 90%). Observando la

diferencia entre momentos podemos ver como hay una tendencia a disminuir su percepción de ser activos (chicos= 27% y chicas= 4%).

Tabla IV.2.9 Percepción de la práctica de actividad física semanal que realiza todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (20)

1.GÉNERO	20. PERCEPCIÓN DE LA PRÁCTICA DE AF SEMANAL REALIZADA		N 13-14	N 15-16	% 13-14	% 15-16
MASCULINO	Válidos	NO ACTIVO	1	7	4,8	31,8
		ACTIVO	20	15	95,2*	68,2*
		Total	21	22	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	0	2		
	Total		21	24		
FEMININO	Válidos	NO ACTIVO	2	3	8,0	12,0
		ACTIVO	23	22	92,0*	88,0*
		Total	25	25	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	1	0		
	Total		26	25		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros

En la Tabla IV.2.10, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicos presenta muestras distintas en el 2013-2014 y 2015-16 ($p= 0.000$), es decir presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.2.10 Comparación de la percepción de la práctica de actividad física semanal realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Binomial. (20)

Prueba binomial				
CATEGORÍA	1.GÉNERO	PROPORCION OBSERVADA	PORP. DE PRUEBA	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
No Activo	MASCULINO	0,681	0,952	0,000*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.2.1.5. Valoración de la EF

Esta variable se establece en el cuestionario para que los alumnos valoren la escuela. Sus posibles respuestas son: (1) No me gusta nada. (2) No me gusta mucho. (3) Me es indiferente. (4) Me gusta bastante. (5) Me gusta mucho. Debido al bajo número de sujetos dentro de cada categoría, las hemos fusionado creando exclusivamente la diferencia entre (1) No me gusta. (2) Me es indiferente. (3) Me gusta.

En la tabla 3.171, se observan las frecuencias y porcentajes obtenidos en esta variable. Los mayores porcentajes se presentan en ambos géneros en aquellos a los que les gusta la EF (55% en ambos), observando la evolución comprobamos como el

gusto tiende a aumentar, aunque el aumento es mayor en el grupo de chicos (disminuyen un 35% a los que no les gusta para aumentar en a los que les gusta un 32%), que en el de chicas (disminuyen a las que no les gusta un 13% para aumentar un 19% a las que les es indiferente).

Tabla IV.2.11 Percepción de la valoración de la EF que realiza todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (32)

1.GÉNERO	32. VALORACIÓN DE LA EF		N 13-14	N 15-16	% 13-14	% 15-16
MASCULINO	Válidos	NO ME GUSTA	7	1	38,9	4,2
		ME ES INDIFERENTE	4	6	22,2*	25,0
		ME GUSTA	7	17	38,9	70,8*
		Total	18	24	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	3	0		
	Total		21	24		
FEMININO	Válidos	NO ME GUSTA	5	2	20,8	8,0
		ME ES INDIFERENTE	5	10	20,8	40,0
		ME GUSTA	14	13	58,3*	52,0*
		Total	24	25	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	2	0		
	Total		26	25		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

La prueba U de Mann-Whitney (tabla 3.11) nos indica que solo el grupo de chicos presenta muestras distintas en ambos momentos (chicos $p= 0.012$), es decir solo el grupo de chicos presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.2.12 Comparación de la valoración de la EF realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (32)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO	32. VALORACIÓN DE LA EF	
MASCULINO	U de Mann-Whitney	128,000
	W de Wilcoxon	299,000
	Z	-2,511
	Sig. asintót. (bilateral)	0,012*

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.2.1.5. Valoración de la oferta de actividad física escolar

En este apartado se recoge la valoración del alumnado sobre la oferta de actividad física escolar, señalando si la consideran suficiente y el gusto hacia ella.

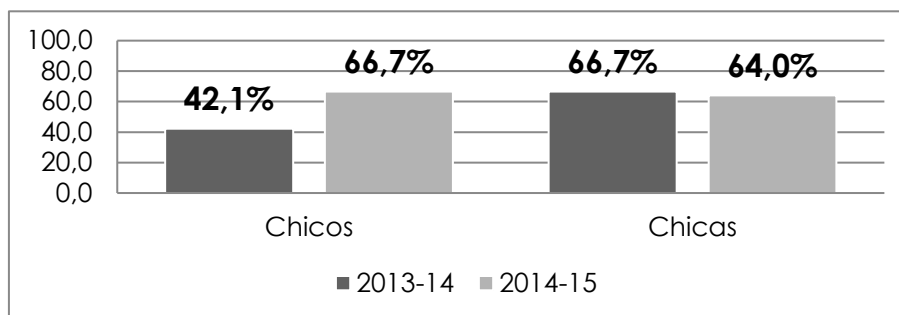
a) ¿Es suficiente?

Esta variable se establece en el cuestionario para conocer el porcentaje de alumnado que considera suficiente la actividad física escolar que se le está ofertando.

En el Gráfico IV.2.1, podemos ver como la valoración de la oferta de actividad física escolar como suficiente, es mayor en el grupo de chicas (65%) que en el de chicos (54%) y como al comparar la evolución se observa como en el grupo de chicas

disminuyen las que consideran que son suficientes (3%), mientras el de chicos aumentan notablemente (25%).

Gráfico IV.2.1 Valoración de la oferta de actividad física escolar: ¿Es suficiente? de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (35)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.2.11, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicos presenta muestras distintas en ambos momentos (chicos $p= 0.013$), es decir solo el grupo de chicos presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.2.13 Comparación de la valoración de la oferta de actividad física escolar: ¿Es suficiente?, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial (35)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 13-14	N 15-16	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	8	16	0,013^a
	Grupo 2	NON	11	8	
	Total		19	24	

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,421$.
 *Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

IV.2.1.6. Actividades que realizan con frecuencia en los recreos

Esta variable se establece en el cuestionario como respuesta múltiple, presentando 7 opciones a responder mediante “Si/No”: 39.1. Hablar con sus compañeros; 39.2. Práctica de actividad físico deportiva; 39.3. Tareas escolares; 39.4. Escuchar música; 39.5. Hablar por WhatsApp o similares; 39.6. Navegar por internet; 39.7. Ir a la biblioteca.

En los gráficos IV.2.2 y IV.2.3, se presentan los porcentajes de alumnos que han respondido “Si” a cada una de las opciones distinguiendo el momento en ambos géneros. Para poder contrastar las 7 opciones, se presentan los porcentajes de cada

una de forma acumulada, es decir cada pregunta tendrá un valor máximo de 200 (2 grupos por opción: género 2013-14, género 2014-15).

Como se puede observar, las actividades que realizan con más frecuencia varían dependiendo del género de los estudiantes. En el caso de los chicos las actividades que más realizan son: hablar con sus compañeros (69%), practicar actividad físico deportiva (58%), realizar tareas escolares (31%) e ir a la biblioteca (23%). Mientras en el caso de las chicas: hablar con sus compañeros (86%), hablar por WhatsApp o similares (39%), realizar tareas escolares (25%) y practicar actividad físico deportiva (18%). Cuando observamos la evolución encontramos como los mayores cambios entre momentos se encuentran también diferenciados por el género. En los chicos los mayores cambios son: escuchar música (aumenta un 20%), ir a la biblioteca (desciende un 12%), navegar por internet (aumenta un 11%) y hablar por WhatsApp o similares (aumenta un 11%). En el caso de las chicas son: práctica de actividad físico deportiva (aumento de un 20%), ir a la biblioteca (desciende un 19%), hablar por WhatsApp o similares (aumenta un 17%) y hablar con sus compañeros (aumenta un 11%).

Gráfico IV.2.2 Chicos que han respondido “Si” a cada una de las opciones de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos en 2013-14 y 2015-16. (39)

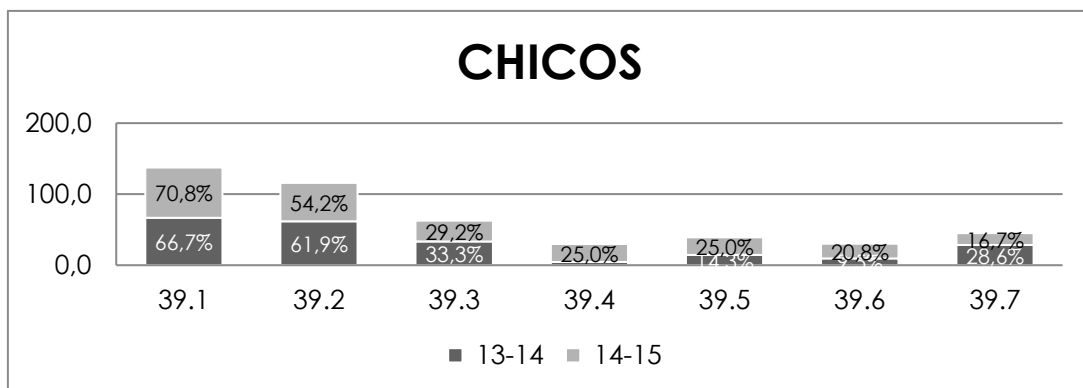
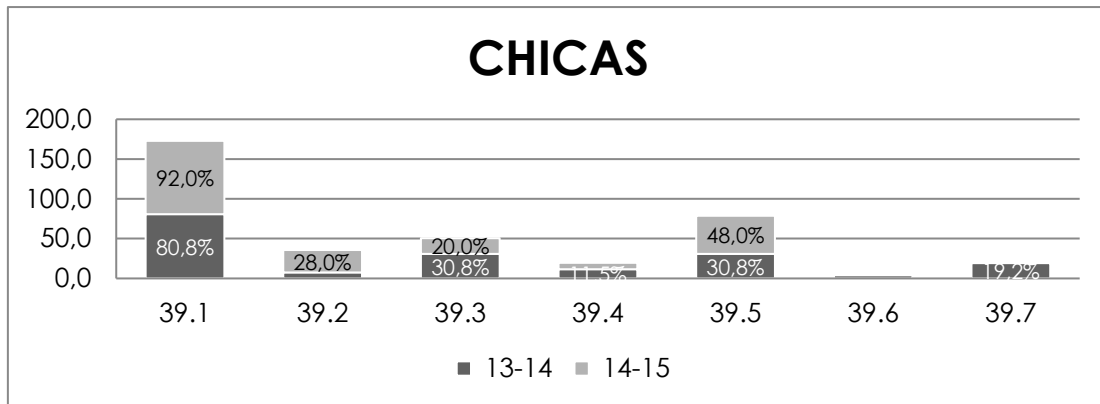


Gráfico IV.2.3 Chicas que han respondido “Sí” a cada una de las opciones de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos en 2013-14 y 2015-16. (39)

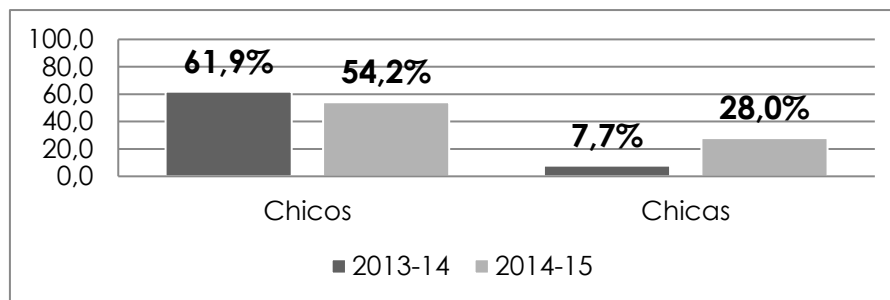


Como se observa posteriormente en cada una de las opciones a través de la prueba Binomial, podemos decir que las actividades en los recreos están modificando. En el caso de ambos géneros, los ítems con diferencias son 39.3y 39.4, en el caso de los chicos el 39.5, y de las chicas 39.1, 39.6 y 39.7. Mencionar que la variable que mayor relevancia tiene para nuestro estudio (la práctica de actividad física con frecuencia durante los recreos), ha presentado tendencias diferentes dependiendo del género, mientras las chicas las aumentan, los chicos las descienden. En cambio, el resto de actividades se dividen en dos grupos: las actividades relacionadas con los estudios disminuyen (tareas escolares e ir a la biblioteca) y las actividades relacionadas con las nuevas tecnologías aumentan (hablar por WhatsApp, escuchar música, navegar por internet), aunque cada género muestra sus preferencias (los chicos prefieren escuchar música y navegar por internet, mientras las chicas centran su atención a hablar por WhatsApp). A continuación se analiza de manera individual cada ítem.

a) Práctica de actividad físico deportiva.

En el Gráfico IV.2.4, vemos como la práctica de actividad físico deportiva es una actividad que practican más los chicos que las chicas (chicos= 58% y chicas= 18%) y como con el paso del tiempo en ambos géneros presenta una tendencia diferente (aumento chicas= 20% y descenso chicos= 7%).

Gráfico IV.2.4 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: práctica de actividad físico deportiva de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (39.2)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla III.2.12, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicas presenta muestras distintas en ambos momentos ($p=0.000$), es decir presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.2.14 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: práctica de actividad físico deportiva de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial (39.2)

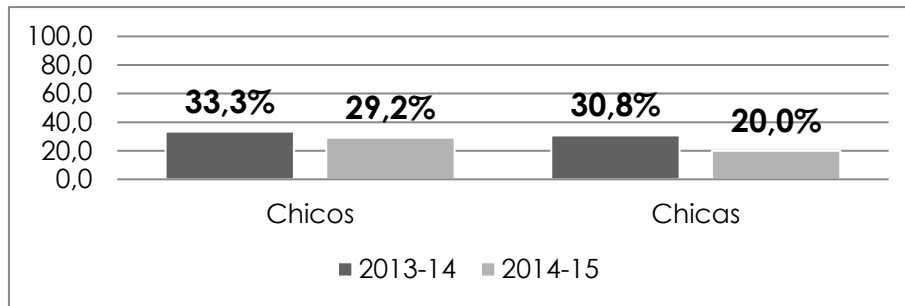
Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 13-14	N 15-16	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	2	7	0,000^{*b}
	Grupo 2	NO	24	18	
	Total		26	25	

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicas sea $< 0,077$.
*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

b) Tareas escolares.

En el Gráfico IV.2.5, vemos cómo hacer tareas escolares en los recreos es una actividad que realizan ambos géneros de forma similar (chicos= 31% y chicas= 25%) y como disminuye con el paso del tiempo en ambos géneros de forma diferente (chicas= 11% y chicos= 4%).

Gráfico IV.2.5 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: tareas escolares de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (39.3)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla III.2.13, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.015$, chicas $p=0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.2.15 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: tareas escolares de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial (39.3)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 13-14	N 15-16	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	7	7	0,000^{*a}
	Grupo 2	NO	14	17	
	Total		21	24	
FEMININO	Grupo 1	NO	8	5	0,000^{*b}
	Grupo 2	SI	18	20	
	Total		26	25	

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicos sea $< 0,333$.

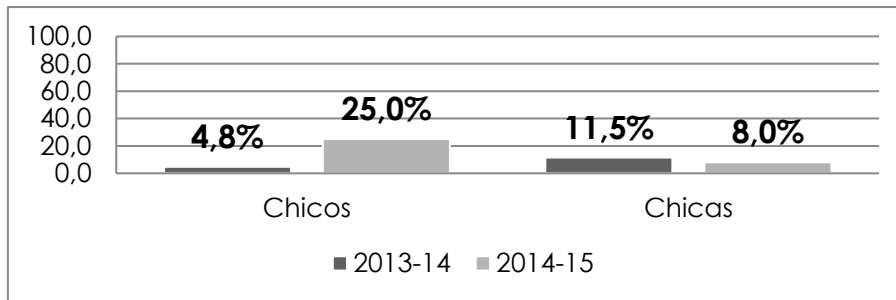
b. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicas sea $< 0,308$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

c) Escuchar música.

En el Gráfico IV.2.6, vemos como escuchar música en los recreos es una actividad que realizan ambos géneros de forma similar (chicos= 15% y chicas= 10%) y como llama la atención el vertiginoso aumento de los chicos con el paso del tiempo (20%), mientras las chicas lo reducen levemente (3%).

Gráfico IV.2.6 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: escuchar música de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (39.4)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla III.2.14, la prueba Binomial nos indica que ambos géneros presentan muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.015$, chicas $p=0.000$), es decir presentan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.2.16 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: tareas escolares de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial (39.4)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 13-14	N 15-16	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	1	6	0,000^a
	Grupo 2	NO	20	18	
	Total		21	24	
FEMININO	Grupo 1	NO	3	2	0,000^b
	Grupo 2	SI	23	23	
	Total		26	25	

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicos sea $< 0,048$.

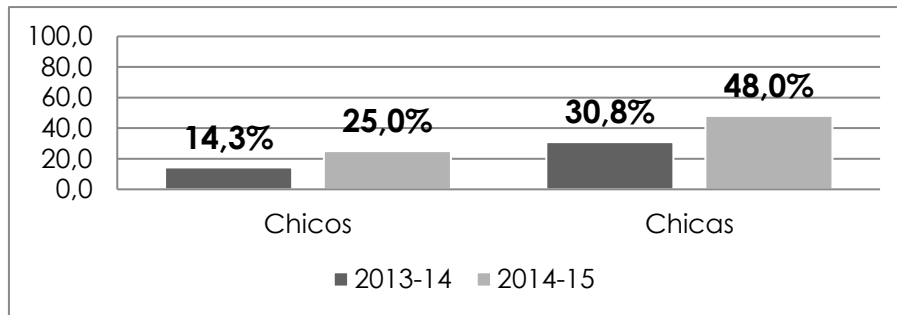
b. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicas sea $< 0,115$.

*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

d) Hablar por WhatsApp o similares.

En el Gráfico IV.2.7, vemos como hablar por WhatsApp o similares en los recreos es una actividad que realizan más las chicas que los chicos (chicas= 39% y chicos= 20%) y como llama la atención el vertiginoso aumento con el paso del tiempo (chicas= 17% y chicos= 11%).

Gráfico IV.2.7 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: hablar por WhatsApp o similares de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (39.5)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IVI.2.15, la prueba Binomial nos indica que el grupo de chicos presenta muestras distintas en ambos momentos (chicos $p=0.000$), es decir presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.2.17 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: hablar por WhatsApp o similares todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 (39.5)

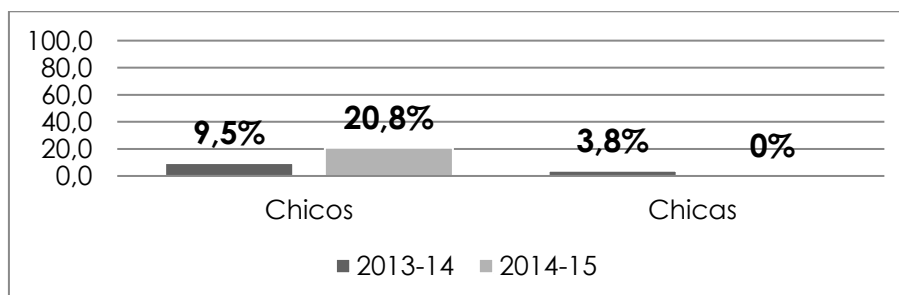
Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 13-14	N 15-16	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	3	6	0,000^{*a}
	Grupo 2	NO	18	18	
	Total		21	24	

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicos sea $< 0,143$.
^{*}Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

e) Navegar por internet.

En el Gráfico IV.2.8, vemos como navegar por internet en los recreos es una actividad que practican más los chicos que las chicas (chicos= 15% y chicas= 2%) y como mientras en el grupo de chicos aumenta un 11% con el paso del tiempo, en el grupo de chicas desaparece.

Gráfico IV.2.8 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: navegar por internet de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (39.6)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.2.16, la prueba Binomial nos indica que solo el grupo de chicas presenta muestras distintas en ambos momentos (chicas $p=0.000$), es decir presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.2.18 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: navegar por internet todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 (39.6)

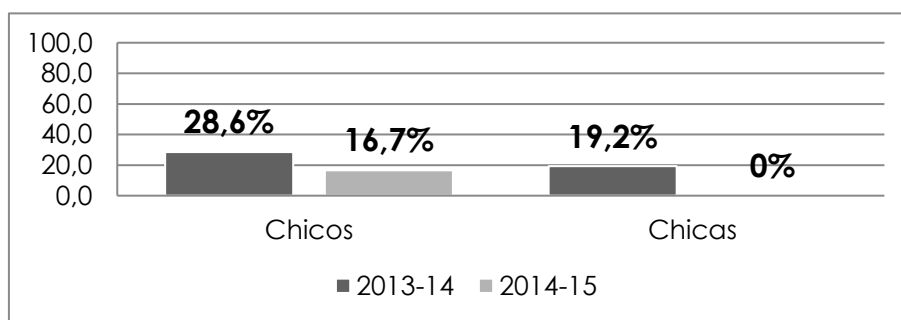
Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 13-14	N 15-16	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	1	0	0,000^a
	Grupo 2	NO	25	25	
	Total		26	25	

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicas sea $< 0,038$.
 *Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

f) Ir a la biblioteca.

En el Gráfico IV.2.9, vemos como ir a la biblioteca en los recreos es una actividad que practican más los chicos que las chicas (chicos= 23% y chicas= 10%) y como con el paso del tiempo tiende a disminuirse (chicas= 19% y chicos= 12%).

Gráfico IV.2.9 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: ir a la biblioteca de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (39.7)



Ahora bien, como se puede comprobar en la Tabla IV.2.17, la prueba Binomial nos indica que solo las chicas presentan muestras distintas en ambos momentos ($p=0.000$), es decir presenta diferencias estadísticamente significativas.

Tabla IV.2.19 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: ir a la biblioteca todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 (39.7)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 13-14	N 15-16	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	5	0	0,000 ^{*a}
	Grupo 2	NO	21	25	
	Total		26	25	

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicas sea $< 0,192$.
*Destacadas en **negrita** las diferencias estadísticamente significativas.

Dotándole de mayor fiabilidad, realizamos la prueba de independencia entre la actividad física en los recreos y el momento (Tabla IV.2.18), en ella se confirma como solo el grupo de chicas presenta dependencia (Phi V de Cramer $p=0.021$, $V=0.323$).

En la Tabla IV.2.18, se aprecia como en el curso 13-14 hay más casos de los esperados ($rt= 1.5$) en las chicas que practican actividades físico deportivas en los recreos, mientras que dos cursos después la tendencia se invierte al haber menos chicas de las esperadas ($rt= -1.6$).

Tabla IV.2.20 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: ir a la biblioteca de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Phi V de Cramer (39.7)

Phi V de Cramer: Medidas simétricas ^{ab}				
A.1.GÉNERO			Valor	Sig. aproximada
FEMININO	Nominal por nominal	Phi	0,323 *	0,021 *
		V de Cramer		
	N de casos válidos		1468	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.
*Destacadas en **negrita** las dependencias.

Tabla IV.2.21 Comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: ir a la biblioteca de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la tabla de contingencia. (39.7)

Tabla de contingencia						
1.GÉNERO				39.2.IR A LA BIBLIOTECA EN LOS RECREOS		Total
				SI	NO	
FEMININO	MOMENTO	2013-2014	Recuento	5	21	47
			Frecuencia esperada	2,5	23,5	47,0
			Residuo	2,5	-2,5	
			Residuos tipificados	1,5*	-,5	
		2014-2015	Recuento	0	25	49
			Frecuencia esperada	2,5	22,5	49,0
			Residuo	-2,5	2,5	
			Residuos tipificados	-1,6*	,5	
	Total	Recuento	373	5	46	
		Frecuencia esperada	373,0	5,0	46,0	

*Destacados en **negrita** se marcan los residuos tipificados.

IV.2.2. DESCRIPTIVO DE LA EVOLUCIÓN EN LA PRÁCTICA DE AF INFORMAL Y DE CLUB EN ACTIVOS Y NO ACTIVOS ATENDIENDO AL GÉNERO (OEC. 2)

En el [Apartado IV.2.1](#) de este capítulo, referente al estudio descriptivo de la evolución del alumnado, se mostró como la práctica de AF total semanal del alumnado no ha presentado diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, en el [Anexo VII](#), se puede observar en la [Tabla VII.18](#) cómo aunque las chicas presentan los mayores porcentajes en la franja de no activas (86%), si observamos a los chicos vemos que el porcentaje de activos es mayor de la mitad (56%). Con ello, parece que los resultados nos muestran que a pesar de la tendencia en la población escolar a reducir la práctica de AF, los PDC están logrando frenar el acusado descenso que se venía observando.

A continuación, para conocer de forma más detallada la evolución en la práctica de AF de la muestra, hemos analizado como el alumnado no activo y activo evoluciona en cada género, atendiendo a los tres tipos de AF que pueden realizar. Se analiza de forma descriptiva la clasificación en función de la práctica total de AF semanal, recordar que esta variable es fruto de la suma de las actividades formales, informales, de club y extraescolares. Tal y como se explica en el [Apartado III.1.1](#), la clasificación empleada atiende a la establecida por la OMS (2010), por lo que se define la categoría

de activos (de 7 horas semanales en adelante) y no activos (menos de 7 horas semanales).

Aunque debido al bajo número de alumnado participante en este estudio no es posible realizar la distinción entre los diferentes grupos muestrales distinguiendo el género de los estudiantes, si hemos querido presentar las tablas de cada grupo muestral, a fin de conocer su evolución general respecto a la práctica de AF semanal. Para ello, se establecen dos grupos, entendiendo que el alumnado del 2013-2014, ha promocionado dos cursos en el 2015-2016, Tabla IV.2.20.

Tabla IV.2.22 Grupos de alumnos del IES Mugaros clasificados por cursos.*

GRUPOS	CURSO Y MOMENTO		GÉNERO	N
Primer grupo	1º ESO (2013 – 2014)	3º ESO (2015 – 2016)	Masculino	21
			Femenino	29
Segundo grupo	2º ESO (2013 – 2014)	4º ESO (2015 – 2016)	Masculino	24
			Femenino	22

*En el [Apartado III.2.2.2](#), aparecen descrita la muestra con el número de alumnos por curso y sus porcentajes.

En las Tablas IV.2.21 y 22 nos llama la atención como cuando comparamos la evolución de cada curso, encontramos que el incremento de la edad de los sujetos, influye de forma diferente para cada grupo. Mientras en el primer grupo representado por un menor porcentaje de inactividad esta aumenta en el segundo momento, en el segundo grupo la inactividad desciende tras tres cursos.

Tabla IV.2.23 Evolución de cada grupo de alumnos del IES Mugaros según su práctica de AF.

CURSO	TTAF.C	N 13-14	N 15-16	% 13-14	% 15-16
1º ESO 13-14 3º ESO 15-16	NO ACTIVO	16	18	64,0	72,0
	ACTIVO	9	7	36,0	28,0
	TOTAL	25	25	100,0	100,0
2º ESO 13-14 4º ESO 15-16	NO ACTIVO	15	15	68,2	62,5
	ACTIVO	7	9	31,8	37,5
	TOTAL	22	24	100,0	100,0

Tabla IV.2.24 Comparación según la práctica de AF, del alumnado del IES Mugaros por grupos del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial

Prueba binomial					
CURSO	Categoría		N 14-15	N 15-16	Sig. exacta (unilateral)
1º ESO 13-14 3º ESO 15-16	Grupo 1	NO ACTIVO	16	18	0,271
	Grupo 2	ACTIVO	9	7	
	Total		25	25	
2º ESO 13-14 4º ESO 15-16	Grupo 1	NO ACTIVO	15	15	0,344
	Grupo 2	ACTIVO	7	9	
	Total		22	24	

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo sea $< 0,64$.

b. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del segundo grupo sea $< 0,682$

Ahora bien, para conocer la evolución del tiempo de práctica semanal distinguiendo entre actividades informales, de club y extraescolares diferenciando si el alumnado es activo o no, hemos utilizado la variable frecuencia de práctica de cada tipo de actividad en fin de incorporar al alumnado que no las practica nunca, permitiéndonos de este modo distinguir entre aquellos que no contestaron la pregunta y aquellos que confirman no practicarlas nunca.

Podemos decir que para activos y no activos se identifican unos rasgos específicos, independientemente del género. En el caso del alumnado no activo, se caracterizan por realizar exclusivamente prácticas informales (entre media y una hora). En cambio, el alumnado activo se representa por la práctica de actividades de club más de dos horas y se acompaña de actividades informales también más de dos horas.

IV.2.2.1.1. Chicos

Cómo vemos en la Tabla IV.2.23, se identifican las características de los chicos activos y no activos.

CHICOS ACTIVOS: se caracterizan por practicar actividades de club e informales más de dos horas semanales (club= 92% e informales= 84%).

CHICOS NO ACTIVOS: se identifican por realizar actividades informales de media a una hora (32%) y nunca practicar actividades de club (60%).

Tabla IV.2.25 Identificación según la clasificación del tiempo de práctica semanal con los tipos de actividades que realizan en los chicos del IES Mugar dos.

CHICOS		A.F. INFORMAL		A.F. CLUB	
CLASIFICACIÓN SEGÚN EL TPAF.EFC	TIEMPOS	% 13-14	% 15-16	% 13-14	% 15-16
ACTIVO	NUNCA	8,3	0	0	7,7
	1/2 a 1 HORA	8,3	15,4	8,3	0
	2 a 3 HORAS	33,3	38,5	41,7	15,4
	4 a 6 HORAS	25,0	30,8	25,0	46,2
	7 HORAS O MÁS	25,0	15,4	25,0	30,8
	Total N	12 100%	13 100%	12 100%	13 100%
NO ACTIVO	NUNCA	33,3	30,0	50,0	70,0
	1/2 a 1 HORA	44,4	20,0	12,5	20,0
	2 a 3 HORAS	22,2	50,0	37,5	10,0
	4 a 6 HORAS	0	0	0	0
	7 HORAS O MÁS	0	0	0	0
	Total N	9 100%	10 100%	8 100%	10 100%

* Destacados en **negrita** se muestran los porcentajes más elevados en cada grupo y género.

IV.2.2.1.1. Chicas

Cómo vemos en la Tabla IV.2.24, se identifican las características de las chicas activas y no activas.

CHICAS ACTIVAS: se caracterizan por practicar actividades de club e informales más de dos horas semanales (club= 100% e informales= 71%).

CHICAS NO ACTIVAS: se identifican por realizar actividades informales de media a una hora (49%) y nunca practicar actividades de club (51%).

Tabla IV.2.26 Identificación según la clasificación del tiempo de práctica semanal con los tipos de actividades que realizan en las chicas del IES Mugarodos.

CHICAS		A.F. INFORMAL		A.F. CLUB	
CLASIFICACIÓN SEGÚN EL TPAF.EFC	TIEMPOS	% 13-14	% 15-16	% 13-14	% 15-16
ACTIVO	NUNCA	0	0	0	0
	1/2 a 1 HORA	25,0	33,3	0	0
	2 a 3 HORAS	75,0	33,3	0	100,0
	4 a 6 HORAS	0	33,3	75,0	0
	7 HORAS O MÁS	0	0	25,0	0
	Total N	4 100%	3 100%	4 100%	2 100%
NO ACTIVO	NUNCA	33,3	27,3	45,5	57,1
	1/2 a 1 HORA	47,6	50,0	13,6	14,3
	2 a 3 HORAS	19,0	18,2	36,4	28,6
	4 a 6 HORAS	0	4,5	4,5	0
	7 HORAS O MÁS	0	0	0	0
	Total N	21 100%	22 100%	22 100%	21 100%

* Destacados en **negrita** se muestran los porcentajes más elevados en cada grupo y género.

IV.2.3. ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE ACTIVIDAD FÍSICA EN EL ALUMNADO DEL IES MUGARDOS (OEC. 3)

El PDC del IES Mugarodos se fue construyendo a raíz de las convicciones e inquietudes de la comunidad educativa.

Parece intuirse, como la antigua dirección del centro daba un importante valor a la práctica deportiva. Es por ello, que identificando comportamientos y tendencias en el alumnado contraproducentes para su desarrollo personal, social y académico (hábitos nocivos; mal uso de las nuevas tecnologías; configuración de un modelo a seguir, a menudo, poco comprometido y con malos resultados académicos; la exclusiva utilización de transportes sedentarios para sus desplazamientos al centro...), toda la comunidad educativa se aunó en favor de utilizar el deporte como vínculo para invertir las tendencias.

*Yo siempre fui aficionada a los deportes y **la práctica de los deportes solo conduce a beneficios** (Coordinadora de los PEyD, AFH).*

*El hecho de ver a las niñas allí sentadas en el pabellón, solamente futbol, era algo que me comía, ver a **los niños solamente jugando al fútbol y las niñas mirando...** (Profesora de EF, PI)*

Veía que era algo como que **estaba completamente segregado del resto del centro**, es decir que era una actividad donde intervenían muy pocos alumnos, era encima los fines de semana, por lo cual parecía que era separado totalmente (Secretario, PI).

Cuando retome la dirección del centro intente hacer lo que podía para **cambiar el modelo de alumnos** que a mí, particularmente no me gustaba...el espíritu de ganar lo veo en el perfil futbolista local, en el club que despunta, que son **guapos y malos estudiantes** y que traen el modelo de alguna forma al instituto... y muy preocupada por cómo iban los chavales, no me gustaba nada, primero la **desvinculación del centro**, luego los alumnos gallitos futbolistas que eran el modelo a seguir, eso no me gustaba nada... y que los clubs y asociaciones también tenían muchos problemas con los niños chulitos que eran los mandones y que no tenían la fuerza para reñirles o no sabían cómo hacerlo. (Coordinadora de los PEyD, PI).

Me aterra lo de este centro, como vienen en este pueblo que te **vienen en coche todos**, tú ahora sales a las 14 y cuidadiño aquí en la esquina... no puedes pasar, ves muchísimos coches. Bueno pues los niños que viven a más de 1km tienen transporte, todos esos coches son de gente que vive a menos de 1km y ahí los tendrás hoy con el día tan bueno que hace... **yo siempre quise que viniesen a pie**... también dicen de las cuestas... cuestas hay en todos lados por Europa adelante, el mal tiempo es peor en Alemania, en Holanda o en Dinamarca y van en bici. Es una vergüenza (Coordinadora de los PEyD, PI).

Muchas niñas no desayunan por las mañanas y todas estas cosas que vienen relacionadas. Una en EF prácticamente se desmayó, ósea una exageración. Es que la profesora vino asustada, e incluso estuvimos pensando en suspender una excursión (Vicerrectora, AH).

La obesidad, hay falta de material, hay tabaquismo...hay todo, los problemas existen (Director, AH).

No, viene tal, o voy a ir a casa de tal... y siempre en casa. **Y digo “¿pero no puedes ir a dar un paseo?” en vez de estar ahí jugando con las maquinitas** (ANPA, AFH).

Son mucho más dispersos y **no hacen mucho esfuerzo por superarse** (Cuestionario profesorado, AFH).

Con ello, se fueron iniciando una serie de medidas en fin de dar solución a los problemas. En primer lugar, se luchó por la configuración de las dos plazas para profesorado de EF como definitivas. Además, varios informantes y en especial la antigua directora y actual coordinadora de los Premios Estudio y Deporte (PEyD), nos comentaron como estas estrategias comprendían desde actividades para la promoción de la dieta saludable (trabajo analizando el consumo en la cafetería, reparto gratuito de fruta en los recreos...), hasta actividades físicas dentro y fuera del horario escolar, estableciendo para ello relaciones con el ANPA (campeonatos intercentros), el Ayuntamiento (rutas en bicicleta) y algunos clubs deportivos (promoción de la vela).

Ofrecer fruta en la cafetería a bajo precio, cierto control sobre lo que se oferta, incluso hubo un año que los niños vendían fruta (Junta directiva IES, MPO)

Trabajos que hacía con niños, como por ejemplo un trabajo que llevo un premio “alimentarse o alimentirse” y analizamos un montón de datos del consumo en la cafetería. (Coordinadora PEyD, MPO).

Promover actividades deportivas en los recreos, facilitando que quedasen incluidas en el horario laboral de los profesores de EF y creando una cosa nueva, la dinamización deportiva dentro del consejo escolar (Coordinadora PEyD, MPO).

*Buscaron por todos los medios tener una **plaza definitiva de profesor de EF**, ya que la directora de entonces creía firmemente que la actividad física era muy importante (Profesora EF, MPO)*

*Siendo directora organice **intercentros** con las escuelas de la zona y el colegio de Ares, logré esa unión y venían los pequeños, íbamos a Ares... (Coordinadora PEyD, MPO).*

*En EF hacíamos muchas **actividades** que estaban **programadas**: el camino de Santiago, la yincana con el "entroido"... (Junta directiva IES, MPO).*

*Aquí muchos años se hacían equipos y un **equipo** siempre era de **profesores**. En la final, que fue por la tarde, estaba repleto, estaba todo el instituto y parte del resto del pueblo (Junta directiva IES, MPO).*

*Las **ANPAS** eran un **elemento dinamizador** de los centros, se reunían todas las de Ferrol Terra y organizábamos **campeonatos intercentros**. Nosotros nos metimos de raíz. Un año logramos hacer una competición en 11 especialidades. Se hacía las tardes de los miércoles, era una organización informal pero fuerte y comprometida. (Coordinadora PEyD, MPO).*

*El **Concello** de Ares nos **proponía actividades** como potenciar la vela, hicimos cursos de vela 4 o 5 años seguidos para todos los alumnos (Coordinador EF, MPO).*

*La **ruta en bicicleta**, con los niños de la ESO de aquí y los de los colegios, donde el ayuntamiento estaba implicadísimo en esa actividad, también había otras actividades con el ayuntamiento tipo **juegos**... (Coordinadora PEyD, MPO).*

*Se iba a un asilo **en colaboración con el de religión**, llevaban a un grupo de chavales con una serie de bailes aprendidos era una coreografía grupal y luego también trabajaban algo de bailes de salón y sacaban a los ancianos (Coordinador EF, MPAD).*

A partir del "Plan Proxecta", organizado por la "Secretaría Xeral para el Deporte" y la "Fundación Deporte Gallego" es cuando encajan las actividades dentro de una serie de planes (Xogade, Clases sin humo, Proyectos solidarios, Monte Vivo...), comienzan a dárseles visibilidad y se unifican los esfuerzos del IES y su entorno deportivo.

***Antes de los contratos programa las acciones eran puntuales** (Coordinadora de los PEyD, MPO).*

*Digamos que las **actividades van creciendo** de una manera tremenda y llega un momento en que **van apareciendo planes**. Entonces, **van encajando** como si alguien estuviera viendo lo que pasa en los centros e hiciera moldes para meter todas estas actividades (Junta directiva IES, MPO).*

*Yo ese año me metí en el PDC, me metí en Proxectas solidarios, porque estaba dando atenciones educativas, entonces ya me dijo la directora de ese momento "**lo que estás haciendo es lo mismo, lo que pasa que ahora tienes que hacer una memoria final**", "**pues venga**". Nos metimos también en el Monte vivo, porque también como estamos en un proyecto multidisciplinar lo metimos dentro (Profesora EF, MPO).*

*A partir del Proxecta muchas cosas de las que estábamos haciendo se ponen en papel y **salen un poco a la luz** (Profesora EF, MPO).*

Con el principal objetivo de mejorar la calidad de vida de la población gallega, el Gobierno Gallego en 2011 puso en marcha el plan "Galicia Saludable" para el fomento de la AF saludable en igualdad de oportunidades para toda la población.

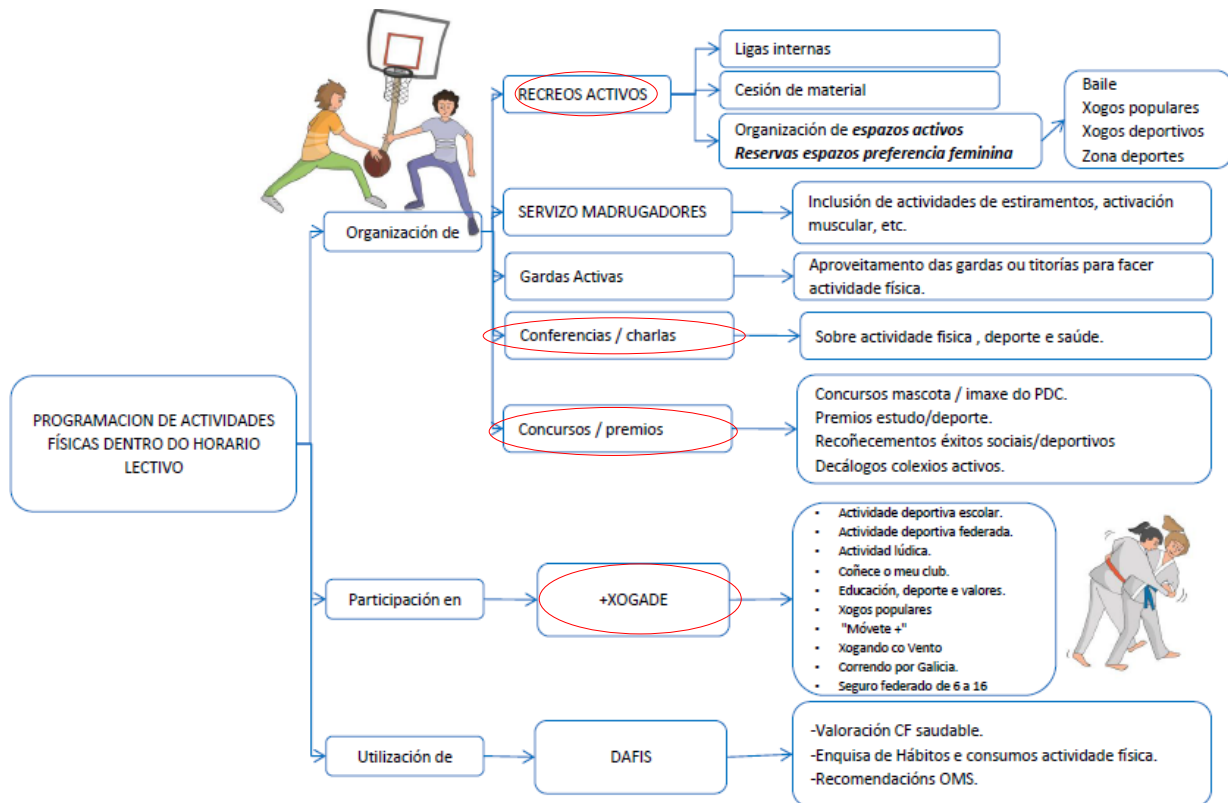
Este plan, se articula siguiendo unas líneas estratégicas, de las cuales el PDC es la referida al ámbito educativo para EP, ESO y adultos, ligada a la “Secretaría Xeral para o Deporte” y que recogía los “Proxecta” anteriores.

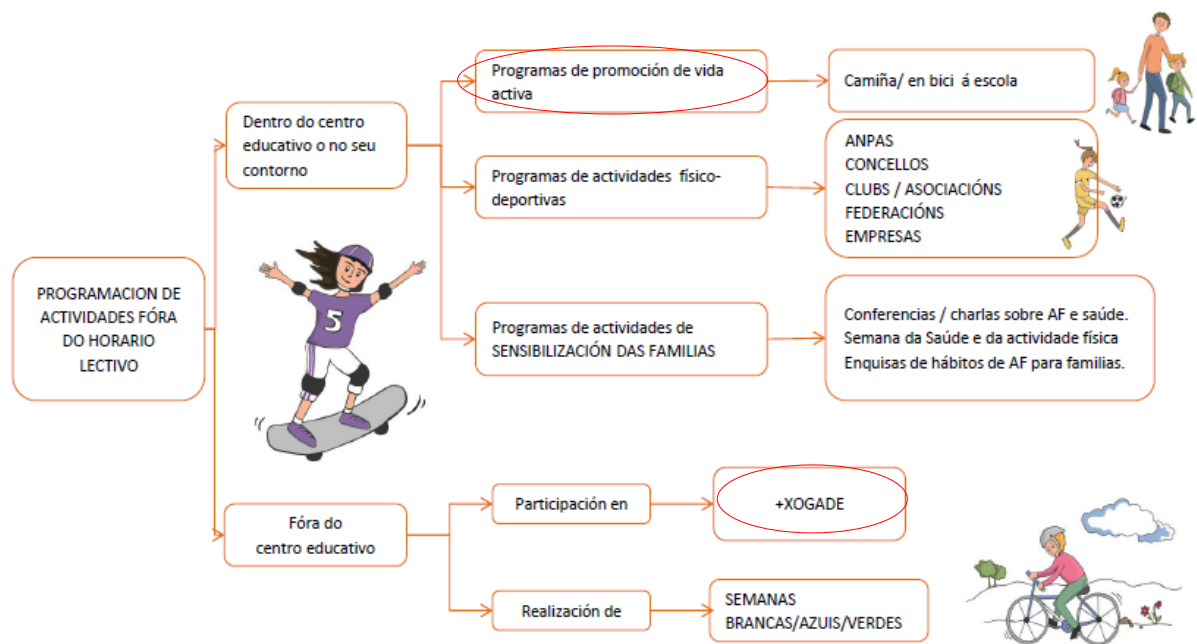
En 2013, el Consejo Escolar firma el documento de adhesión a la declaración de “Galicia Saudable” y sigue las recomendaciones que este marca convirtiendo las medidas realizadas, en proyectos interdisciplinares que desarrollan de forma paralela las competencias básicas y la educación en valores; elevando la motivación y el trabajo activo y cooperativo en la comunidad educativa; e integrándolos en la PGA y en las programaciones del profesorado participante.

*Yo es que ya llegó un momento que dije ya de estos Proxecta **me tengo que centrar, meterme con el PDC y dejarme de lo otro porque es realmente a lo que tengo que estar.** Pero los otros Proxecta también fueron súper interesantes, pero bueno había que decidir porque si no desbordábamos (Profesora EF, MPO)*

Desde la propia “Xunta de Galicia” se ofrecieron propuestas para organizar el PDC dentro de las horas lectivas y las actividades fuera del horario escolar. En la Figura IV.1 se muestran las medidas propuestas por la “Xunta” marcando específicamente las llevadas a cabo por el IES Mugar dos.

Figura IV.1 Medidas de promoción de AF realizadas por el IES Mugar dos (Xunta Galicia 2013)





IV.2.4. IMPLICACIÓN DE LOS INTERVINIENTES (OEC. 4)

IV.2.4.1. Comunidad escolar

Las actividades programadas dentro del horario escolar comenzaron desde el interior de la asignatura de EF, donde se procuró que las sesiones tuviesen la mayor repercusión posible en el alumnado, utilizando para ello una progresión de contenidos de condición física y salud en todos los cursos, procurando lidiar con las diferencias de género (equipos mixtos, utilización de deportes con los mínimos estereotipos de género...) y organizando actividades complementarias variadas y de asistencia obligatoria como las rutas de senderismo.

Días alternos de las sesiones de EF: se intenta no señalar días consecutivos para las clases de esta semana a lo largo de la semana (PDC 2015-16, MPAE).

En las programaciones de EF uno de los **contenidos principales es la condición física y la salud**, impartida en todos los cursos de la asignatura y enfocada al reconocimiento del efecto positivo que la práctica de AF produce en el organismo, la toma de conciencia de la importancia de evitar actitudes posturales inadecuadas y la mejora de la condición física. La evaluación se obtiene: el 50% de pruebas prácticas, el 30% de la actitud y el 20% de conocimientos teóricos. Para lo que se utilizan: test y pruebas físicas, pruebas escritas, trabajos personales o en grupo y cuadernos de trabajo (Programación EF 2013-14, MPAE).

Hay **algún examen teórico**, pero no soy muy teórico, **con dos horas y mi prioridad es que hagan práctica**. Ahora sí, con los años me he dado cuenta que prefiero pasar de los apuntes de lo que sea, una lectura, reglamento, lo que sea. Que se lo lean, si tienen alguna duda que me pregunten y se acabó. Yo no pierdo ni 10 minutos de la clase. Entonces les doy una página web, les doy un correo electrónico, para que ellos tengan recursos (Coordinador EF, MPAE).

Intentamos que las **actividades** sean un poco **para ambos géneros**. Claro, por ejemplo sabemos que el fútbol mueve mucho más a los chicos, entonces intentamos no hacerlo demasiado y si buscar otras que son más para los dos (Coordinador EF, MP AE).

Este año, di **bailes de salón** con los de 1º Bach y funcionó fenomenal, **participan todos sin poner ni la más mínima pega**, todos encantados, con 2º ESO ahora estamos un poco con **aerobic**, ayer participaron todos, los gravé incluso. Las de 1º ya me están pidiendo a ver cuándo damos una UD de baile. **Expresión corporal** se da en todos los cursos (Profesora EF, MP AE).

Por ejemplo en **fútbol** juegan **niños por un lado y niñas por otro** y cuando juegan ellas solas sí que juegan. Un poco triste pero es así. Sin embargo **voleibol** sí que puede ser **mixto** y fenomenal (Profesora EF, MP AE).

Se hacen muchas actividades de senderismo (Junta directiva, MP AE). Hicimos la ruta del Río Elle en Neda, hicimos las Fragas del Eume, hicimos por Mugardos por las baterías hasta Chanteiro... Normalmente por logística intentamos llenar los autobuses y para llenarlos a veces tenemos que completar con distintos cursos, entonces eso nos hace que cambiemos la actividad de un año a otro (Coordinador EF, MP AE). A todos los efectos las actividades complementarias tendrán carácter lectivo, y por lo tanto, serán obligatorias y evaluables de acuerdo con la programación específica de la UD en las que se encuentren ubicadas. La no asistencia a las mismas tendrá que estar justificada y el alumno/a hará una actividad compensatoria y evaluable por el profesor/a (Programación EF 2013-14, MP AE).

Los recreos activos fueron una apuesta firme que ya se venía realizando con anterioridad y que continuaron perteneciendo al horario del departamento de EF. El alumnado fue el encargado de escoger las actividades siempre teniendo en cuenta que pudiese recoger al mayor número de participantes, aunque también se cedió material a todos aquellos que no participaban y querían realizar otro tipo de actividad.

El pabellón permanece abierto todos los recreos y las guardias van dentro del horario del departamento de EF, controlando que estén jugando a una cosa u otra y **luego además hay competiciones** de bádminton, de balonmano, de baloncesto... (Junta directiva, MP AE).

Algunos años como estábamos con bailes de salón, invitamos a los profesores, a los compañeros pero me requería a mí, porque al final era yo casi la que lo organizaba, entonces al final, **les dejo a ellos escoger**. Es verdad que a lo mejor pecamos en los recreos de competiciones, que podía haber más baile u otro tipo de actividades... pero es un poco lo que quieren los de bachillerato (Profesora EF, MP AE).

En el brilé, bádminton, eran equipos mixtos (Junta directiva, MP AE). Bueno, está mi compañera siempre está fomentando "venga esto, que participen un poquito más las chicas". Y entonces pues yo "venga va". Pero se tienen siempre en cuenta para la elección de las actividades, sabemos que unas son menos femeninas que otras, entonces esas las desechamos y siempre **intentamos que sea mixto ya de entrada** (ponemos el mínimo de 2 participantes en cada equipo de cada sexo) **y que le tengan cierto gusto**. A los chavales que son más competitivos no les hace mucha gracia, pero es al principio, al final se acostumbran, después lo llevan bien. En las clases de EF pasa igual, al final se necesitan todos, ellos a ellas y ellas a ellos, pero bueno cuando son muy competitivos lo llevan fatal, se enfadan cuando fallan, pero también es una manera de aprender para que no sean tan competitivos, que también hay que saber perder (Coordinador EF, MP AE).

También hay **cesión de material para que practiquen libremente** (Coordinador de EF, MP AE).

Continuando con sus intenciones iniciales, el IES promovió la dieta saludable a través del control de la cafetería escolar y la distribución de fruta.

Aportación económica a través del Fondo Galego de Garantía Agraria (FOGA) para la adquisición de fruta fresca y su reparto gratuito entre el alumnado de la ESO durante tres semanas del curso y una comisión de control de la cafetería escolar (PDC 15-16, MPAE).

Creación dentro del Consejo Escolar de una **Comisión de control de la cafetería escolar**. Está formada por representantes de todos los sectores de la comunidad educativa (PDC 15-16, MPAE).

Siguiendo la recomendación establecida por la Xunta de crear proyectos interdisciplinares, diferentes materias fueron incorporando actividades vinculadas con el PDC, llegando incluso a incorporar en el curso 2014-2015 la asignatura de Promoción de estilos de vida saludables y solicitar como materia de libre configuración autonómica EF para 2º de Bachillerato para la incorporación en 2016-2017.

*Hacemos también **con religión un tramo siempre del camino de Santiago**, entonces **este año cambiamos la etapa** porque siempre hacíamos la misma. Este curso hicimos Tierracastela – Sarria, entonces pasamos por Samos, visitamos el Monasterio, cogimos un guía, que les explicase un poco y viesen un poco desde otra perspectiva, la religión (Coordinador de EF, MPAE).*

*A día de hoy, que **en inglés hacen una especie de master chef de frutas**, lo vamos a meter ahí y eso no estaba vinculado en un principio, fue algo que se fue creando por la profesora. Se fue metiendo ahí la distribución de la fruta, que en un principio era aislado del deporte y ahora está también ahí metido... (Junta directiva, MPAN).*

*Dentro de la materia de **Métodos Estadísticos y Numéricos**, impartida en 2º de bachillerato, es habitual la realización de trabajos de investigación que parten del estudio de la realidad de nuestro alumnado (datos del PEyD). En numerosas ocasiones, estos **estudios se realizan sobre los hábitos y conductas**. En el curso pasado, recibimos el primer **premio** del concurso convocado por la Sociedade Galega para a promoción da Estadística e da Investigación das Operacións por el trabajo titulado “Rendemento escolar e condutas de risco, unha investigación en estudantes de secundaria”. Se trata de una ambiciosa comparación con el prestigioso estudio estadounidense “Youth Risk Behavior Surveillance System”. Este curso lo presentamos a un concurso que aún no salió y salieron **datos sorprendentes**, como que la nota media de los deportistas es mayor que la del resto, como que la probabilidad de aprobar es mayor, como que practicar muchas horas no influye a la baja en las notas (PDC 15-16, MPAE).*

*Los niños saben los resultados porque yo siempre lo **uso en los problemas** de matemáticas, luego a los pequeños les pongo un problema “sabiendo que la nota media...” les pongo una tabla “que conclusión sacáis”, “¡Jo! la nota media de los que hacen deporte es mayor”. No la interiorizan a lo mejor, pero bueno está ahí, **va dejando huella**. Entonces creo que esto puede ser interesante (Coordinadora de los PEyD, MPAN).*

*En el curso 2015-2016, se aprobó la **implantación** de la disciplina de **Promoción de Estilos de Vida Saludables en 1º ESO**, con una carga horaria de una sesión semanal, al amparo de la Orden del 15 de julio de 2015 por la que se establece la relación de asignaturas de libre configuración autonómica de elección para los centros docentes en las etapas de educación secundaria obligatoria y bachillerato. Su finalidad es abordar la prevención de los efectos negativos de la inactividad física y de la dieta equilibrada. Se trata de proporcionar al alumnado de una serie de competencias que le permitan,*

desde la práctica, adquirir e instaurar un estilo de vida saludable que se mantenga en el tiempo mediante metodologías prácticas y próximas a la realidad, que estimulen su creatividad y buscado la relación con otras disciplinas (PDC 15-16, MPAN). Hemos escogido **1º porque es la base**, para que la vayan cogiendo (Coordinador EF, MPAE). El **corcho** que tenemos **en la entrada** con el azúcar de cada bebida/refresco, está hecho en esa asignatura (Junta Directiva, MPAN)

Hemos **solicitado EF en 2º de Bachillerato**, el centro la ha apoyado y está en marcha (Coordinador EF, MPAN). Es una de las propuestas del centro para la materia de libre configuración autonómica con dos sesiones semanales ya que un número variable de estudiantes está interesado en seguir estudios de INEF o TAFAD y ayuda a aumentar el número de sesiones semanales dedicadas a la actividad física (PDC 15-16, MPAN).

Una de las actividades que se incorporó, fue la realización de charlas y conferencias para el alumnado, con fines desde la formación, la motivación mediante el ejemplo o la promoción del deporte femenino.

*El PDC está **implicado con el programa de mejora de éxito escolar** también, porque digamos que confluye en el PEyD. Se realizan actividades de obradoiros una vez a la semana (Junta directiva, MPAE)*

*Hay **exalumnos que son deportistas de élite** y siempre aprovechamos para que vengan para servir de ejemplo... de deportes que no son mayoritarios...y ya bueno, ya les conocen los chavales. Eso evidentemente tiene mucho tirón, son muy valorados y muy admirados... (Junta directiva, MPAE).*

*Hace varios años que se creó el equipo de **fútbol femenino** y había varias dificultades con las niñas y se celebró aquí una **charla** específica para niñas de la ESO en que venían los entrenadores para **animarlas** (Junta directiva, MPAE).*

***Charla** del presidente de la Academia de Medicina en Galicia **contra el sedentarismo** (PDC 15-16, MEA).*

La realización de los PEyD fue una de las medidas clave dentro del PDC, en ella como explicitaba su coordinadora, se trataba de dar visibilidad al alumnado que quiere participar en el centro, pero que hasta ahora era bastante invisible. Para ello, se estrecharon las relaciones establecidas con su entorno deportivo, tanto para la valoración del alumnado, como para su reconocimiento en una gala final.

*Con el **PEyD** en colaboración con el Concello de Mugardos, el Concello de Ares, el Club do Mar de Mugardos, la SDC Galicia de Mugardos y el AMPA O Castro queremos premiar a los estudiantes del centro que mejor se manejan en los aspectos social, deportivo y académico. Entre todos **tratamos de poner en valor la capacidad de organizarse y de programar el tiempo con eficacia para rendir positivamente en los estudios y en la AF** (PDC 15-16, MPAE).*

*En los PEyD participan los alumnos que están en el centro y que tienen una AF en la que hay algún monitor que les regle y organice. Se hace una **encuesta previa** a los alumnos y con ello se elabora una tabla con niños de bachillerato. Luego revisada preparamos una **carta con las valoraciones** para que se la lleven, pero algunas no vienen de vuelta. Se valora el **respeto, rendimiento, participación y la nota media...** la puntuación del colegio, pesa lo mismo que la puntuación del deporte. Entonces lo traducimos a números y los niños que están arriba son los que dedican tiempo a la AF, son personas con valores y tienen nota media. Entonces son modelos a seguir. Realmente son modelos, y nosotros, cada año decimos “que bien” “salió este, hay que bien” (Coordinadora PEyD, MPAE).*

Por lo que sé, **también se ha valorado** la nota a niñas que han participado en **carreras populares** para incentivarlas a que hagan ese tipo de AF. Los clubs están invitados al PEyD, colaboran a la hora de evaluar y asisten a todas las reuniones (Junta directiva, MP AE)

Al inicio vimos que había pocas niñas en danza, pero luego vimos que seguramente se demandaba y que hay una **actividad fuerte y potente relacionada con el baile y la metimos**, ¿Qué pasa? Que a veces se extingue, se separa... entonces de baile tenemos 50.000, yo que se los bailes, empiezan zumba de aquí, gimnasio de esto, danzade, fushion dance, hay muchos... (Coordinadora PEyD, MP AE).

Hay un **premio por categoría** (primer ciclo de la ESO, segundo ciclo y Bach, tanto masculino como femenino) y luego decidimos menciones. Ahí ya somos más libres, queremos siempre premiar a los pequeños, buscamos que aparezcan. Tenemos una niña, que empezó en 2º y 3º y cuando llegó el 3º premio, le dimos ya un premio especial, porque si no igual desanimaba a las demás. Entonces le dimos otro, pero es que siguió... tiene una nota fantástica en todo, es una líder, cohesiona a la gente y este año en bachillerato vuelve a ser la primera y tiene un premio especial también (Coordinadora PEyD, MP AE).

Hay un **aporte económico** pequeño (que reciben los niños que ganan: un pequeño cheque de 60€, me parece) pero que ese lo da el **contrato programa**. Ósea el **concello** da los **vales de piscina**, el concello de Mugar dos los **diplomas**, el **ANPA** da los **premios** y los clubs nada, porque ya bastante tienen con salir adelante. Y sigue estando así, sigue yendo, con esa estructura (Coordinadora PEyD, MP AE). Los premios se entregarán en un **acto** en el mes de junio (PDC 15-16, MP AE).

Empezamos las **reuniones con todos los que querían de los ayuntamientos, de los ANPAS y todos los clubs que vinieron** y empezamos a elaborar las bases. “oye y esto podría ser así”, “vale pues estupendo”. Entonces empezamos a elaborar las bases, decidimos los premios (teníamos el aporte económico fuerte del contrato programa y podíamos asumir un gasto en premios) y **dejamos a los padres, para que participasen pero que no lo sintiesen como un peso**. Con lo cual en principio se planteó que todo el esfuerzo iba a ser del centro. Y empezamos. Y así fue (Coordinadora PEyD, MPO).

Finalmente comentar como los intereses del alumnado se miraron tanto desde la EF, como en los tiempos de recreo o las propias actividades organizadas en torno a centros de interés. Siempre teniendo en cuenta la presencia del género femenino.

En EF por ejemplo a los **bachilleratos sí que les dejo un poco escoger** con total que sea adecuado al curriculum por la experiencia que han ido adquiriendo, en la ESO menos (Profesora EF, MP AE). Aunque no lo tengamos reglado, yo les paso un **questionario de que actividades les gustan más a todos los cursos** y lo tengo en cuenta para la programación (Coordinador EF, MP AE).

De la organización de las **actividades de los recreos se encargan los de 1º de Bach**. Hacemos una reunión con ellos, explicamos lo que tienen que hacer y después unos se encargan de la cartelería, otros de hacer los calendarios, otros de anotar los resultados, otros de arbitrar, otros de recoger material (Coordinador de EF, MP AE). Los de 1º de Bach son los que al final deciden qué actividad hacer, yo les digo que me da igual que actividad que me importa **que participen tanto chicas como chicos**, entonces ponen una actividad en la que participan todos, si no yo la echo abajo. Si empezamos un campeonato si vemos que no va, que no participan las niñas, echamos abajo y volvéis a programar (Profesora EF, MP AE). También hay **cesión de material** para que practiquen libremente (Coordinador de EF, MP AE).

La **música** de los **recreos**, la piden ellos, en clase cuando es algo más serio no, pero sino **les dejamos**, además ahora tenemos el quipo este que va por bluetooth y cualquiera con su móvil lo puede utilizar (Profesora EF, MP AE).

*Los de **bachillerato hacen la yincana** para el Magosto y participan todos los niños. Todos los años hay una estación que es saltar a la cuerda, ahí se meten niños y niñas sin ningún problema, ahí ya no ponen ningún problema (Profesora EF, MPAE).*

*Se toman **medidas sobre todo en el género** porque es donde más problemas vemos (Profesora EF, MPAE).*

Desde su adhesión al plan “Galicia Saludable” el IES empieza a incorporar a sus documentos organizativos las medidas que va incorporando en promoción de estilos de vida activos y saludables.

En ese primer momento, dentro de la PGA, se hace una mención a su participación en los Proxecta dentro de los objetivos para el curso, indicando que con ello se buscó propiciar cambios metodológicos en la práctica docente. A partir de entonces, año tras año ha ido incorporando fielmente las aportaciones fruto de la aplicación del PDC, como es el caso de; las guardias del pabellón por el profesorado de EF (PGA 2014-15) o el apartado de actividad física y hábitos saludables, donde ya se incorporaba el PDC como tal, el PEyD, la materia de libre configuración “Promoción de estilo de vida saludable” y “Alimenta-T bien” (PGA 2015-2016).

De igual modo, dentro de la Programación de EF ya quedaban recogidos en el 2013-2014 tanto el PDC, como el PEyD, además de las actividades deportivas de los recreos, a lo que en el 2015-2016 se incorporaron las propuestas para el curso 2016-2017, entre las que se encuentran la solicitud de sello saludable y la incorporación de EF como opción de centro para 2º Bachillerato.

Aunque se vinieron realizando desde su incorporación en el centro, fue en el curso 2015-2016 cuando se elaboró una memoria completa del PDC. En ella se recogían todas las acciones llevadas a cabo (recreos activos, PEyD, la oferta educativa de Promoción de estilos de vida activos y saludables...) y los planes en los que participaba el centro (PDC y Deporte Escolar). Entre otras consideraciones iniciales se citaba la lucha contra el sedentarismo mediante el complejo reto de recuperar un estilo de vida activo, para lo cual se apoyaba en las consideraciones del departamento de EF, aunque lo consideraba responsabilidad de todos los departamentos y órganos del centro educativo.

Tal y como nos indican los documentos organizativos de centro, el PDC es competencia de todas las asignaturas, por lo que para poder organizarse, contó con las figuras de coordinador y de profesores colaboradores, donde cualquier miembro del claustro podía proponer y realizar actividades (Memoria PDC 2013-2014). Además, la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) se encargaba de aprobar sus

actividades complementarias y establecía la recomendación de incluir alguna actividad física lúdica o deportiva en la excursión de fin de curso de 4º ESO (Memoria PDC 2015-2016).

El PDC es incumbencia de todas las asignaturas. Es por ello que todos los departamentos y órganos del centro educativo deben comprometerse en el cumplimiento de sus objetivos y colaborar organizadamente en la realización de sus actividades (PDC 2015-16).

Sin embargo, cuando se preguntó al profesorado del centro, vimos cómo tan solo 12, de las 33 profesoras y profesores, quisieron formar parte del presente estudio. De estos 12, fueron 11 los que declararon conocer el PDC, especificando además su vinculación con el PEyD, tanto como tutoras y tutores, como profesoras y profesores de su materia. Lo que nos viene a indicar, como no todo el profesorado presenta la misma implicación, siendo probablemente estos 11, los que han guiado e involucrado al resto de sus compañeros.

Conocer las actividades de los alumnos y el grado de implicación en las mismas.

*Recabar datos académicos sobre el alumno de mi tutoría para las **puntuaciones finales** para la entrega de premios.*

*Los profes de materia también están implicados en cuanto a que **tienen que dar una opinión sobre los alumnos** concretos que están propuestos para premio.*

*Creo que el aspecto **dieta equilibrada, nutrición, y hábitos de vida saludable** en general se hacen **en todas las tutorías**.*

Coincidiendo con estas observaciones, los informantes indicaron la gran participación en el proyecto, aunque destacaron que el mayor peso recaía en el departamento de EF y la Coordinadora de los PEyD.

*Cuando hay que valorar **afecta a mucho profesorado indirectamente**, pero también a los **clubes**, que tienen que valorar el rendimiento de los alumnos (Vicedirectora, MPI).*

*Serían como **cinco-seis tutores de la ESO, más los de EF y alguien de dirección** (Director, MA).*

*Los que querían de los **ayuntamientos**, de las **ANPAS** y todos los **clubs** que vinieron (Coordinadora PEyD, MA).*

*En el PDC **destacan la coordinadora de los PEyD y el departamento de EF** (Profesora de EF, MA).*

Por otra parte, aunque el ANPA no organizó actividades deportivas extraescolares, guardo una estrecha relación con el PDC apoyándolo económicamente y colaborando en la valoración del alumnado en los PEyD.

*Está constituida aproximadamente por 80 familias asociadas (PDC 2015-16, CRV). En un entorno donde la oferta extraescolar es tan amplia el ANPA no tiene nada que hacer (Coordinadora PEyD, RC). El **ANPA** normalmente sufraga los trofeos, los desplazamientos, en el estudio-deporte participa en el baremo, sufraga creo que una parte de diplomas...está muy **vinculada a todas las actividades del centro**, entonces también está vinculada con el PDC (Junta directiva, RC). Participa el ANPA, que ya es*

interesante porque yo he hablado con compañeros de otros institutos donde no hay ANPA y entonces bueno, que por lo menos aquí haya un ANPA y que participe, porque con lo del magosto sí que vienen ellos a traer las castañas, están en las reuniones del PEyD (Profesora EF, RC). Con los PEyD no queríamos agravar para nada a los padres, es decir que ellos participasen pero que no sintiesen eso como un peso (Coordinadora PEyD, RC).

*Nosotros vinimos al ANPA con una condición, de que nos metíamos para **remar todos en el mismo sentido... porque al final, quien pierde son los niños**, si vamos en direcciones distintas. La relación con el IES es muy buena, con esta dirección y con la anterior. Nosotros llevamos aquí 4 años (dos años con la antigua dirección y dos años con la nueva), y nunca hubo ningún problema y nos hacen partícipes de todo. Tenemos una **reunión mensual** por poner un día. Todo lo que proponemos, yo creo que todo lo tienen en cuenta, después si se puede hacer o no, también nos lo dicen “esto no por este motivo, tal...”. Pero todo lo que decimos vienen el director y la coordinadora del PEyD con su librito de notas y ahí copia todo y luego nos informan, aunque no tenga que ver con el deporte. Yo creo que están más de lo que tienen que estar... (ANPA, RC)*

*Actualmente hay contacto con las ANPAS de los centros, pero no existe una continuidad de las personas que las componen, hay una situación económica generalizada que repercute. Se ha tratado que dure en el tiempo para tratar hacer algo, pero cuesta. En este momento **el ANPA del IES Mugardos tiene una que está manteniéndose en el tiempo** (2-3 años) y que tiene conciencia de que deben estar organizados. Pero en general desafortunadamente no se enteran, aunque les parezca a algunos que si se enteran. Cuando empiezan a enterarse el estudiantado ya sale del centro escolar (Técnico deportivo del ayuntamiento, RE).*

Fuera del ANPA, las familias sin embargo aunque decían valorar la AF, cuando vemos las opiniones del profesorado podemos comprobar como en realidad solo la permitían cuando académicamente el alumnado obtenía buenos resultados.

*Implicar a las familias en la vida académica y actividades del centro mediante **reuniones** mensuales con el ANPA, **encuentros** trimestrales de los tutores y las familias, con los **proyectos** Solidarios y mediante la presencia en **internet** (PGA 2014-15, CR).*

*El **deporte** hace que sigan unas normas, unos valores, esfuerzo, dedicación, constancia, horarios para organizarse. Porque lo que veo en mi casa es **organización**. Lo que veo que implica, como quieren hacer eso, entonces, voluntariamente se ponen a estudiar más temprano para poder ir... (ANPA, AH).*

***Las familias no se involucran** para nada, muy poco, solo las familias que están en el ANPA, porque tienen alumnos en algún club con el que tenemos relación y por ejemplo ahora estoy pensando una madre que sus hijos hacen tiro con arco y ha venido a presentarlo. Las familias de los chavales que hacen ese deporte sí, el resto no (Coordinador EF, RC).*

*No conceden excesiva importancia a la práctica regular de AF, porque **solo la permiten en algunos casos cuando la actividad académica obtiene buenos resultados**. Cuando en el trabajo hecho el curso pasado para la Incubadora de Jondaxes parece demostrado que la actividad física y práctica de deportes no está reñida con el rendimiento académico, es más, lo mejora. (Cuestionario profesorado, RC).*

Finalmente, para que todo este trabajo funcionase el IES realizó un seguimiento anual mediante la documentación organizativa, las memorias y los trabajos

estadísticos realizados a través de los PEyD. Sin embargo, no se realizaron encuestas de satisfacción.

El seguimiento del PDC se realizará de manera general cada curso con el control de la CCP y el Consejo Escolar. Para la evaluación anual se tendrá en cuenta la siguiente documentación generada por diferentes instancias del centro: PGA, Memorias finales, Proceso de adjudicación de la concesión de Cafetería Escolar, Informes de la Comisión de Control de la Cafetería, Programaciones didácticas, Documentación do departamento de EF, Solicitud de proyectos en plan Proxecta y Comité Evaluador de los PEyD (PDC 15-16, MPAI).

*Memorias de los programas, del Proxecta, del plan de mejora, de dirección... (Junta directiva, MPAI). Se hace una memoria final y con ello valoramos lo que ha funcionado mejor lo que no, lo que se cambia, lo que se mejora. Sigo una línea muy parecida porque la base es la misma, cambiamos algunas actividades, depende de los años, también de lo que ofrezcan (Coordinador EF, MPAI) y tener que estar **actualizando y visibilizando todo continuamente durante el curso** (Profesora EF, MPAI).*

*No se realizan encuestas de satisfacción y debería, pero lo evaluó porque me fijo mucho... sobre todo el **diálogo con los alumnos**, les pregunto “¿Qué tal? ¿Cómo fue?” y lo que yo observo, pero físicamente no tomo nota de nada. Si algo funciona o no funciona con los alumnos, en los profesores que lo imparten, porque a veces funciona mal por nosotros y veo las mejoras, entonces, claro es cierto que a lo mejor deberían estar escritas yo el año que viene no estoy, entonces todo lo que yo vi no queda (Coordinador EF, MPAI).*

*En el PEyD se valora la organización del tiempo, para poder realizar actividades y seguir rindiendo académicamente (Cuestionario profesores, MPAI), se hace un **seguimiento de los participantes**. Es decir se estudia cuantas mujeres a los 14-15 años dejaron de practicar deporte fuera del centro, clubs... de eso se hace un seguimiento. Se hace un baremo de los clubs de los tutores y se pone en común. Este año la categoría de 3º/4º de la ESO de mujeres pues bajo más de la mitad y **se estudian** pues porque **causas** puede ser y **se intenta** organizar algo para **solucionar** ese problema (Junta directiva, MPAI).*

*Realiza una reunión inicial el Comité Evaluador de los PEyD compuesto por el ANPA, los dos técnicos de deporte, representantes de clubes deportivos, uno del equipo directivo, los dos profesores de EF y la coordinadora de los PEyD. Hacemos alrededor de 3 **reuniones** de esas al año, después claro hacemos reuniones pues con quien quiere promover actividades... (Coordinador de EF, MPAI) y pactamos los puntos según los días y horas que dedican, van cambiando las normas porque los de remo van 5 días, el de golf iba un solo día, entonces se va pactando (Coordinadora PEyD, MPAI). Pero aquí no hay que bajar la guardia este año hay un bajón tanto en chicos como en chicas. Vienen los principales clubs y se puede casi saber la causa de porque bajaron. Pero si estamos ya diseñando algo para recuperar el club del mar y para el remo porque está claro que tiene relación directa con la bajada de alumnos participantes en los premios (Coordinadora PEyD, MPAI).*

A lo mejor nos faltan más instrumentos de evaluación, a lo mejor nos centramos tanto en hacer que nos tendríamos que hacer también más valoraciones de todos los pasos que damos. A lo mejor somos un poco más intuitivos, según vamos viendo vamos haciendo por intuición y a lo mejor nos queda más la teoría. Hacemos mucho las rutas en bici siempre todos los años con todos los centros de la zona, ya el año pasado se vio como los niños como lo hacían en primaria llegaban a secundaria y ya se hacía un duatlón porque parecía que tal, se va un poco así incorporando, o después de la experiencia del año pasado pues ya este año parece que los niños ya no quieren tanto tal, y ellos buscan otra cosa (Profesora EF, MPAI).

IV.2.4.2. Entorno deportivo y administración

Junto con los PEyD, las actividades que más destacaron fueron aquellas que se abrieron a su entorno y que siguieron la línea desarrollada anteriormente.

El entorno deportivo del IES no solo está compuesto por su propio ayuntamiento, a los ayuntamientos de Ares, Ferrol o Fenne también llega alumnado. Para facilitar el acceso, la población cuenta con un autobús urbano que pasa cada 30 minutos en ambas direcciones, aunque la Xunta planea ampliarlo con transporte gratuito para los jóvenes. Esta movilidad puede estar debida a la escasez de instalaciones, pues Mugaros solo cuenta con un pabellón deportivo y una piscina compartida con el ayuntamiento de Ares.

*Ahora la **Xunta** va a dar **transporte gratis** para los jóvenes pues puede ser muy interesante, eso puede ser una medida para estas zonas fantástica, porque los niños que están en clubs van a tener transporte gratis y eso puede ser una medida en el rural muy buena porque no hay nada, o te llevas tu coche o transporte público (cada 30 min). En el entorno hay facilidad para hacer estas actividades, lo que pasa que el entorno se amplía Ferrol, Fene... (Coordinadora de los PEyD, MEAN).*

***Ares** queda **tan próximo que es como que fuesen uno**, los de Mugaros pueden ir a las de Ares y los de Ares a las de Mugaros. Están a 3 km y hay autobús urbano (Coordinador de EF, MEAE).*

*Para mí lo más sorprendente fue la cantidad de clubs deportivos que trabajan con los alumnos, yo pensaba que no había tantos, pero con los PEyD este año fueron 35 clubs, de baile de todo... yo pensaba que serían dos o tres de aquí, pero aquí los chavales van hasta Ferrol, hasta Coruña, y hay una oferta que para un sitio pequeño que nuestro alumnado vaya a **casi 40 clubs diferente con monitores diferentes**, eso sí que me sorprendió (Coordinadora de los PEyD, MEAE).*

Fuera del horario escolar, pero con el soporte y promoción desde dentro del centro, se realizaron juegos multideportivos con otros centros, diversos deportes tras el horario escolar, actividades informales en colaboración con el ayuntamiento o competiciones deportivas provinciales.

*Hace varios años que se creó el equipo de **fútbol femenino** y había varias dificultades con las niñas y se iniciaron toda una serie de actividades en el instituto, **todos los martes** por la tarde durante **prácticamente todo el año**, para fomentar eso, que se inscribieran niñas (Coordinador EF, MPAE).*

*Hacemos todos los años las rutas en bici organizadas por el concello con todos los centros de la zona. Ya el año pasado se vio como los niños, como lo hacían en primaria, llegaban a secundaria y ya se hacía un duatlón porque parecía que tal, se va un poco así incorporando, o **después de la experiencia del año pasado pues ya este año parece que los niños ya no quieren tanto tal, y ellos buscan otra cosa** (Profesora EF, MPAE).*

*Realizamos **carreras de orientación** donde la **federación** nos pone a una persona que **nos ayuda**. Llevamos ya varios años realizándolo siempre como entrenamiento para luego ir al campeonato Provincial en Coruña. El autobús es gratuito. (Coordinador EF, MPAE).*

Participación en el **certamen escolar de duatlón** que organiza el Concello de Ares (PDC 15-16, MEAE).

Un año pasamos un **cuestionario**, yo no sé si eran **con 10 o 12 actividades**. Se le pasó a todo el instituto **y no lo dejó nadie**. Eso una y otra que nosotros cuando vemos el calendario que hacen, es que no les queda tiempo, no les queda tiempo ni a los niños ni a los profesores, porque el año pasado con lo del profesor que faltaba les toco volver a cambiar el calendario, volver a hacerlo. Se vuelven locos porque están apretadísimos. Entre las clases del martes por la tarde, después ayudaban a niños que tenían problemas tal (PROA), estaban a tope. Entonces nosotros, pues **no podemos hacer nada, que vayan haciendo lo que puedan y nosotros les vamos apoyando** (ANPA, RC).

No hay extraescolares como deporte, hay el club de lectura, pero así relacionadas con el deporte no, pero es que hay mucha oferta de los clubs. Es decir, **no hay hueco prácticamente**, hay tantísima oferta: en Ares tenemos dos clubs de remo, tenemos en Mugardos, tenemos tenis cerca en Redes, que también pertenece a Ares, club de atletismo... Hacemos programas al terminar las clases de lectura, lenguas extranjeras, refuerzo, de mejora... pero el problema es que a los niños les resulta difícil de asistir por sus compromisos deportivos, porque muchos de ellos ya están en ese tipo de actividades (Junta directiva, RC).

Ayudamos económicamente, lo que nos piden si está en nuestras manos, sin problema... y después cuentan con nosotros, siempre...ahora que se va a coger el PEyD, nos invitaron a ir...cuentan con nosotros como uno más de la dirección (ANPA, MPAE).

El ANPA aporta, algunos trofeos, medallas... (Coordinador EF, MPAE).

Otra de las actividades desarrolladas, fue dirigida hacia la promoción de los clubs cercanos y de los juegos tradicionales del entorno. Estas, se realizaron dentro de la materia de EF gracias a la gran implicación de los ayuntamientos y de todos los clubs y asociaciones.

Hay **muchas salidas organizadas con los clubs locales** como iniciación al remo, torneo de tenis de mesa, orientación, senderismo... Es decir, hubo tantísima que tendría que coger la lista para ver la cantidad de salidas que se hicieron y eso es continuo, son todos los años. Se les lleva un día para que vean lo que es, y dicen tampoco es tan difícil o tampoco es tan tal, o no tenemos tanto miedo, y se meten en el club de remo y la misma relación con el remo está con el fútbol, aunque quizás el futbol es más conocido para todos y el remo a veces hay que presentarlo (Junta directiva, MPAE). En las actividades además como en remo, senderismo **hacemos de seguimiento del alumno**. Yo soy muy pesada es decir, pasamos autorizaciones, “¿Quién no va a venir?”, “¿Qué excusa tienes?”, llamo a casa “¿Y por qué no puede?”, pues justificante médico” (Profesora EF, MPAE).

Depende de la actividad, lo de remo sí que va para todos los cursos, porque está aquí y es nada. **Cada año también el formato varía**, un año nos trajeron las embarcaciones aquí arriba, casi todos los años bajamos. Por ejemplo orientación también vamos todos los cursos. Cuando sí que seleccionamos es cuando vamos al provincial, que ahí te limitan porque son muchos centros los que van, entonces no te dejan llevar a todos (Profesora EF, MPAE).

Se realiza **deporte escolar** por las tardes con el **Xogade**, intentando implementar actividades con los centros, fundamentalmente en secundaria que también está en el concello de Ares, como por ejemplo este curso orientación y tenis de mesa (cada año se intenta ir modificando las actividades para que el alumnado de la ESO vean distintos deportes). Este curso los estudiantes fueron al campeonato municipal, porque digamos tubo cierto enganche (Técnico Deportivo del Ayuntamiento, MPAE).

Se realizan **presentaciones de disciplinas deportivas** no frecuentes en el ámbito escolar (tiro con arco, esgrima...) según la disponibilidad anual (PDC 15-16, MPAE).

El curso pasado se realizó en los colegios **sesiones del juego de la "xave"** repartiendo un pequeño **folleto** con su historia, intentando recuperar lo tradicional y que los alumnos conozcan que nació en su pueblo y lo sorprendente es que muchos escolares sabían jugar de ver a sus familiares y vecinos (hay 7 equipos en Mugarbos), lo que nos indica que **dando la motivación suficiente podemos hacer que disfruten de su tiempo libre con este tipo de práctica** (Técnico deportivo del ayuntamiento, MPAN).

Debido a la gran amplitud que abarca el entorno del IES, se utilizaron diversos medios para difundir las actividades, como es el caso del tablón de anuncios del centro, la comunicación verbal aula por aula a través del alumnado, cartelería, la página web, el blog PEyD, Facebook, YouTube y en ocasiones incluso en la prensa local ([Anexo VIII](#)).

Para la comunicación de las actividades dentro del propio centro empleamos principalmente la **corchera de EF**. En ocasiones, cuando la organización recae en los **estudiantes**, ellos mismos comunican **verbalmente aula por aula** las bases y novedades de los eventos deportivos. En cuanto a la difusión digital, el principal medio es la **página web** del instituto, también mantenemos operativo el **blog** "Premio Estudio e Deporte". Además, el IES de Mugarbos mantiene presencia en las redes sociales: **Facebook, YouTube**, en ocasiones las actividades del instituto han sido noticia en la **prensa local** (PDC 2015-16)

Se reparte cartelería de las actividades de los **clubs** a principio de curso, que es cuando hay más oferta de actividades, vamos renovando los carteles, y ahora ya dentro de poco vamos a poner los de las actividades de fin de curso. También estuvo el de la **fruta**, que les informamos un poquito, pero **se van renovando** son una oferta. (Junta directiva, MPM)

También es verdad que nosotros dentro del departamento poca visibilidad le damos. Hacemos mucho pero luego lo de hacer fotos y reflejarlo en la página web... de eso nos olvidamos mucho y con estos Proxecta damos un poco de visibilidad (Profesora EF, MPM)

Hacemos cartelería en el centro, información por todas las clases. En la página web se pone información de las actividades que se hacen y los padres que quieren enterarse se enteran. Yo, todas las actividades que hago, soy muy despistado para la tecnología, entonces me dice el **súper "dire"** que tenemos "haz fotos", yo hago fotos en las actividades, se las reenvío y el **las cuelga**. En ocasiones los **alumnos colaboran**, no siempre pero sí que colaboran. (Coordinador EF, MPM).

Los clubs y asociaciones deportivas del entorno, fueron una parte más de esta gran red. En el centro se dio a conocer su oferta, se realizaron reuniones periódicas en fin de valorar al alumnado que participa en sus actividades e incluso se les realizó un homenaje en la gala final de entrega de los PEyD.

Se publicitan las actividades de los clubs pero suele ser más bien a principio de curso, que es cuando hay más oferta de actividades, vamos renovando los carteles, y ahora ya dentro de poco vamos a poner los de las actividades de fin de curso (Junta directiva, RC). Los **clubs es fundamental que participen**, porque si no, no se podrían hacer las valoraciones, también son muy importantes porque sin ellos tampoco se podrían hacer las actividades de cuando bajamos a remo, cuando hacemos lo de orientación. El contacto fundamental que tenemos con ellos es en la primera reunión y luego cuando

bajamos a las actividades de “conoce mi club” (Profesora EF, RC). Hacemos reuniones pues con quien quiere promover actividades, como estamos abiertos a todo... vino un chico que es de voleibol a ofrecer el deporte en el instituto y encantados, pues hacemos una reunión con él a ver como lo podemos potenciar...El club de remo, una exalumna, lo mismo se reunió con nosotros varias veces, organizamos para que todo el mundo pasara por el club de remo... (Coordinador EF, RC).

*Cuando empezamos a preparar los PEyD encontré **gente muy preparada en los clubs, totalmente receptivos** y actualmente cuando los alumnos no informan de la actividad que hacen son ellos mismos los que dicen “¡Hey! Que estas niñas están aquí”, entonces hay que incluirlas... Un año el club náutico dijo “no vienen niños, teniendo lo que tenemos aquí y siendo casi gratis” y los llevamos, los de tiro con arco querían tener más niños, pues también vinieron aquí (Coordinadora PEyD, RC). En las reuniones que hemos hecho con los PEyD ves que **se involucran académicamente con los alumnos más de lo que parecía**. Claro, también ellos tienen miedo si un alumno tiene malas notas acabara dejándolo porque en casa le van a decir mira te voy a quitar (Coordinador EF, RC). Homenaje en los PEyD a las directivas de los clubs deportivos de Mugardos (PDC 2015-16, RC).*

***Se oferta teniendo en cuenta la realidad deportiva que hay** (de los clubs y entidades deportivas existentes), **evitando entrar en competencia con lo que ya existe**, inclusive con deportes que son similares, por ejemplo estando el club de remo, de fútbol y karate no ofertar actividades de piragüismo, futbol sala y judo. Ya que no existe tanta población como para diversificar tanta oferta, debe ser una demanda social y la realidad es que la población mayoritariamente solo conoce las actividades físico deportivas que ven. Entidades locales (como el club de remo o el club de baile) hacen también actividades en las instalaciones municipales, tratando de colaborar con los clubs para que promuevan la actividad competitiva y no competir con ellos (Técnico deportivo ayuntamiento, RE).*

*Tenemos aquí a los chavales estudiando, la mayoría. No tenemos ningún tipo de actividad, acuerdo especial con el IES. Nosotros nos dedicamos al fútbol, organizamos los entrenamientos y estas cosas y poco más (Técnico club de fútbol Galicia Mugardos, RE). **Las niñas actúan en los festivales fin de curso con nuestras coreografías**, muchas veces me piden hacer coreografías para fechas especiales. Ellas lo organizan y piden consejo de cómo hacerlo. En otras ocasiones hemos puesto carteles de actuaciones que hemos hecho fuera del IES como por ejemplo el puerto de Mugardos. Las niñas que asisten a la academia es o por el boca a boca o por los carteles informativos o por las redes sociales. Por otra parte, el IES organiza los premios estudio y deporte, y el centro contacto con la academia para evaluar a las niñas que están inscritas. Fue la primera vez que supe de la existencia estos premios fue en ese momento (Monitora club de baile, RE).*

*En el ámbito deportivo con el concello de Mugardos no tenemos una gran relación, la máxima que tenemos es con los **biberones** (los más pequeños de todos), que pedimos una instalación deportiva, que es el **pabellón para que puedan entrenar allí**. Fuera de esto el resto ya lo organizamos nosotros, no hay ningún tipo de acuerdo (Técnico club de fútbol Galicia Mugardos, RE). La relación con el concello es cercana debido al uso del local, tenemos que informales de las horas que necesitamos y para inscribirse los usuarios tienen que ir al concello, porque es una **subcontratación**. Lo que llega al club es el listado de alumnos inscritos. La publicidad la realiza el club (Monitora club de baile Móvete, RE).*

Del mismo modo, los ayuntamientos de la península donde se encuentra situado el IES, colaboraron con los clubs de su entorno y con el IES, sus técnicos de deportes participaron en la valoración y reconocimiento de los PEyD, proporcionaron facilidades para la práctica de AF y estuvieron abiertos para la cesión de sus instalaciones cuando el alumnado lo necesitó.

El concello de Mugardos está en colaboración con el concello de Ares, ya que el IES comparte alumnado de Ares y Mugardos, principalmente en el Bachillerato (Técnico deportivo del ayuntamiento, RC)

*Es bastante útil que los dos concellos tengan técnico de deportes, se encargan únicamente de la programación deportiva y cuenta bastante con los centros, cuando quieren algo cuentan directamente con nosotros... además incluso los niños, el nivel es de diálogo y confianza, estoy pensando de hace dos años cuando organizaron para recaudar fondos para la **excursión de 4º del torneo de fútbol** y lo hicieron por su cuenta en Semana Santa, pues tuvieron el **apoyo del concello**. Fueron a hablar con el técnico y el concello les facilitó todo lo necesario. Cuando quieren mandar publicidad de las actividades dejan aquí folletos y se distribuyen como si fueran circulares del centro a los chavales... se reparten por las clases (Junta directiva, RC).*

*Este año utilizaron las instalaciones del centro mientras duraron las obras, pero de normal no lo necesitan. La **oferta del concello** creo que se lleva haciendo lo mismo todos los años pero que la gente está completa, es decir están... **no es por nada, pero están bien servidos** (Junta directiva, RC). El pabellón del IES, solo lo utiliza el centro en su horario, fuera del horario está cerrado, aunque es cierto que de manera circunstancial **cuando el pabellón municipal está ocupado y se requiere de otro espacio, el concello utiliza el del IES** (está a 300m.), pero porque realmente el concello no lo necesita (Técnico deportivo del ayuntamiento, RE).*

*A nivel más deportivo la relación es más con el técnico, pero también estamos muy apoyados por el técnico de Ares y es una relación que si ellos nos piden "oye, mirad cualquier cosa", pues vamos, pues mira hacemos lo del tenis de mesa, perfecto ¿qué día? Y nosotros si necesitamos algo, pues también pedimos. En eso no hay nunca ningún problema (Profesora EF, RC). Con los PEyD cuando se fue decantando el equipo organizador, el concello de Ares decía que **nosotros queremos participar "perfecto"** (Coordinadora PEyD, RC). El técnico del Concello de Ares, nos ayuda un montón, desde luego un 10, se le ocurren cantidad de cosas queríamos sacar duatlón, "pues vamos a realizar el duatlón conjuntamente con triatlón Ferrol", el ayuntamiento fue el que prácticamente lo organizó y nosotros llevamos a los chavales (Coordinador de EF, RC).*

Por otra parte, el concello colabora con los PEyD, proponiendo, colaborando, valorando (por ejemplo se dan vales para ir a la piscina), con el equipo de dirección del IES Mugardos, así como también se suman los directivos de los AMPAS y todo aquel que tiene que ver con la AF del alumnado, en fin de retroalimentar y fomentar la AF en el estudiantado (Técnico deportivo del ayuntamiento, RE)

*Conozco la parte de gimnasia rítmica, patinaje, ya que se integra en una **gala fin de curso** que también incluye baile. Se hizo un fin de curso que se realizó en el pabellón cuyo fin era promocionar todas las actividades (Monitora club de baile Móvete, RE).*

Como aparece reflejado anteriormente, el IES Mugardos y todo su entorno deportivo aunaron fuerzas en favor de la promoción de la AF según marcaba la Xunta en su propuesta para los PDC. Para ello la propia Xunta, además de propiciar las recomendaciones para poder llevarlo a cabo, estuvo disponible a través de los dos coordinadores de Ferrol y de A Coruña y dio a conocer las experiencias llevadas a cabo en otros centros.

*La línea que tenemos es la **de apertura del centro con el entorno** y en el entorno tenemos unas entidades deportivas que tienen mucho hueco, también es necesario el ayuntamiento y todo lo que le rodea para coordinar actividades con los centros escolares (Coordinador EF, RC).*

*En principio ya todo fue muy bien, **se valoró estupendamente** porque empezamos dando **visibilidad** a los directivos de los clubs, luego al deportista, alumnos del centro (Coordinadora PEyD, RC).*

*Tienen un **coordinador** en Ferrol y una en La Coruña, que si teníamos **dudas** pues nos las aclaraban. También daban un **libro explicativo** al principio cuando empezó todo y con eso pues te guiabas y después ibas cogiendo experiencia y ya a través de **internet** nos guiábamos (Coordinador EF, RC).*

*Ver que de repente que la Xunta apostara por los Proxecta, para mí fue fundamental, porque ahí los centros pudieron dar visibilidad a cosas que se hacían y que tú no sabías. Ahora ver que en la página de la Xunta aparece el del IES Melide, Deporte Na Ponte, quiero decirte ver otros ejemplos de otros compañeros que están haciendo cosas para mí es fundamental y para mí ahí sí que **la Secretaría Xeral ha sido un papel fundamental** (Profesora EF, RC).*

*En algunas actividades por ejemplo carreras de orientación que hemos hecho, nos ponen a una **persona que nos ayuda**, que pertenece a la federación y por ejemplo hemos hecho orientación en Mugardos, llevamos ya varios años y siempre como entrenamiento para luego ir al campeonato Provincial en Coruña, por ejemplo el **autobús** es **gratuito**. Entonces te llaman para decir que es gratuito “Mándame el listado de los participantes con su fecha y no sé qué para su seguro deportivo...” (Coordinador de EF, CR).*

IV.2.5. CAMBIOS MÁS SIGNIFICATIVOS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y SU ENTORNO DEPORTIVO (OEC. 5)

Dentro de las actividades formales, que inicialmente provocaban un rechazo en una parte del alumnado, se consiguió que todos participaran y para cursos posteriores se plantean medidas de conciliación tanto con la familia como con la pediatra.

*Porque al principio **muchos faltaban a las actividades, ahora ya va todo mucho más fluido**, es decir cuándo fue la actividad de orientación este año del provincial, todos vinieron excepto uno que ese día tenía cita médica que me lo justifico porque ya la tenía de hace tiempo, pero yo ahí sí que he visto mucho cambio, de que los alumnos ahora realmente, no hay que estar ya llamando a casa, eso fue el primer año, **ya lo entienden**. 1º de Bach, este año yo creo que fueron todos, pero saben que tienen que ir y a mí eso sí que me parece importante (Profesora EF, AHF).*

*Hemos conseguido que niños que cuando llegaron aquí no sabían casi ni andar, que se caía cada dos por tres, que fueran a hacer las rutas de senderismo. Entonces son **impermeables**, pero bueno las actividades que son en horario escolar **hemos conseguido tirar de ellos y han venido, vamos a hacer acciones de toma de conciencia con la pediatra y con los padres** (Profesora EF, AHF)*

Las actividades no formales pasan a desvincularse de la profesionalización para popularizarse y dar acceso a todo el alumnado sin discriminar ningún tipo de actividad, aunque siguen siendo los chicos quienes más actividades demandan.

*Pensando en años atrás, en la diferencia que había, no sé si responde la pregunta o no, los primeros años del centro yo fui vicerrector y organizaba lo que se podía y con respecto a aquella época yo noto que **antes había muchas menos actividades, digamos que más profesionalizadas**. Es decir, había un equipo de fútbol de chavales donde participaban los buenos, nada más porque eran los que se apuntaban y los otros se quedaban fuera además se competía fuera y había que ganar. Esa era la idea, entonces muy poca gente participaba, era los fines de semana y **ahora lo que veo es***

una globalización tremenda, entonces lo que estamos haciendo es **popularizar el deporte** y conseguir que todo el mundo participe, es decir con ánimo de hacer deporte pero no con ese ánimo de competir. Entonces sí que lo fui notando a lo largo de todos estos años y especialmente cuando me concernía a mí, que yo veía que eso, que me gustaba por un lado, porque a mí me gustaba competir con ellos, pero al mismo tiempo veía que era algo como que estaba completamente segregado del resto del centro, es decir que era una actividad donde intervenían muy pocos alumnos, era encima los fines de semana, por lo cual parecía que era separado totalmente y **ahora pues yo las veces que voy a ver al pabellón o bueno las actividades que se organizan son muchísimas y hay mucha gente allí, tanto compitiendo como siguiéndolas** (Junta directiva, AHN).

Toda esta **colaboración entre los distintos agentes con las medidas que estamos realizando dan mucho resultado, hace unos 10 años** en Mugardos **no había escuelas deportivas municipales**, había ajedrez para el estudiantado y gimnasia de mantenimiento. Los aproximadamente 40 en la escuela de patinaje y los 50 de baile, que mayoritariamente son de edad escolar antes no lo realizaban, no existía. **Antes prácticamente esta oferta de AF-D estaba restringida a los clubs y al sexo masculino** porque el fútbol se seguía haciendo. El hecho de que se ampliase la oferta, no ha implicado que **las actividades** que antes se venían realizando desaparecieran, todo lo contrario se **han visto reforzadas** porque **los chavales que hacen una actividad normalmente no solo hacen una, hacen varias**, no son incompatibles aunque en la franja de los 14-15 empiezan a abandonar la escuela (Técnico deportivo del ayuntamiento, AHN).

Teniendo en cuenta el público que va participar: **la pirámide evolutiva de Mugardos es pequeña** (no hay suficiente población por edades para hacer equipos) **y es mayoritariamente masculinizado, tanto en pequeños como en adultos** (Técnico deportivo del ayuntamiento, AHN).

Hay mucha **más oferta y mucha más actividad** (ANPA, AHN).

En la primera edición se inscribieron 70 alumnas/as y en la última edición aumentó hasta superar la centena, lo que supone ya la mitad de los matriculados en el instituto (PDC 2015, 16, AH).

El PEyD también puso su granito de arena, el **dar visibilidad a las niñas que hacen baile y tratarlo como una actividad a nivel de fútbol y de otros deportes** (Profesora de EF, MPV)

Sí, **son más activos**, de hecho imagínate, hacemos un campeonato de voleibol, dependiendo de los cursos con modificación o no de red y una vez que ha acabado el campeonato, ves cómo te piden que la red siga montada y ellos mismos siguen practicando. Porque hemos hecho de todo, hemos hecho de balonmano, que tampoco es un deporte muy habitual, **querían continuar jugando después de los campeonatos**, bádminton lo mismo. Entonces, bueno sí que se percibe (Coordinadora PEyD, AHN).

Hay niños que van a las **actividades de iniciación**, que está ahí al alcance de todos, pero a lo mejor no han tenido esa experiencia y **regresan y que dicen que les ha gustado mucho**, que probablemente pues a lo mejor en el futuro (Junta directiva, AP).

En el caso de las actitudes del alumnado, también los informantes aprecian una evolución, como es el caso del interés por la alimentación saludable, el respeto por la AF y la comprensión de las medidas aplicadas.

Se intenta, al principio con el reparto de fruta había mondas de todo tiradas por todos los lados... recuerdo que podíamos llevar para la sala de profes, a lo mejor teníamos platanitos ahí toda la semana, ahora no queda ni uno, es que ya no llegan ni a la sala de profesores, es decir, se la comen toda, eso sí que es cierto, ósea la fruta ha mejorado mogollón. A demás ya no lo toman como... antes les daba vergüenza ir a

coger allí el plátano “con el bocata que es más cool” pero ahora no, **ahora hasta te preguntan por las clases de manzanas**: “bueno, mañana manzanas, ¿Y qué manzanas?” Es decir, que sí que tienen cierto interés, hay que tener esperanzas... (Junta directiva, AH).

Cada vez más, aunque hay mucho que mejorar. Día a día crece la información sobre los beneficios de los hábitos saludables (deporte, alimentación) a corto, medio y largo plazo y esto se nota en todas las edades, pese a que **la juventud quizás sea más impermeable** a esa información (Cuestionario profesorado, AH) 3

Una cosa muy positiva que veo, es que el **deporte es considerado aquí como un valor**, la actividad física, otra cosa es que haya niños que no lo practiquen. Pero no les parece de “friquis”...como lo de comer fruta... no les da vergüenza...Está valorado positivamente, sí. Es decir no hay esa vergüenza a que se piensen que yo no soy... no salgo por ahí... o que llevo una vida sana... o que hago deporte... Al contrario, está bien valorado...Además, aquí se da % mayor que en otros sitios, pero hay alumnos que son deportistas de élite... (Junta directiva, AH).

Yo veo alumnos, “¡Jo, pero mira tal!”, los comentarios que me llegan son positivos, no en plan “mira está loca, que anda por ahí” porque te ven muchas veces, con calor corriendo tal...yo creo que lo respetan, hagas lo que hagas, porque hay... yo creo que eso sí que me parece algo positivo... siempre que me encuentro a los alumnos en el gimnasio, no tengo ningún problema... al contrario, **les gusta ver a un profesor ahí... se sienten como... no sé, “mira estamos todos en lo mismo”** son muy respetuosos (Junta directiva, AH).

Ellos entienden las medidas que se están tomando y porque se están tomando para que sean más activos, porque les vamos hablando que nuestra intención es fomentar el deporte, hábitos saludables, calidad de vida, que el cuerpo tiene memoria, que lo que lo maltraten ahora les repercutirá en un futuro. Ahora es joven, cuando son jóvenes todo vale, pero yo que soy mayorcito ya me empiezo a dar cuenta y yo si he sido activo siempre, pero lo notas, los excesos se pagan yo lo tengo clarísimo y entonces intentamos que ellos sean conscientes. **Es difícil, muy difícil, se creen superhombres y supermujeres que no les va a pasar nada** (Coordinador EF, AH).

Por otra parte, gracias a los esfuerzos por involucrar al mayor número de miembros de la comunidad educativa y a la apertura del centro a su entorno, se logró producir un sentimiento común, que según reflejan algunos de sus intervinientes consiguió que el PDC se respirase en el ambiente.

Sin embargo, aún parecen existir tiranteces en la puesta en práctica, pues como es el caso de las actividades desarrolladas en los recreos, existen dos puntos de vista diferenciados. Mientras una parte apuesta en favor la orientación competitiva, la otra considera que se están olvidando otras prácticas de tipo rítmico-expresivo.

Objetivos: Incrementar, fomentar, prolongar y crear hábitos de actividad física al mayor número de miembros de la comunidad educativa. Promover la participación y la colaboración en la organización de las actividades. (PDC 2013-14, RC).

Nos da igual quien esté en la dirección del PDC, me parece que el primer año estuve yo, el segundo como yo estaba de coordinadora del de solidarios y del de el Monte vivo se encargó mi compañero, luego me cogí la excedencia por la maternidad y se encargó el... es un poco indistintamente. Es como cuando hemos cogido las jefaturas, fuimos un poco cogiendo sobre la marcha, el primer año estaba mi compañero cuando yo llegué, luego estuve en dirección y el continuo, cuando salí de dirección la cogí yo, cuando me fui de excedencia la cogió el (Profesora EF, RC).

Hay muchas veces que los niños quieren como la competición, pues les da ese impulso como para competir, entonces no se a lo mejor en los **recreos**, es cuestión a lo mejor de plantearlo más seriamente, **Mi compañero tampoco es mucho de actividades rítmicas o expresivas, entonces bueno, a lo mejor no las hemos desarrollado más en el recreo**, a lo mejor si los dos estamos muy muy tirando por ahí pues a lo mejor saldría, él es más de deportes, quiero decirte sin descartar lo otro, pero bueno le va más totalmente el deporte, entonces estamos ahí (Profesora EF, RC).

Con el profesorado no hay problemas de implicación, es un centro que nunca hay problema, bueno se hacen salidas, incluso cuando estaba en vicedirección hubo un momento en que “son demasiadas actividades”, bueno hay que frenar y repasábamos un poco. Yo creo que ahora está bastante equilibrado, nunca hubo ningún profesor que ponga pegas (Profesora EF, RC). En el centro se valora el PEyD y todos los profesores lo valoran, si dejan que los niños vayan a hacer esta actividad de EF, aunque a veces digas otra vez van a salir de clase, otra vez... pero aquí lo dejan eso es de todos **está como en el ambiente y ningún profesor/a pone pegas a las actividades que se proponen desde el PDC** (Coordinadora PEyD, RC). El PDC depende mucho de que miembros formen parte del departamento, entonces si hay una buena dinámica, como es el caso pues fenomenal. Pero bueno he estado en centros donde tienen algún compañero que no participaba nada y es muy difícil. **Si en el departamento hay dos o más profesionales se tienen que implicar. Si solo hay uno, no funciona** (Coordinador EF, RC).

El **profesorado de otras asignaturas también incluyen sus propuestas** para fomentar la actividad física, colaboramos, tanto las actividades que promueve el departamento de EF, como las que hacen otros. Por ejemplo, hace poquito, se trabajó lo que es la romanización y en Mugaros hay unos castros y entonces invitaron al departamento de EF, ah! Bueno, pues hacemos una ruta, vamos caminando... bueno pues cuando surgen actividades así pues lo promovemos (Coordinador EF, RC).

Se hacen proyectos integrados, pero todos participamos en todo, **todo lo que se puede realizar de manera integral se hace**. A veces están incluso el de filosofía, inglés, otras como plástica hicimos sobre hábitos de alimentación con cartulinas, indicando las características de cada producto (Coordinador EF, CR).

Es verdad que los centros tienen su programación y que además de la materia de EF el profesorado se molesta organizando otro tipo de actividades, por ello **para no repercutir en las actividades que organizan, se trata de colaborar con el profesorado de EF**. Tanto el técnico de Ares como el de Mugaros llevan la parte de coordinación, cediendo el pabellón, horarios de autobuses, proveyendo de agua...mientras el profesorado se encarga de organizar los estudiantes, realizando los equipos (Técnico deportivo del ayuntamiento, RE).

Para finalizar, resaltar las valoraciones efectuadas por los intervinientes sobre el PDC, ya que muestran el grado de implicación logrado y el afán de superación.

Yo creo que **todavía hay que hacer, pero sobre todo concienciar a las familias**, es fundamental. Aquí yo creo que a la mayoría no les necesitan traer en coche hasta la puerta. No llegan más de 10 niños andando, es preocupante y eso es conciliación familiar. (Profesora EF, MPV).

Es muy **difícil el mantenerse en un centro**, coges los datos un año, las condiciones cambian de seguido... lo que hay que mantener es un modelo que pueda calar (Coordinadora PEyD, MPV).

El PDC **ha conseguido que aumente un poco la práctica de AF, pero no que se note evidentemente la mejora. Esto es una ayuda**, es como cuando los padres te dicen recoge tu habitación y nunca la recoges, pero cuando eres adulto dices “vaya, pues es verdad”. Yo digo que no cae en saco roto, que va calando pero es muy lento y muy difícil de evaluar. No sé el PDC ha aumentado la práctica de AF en el centro o es porque hay más oferta en el ayuntamiento...Aunque creo que **ayudaría mucho más**

que el PDC, una hora de EF todos los días, sin lugar a dudas, yo es lo que fomentaría, una hora de AF diaria obligatoria en el centro, o sea EF 5 días nada de 2, me parece absurdo y sería la manera... (Coordinador EF, MPV).

*La instauración de los PEyD ha sido un éxito y un paso adelante para modificar la vida sedentaria que llevamos y los malos hábitos alimentarios... para que todos nos animemos a practicar deporte, para relacionarse, para aprender a respetar al rival y para saber perder y ganar. En definitiva para **valorar el lado más amable del deporte**, el que tiene que ver con convertirnos en mejores personas, no en ser los mejores en la práctica de algo. (Cuestionario profesorado, MPV).*

IV.2.5.1. Opiniones sobre los hábitos de vida del alumnado

Los informantes coinciden en que el alumnado no es activo, indicando cómo aunque se han mejorado las condiciones iniciales para el aumento de su práctica, su mentalidad no acaba de ser dinámica. Los motivos interpretan que pueden deberse a que ciñen la práctica de actividad física a la práctica exclusivamente organizada, mientras otros consideran que se trata de una tendencia social generalizada hacia el individualismo. Además, se presentan dos tipos diferenciados de alumnado los que son muy deportistas y los “impermeables” a los que no les afectan las medidas adoptadas por decisión propia.

***Aumento** de los alumnos que realizan algún tipo de actividad física en su tiempo libre, pero en general, creo que el alumnado es **poco activo** (Cuestionario profesorado, AH)*

*No lo encuentro suficientemente activo porque **su mentalidad no acaba de ser dinámica**, puede hacer deporte, aquí hacen deporte pero yo no los veo activos en la vida diaria. O sea creo que no está metida todavía la vida saludable en el sentido por ejemplo si veis un ascensor a un 1º, lo cogen o lo que sea, es una cosa más profunda, pueden hacer deporte, pero son bastante sedentarios. Van al club, pero a ver cómo me llevan al club y como me traen. Si te dicen yo voy a entrenar en Ferrol, pero tengo que coger esto y esto otro, no “papá llévame aquí”, entonces “llévame” ya luego haré deporte, aquí juego al baloncesto. Pero hay una cosa ahí que falta en esa actividad y creo que va unida al sedentarismo (Coordinadora PEyD, AH)*

No son más activos de lo que eran antes. Yo es que una de las cosas que me sorprende, cuanta más oferta hay, cuantos mejores medios se les dispone y cuantos mejores profesionales hay, cuanto más disponen, menos actividad ves. Se está perdiendo la empatía por el de al lado, de molestarte, sacrificarse... yo eso no lo veo.

*Cada uno va con su mundo y se acabó, no hay más historia, “el de al lado no me afecta, ¿y practicar deportes?, va si tengo tiempo”, muy informal, muy ocasional. Tengo la sensación que **la sociedad va hacia un individualismo y sobre todo la comodidad, la falta de compromiso, la falta de ilusión** (Técnico del club Galicia Mugardos, AH).*

*No existen problemas de desplazamiento y gran variedad de actividades a un bajo coste, lo que nos indica que **la población que no practica AF-D es por decisión propia** (Técnico deportivo del ayuntamiento, AH).*

*Por los pelos, me encantaría que fueran más, que hicieran más práctica. Pero **a lo mejor es una utopía** (Coordinador EF, AH).*

*Yo diría que hay **dos velocidades**, hay chavales que son **muy deportistas**, y después hay otros que no les gusta, que se quejan. Aunque aquí hay un ambiente deportivo, mucha tradición deportiva hay un porcentaje de alumnado que es **muy impermeable** a todo eso y que sigue sin hacer AF (Junta directiva, AH).*

Dentro de la actividad física formal, se aprecia que el alumnado discrimina las actividades físicas relacionadas con el baile del concepto deporte. Por otra parte, existe un grupo de estudiantado que evita participar en las actividades en horario escolar.

Estamos con la eterna confusión de “esto no es deporte” cuando damos las clases de ritmo, pero bueno, aun el otro día tuvimos la discusión cuando les presente que los ganadores del PEyD como las niñas que participan en danza o baile, “pero como que daza, danza no es deporte” (Profesora EF, AHF).

*Creo que en este caso hay que individualizar un poco ya que hay **alumnos que hacen mucho deporte y otros que no hacen nada** (Cuestionario profesorado, AH).*

*Los niños que son **impermeables, es que el entorno es impermeable**. Vienen con el justificante de la peditra que porque le duele la mano no puede hacer EF, o el niño tiene asma y no puede hacer EF, y entonces es como no, ¡pero si estamos haciendo expresión corporal! y el niño te dice, “es que la peditra me ha dicho que no puedo hacer nada” (Profesora EF, AHF).*

*Porque al principio muchos faltaban a las actividades de senderismo, entonces ya parecía como que era voluntario, entonces yo hace unos años, dije “no, esto tiene que ser obligatorio, es una actividad más de la asignatura” porque yo lo planteo porque creo que verdaderamente es una parte más de la asignatura. Entonces empezamos a meter mucha caña en esto, en porque no vienes, llamaba a casa, “es que el niño no quiere”, “**mira es que no es elección del niño, es que tiene que venir**”, quien no venga tiene que hacer un trabajo (Profesora EF, AHF).*

En las actividades no formales, son varios los informantes que consideran como su práctica está extendida entre los escolares, aunque todos coinciden en que se reducen a medida que estos crecen si no se dirigen hacia el rendimiento y que se aprecian grandes distinciones según el tipo de actividad en el género. Además, algunos de los clubs más representativos puntualizan como cada vez cuentan con menor número de inscritos por equipo en las categorías superiores, lo que consideran puede llevar a su desaparición con el paso del tiempo.

*Cuentan con un 80% de personas inscritas dentro de las 300 personas que componen el ayuntamiento. **Aproximadamente el 50% son menores de 18 años**, mayoritariamente entre 3 y 15 años. A partir de esa edad hasta los 18 disminuyen los inscritos. El otro 50% es mayor de 18, mayoritariamente sobre los 40 años. Por lo que hay una **franja entre los 18 años y los 40 que realmente es donde menos gente hay, coincidiendo donde más oferta hay en otros ámbitos como el competitivo** (Técnico deportivo del ayuntamiento, AHN).*

*Hoy hay **más cantidad de niños federados**, porque a nuestra edad éramos cuatro, hoy de 100 niños, 60 están federados en algún club de lo que sea y que no vayan a alguna actividad física organizada habrá un 10-15% (ANPA, AH)*

*Este año estuve ayudando después de 5 años en la delegación de futbol y en estos 5 años, que estuve fuera fue un cambio brutal en muchos aspectos que yo creo que van bastante peor las cosas. Este año en los niños pequeños dos abandonaron, lo normal todos muy fiables, **pero aquí están jugando la última etapa juvenil mezclada porque no hay cantidad para poder hacer equipos**, entonces estamos así... Cuando empezamos con el debate de más mayores en futbol 11, puedo pensar que es problema nuestro, pero hablas con **el resto de los clubs y ocurre lo mismo**, incluso el Eume, que es el tótem de la ría tuvieron que subir muchos cadetes y hacer mil*

historias... **ahora no tenemos equipos sin cubrir pero presupongo que a corto plazo puede suceder**, con lo cual, tenemos un problema grave, muy grave y yo creo que va a partir de fútbol 11 (infantil, cadete, juvenil) va creciendo la dificultad, creciendo mucho... No sé por dónde, por muchas vueltas que le doy no sé por dónde engancharlos, ni que ofrecer, no lo sé, es complicado, muy complicado (Técnico club de fútbol Galicia Mugaros AHN).

El número de inscritos va descendiendo a medida que van creciendo. La actividad está orientada para ambos sexos, pero es muy difícil que se inscriban chicos, yo tengo solo un chico y es pequeño... (Monitora club de baile Móvete, AHN).

Es gratuito, se apunta quien quiere, no hay ningún tipo de discriminación, ni por nivel, ni de ningún otro tipo... tenemos un **equipo femenino**, pero es que **no está aun totalmente desarrollado en Galicia**. Por normativa yo creo que a partir de cadete, ya no pueden jugar con los chicos. Tenemos una niña que ya acabo su ciclo, y ahora jugará en un equipo femenino propiamente dicho (Técnico club de fútbol Galicia Mugaros, AHN).

Los que aumentan las horas de práctica es debido a la **exigencia** de las propias **entidades** (Cuestionario profesorado, AHN).

En las **chicas** hay un gran número que practica diferentes tipos de **danza** (ballet, moderna, gallego...). En cuanto a deportes como **remo** creo que **no hay diferencias** entre chico y chica (Cuestionario profesorado, AHN).

Tanto la comunidad educativa como su entorno deportivo coinciden en observar como las prácticas informales en el alumnado son escasas. Ambos, puntualizan como puede estar causado por un mal uso de las tecnologías, la mecanización de los desplazamientos o incluso la propia comodidad de las familias.

Pero el resto de las horas, no hace tantos años (30 cuando yo era pequeño), los escolares realizaban actividad física informal (es un pueblo pequeño con espacios libres), ahora **se reducen a las actividades programadas**, y eso que es un pueblo pequeño, ahora en las ciudades son menores aún que en el pueblo las actividades informales. Además **las nuevas tecnologías favorecen que el propio estudiante tampoco quiera moverse**, porque si se comunican con la gente a través de ellas, ya se sienten conectados, favoreciendo que los hábitos de vida se estén modificando en general (Técnico deportivo del ayuntamiento, AHI).

Nosotros llegábamos del colegio, cogíamos la pelota y ya estábamos rompiéndonos los zapatos en la calle. Por ejemplo ahora en **vacaciones** que no tienen fútbol, entonces sí, mucho deporte durante el año, esas horas que **te llevaron en coche y te recogieron en coche y ahora no haces nada** y como encima eres de los que no te mueves... a lo mejor es más constante el que no va a un deporte reglado, pero que se está moviendo todo el día andando de aquí para allá... Eso en mi hijo no lo veo, porque es capaz de tirarse una semana en casa sin salir a ningún lado o voy a ir a casa de tal... y siempre en casa. Y digo "¿pero no puedes ir a dar un paseo?" en vez de estar ahí jugando con las maquinillas. Pero eso en muchos niños, como el tuyo hay muchos..... Que cómodos somos todos, nosotros también.... Si podemos coger el coche, no vamos a ir andando **¿Cómo queremos que los hijos sean activos si nosotros somos no activos?** (ANPA, AH).

Aquí yo creo que a la mayoría no les necesitan traer en coche hasta la puerta. **No llegan más de 10 niños andando**, es preocupante y eso es **conciliación familiar** (Profesora de EF, AHI).

El director viene a pie, uno de los de EF va todo el día haciendo deporte, yo en bici de Ares, organizaba la bicicleta para sacarla de casas, pero imposible... pero no les vale, **es la comodidad, es que los padres son servidores**, ese es el asunto. Padre servidor y como es padre servidor tiene que traerle y ya de pequeñitos, ya os digo a las

14 cuidado con ese Stop y son gente a menos de 1km y es alucinante, llegar a clase a las 8:45 y tienes que venir a pie, nadie tiene que traerte aunque camines 15 min y ese sedentarismo es el que todavía veo (Coordinadora PEyD, AH).

Desapareció la AF no organizada, las nuevas tecnologías acabaron con todo. Y menos en invierno, en verano ya hablamos de otra cosa, en verano no se les ve el pelo en casa. La pista de tenis sigue ahí, cuando yo era niña la gente iba allí a jugar al tenis, había una lista había que apuntarse, hoy está vacía... (ANPA, AHI).

En los diferentes contextos cuando se les pide realizar una valoración del alumnado, todos coinciden como a medida que va incrementando la edad, en relación con el descenso de actividad física que realizan, descienden el nivel de condición física e incrementan los que presentan sobrepeso. Además, es sorprendente como ni siquiera identifican la aparición de agujetas tras un esfuerzo intenso.

Alto porcentaje del alumnado presenta carencias en las habilidades motrices básicas. En actividades como remo los niños presentan problemas a la hora de atarse y desatarse la cremallera del salvavidas o en coordinación o manipulaciones dentro de actividades como cachibol. Además de un peso que parece estar por encima del adecuado para su salud (Técnico deportivo del ayuntamiento, AC).

Yo me acuerdo que muchas veces venían de hacer una caminata por ahí y venían... ya no sabes si es falta de fondo físico o exceso de peso... estaban dos días hechos polvo. Notamos que hay un grupo, que no está acostumbrado a caminar el día que es el camino, que son 22 km o 23, pues el día siguiente hay una falta generalizada, se enferman... incluso hay alguno que va al médico, porque tiene agujetas... Recuerdo que la profesora de EF se había asombrado bastante de la condición física de los niños que estaban entrando (de 1º y 2º), que da pena. Es como una lucha... (Junta directiva, AC).

En la preparación física para el curso que llevamos a cabo en verano, nos damos cuenta de que la mayoría de las niñas de 13-14 años tienen una condición física muy baja mientras en las de 10 es lo contrario (Monitora club de baile Móvete, AC).

Hay obesidad, hay falta de material, hay tabaquismo...hay todo, en general comen chucherías, muchas niñas de 1º y 2º de ESO no desayunan por las mañanas, una prácticamente se desmayó, ósea una exageración. La profesora vino asustada, e incluso estuvimos pensando en suspender una excursión también... los problemas existen... (Junta directiva, AH).

A fin de comprender cuales son los motivos por los que el alumnado se percibe como activo, preguntamos a la junta directiva del centro y al coordinador de EF y ambos coinciden considerando que aunque el alumnado es participativo, en lo que se refiere a AF, existe un grupo que sigue sin engancharse. Los motivos comentan que pueden encontrarse en la confusión del término.

Ellos se piensan que lo hacen continuamente, cuando en realidad no lo hacen continuamente. Entonces bueno, manejan la información como les da la gana (Coordinador EF, AH).

Es posible que confundan activos con participativos, ellos participan con otro tipo de actividades, pero lo que es AF hay un grupo de alumnos que no. Noto esos alumnos que entrenan 5 días por semana o 6 incluso, y otros a los que no les gusta ni incluso caminar (Junta directiva, AH).

Tanto el profesorado como los clubs deportivos del entorno coinciden al marcar el gusto hacia la práctica como el mayor motivo que tiene el alumnado para practicar, aunque también aparecen los beneficios que produce, la relación con sus compañeros, la motivación por parte de la familia, la localización y la mejora del aspecto físico.

*Diría que el **gusto** por practicar un deporte determinado y también la **conciencia** cada vez más asentada de lo conveniente que es llevar una **vida saludable** (Cuestionario profesorado, AP). 8*

*Necesidad de practicar deportes en equipo, porque lo hacen sus **compañeros** (Cuestionario profesorado, AP). 7*

*Porque son actividades a las que tienen **fácil acceso** en la villa (Cuestionario profesorado, AP). 5*

*Creo que la importancia que le dan solo a su **aspecto físico**, es una de ellas (Cuestionario profesorado, AP). 2*

*Los que continúan son por la **familiaridad** creada a lo largo del tiempo con sus compañeras, que se encuentran a gusto y la **localización** de las sesiones. En el caso de los más pequeños también es importante la cercanía, incluso vienen acompañados por familiares que vienen también a la academia, o incluso las madres se ponen de acuerdo para que cada día una lleve y recoja a varios. La gente que participa en estas actividades a mayores, continúa porque le **interesa** (Monitora club de baile Móvete, AP).*

*En muchos de los casos la decisión de continuar las sesiones de baile es provocada por la **familia**, porque al inicio muchas quieren cesar la actividad tras un mes de prueba y son las familias las que las motivan para que sigan un mes más, siendo ese mes el que las engancha. Incluso en competiciones, cuando se involucra la familia las alumnas están más **motivadas** (las aplauden, están orgullosos...). Si los padres no quieren que continúe no va a seguir (Monitora club de baile Móvete, AP).*

Finalmente, el centro educativo, las familias y su entorno deportivo, indican como los estudios, la falta de tiempo, la exigencia deportiva, los problemas con el entrenador, el estancamiento con la actividad y el abandono de sus amistades, presentan influencias en el abandono de la práctica deportiva de los escolares.

*El motivo suele ser la **exigencia educativa** (los padres anteponen lo académico a la práctica de AF, o consideran que son incompatibles) y aunque mucho más bajo, también por el **nivel deportivo**, el alumnado da un salto y va a un club, una academia que da más nivel y les permite especializarse más (Técnico deportivo del ayuntamiento, AA).*

*Hombre también hay que hablar con los clubs porque algunos son muy exigentes, en el club de remo es obligatorio entrenar todos los días dos horas. Son muchas **horas de entrenamiento**, entonces a los que van a este club ¿Por qué no les permiten que vayan tres días en lugar de 5, para flexibilizarlo? (Coordinador EF, AA).*

*Bastantes alumnos dejan remo en bachillerato por el **tiempo que les exige esta actividad** (Cuestionario profesorado, AA).*

*Los **padres** llegando a 2º yo que este año soy tutora de 2º ya me vienen “es que este año ya ha dejado todo, ya no lo mando ni a fútbol ni a nadar, **ya solamente se dedica a estudiar**” (Profesora de EF, AA).*

*Entiendo el caso del que no da palo al agua y que juega muy bien al fútbol y el padre y la madre llega un momento en que dicen “**mira muchacho, si ahí no, aquí tampoco**”*

y entonces se esfuerzan y lo hacen para poder seguir yendo al fútbol. Y a lo mejor en un momento dado tienen que cortar, no se... (ANPA, AA).

Si, por **problemas de estudio**. No es mucha cantidad pero sí que pasa (Técnico club de fútbol Galicia Mugardos, AA).

En muchos de los casos la decisión de abandonar las sesiones de baile es provocada por la **familia**, para cesar la actividad por el **rendimiento académico** (Monitora club de baile Mugardos, AA).

En las tutorías con las familias se comentan la **carga de trabajo y deberes** como los motivos de abandono de la actividad física. El punto más marcado es bachillerato, cuando los alumnos tienen más carga académica y los resultados les afectan en las notas de selectividad (Cuestionario profesorado, AA). 9

También hay que pensar, que a los niños hoy, se les exige más que a nosotros a nivel escolar. Ahora tenemos el detalle de que los niños por la tarde van a **actividades, que no son deportivas** muchos de ellos (o van a manualidades o van a dibujo, inglés, música, refuerzo...) y tienen la **tarde ocupada** (ANPA, AA).

Como tutor y profesor de EF intento explicarles que busquen otras vías. Comentamos pero **a las familias no termina de calarles**, siguen castigando a los chavales borrándoles de la AF (Coordinador EF, AA).

Puede ser porque hay **cambios en los clubs**, porque surgen problemas de **empatía** con los entrenadores, los niños actúan en bloque, esto son cosas cíclicas. En remo este año se han borrado cantidad de chicos y chicas por que se han ido dos o tres líderes y se han ido sus 7 amigos que lo hacían (Coordinadora PEyD, AA).

Luego pues si a lo mejor, **no tuvieron una buena experiencia**, porque el entrenador a lo mejor sí no juegan todos (Técnico club de fútbol Galicia Mugardos, AA).

No hay una edad límite pero en las más estables **el punto más marcado de abandono es cuando terminan el bachillerato**, porque muchas se van a **estudiar fuera, otras no tienen tiempo, otras no quieren seguir** (Monitora club de baile Mugardos, AA).

Las **actividades** del concello no tienen continuidad, son muy básicas "si voy a un curso y me hacen hacer **siempre lo mismo** es normal que lo dejen algún día" habría que comunicárselo al responsable porque igual se cree que está bien y no sabe que se estanca la actividad. El 31 de mayo hay exhibiciones y se hace siempre lo mismo "en patinaje pone los conos y rin ran rin ran y nada más" entonces los niños a los 7 años que saben hacer eso **se aburren**, pero igual que en tenis, que al final cuando ya saben pelotear se cambian al club de tenis de Ares (ANPA, AA).

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

Tal y como se ha reflejado a lo largo de la investigación, el modelo ecológico que enmarca la práctica de AF y por tanto también al PDC, requiere de un abordaje interdisciplinario basado en la complejidad, donde se describan las relaciones entre conductas de salud y subsistemas interpersonales, organizacionales, comunitarios y sociales.

Es por ello, que en este capítulo los dos estudios realizados se fusionan para ir dando respuesta de manera conjunta a cada uno de los objetivos planteados. De tal forma que los objetivos del Estudio Descriptivo de Desarrollo de los 16 centros con PDC encuentran su explicación en el Estudio de Caso gracias tanto a su propia evolución, como a la información proporcionada por sus informantes y documentos organizativos. Por su parte los objetivos propios del Estudio de Caso parten de la información proporcionada por los informantes y documentos organizativos para ser contrastados con la propia evolución experimentada por el alumnado.

En la Tabla V.1 se recoge la relación entre los objetivos de investigación de ambos estudios siguiendo el orden de los apartados en que se distribuye la discusión. Partimos del evolutivo de los hábitos de vida, actitudes y percepciones y valoración de la escuela y la EF del alumnado, pasando a describir la evolución concreta de la práctica de AF de activos y no activos, atendiendo a los grupos muestrales y a sus factores asociados, para a continuación describir las tendencias específicas en la práctica de cada uno de los centros. Finalmente, concluimos con las estrategias de organización que se utilizaron para el desarrollo y la implicación de cada uno de los participantes en el PDC.

Tabla V.1. Relación entre los Objetivos de investigación del Estudio Descriptivo de Desarrollo (OEDD) y el Estudio de Caso (OEC)

EVOLUTIVO DE LOS HÁBITOS DE VIDA, ACTITUDES Y PERCEPCIONES Y VALORACIÓN DE LA ESCUELA Y LA EF	
OEDD.1. Contrastar si ha habido una evolución de los estudiantes en sus hábitos de vida; actitudes y percepciones; valoración de la escuela y la EF, atendiendo al género tras dos cursos de aplicación de los PDC.	OEC.1. Contrastar si ha habido una evolución de los estudiantes del IES Mugaros en sus hábitos de vida; actitudes y percepciones; valoración de la escuela y la EF, atendiendo al género tras tres cursos de aplicación de los PDC. OEC.5. Comprender la raíz de los cambios más significativos producidos en la comunidad educativa del IES Mugaros.
DESCRIPTIVO DE LA EVOLUCIÓN EN LA PRÁCTICA DE AF DE ACTIVOS Y NO ACTIVOS, ATENDIENDO A LOS GRUPOS MUESTRALES Y A SUS CORRELATOS	
OEDD.2. Describir la evolución en la práctica de actividad física en el alumnado activo y no activo tras dos cursos académicos, atendiendo a los grupos muestrales y a sus correlatos.	OEC.2. Describir la evolución en la práctica de actividad física en el alumnado activo y no activo del IES Mugaros tras tres cursos académicos. OEC.5. Comprender la raíz de los cambios más significativos producidos en la comunidad educativa del IES Mugaros.
IDENTIFICACIÓN DE LOS CENTROS REFERENTES	
OEDD.3. Identificar centros referentes en los que se detecta un aumento de alumnado activo.	
ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN E IMPLICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN LOS PDC	
	OEC.3. Definir las estrategias de organización para la promoción de AF en el alumnado IES Mugaros. OEC.4. Conocer la implicación del alumnado, el profesorado, las familias y las instituciones del entorno con el PDC del IES Mugaros.

V.1. EVOLUTIVO DE LOS HÁBITOS DE VIDA, ACTITUDES Y PERCEPCIONES, Y VALORACIÓN DE LA ESCUELA Y LA EF (OEDD.1, OEC.1 y OEC.5)

Comenzamos con el apartado que pretende describir la evolución del alumnado del total de los centros y del IES Mugaros comprobando si estadísticamente se encontraron diferencias significativas entre los momentos de estudio, buscando conocer desde el caso los motivos de tales cambios, e indicando las relaciones encontradas con otros estudios.

Su discusión se organiza en tres apartados que se corresponden con las dimensiones en que está organizado el cuestionario empleado para la extracción de los datos. En cada una de ellas se incluyen, tanto las variables que han presentado diferencias estadísticamente significativas, como las que no los presentan, ya que en ambos casos nos permiten explicar los comportamientos y actitudes de los escolares. No obstante, se va indicando específicamente cuando estas si han sido significativas.

V.1.1. Hábitos de vida

Dentro de esta dimensión se estudiaron para los 16 centros participantes la práctica de AF, los desplazamientos de los escolares y la práctica de AF de y con las amistades, siendo extrapolados para el estudio de caso la práctica de AF y los desplazamientos. Además, hemos querido reintegrar en este apartado las actividades que realizan en los recreos, tanto en los 16 centros en conjunto, como en el IES Mugaros, ya que entendemos que son un reflejo de lo que hacen en su tiempo libre y que, por tanto, describen también sus hábitos de vida.

En ambos estudios se obtuvieron diferencias significativas en la práctica de AF de club, en las formas de desplazamiento y en las actividades realizadas en el recreo vinculadas a la práctica de AF, a tareas escolares, a la utilización de WhatsApp e internet y a las visitas a la biblioteca. De forma exclusiva en los 16 centros también se obtuvieron en la frecuencia de práctica de AF con amistades y en hablar con sus compañeros en los recreos, mientras en el estudio de caso en la práctica de AF Informal y en escuchar música los recreos.

A continuación para abordar este apartado distinguiremos cuatro subapartados fundamentales: práctica de AF; desplazamientos; práctica de AF de y con las amistades; y actividades que realizan en los recreos.

V.1.1.1. Práctica de AF

Las recomendaciones de la OMS (2010) y su adaptación para la población española (Sector Sanitario y Deportivo Español, 2015), nos indican como entre los 5 y los 17 años se deben acumular un mínimo de 60 minutos diarios de AF moderada o vigorosa. Sin embargo, los niños y adolescentes no alcanzan los niveles recomendados (Hallal et al., 2012; Sallis et al., 2016; OMS, 2010). De acuerdo con los datos referentes a los 16 centros estudiados tan solo un 31% de los escolares cumplen esta recomendación, siendo menor aún el número de chicas que llegan a este mínimo (20%) que de chicos (42%). En el estudio de caso del IES Mugaros estos porcentajes son similares con un 29% de alumnado activo y representándose por un 14% de chicas activas y un 44% de chicos.

Comparando los datos con Mourelle (2014) también en población gallega, encontramos que sus resultados recogen un 54% de escolares activos, lo que refleja un aumento en la inactividad respecto a los porcentajes observados entonces y cómo

se va tendiendo a la situación global observada por organizaciones como la OMS (2010) y autores como Sallis et al. (2016), donde se encuentran porcentajes muy elevados de adolescentes inactivos. Además, atendiendo a las diferencias respecto al género constatamos, al igual que nuestros datos, gran diversidad de estudios que reflejan mayor inactividad física en las chicas, tales como el estudio EYHS con un 9% de diferencia (Riddoch et al, 2005), estudio HELENA con un 34% (Moreno et al, 2008), el estudio HBSC con un 15% (Roberts et al, 2009) o el estudio realizado por Mourelle (2014) en escolares gallegos con un 16%.

El sexo es un correlato que tiene una potente asociación con la participación en AF (Sallis y Owen, 1998), pues son las mujeres quienes habitualmente se muestran menos activas que los hombres, entre otros motivos por las tradicionales tipologías estereotipadas de “hombre físicamente activo” y “mujer físicamente pasiva” que identifican autores como Crawford y Unger, (2004) y que pueden seguir presentes en nuestro contexto.

La secular discriminación que ha sufrido la mujer, ha dejado constancia durante dos siglos de un deporte y una EF androcéntricos y donde la mujer ha tenido que adaptarse a sus contenidos. Esta situación, poco a poco legislativamente ha ido evolucionando hacia una igualdad real en el contexto educativo, procurando dejar atrás una materia que según autores como Vázquez et al., (2000) constituía un ámbito reforzador de estereotipos sobre el propio cuerpo y la AF, así como de las expectativas que a partir de ellos se generan para su futura relación con la AF y el deporte. En el IES Mugaros, se han efectuado estrategias en favor de la utilización de actividades percibidas como neutrales y la consideración de los intereses de las chicas, que autores como Colás y Villaciervos (2007) y Gómez-Rijo et al. (2011) han demostrado resultan efectivas.

No obstante, un análisis del currículum oculto que se está transmitiendo, puede ayudar a identificar algunos procedimientos inconscientes que el profesorado y profesionales del contexto deportivo pueden estar retransmitiendo al alumnado. Del mismo modo, el conocimiento e implementación de metodologías de aprendizaje comprensivas, también puede contribuir a disminuir las diferencias en la práctica de AF según el género, pues como señala el RD 1105/2014 no es suficiente con la mera práctica, la comprensión de los parámetros estructurales y funcionales o la

transferencia entre deportes, lograrán que tanto los chicos como las chicas entiendan el deporte como un recurso para ocupar su tiempo libre de forma saludable.

Tal y como hemos adelantado, al observar las diferencias entre momentos no se encuentran diferencias significativas en el total de práctica semanal de los 16 centros estudiados ($p= 0,272$ en los chicos y $0,515$ en las chicas), ni en el estudio de caso ($p= 0,181$ chicos y $0,449$ chicas). Al contrario de lo que ocurre con la tendencia general, donde el porcentaje de alumnado inactivo sigue en un aumento aparentemente imparable (Ruiz-Pérez et al., 2014). La aplicación de los PDC, aunque no logró aumentar la práctica, si consiguió frenar el descenso que se viene observando y es que los informantes del IES Mugaros consideran que las estrategias empleadas lograron aumentar la práctica del alumnado, pero sin conseguir alcanzar que fuesen activos. Los comentarios incluyeron:

“Aumento de los alumnos que realizan algún tipo de AF en su tiempo libre, pero no en general, creo que el alumnado es poco activo” (Cuestionario profesorado)

“Hemos conseguido que niños que cuando llegaron aquí no sabían casi ni andar...que fueran a hacer rutas de senderismo, en las actividades que son en horario escolar hemos conseguido tirar de ellos y han venido... Porque al principio muchos faltaban...entonces ya parecía como que era voluntario...” (Profesora EF)

Los datos analizados anteriormente provienen de la suma de los tiempos de práctica informal, de club y extraescolares, no obstante la OMS (2010) y su adaptación para la población española (Sector Sanitario y Deportivo Español, 2015), junto con la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (2008), concretizan recomendando para la adolescencia un mínimo de tres veces por semana la práctica de algún deporte o AF con una intensidad moderada o vigorosa (ya sea informal o formal), lo que solo parece estar cumpliéndose en una pequeña parte del alumnado.

Gracias al análisis descriptivo de las frecuencias y tiempos de práctica en actividades informales sabemos que en el total de los centros tanto las alumnas como los alumnos se caracterizan por practicarlas de 2 a 3 veces por semana (chicos= 33% y chicas= 34%), con una duración semanal de entre 2 y 3 horas en los chicos (35%) y 1 hora en las chicas (42%). De manera similar, en el estudio de caso del IES Mugaros este tipo de prácticas son realizadas mayoritariamente menos de tres veces por semana en ambos géneros (chicos= 54% y chicas= 69%), siendo la duración

semanal más representativa entre 2 y 3 horas en los chicos (39%) y menos de dos horas en las chicas (71%).

Comparando los datos con los recogidos por Marques (2010) en escolares portugueses encontramos similitudes, pues las mayores frecuencias las encuentra de 2 a 3 veces por semana (26%) y lo que coincide también con el estudio de la Fundación para la Investigación Nutricional (2016) en escolares españoles. Además, Nuivala et al. (2010) vuelven a coincidir con nuestros datos encontrando en escolares españoles diferencias significativas respecto al género en este tipo de actividad.

Al observar la evolución solo se encuentran diferencias significativas en la frecuencia de práctica informal de los chicos del IES Mugardos ($p= 0.000$), correspondiente al incremento del 68% en los que le dedican menos de tres veces a la semana y por tanto reduciendo así su frecuencia. Debemos tener en cuenta que el alumnado estudiado pertenece en el primer momento a 1º y 2º de ESO, mientras en el segundo a 3º y 4º, por lo que este descenso de práctica, a pesar de la aplicación tres cursos del PDC, puede estar relacionado con el crecimiento (Pérez-López, 2008; Marques, 2010; Mourelle, 2014). Más adelante se aborda de forma más pormenorizada el tratamiento del correlato edad, no obstante, en este punto algunos informantes explicaron como las actividades informales pueden ser las más desechadas por los jóvenes. Los comentarios incluyeron:

“Mi hijo es capaz de tirarse una semana en casa sin salir a ningún lado... y digo ¿pero no puedes ir a dar un paseo en vez de estar ahí jugando con las maquinitas?” (ANPA)

“La AF informal ahora se ve reducida a las actividades programadas” (Técnico deportivo del ayuntamiento)

Dentro de las actividades organizadas analizamos las AF-D de club o colectivo fuera (club) y dentro de la escuela (extraescolares) con una duración de más de 30 minutos.

En ellas comprobamos que en las actividades de club existen dos grandes grupos en el total de los centros: un 25% de alumnado que las practica de 2 a 3 veces por semana (chicos= 30% y chicas= 20%) con una duración de 2 a 3 horas (chicos= 46% y chicas= 39%) y un 46% que no las practica nunca (chicos= 36% y chicas= 57%). En el IES Mugardos también aparecen dos grupos diferenciados, aunque con

mayores porcentajes de práctica: un 32% de alumnado que realiza actividades en club más de tres veces a la semana (chicos= 33% y chicas= 30%) con una duración de 2 a 3 horas (chicos= 35% y chicas= 59%) y un 34% que no las practica nunca (chicos= 32% y chicas= 37%).

Estos dos grupos también son percibidos por los informantes del IES Mugaros, ellos consideran que sigue existiendo un grupo de alumnado al que no consigue calarle los mensajes transmitidos desde las medidas tomadas. Además, el mayor porcentaje observado de alumnado que practica actividades de club en el IES Mugaros, guarda una estrecha relación con el tipo de estrategias tomadas como conoce mi club en EF o los Premios Estudio y Deporte (PEyD) donde solo se valoran las actividades en clubs o asociaciones.

La segunda de las prácticas organizadas que analizamos fueron las actividades extraescolares. Estas en el total de los centros no son practicadas por el 61% del alumnado, siendo mayor el porcentaje de chicas que no las practican nunca (68%) que de chicos (54%) y del escaso porcentaje que sí que las practican, las chicas suelen dedicarle 1 hora (38%) y los chicos de 2 a 3 (34%). En el estudio de caso del IES Mugaros, en un principio, nos llamó la atención que el porcentaje de alumnado que no las practicaba nunca aumentase al 85%. Sin embargo, al realizar las entrevistas comprendimos que se debía a que en el centro no existían este tipo de actividades. Los comentarios incluyeron:

“Un año pasamos un cuestionario, yo no sé si era con 10 o 12 actividades, se le pasó a todo el instituto y no lo dejó nadie. Eso una y otra que nosotros cuando vemos el calendario que hacen es que no les queda tiempo ni a los niños ni a los profesores... se vuelven locos porque están apretadísimos, entre las clases del martes por la tarde, el programa PROA que también se hace de tarde...están a tope. Entonces nosotros no podemos hacer nada, que vayan haciendo lo que puedan y nosotros les vamos apoyando” (ANPA)

“No hay extraescolares como deporte... pero es que hay mucha oferta de los clubs, es decir no hay hueco prácticamente” (Junta Directiva)

En correspondencia con nuestros datos, Porfírio (2009) o Marques (2010) dan buena cuenta de cómo aunque la mayor parte de las escuelas disponen de actividades extraescolares, desgraciadamente tan solo el 17% de alumnado las practica. Además, observando los datos generales de las actividades organizadas vemos datos similares

a los nuestros como es el caso del estudio de Hábitos de la Población Escolar Española (Consejo Superior de Deportes, 2015). Este encuentra que el 64% de los chicos adolescentes practican AF organizada 1 vez a la semana mientras este porcentaje desciende al 35% en las chicas y al 30% en los adolescentes que las practican 3 veces por semana.

Al observar las diferencias entre momentos solo se encuentran diferencias significativas en la frecuencia de práctica de club de los chicos en el total de los centros y en el IES Mugaros ($p= 0.003$ en todos los centros y 0.009 en el IES Mugaros), correspondientes al descenso en los que practicaban de 4 a 6 veces a la semana y al aumento de los que nunca las practican. Algunos informantes señalaron como las actividades de los clubs tienden a aumentar la frecuencia y duración de sus entrenamientos a medida que el alumnado crece, al mismo tiempo que la exigencia académica también se incrementa exponencialmente, lo que provoca la reducción de práctica o abandono a pesar de la aplicación durante tres cursos del PDC. Los comentarios incluyeron:

“Los padres anteponen lo académico a la práctica de AF o consideran que son incompatibles y aunque mucho más bajo, también por el nivel deportivo, el alumnado da un salto y va a un club, una academia que da más nivel y les permite especializarse más” (Técnico Deportivo del ayuntamiento)

“Hombre también hay que hablar con los clubs porque algunos son muy exigentes...En el club de remo es obligatorio entrenar todos los días dos horas. Son muchas horas de entrenamiento...” (Coordinador EF)

“Bastantes alumnos dejan remo en bachillerato por el tiempo que les exige esta actividad” (Cuestionario profesorado)

V.1.1.2. Desplazamientos

Dentro de las actividades informales, encontramos la forma de desplazarse de los adolescentes. La OMS (2010) y su adaptación para la población española (Sector Sanitario y Deportivo Español, 2015) abogan por que se minimicen los tiempos de transporte motorizado y el fomento por el transporte activo. Del mismo modo, como podemos observar en las pirámides de AF para adolescentes, como la Pirámide NAOS de la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (2008) o la del Ministerio de Sanidad y Consumo (2006), se establece que “andar en lugar de ir en coche” es

una de las actividades que se pueden realizar como parte de un estilo de vida activo y por tanto se recomienda realizarla a diario.

Sin embargo, en un estudio realizado por Gottau (2013) se observa como el 49% de los españoles usa medios de transporte sedentarios y si concretizamos en niños y adolescentes este porcentaje aumenta, tal y como informa la Fundación para la Investigación Nutricional (2016), con entre el 59% y 30% que no cumplen las recomendaciones de desplazarse a pie, en bicicleta u otros medios de transporte activo.

Cuando analizamos la totalidad de los centros estudiados, este porcentaje aumenta. El 67% de los escolares (chicos= 65% y chicas= 69%) se traslada de forma sedentaria, siendo en el 59% de los casos tiempos inferiores a los 10 minutos (chicos= 58% y chicas= 61%). En el IES Mugaros estos porcentajes se incrementan aún más, pues el 77% de los escolares (chicos= 76% y chicas= 78%) se traslada de forma sedentaria.

Estos datos, nos dan la explicación de cómo el descenso de AF que en nuestra sociedad se está experimentando, puede estar causado por la inacción durante el tiempo de ocio, por el sedentarismo en el trabajo y el hogar, por un mayor uso de modos de transporte “pasivos” y por factores ambientales relacionados con la urbanización, tal y como afirman diversos organismos OMS (2010) y autores (Bellew, Bauman, Martin, Bull y Matsudo, 2011; Marques, Peralta, Sarmento, Martins y Carreiro da Costa, 2016). Así pues, Cinta y Balboa (2011) consideran como la llegada de la mecanización y la tecnología moderna de las últimas décadas, hacen tender al ser humano a ser menos activo físicamente que en cualquier otro momento de la historia, consiguiendo que a medida que se mejora el estilo de vida empeore su calidad, en consecuencia de una tendencia generalizada a llevar una vida más sedentaria.

Las bajas tasas de alumnado que no utiliza transportes activos, no parece sorprender a los informantes del IES Mugaros que son conscientes y han tratado de promoverlo. No obstante, insisten que las estrategias no pueden dar resultado si las familias no se involucran. Los comentarios incluyeron:

“El director viene a pie, uno de los de EF va todo el día haciendo deporte, yo en bici desde Ares... Organizaba la bicicleta para sacarlas de casa, pero imposible...no les vale. Es la comodidad, es que los padres son servidores, ese es el asunto” (Coordinadora de los PEyD)

“Aquí yo creo que a la mayoría no les necesitan traer en coche hasta la puerta. No llegan más de 10 niños andando, es preocupante y eso es conciliación familiar”

(Profesora EF)

La evolución tras dos cursos de aplicación de los PDC revela un descenso significativo en los chicos que utilizan los transportes activos para ir de casa a la escuela ($p= 0.007$) y de la escuela a casa ($p= 0.000$) que por tanto representa una tendencia de cambio negativa que nos separa aún más de la media española. En el IES Mugaros, en cambio el descenso significativo se identifica en las chicas, tanto de casa a la escuela ($p= 0.000$), como de la escuela a casa ($p= 0.000$). No obstante, aunque este descenso es negativo, debemos contar que en el total de los centros las chicas se mantienen tras dos cursos de aplicación del PDC ($p= \text{casa-escuela}= 0.046$ y $\text{escuela-casa}= 0.288$) y que en el IES Mugaros los chicos también se mantienen tras tres cursos de aplicación del PDC ($p= \text{casa-escuela}= 0,191$ y $\text{escuela-casa}= 0,103$).

Si observamos otros estudios similares al nuestro, podemos observar como a medida que los niños y niñas avanzan en edad, los desplazamientos activos disminuyen. El informe Aladino (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013), indica que un 73% de los niños y un 77% de las niñas de entre 6 y 9 años caminan para ir o volver de la escuela. Del mismo modo, el estudio THAO (Martínez et al., 2009), concluye que el 66% de los niños y niñas de entre 8 y 13 años lo hacen. En esta misma línea, el estudio FRESH (2013), revela que este porcentaje desciende al 54% en los chicos de 14 años y el 57% en las chicas y respecto a los de 17 años, concluye que tan solo el 38% de ellos y el 40% de ellas. Lo que nos indica como a pesar del crecimiento del alumnado, los PDC a pesar de no lograr aumentar los transportes activos sí que consiguieron frenar la vertiginosa tendencia a olvidarlos.

V.1.1.4. Práctica de AF de y con las amistades

La mayor parte de las investigaciones efectuadas sobre la socialización de las AF-D, se han referido a la socialización primaria en la infancia y la adolescencia (precisamente en el rango de edad que mayor porcentaje de sedentarismo existe) y han mostrado el importante papel que desempeña durante esas etapas, la familia, la escuela, los grupos de iguales o las organizaciones deportivas (García-Ferrando, Lagardera y Puig, 2002; Delgado, 2002; Bauman et al., 2012; Martins, Marques, Peralta, Palmeira y Carreiro da Costa, 2017).

No obstante dependiendo de la edad, los agentes sociales tendrán más o menos importancia en el comportamiento (Mourelle, 2014). En los adolescentes la familia sigue representando un referente cultural y de valores, pero con los amigos se comparten preocupaciones, intereses, dudas... Los amigos son el grupo en el que los adolescentes experimentan muchas de las conductas y circunstancias que les van a ayudar a desarrollar su identidad (Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad, 2016). Si el grupo en el que se encuentran inmersos presenta actitudes pasivas, los miembros del mismo tenderán hacia ellas; y si, por el contrario, tiende a participar en AF-D, los miembros del mismo también lo harán (Macarro Moreno, 2008).

Reigal y Videra (2010), señalan además, como la facilidad para hacer amigos, tanto dentro como fuera de la escuela y la frecuencia semanal de estar con ellos después del colegio, se asocian con la práctica deportiva del adolescente. Es por todo ello, que en el total de los centros quisimos conocer la frecuencia de práctica de AF de sus amistades y con qué frecuencia la suelen realizar con ellos.

En el total de los centros estudiados un 47% de alumnado percibe que sus amistades practican AF normalmente, siendo inferior el porcentaje de chicas que lo percibe que de chicos (chicos= 52% y chicas= 43%) y cuando se les pregunta si practican con ellos normalmente, este porcentaje disminuye al 25% (chicos= 32% y chicas= 18%). Estos datos distan mucho de los encontrados por Ruiz-Juan y Piéron (2010), donde un 80% de los adolescentes realizaban AF-D en compañía de amigos y donde los más activos presentaban la mayor práctica con las amistades. Sin embargo, si guardan relación con los bajos porcentajes de AF semanal analizados anteriormente y donde encontrábamos los mayores porcentajes de actividad en el grupo de chicos (activos= 42% y activas= 20%). Por otra parte, debemos resaltar como los escolares parecen percibir que sus amistades practican más AF de la que realmente hacen, dato que analizaremos más adelante junto a su propia percepción de AF.

Comprobando la evolución tras dos cursos de aplicación de los PDC encontramos un descenso significativo ($p= 0.007$) en las chicas que practican con las amistades, vinculado al aumento de aquellas que nunca las practican con ellas y aunque no se aprecian otras diferencias significativas, los chicos también disminuyen la práctica con amistades ($p= 0.129$) al disminuir aquellos que las practicaban muchas veces con amigos y para ambos géneros disminuye la percepción de práctica de las amistades ($p=$ chicos= 0.243 y chicas= 0.183).

Estos datos representan una tendencia de cambio negativa preocupante y refuerzan las relaciones descritas por Maturo y Cunningham (2013), Marques, Martins, Peralta, Carreiro da Costa y Piéron (2015) y Martins et al., (2017) entre la práctica de AF de los adolescentes, los niveles de práctica de sus amistades y la presencia de estas durante sus prácticas físicas, pues como vemos, el descenso de la práctica de las amistades, más acusado en el grupo de chicas, provoca un descenso significativo en la práctica que realizan con ellas.

V.1.1.3. Actividades que realizan en los recreos

Considerando el recreo como un espacio donde el alumnado cuenta con las mismas oportunidades de ocio y recreación, hemos pasado a analizarlo a fin de conocer cuáles son las actividades reales que el estudiantado realiza con mayor frecuencia.

En ellas descubrimos que tanto en el total de los centros como en el IES Mugaros, destacan para ambos géneros (de entre las opciones de que disponen) las mismas actividades modificando tan solo su orden y porcentaje. Las chicas del total de los centros se caracterizan por hablar con sus compañeros (90%), seguida de ir a la biblioteca (30%), practicar AF (26%), realizar tareas escolares (25,5%) y hablar por WhatsApp o similares (22%), siendo similares en el IES Mugaros: hablar con sus compañeros (86%), hablar por WhatsApp o similares (39%), realizar tareas escolares (25%) y practicar AF (18%). En los chicos, en cambio, en el total de los centros se representan por hablar con sus compañeros (67%), seguida de practicar AF (59%), ir a la biblioteca (24%), realizar tareas escolares (23%) y hablar por WhatsApp o similares (16%), siendo similares en el IES Mugaros: hablar con sus compañeros (69%), practicar AF (58%), realizar tareas escolares (31%) e ir a la biblioteca (23%).

Es bien sabido que desde que se nace, se tiende a definir un proceso de diferenciación social llamado “socialización de los géneros” (UNICEF, 2016), y que es el productor en estas diferencias de actividades. Mientras las chicas prefieren actividades más sedentarias, los chicos se orientan más hacia AF, dando lugar a una diferencia en torno al 30%, resultado que coincide tanto en la AF que realizan de forma general, como en la observada en los recreos.

Así mismo, nos llama la atención el lugar que ocupan las prácticas físicas en las chicas del IES Mugaros, pues en lugar de ocupar la primera opción como en los

chicos, o la tercera en las chicas del total de los centros, en Mugarodos las chicas la relegan a una cuarta posición con una diferencia respecto a los chicos del 40%. Los informantes nos explicaron como las chicas solían ocupar el papel de espectadoras deportivas en los recreos. Los comentarios incluyeron:

“El hecho de ver a las niñas allí sentadas en el pabellón, solamente fútbol, era algo que me comía, ver a los niños solamente jugando al fútbol y las niñas mirando...”
(Profesora de EF)

Cuando observamos la evolución que sufren estas actividades tras la aplicación dos cursos escolares de los PDC en el total de los centros, vemos como la práctica de AF sufre un descenso significativo en el grupo de chicas ($p= 0.000$), mientras en los chicos se logra mantener ($p= 0.506$). Este descenso, coincidiendo con la práctica de AF general, nos hace reiterarnos en el pensamiento de que las medidas no responden a las necesidades del grupo de chicas y que se requieren de diferentes medidas para lograr frenar esta tendencia.

En el estudio de caso en cambio, las chicas si logran aumentar significativamente la práctica de AF ($p= 0.000$), lo que está directamente relacionado con la aplicación de los campeonatos desarrollados en EF por los grupos de 1º de Bachillerato, que lejos de ser una medida impuesta por el departamento de EF, es el propio estudiantado quien propone el tipo de actividades bajo las pautas marcadas en favor de la participación mixta. Los comentarios incluyeron:

“Los de 1º de Bach son los que al final deciden qué actividad hacer <en los recreos>, yo les digo que me da igual que actividad que me importa que participen tanto chicas como chicos, entonces ponen una actividad en la que participan todos... Si empezamos un campeonato, si vemos que no va, que no participan las niñas, echamos abajo y volvéis a programar” (Profesora de EF)

“Sabemos que unas <actividades> son menos femeninas que otras, entonces esas las deseamos y siempre intentamos que sea mixto ya de entrada, ponemos el mínimo de dos participantes en cada equipo de cada sexo y que tengan cierto gusto... A los chavales que son más competitivos no les hace mucha gracia, pero es al principio, al final se acostumbran, después lo llevan bien”
(Coordinador EF)

Sin embargo, a diferencia con el total de los centros, donde los chicos se mantienen estables, los chicos del IES Mugarodos tienden a descender la práctica de AF un 7%, probablemente vinculado a estas estrategias metodológicas.

En el resto de actividades, para el total de los centros y para el IES Mugaros, se observan los mismos cambios tanto en el grupo de chicos como en el de chicas. Mientras descienden las actividades como realizar tareas escolares ($p=$ en los chicos de todos los centros 0.015 y chicas 0.000 y en Mugaros chicos y chicas 0.000) o ir a la biblioteca ($p=$ en los chicos de todos los centros 0.001 y en Mugaros chicas 0.000), las nuevas tecnologías llaman la atención de los escolares que aumentan su práctica en los recreos (en el total de los centros todas ellas $p=$ 0.000 y en Mugaros WhatsApp chicos 0.000 e internet chicas 0.000).

Esta tendencia coincide con la aportada por Castro, Linares, Sanromán, y Pérez, (2017), a pesar de las recomendaciones realizadas por el Ministerio de Sanidad y Consumo (2006), la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (2008), la OMS (2010), y el Sector Sanitario y Deportivo Español (2015), donde se especifica la importancia de limitar los tiempos de pantallas a 2 horas al día. Además, en el estudio de Heitzler et al. (2011) encontraron que los jóvenes no solo no tenían interés por el ejercicio físico, sino que hasta les produce aversión, prefiriendo elegir pasatiempos sedentarios como las actividades de carácter tecnológico.

Bajo esta misma visión, cuando se pregunta a nuestros informantes a cerca de los hábitos de vida de los escolares, vemos como se recalca la influencia de las nuevas tecnologías. Los comentarios incluyeron:

“Las nuevas tecnologías favorecen que el propio estudiantado tampoco quiera moverse...” (Técnico deportivo del ayuntamiento)

“Desapareció la AF no organizada, las nuevas tecnologías acabaron con todo” (ANPA)

V.1.2. ACTITUDES Y PERCEPCIONES

Dentro de esta dimensión se estudiaron para los 16 centros participantes las percepciones sobre la práctica de AF, la situación actual respecto a la AF, la salud, el autoconcepto físico, por qué consideran conveniente realizar AF regularmente, la satisfacción en AF, opinión sobre la práctica regular de AF, las influencias para comenzar la práctica de AF y los motivos para la no práctica y abandono. Además, se extrapolaron para el estudio de caso las percepciones sobre la AF, sobre la situación actual respecto a la AF y la percepción sobre la salud.

En ambos estudios se obtuvieron diferencias significativas en las percepciones sobre la AF y de forma exclusiva en el total de los centros también se obtuvieron en el autoconcepto físico, en por qué consideran conveniente realizar AF regularmente, en la satisfacción en AF, la opinión sobre la práctica regular de AF, en las influencias para comenzar y en los motivos para la no práctica y abandono.

A continuación para abordar este apartado distinguiremos cuatro subapartados fundamentales: percepción de la AF que realizan los escolares, su situación actual y la percepción de su salud; autoconcepto físico; motivos por los que consideran conveniente realizar AF regularmente, su opinión sobre ella y cuando sienten satisfacción; influencias en la práctica de AF; y motivos para la no práctica y abandono.

V.1.2.1. Percepción de la AF que realizan los escolares, su situación actual y la percepción de su salud

Uno de los datos más llamativos del estudio hace referencia a la concepción errónea que posee el alumnado sobre su propia práctica y es que a pesar de contar con un 42% de chicos activos en la totalidad de los centros, cuando se les pregunta por su práctica, se observa que un 91% se consideran activos. Del mismo modo, aunque un 20% de chicas son activas, el porcentaje aumenta a 78% en las que así se consideran. Viendo los datos desde otra perspectiva, encontramos cómo tan solo un 2% de estudiantado se considera nada activo, mientras que según nuestros datos son inactivos el 69%.

En nuestro estudio de caso, con porcentajes similares (37% de confusión en los chicos y un 76% en las chicas), nos da a entender como los jóvenes inactivos se consideran a sí mismos activos por tener una vida plagada de actividades. Algunos autores como Moscoso, Sánchez, Martín y Pedrajas (2014) apodan al fenómeno “sedentarismo activo” y es que se trata de una nueva realidad, construida bajo la ocupación de tareas característicamente sedentarias que se encuentran normalizadas y aprobadas socialmente. Coincidiendo con esta visión nuestros informantes afirman que tanto en el alumnado como en sus familias, existe una tendencia hacia la comodidad, evitando los esfuerzos físicos cotidianos. Los comentarios incluyeron:

“Creo que no está metida aún la vida saludable en el sentido por ejemplo de si ven un ascensor a un primero lo cogen...es una cosa más profunda, pueden hacer

deporte pero son bastante sedentarios. Van al club, pero a ver cómo me llevan y cómo me traen” (Coordinadora PEyD)

Recordamos que del mismo modo ocurre con la percepción que poseen sobre la práctica de sus amistades, aunque los porcentajes de error entre lo que perciben y es en realidad son bastante inferiores a su propia percepción de AF. En el total de los centros estudiados un 52% de los chicos perciben que sus amistades practican AF normalmente, siendo activos en realidad el 42% y un 43% de las chicas, perciben que sus amistades practican AF normalmente, siendo activas en realidad el 20%.

Autores como Cale y Harris (2012), dan cuenta de las limitaciones que presentan los profesionales encargados de llevar a cabo las estrategias en promoción de la AF y la salud, pues del mismo modo que ocurre en la puesta en práctica de los PDC, el desarrollo profesional suele limitarse a las certificaciones de entrenador, monitor o Grado en Ciencias de la AF-D, aspecto en el que profundaremos más adelante.

Si bien tal desarrollo profesional es probable que haya sido útil y ciertamente mejor que ninguno, esto, solo tiene un alcance limitado, ya que es poco probable que los responsables desarrollen el conocimiento y la comprensión de la naturaleza amplia y multidimensional de la salud, de los enfoques pedagógicos apropiados para el tratamiento de la salud o de los requisitos que establecen las normativas estatales y autonómicas, y de ahí las prácticas de promoción de la salud y AF parciales que se vienen experimentando (Gray, Maclsaac y Jess, 2015; Cale et al., 2016).

Parece entonces lógico que si los responsables demuestran una comprensión limitada del concepto, igualando o restringiéndolo a oportunidades deportivas y de rendimiento (Cale, 2000; Green y Thurston, 2002; Harris, 2010; Puhse et al., 2011; Alfrey, Cale y Webb, 2012; Harris y Leggett, 2015), el alumnado presente consecuentemente también problemas en su conocimiento y consecución.

Sin embargo, pese a la alarma de los datos, al comprobar la evolución tras la aplicación de los PDC, comprobamos como a esta tendencia se le está poniendo freno. Existe una disposición al descenso significativo en las percepciones confusas, tanto en toda la población estudiada ($p=$ en chicos 0.020 y chicas 0.003) como en los chicos del estudio de caso ($p=$ 0.000). En la totalidad de los centros, el alumnado que se consideraba muy activo pasa a considerarse suficientemente activo (entorno al 6% en ambos géneros) y en el estudio de caso esta decadencia se incrementa en los chicos con el descenso del 16% en los que se consideraban activos. Las chicas del

IES Mugar dos aunque no de forma significativa ($p= 0.323$) también logran disminuir un 4% las percepciones erróneas sobre su práctica.

Los motivos pueden encontrarse en las medidas formativas aplicadas, tales como la charla contra el sedentarismo realizada por el presidente de la Academia de Medicina en Galicia en algunos de los centros y de forma concreta en el IES Mugar dos, además de otros tipos de propuestas que van en esta línea recomendadas y en algunos casos patrocinadas por la Xunta de Galicia. Esto, nos da a entender como los PDC comprenden como la formación del alumnado es un primer paso para poder modificar su inactividad y aunque se están destinando medidas en este sentido, parecen haber olvidado la formación de sus profesionales (profesorado de las diferentes materias, monitores, entrenadores...). Los comentarios incluyeron:

“Ellos se piensan que lo hacen continuamente <alumnado>, cuando en realidad no lo hacen continuamente. Entonces bueno, manejan la información como les da la gana” (Coordinador EF)

“El PDC está implicado con el programa de éxito escolar también, porque digamos que confluye en el PEyD. Se realizan actividades de obradoiros <charlas> una vez a la semana. Hay exalumnos que son deportistas de élite y siempre aprovechamos para que vengan para servir de ejemplo” (Junta directiva)

Por otra parte, también quisimos saber la percepción de la situación actual del alumnado respecto a la AF. Esta variable se corresponde con la tendencia presentada en la percepción de la AF que realizan, pues aunque en un principio los mayores porcentajes se observaban en aquellos que se consideraban bastante activos desde hace más de 6 meses (en todos los centros chicos=47% chicas= 31% y en el IES Mugar dos chicos= 51% y chicas= 40%), esta percepción sufrió un cambio, pasando a considerar que no son muy activos pero que desean cambiar (sin diferencias significativas ni en el total de los centros: chicos $p= 0.136$ y chicas $p= 0.055$, ni en el IES Mugar dos: chicos $p= 0.135$ y chicas $p= 0.243$).

Estos datos nos indican que los PDC están consiguiendo una modificación de los modelos de práctica y de pensamiento del alumnado en los centros escolares y el logro de la globalización del deporte para que todos tengan oportunidades de práctica. Este tipo de medidas, ya se ha observado con anterioridad (Boiche y Sarrazin, 2009; Martínez-Baena, 2012) que consiguen incrementar el deseo por practicar AF, lo crucial

en este momento es lograr su mantenimiento y conseguir que puedan ir haciendo realidad ese deseo.

Del mismo modo, la percepción sobre el estado de salud en nuestro estudio parece estar vinculada con la percepción sobre la práctica de AF, al igual que se muestra en otros estudios relacionados (Castillo y Balaguer, 1998; Pastor, Balaguer, Pons y García-Merita, 2003; Hooper et al., 2017). Nuestros escolares a pesar de presentar un alto porcentaje de inactividad, los chicos consideran que su estado de salud es muy bueno o bueno en un 68% y un 28% lo consideran normal y las chicas reducen estos porcentajes al 50% en las que consideran que su estado de salud es muy bueno o bueno y un 43% las que la consideran normal. Estos datos concuerdan con la bibliografía (Erginoz et al., 2004; Vingilis et al., 2002) al encontrar una mejor percepción en el género masculino, precisamente en el género que mayor práctica realiza, aunque en el alumnado del estudio de caso estos datos se invierten, un 57% de los chicos consideran que tienen una buena salud y un 36% la consideran normal, mientras las chicas el 70% consideran que tienen una buena salud y el 28% la consideran normal.

Estas buenas percepciones de salud no son coincidentes con las descritas por los informantes, pues estos en cambio, describen problemas reales surgidos durante la realización de algunas de las actividades programadas. Los comentarios incluyeron:

“Un alto porcentaje del alumnado presenta carencias en las habilidades motrices básicas. En actividades como remo los niños presentan problemas a la hora de atarse y desatarse la cremallera del salvavidas o en coordinación o manipulación dentro de actividades como cachibol” (Técnico deportivo del ayuntamiento)

“Yo me acuerdo que muchas veces venían de hacer una caminata y venían...ya no sabes si es falta de fondo físico o exceso de peso... estaban dos días hechos polvo. Notamos que hay un grupo que no está acostumbrado a caminar, el día que es el camino, que son 22km o 23, pues el día siguiente hay una falta generalizada, se enferman... incluso hay alguno que va al médico porque tiene agujetas... Recuerdo que la profesora de EF se había asombrado bastante de la condición física de los niños que estaban entrando en 1º y 2º, que da pena...” (Junta directiva)

“En la preparación física para el curso que llevamos a cabo en verano, nos damos cuenta de que la mayoría de las niñas de 13-14 años tienen una condición física muy baja, mientras que en las de 10 es lo contrario” (Monitora club de baile)

Coincidiendo con Elosua (2009) entendemos que la percepción de los riesgos asociados a los estilos de vida no saludables, son difíciles de transmitir a la población y en especial a la escolar, ya que muchos de ellos actúan de forma soterrada y se diagnostican en edades avanzadas, o no afectan a la calidad de vida hasta que la enfermedad se presenta como un acontecimiento agudo.

Sabemos que en la actualidad muchas enfermedades crónicas como la obesidad y la diabetes tipo II comienzan durante la juventud, siendo los principales factores de riesgo la inactividad física y una dieta malsana (OMS, 2010) y de hecho existen múltiples campañas que lo publicitan en fin de que el mensaje llegue a toda la población. Sin embargo, nuestros informantes exponen cómo a pesar de disponer de esta información y de que se explique a todo el alumnado los motivos de las medidas aplicadas, estos siguen considerándose “superhombres” y “supermujeres” a los que no les afectan sus malos hábitos. Los comentarios incluyeron:

“Día a día crece la información sobre los beneficios de los hábitos saludables (deporte, alimentación...) a corto, medio y largo plazo y esto se nota en todas las edades, pese a que la juventud quizás sea más impermeable a esta información” (Cuestionario profesorado)

“Ellos entienden las medidas que se están tomando para que sean más activos, porque les vamos hablando que nuestra intención es fomentar el deporte, hábitos saludables, calidad de vida, que el cuerpo tiene memoria, que lo que lo maltraten ahora les repercutirá en un futuro...” (Coordinador EF)

De esta forma, se da a entender que algunos implicados en la puesta en marcha del PDC han aceptado sus roles y responsabilidades en la promoción de la salud y AF, tal y como han encontrado otros autores (Jourdan, McNamara, Simar, Geary y Pommier, 2010; Till et al., 2011; Byrne et al., 2012). No obstante, los resultados se corresponden con observaciones hechas exclusivamente por los responsables de EF y aunque parece haber un acuerdo general en que la escuela debe promover la AF para mejorar la salud, autores como O'Sullivan (2004) señalan que existen desacuerdos sobre el grado en que deben enfocarse estos objetivos.

De hecho, algunos autores son muy críticos con las visiones simplistas en que las escuelas y los docentes interactúan con cuestiones de salud (Wright y Dean, 2007; Evans, Rich, Davies y Allwood, 2008), algunos incluso han encontrado cómo puede estar prevaleciendo el bienestar físico (Gray et al., 2015), lo que puede llegar a conducir a experiencias opuestas a la salud, como por ejemplo, la baja autoestima, la mala percepción de la imagen corporal, tomar el ejercicio como algo que tiene que ser hecho para regular la "salud" o para mantener un peso "normal" y lo que puede acabar provocando sentimientos de culpa si son incapaces de cumplir con las recomendaciones.

Cuando observamos la evolución del alumnado no encontramos diferencias significativas en sus percepciones de salud ($p=$ en los chicos del total de los centros 0.430 y en las chicas 0.063 y en el IES Mugardos chicos 0.602 y chicas 0.836). No obstante aunque no significativos, los porcentajes nos indican tendencias diferentes para las chicas y los chicos, tanto en el total de los centros como en el IES Mugardos, mientras los chicos mejoran su percepción de salud, las chicas tienden a empeorarla, siendo estas las que presentaban los porcentajes perceptivos más bajos.

Estos datos nos pueden estar indicando la repercusión de los modelos simplistas, anteriormente descritos, de manera diferente para cada género. Es por ello que a continuación pasamos a describir las percepciones sobre el autoconcepto físico y los motivos por los que consideran conveniente realizar AF regularmente, su opinión sobre ella y cuando sienten satisfacción.

V.1.2.2. Autoconcepto físico

Para la percepción sobre el autoconcepto físico realizamos un análisis descriptivo de diferentes variables. En ellas podemos ver como el grupo de chicos se representa por un mejor autoconcepto que el grupo de chicas: el 61% considera que esta bastante o muy en forma, el 68% que es bastante o muy ágil, el 61% que tiene bastante o muy buenas cualidades atléticas, el 65% que es bastante o muy rápido, el 64% que es bastante o muy fuerte y el 68% que es bastante o muy valiente, mientras en el grupo de chicas estos porcentajes descienden: el 39% consideran que están bastante o muy en forma, el 49% que son bastante o muy ágiles, el 35% que tiene bastante o muy buenas cualidades atléticas, el 44% que son bastante o muy rápidas, el 39% que son bastante o muy fuertes y el 52% que son bastante o muy valientes.

Estas diferencias respecto al género son similares a las encontradas en otros estudios (Alvariñas, 2004; Moreno et al., 2006; Caglar, 2009; Cocca, 2013; Ruiz-Pérez, 2014; Fernández, 2016) y algunos autores concretizan indicando que la posesión de un autoconcepto positivo es la base del buen funcionamiento personal, social y profesional, pues depende en buena medida del sentirse bien consigo mismo (Goñi y Zulaika, 2004; Hands, Parker, Rose y Larkin, 2016; Fernandes, 2018) y la consecución de objetivos como el rendimiento académico (Núñez y González-Pineda, 1994) o los hábitos de vida saludables (Pastor, Balaguer y García-Mérita, 2000). Lo que concuerda con el mayor porcentaje de inactividad, ya descrito, encontrado en el grupo de chicas.

Además, el 69% de los chicos se consideran bastantes o muy satisfechos con su apariencia, un 57% consideran que son bastante o muy ligeros y elegantes y el 41% considera que están bastante o muy delgados, mientras en las chicas el 51% se consideran bastante o muy satisfechas con su apariencia, un 44% consideran que son bastante o muy ligeras y elegantes y el 33% considera que están bastante o muy delgadas. Es por tanto que la tendencia descrita por autores como Goñi e Infante (2010), Martínez-Baena (2012) o Fernández (2016) donde ellas están más preocupadas por su aspecto, también se evidencia en nuestro estudio.

Comprobando la evolución tras dos cursos escolares de aplicación de los PDC, vemos como las únicas diferencias significativas obtenidas corresponden al grupo de chicas en la consideración de estar en forma ($p=0.026$), en las que se consideran rápidas ($p=0.023$) y en la satisfacción por su apariencia ($p=0.002$). Todas ellas correspondientes al descenso en el grado de acuerdo y posiblemente provocado por la mayor influencia del canon estético y de belleza actual en las chicas (Moreno, Cervelló y Martínez, 2007; Chen et al., 2010) y por la prevalencia de prácticas físicas masculinizantes vinculadas a la competición y al rendimiento (Fernández, 2002; Colás y Villaciervos, 2007; Mollá, 2007; Gómez-Rijo et al., 2011) que habitualmente, aunque se trata de una visión limitada, son vinculadas a la promoción de AF (Gray et al., 2015).

Esta tendencia corresponde con la observada por Cocca (2013) donde encuentra, además de diferencias significativas respecto al género, diferencias significativas en función del ciclo escolar, presentándose los mejores autoconceptos físicos en la Educación Primaria y los peores en la etapa universitaria. Esto puede

explicarnos como el PDC aunque parece frenar la tendencia a empeorar el autoconcepto físico en los chicos, requiere ampliar los esfuerzos por mejorarlo en las chicas, pues como hemos visto presenta influencias en la práctica de AF, así como también la práctica presenta efectos beneficiosos sobre el autoconcepto físico (Strhöle, 2009; Fernandes, 2018).

V.1.2.3. Motivos por los que consideran conveniente realizar AF regularmente, su opinión sobre ella y cuando sienten satisfacción

Para conocer los motivos por los que el alumnado considera conveniente realizar AF realizamos un análisis descriptivo de diferentes variables. En ellas pudimos ver tres grandes grupos de orientaciones: aquellas relacionadas con el control físico, representadas por un 93% en chicos y un 96% en chicas; las vinculadas con los valores, el gusto por practicar y la socialización que aporta, representadas por un 83% en chicos y un 79% en las chicas; y las referentes al conocimiento de las técnicas deportivas y la competición con un 78% en chicos y un 69% en las chicas.

Con ello se pone a relucir que en el alumnado están imperando las orientaciones hacia el resultado, del mismo modo que hallaron otros autores anteriormente (Frömel, Formánková y Sallis, 2002; Westerberg-Jacobson, Edlund y Ghaderi, 2010; Gutiérrez, 2017) y lo que puede conducir a una práctica puntualizada y alejada de lo saludable, si no se acompaña de motivaciones hacia el propio hecho de practicar.

Sin embargo, en segundo lugar y con porcentajes muy similares, destacó el gusto por la propia práctica y la socialización, también destacados por diversos autores (Parente y Sánchez, 2009; Almagro et al., 2011; Oviedo et al., 2013; Ávalos, Martínez y Merma, 2017; Gutiérrez, 2018).

Vinculada con los motivos por los que el alumnado considera conveniente realizar AF, la satisfacción la diferenciamos en dos grandes grupos: las orientadas a la tarea, que según autores como Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2017) reportan un clima motivacional positivo; y las orientadas al ego. Cuando analizamos los momentos de satisfacción del alumnado durante la práctica, distinguimos mayores porcentajes en las percepciones de satisfacción vinculadas a la tarea (chicos= 85% y chicas= 89%), relegando a un segundo plano las variables vinculadas al ego (chicos= 67% y chicas= 47%). Estos datos distan de los recogidos por Kilpatrick, Hebert y Bartholomew (2005) o Fernández (2016), pues en ellos se encontraba una orientación diferente en función del género siendo los chicos quienes le dan mayor importancia a

razones intrínsecas como el rendimiento o el ego y coincidimos con Digelidis y Papaioannou (2010).

Al comprobar la evolución tras dos cursos escolares de aplicación de los PDC encontramos en el total de los centros un aumento en los motivos por los que consideran conveniente realizar AF vinculados con los valores y el gusto por practicar, siendo significativos en ambos géneros en ayuda a aliviar la tensión, relaja y permite estar más concentrado (chicos $p= 0.000$ y chicas $p=0.002$) y en proporciona momentos de diversión, aventura y excitación en las chicas ($p=0.000$).

Del mismo modo, la satisfacción presenta tendencias de aumento significativas en las chicas que durante la práctica de AF aprenden a hacer cualquier cosa divertida ($p= 0.000$), las que aprenden una habilidad nueva esforzándose mucho ($p= 0.050$) y cuando aprenden a hacer bien una actividad nueva ($p= 0.000$), mientras los chicos consiguen también aumentar significativamente aquellos que sienten satisfacción cuando consiguen mejorar ($p= 0.023$).

Estos datos nos indican que los PDC, consiguieron aumentar las actitudes positivas orientadas al proceso, lo que según autores como Pérez-López y Delgado (2003), Smith, Balaguer y Duda (2006), Sit y Lindner (2007) o Gutiérrez (2018) se relaciona de forma directa con la práctica regular de AF y lo que constatamos en el aumento de intenciones de ser más activos (sin diferencias significativas).

En concordancia a estos datos también se produjeron descensos significativos en los motivos por los que considera conveniente realizar AF relacionados con el resultado, implicando así mismo un cambio favorable. Estos son: el conocimiento de las técnicas deportivas (chicos $p= 0.010$ y chicas $p=0.048$), en el caso de los chicos en el control físico ($p= 0.002$) y en el de las chicas en la competición como estimulante ($p=0.000$).

Por el contrario la satisfacción en las chicas también sufre aumentos significativos correspondientes a destacar sobre los demás. Es el caso de la satisfacción por ser las únicas capaces de realizar una actividad ($p= 0.001$), cuando consiguen hacerlo las que mejor ($p= 0.001$), cuando marcan más puntos ($p= 0.015$) y tanto en chicos como en chicas cuando son los/las mejores (chicos $p= 0.001$ y chicas $p= 0.000$).

Un clima que implica a la tarea es aquel en que el docente fomenta la autonomía, autodirección, participación, dominio de la tarea a nivel individual, resolución de problemas y las mismas oportunidades de recibir recompensas. En cambio, en un clima que implica al ego, el docente controla mucho más la dinámica de la clase, fomenta competiciones interpersonales, evaluaciones públicas y suele recompensar a los alumnos mejor dotados o que muestran un rendimiento superior al resto de estudiantes (Nicholls, 1989; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Roberts, 2001). Es por tanto, que este aumento en la satisfacción por el ego vuelve a reafirmar la necesidad de incluir formación específica para el profesorado.

Un dato al margen que no podemos dejar de comentar referente a los motivos por los que consideran conveniente realizar AF, es la socialización de ambos géneros. Esta aunque si aparece reconocida entre los escolares, sufre un descenso significativo (chicos $p= 0.000$ y chicas $p=0.000$) a consecuencia probablemente del descenso, como hemos visto anteriormente, de aquellos que practican con las amistades (chicos $p= 0.129$ y chicas $p= 0.007$). Un estudio reciente en escolares españoles, Ávalos, Martínez y Merma (2017), coincide con nuestros datos al no encontrar entre los escolares el reconocimiento del factor social como un motivo relevante para la práctica de AF. Es por ello necesario desplegar mayores esfuerzos en los PDC por aprovechar la oportunidad que la socialización que la AF proporciona.

Así mismo, cuando comprobamos el gusto hacia la práctica regular de AF, se refleja un mayor gusto por parte de los chicos. En el total de los centros al 50% de los chicos les gusta mucho, mientras en las chicas al 29%, y en el estudio de caso, aunque estos porcentajes se incrementan, sigue reflejándose un mayor gusto por parte de los chicos (chicos a los que les gusta la práctica regular de AF= 80% y chicas 74%). No podemos olvidar que aunque se tiende a las orientaciones al proceso, siguen siendo las chicas las que más se vinculan con el resultado y las que menos motivos encuentran por el propio gusto de practicar, motivando que al comprobar la evolución tras dos cursos, las chicas hayan descendido significativamente su gusto y aumente su indiferencia ($p= 0.029$).

En cambio, en el estudio de caso con unos porcentajes mayores de gusto por la práctica regular de AF, tres cursos escolares después se lograron mantener tanto en las chicas ($p= 0,129$) como en los chicos ($p= 0,299$), lo que nos lleva a pensar que en el IES Mugaros, tal y como indican sus informantes se produjeron descensos en la

satisfacción por destacar sobre los demás. Los comentarios de los informantes incluyeron:

“Antes había muchas menos actividades, digamos que más profesionalizadas. Es decir, había un equipo de fútbol donde participaban los buenos nada más, porque eran los que se apuntaban y los otros se quedaban fuera. Además, se competía fuera y había que ganar, entonces muy poca gente participaba... Ahora lo que veo es una globalización tremenda...conseguir que todo el mundo participe con ánimo de hacer deporte pero no con ese ánimo de competir” (Junta directiva)

V.1.2.4. Influencias en la práctica de AF

Para saber las influencias que recibió el alumnado en su comienzo de AF se analizaron diversas variables individualmente. A continuación se presentan de mayor a menor representación: el no recibir ninguna influencia (chicos 38% y chicas 36%) y la influencia de los padres (chicos 35% y chicas 33%), de las amistades (chicos 28% y chicas 26%), de los hermanos (chicos 15% y chicas 15%), de otros familiares (chicos 14% y chicas 10%), del profesor de EF (chicos 9% y chicas 11%), de la publicidad (chicos 8% y chicas 6%), del médico (chicos 4% y chicas 6%) y de la pareja (chicos 4% y chicas 5%). Con ello comprobamos que las influencias fueron similares en ambos géneros y que los mayores porcentajes se encuentran en aquellos que comenzaron porque quisieron y por la influencia de los padres y de los amigos, coincidiendo con otras investigaciones (Marques, 2010; Mourelle, 2014; Saavedra et al., 2014).

Al comprobar la evolución tras dos cursos escolares de aplicación de los PDC comprobamos que las influencias sufren diferencias significativas fuertes en ambos géneros. En el caso de ambos géneros desciende significativamente la influencia de los hermanos (chicos $p=0.000$ y chicas $p=0.000$) y del médico (chicos $p=0.000$ y chicas $p=0.000$) y aumenta la publicidad (chicos $p=0.000$ y chicas $p=0.000$) y la pareja (chicos $p=0.000$ y chicas $p=0.000$). En el caso exclusivo de las chicas disminuye la influencia de los padres ($p=0.000$) y de otros familiares ($p=0.000$), y aumenta de las amistades ($p=0.000$), del profesorado de EF ($p=0.000$) y porque ellas quisieron ($p=0.000$). En los chicos en cambio disminuye el comenzar porque ellos quieren ($p=0.000$) y por el profesorado de EF ($p=0.000$) y aumenta por la influencia de los padres ($p=0.000$).

A continuación procedemos a analizar las influencias más representadas que han tenido diferencias significativas: los padres, los amigos, el profesorado de EF y el comenzar por decisión propia.

Son muchos los autores que afirman que la edad es un factor importante de la influencia de los padres en las vidas de sus hijos, especialmente en lo referente al físico (Davison y Jago, 2009; Deforche, Van Dyck, Verloigne, y De Bordeaudhuij, 2010; Wilson y Spink, 2012; Cocca, 2013; Mourelle, 2014), sin embargo en nuestro estudio tan solo parece ser así en las chicas, pues los chicos aumentan la influencia de los padres tras dos cursos del PDC. Los motivos suelen ser los cambios de actitud hacia los hijos cuando se hacen mayores en favor de la concesión de autonomía y responsabilidad (Cocca, 2013) pues como vemos, las chicas aumentan las que comienzan porque quieren y los chicos disminuyen.

Al contrario de lo que sucede con los padres, son muchos los estudios que identifican mayores influencias de los amigos conforme pasan los años (Kirby et al., 2011; Mourelle, 2014), del mismo modo que sucede en nuestro estudio para el grupo de chicas. Sin embargo, también existen otros que han identificado una reducción en la AF de los escolares vinculada a la reducción de la influencia de las amistades (Cocca, 2013). Según este autor, esto no quiere decir que los jóvenes no tengan en cuenta las opiniones de su grupo de iguales, sino que es posible que sea un indicador de que el grupo de iguales prefiere otro tipo de actividades antes que la AF. Estos datos nos dan a entender que la aplicación durante dos cursos de los PDC, consigue crear un sentimiento común en los escolares en favor de la AF y aunque solo son las chicas las que aumentan y los chicos se mantienen, resulta un predictor favorable ya que es en ellas donde mayores porcentajes de inactividad se atisban. Los comentarios incluyeron:

“Una cosa muy positiva que veo es que el deporte es considerado aquí como un valor, la AF, otra cosa es que haya niños que no lo practiquen, pero no les parece de “friquis...no les da vergüenza... está valorado positivamente” (Junta directiva)

La influencia del profesor de EF, como hemos visto, presenta tendencias significativas diferenciadas para chicos y chicas, mientras las chicas aumentan la influencia del profesorado de EF, los chicos la disminuyen. Otros autores que han estudiado la influencia del profesorado de EF en escolares han encontrado una reducción de la influencia a medida que el alumnado crece (Wilson et al., 2010; Cocca,

2013), a consecuencia del rechazo de las figuras autoritarias y de los cambios que los hacen más inestables e inseguros, provocando que sea más difícil aproximarse a ellos y transmitirles valores positivos. Sin embargo, a pesar de esta tendencia general, la aplicación de los PDC ha conseguido aumentar la influencia del profesorado de EF en las alumnas, el objetivo por tanto es conseguir que se consiga de igual manera en el grupo de chicos.

V.1.2.2. Motivos para la no práctica y abandono

En este contexto se analizaron diferentes variables a las que el alumnado debía responder si o no. Así pues, del mismo modo que ocurría con la percepción, aunque un alto porcentaje del alumnado es inactivo (chicos= 58% y chicas= 80%), tan solo el 6% considera que no practica ninguna AF (chicos= 4% y chicas= 7%) al responder a alguna de las variables y el 8% considera que abandono alguna AF (chicos= 7% y chicas= 8%).

Estos datos nos vuelven a indicar confusiones en el alumnado a cerca de la percepción de su práctica, por lo que su evolución deberá ser tomada con precaución, ya que puede haber aumentado el alumnado que percibe su inactividad o abandono de esta.

Comenzamos recordando que las variables de los motivos para la no práctica y abandono son prácticamente coincidentes entre ellas y aunque se analizaron de forma individual para cada una de ellas, procedimos a agruparlas para facilitar su exposición.

De esta forma, quedaron configuradas en cinco grandes grupos: 1.) Los motivos relacionados con la falta de tiempo, configurados por no tengo tiempo o no consigo compatibilizarlo con otras actividades de carácter social o lúdico y la incompatibilidad con el estudio; 2.) Los motivos por falta de condiciones físicas, configurados por no estoy en forma, no tengo habilidad, los/las otros/as son mejores y tengo limitaciones físicas; 3.) Los motivos por influencias externas, configurados por mis padres no me dejan, mis amistades no practican, mi familia no practica, me quedé sin equipo (exclusiva de los motivos de abandono) y por pasar mucho tiempo en el banquillo (exclusiva de los motivos de abandono); 4.) Los motivos personales, configurados por tengo vergüenza, tengo dificultades económicas y no me gusta sudar (exclusiva de los motivos para la no práctica); y finalmente 5.) Cuando el alumnado considera que hay cosas más interesantes.

La representación obtenida en los motivos para la no práctica y los motivos de abandono son similares. En primer lugar, aparecen los motivos relacionados con la falta de tiempo representados por un 14% en la no práctica (chicos= 10% y chicas= 18%) y un 23% en el abandono (chicos= 19% y chicas= 27%). Tras estos les sigue cuando el alumnado considera que hay cosas más interesantes, representados por un 6.5% en la no práctica (chicos= 6% y chicas= 7%) y un 13% en el abandono (chicos= 14% y chicas= 12%). A continuación, los motivos por falta de condiciones físicas, representados por un 5% en la no práctica (chicos= 3% y chicas= 6%) y un 5% en el abandono (chicos= 5% y chicas= 5%), para acabar finalmente con motivos personales, representados por un 4% en la no práctica (chicos= 3% y chicas= 5%) y un 4% en el abandono (chicos= 3% y chicas= 5%) y por los motivos por influencias externas representados por un 3.5% en la no práctica (chicos= 3% y chicas= 4%) y un 3% en el abandono (chicos= 4% y chicas= 3%).

Estas similitudes entre los motivos para la no práctica y abandono también son contemplados en otros estudios (Martínez et al., 2012; Vergara, Elzel, Ramírez-Campillo, Castro-López y Cachón, 2015), encontrando además como los dos motivos principales la falta de tiempo y la existencia de actividades más interesantes, al igual que expresan nuestros datos.

Son muchos los estudios que evidencian la falta de tiempo acusada por los estudios como los elementos de deserción más destacables, siendo mayores en el grupo de chicas (Gómez, Gálvez, Escribá, Tárraga y Tárraga, 2017), del mismo modo que sucede en nuestra población. Sin embargo, estamos de acuerdo con Ávalos, Martínez y Merma (2017) en que casi ningún adolescente reconoce que uno de los problemas es que no sabe organizarse y compaginar sus tareas. Con esta finalidad se crearon en el IES Mugar dos los PEyD, tal y como se recoge en la memoria del PDC del curso escolar 2015-2016:

“Con el PEyD en colaboración con el Concello de Mugar dos, el Concello de Ares, el Club do Mar de Mugar dos, la SDC Galicia de Mugar dos y el AMPA O Castro queremos premiar a los estudiantes del centro que mejor se manejan en los aspectos social, deportivo y académico. Entre todos tratamos de poner en valor la capacidad de organizarse y de programar el tiempo con eficacia para rendir positivamente en los estudios y en la AF” (PDC 15-16)

Cuando comprobamos la evolución vemos un aumento tanto en los motivos para la no práctica como de abandono en la falta de tiempo e incompatibilidad con el estudio, siendo significativos la falta de tiempo en los motivos para no practicar de ambos géneros (chicos $p= 0.001$ y chicas $p= 0.005$) y en la incompatibilidad con el estudio de los chicos ($p= 0.000$). Esto nos reafirma que medidas como los PEyD deben ser extendidas entre todos los centros y mantenidas en el tiempo.

Del mismo modo que indican autores como (Martínez et al., 2012) aparece seguida la preferencia en la realización de otras actividades. En este estudio las diferencias porcentuales entre ambas eran mínimas, en contrapartida nuestro estudio presenta una gran diferencia. Sin embargo, cuando observamos la evolución del alumnado comprobamos un aumento en los motivos para la no práctica (chicos $p= 0.119$ y chicas $p= 0.000$) y los de abandono de los chicos ($p= 0.000$), mientras en las chicas logran descender ($p= 0.000$).

Estas diferencias pueden estar relacionadas con la preferencia de otras actividades como jugar con la videoconsola, navegar en Internet, chatear o ver televisión, hábitos de los adolescentes que han sido destacados por Heitzler et al. (2011) y que se corresponden como hemos visto con las observaciones de nuestros informantes.

En nuestro estudio las mayores diferencias entre unos motivos u otros se comienzan a marcar más a partir de los motivos por falta de condiciones físicas. Estos datos son positivos teniendo en cuenta que en la etapa escolar, la realización de cualquier AF exige unos niveles aceptables de coordinación motriz, de condición física y de habilidades y destrezas. Además, cuando se alcanza este nivel, el éxito y el disfrute de la tarea está prácticamente asegurado. No obstante, si no se llegan a alcanzar, no se podrá disfrutar con la práctica motriz, pudiéndose generar una sensación de incompetencia y, en consecuencia, el abandono de dicha práctica (García, Rodríguez, Pérez, Rosa y López, 2015).

En correspondencia con Rikard y Banville (2006), Hamilton y White (2008) y Gómez (2017), aunque con porcentajes poco representativos, encontramos que cierto alumnado destaca no tener condiciones físicas para poder practicar. No obstante, al comprar la evolución comprobamos que descienden todos los motivos de abandono por estos motivos en ambos géneros de forma significativa ($p= 0.000$), de igual

manera que ocurre en estos motivos para la no práctica de los chicos (todos de forma significativa menos no tengo habilidad $p= 0.000$) y como las chicas aumentan significativamente todos los motivos para no practicar por falta de condición física ($p= 0.000$).

Estos resultados, aunque muy positivos en los motivos de abandono, vuelven a marcar las grandes diferencias de género denotando nuevamente una falta de competencia percibida en las chicas que indudablemente conlleva que estas sigan presentando los mayores porcentajes de inactividad y que requieren de urgentes medidas como las realizadas en el IES Mugardos en favor de la consideración femenina, además de relegar las prácticas deportivas competitivas y con fines de rendimiento a formar parte de una más amplia gama de actividades.

Los motivos personales que siguen a la falta de condición física son, como hemos visto, también muy poco representados, aunque existen también otros autores que los han identificado (Gavala, 2012; Gómez, 2017). Cuando analizamos su evolución se vuelven a reflejar tendencias diferentes dependiendo del género, de tal forma que los chicos tienden a disminuirlas significativamente ($p= 0.000$), mientras las chicas las aumentan ($p= 0.000$).

En último lugar se encuentran las causas provocadas por influencias, del mismo modo que describen autores como Kirby et al. (2011) o Cocca (2013). En ellas comprobamos que tras dos cursos escolares se producen cambios diferenciados en función del género. En el caso de la influencia de la familia vemos como los chicos la descenden de forma significativa ($p= 0.000$), mientras en las chicas aumentan a las que las influye que su familia no practique ($p= 0.000$) y a las que sus padres no dejan practicar ($p=0.000$). Aunque con una escasa representación, los PDC deben seguir ampliando los esfuerzos en formar a la familia y evitar que estas situaciones se sigan produciendo.

De acuerdo con Latorre et al. (2009), Saavedra et al. (2014) la formación de la familia es de vital importancia, ya que las más concienciadas sobre los beneficios derivados de la práctica físico-deportiva, manifestarán más facilidad para transmitir valores positivos. Además, unos refuerzos mal encaminados por parte de familiares, pueden traducirse en una fuente de estrés y presión para los escolares. Esta situación, es identificada por nuestros informantes y señalan:

“<las familias> No conceden excesiva importancia a la práctica regular de AF, porque solo la permiten en algunos casos cuando la actividad académica obtiene buenos resultados” (Cuestionario profesorado)

“En las reuniones que hemos hecho con los PEyD ves que <en las asociaciones y clubs> se involucran académicamente con los alumnos más de lo que parecía. Claro, también ellos tienen miedo, si un alumno tiene malas notas acabará dejándolo porque en casa le van a decir mira te voy a quitar...” (Coordinador EF)

Por otro lado se encuentran la influencia que posee para el alumnado que sus amistades no practiquen, las cuales presentan diferencias en función de si se trata de los motivos para no practicar o si se trata de los motivos de abandono. Estos cambios en los motivos para no practicar se representan por el aumento en los chicos ($p=0.000$) y el descenso en las chicas ($p=0.000$) de aquellos a los que les influye que sus amistades no practiquen y lo que guarda una estrecha relación con la práctica que realizan con las amistades, pues son los chicos quienes más practican con ellas. En cambio, descienden en ambos géneros aquellos que abandonan porque sus amistades no practican ($p=0.000$), lo que parece una tendencia positiva teniendo en cuenta la baja práctica que realizan con ellas.

Nos faltan de comentar los dos motivos de abandono que no guardan relación con los motivos para la no práctica: por desaparición del equipo (descienden los chicos $p=0.000$ y aumentan las chicas $p=0.000$) y por pasar mucho tiempo en el banquillo (aumentan los chicos $p=0.000$ y descienden las chicas $p=0.000$). Estas tendencias son identificadas por nuestros informantes, que recuerdan como en la práctica de deportes como el fútbol en el club de Mugaros a cierta edad ya no se poseen equipos para las chicas, debido a las normativas en contra de la participación mixta que imponen las federaciones y lo cual puede estar teniendo cabida de igual manera en otros deportes.

Sin embargo, aunque con bajos porcentajes, nos llama especialmente la atención como a pesar del PDC se siguen apreciando casos de abandono por falta de participación en el juego. Debemos tener en cuenta que el PDC fue creado para crear relaciones interdisciplinares entre las comunidades escolares y sus entornos deportivos, por lo que si de lo que se trata es de aumentar la práctica de nuestros escolares, no tiene cabida que sigan vislumbrándose prácticas que deberían ser exclusivas de la alta competición. Algunos autores como Martínez-Aguado (2009) han

reflexionado sobre el tema y piden una normativa nacional o autonómica que regule la educación deportiva no formal.

V.1.3. VALORACIONES SOBRE LA ESCUELA Y LA EF

Dentro de esta dimensión se estudiaron para los 16 centros participantes la valoración de la escuela, de la AF escolar y extraescolar y de la EF, la utilidad que tenía la EF para los escolares y la importancia que le concedían a los distintos aprendizajes de la EF, siendo extrapolados para el estudio de caso la valoración de la escuela, de la AF escolar y de la EF. Se obtuvieron diferencias significativas en todas y cada una de las variables analizadas en el total de los centros y en la valoración de la AF escolar en el estudio de caso.

A continuación para abordar este apartado distinguiremos dos subapartados fundamentales: valoraciones sobre la escuela; y valoraciones sobre la EF.

V.1.3.1. Valoraciones sobre la escuela

La forma en que el alumnado entiende y percibe su vida escolar, condiciona en gran parte su integración socioeducativa, su éxito escolar, sus relaciones con los iguales o su propia identidad personal (Mateos, 2009).

Hoy en día cada vez son más los autores que recalcan la importancia de atender las expectativas y necesidades e intereses del alumnado, sin embargo en un estudio realizado a escolares gallegos se pone a relucir el distanciamiento entre la escuela y los escolares al encontrar que gusta a un bajo porcentaje de alumnado (Mourelle, 2014). En este mismo estudio también se analizó el gusto de los escolares hacia la EF, constatando en cambio valoraciones muy positivas hacia ella y que guardan relación con los hallazgos de otros autores (Moreno y Hellín, 2007; Gaviria y Castejón, 2016). De esta forma, autores como Martínez-Baena (2012) o Mayor, Cantero, Villarino, Toja y González (2016) consideran que utilizando la AF en más momentos dentro de la vida en el centro escolar, se podrá ayudar a generar un mayor gusto hacia la escuela, así como lograr una mayor adherencia hacia la AF.

En correspondencia con los datos descritos por Mourelle (2014), tan solo al 37% de nuestro alumnado le gusta la escuela (chicos= 30% y chicas= 43%) y aunque los alumnos pertenecen a centros con PDC, la tendencia en ambos es a disminuir significativamente (chicos $p= 0.033$ y chicas $p= 0.014$). En el estudio de caso en

cambio con la mitad de escolares con gusto hacia la escuela (chicos= 14% y chicas= 23%), tras tres cursos escolares de aplicación del PDC se comprueba un aumento del gusto en los chicos ($p= 0,137$) y el mantenimiento en las chicas ($p= 0,675$).

En concordancia con la escuela, la valoración de la AF escolar sufre descensos tanto en aquellos a los que les gusta (chicos $p= 0.425$ y chicas $p= 0.012$) como en aquellos que la consideran suficiente (chicos $p= 0.013$ y chicas $p= 0.000$) y en el estudio de caso las chicas se mantienen en ambas (gusto $p= 0.461$ y suficiencia $p= 0.762$) y los chicos la aumentan (gusto $p= 0.013$ y suficiencia $p= 0.296$).

Sin embargo, las valoraciones positivas de la oferta de AF escolar son sustancialmente mayores a las encontradas hacia la escuela. En el total de los centros a un 54% les gusta (chicos= 57% y chicas= 52%) y un 57% la consideran suficiente (chicos= 53% y chicas= 61%), descendiendo en el IES Mugarodos a un 41% que les gusta (chicos= 40% y chicas= 43%) y un 59% que la consideran suficiente (chicos= 54% y chicas= 65%). Aun así, tan solo alrededor de la mitad del alumnado realiza valoraciones positivas.

La evolución de los datos, aunque muestra resultados negativos, debe ser tomada con precaución ya que tal y como apunta Gil et al. (2001) los escolares tienden a reducir su gusto a medida que crecen. De tal forma, que el crecimiento puede ser el causante de estas grandes diferencias entre el total de los centros (en la muestra del primer momento el alumnado pertenecía a 1º, 2º, y 3º ESO y en el segundo a 2º, 3º y 4º ESO) y el estudio de caso (en la muestra del primer momento el alumnado pertenecía a 1º y 2º ESO y en el segundo a 3º y 4º ESO), así como de la evolución tras la aplicación de los PDC. Como vemos, en ambos momentos en el total de los centros se cuenta con una muestra de alumnado de menor edad.

El descenso en el gusto de los escolares, pone a relucir nuevamente que no se están teniendo en cuenta sus necesidades e intereses a la hora de planificar las diferentes actividades en torno al centro escolar (Kirk y Oliver, 2014). La evolución en el IES Mugarodos, en cambio, cerciona la importancia de implicar al alumnado en su propio aprendizaje, pues han logrado un objetivo complicado: que los chicos logren aumentar su gusto hacia el lugar donde pasan el mayor número de horas y lo que reportará según autores como Camacho et al. (2013) beneficios tanto en su vida académica como personal. Para que estos mismos beneficios puedan ser alcanzados

al mismo nivel por el grupo de chicas, se requerirá de medidas específicas que den respuesta a sus gustos y preferencias particulares.

Por otra parte, nos llama especialmente la atención como a pesar de que tan solo un 39% de alumnado practica actividades extraescolares, al 60% les parecen suficientes (chicos= 58% y chicas= 63%) y gustan al 44% (chicos= 50% y chicas= 38%). Autores como García et al. (2013) o González Arévalo (2010) constatan de entre el alumnado que practica AF un porcentaje muy elevado de federados, del mismo modo que apuntan los informantes del IES Mugaros, lo que puede dar respuesta a estas diferencias, pues aunque les parecen suficientes porque no las practican, no les gustan demasiado. Los comentarios incluyeron:

“Hoy de 100 niños 60 están federados en algún club de lo que sea” (ANPA)

Al analizar su evolución comprobamos descensos significativos en los chicos a los que les resultan suficientes ($p= 0.005$) como en las chicas a las que les gustan ($p= 0.000$). Estos datos nos indican como además de las consideraciones de los gustos y preferencias del alumnado, con una especial consideración por el género femenino para la selección de las actividades, son necesarios cambios en las formas de abordarlos. Así, autores como Pérez-Pueyo (2005) indican como la configuración de las actitudes como eje vertebrador ayuda a crear actitudes más positivas de autoestima, socialización, de eliminación de conflictos y/o de comportamiento solidario, que en consecuencia deriva en una mayor satisfacción y gusto hacia la actividad en sí.

Además, la indiferencia presentada hacia las actividades extraescolares (representado por un 34% en chicos y un 45% en chicas) puede verse influenciada según autores como Martínez-Aguado (2009) o Álamo y Amador (2010) por las normativas y el tipo de contrato laboral al que acceden los monitores que las imparten, ya que imposibilitan formas de evaluación sistemáticas para los resultados educativos más allá del control financiero y laboral y una carencia de objetivos de trabajo que garanticen un fin y una coherencia (Nuivala, 2005).

En el IES Mugaros en cambio, no se llevan a cabo AF extraescolares pues según apuntan los informantes, la gran variedad de actividades que se organizan en su entorno hacen que no sean necesarias, evitando así que las actividades ya ofertadas compitan entre sí para lograr un mayor número de adscritos. Los comentarios incluyeron:

“Se oferta teniendo en cuenta la realidad deportiva que hay <de los clubs y entidades deportivas existentes>, evitando entrar en competencia con lo que ya existe, inclusive con deportes que son similares, por ejemplo estando el club de remo, de fútbol y kárate no ofertar actividades de piragüismo, futbol sala y judo, ya que no existe tanta población como para diversificar tanta oferta, debe ser una demanda social y la realidad es que la población mayoritariamente solo conoce las AF-D que ven.” (Técnico deportivo del ayuntamiento)

Con ello, podemos destacar que sigue resultando necesario estudiar la demanda de AF de cada centro para adaptarla tanto a los intereses del alumnado (diferenciando el género), como a las características propias del centro y planificarlas, en el caso de las escolares, coherentemente con las intenciones educativas. Además, también es necesario que se trabaje desde las actitudes, ofreciendo al alumnado experiencias positivas desde el concepto de inclusión.

V.1.3.2. Valoraciones sobre la EF

La importancia de desarrollar una actitud favorable hacia la EF representa uno de los objetivos de los programas de promoción de AF (Trudeau y Shephard, 2005) y es que esta actitud positiva está relacionada con la motivación intrínseca y consecuentemente con una mayor práctica de AF fuera de las sesiones (Gutierrez, 2017) y al finalizar la educación obligatoria (Trost, Owen, Bauman, Sallis y Brown, 2002; Kjonniksen et al., 2009).

Cuando nos remontamos a años atrás, vemos como el gusto hacia la EF no era muy positivo con altos porcentajes de alumnado al que no le gustaba (Moreno y Rodríguez, 1996; Torre, 1998) y probablemente debido a que tradicionalmente el enfoque predominante en las clases era el de rendimiento y la obtención de resultados más que el disfrute de la propia actividad (García-Ferrando, 1993; Rikard y Banville, 2006). En nuestro estudio, en cambio comprobamos que esta tendencia ha modificado en favor de mayores gustos hacia el área: en el total de los centros la EF gusta al 76% del alumnado (chicos= 79% y chicas= 73%) y desciende en el IES Mugaridos al 55% (chicos= 55% y chicas= 55%); datos coincidentes con otros estudios recientes (Moreno y Hellín, 2001; Mourelle, 2014; Gaviria y Castejón, 2016).

En todos estos estudios se han constatado grandes diferencias entre géneros en favor de un mayor gusto por parte del grupo de chicos, sin embargo en nuestro estudio vemos como este mayor gusto por parte de los chicos tan solo se presenta levemente

en el total de los centros. Sleaf y Wormald (2001) asociaban estas diferencias con la vinculación de la asignatura al esfuerzo, a la disciplina y al sudor. En nuestro caso en cambio, consideramos que estas diferencias se encuentran más asociadas con el carácter competitivo, que como hemos visto las chicas rechazan como estimulante ($p=0.000$) y que autores como Kjonniksen et al. (2009) también destacan.

Además, no podemos olvidar el uso de prácticas estereotipadas, pues tal y como afirman Riemer y Visio (2003) o Colás y Villaciervos (2007), la utilización de actividades neutrales es favorable para aumentar la motivación en ambos géneros hacia el área. De esta forma, los informantes del IES Mugaros (sin diferencias entre géneros en el gusto por la EF) resaltan la utilización de actividades neutrales a la hora de planificar. Los comentarios incluyeron:

“Intentamos que las actividades sean un poco para ambos géneros. Claro, por ejemplo sabemos que el fútbol mueve mucho más a los chicos, entonces intentamos no hacerlo demasiado y si buscar otras que son más para los dos”
(Coordinador de EF)

Cuando comprobamos la evolución tras dos cursos de aplicación de los PDC en el total de los centros, se observa un descenso significativo en el gusto de ambos géneros (chicos $p= 0.008$ y chicas $p= 0.004$) a consecuencia probablemente del crecimiento del alumnado (Gómez Rijo et al., 2011; Franco et al., 2016), mientras que en el IES Mugaros con tres cursos de aplicación de los PDC y un mayor crecimiento en el alumnado, la tendencia es contraria pues aumenta el gusto a la EF (chicos $p= 0.012$ y chicas $p= 0.982$). Esta mejora se encuentra vinculada a la inclusión en la programación de actividades demandadas por el alumnado, pues tal y como defienden Gibbons (2009) o Woodson-Smith, Dorwart y Linder (2015) consiguen mejorar las actitudes hacia el área, que como comenzábamos el apartado, se relacionará con la mayor participación en AF (Wallhead y Buckworth, 2004).

En los últimos años se ha producido un creciente interés por el estudio de la importancia y utilidad que el alumnado concede a la EF (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Pérez-Quero, Bracho-Amador, y Sánchez-Fuentes, 2013; Moreno, Zomeño, Marín, Ruiz, y Cervelló, 2013; Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Gómez-López, y Abalde, 2014; Niederkofler et al., 2015) debido a varios factores y entre los que podemos destacar: la misión del área de EF dentro del currículum escolar en la

consecución de hábitos de cuidado y salud corporales y la incorporación de la EF y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social (UNESCO, 2015).

Así pues, en concordancia a los estudios mencionados, en el total de los centros encontramos que la mayor utilidad de la EF para el alumnado, con un 32% de representación, es promover estilos de vida activos y saludables (chicos= 27% y chicas= 38%); seguida se encuentra mejorar la condición física representada por un 23% (chicos= 25% y chicas= 21%); tras esta la promoción del aprendizaje y las técnicas deportivas con un 20% (chicos= 22% y chicas= 19%); la liberación de energías con un 20% (chicos= 15% y chicas= 12%); y finalmente con porcentajes similares para promocionar momentos de relajación y diversión con un 7% (chicos= 7% y chicas= 7%) y para aprender a tener una buena conducta moral con un 4% (chicos= 4% y chicas= 4%).

Aunque existen otros estudios que identifican la relación de la EF con la promoción de estilos de vida activos y saludables de forma negativa y con una tendencia a empeorar con la edad (Piéron, Ruiz-Juan y García-Montes, 2008; Rodríguez, García-Cantó, Sánchez-López y López-Miñarro, 2013), en nuestro estudio cuando comprobamos su evolución, tan solo se obtienen diferencias significativas en el grupo de chicos ($p=0.002$), correspondientes al aumento en aquellos que consideran como mayor utilidad la promoción de estilos de vida activos y saludables y se la quitan a mejorar la condición física.

Del mismo modo que hemos comentado anteriormente, aunque no consideramos negativo que los escolares concedan la mayor utilidad para la EF a la promoción de estilos de vida activos y saludables, si nos preocupa que el profesorado lo enfoque exclusivamente en el desarrollo de habilidades y prácticas para mejorar la salud física, olvidando el bienestar mental, social y emocional, tal y como se ha evidenciado en otros estudios (Gray, Maclsaac y Jess, 2015).

Es por este motivo por el que analizamos la importancia que le concede el alumnado a los diferentes aprendizajes de la EF. Así comprobamos como del 45% al 90% del alumnado considera importantes todos y cada uno de ellos, siendo el más valorado para los chicos practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta con un 90% y para las chicas relacionar el ejercicio físico y la salud con un 91%; y el menos valorado para ambos analizar reportajes deportivos con un 39% (chicos= 45% y chicas= 33%).

Al comprobar la evolución tras dos cursos de aplicación de los PDC se constatan cinco aumentos significativos: en sentirse bien con su cuerpo (chicas $p= 0.017$); jugar con los compañeros respetando la diversidad (chicos $p= 0.000$); organizar su propio entrenamiento (chicas $p= 0.001$); conocer y experimentar con otros deportes a los que prefieren (chicos $p= 0.004$); desempeñar diferentes papeles en las actividades deportivas (chicos $p= 0.000$ y chicas $p= 0.006$) y analizar reportajes deportivos (chicos $p= 0.000$ y chicas $p= 0.000$) y tan solo dos descensos significativos en sentirme bien con mi cuerpo (chicos $p= 0.004$) y practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta (chicos $p= 0.000$).

De esta forma aunque se evidencia un reconocimiento a cada uno de los aprendizajes de la EF, no nos deja una evidencia clara de si en la EF de los centros con PDC están prevaleciendo las actividades destinadas a la promoción de la salud física sobre el bienestar mental, social y emocional. Sería necesario profundizar más en este aspecto, teniendo en cuenta que existen influencias entre la importancia que concede el alumnado a los aprendizajes que se pueden adquirir en EF y la percepción que tienen sobre su salud (Cantero, 2018).

V.2. DESCRIPTIVO DE LA EVOLUCIÓN EN LA PRÁCTICA DE AF DE ACTIVOS Y NO ACTIVOS, ATENDIENDO A LOS GRUPOS MUESTRALES, AL GÉNERO Y A SUS CORRELATOS (OEDD.2, OEC.2 y OEC.5)

Hemos visto que en el alumnado y en especial en las chicas, existe un bajo porcentaje de activos tanto en el total de los centros (chicos= 42% y chicas= 20%) como en el IES Mugaros (chicos= 44% y chicas= 14%) y a pesar de que la investigación muestra que los escolares son cada vez menos activos (Ruiz-Pérez et al., 2014), tras dos y tres cursos de aplicación de los PDC se consiguió frenar el descenso de activos en el total de los centros (chicos $p= 0,272$ y chicas $p= 0,515$) y en el estudio de caso (chicos $p= 0,181$ y chicas $p= 0,449$).

A continuación analizamos de forma más detallada la práctica de AF del alumnado activo y no activo según el curso escolar al que pertenecen y a los diferentes tipos de AF que pueden realizar. Además, habiendo comprobado en el descriptivo de la evolución que existen ciertos factores asociados a la práctica, hemos

querido profundizar en ellos distinguiendo las mayores influencias que se presentan para ser activo en los chicos y en las chicas y en los dos momentos de estudio.

V.2.1. DESCRIPTIVO DE LA EVOLUCIÓN EN LA PRÁCTICA DE AF DE ACTIVOS Y NO ACTIVOS, ATENDIENDO A LOS GRUPOS MUESTRALES Y AL GÉNERO

Tal y como se adelantaba en el evolutivo de los hábitos de vida, son muchas las investigaciones que informan de la relación directa entre el incremento de la edad y el aumento del alumnado no activo (Marques, 2010; Mourelle, 2014; Sterdt et al., 2014; Martins et al., 2017), siendo mayor en las chicas (Dumith, Gigante, Domingues y Kohl, 2011). Así mismo, la Comisión Europea (2014) concreta que el final de la ESO es la franja más sensible.

En contraposición con estos datos, en el total de los centros encontramos porcentajes similares de alumnado activo en el grupo de 1º de la ESO que pasó a 2º en el curso escolar 2014-2015 (30% en ambos cursos), en el alumnado de 2º que pasó a 3º (33% y 31% respectivamente) y en el alumnado de 3º que pasó a 4º (34% y 32% respectivamente), constatando el mantenimiento en todos los grupos muestrales (1º grupo muestral $p= 0.456$, 2º grupo muestral $p= 0.245$ y 3º grupo muestral $p= 0.570$). Del mismo modo, en el IES Mugaros se volvieron a constatar porcentajes similares en el grupo muestral de 1º de la ESO que pasó a 3º en el curso escolar 2015-2016 (36% y 28% respectivamente) y en el de 2º que pasó a 4º (32% y 37% respectivamente), constatando nuevamente su mantenimiento (1º grupo muestral $p= 0.271$ y 2º grupo muestral $p= 0.344$).

Comprobando la evolución entre grupos en el total de los centros, podemos ver además como en ambos géneros aumenta el porcentaje de activos desde el primer grupo muestral hasta el tercero. En el primer grupo muestral se encuentra un 19% de chicas activas, en el segundo 23% y en el tercero 39% y en los chicos en el primer grupo muestral se encuentra un 40% de chicos activos, en el segundo un 41% y en el tercero un 46%. Del mismo modo, en el IES Mugaros en el primer grupo muestral se encuentra un 32% de alumnado activo y aumenta en el segundo al 35%.

Estos datos ponen a relucir nuevamente que el PDC consiguió frenar el acusado descenso de población escolar activa que se venía observando, logrando incluso apreciar una tendencia de ascenso en el porcentaje de alumnado activo a medida que

se incrementaba el grupo muestral y presentando mayores porcentajes en el grupo de chicos. Esta diferencia, guarda relación con la autoeficacia identificada por Craggs, Corder, van Sluijs y Griffin (2011) como correlato asociado a la AF, pues en el total de los centros los chicos presentaron una mayor percepción de competencia (en torno al 64%) que en las chicas (en torno al 43%), lo que se corresponde con mayores aumentos de la práctica de AF en los grupos muestrales de los chicos.

Así mismo, los informantes del estudio de caso fueron conscientes de los progresos que supusieron las estrategias a medida que el alumnado fue avanzando de curso. Los comentarios incluyeron:

“Aún el otro día tuvimos la discusión... pero como que daza, la danza no es deporte... fue un debate en 1º de la ESO, yo creo que en 4º ya no se lo plantean, y a lo mejor el PEyD también puso su granito de arena, el dar visibilidad a las niñas que hacen baile y tratarlo como una actividad a nivel de fútbol y de otros deportes” (Profesora EF)

Por otra parte, tanto en el total de los centros como en el IES Mugaros, independientemente del grupo muestral, se identifican unos rasgos específicos de actividad para el alumnado activo y no activo. En el caso del alumnado no activo, tanto chicas como chicos, se caracterizaron por realizar exclusivamente prácticas informales (entre media y una hora). En cambio, el alumnado activo se representó por la práctica de actividades de club (entre cuatro y seis horas) y se acompañaba de actividades informales, donde los chicos le dedicaban un mayor tiempo que las chicas (chicos al mismo nivel que las actividades de club y las chicas entre dos y tres horas). Sin embargo, sorprende como en el total de los centros tanto el alumnado activo como no activo dejaron las actividades extraescolares excluidas de su práctica de actividad física semanal.

Estas grandes diferencias entre activos y no activos llaman la atención al conocer, como ya hemos visto, que un 55% del alumnado en ambos estudios se consideraba activo sin serlo. Es decir, un alto porcentaje de alumnado no activo a pesar de que realizaban tan solo de media a una hora de actividades informales se consideraba activo. Estos datos son identificados por los informantes, los cuales comentaron:

“Aunque aquí hay mucha tradición deportiva hay un porcentaje de alumnado que es muy impermeable a todo eso y que sigue sin hacer AF.” (Junta directiva)

“No existen problemas de desplazamiento y hay gran variedad de actividades a un bajo coste, lo que nos indica que la población que no practica AF-D es por decisión propia” (Técnico deportivo del ayuntamiento)

“Vienen con el justificante de la pediastra que porque le duele la mano no puede hacer EF, o el niño tiene asma y no puede hacer EF, y entonces es como no, ¡pero si estamos haciendo expresión corporal! y el niño te dice, es que la pediastra me ha dicho que no puedo hacer nada...” (Profesora EF)

De esta forma, tal y como se ha comentado anteriormente, se puede apreciar que la formación con la que los responsables llevan a cabo las estrategias en promoción de la AF y salud resulta insuficiente, pues el alumnado que más lo necesita sigue presentando grandes carencias de AF. Si bien la Xunta de Galicia propició para la puesta en práctica de los PDC de una serie de recomendaciones y fijó una serie de coordinadores para atender a cada zona, aún resulta necesario llevar a cabo actividades formativas que orienten a los profesionales y les doten de una visión más completa de salud, donde las actividades informales y extraescolares sean consideradas al mismo nivel de las de club. Los comentarios de los informantes incluyeron:

“Tienen un coordinador en Ferrol y una en La Coruña, que si teníamos dudas pues nos las aclaraban. También daban un libro explicativo al principio cuando empezó todo y con eso pues te guiabas y después ibas cogiendo experiencia y ya a través de internet nos guiábamos... Se nota muy poco su presencia. A mí no me pregunta nadie nada. Piden la memoria del PDC y fuera, y justifica bien con fotos todo lo que has hecho...” (Coordinador EF)

Por otra parte, coincidimos con Torres-Guerrero (2005), Cervelló et al., (2007) y Macarro, Romero y Torres (2010) al entender que estas diferencias también pueden ser debidas a los conflictos de intereses que generan la gran cantidad de actividades a las que el alumnado tiene acceso al terminar la jornada escolar, pues existe una gran oferta que provoca la necesidad de elección y donde es frecuente que la práctica de AF sea considerada de menor interés para su futuro.

Como ya se ha comentado, los PEyD se generaron con este propósito; poner en valor la capacidad de organizarse y compaginar las actividades académicas con la práctica de AF. No obstante, nuestros informantes señalan la influencia de la familia en la práctica del alumnado y es que aunque las familias consideran positiva la práctica

de AF, muchas solo la apoyan cuando el alumnado obtiene buenas calificaciones académicas. Los comentarios incluyeron:

“Ahora tenemos el detalle de que los niños por la tarde van a actividades que no son deportivas muchas de ellas o van a manualidades o van a dibujo, inglés, música, refuerzo... y tienen la tarde ocupada” (ANPA)

“En las tutorías con las familias se comentan la carga de trabajo y deberes como los motivos de abandono de la AF” (Cuestionario profesorado)

“<las familias> no conceden excesiva importancia a la práctica regular de AF, porque solo la permiten en algunos casos cuando la actividad académica obtiene buenos resultados. Cuando en el trabajo hecho el curso pasado para la Incubadora de Jondaxes aparece demostrado que la AF y práctica de deportes no está reñida con el rendimiento académico, es más, lo mejora.” (Cuestionario profesorado)

Así pues, teniendo identificado el problema, la comunidad educativa y su entorno deportivo están decididos a intervenir a fin de que las familias caminen en la misma dirección que los PDC. Los comentarios incluyeron:

“Habría que buscar una formación en las familias. Se conseguiría aumentar la práctica de AF creando una escuela de padres. Se comenzaría con los niños de 3 años, realizando al principio de curso una reunión donde se explique el problema y como se ayudaría a solventarlo. A raíz del primer curso, se iría continuando hasta los 6 años a fin de que sean conscientes de lo fundamental que es la práctica de AF-D.” (Técnico deportivo del ayuntamiento)

“Vamos a hacer acciones de toma de conciencia con la pediatra y con los padres” (Profesora EF)

Comprobando la evolución entre grupos en cada tipo de actividad podemos ver que en los chicos activos las actividades de club se mantienen en torno al 85% de práctica en más de dos horas, mientras reducen las informales (pasan de practicarlas en el primer grupo más de 2 horas el 82% al 78% en el tercer grupo) y extraescolares (pasan de nunca practicarlas en el primer grupo el 35% al 49% en el tercer grupo). En las chicas activas las actividades informales se mantienen en torno al 70% de práctica en más de dos horas, mientras reducen las de club (pasan de practicarlas en el primer grupo más de 2 horas el 91% al 80% en el tercer grupo) y extraescolares (pasan de nunca practicarlas en el primer grupo el 53% al 60% en el tercer grupo).

En los no activos en cambio, los chicos aumentan las actividades informales (pasan de practicarlas en el primer momento de media a una hora el 57% al 49% en el tercer grupo) y se mantienen los que nunca practican las de club (en torno al 53%) y extraescolares (en torno al 76%), mientras en las chicas se reducen las actividades informales (pasan de practicarlas en el primer momento de media a una hora el 62% al 66% en el tercer grupo) y las de club (pasan de nunca practicarlas en el primer momento el 64% al 72% en el tercer grupo) y se mantienen las extraescolares (en torno al 76%).

Hemos visto que las actividades de club son las más representadas en ambos géneros para ser activo. Sin embargo, tal y como se aprecia en la evolución por curso estas toman tendencias diferentes según el género: mientras en los chicos activos y no activos se mantienen, en las chicas activas y no activas se reducen. Estas diferencias respecto al género pueden estar sujetas a algunos de los factores que hemos analizado anteriormente como pueden ser el descenso significativo de las chicas en la consideración de la competición como estimulante ($p= 0.000$) y/o su descenso significativo en el autoconcepto (estar en forma $p=0.026$, ser rápida $p=0.023$ y estar satisfecha con su apariencia $p=0.002$).

En consecuencia, las actividades extraescolares con el incremento del grupo muestral descienden en activos y no activos y en ambos géneros. Si las estrategias han tendido, como hemos visto, a dirigirse al fomento de actividades competitivas y además las familias consideraban que en otro tipo de actividades los objetivos se estancan, parece lógico que los PEyD recogieran tan solo actividades de club y que se extendieran a más de 50km de distancia. Los comentarios incluyeron:

“Para mí lo más sorprendente fue la cantidad de clubs deportivos que trabajan con los alumnos, yo pensaba que no había tantos, pero en los PEyD este año fueron 35 clubs... yo pensaba que serían dos o tres de aquí, pero los chavales van hasta Ferrol, Coruña... hay una oferta que para un sitio pequeño que nuestro alumnado vaya a casi 40 clubs diferentes...” (Coordinadora de los PEyD)

“Hay una franja entre los 15 y los 40 que realmente es donde menos gente hay, coincidiendo donde más oferta hay en otros ámbitos como el competitivo (Técnico deportivo del ayuntamiento)

“Las actividades del concello no tienen continuidad, son muy básicas. Si voy a un curso y me hacen hacer siempre lo mismo es normal que lo dejen algún día. El 31 de mayo hay exhibiciones y se hace siempre lo mismo: en patinaje pone los conos

y rin ran rin ran y nada más, entonces los niños a los 7 años que saben hacer eso se aburren, pero igual que en tenis, que al final cuando ya saben pelotear se cambian al club de tenis de Ares” (ANPA)

“Hoy de 100 niños 60 están federados en algún club de lo que sea” (ANPA)

Los PDC aunque han logrado que la práctica de AF aumente a medida que se incrementa el grupo muestral, no han conseguido que se reduzcan las diferencias entre activos y no activos. Además, se está vinculando la promoción de AF a la competición y al rendimiento tal y como apreciaban autores como Gray et al (2015) olvidando otros tipos de práctica y dificultando al alumnado inactivo comenzar a practicar. Resulta necesario por tanto adoptar nuevas medidas que consigan mantener la práctica de aquellos que ya son activos, así como enganchar a este alto porcentaje de alumnado que sigue distanciándose ampliamente de las recomendaciones.

Esta distinción entre activos y no activos presenta un nuevo campo de investigación. Si bien se ha puesto de manifiesto la influencia que supone el ser activo o no activo para realizar un tipo de actividad u otro, los escasos estudios sobre la materia dificultan la comparación de resultados impidiendo la consecución de conclusiones definitivas.

V.2.2. CORRELATOS DE LA AF SEGÚN EL GÉNERO Y EL MOMENTO

La investigación sobre correlatos (factores asociados con la AF) o determinantes (aquellos que presentan una relación causal) ha prosperado en fin de llegar a comprender por qué las personas son físicamente activas o inactivas y para poder con ello contribuir a crear programas efectivos enfocados a los factores causantes de la inactividad.

Según el modelo ecológico, existen múltiples niveles de influencia a tener en cuenta en la AF: el individual como el sexo o la edad, el social como el apoyo familiar o de amigos y el ambiental como el equipo o los programas de AF de la comunidad (Sallis y Owen, 2015). Tal y como hemos ido viendo, el sexo y la edad han sido grandes condicionantes tanto en la práctica de AF como en muchas otras variables estudiadas, es por ello que para conocer los correlatos en el alumnado con PDC, se analizaron de forma diferenciada para cada género y momento sus árboles de decisiones.

Se constatan así las diferencias entre los correlatos de chicos y chicas y entre momentos. En los chicos la mayor influencia para ser activo fue el gusto sobre la práctica regular de AF, modificando tras dos cursos de aplicación de los PDC a la percepción sobre su práctica. En las chicas en cambio, la mayor influencia para ser activas fue la percepción sobre su práctica, modificando tras dos cursos de aplicación de los PDC al gusto sobre la práctica regular de AF.

Estos datos nos indican que aunque coinciden correlatos en ambos géneros y momentos, las influencias varían. Son muchos los autores que han estudiado la edad y el género como factores asociados a la AF encontrando asociaciones positivas que demuestran como el género femenino y el incremento de la edad conllevan un aumento de la inactividad (Biddle, Atkin, Cavill, y Foster, 2011; Craggs et al., 2011; Dumith et al., 2011; Sterdt et al., 2014), sin embargo las escasas investigaciones que diferencian entre el género y la edad para conocer si existen correlatos diferentes (Biddle Whitehead, O'Donovan, y Nevill, 2005; Dumith et al., 2011) no permiten identificar los específicos de cada subgrupo impidiendo la comparación con nuestros datos.

Hemos visto como en los chicos en el primer momento su máxima influencia era el gusto sobre la práctica regular de AF al ser más activos los chicos a los que les gustaba mucho que a los que no (gusta mucho AF regular= 61% de activos y no gusta mucho= 26% de activos) y coincidiendo con otras investigaciones en adolescentes y en niños (Sallis et al., 2000; Van der Hors et al., 2007; Lubans, Foster y Biddle, 2008). Dentro del grupo de a los que les gusta mucho la práctica regular, los influyó la percepción sobre su práctica al ser más activos los que dicen serlo que los que no (percepción como activos= 63% de activos y percepción como no activos= 37% de activos). Esta influencia tan relevante para nuestro estudio por constatar en ambos géneros un 53% de confusión, no ha sido identificada aún como correlato (Bauman et al., 2012; Martins et al., 2017).

En el segundo momento los chicos presentan la mayor influencia para ser activos en la percepción sobre su práctica volviendo a ser más activos cuanto mejor percepción tienen (percepción como muy activos= 58% de activos y percepción como no muy activos= 29% de activos). Dentro del grupo de los que se perciben como muy activos les influyó el tiempo en transportes activos de la escuela a casa, al ser más activos cuanto mayor tiempo dedicaban (menos de 10min= 18% de activos y más de

30min= 67% de activos) y coincidiendo con Yao y Rhodes (2015) y con Davison y Lawson, (2006) y Biddle et al. (2011) al encontrar que si hay una gran distancia entre el hogar y la escuela, tienden a presentar niveles más bajos de AF (menos de 10min= 57% de los chicos que se perciben como muy activos, entre 10 y 20min= 34%, entre 20 y 30= 6% y más de 30= 3%). En cambio, dentro de los que no se perciben como muy activos les influyó su situación respecto a la AF y donde son más inactivos los que consideran que su situación actual es de inactividad (no soy muy activo= 82% de inactivos, soy bastante activo o acostumbraba a serlo= 60% de inactivos) y lo que coincide con autores como Sallis et al. (2000), Biddle et al. (2011) o Uijtdewilligen et al. (2011).

En las chicas en el primer momento la mayor influencia fue la percepción sobre su práctica al ser más activas cuanto mejor percepción presentan (percepción como activas= 30% de activas y percepción como no activas= 7% de activas). Dentro del grupo de las que se perciben como activas o muy activas observamos cómo las influyó su situación respecto a la AF donde son más inactivas las que consideran que su situación actual es de inactividad (no soy muy activa= 82% de inactivas, soy bastante activa o acostumbraba a serlo= 66% de inactivas). En cambio dentro de las que se consideran suficientemente activas o no activas les influyó la influencia de los padres para comenzar a practicar, al ser más activas a las que si las influyeron (influencia de los padres= 16% de activas, sin influencia de los padres= 3% de activas), coincidiendo con otras investigaciones previas (Gustafson y Lawson, 2006; Edwardson y Gorely, 2010; Yao y Rhodes, 2015; Laird, Fawkner, Kelly, McNamee y Niven, 2016).

En el segundo momento las chicas presentan la mayor influencia para ser activas en el gusto sobre la práctica regular de AF, siendo más activas a las que les gusta mucho (gusta mucho AF regular= 42% de activas y no gusta mucho= 13% de activas). Dentro del grupo de a las que les gusta mucho la práctica regular, les influyó la percepción sobre su práctica volviendo a ser más activas cuanto mejor percepción tienen (percepción como muy activas= 57% de activas y percepción como no muy activas= 32% de activas). En cambio, dentro de a las que no les gusta mucho la práctica regular de AF les influyó su situación respecto a la AF donde vuelven a ser más inactivas aquellas que consideran que su situación actual es de inactividad (no soy muy activa= 91% de inactivas, soy bastante activa o acostumbraba a serlo= 81% de inactivas).

Con la identificación de las influencias de estos cuatro grupos se pone a relucir nuevamente la gran importancia que supone para la práctica de AF la formación del alumnado, de la familia y de los profesionales implicados en su promoción, pues como hemos visto serán más activos cuanto mejor percepción presenten, cuanto mayor apoyo familiar obtengan y cuanto mayor gusto tengan hacia la práctica de AF regular.

V.3. IDENTIFICACIÓN DE LOS CENTROS REFERENTES (OEDD.3)

Sabemos que aunque la Xunta de Galicia aportó una serie de recomendaciones generales para enfocar los PDC, fueron los propios centros participantes quienes planificaron y desarrollaron sus estrategias, adecuándolas y adaptándolas a su contexto. De esta forma, aunque en cada centro se desarrollaron varias de las estrategias recomendadas, cada uno destacó por la forma de llevar a cabo alguna de ellas (Xunta de Galicia, 2015).

Algunos ejemplos son el CEIP Barrié de la Maza (Santa Comba-A Coruña) con la realización de recreos activos donde el alumnado vota las actividades que quieren realizar y donde las competiciones, juegos, bailes y práctica libre tienen cabida; el CEIP Doctor López Suárez (Friol-Lugo) con la incorporación dentro de la programación de EF de la valoración de la condición física para la salud a través de la Plataforma DAFIS; el IES Mugar dos (Mugar dos-A Coruña) con los premios estudio y deporte que estrechan los lazos entre la comunidad educativa y su contexto deportivo; o el CPI Pontecesures (Pontecesures-Pontevedra) con la creación de un mapa de recursos para una vida activa y saludable.

Cuando comparamos el primer momento de aplicación de los PDC y dos cursos después, se comprueba como en 11 de los 16 centros estudiados se logró frenar la tendencia al descenso (diferencia entre el porcentaje del 2014/2015 y el 2013/2014 T= -19 DLS= -7 FD= -6 XA= -5 VA= -5 PON= -5 PC= -4 MU=-3 AJP= -2,5 TS= -1 y AP= -0,5), consiguiéndose aumentar el porcentaje de alumnado activo en 9 de ellos.

Estos datos nos indican que los PDC lograron frenar el descenso de práctica en más de la mitad de los centros y que al aplicar estrategias diferentes en cada uno de ellos su repercusión en el alumnado también fue diferente. En esta misma línea de los PDC, atendiendo también a contextos globalizados, encontramos países como Australia que desarrollaron programas nacionales logrando con el mantenimiento y

seguimiento de sus medidas aumentar en los adolescentes la participación en la AF (Eather, Morgan y Lubans, 2013).

No obstante, aún siguen siendo frecuentes las estrategias limitadas a un único contexto y sin evaluaciones de su funcionalidad (Comisión Europea, 2013), como son a nivel nacional: Cross Escolares (Vílchez y Molina, 2014), THAO-Salud Infantil (Martínez, Beltrán, Ávila, del Pozo, y Cuadrado, 2009) o Factoría Joven (Carrillo, 2009), realizadas en diferentes Comunidades Autónomas y dirigidas o a la práctica de AF-D no formal, o a la informal. Aunque en ellas se logran ampliar los contextos de práctica en el alumnado, en la única en la que se evalúa no existen diferencias significativas respecto a antes de su aplicación, coincidiendo con la observación de Crutzen (2010) acerca de la necesidad de enfoques globales para alcanzar resultados estables. Sin embargo, en España también existen otros programas con enfoques globalizados como el PDC, es el caso de Play the Game en Barcelona (Monguillot et al, 2015) o Movil-ízate en Extremadura (Pulido, Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, González-Ponce y García-Calvo, 2016).

En el primero, se realizó un registro de la frecuencia cardíaca saludable en la AF mediante la consecución de retos gamificados y organizados mediante un sistema de niveles, puntos, clasificaciones y badges y en el segundo se realizó un taller con alumnos para concienciarlos sobre la importancia de crear estilos de vida saludables; un taller para explicar el funcionamiento de una App móvil destinada al registro de la AF; un concurso cooperativo para fomentar la práctica de AF de forma autónoma; y un taller con las familias para exponerles estrategias para fomentar la práctica de AF extraescolar en el alumnado, lo que ha logrado en ambos aumentar el compromiso y el rendimiento del alumnado por la práctica física.

Para lograr por tanto, en todos los centros con PDC el objetivo de incrementar el nivel de práctica deportiva (Plan Integral para la AF-D, 2010-2020), se requerirá de una continuación y ampliación de este tipo de programas, donde el camino para conseguirlo sea considerado como fin. De tal modo, que al igual que el segundo objetivo del Plan Integral para la AF-D se dirige a “promocionar la EF curricular, la AF y la práctica deportiva en el sistema educativo, generalizando su implantación en los PEC y en coordinación con el conjunto de los agentes del sistema deportivo del entorno”, los PDC contienen 14 objetivos que lo desgranar, entre los que se destacan las relaciones con el entorno.

De esta forma, la Xunta de Galicia quiso reconocer y dar a conocer los PEyD del IES Mugaros seleccionándolo como el ganador de los Premios Galicia Saludable en la gala de entrega de premios del Deporte Gallego 2015, uno de los motivos por los que se seleccionó como estudio de caso. Los motivos fueron que a través de ellos, el centro trabajaba de forma conjunta con las entidades deportivas de su entorno, con la ANPA y con los dos ayuntamientos de la península donde se encuentra ubicado. Además, el centro aprovechó los datos extraídos de ellos para reafirmar a través del trabajo de investigación “¿Mens sana in corpore sano?”, realizado en la materia de Estadística de 2º de Bachillerato y ganador del VI Concurso Incubadora de Sondaxes e Experimentos SGAPEIO, cómo la práctica regular de AF, además de implicar beneficios a nivel de salud física, emocional y social, ayuda a mejorar los resultados académicos de los escolares, demostrado también en otros estudios como los de St Leger et al., (2010) u Ortega et al. (2016).

Estos datos nos muestran como las medidas propuestas por la Xunta de Galicia para el desarrollo de los PDC, parecen estar logrando crear relaciones estrechas entre ayuntamientos, comunidades escolares, clubs y asociaciones, lo que comienza a vislumbrarse como una gran red de influencia con el objetivo común de promocionar estilos de vida activos y saludables, tal y como defendían organizaciones internacionales como la OMS y autores como Olivares et al. (2015). Estamos de acuerdo con Prat y Gómez, (2009) que la creación de una red de trabajo cooperativo e interdisciplinario, permitiría una mayor facilidad para identificar los aspectos por pulir, consiguiendo crear un alto potencial de transferibilidad para el propio centro originario, como para otros centros que quieran o estén desarrollando estrategias en este sentido que transformará y mejorará la práctica educativa.

Además, se comprueba que a medida que los centros presentaban mayor porcentaje de activos en el primer momento, en el segundo se corresponden con una tendencia al descenso. De esta forma, los centros que poseían en el primer momento un porcentaje de activos superior al 31% y correspondiente a un total de 7 centros, tras dos cursos escolares descendieron entorno al 8%. Sin embargo, dentro de estos centros con mayor porcentaje de alumnado activo en el primer momento, destacan dos por lograr aumentar en el segundo momento el porcentaje de alumnado activo, al contrario de lo que marca la tendencia general. Se trata del IES Ponte Carreira con un aumento del 4,8% y el IES Mugaros con un aumento del 3,2%.

Aunque cualquiera de los 16 centros se prestaba para ser seleccionado como estudio de caso, el IES Mugarodos nos llamó especialmente la atención por su proximidad; por la gran cantidad de acciones de colaboración entre instituciones y entidades externas para fomentar la adquisición de hábitos saludables, señalado por Lleixà et al. (2015) como indicador para la evaluación de centros educativos saludables; y porque aunque fue uno de los centros en el primer momento con porcentaje más alto de alumnado activo y consiguió seguir aumentando la práctica de AF tras dos cursos escolares entre su alumnado.

V.4. ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN E IMPLICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN LOS PDC (OEC.3 y OEC.4)

La política ha sido identificada como un principio clave para la implementación exitosa de iniciativas de promoción de AF y salud en las escuelas (Samdal y Rowling, 2011; Cardon et al., 2012; Paris, 2014; IPAQ, 2016). Son varios los autores (Ballesteros et al, 2011; Samdal y Rowling, 2011; Lleixà et al., 2015) que consideran que una política escrita garantiza que el liderazgo le otorgue prioridad y compromete a todos los interesados a trabajar para lograr los objetivos acordados. Por lo tanto, fue alentador encontrar que los PDC establecen como requisito de entrada la incorporación de las medidas adoptadas en la Programación General Anual (PGA) y concretamente que en el IES Mugarodos se estuviese revisando el Proyecto Educativo de Centro (PEC) en el curso escolar 2015-2016 para la incorporación del PDC como nuevo plan de centro.

Analizando los documentos organizativos del IES Mugarodos vemos como dentro de la PGA del curso 2013-2014 se hizo una mención a su participación en los Proxecta, indicando que con ello se buscaba propiciar cambios metodológicos en la práctica docente. A partir de ese momento se fueron incorporando fielmente las aportaciones al PDC como fueron las guardias del profesorado de EF al pabellón en los recreos (PGA 2014-2015) o la creación de un apartado propio para la AF y hábitos saludables en donde se contemplaba el propio PDC, los PEyD o la materia de libre configuración "Promoción de estilo de vida saludable" (PGA 2015-2016).

Dentro de la Programación de EF también se observó el progreso entre momentos, pasando de recoger el propio PDC, los PEyD o las actividades deportivas de los recreos (Programación de EF 2013-2014), a incorporar propuestas para el curso

2016-2017 entre las que se incluyeron la incorporación de EF como opción de centro para 2º Bachillerato o la solicitud de “Sello Vida Saludable” del MECD (Programación de EF 2015-2016).

Así mismo, aunque se vinieron realizando memorias del PDC desde su aplicación en el centro, fue en el curso 2015-2016 cuando se elaboró la memoria más completa. En ella, además de recoger todas las estrategias llevadas a cabo, se incluyeron planes de futuro, entre los que se destacan aumentar la participación del alumnado en la organización, desarrollo y difusión de las actividades o ampliar los PEyD a los centros educativos de primaria del municipio. Esto incide con las recomendaciones que realiza Lleixà et al., (2015) sobre la conexión con el entorno, la inclusión de las medidas en los documentos organizativos y el uso de la variedad como criterio y nos explica que estos pueden ser los motivos por los que el PDC concreto del IES Mugaros logró en palabras de sus informantes, una popularización del deporte, el aumento en la participación de las actividades que organizan, un aumento del interés por la alimentación saludable y un aumento del alumnado que practica AF en las entidades deportivas del entorno.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que los centros participantes en los PDC fueron aquellos que presentaron proyectos donde se recogían o bien experiencias ya implantadas en la línea del PDC o proyectos que contemplaban las líneas básicas del PDC, por lo que parece lógico que cuando les preguntamos a cerca del origen encontrásemos que ya venían realizando estrategias en este sentido. Los comentarios incluyeron:

“Yo ese año me metí en el PDC, me metí en Proxectas solidarios, porque estaba dando atenciones educativas, entonces ya me dijo la directora de ese momento lo que estás haciendo es lo mismo, lo que pasa que ahora tienes que hacer una memoria final” (Profesora EF)

Aunque la administración recalca la importancia del PDC con el Sello de Vida Saludable a nivel estatal y los Premios Galicia Saudable y el Certificado de Innovación Educativa a nivel autonómico, no está planteado como un proyecto obligatorio. Algo que en nuestra opinión, consideramos debe serlo pues solo de esta forma se podrá garantizar que el alumnado, sin discriminación ninguna, adquiera hábitos de vida saludables y pueda tener una práctica diaria de AF dentro de su jornada escolar y extraescolar.

Por otra parte aunque toda la comunidad escolar en los centros participantes consideraba importante promover estilos de vida activos y saludables, incluido el alumnado (el 32% lo consideró la principal utilidad de la EF, siendo el mayor porcentaje de entre todas las utilidades seleccionadas), los esfuerzos recaían en la coordinación de los PEyD y en el departamento de EF. Los comentarios incluyeron:

“<los profesores> dejan que los niños vayan a hacer esta actividad de EF, aunque a veces digas otra vez van a salir de clase... pero aquí lo dejan eso es de todos está como en el ambiente y ningún profesor pone pegas a las actividades que se proponen desde el PDC” (Coordinadora PEyD)

“En el PDC destacan la coordinadora de los PEyD y el departamento de EF” (Profesora de EF)

Estos hallazgos son similares a los de otros estudios que han revelado que tales políticas están vigentes en muchas escuelas (Lee et al. al., 2006; Haug et al., 2009; Cale, 2000; Alfrey et al., 2012; Cardon et al., 2012, Cale et al., 2016) y que los docentes suelen considerar valiosa e importante la promoción de la AF y salud (Cale, 2000; Alfrey et al., 2012; Byrne et al., 2012; Cale et al., 2016).

Bien es cierto que la Orden del 15 de julio de 2015 (artículo 2) marca que el diseño, la coordinación y la supervisión de las medidas promoviendo la práctica diaria de deporte y ejercicio físico deben ser asumidos por el profesorado con la cualificación adecuada, pero si atendemos a las memorias del PDC, además se refleja que debe ser competencia de todas las asignaturas para propiciar cambios metodológicos en la práctica docente.

Tras 5 años de aplicación de este tipo de medidas en el IES Mugaros se constató que aún existía profesorado al margen del PDC, aunque muchos de los centros estudiados podríamos definirlos como “implicados educativamente”. Sin embargo, es algo que suele resultar habitual ya que no todo el profesorado de los centros suele implicarse en todos los proyectos. De los 33 profesores y profesoras que constituían la plantilla docente, 12 de ellos fueron los que accedieron a colaborar con el desarrollo de la presente investigación, siendo 11 los que declararon conocer las medidas llevadas a cabo.

Aunque el profesorado implicado es ligeramente superior al encontrado en otros estudios (Cale et al., 2016), debemos destacar que cuando se les preguntó sobre el tipo de vinculación que presentaban con el PDC, a excepción de aquellos que

desempeñaron figuras de dirección y coordinación, salió reflejada exclusivamente la valoración del alumnado para los PEyD, del mismo modo que sucedió con el entorno deportivo y la ANPA del centro. Así pues, aunque entre los objetivos del PDC se encuentra el crear en los centros educativos las Unidades de Promoción de Ejercicio Saludable para informar, asesorar, valorar y prescribir AF orientada a mejorar la salud y el PDC del IES Mugaros declaró contar con ella, la realidad fue que las reuniones tan solo se destinaron a la organización para la valoración de los PEyD.

Tras una encuesta sobre la contribución de las escuelas a la salud y el bienestar, Ofsted (2006) informó que las escuelas más exitosas generalmente adoptan un enfoque escolar completo para promover la salud y el bienestar de los alumnos. Sin embargo, en la literatura encontramos limitaciones en la implementación de enfoques escolares completos (Deschesnes et al., 2003; Jourdan et al., 2010; Cardon et al., 2012; Cale et al., 2016; Martínez-López, 2017), tal y como hemos visto parece suceder en nuestro estudio.

Estos datos nos indican que las buenas intenciones de un PDC como competencia de todas las materias y donde se trabaja de forma asociada y participativa con todas las instituciones, organizaciones, entidades y movimientos sociales con capacidad de influir en los escolares, parecen haber quedado limitadas, pues ni la comunidad escolar, ni su entorno deportivo identifican otras de las medidas llevadas a cabo como parte del PDC.

De hecho, debemos recordar que aunque los PDC lograron frenar el descenso que se viene experimentando en la práctica de AF del total de los centros ($p= 0,272$ en los chicos y $0,515$ en las chicas) y del estudio de caso ($p= 0,181$ chicos y $0,449$ chicas), sigue existiendo una parte de alumnado al que las medidas no logran calarle, tanto en el total de los centros (chicos= 58% y chicas= 80%), como en el IES Mugaros (chicos= 56% y chicas= 86%) y como se ve más pronunciado en el grupo de chicas. Lo que nos indica que estas orientaciones centradas en el rendimiento y la competición pudieron ser las causantes de que tan solo el alumnado más hábil obtuviese oportunidades de practicar, tal y como encontraron anteriormente otros autores (Alfrey et al. 2012; Fox y Harris, 2003; Green, 2002) y guardar relación con el aumento de las chicas en todos los motivos para no practicar por falta de condición física ($p= 0.000$) y su descenso en la consideración de la competición como estimulante ($p= 0.029$) y del gusto por la práctica regular de AF ($p= 0.029$).

En correspondencia con nuestros datos, Cardon et al. (2012) revelaron un problema similar y reconocieron que se necesitan esfuerzos adicionales para convencer a las escuelas de ofrecer más actividades no competitivas. Además, las grandes diferencias presentadas tanto en la AF como en sus factores asociados respecto al género, indican la urgente necesidad de comprender las interpretaciones que realizan los escolares sobre la cultura de género en la AF-D, pues solo de esta forma se podrán ofrecer posibilidades de práctica que se adecuen a los gustos y preferencias de todos (Blández, Fernández y Sierra, 2007) y aumentar así la motivación tanto en las chicas como en los chicos.

Varios autores reconocen el desafío que supone adoptar enfoques más globalitarios y las habilidades, el tiempo y los recursos que se necesitan para hacerlo de manera efectiva (Deschesnes et al., 2003; Fox et al., 2004; Larsen et al., 2013; Lee et al. al., 2003). De hecho, un reciente documento sobre enfoques internacionales para la promoción de AF en la escuela, identificó al apoyo financiero como el área más necesitada (McMullen et al., 2015). A este respecto, cuando preguntamos a los informantes a cerca del apoyo que habían recibido por parte de la administración, tanto en el cuestionario como en las entrevistas fueron receptivos al apoyo que habían recibido destacando: las competiciones organizadas +Xogade, los monitores para llevar a cabo los juegos tradicionales gallegos, el reparto de fruta gratuita en los recreos, las estrategias de otros centros dadas a conocer digitalmente... Aun así, ellos mismos sintieron que se necesitaba de un mayor apoyo, lo que coincide con lo descrito por Cale et al. (2016) en las escuelas saludables de Reino Unido.

Del mismo modo, las estrategias de seguimiento también son señaladas como aspecto clave para lograr una verdadera promoción de estilos de vida activos y saludables (Ballesteros et al., 2011; Lleixà et al., 2015). Sin embargo, aunque se realizó el seguimiento general del PDC en cada curso por la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), el Consejo Escolar y el Comité Evaluador de los PEyD teniendo en cuenta la PGA, las Memorias finales del PDC, las Programaciones Didácticas, la Documentación aportada por el departamento de EF, la Solicitud de proyectos del Plan Proxecta, el Proceso de adjudicación de la concesión de Cafetería Escolar y los Informes de la Comisión de Control de la Cafetería, los informantes se percataron de la necesidad de llevar a cabo un mayor seguimiento y mejores evaluaciones. Los comentarios incluyeron:

“A lo mejor nos faltan más instrumentos de evaluación, a lo mejor tendríamos que hacer también más valoraciones de todos los pasos que damos. A lo mejor somos un poco más intuitivos, según vamos viendo vamos haciendo por intuición y a lo mejor nos queda más la teoría” (Profesora EF)

“Si algo funciona o no funciona con los alumnos, en los profesores que lo imparten, porque a veces funciona mal por nosotros y veo las mejoras, entonces, claro es cierto que a lo mejor deberían estar escritas yo el año que viene no estoy, entonces todo lo que yo vi no queda” (Coordinador EF)

En países como Reino Unido además de llevar a cabo actividades formativas dirigidas a todo el profesorado de los centros escolares para la promoción de la AF y la salud, se ha creado una comisión evaluadora encargada de inspeccionar la calidad de las escuelas en provisión de AF (Cale et al., 2016).

Es por ello, y de acuerdo con Cardon et al., (2012) o McMullen et al., (2015), que en primer lugar se debería dirigir apoyo financiero a la formación del profesorado, y esta formación, además no debería dirigirse de forma exclusiva a los centros ya participantes pues, seguramente, sean los centros ajenos al PDC los que mayores dificultades presenten en este área. En un estudio realizado por Gallifa y Pin (2014) se analizaron, entre otros aspectos, las financiaciones que se llevaron a cabo en diferentes países en fin de aportar soluciones reales para España. Entre otros, aconsejan estudiar algún tipo de lotería o sorteo, acuerdos con el deporte de élite y/o cheques de financiación con prescripción médica para llegar a fondos que se puedan destinar a la promoción de la AF, estrategias que podrían ser tomadas en cuenta para la implementación y mejora de los PDC.

Las medidas para modificar los hábitos en una población son lentos y requieren de un mayor tiempo al que se pueden necesitar en otro tipo de intervenciones (NICE, 2007; Villa González et al., 2016). Numerosos factores dentro y fuera del ambiente escolar impactan en los niveles de salud y AF, incluido como hemos visto el individuo (sexo, creencias, autoconcepto...), sociocultural (por ejemplo, apoyo social, familiar, la práctica con amistades...) e influencias ambientales (por ejemplo, política urbana y de transporte, acceso a las instalaciones, tráfico, tasas de criminalidad y seguridad, estacionalidad...) (Davison y Birch, 2001; King et al., 2002). Adoptar estrategias para la financiación será por tanto la mejor garantía para el mantenimiento y la mejora de este tipo de programas.

Además, tal y como apuntan autores como Sergio (2011) o Lleixà et al. (2012) tras estos cursos en los centros estabilizando las medidas del PDC, debe ser ya el momento de incluir unos objetivos a alcanzar para cada nivel y grupo. De forma que las relaciones establecidas con el entorno deportivo puedan dejar de limitarse a la valoración de los PEyD y a la difusión de sus actividades, para pasar a establecer de forma conjunta unos objetivos de trabajo que garanticen un fin, tal y como recomiendan autores como Nuivala (2005) o Martínez-Aguado (2009).

Por otra parte, una de las recomendaciones de la Xunta es la valoración de la condición física saludable en EF a través de su propia plataforma DAFIS, lo que según sus palabras permite la evaluación del progreso de los centros que lo aplican, así como que los propios centros se autoevalúen y realicen comparaciones con otros que también las aplican.

Reconocemos que las pruebas de aptitud siempre han sido un tema controvertido en la educación, y probablemente así continuará siendo. En nuestro caso consideramos que la visión limitada de las pruebas a la simple producción de puntajes, no es apropiada para la EF porque principalmente reduce un complejo concepto a cifras provocando que sea limitante en sí mismo (O'Sullivan, 2004; Cale et al., 2016). Nuestra principal preocupación es que las pruebas no se acompañen de retroalimentación personalizada para ayudar a los estudiantes a comprender sus puntajes y responder positivamente a la experiencia.

Es por tanto, que teniendo en cuenta que por norma general en los centros no se lleva a cabo un seguimiento específico de cómo se aplican las medidas y que como hemos visto el profesorado comienza a incorporar las estrategias recomendadas por la administración sin recibir formación específica, no consideramos prudente su utilización. Del mismo modo que indican autores como Harris et al., (2015), solo en el caso de que la aplicación de las pruebas viniese acompañada de la formación del profesorado que venimos remarcando y por tanto las pruebas ofrezcan una experiencia educativa positiva para el alumnado contribuyendo a la promoción de estilos de vida saludables y activos, aceptaríamos que podría tener un lugar dentro del currículo de la EF.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

1. Para los centros participantes, los PDC supusieron la concreción a una política escrita de muchas acciones que ya se venían realizando con anterioridad.
2. Toda la comunidad escolar y el entorno deportivo consideró importante la promoción de estilos de vida activos y saludables, aunque reconocieron que su implicación se limitó a la valoración de los PEyD, recayendo así todos los esfuerzos en el departamento de EF y en la coordinación de los PEyD, los cuales consideraron que necesitaban de un mayor apoyo por parte de la administración.
3. La propuesta “Conoce mi club”, las competiciones intercentros, la participación en +Xogade, los campeonatos realizados en los recreos y la incentivación a participar en actividades organizadas y competiciones populares, muestran como las actividades competitivas fueron las más frecuentes dentro los PDC.
4. En los centros participantes las medidas no lograron calar en una parte del alumnado, principalmente en el grupo de chicas. Con independencia del grupo muestral el alumnado activo se caracterizó por la práctica de actividades de club y se acompañaba con prácticas informales, donde los chicos le dedicaban un mayor tiempo que las chicas. El alumnado no activo en cambio, se caracterizó por la práctica de actividades informales entre media y una hora independientemente del género y donde las chicas presentaron el grupo más amplio.
5. Los PDC lograron frenar el descenso en la práctica de AF en 11 de los 16 centros estudiados. Sin embargo, a medida que los centros presentaron mayor porcentaje de activos en el primer momento, en el segundo se correspondieron con una tendencia al descenso, a excepción de dos centros: el IES Ponte Carreira y el IES Mugaros. Uno de los motivos por los que el IES Mugaros fue seleccionado para el estudio de caso.
6. Los PDC lograron que la edad no influyese en la práctica de AF del alumnado, constatando el mantenimiento en todos los grupos muestrales y logrando incluso incrementar el porcentaje de activos en ambos géneros desde el primer grupo muestral hasta el tercero.

7. Aunque los correlatos muestran diferencias entre géneros y momentos, resaltan la gran importancia que supone para la práctica de AF la formación del alumnado, de la familia y de los profesionales implicados en su promoción, pues fueron más activos cuanto mejor percepción presentaron, cuanto mayor apoyo familiar obtuvieron y cuanto mayor gusto tuvieron hacia la práctica de AF regular.
8. El fomento del transporte activo es una materia pendiente en los PDC, pues más de la mitad del alumnado se desplazaba de forma sedentaria en el trayecto a la escuela. Tras dos cursos, aunque los informantes identificaron el problema y trataron de promoverlo, se tendió al descenso significativo, varios indicaron además que solo se logrará hacer frente al problema mediante conciliación familiar.
9. La práctica habitual con amistades se limitó a una cuarta parte del alumnado y con la aplicación del PDC aunque se produjeron descensos en ambos géneros fueron las chicas las que lo hicieron de forma significativa.
10. Los escolares aunque identificaron la socialización como un motivo para practicar AF tras la aplicación de los PDC se reduce significativamente su reconocimiento en ambos géneros.
11. Las prácticas en los recreos reflejaron grandes diferencias entre géneros: mientras las chicas prefirieron actividades sedentarias, los chicos practicaron más AF. Tras dos cursos de aplicación del PDC descendió la práctica de las chicas y se mantuvo la de chicos y para ambos géneros aumentaron significativamente las actividades relacionadas con la tecnología, al tiempo que se redujeron significativamente otras actividades como realizar tareas escolares o ir a la biblioteca.
12. Las charlas y medidas formativas realizadas lograron mejorar significativamente la concepción del alumnado sobre su propia práctica, aumentando además su deseo por ser más activos.
13. Los chicos presentaron un mejor autoconcepto que las chicas, siendo ellas quienes se preocuparon más por su aspecto. Además, tras dos cursos de aplicación de los PDC en lugar de atenuar estas diferencias las chicas las ampliaron al descender significativamente su autoconcepto.

14. Los PDC lograron aumentar significativamente el gusto por la propia práctica y la satisfacción vinculada a la tarea en ambos géneros. Sin embargo, las chicas se mostraron más vinculadas con el resultado que los chicos, encontraron menos motivos para practicar por el propio gusto y mostraron un peor autoconcepto, provocando que aumentasen de forma significativa la satisfacción hacia el ego y descendiesen también significativamente el gusto hacia la práctica regular.
15. Tras la aplicación de los PDC las alumnas le conceden un papel más relevante al profesorado de EF para comenzar a practicar AF.
16. Tras la aplicación de los PDC se aumentaron significativamente los motivos para la no práctica y el abandono por falta de tiempo e incompatibilidad con el estudio en ambos géneros. Resulta por tanto necesaria la extensión, mejora y continuidad de medidas como los PEyD en todos los centros.
17. Aunque el PDC consiguió disminuir significativamente el porcentaje de alumnado que abandonó la práctica porque no estaba en forma y porque no tenía habilidad en ambos géneros y en los motivos para la no práctica de los chicos, las chicas aumentaron significativamente todos los motivos para no practicar por falta de condición física.
18. El descenso significativo en el gusto de los escolares hacia las diferentes actividades en torno al centro escolar, pone a relucir que no se están teniendo en cuenta sus necesidades e intereses a la hora de planificar.
19. La utilización de metodologías inclusivas en el IES Mugaros como la organización de las competiciones por el propio alumnado según sus preferencias y donde se prima la participación femenina, consiguió un objetivo complicado: que los chicos logren aumentar su gusto hacia la escuela y que las chicas aumentasen significativamente la práctica de AF en los recreos, así como un ligero aumento en su gusto hacia la EF escolar.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONS

1. For the participating centers, the Sports Project of Centre (SPC) assumed the concretion of a written policy of many actions that had already been carried out previously.
2. The whole school community and the sporting environment considered the promotion of active and healthy lifestyles important, although they recognized that their involvement was limited to the assessment of the Study and Sport Awards (SSA), thus relapsing all the efforts in the Physical Education (PE) department and in the coordination of the SSA, which considered that they needed more support from the administration.
3. The "Get to know my club" proposal, the inter-centre competitions, the participation in "+Xogade", the recreational championships and the incentive to participate in organized activities and popular competitions, are good proof of how competitive activities were the most frequent within the SPC.
4. In the participating centres, the measures failed to penetrate in a part of the students, which was identified mainly in the group of girls. Regardless of the sample group, the active students were characterized by the practice of club activities and was accompanied by informal practices, where boys spent more time than girls. On the other hand, Non-active students were characterized by the practice of informal activities between half and an hour regardless of gender and where the girls presented the largest group.
5. The SPC managed to stop the decrease in the practice of PA in 11 of the 16 centres studied. However, as the centres presented a higher percentage of assets in the first moment, in the second they corresponded to a downward trend, with the exception of two centres: the Ponte Carreira IES and the Mugaros IES. One of the reasons why the Mugaros IES was selected for the case study.
6. The PDC achieved that the age did not influence the practice of students' PA, confirming the maintenance in all the sample groups and even increasing the percentage of assets in both genders from the first sample group to the third.

7. Although the correlates show differences between genders and moments, they bring out the great importance that the formation of the students, the family and the professionals involved in their promotion represent for the practice of PA, since they were more active the better perception they presented, the greater family support they received and the more pleasure they had towards the practice of regular PA.
8. The promotion of active transport was a pending issue in the PDC, because more than half of the students were traveling in a sedentary way on the way to school, more than half of the cases time spent was less than 10 minutes and with similar results between girls and boys. After two courses, though the informants identified the problem and tried to improve it, was tended to a significant decline, several also indicated that the problem will only be fixed through family conciliation.
9. The usual practice with friends was limited to a quarter of the students and with the application of the SPC, although there were declines in both genders it was the girls who did it in a significant way.
10. The students, although they identified socialization as a reason to practice PA after the application of the SPC, significantly reduced their recognition in both genders.
11. Breaks practices reflected large differences between genders: while girls preferred sedentary activities, boys practiced more PA. After two courses of application of the SPC there was a reduction in practice from the girls however the boys remained the same. Both genders significantly increased their participation in activities related to technology, while activities regarding homework and the library decreased.
12. The lectures and training measures achieved significantly improved the students' perception of their own practice, also increasing their desire to be more active.
13. The boys presented a better self-concept than the girls, being the ones who were more concerned about their appearance. In addition, after two courses of application of the SPC instead of attenuating these differences, the girls extended them by significantly lowering their self-concept.

14. The SPC managed to significantly increase the taste for the practice and the satisfaction related to the task in both genders. However, the girls were more linked to the result than the boys, they found less reasons to practice for their own sake and showed a worse self-concept, causing them to increase significantly the satisfaction towards the ego and also decrease significantly the taste towards the regular practice.
15. The application of the SPC managed to increase the influence of PE teachers to start practicing PA in the students.
16. Following the application of the SPC, the reasons for non-practice and abandonment due to lack of time and incompatibility with study in both genders were significantly increased. Therefore, the extension, improvement and continuity of measures such as the SSA in all centres is necessary.
17. Although the SPC managed to significantly reduce the percentage of students who left the practice because they were not in shape and because they did not have skills in the reasons for the non-practice of the boys, the girls increased significantly all the reasons for not practice for lack of physical condition.
18. The significant decrease in the interest of the schoolchildren towards the different activities around the school, reveals that their needs and interests are not being taken into account when planning.
19. The use of inclusive methodologies in the Mugardos IES as the organization of the competitions by the students themselves according to their preferences and where female participation is given priority, achieved a complicated objective: that the boys manage to increase their taste towards the place where they spend the majority number of hours and that the girls increased significantly the practice of PA in the recesses, as well as a slight increase in their taste towards school PE.

CAPÍTULO VIII. APORTACIONES AL PDC

1. Teniendo en cuenta que las medidas para modificar los hábitos en una población son un proceso lento y que la aplicación del PDC ha logrado aumentar sutilmente el número de alumnado activo en 9 de los 16 centros estudiados, recomendamos la aplicación continuada durante toda la escolarización de este tipo de estrategias, donde el camino para conseguirlo siga siendo considerado como fin.
2. Sería deseable que los PDC pasasen a constituirse como proyectos obligatorios en todos los centros y se asumiesen por la comunidad, pues solo de esta forma se podrá garantizar que todo el alumnado, sin discriminación ninguna, adquiera hábitos de vida saludables y pueda tener una práctica diaria de AF dentro de su jornada escolar y extraescolar.
3. La difusión de las experiencias llevadas a cabo dentro del PDC, junto con la creación de una red de centros que de la posibilidad de compartir las estrategias y muestren al alumnado participante lo que realizan otros compañeros, permitirá que aquellos centros a los que les gustaría participar y no pueden hacerlo debido a la limitación de participantes puedan formar parte de la iniciativa.
4. Las estrategias desarrolladas con el PDC incluidas ya en la PGA deben pasar a ser consideradas parte del PEC, incluyendo además unos objetivos a alcanzar para cada nivel y grupo. De esta forma, podrá llevarse a cabo más coherentemente una planificación del deporte escolar vinculada al centro.
5. Resulta necesario incrementar la carga horaria de EF, pues las dos sesiones semanales actuales no pueden ofrecer los estímulos necesarios para lograr la alfabetización física del alumnado ni una EF de calidad.
6. La valoración de la condición física saludable dentro del currículo de la EF tan solo debería ser contemplada en el caso de que la aplicación de las pruebas viniese acompañada de la formación del profesorado y por tanto las pruebas ofrezcan una experiencia educativa positiva para el alumnado contribuyendo a la promoción de estilos de vida saludables y activos.

7. Resulta necesario ampliar los esfuerzos en las estrategias de seguimiento, pues aunque se realizan valoraciones globales sobre el PDC gracias a las memorias finales presentadas a la Xunta de Galicia, aún siguen siendo necesarias las evaluaciones parciales de las estrategias. Para ello se requieren fijar por parte de los centros objetivos por niveles-cursos y una evaluación de la evolución de las comunidades escolares sistemática, estricta y periódica.
8. La formación del profesorado, así como la organización de sistemas de apoyo que ayuden a los profesores y escuelas a desarrollar las fortalezas y afrontar las debilidades, se deben configurar como aspectos fundamentales del PDC.
9. El trabajo conjunto de investigadores y docentes, contribuirá a una mayor reflexión sobre las metodologías empleadas, de esta manera, la expresión investigación-acción adquirirá su importancia correspondiente para conseguir que el estudiantado aprenda de la mejor manera posible y en las mejores condiciones, siempre teniendo en cuenta sus características.
10. Aunque se está desprofesionalizando y popularizando el deporte logrado ampliar la práctica de AF organizada, dentro de las medidas ofertadas siguen imperando las prácticas organizadas y competitivas, lo que provoca que el alumnado no acabe de presentar una mentalidad dinámica y que las diferencias entre géneros sigan siendo acusadas.
11. Las relaciones establecidas con las entidades deportivas del entorno deberían dejar de limitarse a la difusión de sus actividades o a la valoración de los PEyD, para pasar a establecer de forma conjunta unos objetivos de trabajo que garanticen un fin común.
12. El fomento del transporte activo es una materia pendiente en los PDC, la conciliación familiar y la provisión de una mayor seguridad son las herramientas fundamentales para que pueda funcionar.
13. La formación de las familias se sitúa como una de las principales medidas a adoptar, pues aunque los porcentajes de abandono porque las familias no les dejan no son altos, aún siguen produciéndose casos, especialmente por motivos de rendimiento escolar. Además, la gran oferta existente de actividades provoca conflictos de intereses donde es frecuente que la práctica de AF sea considerada de menor interés para el futuro de los escolares.

14. Resulta necesario comprender las interpretaciones que realizan los escolares sobre la cultura de género en la AF-D, así como ampliar los esfuerzos por estudiar la demanda de AF en cada centro con el fin de proporcionar una oferta que se adapte mejor tanto a los intereses del alumnado, como a las características propias que presenta el centro, planificándolas coherentemente con las intenciones educativas.
15. Las medidas formativas dirigidas al alumnado no solo deben centrarse en el conocimiento, deben mejorar y desarrollar el dominio de los conocimientos relacionados con la salud. De esta forma, si se sigue caminando para que el alumnado se perciba capaz y perciba que posee los recursos necesarios, se ayudará a que las intenciones de ser activo vayan haciéndose realidad.
16. Se deben evitar las formas de control, pues quebrantan sentimientos de autonomía y motivación y pueden estrechar la gama de actividades haciendo que solo se adapten a las habilidades de una minoría. Por el contrario, estrategias como la empleada en el IES Mugaros deber ser tomadas como referentes, pues al ser ellos mismos los encargados de organizar los recreos, han conseguido que se aumente la práctica de AF tanto de chicos como de chicas.
17. Desplegar una especial atención a las actitudes hacia la práctica de AF y a generar reflexiones críticas en el alumnado, evitará influencias del canon estético y de belleza actual que provocan una práctica orientada hacia el resultado en lugar de hacia el proceso.
18. Es importante propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje y el profesor un elemento dispuesto a cambiar y mejorar.

CAPÍTULO IX. CONTRIBUTIONS TO SPC

1. Taking into account that the measures to modify the habits in a population are a slow process and that the application of the SPC has managed to subtly increase the number of active students in 9 of the 16 studied centres, we recommend the continued application throughout the schooling of this type of strategies, where the way to achieve it is still considered as an aim.
2. It would be desirable for the SPC to become mandatory projects in all centers and be assumed by the community, because only in this way can we ensure that all students, without any discrimination, acquire healthy lifestyle habits and can practice on a daily basis within their school day and after school.
3. Publicize the experiences of the experiences carried out within the SPC, together with the creation of a network of centres that can share strategies and show participating students what other colleagues do, will allow those centres that would like to participate and cannot do so because of the limited number of participants that can be part of the initiative.
4. The strategies developed with the SPC already included in the General Annual Programme should be considered part of the Centre Educational Programme, including some objectives to be achieved for each level and group. In this way, a scholar sport planning linked to the centre can be carried out more coherently.
5. It is necessary to increase the number of PE classes, as the two current weekly sessions cannot offer the necessary stimuli to achieve the physical literacy of the students or quality PE.
6. The evaluation of the healthy physical condition within the curriculum of the PE should only be considered in case the application of the tests come accompanied by the teacher training and therefore the tests offer a positive educational experience for the students contributing to the promotion of healthy and active lifestyles.

7. It is necessary to expand the efforts in the follow-up strategies, because even though global assessments are carried out on the SPC thanks to the final reports presented to the Xunta de Galicia, biased evaluations of the strategies are still necessary. To do this, it is necessary to set objectives by levels-courses and an evaluation of the evolution of school communities systematically, strictly and periodically.
8. Teacher training, as well as the organization of support systems that help teachers and schools develop strengths and address weaknesses, should be configured as fundamental aspects of the SPC.
9. The joint work of researchers and teachers, will contribute to a greater reflection on the methodologies used, in this way, the expression research-action will acquire its corresponding importance to ensure that the student learns in the best possible way and in the best conditions, always taking into account their characteristics.
10. Although the practice of organized PA is being de-professionalized and popularized, within the measures offered, organized and competitive practices continue to prevail, which means that the students do not have a dynamic mentality and that the differences between genders continue to be seen.
11. The relations established with the surrounding sports entities should stop being limited to the dissemination of their activities or to the assessment of the SSA, in order to jointly establish work objectives that guarantee a common goal.
12. The promotion of active transport is a pending issue in the SPC, family reconciliation and the provision of greater security are the fundamental tools to make it work.
13. The formation of families is one of the main measures to adopt, because although the percentages of abandonment because families do not leave them are not high, cases still occur, especially for reasons of school performance. In addition, the large existing supply of activities causes conflicts of interest where it is common practice that PA is considered of less interest for the future of schoolchildren.

14. It is necessary to understand the interpretations that schoolchildren have about gender culture in the PA, as well as to expand efforts to study the demand for PA in each centre in order to provide an offer that best suits both the student interests, as well as the characteristics of the centre, planning them coherently with educational intentions.
15. The formative measures directed to the students must not only focus on the knowledge, they should improve and develop the mastery of the knowledge related to health. In this way, if you keep walking so that the students perceive themselves capable and perceive that they have the necessary resources, it will help the intentions of being active to become reality.
16. The forms of control should be avoided, because they break feelings of autonomy and motivation and can narrow the range of activities by only adapting them to the skills of a minority. On the contrary, strategies such as the one used in the Mugaros IES should be taken as references, since being the ones in charge of organizing breaks, they have been able to increase the practice of PA for both boys and girls.
17. Deploying special attention to the attitudes towards the practice of PA and generating critical reflections in the students, will avoid influences of the sthetic canon and current beauty that cause a practice oriented towards the result instead of towards the process.
18. It is important to promote the conditions that allow the timely methodological change, so that the student is an active element in the learning process and the teacher facilitate willing to change and improve.

CAPÍTULO X. LIMITACIONES Y LÍNEAS DE FUTURO

- El estudio cuantitativo se realizó a partir de un cuestionario que por su diseño y redacción ha limitado la cuantificación exacta de algunas variables como el tiempo de práctica semanal de AF. Es por esto, que se hace necesario revisar el instrumento de recogida de datos para futuras investigaciones.
- El estudio cuantitativo para el estudio de caso, aunque representativo de la población, ha limitado por su bajo número de participantes la subdivisión de la muestra por grupos, así como la subdivisión en algunas de las variables de estudio. Esto nos ha requerido fusionar algunas de las categorías para la realización de algunas pruebas estadísticas y nos ha impedido la extrapolación del segundo objetivo del estudio descriptivo de desarrollo para el estudio de caso, obligándonos a su reformulación.
- La realización de las entrevista para la parte cualitativa del estudio de caso se realizó en un único momento. Realizando entrevistas al inicio, en un momento intermedio y al finalizar hubiese permitido profundizar en aspectos metodológicos y de desarrollo.
- La muestra de alumnado utilizada no es coincidente entre los momentos de aplicación y aunque al trabajar con porcentajes y al ser estos equiparables no supone una limitación, si lo supone la no identificación individual. La utilización de formato electrónico en investigaciones futuras puede ayudar a una identificación más precisa y fiable que nos ayude a conocer la evolución individual de cada alumno/a.
- Aunque se han utilizado análisis estadísticos multivariados (por ejemplo, los árboles de decisiones), podría haberse utilizado el análisis de regresión múltiple para control de variables como el estado socioeconómico, el madurativo y la inclusión de varias variables en el mismo análisis.

- Como líneas de futuro sería interesante realizar el estudio de caso de otro de los centros, permitiendo así descubrir otras formas de aplicación de los PDC, así como contrastar las reflexiones entre sus respectivos intervinientes.
- El estudio de centros donde no se aplican los PDC, permitiría conocer la evolución del alumnado en circunstancias normales, permitiéndonos contrastar las características de ambas poblaciones y las tendencias que presentan con el paso del tiempo.
- El seguimiento de estos sujetos buscando un estudio longitudinal más amplio que permita recoger su práctica de AF en la etapa universitaria y adulta, aportaría datos sobre la trascendencia de programas de promoción de AF fuera del ámbito escolar.
- Conociendo la popularización de los programas destinados a la promoción de los estilos de vida activos y saludables, resultaría interesante la comparación de los PDC con otros programas nacionales e internacionales.

CAPÍTULO XI. LIMITATIONS AND FUTURE LINES

- The quantitative study was carried out based on a questionnaire that due to its design and writing has limited the exact quantification of some variables such as the weekly practice time of PA. This is why it is necessary to review the data collection instrument for future research.
- The quantitative study for the case study, although representative of the population, has been limited by its low number of participants the subdivision of the sample by groups, as well as the subdivision in some of the study variables. This has required us to merge some of the categories to carry out some statistical tests and has prevented us from extrapolating the second objective of the descriptive study of development for the case study, forcing us to reformulate it.
- The conducting of interviews for the qualitative part of the case study was carried out in a single session/sitting. Carrying out interviews at the beginning, in an intermediate moment and at the end it would have allowed deepening in methodological and development aspects.
- The sample of students used is not coincident between the times of application and although working with percentages are not equivalent to a limitation, it means no individual identification. The use of electronic format in future research can help a more accurate and reliable identification that helps us to know the individual evolution of each student.
- Although multivariate statistical analyses have been used (for example, decision trees), multiple regression analysis could have been used to control variables such as socioeconomic status, maturity and the inclusion of several variables in the same analysis.

- For future research, it would be interesting to carry out the case study of another of the centres, thus allowing the discovery of other forms of SPC application, as well as contrasting the reflections between their respective participants.
- The study of centres where the SPC do not apply, would allow us to understand to the evolution of students in their natural environment/normal circumstances, allowing us to contrast the characteristics of both populations and the trends they present over time.
- The follow-up of these subjects looking for a larger longitudinal study that allows to collect their practice of PA in the university and adult stage, would provide data on the transcendence of PA promotion programs outside the school setting.
- Knowing the popularity of programs aimed at the promotion of active and healthy lifestyles, it would be interesting to compare SPC with other national and international programs.

CAPÍTULO XII. BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, A. (2003). Percepción de estado de salud. *Rev. Mult Gerontol*, 13(5), pp. 340-342.
- Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN). (2007). *Programa Perseo: Memoria 2007. Ministerio de Sanidad y Consumo*. Recuperado de: http://aesan.msssi.gob.es/AESAN/docs/publicaciones_estudios/memoria/Memori_07.pdf
- Albery, I. P. y Munafò, M. (2008). *Key concepts in health psychology*. California: Thousand Oaks.
- Alday, A. (2012). Modelo social de salud. *E Health for all*. Recuperado de: <https://ehealth4all.net/2012/10/01/modelo-social-de-la-salud/>
- Alfrey, L., Cale, L. y Webb, L. (2012). Physical education teachers' continuing professional development in health related exercise. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), pp. 477-491.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., Moreno, J.A., (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 7(25), pp. 250-26.
- Álvarez, C. y Maroto, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), pp. 14.
- Alvariñas, M. (2004). *Atribución causal en educación física y estilo de vida saludable en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria del Ayuntamiento de Oleiros*. Tesis Doctoral. Universidad de A Coruña: A Coruña.
- American College of Sports Medicine (2016). *New National Physical Activity Plan*. Recuperado de: <http://www.acsm.org/about-acsm/media-room/news-releases/2016/04/20/alliance-launches-new-national-physical-activity-plan>
- Amigó, E., Barangé, J., Dura, J., Gallardet, J., Ibáñez, E., González, J., Albert, S., Puig, J. y Casasa, J. (2004). *Adolescencia y deporte*. Zaragoza: INDE.

- Ansede, M. (2016). El 86% de las adolescentes españolas no realiza la actividad física recomendada por la OMS. Un informe alerta sobre el peligroso sedentarismo de los jóvenes en España. *El País*. Ciencia. Recuperado de: http://elpais.com/elpais/2016/12/20/ciencia/1482262626_601000.html
- Arribas, S. y Arruza, A. (2004). *El abandono de la práctica de la actividad física y el deporte en jóvenes escolares de Guipúzcoa*. III Congreso Nacional de Deporte en edad escolar. Sevilla.
- Asociación Médica Mundial (2016). *WMA*. Recuperado de: <http://www.wma.net/es/10home/index.html>
- Australian Government (2014). *Australia's Physical Activity and Sedentary Behaviour Guidelines*. Recuperado de: <http://www.health.gov.au/internet/main/publishing.nsf/content/health-publth-strateg-phys-act-guidelines>
- Ávalos, M^aA., Martínez, M^aA., Merma, G. (2017). La disposición hacia la actividad física y deportiva: narrativas de los adolescentes escolarizados. *Sportis Sci J*, 3(3), pp. 486-504.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Pérez-Quero, F.J., Bracho-Amador, C. y Sánchez-Fuentes, J. (2013). Prediction of Perceived importance of physical education in Spain. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 35(2), pp. 1-13.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M. y Abrales, J.A. (2014). Orientaciones de meta y clima motivacional según sexo y edad en educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(26), pp. 119-128.
- Baena-Extremera, A., y Granero-Gallegos, A. (2017). Variables psicoeducativas que influyen en la calidad de la enseñanza y aprendizaje de las clases de Educación Física. *Revista currículum y formación del profesorado*, 21(4), pp. 406-418.
- Balaguer, I. (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.

- Balaguer, I., y Castillo, I. (2002). *Actividad física, ejercicio físico y deporte en la adolescencia temprana*. Ed. Isabel Balaguer. Recuperado de: http://www.uv.es/icastill/documentos/2002.BalaguerCastillo_ActFisica_Ej_Dxt.pdf
- Ballesteros-Arribas, J. M., Dal-Re-Saavedra, M., Pérez-Farinós, N., y Villar-Villalba, C. (2007). La estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad (Estrategia NAOS). *Revista Española de Salud Pública*, 81(5), pp. 443-449.
- Banegas, J.R. (2005). Epidemiología de la hipertensión arterial en España. Situación actual y perspectivas. *Hipertensión*, 22(4), pp. 353-362.
- Barton, H. y Grant, M. (2006) A health map for the local human habitat, *Journal of the Royal Society for the Promotion of Public Health*, 126(6), pp. 252-261.
- Bauman, E., Reis, R., Sallis, J., Wells, J., Loos, R., y Martin, B. (2012). Physical Activity 2: Correlates of physical activity: why are some people physically active and others not? Recuperado de: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60735-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60735-1)
- Byrne, J., Speller, V., Dewhirst, S. et al. (2012). Health promotion in pre-service teacher education: effects of a pilot inter-professional curriculum change in the UK. *Health Education*, 112(6) Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/242011895_Health_promotion_in_pre-service_teacher_education_Effects_of_a_pilot_inter-professional_curriculum_change
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Benjamin, S.E., Haines, J., Ball, S.C. y Ward, D.S. (2008). Improving nutrition and physical activity in Child Care: What Parents Recommend. *Journal of the American Dietetic Association*, 108(11), pp. 1907-1911.
- Bermudez, C. (2015). Implicaciones educativas de los beneficios de la actividad físico-deportiva. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*. 5(1), pp. 3-16.

- Bellew, B., Bauman, A., Martin, B., Bull, F. y Matsudo, V. (2011) Public policy actions needed to promote physical activity. *Curr Cardiovasc Risk Rep*, 5(1), pp. 340-49.
- Biddle, S., Whitehead, S., O'Donovan, T., y Nevill, M. (2005). Correlates of participation in physical activity for adolescents girls: A systematic review of recent literature. *Journal of Physical Activity and Health*, 2, pp. 423-434.
- Biddle, S., Atkin, A., Cavill, N., y Foster, C. (2011). Correlates of physical activity in youth: a review of quantitative systematic reviews. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(1), pp. 25-49.
- Binkin, N., Fontana, G., Lamberti, A., Cattaneo, C., Baglio, G., Perra, A., et al. (2010). A national survey of the prevalence of childhood overweight and obesity in Italy. *Obesity reviews*, 11(1), pp. 2-10.
- Blández, J., Fernández, E. y Sierra, M. A. (2007) Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2), pp. 43-56.
- Brannon, L. y Feist, J. (2001). *Psicología de la salud*. Madrid: Paraninfo.
- Boiche, J. y Sarrazin, P. (2009). Proximal and distal factors associated with dropout versus maintained participation in organized sport. *Journal of sports science and medicine*, 8(1), pp.16.
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbbrero, J., Torregrosa, M. y Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7(2), pp. 295-310.
- Booth, M., King, L., Pagnini, D., Wilkenfeld, R. y Booth, S. (2009). Parents of school students on childhood overweight: The Weight of Opinion Study. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 45(4), pp. 194-198.
- Broyles, S., McKenzie, T., Morgan, C., Nader, P., Sallis, J. y Zive, M. (2003). Personal, social, and environmental correlates of physical activity in a bi-ethnic sample of adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 15(3), pp. 288-301.

- Byrne, J., Speller, V., Dewhurst, S., Roderick, P., Almond, P., Grace, M., y Memon, A. (2012). Health promotion in pre-service teacher education: effects of a pilot inter-professional curriculum change in the UK. *Health Education*, 112(6), pp. 525-542.
- Caglar, E. (2009). Similarities and differences in physical self-concept of males and females during late adolescence and early adulthood. *Adolescence*, 44(7), pp. 40-419.
- Cale, L. (2000). Physical activity promotion in secondary schools. *European Physical Education Review*, 6(1), pp. 71-90.
- Cale, L. y Harris, J. (2005). (Eds.) *Exercise and Young People. Issues, Implications and Initiatives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cale, L. y Harris, J. (2013). Physical education and health: considerations and issues. En: Capel, S. y Whitehead, M. (Eds.) *Debates in Physical Education*. Oxon: Routledge, pp. 74-88.
- Cale, L. y Harris, J. (2013). 'Every child (of every size) matters' in physical education! Physical education's role in childhood obesity. *Sport, Education Society*, 18(4) pp. 433-452.
- Cale, L., Harris, J. y Duncombe, R., (2016). Promoting physical activity in secondary schools: growing expectations, 'same old' issues? *European Physical Education Review*, 22 (4), pp. 526-544.
- Cantalops, J., Ponseti, F.X., Vidal, J., Borràs, P.A. y Sampol, P.P. (2012). Adolescencia, sedentarismo y sobrepeso: análisis en función de variables sociopersonales de los padres y del tipo de deporte practicado por los hijos. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 235(21), pp. 5-8.
- Cantera, M. A. y Devís, J. (2000). Physical activity levels of secondary school Spanish adolescents. *European Journal of Physical Education*, 51(5), pp. 28-44.
- Cantero, P. (2018). *La percepción de salud en jóvenes escolares*. Tesis Doctoral. Universidade da Coruña, España.

- Camacho, M. J., García, E., Rico, E., Ángel, J. (2013). La Educación Física escolar en la promoción de la actividad física orientada a la salud en la adolescencia: una revisión sistemática de programas de intervención. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), pp. 9-26.
- Campbell, K., Waters, E., O'Meara, S. y Summerbell, C. (2001). Interventions for preventing obesity in childhood. *A systematic review. Obes Rev*, 2(1), pp. 149-157.
- Cardon, G.M. y De Bourdeaudhuij, I. (2002). Physical education and physical activity in elementary schools in Flanders. *European Journal of Physical Education*, 7(1), pp. 5-18.
- Cardon, G.M., Haerens, L.L., Verstraete, S. y de Bourdeaudhuij, I. (2009). Perceptions of a School-Based Self-Management Program Promoting an Active Lifestyle Among Elementary Schoolchildren, Teachers, and Parents. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(2), pp. 141-154.
- Cardon, G.M., Van-Acker, R., Seghers, J. et al. (2012). Physical activity promotion in schools: which strategies do schools (not) implement and which socioecological factors are associated with implementation? *Health Education Research*, 27(3), pp. 470-483.
- Carranza, M., y Prat, M. (2005). La educación en valores en la formación de los responsables del deporte en edad escolar: una propuesta "on line". *Aula de Innovación Educativa* 325(146), pp. 51-56.
- Carrasco, A.M. (2002). Estilo de vida, consumo de alcohol y factores psicosociales asociados: un estudio en adolescentes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12(3), pp. 49-78.
- Carreiro da Costa, F. y Marques, A. (2011). Promoting active and healthy lifestyles at school: Views of students, teachers, and parents in Portugal. In: K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary issues in Physical Education: an international perspective* Mainhead: Meyer & Meyer.

- Carrillo, J.A. (2009). "Factoría joven". Nuevas formas de participación juvenil en Extremadura. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 31(4), pp. 21-29.
- Carta Europea del Deporte. (1992). Recuperado de: <https://www.uco.es/deportes/media/documentacion/Carta%20Europea%20del%20Deporte%20para%20todos.pdf>
- Casas J., Repullo, J.R. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), pp. 527-38.
- Castejón, J. (2008). Deporte escolar y competición. En A. I. Hernández-Rodríguez, L. F. Martínez Muñoz y C. Águila (Eds.), *El deporte escolar en la sociedad contemporánea* (pp. 159-177). Almería: Universidad de Almería.
- Castillo, E. (2010). *Hábitos de práctica de actividad física y estilo de vida saludable del alumnado de la Universidad de Huelva*. Tesis doctoral, Universidad de Huelva, España.
- Castillo, I., y Balaguer, I. (1998). Relaciones entre la salud percibida y ejercicio físico. *Información Psicológica*, 67(5), pp. 22–27.
- Castillo, I., y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts: Educación física y deportes*, 658(63), pp. 22-29.
- Castillo, I., Balaguer, I. y García-Mérita, M. (2007). Efecto de la práctica de actividad física y de la participación deportiva sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia en función del género. *Revista de Psicología del Deporte*, 7(2), pp. 201-210.
- Castro, M., Linares, M., Sanromán, S., y Pérez, A.J. (2017). Análisis de los comportamientos sedentarios, práctica de actividad física y uso de videojuegos en adolescentes. *Sportis Sci J*, 3(2), pp. 241-255.
- Cebreiro, B. y Morante, M.C. (2004) "Estudio de casos", En: *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.

- Cecchini, J., González, C., Carmona, A. y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), pp.104-109.
- Cecchini, J., y González, C. (2008). Motivos por los que los estudiantes universitarios no practican deporte, *Revista Fuentes*, 8(3), pp. 1-10.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez, A. Fernández-Río, J., Contreras, O., y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de educación física. *Psicothema*, 20(2), pp. 260-265.
- Cervelló, E.M. y Santos-Rosa, F.J. (2000). Motivación en las clases de EF: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), pp. 51-70.
- Cervelló, E. M, Escartí, A., y Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19(1), pp. 65-71.
- Chen, L., Fox, K., Haase, A. y Ku, P. (2010). Correlates of body dissatisfaction among Taiwanese adolescents. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*, 19(2), pp. 172-179.
- Chinchilla, J.L. y Zagalaz, M.L. (2002). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Editorial CCS.
- Chillón, P. (2005). *Efectos de un programa de intervención de educación física para la salud en adolescentes de 3º de ESO*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, España.
- Chillón, P., Pérez, I., Tercedor, P., Delgado, M., Ortega, F., Martín-Matillas, M., et al. (2003). Attitudes towards physical activity and sports practice in spanish adolescents. avena study. En AA.VV., *Actas delll Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Deporte y Calidad de Vida*. Granada: F.CC.A.F.y D. Edición digital.
- Chomsky, N. y Dieterich, H. (1997). *La aldea global*. 2ª edición. Tafalla: Txalaparta.

- Chomsky, N., y Herman, E. (1990): *Los guardianes de la libertad*. Traducción de Carme Castells. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Cintra, O. y Balboa, Y. (2011). La actividad física: un deporte para la salud. *Educación Física y Deportes*. 8(159), Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd159/la-actividad-fisica-para-la-salud.htm>
- Clemente, M., Vidal, M. A. y Urra, J. (2000). *Televisión: impacto en la infancia*. Madrid: Siglo XXI.
- Cocca, A. (2013). *Análisis del nivel de actividad física y los factores relacionados con la salud psicofísica en jóvenes granadinos*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, España.
- Cocca, A., Liukonen, J., Mayorga-Vega, D. y Viciano, J. (2014). Health-related physical activity levels in Spanish youth and young adults. *Perceptual and Motor Skills*, 118(10), pp. 247-260.
- Cockerham, W.C. (2010). *The new blackwell companion to medical sociology*. Oxford. Willey-Blackwell.
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Investigación Educativa*, 25(1), pp. 35-58.
- Colley, A., Roberts, N. y Chipps, A. (1985). Sex-Role Identity, Personality and Participation in Team and Individual Sports by Males and Females. *International Journal of Sport Psychology*, 16(2), pp. 103-112.
- Colombo, L. y Villalonga, P. (2006). Metodología de análisis de un cuestionario para evaluar el aprendizaje de alumnos de un curso multitudinario de cálculo. *ieRed*, 1(4), pp. 1-21.
- Comisión Europea (2007). *Libro Blanco sobre el deporte*. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52007DC0391>

Comisión Europea (2007). *Libro Blanco: Estrategia europea sobre problemas de salud relacionados con la alimentación, el sobrepeso y la obesidad*. Recuperado de: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0256+0+DOC+XML+V0//ES>

Comisión Europea (2008). *Directrices de actividad física de la UE. Actuaciones recomendadas para apoyar la actividad física que promueve la salud*. Grupo de Trabajo “Deporte y Salud”. Recuperado de: http://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/policy_documents/eu-physical-activity-guidelines-2008_es.pdf

Comisión Europea, (2013). *La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea. (2014). *Third Programme for the Union's action in the field of health (2014-2020)*. Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?;jsessionid=5Qj3TvyCyBqbhfLZzzBttjDGh3gyXkQWYrjhrt36mChMJJlp02XX!2060916514?uri=uriserv:OJ.L_.2014.086.01.0001.01.ENG

Comisión Europea. (2014). *Eurobarometer Special Surveys*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb_special_419_400_en.htm

Consejo de la Juventud de España. (2001). *Estado de salud de los jóvenes*. Recuperado de: <http://www.cje.org/C13/Cat%C3%A1logo/Document%20Library/Estudio%20Salud%20y%20Juventud/estadodesaludjovenes.pdf>

Consejo Superior de Deportes. (2010). *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte (Plan A+D)*. Madrid.

Corbin, C.B. (2003). *Fitness for life physical activity pyramid for teens* (poster). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Craggs, C., Corder, K., van Sluijs, E., y Griffin, S. (2011). Determinants of change in physical activity in children and adolescents: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 40(6), pp. 645-658.
- Crawford, M. y Unger, R. (2004). *Women and Gender*. 4ª ed. New York: Mc Graw Hill.
- Crawford, D., Timperio, A., Campbell, K., Hume, C., Jackson, M., Carver, A., Hesketh, K., Ball, K. y Salmon, J. (2008). Parent's views of the importance of making changes in settings where children spend time to prevent obesity. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*, 17(1), pp. 148-158.
- Crutzen, R. (2010). Adding effect sizes to a systematic review on interventions for promoting physical activity among European teenagers. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 7(29), pp. 1-5.
- Cruz, S. y Maganto, C. (2002). Índice de masa corporal, preocupación por la delgadez y satisfacción corporal en adolescentes. *Revista de Psicología General Aplicada*, 55(3), pp. 455-473.
- Csizma, K., Witting, A. y Schurr, T. (1988). Sport Stereotypes and Gender. *Sport and Exercise Psychology*, 10(2), pp. 62-74.
- Cuestionario Internacional de Actividad física (2016). *IPAQ: Downloadable questionnaires*. Recuperado de:
https://sites.google.com/site/theipaq/questionnaire_links
- Davison, K.K. y Birch, L.L. (2001). Childhood overweight: a conceptual model and recommendations for future research. *Obesity Reviews*, 2(3), pp. 159-171.
- Davison, K.K., Y Lawson, C. (2006). Do attributes in the physical environment influence children's physical activity? A review of the literature. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3(19), pp. 139-153.
- Davison, K.K., y Jago, R. (2009). Change in parent and peer support across 9-15 yr and adolescent girls physical activity. *Medicine & Science in Sport & Exercise*, 41(1), pp. 1816-1825.

- Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 29 de junio de 2015).
- Deforche, B., Van Dyck, D., Verloigne, M., y De Bourdeaudhuij, I. (2010). Perceived social and physical environment correlates of physical activity in older adolescents and moderating effect of self-efficacy. *Preventive Medicine*, 50(2), pp. 524-529.
- De Hoyo, M. y Sañudo, B. (2007). Motivos y hábitos de práctica de actividad física en escolares de 12 a 16 años en una población rural de Sevilla. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), pp. 87-98.
- De Meester, F., Van Lenthe, F., Spittaels, H., Lien, N. y De Bourdeaudhuij, I. (2009). Interventions for promoting physical activity among European teenagers: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6(3), pp. 82.
- Debord, G. (1990). *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Barcelona: Anagrama.
- Delgado, M. (2002). *Las concepciones previas de las personas mayores acerca de la actividad física como base para la intervención didáctica*. 1º Congreso Internacional de actividad física y deportiva para personas mayores. Diputación de Málaga. Málaga.
- Delgado, M. y Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la educación física*. Barcelona: Inde.
- Delfosse, C., Cloes, M., Ledent, M. y Piéron, M. (1994). Attitude vis-a-vis de l'école chez des enfants participant ou non a un programme scolaire d'activites physiques quotidiennes. *Reveu de l'Education Physique*, 34 (2), pp. 77-78.
- Dellert, J.C. y Et Johnson, P. (2014). Interventions with children and parents to improve physical activity and body mass index: A meta-analysis. *American Journal of Health Promotion*, 28(7), pp. 259- 267.

- Deschesnes, M., Martin, C. y Hill, A.J. (2003). Comprehensive approaches to school health promotion: how to achieve broader implementation? *Health Promotion International*, 18(4), pp. 387-396.
- Díaz-Morales, J.F. y Sánchez-López, M^aP. (2001). Relevancia de los estilos de personalidad y las metas personales en la predicción de la satisfacción vital. *Anales de psicología*, 17 (2), pp. 151-158.
- Digelidis, M. y Papaioannou, A. (2010). Age-group differences in intrinsic motivate goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science of Sports*, 9, pp. 375-380.
- Dumith, S., Gigante, D., Domingues, M., y Kohl, H. (2011). Physical activity change during adolescence: a systematic review and a pooled analysis. *International Journal of Epidemiology*, (40), pp. 685–698.
- Duquin, M. (1968). The Androgynous Advantage, en C.A. Ogglesby. *Women and Sport: From Myth to Reality*. Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/green_paper.html?locale=es
- Eather, N., Morgan, P. y Lubans, D. (2013). Social support from teachers mediates physical activity behavior change in children participating in the Fit-4-Fun intervention. *International Journal Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(6), pp. 68.
- Eccles, J.S. (1983). *Expectations, values and academic behaviors*. San Francisco: J. Spence.
- Edo, J.A. (2001). *Adolescencia y Deporte en el Principado de Andorra*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza: Zaragoza.
- Edwardson, C., y Gorely, T. (2010). Parental influences on different types and intensities of physical activity in youth: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, pp. 522-535.
- Ekbolom, O., Bak, E. y Ekbolom, B. (2009). Trends in body mass in Swedish adolescents between 2001 and 2007. *Acta Paediatrica*, 98(3), pp. 519-522.

- Elosua, R. (2009). La actividad física en adolescentes: una semilla de nuestra salud futura. *Gaceta Sanitaria*, 23(6), pp. 518.
- Erginoz, E., Alikasifoglu, M., Ercan, O., Uysal, O., Ercan, G., Kaymak, D. A., y Ilter, O. (2004). Perceived health status in a Turkish adolescent sample: risk and protective factors. *European Journal of Pediatrics*, 163(11), pp. 485-494.
- Escartí, A., Pascual, C., y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Evans, J., Rich, E., Davies, B., y Allwood, R. (2008). *Education, Disordered Eating and Obesity Discourse. Fat Fabrications*. Routledge: Oxon.
- Ézaro, M.J. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, docencia y tecnología*, 42(9), pp. 249-270.
- Fernandes, H. (2018). Atividade Física e Saúde Mental em Adolescentes. *Revista de psicología del deporte*, 27(1), pp. 67-76.
- Fernández, E. (2002). Diferenciación en las prácticas deportivas y género: su incidencia en el fútbol femenino. *Cuadernos del Deporte*, 13(5), pp. 8-15.
- Fernández, J. (2016). *Análisis del autoconcepto físico, grado de disfrute y percepción de éxito en Educación Física y su relación con el nivel de actividad física habitual en adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, España.
- Fernández-González, N. y González, N. (2015). La LOMCE a la luz de la CEDAW. Un análisis de la coeducación en la última reforma educativa. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3(1), pp. 242-263.
- Ferres, J. (1994). *Televisión y educación*. Madrid: Paidós Iberica.
- Ferrés, J. (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Flodmark, C., Marcus, C. y Britton, M. (2006). Interventions to prevent obesity in children and adolescents: a systematic literature review. *International Journal of Obesity*, 30(4), pp. 579-589.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2016). *Socialización de los géneros en la primera infancia*. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_40749.html
- Fox, K. (2000). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. En: *Physical activity and Psychological well-being*. London: Routledge. 25(3), pp. 88-117.
- Fox, K. y Harris, J. (2003). Promoting physical activity through schools. En: McKenna, J. y Riddoch, C. (Eds.) *Perspectives on Health and Exercise*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp.181-201.
- Fraile, A. (2004). *El deporte escolar en el siglo XXI: Análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó.
- Francis, M., Nichols, S. y Dalrymple, N. (2010). The effects of a school-based intervention programme on dietary intakes and physical activity among primary-school children in Trinidad and Tobago. *Public Health Nutrition*, 13(5), pp. 738-747.
- Franco, E., Coterón, J., y Pérez-Tejero, J. (2016). Intención de ser físicamente activos entre estudiantes de ef: diferencias según la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 141, pp. 39-51.
- Fredricks, J.A. y Eccles, J.S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? *Courrent and longitudinal relations. Developmental Psychology*, 42(4), pp. 698-713.
- Frömel, K., Formánková, S. y Sallis, J.F. (2002). Physical Activity and Sport Preferences of 10 to 14 Year-Old Children: A 5-Year Prospective Study. *Acta Gymnica*, 32(1), pp. 11-16.
- Fuertes, A., Martínez, J.L. y Hernández, A. (2001). Relaciones de amistad y competencia en la relaciones con los iguales en la adolescencia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(3), pp. 51-546.
- Fundación para la investigación nutricional (2016). Informe 2016: Actividad Física en niños y adolescentes en España.

- Gallifa, A., y Pin, J.R. (2014). *Actividad física y deporte: un nuevo enfoque del bienestar. La necesidad de una estrategia ambiciosa para una sociedad activa y saludable*. IESE Business School: Universidad de Navarra.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- García, J. y Llames, R. (1992). La motivación deportiva: Principios generales y aplicaciones. *El Entrenador Español*, 52(2), pp. 43-46.
- García, E., Rodríguez, P.L., Valverde, J., Sánchez, C. y López, P. A. (2011). Actividades físico-deportivas realizadas durante el tiempo de ocio por adolescentes escolarizados de la región de Murcia (España). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), pp. 13-32.
- García, E., Rodríguez, P.L., y 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*, 548(20) pp. 8-27.
- García, E., Rodríguez, P.L., Pérez, J.J., Rosa, A., y López, F. (2015). Autopercepción de competencia motriz y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares de la Región de Murcia (España). *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 14(27), pp. 49-61.
- García-Ferrando, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud, Madrid
- García-Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: práctica y comportamiento en la última década del siglo XX*. Consejo Superior de Deportes, Madrid.
- García-Ferrando, M., Lagardera, F. y Puig, N. (2002). *Cultura deportiva y socialización*. Madrid: Alianza Editorial.
- García-Ferrando, M. (2005). *Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles: Avance de resultados*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- García-Ferrando, M. (2006). Veinticinco años de análisis del comportamiento deportivo de la población española (1980-2005). *Revista Internacional de Sociología*, 64(44).
- García-Lanzuela, Y., Matute, S., Tifner, S., Gallizo, M.E. y Gil-Lacruz, M. (2007). Sedentarismo y percepción de la salud: Diferencias de género en una muestra aragonesa. *Revista Internacional Medicina Ciencias de la Actividad Física y Deporte*, 7(28), pp. 344-358.
- García-Montes, M.E. (2000). La escuela como origen, núcleo y fundamento del asociacionismo deportivo. En V.V.A.A. (2000). *I Congreso Nacional del Deporte en edad escolar*. pp. (2015-240) Dos Hermanas (Sevilla). Excmo Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- Gard, M. (2006). Neither flower child nor artiste be: Aesthetics, ability and physical education. *Sport Education and Society*, 11(3), pp. 231–241.
- Gary, D.B. (1986). Paradigms of Teacher Effectiveness Research: Their Relationship to the Concept of Effective Teaching. *SAGE Journals*, 18(2), pp. 143-167.
- Gaviria, D.F., y Castejón, F.J. (2016). Physical Education from the high school student voice. A case study. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(32), pp. 107-118.
- Geidne, S., Quennerstedt, M. y Eriksson, C. (2013) The youth sports club as a health-promoting setting: An integrative review of research. *Scandinavian Journal of Public Health*, 41(3), pp. 269-83.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., y Signorielli, N. (1994). Growing up with television: The cultivation perspective. *Lawrence Erlbaum Associates*, 65(12), pp. 17-40.
- Gibbons, S.L. (2009). Meaningful participation of girls in senior physical education courses. *Canadian Journal of Education*, 32, pp. 222-244.
- Giménez-Fuentes, F.J. (2005). ¿Se puede educar a través del deporte? En F. J. Giménez Fuentes-Guerra, P. Sáenz-López, y M. Díaz (Coords.), *Educación a través del deporte* (pp. 85-97). Huelva: Universidad de Huelva.

- Gómez-López, M. (2005). *La actividad físico-deportiva en los centros almerienses de Educación Secundaria Post Obligatoria y en la Universidad de Almería. Evolución de los hábitos físico-deportivos de su alumnado*. Tesis Doctoral. Universidad de Almería.
- Gómez-Rijo, A. (2011). Efectos del género sobre la satisfacción y la desmotivación en EF. *Ágora para la EF y el deporte*, 13(2), pp. 183-196.
- Gómez, J.R., Jurado, M. I., Hernán, B., Edir, M. y Hernández, A. (2005). Estilos y calidad de vida. *Ef.deportes*, 10(90). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd90/estilos.htm>
- Gómez, S.F., Casas, R., Palomo, V.T., Martín, A., Fito, M. y Schröder, H. (2014). THAO Study protocol (2010-2011): effects of the THAO-child health intervention program on the prevention of childhood obesity - the POIBC study. *BMC. Pediatr.* 35(13), pp.14-215.
- Gómez, L., Gálvez, A., Escribá, A., Tárraga, P., y Tárraga, L. (2017). Revisión y análisis de los motivos de abandono de práctica de actividad física y autopercepción de competencia motriz. *Journal of Negative and No Positive Results*, 2(2), pp. 56-61.
- González, A. y Otero, M. (2005). Actitudes de los padres ante la Promoción de la Actividad Física y Deportiva de las chicas en edad escolar. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5(2), pp. 195.
- González-Pascual, M., Manrique, J. C., y López Pastor, V. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 248(21), pp. 14-18.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *Apuntes Educación Física y Deportes*, 77(11), pp. 18-24.
- Goñi, A., y Zulaika, L.M. (2004). La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10 y 11 años de la provincia de Gipúzcoa. *Apuntes EF y deportes*, 59(2), pp. 6-10.

- Goñi, E. e Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), pp.199-208.
- Gottau, G. (2013). Mapa del sedentarismo en el mundo. [Vitónica]. Recuperado de: <https://www.vitonica.com/enfermedades/el-mapa-del-sedentarismo-en-el-mundo>
- Grabauskas, V., Zaborskis, A., Klumbiene, J., Petkeviciene, J. y Zemaitiene, N. (2004). Changes in health behavior in Lithuanian adolescents and adults over 1994-2002. *Medicina*, 40(9), pp. 884-90.
- Granda, J., Barbero J.C. y Montilla, M. (2008). Orientaciones de Meta y Compromiso Físico-Motor en Educación Física. Un estudio en alumnos de 4º de Educación Física. Un estudio en alumnos de 4º de Educación Primaria. *International Journal of Sport Science*, 4(1), pp. 29-41.
- Gray, S., Maclsaac, S. y Jess, M. (2015). Teaching 'Health' in Physical Education in a 'Healthy' Way. *RETOS: Nuevas tendencias en Educacion Fisica Deportes y Recreacion*, 28(5), pp. 165-172.
- Green, K. (2002). Physical education, lifelong participation and the work of Ken Roberts. *Sport Education and Society*, 7(2), pp. 167-182.
- Guardia, F.J. (2000). El abordaje de la salud en la práctica educativa de la Educación Física. Fete UGT (Ed.). Educación Física y salud. Actas del II Congreso Internacional de Educación Física, pp. 133-149. Cádiz: Publicaciones del Sur.
- Guillén F., Castro, J. J., y Guillén, M. A. (1997). Calidad de vida, salud y ejercicio físico: Una aproximación al tema desde una perspectiva psicosocial. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(9), pp. 91-107.
- Gustafson, S., y Rhodes, R. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports Medicine*, 36(1), pp. 79-97
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, 335(14), pp. 105-126.

- Gutiérrez, M. (2017). Efecto de las actitudes hacia la Educación Física sobre los motivos de práctica deportiva fuera del horario escolar. *Sportis Sci J*, 3(1), pp. 123-140.
- Gutiérrez, M. (2018). Determinantes de la práctica deportiva de los adolescentes en horario extraescolar. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 13(1), pp. 91-100.
- Gutiérrez, S., Pilsa, D. y Torres, B. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista Internacional de Ciencias de Deporte*, 3(1), pp. 39-52.
- Gutin, B., Owens, S., Riggs, S., Ferguson, M., Moorehead, S., Treiber, F., Karp, W., Thompson, W., Allison, J., Litaker, M., Murdison, K. y Le, N.A. (1997). Effect of physical training on cardiovascular health in obese children. In: *Children and Exercise XIX*, pp. 382–389. E. & F.N.Spon: London.
- Hallal, P., Bo Andersen, L., Bull, F., Guthold, R., Haskell, W., y Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, 280, pp. 247-257.
- Hands, B., Parker, H.E., Rose, E., y Larkin, D. (2016). Gender and motor competence affects perceived likelihood and importance of physical activity outcomes among 14 year olds. *Child: care, health and development*, 42, pp. 246-252.
- Hardeman, W., Griffin, S., Johnston, M., Kinmonth, A. y Wareham, N. (2000). Interventions to prevent weight gain: a systematic review of psychological models and behaviour change methods. *Int J Obes Relat Metab Disord*, 24(10), pp. 131-143.
- Harris, J., y Cale, L. (2015). Fitness testing: An educationist perspective. *Physical Education Matters*, 10(3), pp. 16.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N.L.D., Hein, V., Soos, I., Karsai, I., Lintunen, T., et al., (2009). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology & Health*, 24(3), pp. 689-711.

- Haug, E., Torsheim, T. y Samdal, O. (2009). Local school policies increase physical activity in Norwegian secondary schools. *Health Promotion International*, 25(1), pp. 63-72.
- Health Behaviour in School Aged Children (2002). *Los adolescentes españoles y su salud*. Ministerio de Sanidad y Consumo: Sevilla.
- Heitzler, C., Liytle, L., Erickson, D., Sirard, J., Barr-Anderson, D., y Story, M. (2011). Physical activity and sedentary activity patterns among children and adolescents: a latent class analysis approach. *Journal of Physical Activity & Health*, 8(4), pp. 457-467.
- Hellín, P., Moreno, J. y Rodríguez, P. (2004). Motivos de práctica físico-deportiva en la región de Murcia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4(1), pp. 101-115.
- Hernández-Rodríguez, A.I. (2001). *Análisis de la demanda de la comunidad universitaria almeriense en actividades físico-deportivas. Estudio de adecuación de la oferta*. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Hernández, J.L. (2007). *La Educación Física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan. Estudio de la población escolar y propuestas de actuación*. Barcelona: Graó.
- Hernandez, A. y Pérez, A. (2004). El abandono deportivo: un flagelo del atletismo escolar en la EIDE Provincial de Cienfuegos. *Lecturas: Educación física y deportes*. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd72/eide.htm>
- Hernández, J.L., Velázquez, R., Alonso, D., Garoz, I., López Crespo, C., López Rodríguez, A., Maldonado, A., Martínez Gorroño, M. E., Moya, J.M. y Castejón, F. J. (2007). Evaluación de ámbitos de la capacidad biológica y de hábitos de práctica de actividad física. Estudio de la población escolar española. *Revista de Educación*, 343(23), pp. 177-198.
- Hernández, J. L. y Velázquez, R. (2007). *La Educación Física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona: Graó.

- Hernández, J. L., Velázquez-Buendía, R., Martínez-Gorroño, M.E. y Díaz del Cueto, M. (2010). Creencias y perspectivas docentes sobre objetivos curriculares y factores determinantes de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), pp. 336-355.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. 2nd ed. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Hooper, O., Harris, J.P. y Cale, L. (2017). Having their say: Young people on healthy, active lifestyles. *Physical Education Matters*, 12(3), pp. 51-52.
- Instituto Nacional de Estadística (2006). *Encuesta Nacional de Salud 2006*. Recuperado de: <http://www.mssi.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2006.htm>
- Ispizua-Uribarri, M. (2003). *Hábitos deportivos, de la población de Vizcaya: año 2001*. Bilbao: Diputación Foral de Vizcaya. Departamento de Cultura.
- Izquierdo, J., Rodrigo, E., Majem, L., Roman, B. y Aranceta, J. (2009). Obesity in Spain: current scenario and strategies for intervention. *BMC Public Health*, 9(3), pp. 148.
- Jackson, M., Crawford, D., Campbell, K. y Salmon, J. (2008). Are parental concerns about children's inactivity warranted, and are they associated with a supportive home environment?. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(3), pp. 274-282.
- Jago, R., McMurray, R., Bassin, S., Pyle, L., Bruecker, S. y Jakicic, J. (2009). Modifying Middle School Physical Education: Piloting Strategies to Increase Physical Activity. *Pediatric Exercise Science*, 21(2), pp. 171-185.
- Jourdan, D., McNamara, P.M., Simar, C., Geary, T., y Pommier, J. (2010). Factors influencing the contribution of staff to health education in schools. *Health Education Research*, 25(4), pp. 519-530.

- Kane, M.J. y Snyder, E. (1989). Sport Typing: The Social "Containment" of Women in Sport. *Arena Review*, 13(2), pp. 77-96.
- Katz, D. (2009). School-Based Interventions for Health Promotion and Weight Control: Not Just Waiting on the World to Change. *Annual review of public health*, 30(5), pp. 253-272.
- Kelley, G. A., y Sharpe-Kelley, K. (1994). Physical activity habits of African-American college students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 65 (3), 207-12.
- Khodaverdi, Z., Bahram, A., Khalaji, H. y Kazemnejad, A. (2013). Motor skill competence and perceived motor competence: which best predicts physical activity among girls? *Iranian Journal of Public Health*, 42(10), pp. 1145-1150.
- Khun, T.S. (1970). The Structure of Scientific Revolutions. *International Encyclopedia of Unified Science*, 2(2), pp. 1-222.
- Kielhofner, G. (2004). *Modelo de ocupación humana: teoría y aplicación*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Kilpatrick, M., Hebert, E., y Bartholomew, J. (2005). College students' motivation for physical activity: Differentiating men's and women's motives for sport participation and exercise. *Journal of American College Health*, 54(2), pp. 87-94.
- Kimm, S.Y.S., Glynn, N.W., Kriska, A.M. Barton, B.A., Kronsberg, S.S., Daniels, S.R., Crawford, P.B., Sabry, Z.I. y Liu, K. (2002). Decline in physical activity in black girls and White girls during adolescence. *New England Journal of Medicine*, 347(6), pp. 709-715.
- King, A.C., Stokols, D., Talen, E. et al. (2002). Theoretical approaches to the promotion of physical activity: forging a transdisciplinary paradigm. *American Journal of Preventive Medicine*, 23, pp. 15-25.
- Kirby, J., Levin, K.A., y Inchley, J. (2011). Parental and peer influences on physical activity among Scottish adolescents: a longitudinal study. *Journal of Physical Activity and Health*, 8(3), pp. 785-793.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.

- Kirk, D. (2012). Sport Education, Critical Pedagogy, and Learning Theory: Toward an Intrinsic Justification for Physical Education and Youth Sport. *Quest*, 58(2), pp. 255-264.
- Kjonniksen, L., Fjortoft, I., y Wold, B. (2009). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in young adulthood: A 10-year longitudinal study. *European Physical Education Review*, 15(2), pp. 139-154.
- Klomsten, A.T., Skaalvik, E.M. y Espens, G.A. (2004). Physical self-concept and sports: do gender differences still exist? *Sex Roles*, 50(1), pp. 119-127.
- Kolle, E., Steene-Johannessen, J., Andersen, L., y Anderssen, S. (2009). Seasonal variation in objectively assessed physical activity among children and adolescents in Norway: a cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6(36), pp. 1-9.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Paidotribo: Madrid.
- Laird, Y., Fawkner, S., Kelly, P., McNamee, L., y Niven, A. (2016). The role of social support on physical activity behaviour in adolescent girls: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13(79), pp. 89-106.
- Lam, R. (2005). Metodología para la confección de un proyecto de investigación. *Revista Cubana de Hematología, Inmunología y Hemoterapia*, 21(2). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-02892005000200007
- Landi, D., Fitzpatrick, K. y McGlashan, H. (2016). Models Based Practices in Physical Education: A Sociocritical Reflection. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(9), pp. 400-411.

- Larsen, T., Tjomsland, H. y Samdal, O. (2013). Physical activity in schools. A qualitative case study of eight Norwegian schools' experiences with the implementation of a national policy. *Health Education*, 113(1), pp. 52-63.
- Lasheras, L., Aznar, S., Merino, B., y López, E. G. (2001). Factors Associated with Physical Activity among Spanish Youth through the National Health Survey. *Preventive Medicine*, 32(6), pp. 455-464.
- Latorre, P.A., Gasco, F., García, M., Martínez, R.M., Quevedo, O., Carmona, F.J., Rascón, P.J., Romero, A., López, G.A. y Malo, J. (2009). Análisis de la influencia de los padres en la promoción deportiva de los niños. *Journal of Sport and Health Research*, 1(1), pp. 12-25.
- Lee, A., Tsang, C., Lee, S.H. et al. (2003). A comprehensive 'Healthy Schools Programme' to promote school health: the Hong Kong experience in joining the efforts of health and education sectors. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 57, pp. 174-177.
- Lee, S., Burgeson, C., Fulton, J. et al. (2006). Physical education and physical activity: Results from the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health*, 77(8), pp. 435-463.
- León, J. M., Cantero, F. J. y Medina, S. (1998). "Socialización y aprendizaje social". *Psicología social*. 12(3), pp. 43-58.
- León, J. L. y Medina, S. (2002). *Psicología social de la salud: fundamentos teóricos y metodológicos*. Sevilla: Comunicación Social, Ediciones y Publicaciones.
- León, O. y Montero, I. (2003) *Métodos de investigación en psicología y educación*. (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Ley 2/2006, Orgánica de Educación, texto consolidado (BOE 3 de mayo).
- Ley 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE 10 de diciembre).
- Lleixà, T., y González-Arévalo, C. (2010). *Proyecto Marco Nacional de la Actividad Física y el Deporte en edad escolar*. Madrid: Consejo Superior de Deporte (CSD).

- Lleixà, T., González, C., Camacho, M^a.J., Valles, T., Ferro, S., Blasco, Rodríguez, M. (2012). *El centro escolar promotor de la actividad física y el deporte. Orientaciones para la elaboración del proyecto deportivo de centro*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Lleixà, T., González, C., Monguillot, M., Daza, G. y Braz, M., (2015). Indicadores de calidad para los centros escolares promotores de actividad física y deportiva. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 120(6), pp. 27-35.
- Leslie, E., Owen, N., Salmon, J., Bauman, A., Sallis, J. F., y Lo, S. K. (1999). Insufficiently active Australian college students: perceived personal, social, and environmental influences. *Preventive medicine*, 28 (1), pp.20-27.
- Lewis, K. (2016). Pupils' and teachers' experiences of school-based physical education: a qualitative study. *BMJ Open*. 4.
- Longás, J. (2012). Sobre el bienestar a l'escola i en el professorat. Estudis i aproximació conceptual. En: *El benestar als centres i en el professorat. L'estat del'educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 58(11), pp. 21-102.
- López, R.E. y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*, 61(20), pp. 1-19.
- López, I., Pérez, J., Fernández, S. y Delgado, M. (2012). Un juego de cartas durante los recreos escolares mejora los hábitos alimentarios en adolescentes. *Nutrición Hospitalaria*. 27(6), pp. 2055-2065.
- Lorente, B. M. y Extremera, B.A. (2013). Actividad físico-deportiva de los alumnos de tercer ciclo de primaria y de la ESO en su tiempo libre. *Ágora para la EF y el Deporte*, 16(3), pp. 36-40.
- Lorenzo, F. y Ayllón, F. (2002). Un estudio sobre intereses, actitudes y práctica de actividad físico-deportiva y género con población de educación secundaria Obligatoria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 2(8), pp. 253-277.

- Lubans, D., Foster, C., Biddle S (2008). A review of mediators of behavior in interventions to promote physical activity among children and adolescents. *Preventive Medicine*, 47, pp. 463-70.
- Macarro, J. (2008). *Actitudes y Motivaciones hacia la práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física, del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral. Universidad de Granada: Granada.
- Macarro, J., Romero, C. y Torres, J. (2010). Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Granada. *Revista de educación*, 353(21), pp. 495–519.
- Macazaga, A. (2006). Análisis del deporte escolar. Problemáticas y propuestas de solución. *Ikastaria*, 345(15), pp. 215-224.
- Maganto, C. y Cruz, S. (2000). La imagen corporal y los trastornos alimenticios: una cuestión de género. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, 30(11). Recuperado de: <http://www.sepyrna.com/articulos/imagen-corporal-trastornos-alimenticios/>
- Mak, K. y Day, J. (2010). Secular trends of sports participation, sedentary activity and physical self-perceptions in Hong Kong adolescents, 1995-2000. *Acta Pediátrica*, 99(11), pp. 31-34.
- McKenzie, T., y Lounsbery, M. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84, pp. 419-430.
- McMullen, J., Chroinin, D., Pogorzelska, M. et al. (2015). International approaches to whole-of-school physical activity promotion. *Quest*, 67, pp. 384-399.
- Mallum, K.M., Metcalf, B.S. y Kirkby, J. (2003). Contribution of timetabled physical education to total physical activity in primary school children: cross sectional study. *BMJ*. 8(1), pp. 327-592.
- Marques, A. (2010). *A Escola, a Educação física ea Promoção de Estilos de Vida Activa e Saudável: Estudo de um Caso.* Tesis doctoral. Universidade Técnica de Lisboa: Lisboa.

- Marques, A., Martins, J., Peralta, M., Carreiro da Costa, F. y Piéron, M. (2015). Do boys and girls share the same characteristics when they are equally classified as active or inactive? *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(2), pp. 267-274.
- Marques, A., Peralta, M., Sarmiento, H., Martins, J. y Carreiro da Costa, F. (2016). Socioeconomic, Personal and Behavioral Correlates of Active Commuting among Adolescents. *J. Sports Sci. Med*, 5(1), 29-34.
- Marín, M., Grau, R. y Yubero, S. (2011). *Procesos psicosociales en los contextos educativos (Psicología)*. Madrid: Pirámide.
- Martínez, M., y Buxarrais, M. (2000). Los valores de la educación física y el deporte en la edad escolar. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 68(91), pp. 6-9.
- Martínez-Aguado, D. (2009). *Itinerarios educativos de práctica física en el sistema deportivo local educativo de la ciudad de Corella (Navarra. España)*. Tesis doctoral internacional. Universidad de León.
- Martínez, L., Beltrán, B., Ávila, J.M., del Pozo, S. y Cuadrado, C. (2009). *Programa Thao-Salud Infantil en Villanueva de la Cañada (Madrid)*: prevalencia de sobrepeso y obesidad en los escolares de 3 a 12 años. 15(4), pp.191-199.
- Martínez, A., Chillón, P., Martín, M., Pérez, I., Castillo, R., Zapatera, B.,...y Tercedor, P. (2012). Motivos de abandono y no práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes españoles: Estudio Avena. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), pp. 45-54.
- Martínez-Baena, A.C. (2012). *Factores influyentes de la actividad físico-deportiva de adolescentes españoles: opiniones sobre el papel de la escuela*. Tesis doctoral internacional. Universidad de Granada.
- Martínez-Baena, A.C., Romero-Cerezo, C. y Delgado-Fernández, M. (2011). Profesorado y padres ante la promoción de la actividad física del centro escolar. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11(42), pp. 310-327

- Martínez-González, M., Alonso, A., Bes-Rastrollo, M., y Garrido, F.A. (2013). *Conceptos de salud pública y estrategias preventivas: un manual para ciencias de la salud*. Barcelona: Elsevier España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=578492>
- Martínez-López, E.J., Lozano, L.M., Zagalaz, M.L. y Romero, S. (2009). Valoración y autoconcepto del alumnado con sobrepeso. Influencia de la escuela, actitudes sedentarias y de actividad física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, Volumen 17 (5), pp. 44-59. Recuperado el 10 de junio de 2009, de <http://www.cafyd.com/REVISTA>
- Martínez-López, A.J. (2017). *Análisis de los factores organizativos de participación en el Campeonato de Promoción Deportiva del Programa de Deporte en Edad Escolar de la Región de Murcia*. Tesis Doctoral. Universidad Católica de Murcia, España.
- Martínez-Olmo, F. (2002): *El Cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes
- Martínez-Vizcaíno, V. y Sánchez-López, M. (2008). Relación entre actividad física y condición física en niños y adolescentes. *Revista Española de Cardiología*, 61(2), pp. 108-11.
- Martín, R.B. (2013). Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales. *Revista ikastorratza*. Recuperado de: http://www.ehu.eus/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf
- Martins, J. (2015). *Educação Física e Estilos de Vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in)ativos?* (Tesis doctoral). Universidade de Lisboa. Portugal.
- Martins, J., Marques, A., Peralta, M., Palmeira, A., y Carreiro da Costa, F. (2017). Correlates of physical activity in Young people: A narrative review of reviews. Implications for physical education based on a socio-ecological approach. *Retos*, 31, pp. 292-299.
- Mason, V., Mathias, B. y Skevington, S. (2008). Accepting low back pain: is it related to a good quality of life? *Clinical Journal Pain*, 24(1), pp. 22-29.

- Mateos, T. (2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, pp. 285-300.
- Maturo, C., y Cunningham, S. (2013). Influence of friends on children's physical activity: A review. *American Journal of Public Health*, 103(7), pp. 23-38.
- Mayor, A., Cantero, P., Villarino, M.A., Toja, B., y González, M. (2016). Condiciones que debe cumplir un centro educativo para convertirse en promotor de estilos de vida activos para los escolares. *Gymnasium*, 1(2), pp. 115-121.
- McDonald, D. (1990). Pupil References for Class Grouping in Physical Education. *Physical Education Review*, 13(1), pp. 60-65.
- Mendoza, R., Sagrera, M. R. y J. M. Batista, J. M. (1994). *Conductas escolares de los españoles relacionadas con la salud*, Madrid: CSIC.
- Mead, B. J. e Ignico, A. S. (1992). Children's Gender-typed Perceptions of Physical Activity: Consequences and Implications. *Perceptual and Motor Skills*, 75, pp. 1035-1042
- Melnyk, B.M., Small, L., Morrison-Beedy, D., Strasser, A., Spath, L., Kreipe, R., et al. (2007). The COPE Healthy Lifestyles TEEN program: feasibility, preliminary efficiency & lessons learned from an after school intervention with overweight adolescents. *Journal of pediatric health care*, 21(5), pp. 315-322.
- Mendoza-Berjano, R., Sagrera-Pérez, M. R. y Batista-Foguet, J. M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud*. Madrid: CSIC.
- Michelotti, D. y Souza, M. (2008). Analysis of knowledge theoretical-methodological of the professors in physical activity of CEFD/UFSM in relation pedagogical practical its. *Movimiento*, 14(2), pp. 63-82.
- Mikolajczyk, R.T., Brzoska, P., Maier, C., Ottova, V., Meier, S., Dudziak, U., Llieva, S. y El Ansari, W. (2008). Factors associated with self-rated health status in university students: a cross-sectional study in three European countries. *BMC Public Health*, 18(8), pp. 215

Miles, M., Y Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.

Ministerio de Economía y Competitividad. (2013). *Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016*. Recuperado de: http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Investigacion/FICHEROS/Plan_Estatal_Inves_cientifica_tecnica_innovacion.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte 2010-2020*. Recuperado de: <http://www.csd.gob.es/csd/sociedad/plan-integral-para-la-actividad-fisica-y-el-deporte-plan-a-d/plan-integral-para-la-actividad-fisica-y-el-deporte/>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000). *Encuesta de hábitos deportivos 2000 - 2005*. Recuperado de: <http://www.csd.gob.es/csd/sociedad/encuesta-de-habitos-deportivos/encuesta-de-habitos-deportivos-2005/5-la-dimension-asociativa-de-la-practica-deportiva>

Ministerio de Sanidad y Consumo (2009). *Guía para una escuela activa y saludable: Orientación para los Centros de Educación Primaria*. Recuperado de: http://www.perseo.aesan.msps.es/docs/docs/guias/escuela_activa.pdf.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad Español (2006). *Actividad física y salud: Guía para padres*. Recuperado de: <https://www.msssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/adolescencia/motivos.htm>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012). *Encuesta Nacional de Salud de España 2011/12*. Recuperado de: <https://www.msssi.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2011.htm>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). Informe ALADINO: Estudio de Vigilancia del Crecimiento, Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España. Madrid.

- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad Español (2015). *Estrategia de promoción de la salud y prevención del SNS: Actividad Física para la Salud y reducción del Sedentarismo (Recomendaciones para la población)*. Madrid. Grupo de trabajo conjunto del sector sanitario con el sector deportivo, en el marco de la Estrategia de Promoción de la Salud y Prevención en el Sistema Nacional de Salud. Recuperado de: https://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/Estrategia/docs/Recomendaciones_ActivFisica_para_la_Salud.pdf
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad Español (2016). *Estilos de vida saludables*. Recuperado de: <http://www.estilosdevidasaludable.msssi.gob.es/>
- Molinero, O., Salguero, A., Tuero, C., Alvarez, E. y Márquez, S. (2006). Dropout Reasons in Young Spanish Athletes: Relationship to Gender, Type of Sport and Level of Competition. *Journal of sport behavior*, 29(3), pp. 255-269.
- Monguillot, M., González-Arévalo, C., Zurita, C., AlMirall, L. y Guitert, M. (2015). Play the Game: gamificación y hábitos saludables en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 119(23), pp. 71-79.
- Mollá, M. (2007). La influencia de las actividades extraescolares en los hábitos deportivos de los escolares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 27(7), pp. 241-252.
- Montil, M. (2004). *Determinantes de la conducta de actividad física en población infantil*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Montil, M., Barriopedro, M. I. y Olivan, J. (2005). El sedentarismo en la infancia. Los niveles de actividad física en niños/as de la Comunidad Autónoma de Madrid. *Apunts. Educació física i esports*, 46(82), pp. 5-11.
- Moreno, M., (2001). La clase más numerosa: modelo integrado para el desarrollo del deporte escolar de la obra socio cultural de Unicaja en Almería. *Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación: Retos*, 35(1), pp. 21-28.

- Moreno, J.A., y Rodríguez, P.L. (1996). La especialidad de Educación Física: su valoración a través del alumnado. *Simposio llevado a cabo en Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Universidad de Alcalá, España.
- Moreno, J.A., y Hellín, P. (2001). Valoración de la Educación Física por el alumno según el género del profesor. *En Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas Universitarias de Magisterio*. (pp. 1267–1275).
- Moreno, J.A., Rodríguez, P.L. y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, 9(2), pp. 14-28.
- Moreno, J.A., Muñoz, V., Pérez-Moreno, P., Sánchez Queija, I., Granado, A., Ramos, P., y Rivera, F.J. (2006). *Desarrollo adolescente y salud*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Moreno, J.A. y Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in Spanish adolescents: effects of gender and involent in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48(1), pp. 291-311.
- Moreno, J.A., Martínez, C. y Alonso, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(2), pp. 20-43.
- Moreno, J.A., Cervelló, E. y Martínez, A. (2007). Validación de la Escala de Medida de los Motivos para la Actividad Física-Revisada en españoles: Diferencias por motivos de participación. *Anales de Psicología*, 23(1), pp. 167-176.
- Moreno, J.A, Moreno, R. y Cervelló, E. (2007). The physical selfconcept as predictor of the intention of being physically active. *Psicología y Salud*, 1(2), pp. 261-26.
- Moreno, J.A., González-Gross, M., Kersting, M., Molnar, D., De Henauw, S., Beghin, L., Sjöström, M., et al. (2008). *Assessing, understanding and modifying nutritional status, eating habits and physical activity in European adolescents: the HELENA (Healthy Lifestyle in Europe by Nutrition in Adolescence) Study*. Public health nutrition, 11(3), pp. 288–299. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17617932>

- Moreno, J.A., Hellín, P., Hellín, G., Cervelló, E., y Sicilia, A. (2008). Assessment of Motivation in Spanish Physical Education Students: Applying Achievement Goals and Self-Determination Theories. *The Open Education Journal*, 1(2), pp.15-22.
- Moreno, J.A., Zomeño, T.E., Marín, L.M., Ruiz, L.M., y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la EF según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, pp. 380-401.
- Moscoso, D., Moyano, E., Biedma, L., Fernández-Ballesteros, R., Martín, M., Ramos, C., Rodríguez, L. y Serrano, R. (2008). *Sport, health and quality of life*. Barcelona: Fundación Obra Social La Caixa.
- Moscoso, D. y Moyano, E., (2009). Deporte, salud y calidad de vida. *En: Colección de Estudios Sociales (nº26)*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Moscoso, D., Sánchez, R., Martín, M. y Pedrajas, N. (2014). ¿Qué significa ser activo en una sociedad sedentaria? Paradojas de los estilos de vida y el ocio en la juventud española. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. 96(30), pp. 18-77.
- 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*. Tesis doctoral. Universidade da Coruña: Coruña.
- Muñoz, J.L. (2012). Investigación social. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: www.eumed.net/rev/cccss/20/
- Murnan, J., Price, J.H., Telljohann, S.K., Dake, J.A. y Boardley, D. (2006). Parents perceptions of curricular issues affecting children's weight in elementary schools. *Journal of School Health*, 76(10), pp. 502-511.
- Nicholls. J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge. MASS: Harvard University Press.
- Niederkofler, B., Hermann, S.S. y Gerlach, E. (2015). What influences motivation in physical education? A multilevel approach for identifying climate determinants of achievement motivation. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 57(1), pp. 70-93.

- Noar, S., Benac, C. y Harris, M. (2007). Does tailoring matter? Metaanalytic review of tailored print health behavior change interventions. *Psychological Bulletin*, 133(2), pp. 673-693.
- Núñez, J.C., y González-Pineda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Nuviala, A. (2003). *Las escuelas deportivas en un entorno rural aragonés. El caso del servicio comarcal Rivera Baja*. [Zaragoza]: Departamento de Educación y Cultura.
- Nuviala, A., Ruiz-Juan, F. y García-Montes, M. E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes. *Retos: Nuevas perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 6(1), pp. 13-20
- Nuviala, A., y Nuviala, R. (2005). Abandono y continuidad de la práctica deportiva escolar organizada desde la perspectiva de los técnicos de una comarca aragonesa. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 5(20), pp. 295-307
- Nuviala, A., Ruiz-Juan, F. y García-Montes, M. E. (2007). Expectativas de los usuarios directos e indirectos de los servicios deportivos en edad escolar en una comarca aragonesa. *Apunts: Educación física y deportes*, 323(87), pp. 93–98.
- Nuviala, A., Cruces, A., Martínez, A., Schonemann, O., Abad, J. y Pons, A. (2009). Health self-perception, lifestyle and organized physical activity. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la actividad física y del deporte*, 9(36), pp. 414-430.
- Nuviala, A., Tamayo, J.A., Fernández, A., Pérez-Turpin, J.A. y Nuviala, R. (2011). Calidad del servicio deportivo en la edad escolar desde una doble perspectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, Volumen 11(42), pp. 220-235.
- O'Sullivan, M., (2004). Possibilities and pitfalls of a public health agenda for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23 (1), pp. 392-404.

- Ofsted (2006) *Healthy Schools, Healthy Children? The Contribution of Education to Pupils' Health and Well-being*. London: Ofsted.
- Olivares, P.R., Cossio-Bolaños, M.A., Gómez-Campos, R., Almonacid-Fierro, A. y García-Rubio, J. (2015). Influence of parents and physical education teachers in adolescent physical activity. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(10), pp. 113-120
- Ostrow, A.C., Jones, D. C. y Spiker, D.D. (1981). Age Role Expectations and Sex Role Expectations for Selected Sport Activities. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52(2), pp. 216-227.
- Organización Mundial de la Salud (1948). *Summary report on proceedings minutes and final acts of the International Health Conference*. Recuperado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85573/1/Official_record2_eng.pdf
- Organización Mundial de la Salud (1998). *Health promotion*. Recuperado de: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/67246?locale=es>
- Organización Mundial de la Salud (2003). *Informe sobre la salud en el mundo*. Recuperado de: http://www.who.int/whr/2003/en/overview_es.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2004). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. Recuperado de: http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_spanish_web.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Recuperado de: http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979_eng.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health*. Recuperado de: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/en/index.html>
- Organización Mundial de la Salud (2013). *Draft action plan for the prevention and control of non communicable diseases 2013-2020*. Recuperado de: http://www.who.int/nmh/publications/ncd_action_plan2013.pdf

- Organización Mundial de la Salud (2015). Prevalence of insufficient physical activity among school going adolescents, ages 11-17 (crude estimates). Recuperado de: <http://gamapserver.who.int/mapLibrary/app/searchResults.aspx>
- Organización Mundial de la Salud (2016). *Media Centre*. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs310/en/>
- Ortega, F., Chillón, P., Ruiz, J., Delgado-Fernández, M., Moreno, LA., Castillo, MJ. y Gutiérrez. (2004). Un programa de intervención nutricional y actividad física de seis meses produce efectos positivos sobre la composición corporal de adolescentes escolarizados. *Revista Española de Pediatría*, 60(4), pp. 283-290.
- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 45(336), pp. 111-127
- Ortuzar, I. (2006). Deporte escolar y proyecto educativo de centro. *Ikastaria*, 23(15), pp. 81-88.
- Ortega, F., Cadenas-Sánchez, C., Mora-González, J., Migueles, J.H., Martín-Matillas, M., Gómez-Vida, J., et al. (2016). Efectos de un ensayo aleatorizado basado en ejercicio físico sobre el rendimiento cognitivo y el cerebro (funcional y estructuralmente) en preadolescentes con sobrepeso. *Neuroimagine*. Recuperado de: <http://profith.ugr.es/activebrains>
- Otero Moreno, J.M. (2004). *Hábitos y actitudes de los andaluces ante el deporte*. Sevilla: Observatorio del Deporte Andaluz.
- Oviedo, G., Sánchez, J., Castro, R., Calvo, M., Sevilla, J. C., Iglesias, A., y Guerra, M. (2013). Niveles de actividad física en población adolescente: estudio de caso. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23(2), pp. 43-47.
- Palenzuela-Paniagua, S. M. (2010). Hábitos y conductas relacionados con la salud de los escolares de 6º de primaria de la provincia de Córdoba. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba. Córdoba.

- Panter, J., Jones, A., Van Sluijs, E. y Griffin, S. (2010). Attitudes, social support and environmental perceptions as predictors of active commuting behaviour in school children. *Journal of epidemiology and community health*, 64(1), pp. 41-48.
- Parente, J. y Sánchez, F. (2009). Análisis de abandono deportivo en la provincia de Huelva, relación con el sexo, el curso y la zona territorial. *Educainnova Magazine*, 4(2), pp. 4-9.
- Paris, J. (2014). La falta de actividad física mata a 3,2 millones de personas al año. *20 Minutos*. Salud. Recuperado de:
<http://www.20minutos.es/noticia/2068454/0/sedentarismo-oms/causa-mortalidad/ejercicio-fisico/>
- Parlamento Europeo (2007). El PE pide 3 horas de gimnasia semanales para evitar la obesidad infantil. Recuperado de:
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?language=ES&type=IM-PRESS&reference=20071109BRI12778&secondRef=ITEM-004->
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pastor, Y., Balaguer, I., y Garcia-Merita, M.L. (2000). Influence of multidimensional self-concept on health related lifestyle. *International Journal of Psychology*, 35(3), pp. 169-352.
- Pastor, Y., Balaguer, I., Pons, D., y Garcia-Merita, M.L. (2003). Testing direct and indirect effects of sports participation on perceived health in Spanish adolescents between 15 and 18 years of age. *Journal of Adolescence*, 26(3), pp. 717-730.
- Pate, R.R., Pratt, M., Blair, S.N., Haskell, W.L., Macera, C.A., Bouchard, C., Buchner, D., Ettinger, W., Heath, G.W., King, A.C., Andrea Kriska, A., Leon, A.S., Marcus, B.H., Morris, J., Paffenbarger, R.S., Patrick, K., Pollock, M.L., Rippe, J.M., Sallis, J., y Wilmore, J.H. (1995). Physical activity and public health. A recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. *Journal of the American Medical Association*, 273(5), pp. 402-407.

- Pavón, A. y Moreno, J. (2008). Actitud de los universitarios ante la práctica físico-deportiva: diferencias por géneros. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), pp. 7-23.
- Pellett, T.L. (1994). Children's stereotypical perceptions of physical activities: A K-12 analysis. *Perceptuel and Motor Skills*, 45(3), pp. 1128-1130.
- Pender, N.J. (1996). *Health promotion in nursing practice*. California: Stanford.
- Penney, D. y Chandler, T. (2000). Physical education: What future(s)?. *Sport Education and Society*, 5(1), pp. 71-87.
- Peña, J.V., Rodríguez, C., Torío, S. y Viñuela, M^a P. (2002). *Algunas cuestiones de Sociología de la Educación para futuros profesores de Educación Secundaria*. Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Peplies, J., Gunther, K., Bammann, K., Fraterman, A., Russo, P., Veidebaum, T., Tornaritis, M., Vanaelst, B., Marild, S., Molnár, D., Moreno, L.A., y Ahrens, W.,. (2011). Informe IDEFICS (2007-2008): Influence of sample collection and preanalytical sample processing on the analyses of biological markers in the European multicentre study IDEFICS. *International Journal of Obesity*, 35(12), pp.104–112.
- Pérez-López, I. y Delgado, M. (2003). Modificación de las actitudes del alumnado de secundaria hacia la práctica de actividad física orientada a la salud tras un programa de intervención. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(2), pp. 165-179.
- Pérez, I. y Delgado, M. (2007). Mejora de los conocimientos, procedimientos y actitudes del alumnado de secundaria tras un programa de intervención en educación física para la salud. Motricidad. *European Journal of Human Movement*, 18(8), pp. 61-77.
- Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Tesis Doctoral. Universidad de León.

- Pérez-Samaniego, V. (2000). *Actividad física, salud y actitudes*, Valencia: Edetania Ediciones.
- Pérez-Samaniego, V. y Devís, J. (2004). Conceptuación y medida de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), pp. 157-173.
- Pérez, A., Garcia-Continente, (2013). Informe FRESC 2012: 25 anys d'enquestes a adolescents escolaritzats de Barcelona. Agència de Salut Pública. Barcelona.
- Piéron, M. y Orona-Sanz, LL. (2002). *Estudi sobre els hàbits esportius dels escolars d'Andorra: una comparativa europea*. Andorra: Govern d'Andorra, Ministeri de Educació, Joventut i Esports.
- Piéron, M. y González, M. (2006). Actitudes y Motivación en Educación Física Escolar. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10(4), pp. 5-22.
- Piéron, M., García-Montes, M. E., y Ruiz-Juan, F. (2007). Algunos correlatos de la actividad físico-deportiva en una perspectiva de salud. *Tándem. Didáctica de la educación física*. 24(6), pp. 9–24.
- Piéron, M., Ruiz-Juan, F. y García-Montes, M. (2008). La opinión del alumno de educación secundaria sobre las clases de educación física: un desafío para las/los profesoras/res y los formadores. *Revista Fuentes*, 8(5), pp. 159-175.
- Piéron, M., y Ruiz-Juan, F. (2013). Influencia del ámbito familiar e iguales en los hábitos físico-deportivos de los jóvenes. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 13(51), pp. 525-549.
- Pineda, E.B., de Álvaro, E.L. y de Canales, F.H. (1994). *Metodología de la investigación*. 2º Edición. Organización Panamericana de la Salud.
- Polo, I., y López, M. (2001). Estudio de las actitudes hacia la actividad física en los alumnos del Alto Jalón. *Revista Apuntes*, 11(6). pp. 43-48.

- Prat, M. y Gómez, I. (2009). Physical Education and social context: Influences and repercussions for curricular and educational proposals. *Cultura y Educación*, 21(1), pp. 19-30.
- Pulido, J.J., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P., González-Ponce, I., y García-Calvo, T. (2016). Proyecto MÓVIL-ÍZATE: Fomento de la actividad física en escolares mediante las Apps móviles. *Retos*, 30, pp. 3-8
- Quevedo-Blasco, V., Quevedo-Blasco, R. y Bermúdez, M. (2009). Análisis de la motivación en la práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes. *Revista de Investigación en Educación*, 6(1), pp. 33-42.
- Ramos, R. (2009). *El ocio físico-deportivo de los escolares de Educación Secundaria Obligatoria de La Rioja. Análisis y propuestas de intervención*. (Tesis doctoral). Universidad de La Rioja.
- Reigal, R. y Videra, A. (2010). Influencia de la familia y amigos en la práctica física de los adolescentes. *Ef.deportes*, 84(150). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd150/influencia-de-la-familia-en-la-practica-fisica.htm>
- Riddoch, C., Edwards, D., Page, A.S., Froberg, K., Anderssen, SA, Wedderkopp, N., et al. (2005). The European Youth Heart Study - cardiovascular disease risk factors in children : rationale, aims, study design and validation of methods. *Journal of Physical Activity & Health*, 2(1), pp. 115-129.
- Riemer, B. A. y Visio, M. E. (2003). Gender Typing of Sports: An Investigation of Metheny's Classification. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 7(2), pp. 193-204.
- Rikard, L. G., y Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), pp. 385-400.
- Rivero, A. y Rodríguez, G. (2009). Los campeonatos escolares en España: breve síntesis histórica. *Materiales para la Historia del Deporte*, 7(6), pp. 1-12.

- Roberts, C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational process. En Roberts, C., (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human kinetics.
- Roberts, C., Freeman, J., Samdal, O., Schnohr, C.W., de Looze, M.E., Nic Gabhainn, S., et al. (2009). The Health Behaviour in School aged Children (HBSC) study: methodological developments and current tensions. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/26702137>
- Robinson, L. y Godbey, G. (1997). *Time for life: The surprising ways Americans use their time*. Pennsylvania: University Park.
- Rodríguez, A. y Fernández, A. (2005). Los componentes del bienestar psicológico y el autoconcepto físico de los adolescentes. En: *Aportaciones psicológicas y mundo actual*. Badajoz: Psicoex, 54(7), pp. 465-480.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García-Jiménez E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, P.L., García-Cantó, E., Sánchez-López, C., y López-Miñarro, P.A. (2013). Percepción de la utilidad de las clases de educación física y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares. *Cultura y Educación*, 25(1), pp. 65-76.
- Rodríguez-Allen, A. (2000). *Adolescencia y deporte*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Rodríguez-Ordax, J., Márquez, S., y Olea, S. de A. (2006). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física. *Apunts: Educación física y deportes*, 67(83), pp. 12-24.
- Romero-Cerezo, C. (2007). Delimitación del campo didáctico de la Educación Física y de su actividad científica. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro>
- Romero, O.; Chinchilla, J. L. y Jiménez, A. (2008). Utilización del tiempo libre, hábitos de alimentación y condición física de los escolares de doce años de edad, según variables sociodemográficas. *Revista fuentes*, 15(8) pp. 333-341.

- Ruiz, B.M. y Fernandez-Balboa, J.M. (2005). Physical education teacher educators' personal perspectives regarding their practice of critical pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(3), pp. 243-264.
- Ruiz-Juan, F. (2001). *Análisis diferencial de los comportamientos, motivaciones y demanda de actividades físico-deportivas del alumnado alménense de enseñanza secundaria post obligatoria y de la universidad de Almería*. Tesis doctoral. Universidad de Almería.
- Ruiz-Juan, F., García-Montes, M. E. y Gómez-López, M. (2005). *Hábitos físicodeportivos en centros escolares y universitarios*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz-Juan, F., García-Montes, M. E. y Díaz-Suárez, A. (2007). Análisis de las motivaciones de práctica de actividad física y de abandono deportivo en la ciudad de La Habana (Cuba). *Anales de Psicología*, 23(1), pp. 152-166.
- Ruiz-Juan, F., García-Montes, M. E. y Piéron, M. (2009). *Actividad física y estilos de vida saludables: análisis de los determinantes de la práctica en adultos*. Sevilla: Wanceulen.
- Ruiz-Juan, F. y Piéron, M. (2010). *Influencia de familia e iguales en la práctica físico-deportiva*. III Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y Educación Física. Universidad de Murcia y Universidad de Lieja: España y Bélgica.
- Ruiz-Pérez, L.M., Ramón-Otero, I., Palomo-Nieto, M., Ruiz-Amengual, A., Navia-Manzano, J.A. (2014). La Intención de practicar en el futuro en escolares adolescentes. *Kronos: Actividad Física y Salud*, 13(2). Recuperado de: <https://g-se.com/la-intencion-de-practicar-en-el-futuro-en-escolares-adolescentes-1747-sa-W57cfb27247537>
- Rye, J.A., O'Hara-Tompkins, N., Eck, R. y Neal, W.A. (2008). Promoting youth physical activity and healthy weight through schools. *West Virginia Medical Journal*, 104(2), pp. 12-15.
- Saavedra, J.M., Escalante, Y., Domínguez, A.M., García-Hermoso, A. y Hernández-Mocholi, M.A. (2014). Prediction of correlates of daily physical activity in Spanish aged 8-9 years. *Medicine and Science in Sports*, 24(3), pp. 213-219.

- Sáenz, A., Aguado, B. y Lanchas, I. (2013). El deporte como medio para el fomento de la deportividad: un programa educativo en centros escolares alaveses. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 111(5), pp. 55-61.
- Sallis, J.F., y Owen, N. (1998). *Physical activity & behavioral medicine*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Sallis, J.F. y Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: consensus statement. *Pediatric exercise science*, 6(2), pp. 302–314.
- Sallis, J.F., Prochaska, J.J. y Taylor, W.C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and science in sports and exercise*, 32(5), pp. 963-975.
- Sallis, J.F., Owen, N. y Fisher, E.B. (2008). Ecological models of health behavior. In: Glanz, K., Rimer, B., y Viswanath, K. (Eds.). *Health behaviour and health education: theory, research and practice* (pp. 465-482). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sallis, J., y Owen, N. (2015). Ecological models of health behavior. En Glanz, K., Rimer, B., y Viswanath, K. (Eds.) *Health behaviour: Theory, Research and Practice* (5 Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sallis, J.F., Bull, F., Guthold, R., Heath, G.W., Inoue, S., Kelly, P. y Hallal, P. (2016). Progress in physical activity over the Olympic quadrennium. *The Lancet*, 388, pp. 1325-1336.
- Salmon, J., Booth, M.L., Phongsavan, P., Murphy, N. y Timperio, A. (2007). Promoting physical activity participation among children and adolescents. *Epidemiologic Reviews*, 29(2), pp. 144-59.
- Sánchez-Alcaraz, B. J. (2013). *La actividad física y el deporte como medio para el desarrollo personal y social en jóvenes escolares*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Sanmartín, O. (2017). El Gobierno pondrá una hora más de Educación Física a la semana. *El Mundo*. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/sociedad/2017/05/09/591181f3268e3e612d8b459f.html>

- Santamarina, C., y Santoro, P. (2010). *Documentos Técnicos de Salud Pública: Factores socioculturales que influyen en la práctica de actividad física en la infancia y adolescencia en la Comunidad de Madrid*. Recuperado de: http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DEstudio+actividad+fisica_2011.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalSalud&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1310559849657&ssbinary=true
- Samdal, O., y Rowling, L. (2011). Theoretical and empirical base for implementation components of health promoting schools. *Health Education*, 111(5), pp. 367-390.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L. y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), pp. 395-418.
- Schmitt, P. (2007). *Informe sobre la función del deporte en la educación*. Recuperado de <http://www.oei.es/deporteyvalores/ES.pdf>
- Schools for Health in Europe (SHE). (2009). *Acting for better schools, leading to better lives*. Recuperado de: <http://www.schools-for-health.eu/uploads/files/SHE-folder2015-LR%20zonder%20snijlijnen.pdf>
- Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2007). *Ley 1122 de 2007*. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22600>
- Sector Sanitario y Deportivo Español (2015). *Recomendaciones Nacionales de actividad física para la salud, reducción del sedentarismo y del tiempo de pantalla*. Recuperado de: https://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/Estrategia/docs/Recomendaciones_ActivFisica_para_la_Salud.pdf

- Sergio, C. (2011). *Proyecto deportivo escolar*. Bizkaiko Foru Aldundia: Diputación Foral de Bizkaia. Recuperado de: <http://www.bizkaia.net/home2/archivos/DPTO4/Temas/ProyectoDeportivoEscolar%281%29.pdf?idioma=CA>
- Servicio Madrileño de Salud (2010). *Factores socioculturales que influyen en la práctica de actividad física en la infancia y adolescencia en la comunidad de Madrid*. Recuperado de: <http://www.madrid.org/>
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J. y Fahlman, M. (2009). Motivational profiles and their associations with achievement outcomes. *Journal of Teaching Physical Education*, 28(4), pp. 441-460.
- Sit, C. y Lindner. (2007). Achievement goal profiles, perceived ability and participation motivation for sport and physical activity. *International Journal of Sport Psychology*, 38(3), pp. 283-303.
- Sleap, M., y Wormald, H. (2001). Perceptions of physical activity among young women aged 16 and 17 years. *European Journal of Physical Education*, 6, pp. 26-37.
- Smith, A., Balaguer, I. y Duda, J. (2006). Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation-related responses of youth athletes. *Journal of Sports Sciences*, 24(12), pp. 1315-1327.
- St Leger, L., Young, I., Blanchard, C., Perry, M. (2010) *Promoting Health in Schools: from Evidence to Action*. An International Union for Health Promotion and Education (IUHPE) publication. Recuperado de: http://www.iuhpe.org/index.html?page=516&lang=en#sh_advevid
- Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sterdt, E., Liersch, S., y Walter, U. (2014). Correlates of physical activity of children and adolescents: A systematic review of reviews. *Health Education Journal*, 73(1), pp. 72-89.
- Strhöle, A. (2009). Physical activity, exercise, depression and anxiety disorders. *Journal of Neural Transmission*, 116(4), pp. 777-784.

- Sutherland, R., Campbell, E., Lubans, D.R., Morgan, P.J., Okely, A.D., Nathan, N., Wolfenden, L., Jones, J., Davies, L., Gillham, K. y Wiggers, J. (2013). A cluster randomised trial of a school-based intervention to prevent decline in adolescent physical activity levels: study protocol for the “Physical Activity 4 Everyone” trial. *BMC Public Health*.
- Tamayo, A. y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. 4º Edición. Mexico: Limusa.
- Taylor, A. y Fox, K. (2005). Effectiveness of a primary care exercise referral intervention for changing physical self-perceptions over nine months. *Health Psychology*, 24(1), pp. 11-21.
- Taylor, I., Ntoumanis, N. y Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 10 (2), pp. 235-243.
- Tercedor, P. (2001). *Actividad física, condición física y salud*. Sevilla: Wanceulen.
- The Lancet (2013). *Global Health 2035*. Recuperado de: <http://globalhealth2035.org/sites/default/files/launch/global-health-2035-spanish.pdf>
- Till, J., Ferkins, L., y Handcock, P. (2011). Physical activity based professional development for teachers: The importance of whole school improvement. *Health Education Journal*, 70(2), pp. 225-235.
- TNS. (2015). *What are the most used social networks in Spain?* Recuperado de: <http://www.abranding.net/en/what-are-the-most-used-social-networks-in-spain/>
- Toja, B. (2001). *Estudio de un programa de formación en preservicio en Educación Física: La investigación-acción como estrategia de formación e investigación*. Tesis doctoral. Universidade da Coruña, La Coruña.
- Torre, E., Cárdenas, D. y Girela, M. J. (1997). Los hábitos deportivos extraescolares y su interrelación con el área de Educación física en el alumnado de bachillerato. *Motricidad*, 3(1), pp. 109-129.

- Torre, E. (1998). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de enseñanzas medias*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. España.
- Torres-Guerrero, J. (2005). *Motivación y socialización en el deporte escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna*. Actas I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar. Valencia.
- Trigueros, C., Rivera, E. y de la Torre, E. (2013). El contexto social y su influencia en la práctica de actividad física. *Revista Digital de Investigación Educativa*. Recuperado de:
<http://munideporte.com/imagenes/documentacion/ficheros/01549CAD.pdf>
- Trinchet, V., y Trinchet, S. (2007). La definición del problema: El paso primero y fundamental del proceso de investigación científica. *Acimed: Revista Cubana de los profesionales de la información y la comunicación en Salud*, 16(2). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352007000800009
- Trost, S.G., Owen, N., Bauman, A.E., Sallis, J.F., y Brown, W. (2002). Correlates of Adults. Participation in Physical Activity: Review and Update. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 34, pp. 1996-2001.
- Trudeau, F. y Shephard, R.J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Med.* 35(2), pp. 89-105.
- Trudeau, F. y Shephard, R. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(2), pp. 10.
- Tudor, T., Locke, P. y Myers, A. (2001). Challenges and opportunities for measuring physical activity in sedentary adults. *Sports Med.* Volumen 31(2), pp. 91-100.
- Uijtdewilligen, L., Nauta, J., Singh, A., Van Mechelen, W., Twisk, J., Van der Horst, K., y Chinapaw, C. (2011). Determinants of physical activity and sedentary behaviour in young people: a review and quality synthesis of prospective studies. *British Journal of Sports Medicine*, 45, pp. 896-905.

- UNESCO. (2015). *Educación física de calidad: Guía para los responsables políticos*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231340S.pdf>
- UNICEF. (2016). *Socialización de los géneros en la primera infancia*. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_40749.html
- Urrutia, S., Azpillaga, I., De Cos, G.L. y Muñoz, D. (2010). Relación entre la percepción de estado de salud con la práctica físicodeportiva y la imagen corporal en adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*. 10(1), pp. 51-56
- Valdemoros, M. A., Sanz, E. y Ponce, A. (2012). Educación informal y ocio juvenil. El influjo de los amigos en el abandono de la práctica físico deportiva. *Sips - Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 20(3), pp. 203-221.
- Van der Horst, K., Chin, M., Twisk, J., y Van Mechelen, W. (2007). A brief review on correlates of physical activity and sedentariness in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 39(8), pp. 1241-1250.
- Vázquez, B. (2001). Los valores corporales y la Educación Física: hacia una reconceptualización de la Educación Física. *Agora para la educación física y el deporte*, 1(1), pp. 7-17.
- Vázquez, B., Fernández, E. y Ferro, S. (2000). *Educación Física y género: Modelo para la observación y el análisis del comportamiento del alumnado y del profesorado*. Madrid: Gymnos.
- Veiga, Ó.L. y Martínez, D. (2008). *Guía para una escuela activa y saludable. Orientaciones para los centros de educación primaria*. Madrid: Ministerio de Sanidad y consumo.
- Venegas, M., y Heras, P. (2016). Financiar la segregación educativa: un debate sobre la LOMCE desde una perspectiva crítica de género. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1(2), pp. 73-99.
- Vergara, M., Elzel, L., Ramírez-Campillo, R., Castro-López, R., y Cachón, J. (2015). Actividad física en estudiantes de octavo curso de educación básica de la comuna de río bueno (Chile). *Journal of Sport and Health Research*, 7(1), pp. 43-54.

- Videra, A., y Reigal, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 29(1). Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000100017
- Vilchez, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de Educación Primaria de la Comarca granadina de los Montes Orientales y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Vílchez, M.P. y Molina, J.M. (2014). Evolución de la participación de los escolares en las finales de cross regional durante tres temporadas. *Revista euroamericana de ciencias del deporte: Sportk*, 3(2), pp. 41-46.
- Villa-González, E., Ruíz-Ruíz, J. y Chillón-Garzón, P. (2016). Recomendaciones para implementar intervenciones de calidad de promoción del desplazamiento activo al colegio. *Retos*, 30(3), pp. 159-161.
- Villard, L., Ryden, L. y Stahle, A. (2007). Predictors of healthy behaviours in Swedish school children. *European Journal of Cardiovascular Prevention and Rehabilitation*, 14(3), pp. 366-372.
- Vingilis, E.R., Wade, T.J., y Seeley, J.S. (2002). Predictors of adolescent self-rated health. Analysis of the national population health survey. *Canadian of Journal Public Health*, 93(2), pp. 193–197.
- Vourela, N., Saha, M. y Salo, M. (2009). Prevalence of overweight and obesity in 5 and 12 year-old Finnish children in 1986 and 2006. *Acta paediatrica*, 98(3), pp. 507-512.
- Wagner, A., Klein, C., Arveiler, D., Haan, M., Schlienger, J., e Simon, C. (2004). Parent-child physical activity relationship in 12 years old french students do not depend on family socioeconomic status. *Diabetes Metab*, 65(30), pp. 359-366
- Wallhead, T.L., y Buckworth, J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56, pp. 285-301.

- Westerberg-Jacobson, J., Edlund, B., y Ghaderi, A. (2010). A 5-Year Longitudinal Study of the Relationship between the Wish to Be Thinner, Lifestyle Behaviours and Disturbed Eating in 9-20-Year Old Girls. *European eating disorders review*, 18(3), pp. 207-219.
- Wilson, K.S., y Spink, K.S. (2012). Predicting parental social influences: the role of physical activity variability. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, pp. 1-9.
- Wilson, K.S., Spink, K.S., y Priebe, C.S. (2010). Parental social control in relation to a hypothetical lapse in their child's activity: the role of parental activity and importance. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(1), pp. 231-237.
- Woodson-Smith, A., Dorwart, C.E. y Linder, A. (2015). Attitudes toward physical education of female high school students. *The Physical Educator*, 72, pp. 460-479.
- Wright, J., Macdonald, D., y Burrows, L. (2004). *Critical Inquiry and Problem-solving in Physical Education*, Routledge: London.
- Wright, J., y Dean, R., (2007). A balancing act. Problematizing prescriptions about food and weight in school health texts. *Journal of Didactics and Educational Policy*, 16(2), pp. 75-94.
- Xunta de Galicia (2011): *Plan Galicia Saudable*. Recuperado de:<http://galiciasaudable.xunta.gal>
- Xunta de Galicia (2013): *Plan Proxecta: Proyecto Deportivo de Centro*. Recuperado de: <http://www.edu.xunta.es/web/planproxecta>.
- Xunta de Galicia (2015): *Experiencias: Proyecto Deportivo de Centro*. Recuperado de: <http://galiciasaudable.xunta.gal/centros-educativos/experiencias/plan-proxecta/pdc>.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Inomics.

- Yannakoulia, M., Karayannis, D., Terzidou, M., Kokkevi, A., y Sidossis, L. (2004). Nutrition-related habits of Greek adolescents. *European Journal of Clinical nutrition*, 58(7), pp. 580-586.
- Yao, C., y Rhodes, R. (2015). Parental correlates in child and adolescent physical activity: a meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(10), pp.253-267.
- Zipprich, C. (2001). *The Role of Sports and Games in the Self-Image of Girls and Boys*. Tesis doctoral. Universität Hannover, Germany. Recuperado de: http://www.erz.uni-hannover.de/ifsw/daten/lit/zip_rol.pdf

ANEXO I. RECOMENDACIONES DE PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y TIEMPOS DE PANTALLA

Adaptadas de las recomendaciones internacionales (OMS, 2010) y de las recomendaciones específicas españolas (Sector Sanitario y Deportivo, 2015).

A. Niños y niñas que aún no andan:

Promover que realicen actividad física varias veces al día en entornos seguros, particularmente mediante juegos en el suelo o actividades supervisadas en el agua (ya sea en piscinas o a la hora del baño en casa).

1. Reducir los periodos sedentarios prolongados: Minimizar el tiempo que pasan sentados o sujetos en sillas, carritos o balancines, cuando están despiertos, a menos de 1 hora seguida.
2. Para menores de dos años se recomienda evitar que pasen tiempo delante de pantallas de TV, ordenador, teléfonos móviles, etc.

B. Niños y niñas que andan:

Promover que sean físicamente activos durante al menos 180 minutos al día, distribuidos a lo largo del día, incluyendo todo tipo de actividad física (actividades estructuradas y juego libre). Tanto dentro como fuera de casa y de cualquier grado de intensidad. A medida que los niños y niñas crecen es necesario ir aumentando gradualmente la intensidad de la actividad.

Reducir los periodos sedentarios prolongados. Se recomienda no dedicar más de 1 hora seguida, cuando están despiertos, a actividades sedentarias como estar sentados o sujetos en sillas, carros o balancines, o ver la televisión, jugar con el teléfono móvil, ordenador, videojuegos, etc.

C. De 5 a 17 años:

Para los niños y jóvenes de este grupo de edades, la actividad física consiste en juegos, deportes, desplazamientos, actividades recreativas, educación física o ejercicios programados, en el contexto de la familia, la escuela o las actividades comunitarias.

1. Acumular un mínimo de 60 minutos diarios de actividad física moderada o vigorosa.
2. La actividad física por un tiempo superior a 60 minutos diarios reportará un beneficio aún mayor para la salud.

3. La actividad física diaria debería ser, en su mayor parte, aeróbica. Convendría incorporar, como mínimo tres veces por semana, actividades vigorosas que refuercen, en particular, los músculos y huesos.
4. Limitar el tiempo frente a la televisión u otras pantallas (móviles, videojuegos, ordenadores, etc.) con fines recreativos a un máximo de 2 horas al día.
5. Minimizar el tiempo de transporte motorizado (en coche, en autobús, en metro) y fomentar el transporte activo, recorriendo a pie o en bici, al menos parte del camino.
6. Fomentar las actividades al aire libre.

D. De 18 a 64 años:

Para los adultos de este grupo de edades, la actividad física consiste en actividades recreativas o de ocio, desplazamientos (por ejemplo, paseos a pie o en bicicleta), actividades ocupacionales (es decir, trabajo), tareas domésticas, juegos, deportes o ejercicios programados en el contexto de las actividades diarias, familiares y comunitarias.


1. Acumular un mínimo de 150 minutos semanales de actividad física aeróbica moderada, o 75 minutos de actividad física aeróbica vigorosa cada semana, o bien una combinación equivalente de actividades moderadas y vigorosas.
2. La actividad aeróbica se practicará en sesiones de 10 minutos de duración, como mínimo.
3. Que, a fin de obtener aún mayores beneficios para la salud, los adultos de este grupo de edades aumenten hasta 300 minutos por semana la práctica de actividad física moderada aeróbica, o hasta 150 minutos semanales de actividad física intensa aeróbica, o bien una combinación equivalente de actividad moderada y vigorosa.
4. Dos veces o más por semana, realicen actividades de fortalecimiento de los grandes grupos musculares.
5. Reducir los periodos sedentarios prolongados de más de 2 horas seguidas, realizando descansos activos cada una o dos horas con sesiones cortas de estiramientos o dando un breve paseo.
6. Fomentar el transporte activo (andando, en bici,...).
7. Limitar el tiempo de pantalla (televisión, tabletas, consolas, teléfonos u ordenadores).

E. De 65 años en adelante:


Para los adultos de este grupo de edades, la actividad física consiste en actividades recreativas o de ocio, desplazamientos (por ejemplo, paseos caminando o en bicicleta), actividades ocupacionales (cuando la persona todavía desempeña actividad laboral), tareas domésticas, juegos, deportes o ejercicios programados en el contexto de las actividades diarias, familiares y comunitarias.

1. Dedicar 150 minutos semanales a realizar actividades físicas moderadas aeróbicas, o bien algún tipo de actividad física vigorosa aeróbica durante 75 minutos, o una combinación equivalente de actividades moderadas y vigorosas.
2. La actividad se practicará en sesiones de 10 minutos, como mínimo.
3. A fin de obtener mayores beneficios para la salud, los adultos de este grupo de edades deberían aumentar hasta 300 minutos semanales la práctica de actividad física moderada aeróbica, o acumular 150 minutos semanales de actividad física aeróbica vigorosa, o bien una combinación equivalente de actividad moderada y vigorosa.
4. Los adultos de este grupo de edades con movilidad reducida deberían realizar actividades físicas para mejorar su equilibrio e impedir las caídas, tres días o más a la semana.
5. Convendría realizar actividades que fortalezcan los principales grupos de músculos dos o más días a la semana.
6. Cuando los adultos de mayor edad no puedan realizar la actividad física recomendada debido a su estado de salud, se mantendrán físicamente activos en la medida en que se lo permita su estado.
7. Reducir los periodos sedentarios prolongados de más de 2 horas seguidas, realizando descansos activos cada una o dos horas con sesiones cortas de estiramientos o dando un breve paseo.
8. Fomentar el transporte activo (andando, en bici,...).
9. Limitar el tiempo de pantalla (televisión, tabletas, consolas, teléfonos u ordenadores).

ANEXO II. DOCUMENTO DE ADHESIÓN A LA DECLARACIÓN DE GALICIA SALUDABLE.



Documento de adhesión á
Declaración de Galicia saudable



**XUNTA
DE GALICIA**

CONSIDERANDO que:

- O fomento da actividade física e a adopción dun estilo de vida activo por parte de todas as persoas é unha das claves para garantir o benestar e unha mellor calidade de vida dende a infancia ata a vellez.
- A práctica insuficiente de actividade física é un problema de saúde pública de primeira magnitude, que representa un gran custo en termos de perda de calidade de vida e de gastos de atención sanitaria e social.
- O sedentarismo é unha característica propia das sociedades modernas, polo que, recuperar un estilo de vida activo e integral na nosa vida cotiá é un reto extraordinariamente complexo porque require un profundo cambio cultural.

COMPARTIMOS a vontade de:

- Promover as accións necesarias para xerar un profundo cambio cultural que nos permita recuperar o noso estilo de vida activo, e impulsar todo tipo de accións que favorezan a práctica de actividade física.
- Fomentar que as persoas se manteñan suficientemente activas durante toda a vida.
- Traballar de forma asociada e participativa con todas as institucións, organizacións, entidades e movementos sociais con capacidade de influír na poboación para fomentar un estilo de vida activo das persoas.

**Por todo o anterior, MANIFESTAMOS a nosa adhesión á
Declaración de Galicia Saudable e COMPROMETÉMONOS a:**

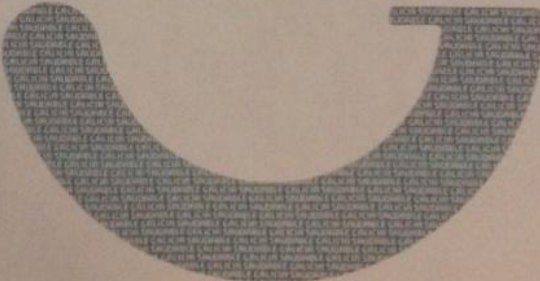
- 1. Participar activamente no Plan Galicia Saudable** e integrarnos na rede de actores institucionais e sociais constituída co obxectivo de fomentar un estilo de vida activo na poboación de Galicia.
- 2. Colaborar e interactuar con outros actores institucionais e sociais** na posta en marcha de actividades dirixidas ao fomento da actividade física entre os diferentes grupos da poboación galega.
- 3. Apoiar e impulsar as actividades que se desenvolvan no marco do Plan Galicia saudable**, e poñer á disposición desta iniciativa as nosas redes e recursos para potenciar a súa difusión e impacto.
- 4. Contribuír ao desenvolvemento do Portal Galicia Saudable** (<http://galiciasaudable.xunta.es>) e da aplicación GaliciaActiva (<http://galiciaactiva.xunta.es>), e participar na elaboración dun inventario detallado das instalacións e espazos, actividades e servizos que temos no territorio de Galicia para a práctica regular de actividade física.
- 5. Ter presente nas nosas decisións e actuacións a importancia de fomentar e facilitar as oportunidades** para que as persoas poidan gozar dun estilo de vida fisicamente activo e, ao mesmo tempo, adoptar medidas positivas para promover a práctica regular de actividade física saudable no seo da nosa organización.

Sinatura

Nome **Serafín Álvarez Rodríguez**

Cargo **Director**

En representación de **IES de Mugardos**
(nome da entidade)



..... Santiago de Compostela 14 de marzo de 201 4

ANEXO III. OBJETIVOS GENERALES DE LOS PROYECTOS DEPORTIVOS DE CENTRO.

(Portal: <http://galiciasaudable.xunta.es>)

1. Fomentar el conocimiento de los recursos y de las actividades existentes en el entorno del centro educativo de una forma innovadora y que redunde en la difusión del mensaje de promover el ejercicio físico, el deporte y la salud en los escolares gallegos para que alcancen la cantidad mínima de actividad física diaria recomendada para mantener una buena salud.
2. Ordenar y ampliar la oferta de actividad física de calidad en el ámbito local para optimizar los recursos existentes alrededor de los centros escolares.
3. Coordinar las diferentes estructuras que gestionan el deporte en edad escolar: centros escolares, ayuntamientos, agrupaciones deportivas, ANPA...
4. Crear en los centros educativos las Unidades de Promoción de Ejercicio Saludable, desarrollando sus funciones básicas de informar, asesorar, valorar y prescribir actividad física orientada a mejorar la salud.
5. Lograr que todos los escolares gallegos se sientan atraídos a la práctica de actividad física orientada a la salud y como hábito de vida activa, sin que exista ningún tipo de discriminación.
6. Facilitar diferentes experiencias que posibiliten la ocupación activa del tiempo libre de los escolares.
7. Favorecer el desarrollo físico, personal y social mediante las actividades físicas lúdicas y deportivas.
8. Promover conductas orientadas a estilos de vida saludables, utilizando los beneficios propios de la práctica de actividad física y del deporte.
9. Ampliar las posibilidades y oportunidades de práctica deportiva, adaptando las actividades en auge propias de nuestra sociedad actual.
10. Hacer conscientes a los alumnos de los problemas que se desprenden de estilos de vida inactivos o poco activos.

11. Dar a conocer los beneficios y la importancia de la actividad física (lúdica y deportiva), como herramienta principal para la lucha contra la obesidad infantil y los estilos de vida sedentarios.
12. Completar, a través del uso de la actividad física, en labor formativa desarrollada en los centros educativos, especialmente en lo referente a valores y hábitos saludables.
13. Disponer de responsables preparados y formados para coordinar y desarrollar la actividad física en edad escolar.
14. Fomentar hábitos de práctica de actividad física saludable que generen un estilo de vida activo que perdure durante el crecimiento, maduración y desarrollo de cada escolar gallego.

ANEXO IV. CUESTIONARIO ALUMNADO UDC-UVIGO



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 BAC <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:

	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"/>

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

Pai ou persoa de sexo masculino

Nai ou persoa de sexo feminino

6. Teus pais, 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 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, 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"/>
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 (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. Como 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"/>

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

R:

10.c). De acordo co que contestaches anteriormente (10a e 10b), 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:

11.c) De acordo co que contestaches anteriormente (11a e 11b), 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"/>

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:

12.c) De acordo co que contestaches anteriormente (12a e 12b), 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

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
1. Antes das 21 horas	<input type="checkbox"/>
2. Ás 21 horas	<input type="checkbox"/>
3. Ás 22 horas	<input type="checkbox"/>
4. As 23 horas	<input type="checkbox"/>
5. A media noite	<input type="checkbox"/>
6. Á 1 da madrugada	<input type="checkbox"/>
7. Despois da 1	<input type="checkbox"/>

	Dormes
1. 6 horas	<input type="checkbox"/>
2. 7 horas	<input type="checkbox"/>
3. 8 horas	<input type="checkbox"/>
4. 9 horas	<input type="checkbox"/>
5. 10 horas	<input type="checkbox"/>
6. 11 horas	<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"/>

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 etc.	<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"/>

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 determinado(a) 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"/>

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 a 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	<input type="checkbox"/>
3. Irmáns	<input type="checkbox"/>
4. Outros familiares	<input type="checkbox"/>
5. Profesoras(es) de Educación Física	<input type="checkbox"/>
6. As miñas amigas	<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 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 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"/>
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			Importancia	
	Si	Non		Si	Non
1. As miñas amigas practican ese deporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. Podo ter un corpo “en forma”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Desexo realizar unha carreira deportiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. Podo gañar diñeiro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Gústame coñecer outras persoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. É apaixonante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Quero facer algo que é bo para min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. É fisicamente atraente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Gústame competir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. Podo encontrar novas amigas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Quero estar en forma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. Dáme a posibilidade de esforzarme ao máximo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Permíteme relaxarme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. Á miña parella gústalle que practique deporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Divírtome practicando unha actividade ou exercicio físico	<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"/>
9. Gústame formar parte dun equipo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. Gústame practicar coa miña familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Os meus pais ou irmáns queren que participe	<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. Os outros 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 non me deixan	<input type="checkbox"/>
11. Hai cousas máis interesantes	<input type="checkbox"/>
12. As miñas amigas non practican	<input type="checkbox"/>
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) outra(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 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 no maior número de materias posibles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ser bo no deporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ser popular entre os meus compañeiros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ser popular entre as miñas compañeiras	<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	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Que os meus pais 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. Que 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"/>

32. Que 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 que crees que serve a Educación Física? Escolle a máis importante para ti:

1. Para liberar as enerxías, para que os alumnos poidan estar máis atentos noutras materias	<input type="checkbox"/>
2. Para promover no alumnado a 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 (ex. 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, 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 preferamos.	<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"/>

36. Que 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. Que 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

ANEXO V. CUESTIONARIO PROFESORADO UDC



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

CUESTIONARIO PARA PROFESORADO

- Este cuestionario se destina al estudio de la aplicación del Proyecto Deportivo de Centro y su implicación en los hábitos de vida saludable del alumnado.
- Le pedimos que responda a estas cuestiones y sus respuestas serán confidenciales.
- Ninguna respuesta es buena o mala, lo que interesa es que responda con sinceridad.
- Muchas gracias por cubrir la encuesta y por participar en nuestra investigación.

1. DATOS PERSONALES

1. Género
2. Años que lleva en el centro.
3. ¿Cuántos ha estado como tutora/or en el centro?
4. ¿Es actualmente tutora/or en el centro?
5. Si en la actualidad es tutora/or, ¿De qué curso?
6. ¿Vive en el entorno del centro, aproximadamente 10km
- En caso afirmativo, ¿Desde cuándo?

1. RELACIÓN CON EL PROYECTO DEPORTIVO DE CENTRO (PDC)

7. ¿Conoce el PDC que se está llevando a cabo en el IES Mugardos?
8. Si conoce el PDC, ¿Qué opinión tiene de las medidas que se establecen?

9. ¿Tiene una implicación especial con el PDC por el hecho de ser tutora/or? ¿Por qué?

10. ¿Tiene una implicación especial con el PDC por el hecho de ser profesora/or de su materia? ¿Por qué?

11. ¿Considera que las acciones del PDC han sido y están siendo positivas para el fomento de la práctica de AF? ¿Por qué?
Fuera del horario escolar

Dentro del horario escolar

12. ¿Dentro de las tutorías se realiza alguna actividad relacionada con la práctica de actividad física saludable? ¿Qué tipo de actividad?

13. Respecto a los grupos de estudiantes que ha tenido como tutora/or ¿Los considera suficientemente activos? ¿Por qué?
¿Considera que las últimas promociones de las que ha sido tutora/or son más o menos activos? ¿Por qué?

14. ¿Cree que las últimas promociones de las que ha sido tutora/or son mejores o peores académicamente que las anteriores? ¿Por qué?

15. Existen grupos de estudiantes fuertemente diferenciados respecto a su práctica motriz a los que tutoriza o ha tutorizado? En caso afirmativo, ¿A qué cree que se debe?

16. ¿Cuál es la proporción de estudiantes que participan en los recreos activos? Una tercera parte/ La mitad/ Más de la mitad/ La gran mayoría ¿A qué cree que se debe?

17. ¿Conoce cuáles son los motivos que mueven al estudiantado a realizar actividad física?

18. ¿Conoce la actividad física que realizan? ¿Cuál/es? ¿Por qué cree que la realizan?

19. En las tutorías con las familias, ¿Se comentan los motivos de práctica o abandono de la actividad física? ¿Cuáles son en ambos casos?

20. ¿Qué importancia cree que conceden las familias a la práctica regular de actividad física? ¿Por qué? ¿Considera que se ha visto modificada en los últimos años?

21. ¿Conoce algún grupo o alumna/o que haya aumentado-abandonado la práctica de actividad física? ¿Por qué? ¿Qué destacaría de él/ ella/ ellos/ ellas?

22. ¿Encuentra diferencias de práctica de actividad física entre las chicas y los chicos? ¿Por qué?

23. ¿Considera que los premios estudio y deporte han servido para modificar los modelos a seguir del alumnado? ¿Por qué? ¿Para qué más cree que están sirviendo?

24. ¿Cómo valora las instalaciones del centro? ¿Por qué? ¿Cree que ayudan a facilitar la práctica de actividad física?

ANEXO VI. EVOLUTIVO DE LOS CENTROS CON PDC SIN DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS

1. DIMENSIÓN II: HÁBITOS DE VIDA

Tabla Anexo VI.1 Dimensión II: variables sin diferencias estadísticamente significativas

VARIABLES		ITEMS		GÉNERO
		Nº	Op	
Recorrido habitual.	Casa-escuela	8	8.a	F
	Escuela-casa		8.b	F
En el caso de transporte activo cuanto tiempo tardan.	Casa-escuela	9	9.a	M
	Escuela-casa		9.b	F
Practica de A.F. Informal del alumnado.	Frecuencia semanal	10	10.a	M
	Tiempo semanal		10.c	F
Practica de A.F. de Club del alumnado.	Frecuencia semanal	11	11.a	M
	Tiempo semanal		11.c	F
Practica de A.F. Extraescolar del alumnado.	Frecuencia semanal	12	12.a	M
	Tiempo semanal		12.c	F
Tiempo total de actividad física semanal categorizado		10		M
		11		F
		12		F
Frecuencia de práctica de actividad física en las amistades.		14		M
				F
Frecuencia de práctica de actividad física con amistades.		15		M

Op= Opción M= Masculino / F= Femenino

Tabla Anexo VI.2 Resultados no significativos de la comparación del Recorrido habitual de casa a la escuela y de la escuela a casa de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Chi-cuadrado. (8)

Chi-cuadrado: Estadísticos de contraste			
1. GÉNERO		8.RECORRIDO DE CASA A LA ESCUELA	A.8 RECORRIDO DE LA ESCUELA A CASA
FEMININO	Chi-cuadrado	3,971	1,131
	gl	1	1
	Sig. asintót.	0,046	0,288

Tabla Anexo VI.3 En el caso de ir a pie o en bicicleta cuanto tiempo tardan en su recorrido habitual de casa a la escuela y de la escuela a casa de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (9)

1.GÉNERO	9.TIEMPO QUE TARDAN DE CASA A LA ESCUELA		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	MENOS DE 10MIN	130	140	62,2*	61,9*
		ENTRE 10-20MIN	49	60	23,4	26,5
		ENTRE 20-30MIN	20	15	9,6	6,6
		MAS DE 30MIN	10	11	4,8	4,9
		Total	209	226	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	322	404		
	Total		531	630		
FEMININO	Válidos	MENOS DE 10MIN	111	130	63,4*	67,0*
		ENTRE 10-20MIN	43	42	24,6	21,6
		ENTRE 20-30MIN	14	15	8,0	7,7
		MAS DE 30MIN	7	7	4,0	3,6
		Total	175	194	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	387	465		
	Total		562	659		
1.GÉNERO	9.TIEMPO QUE TARDAN DE LA ESCUELA A CASA		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	MENOS DE 10MIN	124	120	55,1*	52,4*
		ENTRE 10-20MIN	58	75	25,8^a	32,8^a
		ENTRE 20-30MIN	27	21	12,0	9,2
		MAS DE 30MIN	16	13	7,1	5,7
		Total	225	229	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	306	401		
	Total		531	630		
FEMININO	Válidos	MENOS DE 10MIN	115	128	55,6*	56,1*
		ENTRE 10-20MIN	65	73	31,4	32,0
		ENTRE 20-30MIN	17	19	8,2	8,3
		MAS DE 30MIN	10	8	4,8	3,5
		Total	207	228	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	355	431		
	Total		562	659		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Tabla Anexo VI.4 Resultados no significativos de la comparación de en el caso de ir a pie o en bicicleta cuanto tiempo tardan de ir de casa a la escuela y de la escuela a casa en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (9)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO		9.CUANTO TIEMPO TARDAN DESDE CASA A LA ESCUELA	9.CUANTO TIEMPO TARDAN DESDE LA ESCUELA A CASA
MASCULINO	U de Mann-Whitney	23449,000	25683,500
	W de Wilcoxon	49100,000	51108,500
	Z	-0,149	-0,062
	Sig. asintót. (bilateral)	0,882	0,950
FEMININO	U de Mann-Whitney	16395,500	23325,000
	W de Wilcoxon	35310,500	49431,000
	Z	-0,673	-0,234
	Sig. asintót. (bilateral)	0,501	0,815

Tabla Anexo VI.5 Resultados no significativos de la comparación de en el caso de ir a pie o en bicicleta cuanto tiempo tardan de ir de casa a la escuela y de la escuela a casa en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (9)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste				
1.GÉNERO			9.CUANTO TIEMPO TARDAN DESDE CASA A LA ESCUELA	9.CUANTO TIEMPO TARDAN DESDE LA ESCUELA A CASA
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,028	0,043
		Positiva	0,028	0,043
		Negativa	-0,003	-0,027
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,297	0,454
	Sig. asintót. (bilateral)		1,000	0,986
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,036	0,013
		Positiva	0,036	0,013
		Negativa	0,000	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,344	0,138
	Sig. asintót. (bilateral)		1,000	1,000

Tabla Anexo VI.6 Frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (10.a)

1.GÉNERO	10.a.FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D INFORMAL		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	NUNCA	41	39	7,9	6,4
		MENOS DE UNA VEZ POR SEMANA	23	32	4,4	5,2
		UNA VEZ POR SEMANA	49	88	9,5	14,3
		2 A 3 VECES POR SEMANA	173	201	33,4*	32,7*
		4 A 6 VECES POR SEMANA	119	116	23,0	18,9
		TODOS LOS DÍAS	113	138	21,8	22,5
	Total	518	614	100,0	100,0	
	Perdidos	N.C.	13	16		
Total		531	630			
FEMININO	Válidos	NUNCA	38	68	6,9	10,6
		MENOS DE UNA VEZ POR SEMANA	48	66	8,7	10,3
		UNA VEZ POR SEMANA	142	118	25,9	18,4
		2 A 3 VECES POR SEMANA	174	232	31,7*	36,1*
		4 A 6 VECES POR SEMANA	81	82	14,8	12,8
		TODOS LOS DÍAS	66	77	12,0	12,0
	Total	549	643	100,0	100,0	
	Perdidos	N.C.	13	16		
Total		562	659			

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros

Tabla Anexo VI.7 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney. (10.a)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO	10.a. FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D INFORMAL	
MASCULINO	U de Mann-Whitney	154132,000
	W de Wilcoxon	342937,000
	Z	-0,920
	Sig. asintót. (bilateral)	0,357
FEMININO	U de Mann-Whitney	173007,000
	W de Wilcoxon	380053,000
	Z	-0,607
	Sig. asintót. (bilateral)	0,544

Tabla Anexo VI.8 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov. (10.a)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			10.a. FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D INFORMAL
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,041
		Positiva	0,041
		Negativa	-0,016
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,684
	Sig. asintót. (bilateral)		0,738
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,052
		Positiva	0,052
		Negativa	-0,023
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,891
	Sig. asintót. (bilateral)		0,406

Tabla Anexo VI.9 Tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (10.c)

1.GÉNERO	10.c.TIEMPO DE DEDICACIÓN SEMANAL		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	1/2 hora	71	51	14,5	8,8
		1 hora	117	174	24,0	31,0
		2-3 horas	168	193	34,4*	35,7*
		4-6 horas	72	80	14,8	14,7
		7 horas o más	60	55	12,3	9,8
		Total	488	553	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	43	77		
	Total	531	630			
FEMININO	Válidos	1/2 hora	112	109	21,9	19,4
		1 hora	200	242	39,1*	41,4*
		2-3 horas	151	152	29,5	27,2
		4-6 horas	36	43	7,0	8,4
		7 horas o más	12	21	2,3	3,6
		Total	511	567	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	51	92		
	Total	562	659			

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros

Tabla Anexo VI.10 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney. (10.c)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		10.c.TIEMPO DE DEDICACIÓN SEMANAL
MASCULINO	U de Mann-Whitney	133389,500
	W de Wilcoxon	286570,500
	Z	-0,330
	Sig. asintót. (bilateral)	0,741
FEMININO	U de Mann-Whitney	142141,000
	W de Wilcoxon	272957,000
	Z	-0,563
	Sig. asintót. (bilateral)	0,573

Tabla Anexo VI.11 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov. (10.c)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			10.c.TIEMPO DE DEDICACIÓN SEMANAL
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,053
		Positiva	0,026
		Negativa	-0,053
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,858
	Sig. asintót. (bilateral)		0,454
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,027
		Positiva	0,008
		Negativa	-0,027
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,442
	Sig. asintót. (bilateral)		0,990

Tabla Anexo VI.12 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (11.a)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		11.a.FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D DE CLUB
FEMININO	U de Mann-Whitney	160884,000
	W de Wilcoxon	359649,000
	Z	-1,485
	Sig. asintót. (bilateral)	0,137

Tabla Anexo VI.13 Tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (11.c)

1.GÉNERO	11.c. FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D DE CLUB		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	1/2 HORA	21	14	5,8	3,7
		1 HORA	46	55	12,8	14,7
		2-3 HORAS	147	156	40,9*	41,7*
		4-6 HORAS	73	83	20,3	22,2
		7 HORAS OU MÁIS	72	66	20,1	17,6
		Total	359	374	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	172	256		
Total		531	630			
FEMININO	Válidos	1/2 HORA	21	11	8,4	4,2
		1 HORA	63	75	25,1	28,8
		2-3 HORAS	102	98	40,6*	37,7*
		4-6 HORAS	39	41	15,5	15,8
		7 HORAS OU MÁIS	26	35	10,4	13,5
		Total	251	260	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	311	399		
Total		562	659			

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros

Tabla Anexo VI.14 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (11.c)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste ^a		
1.GÉNERO	11.c. FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D DE CLUB	
MASCULINO	U de Mann-Whitney	66594,500
	W de Wilcoxon	136719,500
	Z	-0,197
	Sig. asintót. (bilateral)	0,844
FEMININO	U de Mann-Whitney	31221,500
	W de Wilcoxon	62847,500
	Z	-0,883
	Sig. asintót. (bilateral)	0,377

Tabla Anexo VI.15 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (11.c)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
A.1.GÉNERO			11.c. FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D DE CLUB
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,024
		Positiva	0,024
		Negativa	-0,021
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,326
	Sig. asintót. (bilateral)		1,000
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,041
		Positiva	0,000
		Negativa	-0,041
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,467
	Sig. asintót. (bilateral)		0,981

Tabla Anexo VI.16 Frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva extraescolar de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (12.a)

1.GÉNERO	12.a.FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D EXTRAESCOLAR		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	NUNCA	259	429	53,5*	54,9*
		MENOS DE UNA VEZ POR SEMANA	20	35	4,1	4,5
		UNA VEZ POR SEMANA	59	78	12,2	10,0
		2-3 VECES POR SEMANA	89	158	18,4	20,2
		4-6 VECES POR SEMANA	33	50	6,8	6,4
		TODOS LOS DÍAS	24	32	5,0	4,1
		Total	484	782	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	47	97		
Total			531	879		
FEMININO	Válidos	NUNCA	344	543	68,3*	67,8*
		MENOS DE UNA VEZ POR SEMANA	15	20	3,0	2,5
		UNA VEZ POR SEMANA	24	50	4,8	6,2
		2-3 VECES POR SEMANA	87	147	17,3	18,4
		4-6 VECES POR SEMANA	28	26	5,6	3,2
		TODOS LOS DÍAS	6	15	1,2	1,9
		Total	504	801	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	58	105		
Total			562	906		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros

Tabla Anexo VI.17 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva extraescolar de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (12.a)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		12.a.FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D EXTRAESCOLAR
MASCULINO	U de Mann-Whitney	131320,000
	W de Wilcoxon	291215,000
	Z	-1,221
	Sig. asintót. (bilateral)	0,222
FEMININO	U de Mann-Whitney	146396,500
	W de Wilcoxon	319562,500
	Z	-0,418
	Sig. asintót. (bilateral)	0,676

Tabla Anexo VI.18 Tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva extraescolares de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (12.c)

1. GÉNERO	12.c.TIEMPO DE DEDICACIÓN SEMANAL EXTRAESCOLAR	N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15	
MASCULINO	Válidos	1/2 HORA	54	37	23,2	16,4
		1 HORA	63	67	27,0	29,6
		2-3 HORAS	73	83	31,3*	36,7*
		4-6 HORAS	24	22	10,3	9,7
		7 HORAS OU MAIS	19	17	8,2	7,5
	Total	233	226	100,0	100,0	
	Perdidos	N.C.	298	404		
	Total	531	630			
FEMININO	Válidos	1/2 HORA	48	30	31,2	19,7
		1 HORA	52	64	33,8*	42,1*
		2-3 HORAS	43	40	27,9	26,3
		4-6 HORAS	9	13	5,8	8,6
		7 HORAS OU MAIS	2	5	1,3	3,3
	Total	154	152	100,0	100,0	
	Perdidos	N.C.	408	507		
	Total	562	659			

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros

Tabla Anexo VI.19 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva extraescolar de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (12.c)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			12.a.FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D EXTRAESCOLAR
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,035
		Positiva	0,035
		Negativa	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,562
	Sig. asintót. (bilateral)		0,911
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,018
		Positiva	0,018
		Negativa	-0,002
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,299
	Sig. asintót. (bilateral)		1,000

Tabla Anexo VI.20 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva extraescolares de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (12.c)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste^a		
1.GÉNERO		12.c.TIEMPO DE DEDICACIÓN SEMANAL EXTRAESCOLAR
MASCULINO	U de Mann-Whitney	24946,500
	W de Wilcoxon	52207,500
	Z	-1,010
	Sig. asintót. (bilateral)	0,313
FEMININO	U de Mann-Whitney	10409,500
	W de Wilcoxon	22344,500
	Z	-1,755
	Sig. asintót. (bilateral)	0,079

Tabla Anexo VI.21 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva extraescolar de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (12.c)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
A.1.GÉNERO			12.c.TIEMPO DE DEDICACIÓN SEMANAL EXTRAESCOLAR
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,068
		Positiva	0,068
		Negativa	-0,012
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,729
	Sig. asintót. (bilateral)		0,663
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,114
		Positiva	0,114
		Negativa	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		1,000
	Sig. asintót. (bilateral)		0,270

Tabla Anexo VI.22 Clasificación en base a la actividad física realizada semanalmente de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15.

1. GÉNERO	TIEMPO DE DEDICACIÓN SEMANAL AF	N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15	
MASCULINO	Válidos	Muy poco activo	112	131	21,1	21,9
		Poco activo	185	225	34,8*	37,6*
		Activo	100	108	18,8	18,1
		Muy activo	134	134	25,2	22,4
		Total	531	598	100,0	100,0
FEMININO	Válidos	Muy poco activo	268	282	47,7*	45,9*
		Poco activo	182	204	32,4	33,2
		Activo	67	72	11,9	11,7
		Muy activo	45	56	8,0	9,1
		Total	562	614	100,0	100,0

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros

Tabla Anexo VI.23 Resultados no significativos de la comparación de la clasificación según el tiempo total de práctica semanal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Mann-Whitney.

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		PTTAF.EFC.TIEMPO TOTAL DE ACTIVIDAD FÍSICO DEPORTIVA CON LA SUMA DE EF CODIFICADA
MASCULINO	U de Mann-Whitney	153000,500
	W de Wilcoxon	332101,500
	Z	-1,098
	Sig. asintót. (bilateral)	0,272
FEMININO	U de Mann-Whitney	169020,000
	W de Wilcoxon	327223,000
	Z	-0,651
	Sig. asintót. (bilateral)	0,515

Tabla Anexo VI.24 Resultados no significativos de la comparación de la clasificación según el tiempo total de práctica semanal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov.

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			PTTAF.EFC.TIEMPO TOTAL DE ACTIVIDAD FÍSICO DEPORTIVA CON LA SUMA DE EF CODIFICADA
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,036
		Positiva	0,036
		Negativa	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,604
	Sig. asintót. (bilateral)		0,859
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,018
		Positiva	0,000
		Negativa	-,018
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,301
	Sig. asintót. (bilateral)		1,000

Tabla Anexo VI.25 Frecuencia de práctica de actividad física en las amistades de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (14)

1.GÉNERO	14. PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA DE LAS AMISTADES		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	NUNCA	9	14	1,7	2,3
		ALGUNAS VECES	104	128	20,0	20,6
		NORMALMENTE	264	329	50,8*	53,1*
		CASI TODOS LOS DÍAS	143	149	27,5^a	24,0^a
		Total	520	620	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	11	10		
	Total		531	630		
FEMININO	Válidos	NUNCA	25	31	4,5	4,8
		ALGUNAS VECES	208	277	37,8	42,7*
		NORMALMENTE	251	259	45,6^{aa}	40,0^a
		CASI TODOS LOS DÍAS	66	81	12,0	12,5
		Total	550	648	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	12	11		
	Total		562	659		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Tabla Anexo VI.26 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica de actividad física en las amistades en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (14)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO	14. PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA DE LAS AMISTADES	
MASCULINO	U de Mann-Whitney	155302,500
	W de Wilcoxon	347812,500
	Z	-1,166
	Sig. asintót. (bilateral)	0,243
FEMININO	U de Mann-Whitney	170849,000
	W de Wilcoxon	381125,000
	Z	-1,333
	Sig. asintót. (bilateral)	0,183

Tabla Anexo VI.27 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica de actividad física en las amistades en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (14)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			14. PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA DE LAS AMISTADES
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,035
		Positiva	0,035
		Negativa	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,583
	Sig. asintót. (bilateral)		0,886
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,052
		Positiva	0,052
		Negativa	-0,005
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,891
	Sig. asintót. (bilateral)		0,405

Tabla Anexo VI.28 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica de actividad física con las amistades en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (15)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		15. FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF CON LAS AMISTADES
MASCULINO	U de Mann-Whitney	153028,5
	W de Wilcoxon	344299,5
	Z	-1,516
	Sig. asintót. (bilateral)	0,129

2. DIMENSIÓN III: ACTITUDES Y PERCEPCIONES

Tabla Anexo VI.1 Dimensión III: variables sin diferencias estadísticamente significativas

VARIABLES		ITEMS		GÉNERO
		Nº	Op.	
Opinión del estado de salud.		19		M
				F
Percepción de la situación actual respecto a la AF.		21		M
Percepciones físicas	Buenas cualidades atléticas.	22	22.1	M
				F
	Ligero y elegante.		22.2	M
				F
	Ágil.		22.3	M
				F
	Estoy en forma.		22.4	M
	Soy rápido.		22.5	M
	Soy fuerte.		22.6	M
				F
Soy valiente.	22.7	M		
		F		
Estoy muy delgado	22.8	M		
		F		
Estoy satisfecho con mi apariencia	22.9	M		
Opinión práctica regular A.F.		23		M

Opinión de por qué es conveniente realizar AF regularmente.	Adquiere una buena conducta moral.	24	24.3	M
				F
	Contribuye a tener un buen estado de salud, control del peso...		24.4	F
	Proporciona momentos de diversión, aventura y excitación.		24.5	M
	Es importante para estar en forma físicamente.		24.7	M
	La competición es estimulante.		24.8	F
Influencia para comenzar A.F.	Otros familiares.	25	25.4	M
	Amistades.		25.6	M
Percepción de satisfacción en A.F.	Cuando soy el único capaz de realizar una actividad.	26	26.1	M
				M
	Cuando aprendo una actividad nueva.		26.2	F
	Cuando consigo hacerlo el/la que mejor.		26.3	M
	Cuando consigo mejorar.		26.4	F
	Cuando aprendo a hacer cualquier cosa divertida.		26.6	M
	Cuando aprendo una habilidad nueva esforzándome mucho.		26.7	M
				M
	Cuando me esfuerzo realmente mucho.		26.8	F
Cuando marco más puntos/goles...	26.9	M		
Cuando comprendo bien una actividad nueva.	26.11	M		

Motivos para la no práctica.	Incompatibilidad con el estudio.	28	28.2	M
	No me gusta sudar.		28.3	F
	No tengo habilidad.		28.5	M
	Tengo vergüenza.		28.8	M
	Hay cosas más interesantes.		28.11	M
Motivos de abandono.	No tengo tiempo. No consigo compatibilizarlo con otras actividades de carácter social o lúdico.	29	29.1	M
	Incompatibilidad con el estudio		29.2	F

Op= Opción

M= Masculino / F= Femenino

Tabla Anexo VI.2 Opinión acerca del estado de salud de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (19)

1.GÉNERO	19. OPINIÓN DEL ESTADO DE SALUD		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	NO MUY BUENA	15	27	2,9	4,3
		NORMAL	155	162	29,6	26,0
		BUENA	190	224	36,3*	36,0*
		MUY BUENA	163	209	31,2	33,6
		Total	523	622	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	8	8		
Total			531	630		
FEMININO	Válidos	NO MUY BUENA	36	43	6,5	6,6
		NORMAL	224	298	40,6*	45,6*
		BUENA	190	217	34,4	33,2
		MUY BUENA	102	96	18,5	14,7
		Total	552	654	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	10	5		
Total			562	659		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros

Tabla Anexo VI.3 Resultados no significativos de la comparación de la opinión acerca del estado de salud en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (19)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		19. OPINIÓN DEL ESTADO DE SALUD
MASCULINO	U de Mann-Whitney	158485,000
	W de Wilcoxon	295511,000
	Z	-0,789
	Sig. asintót. (bilateral)	0,430
FEMININO	U de Mann-Whitney	170009,000
	W de Wilcoxon	384194,000
	Z	-1,861
	Sig. asintót. (bilateral)	0,063

Tabla Anexo VI.4 Resultados no significativos de la comparación de la opinión acerca del estado de salud en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (19)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			19. OPINIÓN DEL ESTADO DE SALUD
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,024
		Positiva	0,015
		Negativa	-0,024
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,410
	Sig. asintót. (bilateral)		0,996
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,050
		Positiva	0,050
		Negativa	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,872
	Sig. asintót. (bilateral)		0,433

Tabla Anexo VI.5 Resultados no significativos de la comparación de la percepción de la situación actual respecto a la actividad física en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (21)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		21. PERCEPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL RESPECTO A LA AF
MASCULINO	U de Mann-Whitney	84560,500
	W de Wilcoxon	197135,500
	Z	-1,491
	Sig. asintót. (bilateral)	0,136

Tabla Anexo VI.6 Descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación tengo buenas cualidades atléticas. (22.1)

1.GÉNERO	22.1. GRADO DE ACUERDO CON TENGO BUENAS CUALIDADES ATLETICAS.		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	NADA	18	19	3,5	3,1
		POCO	49	67	9,6	11,1
		MEDIO	121	156	23,7	25,8
		BASTANTE	159	185	31,2	30,6*
		MUCHO	163	177	32,0*	29,3
		Total	510	604	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	21	26		
Total			531	630		
FEMININO	Válidos	NADA	59	68	10,9	10,9
		POCO	88	117	16,3	18,7
		MEDIO	204	220	37,8*	35,1*
		BASTANTE	110	140	20,4	22,4
		MUCHO	78	81	14,5	12,9
		Total	539	626	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	23	33		
Total			562	659		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Tabla Anexo VI.7 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación tengo buenas cualidades atléticas mediante la prueba Mann-Whitney. (22.1)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		22.1. GRADO DE ACUERDO CON TENGO BUENAS CUALIDADES ATLETICAS.
MASCULINO	U de Mann-Whitney	148240,500
	W de Wilcoxon	330950,500
	Z	-1,123
	Sig. asintót. (bilateral)	0,261
FEMININO	U de Mann-Whitney	166177,000
	W de Wilcoxon	362428,000
	Z	-0,458
	Sig. asintót. (bilateral)	0,647

Tabla Anexo VI.8 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación tengo buenas cualidades atléticas mediante la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (22.1)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			22.1. GRADO DE ACUERDO CON TENGO BUENAS CUALIDADES ATLETICAS.
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,032
		Positiva	0,032
		Negativa	-0,004
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,533
	Sig. asintót. (bilateral)		0,939
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,023
		Positiva	0,023
		Negativa	-0,004
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,3881
	Sig. asintót. (bilateral)		0,998

Tabla Anexo VI.9 Descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy ligero y elegante. (22.2)

1.GÉNERO	22.2. GRADO DE ACUERDO CON SOY LIGERO Y ELEGANTE		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	NADA	9	13	1,8	2,2
		POCO	46	55	9,2	9,2
		MEDIO	158	184	31,5	30,8
		BASTANTE	181	203	36,1*	33,9*
		MUCHO	108	143	21,5	23,9
		Total	502	598	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	29	32		
Total			531	630		
FEMININO	Válidos	NADA	26	33	4,8	5,3
		POCO	77	111	14,2	17,7
		MEDIO	194	211	35,9*	33,6*
		BASTANTE	162	170	29,9	27,1
		MUCHO	82	103	15,2	16,4
		Total	541	628	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	21	31		
Total			562	659		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Tabla Anexo VI.10 Comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy ligero y elegante mediante la prueba Mann-Whitney. (22.2)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		22.2. GRADO DE ACUERDO CON SOY LIGERO Y ELEGANTE
MASCULINO	U de Mann-Whitney	148047,000
	W de Wilcoxon	274300,000
	Z	-0,409
	Sig. asintót. (bilateral)	0,683
FEMININO	U de Mann-Whitney	165548,500
	W de Wilcoxon	363054,500
	Z	-0,780
	Sig. asintót. (bilateral)	0,435

Tabla Anexo VI.11 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy ligero y elegante mediante la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (22.2)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			22.2. GRADO DE ACUERDO CON SOY LIGERO Y ELEGANTE
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,024
		Positiva	0,004
		Negativa	-0,024
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,396
	Sig. asintót. (bilateral)		0,998
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,039
		Positiva	0,039
		Negativa	-0,012
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,663
	Sig. asintót. (bilateral)		0,771

Tabla Anexo VI.12 Descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy ágil. (22.3)

1.GÉNERO	22.c. GRADO DE ACUERDO CON SOY ÁGIL		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	NADA	14	7	2,8	1,2
		POCO	38	43	7,5	7,2
		MEDIO	107	151	21,0	25,2
		BASTANTE	182	208	35,8*	34,7*
		MUCHO	168	190	33,0	31,7
		Total	509	599	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	22	31		
Total		531	630			
FEMININO	Válidos	NADA	25	25	4,6	4,0
		POCO	64	77	11,8	12,2
		MEDIO	182	225	33,5*	35,7*
		BASTANTE	164	191	30,2	30,3
		MUCHO	108	113	19,9	17,9
		Total	543	631	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	19	28		
Total		562	659			

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Tabla Anexo VI.13 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy ágil mediante la prueba Mann-Whitney. (22.3)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		22.c. GRADO DE ACUERDO CON SOY ÁGIL
MASCULINO	U de Mann-Whitney	150148,500
	W de Wilcoxon	329848,500
	Z	-0,454
	Sig. asintót. (bilateral)	0,650
FEMININO	U de Mann-Whitney	167881,500
	W de Wilcoxon	367277,500
	Z	-0,618
	Sig. asintót. (bilateral)	0,537

Tabla Anexo VI.14 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy ágil mediante la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (22.3)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			22.c. GRADO DE ACUERDO CON SOY ÁGIL
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,023
		Positiva	0,023
		Negativa	-0,019
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,385
	Sig. asintót. (bilateral)		0,998
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,020
		Positiva	0,020
		Negativa	-0,006
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,338
	Sig. asintót. (bilateral)		1,000

Tabla Anexo VI.15 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy en forma mediante la prueba Mann-Whitney. (22.4)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		22.d. GRADO DE ACUERDO CON ESTOY EN FORMA
MASCULINO	U de Mann-Whitney	147107,000
	W de Wilcoxon	328610,000
	Z	-1,077
	Sig. asintót. (bilateral)	0,282

Tabla Anexo VI.16 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy rápido mediante la prueba Mann-Whitney. (22.5)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		22.e. GRADO DE ACUERDO CON SOY RÁPIDO
MASCULINO	U de Mann-Whitney	146355,500
	W de Wilcoxon	325456,500
	Z	-1,035
	Sig. asintót. (bilateral)	0,301

Tabla Anexo VI.17 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy rápido mediante la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (22.5)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			22.e. GRADO DE ACUERDO CON SOY RÁPIDO
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,035
		Positiva	0,035
		Negativa	-0,019
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,582
	Sig. asintót. (bilateral)		0,887

Tabla Anexo VI.18 Descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy fuerte. (22.6)

1.GÉNERO	22.f. GRADO DE ACUERDO CON SOY FUERTE		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	NADA	12	11	2,4	1,8
		POCO	45	52	8,9	8,7
		MEDIO	129	147	25,4	24,5
		BASTANTE	159	217	31,3*	36,2*
		MUCHO	163	172	32,1	28,7
		Total	508	599	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	23	31		
Total			531	630		
FEMININO	Válidos	NADA	42	47	7,8	7,4
		POCO	100	132	18,5	20,9
		MEDIO	171	220	31,7*	34,9*
		BASTANTE	156	159	28,9	25,2
		MUCHO	71	73	13,1	11,6
		Total	540	631	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	22	28		
Total			562	659		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Tabla Anexo VI.19 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy fuerte mediante la prueba Mann-Whitney. (22.6)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		22.f. GRADO DE ACUERDO CON SOY FUERTE
MASCULINO	U de Mann-Whitney	150692,000
	W de Wilcoxon	330392,000
	Z	-0,286
	Sig. asintót. (bilateral)	0,775
FEMININO	U de Mann-Whitney	162178,500
	W de Wilcoxon	361574,500
	Z	-1,470
	Sig. asintót. (bilateral)	0,142

Tabla Anexo VI.20 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy fuerte mediante la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (22.6)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			22.f. GRADO DE ACUERDO CON SOY FUERTE
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,034
		Positiva	0,034
		Negativa	-0,016
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,559
	Sig. asintót. (bilateral)		0,913
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,053
		Positiva	0,053
		Negativa	-0,003
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,899
	Sig. asintót. (bilateral)		0,394

Tabla Anexo VI.21 Descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy valiente. (22.7)

1.GÉNERO	22.g. GRADO DE ACUERDO CON SOY VALIENTE		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	NADA	6	7	1,2	1,2
		POCO	27	30	5,4	5,1
		MEDIO	126	159	25,1	26,9
		BASTANTE	176	203	35,1*	34,3*
		MUCHO	167	193	33,3	32,6
		Total	502	592	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	29	38		
Total		531	630			
FEMININO	Válidos	NADA	16	35	3,0	5,5
		POCO	71	83	13,2	13,1
		MEDIO	169	191	31,4*	30,2*
		BASTANTE	163	183	30,3	29,0
		MUCHO	119	140	22,1	22,2
		Total	538	632	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	24	27		
Total		562	659			

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Tabla Anexo VI.22 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy valiente mediante la prueba Mann-Whitney. (22.7)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO	22.g. GRADO DE ACUERDO CON SOY VALIENTE	
MASCULINO	U de Mann-Whitney	146781,500
	W de Wilcoxon	322309,500
	Z	-0,365
	Sig. asintót. (bilateral)	0,715
FEMININO	U de Mann-Whitney	166063,500
	W de Wilcoxon	366091,500
	Z	-0,709
	Sig. asintót. (bilateral)	0,478

Tabla Anexo VI.23 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación soy valiente mediante la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (22.7)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			22.g. GRADO DE ACUERDO CON SOY VALIENTE
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,014
		Positiva	0,014
		Negativa	-0,003
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,236
	Sig. asintót. (bilateral)		1
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,026
		Positiva	0,026
		Negativa	0
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,437
	Sig. asintót. (bilateral)		0,991

Tabla Anexo VI.24 Descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy muy delgado. (22.8)

1.GÉNERO	22.h. GRADO DE ACUERDO CON ESTOY MUY DELGADO		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	NADA	15	18	3,0	3,1
		POCO	62	100	12,2	17,0
		MEDIO	215	231	42,4*	39,2*
		BASTANTE	144	161	28,4	27,3
		MUCHO	71	79	14,0	13,4
		Total	507	589	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	24	41		
Total		531	630			
FEMININO	Válidos	NADA	34	40	6,3	6,4
		POCO	92	120	17,0	19,2
		MEDIO	223	267	41,3*	42,7*
		BASTANTE	123	142	22,8	22,7
		MUCHO	68	56	12,6	9,0
		Total	540	625	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	22	34		
Total		562	659			

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Tabla Anexo VI.25 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy muy delgado mediante la prueba Mann-Whitney. (22.8)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		22.h. GRADO DE ACUERDO CON ESTOY MUY DELGADO
MASCULINO	U de Mann-Whitney	143207,000
	W de Wilcoxon	316962,000
	Z	-1,228
	Sig. asintót. (bilateral)	0,219
FEMININO	U de Mann-Whitney	160319,500
	W de Wilcoxon	355944,500
	Z	-1,546
	Sig. asintót. (bilateral)	0,122

Tabla Anexo VI.26 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy muy delgado mediante la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (22.8)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			22.h. GRADO DE ACUERDO CON ESTOY MUY DELGADO
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,048
		Positiva	0,048
		Negativa	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,800
	Sig. asintót. (bilateral)		0,544
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,037
		Positiva	0,037
		Negativa	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,628
	Sig. asintót. (bilateral)		0,825

Tabla Anexo VI.27 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy satisfecho con mi apariencia mediante la prueba Mann-Whitney. (22.9)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		22.i. GRADO DE ACUERDO CON ESTOY SATISFECHO CON MI APARIENCIA
MASCULINO	U de Mann-Whitney	146413,000
	W de Wilcoxon	328519,000
	Z	-1,458
	Sig. asintót. (bilateral)	0,145

Tabla Anexo VI.28 Resultados no significativos de la comparación de la descripción del grado en el que está de acuerdo todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la afirmación estoy satisfecho con mi apariencia mediante la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (22.9)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			22.i. GRADO DE ACUERDO CON ESTOY SATISFECHO CON MI APARIENCIA
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,051
		Positiva	0,051
		Negativa	-0,005
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,848
	Sig. asintót. (bilateral)		0,468

Tabla Anexo VI.29 Resultados no significativos de la comparación de la opinión sobre la práctica regular de actividad física en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (23)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		23. OPINIÓN SOBRE LA PRÁCTICA REGULAR DE AF
MASCULINO	U de Mann-Whitney	152694,500
	W de Wilcoxon	345825,500
	Z	-1,721
	Sig. asintót. (bilateral)	0,085

Gráfico Anexo VI.1 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: adquiere una buena conducta moral en 2013-14 y 2014-15. (24.3)

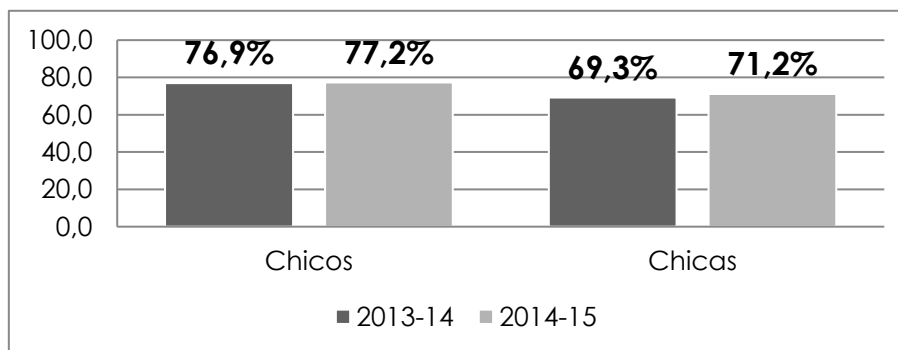


Tabla Anexo VI.30 Resultados no significativos de la comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: adquiere una buena conducta moral de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.3)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	465	373	0,443 ^a
	Grupo 2	NON	137	112	
	Total		602	485	
FEMININO	Grupo 1	SI	447	359	0,164 ^b
	Grupo 2	NON	181	159	
	Total		628	518	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,769$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,693$.

Gráfico Anexo VI.2 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: contribuye a tener un buen estado de salud, control del peso... en 2013-14 y 2014-15. (24.4)

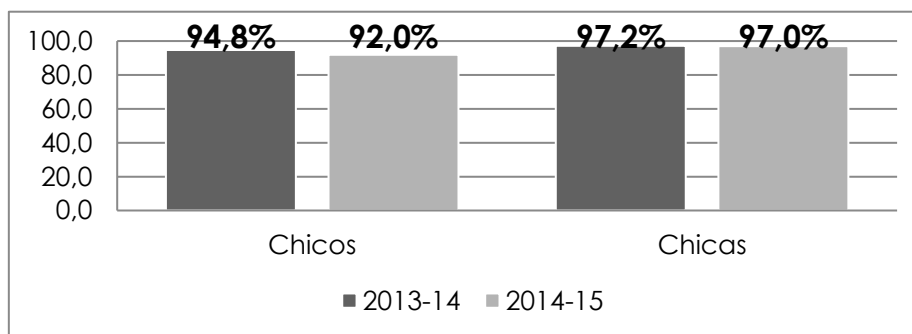


Tabla Anexo VI.31 Resultados no significativos de la comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: contribuye a tener un buen estado de salud, control del peso... de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.4)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	624	522	0,438 ^b
	Grupo 2	NON	19	15	
	Total		643	537	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,948$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,972$.

Gráfico Anexo VI.3 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: proporciona momentos de diversión, aventura y excitación en 2013-14 y 2014-15. (24.5)

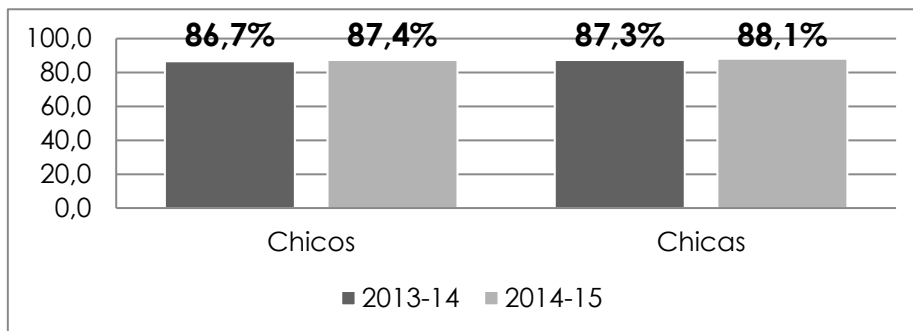


Tabla Anexo VI.32 Resultados no significativos de la comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: proporciona momentos de diversión, aventura y excitación de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.5)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	529	429	0,322 ^a
	Grupo 2	NON	76	66	
	Total		605	495	

- a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,867$.
- b. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,873$.

Gráfico Anexo VI.4 Opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: es importante para estar en forma físicamente en 2013-14 y 2014-15. (24.7)

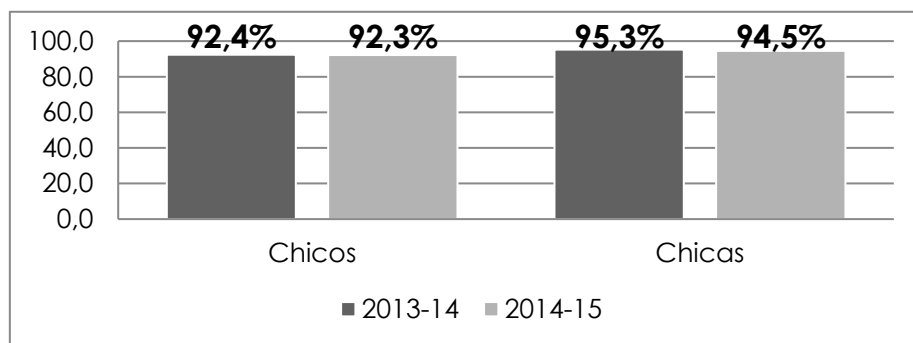


Tabla Anexo VI.33 Resultados no significativos de la comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: es importante para estar en forma físicamente de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.7)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	560	459	0,469 ^a
	Grupo 2	NON	47	38	
	Total		607	497	
FEMININO	Grupo 1	SI	605	503	0,202 ^b
	Grupo 2	NON	35	25	
	Total		640	528	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,924$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,953$.

Tabla Anexo VI.34 Resultados no significativos de la comparación de la opinión de por qué es conveniente realizar actividad física regularmente: la competición es estimulante de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (24.8)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	437	352	0,505 ^a
	Grupo 2	NON	166	134	
	Total		603	486	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,724$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,604$.

Tabla Anexo VI.35 Resultados no significativos de la comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: otros familiares de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.4)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	84	74	0,366 ^a
	Grupo 2	NON	546	457	
	Total		630	531	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,139$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,11$.

Gráfico Anexo VI.5 Influencia para comenzar a practicar actividad física: amistades de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (25.6)

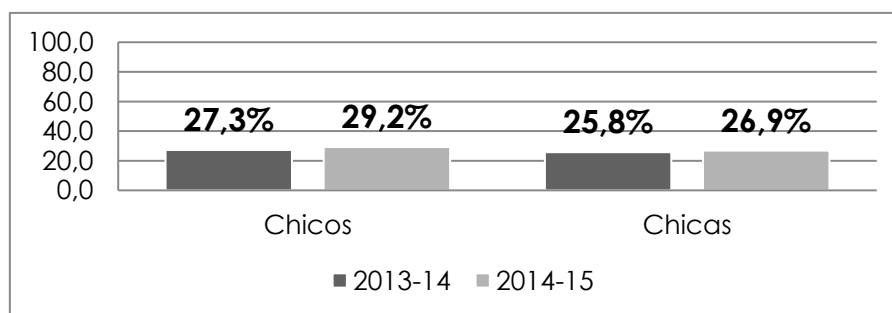


Tabla Anexo VI.36 Resultados no significativos de la comparación de la influencia para comenzar a practicar actividad física: amistades de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (25.6)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	184	145	0,152 ^a
	Grupo 2	NON	446	386	
	Total			630	531

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,273$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,258$.

Tabla Anexo VI.37 Resultados no significativos de la comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando soy el único capaz de realizar una actividad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.1)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	312	249	0,363 ^a
	Grupo 2	NON	220	182	
	Total			532	431

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,578$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,488$.

Gráfico Anexo VI.6 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando aprendo una actividad nueva, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.2)

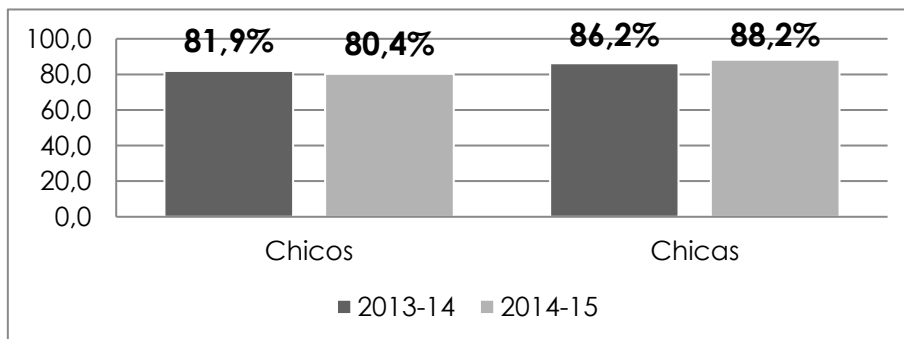


Tabla Anexo VI.38 Resultados no significativos de la comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando aprendo una actividad nueva, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.2)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	439	361	0,196 ^a
	Grupo 2	NON	107	80	
	Total		546	441	
FEMININO	Grupo 1	SI	458	388	0,097 ^b
	Grupo 2	NON	61	62	
	Total		519	450	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,819$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,862$.

Tabla Anexo VI.39 Resultados no significativos de la comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando consigo hacerlo el/la que mejor, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.3)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	341	271	0,277 ^a
	Grupo 2	NON	194	163	
	Total		535	434	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,277$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,444$.

Tabla Anexo VI.40 Resultados no significativos de la comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando consigo mejorar, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.4)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	491	425	0,316 ^b
	Grupo 2	NON	29	28	
	Total		520	453	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,869$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,938$.

Tabla Anexo VI.41 Resultados no significativos de la comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando aprendo a hacer cualquier cosa divertida, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.6)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	446	364	0,325 ^a
	Grupo 2	NON	92	71	
	Total		538	435	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,652$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,913$.

Gráfico Anexo VI.7 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando aprendo una habilidad nueva esforzándome mucho, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.7)

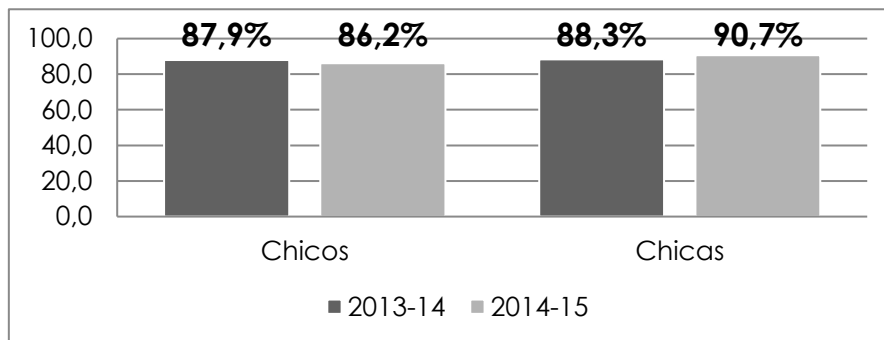


Tabla Anexo VI.42 Resultados no significativos de la comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando aprendo una habilidad nueva esforzándome mucho, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.7)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	464	385	0,134 ^a
	Grupo 2	NON	74	53	
	Total		538	438	

- a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea < 0,879.
- b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea < 0,883.

Gráfico Anexo VI.8 Percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando me esfuerzo realmente mucho, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (26.8)

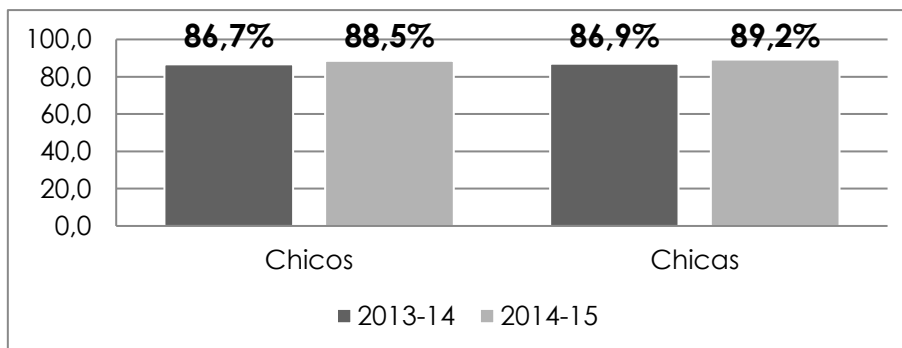


Tabla Anexo VI.43 Resultados no significativos de la comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando me esfuerzo realmente mucho, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.8)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	475	386	0,127 ^a
	Grupo 2	NON	62	59	
	Total		537	445	
FEMININO	Grupo 1	SI	462	385	0,067 ^b
	Grupo 2	NON	56	58	
	Total		518	443	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,652$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,913$.

Tabla Anexo VI.44 Resultados no significativos de la comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando marco más puntos/goles..., de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.9)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	371	308	0,250 ^a
	Grupo 2	NON	166	129	
	Total		537	437	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,705$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,508$.

Tabla Anexo VI.45 Resultados no significativos de la comparación de la percepción sobre la satisfacción en actividad física: cuando comprendo bien una actividad nueva, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (26.11)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	440	366	0,362 ^a
	Grupo 2	NON	93	74	
	Total		533	440	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,832$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,858$.

Gráfico Anexo VI.9 Motivos para la no práctica: incompatibilidad con el estudio, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (28.2)

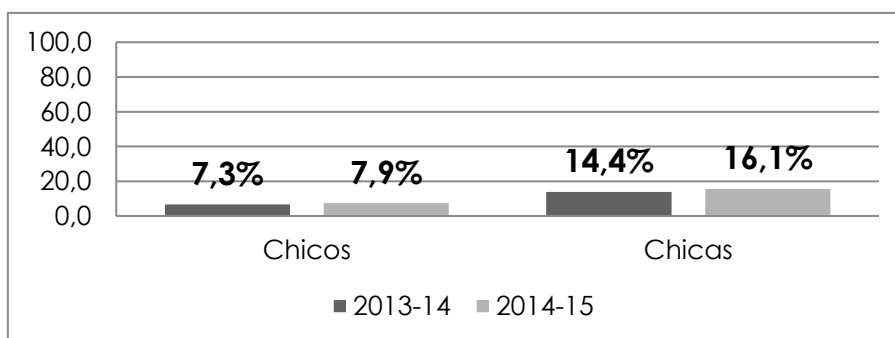


Tabla Anexo VI.46 Resultados no significativos de la comparación de los motivos para la no práctica: incompatibilidad con el estudio, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.2)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	50	39	0,290 ^a
	Grupo 2	NON	580	492	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	106	81	0,121 ^b
	Grupo 2	NON	553	481	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,073$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,144$.

Tabla Anexo VI.47 Resultados no significativos de la comparación de los motivos para la no práctica: no me gusta sudar, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.3)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	36	28	0,317 ^b
	Grupo 2	NON	623	534	
	Total		659	562	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,041$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,050$.

Tabla Anexo VI.48 Resultados no significativos de la comparación de los motivos para la no práctica: no tengo habilidad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.5)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	20	18	0,433 ^a
	Grupo 2	NON	610	513	
	Total		630	531	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,034$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,053$.

Tabla Anexo VI.49 Resultados no significativos de la comparación de los motivos para la no práctica: tengo vergüenza, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.8)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	15	19	0,056 ^a
	Grupo 2	NON	615	512	
	Total		630	531	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,036$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,066$.

Tabla Anexo VI.50 Resultados no significativos de la comparación de los motivos para la no práctica: hay cosas más interesantes, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (28.11)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	44	31	0,119 ^a
	Grupo 2	NON	586	500	
	Total		630	531	

- a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,058$.
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,057$.

Gráfico Anexo VI.10 Motivos de abandono: no tengo tiempo, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (29.1)

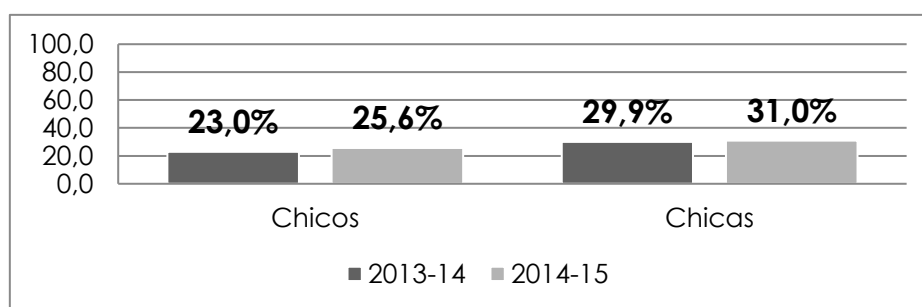


Tabla Anexo VI.51 Resultados no significativos de la comparación de los motivos de abandono: no tengo tiempo, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.1)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	161	122	0,071 ^a
	Grupo 2	NON	469	409	
	Total		630	531	
FEMININO	Grupo 1	SI	204	168	0,290 ^b
	Grupo 2	NON	455	394	
	Total		659	562	

- a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,230$.
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,299$.

Tabla Anexo VI.52 Resultados no significativos de la comparación de los motivos de abandono: incompatibilidad con el estudio, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (29.2)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	163	125	0,066 ^b
	Grupo 2	NON	496	437	
	Total		659	562	

- a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,149$.
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,222$.

3. DIMENSIÓN IV: VALORACIÓN DE LA ESCUELA Y LA EF

Tabla Anexo VI.1 Dimensión IV: variables sin diferencias estadísticamente significativas

VARIABLES		ITEMS		GÉNERO
		Nº	Op.	
Utilidad EF ^a		33		F
Importancia aprendizajes E.F.	Practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta.	34	34.1	M
	Jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad.		34.2	F
	Organizar nuestro propio entrenamiento.		34.3	M
	Practicar deportes individuales de la forma técnicamente correcta.		34.4	M
	Ejercitar el cuerpo.		34.6	F
	Relacionar el ejercicio físico y la salud.		34.7	M
	Conocer y experimentar con otros deportes diferentes a los que prefiramos.		34.10	F
	Aprender valores relacionados con la práctica de ejercicio físico.		34.11	F
Oferta A.F. escolar.	¿Es suficiente?	35		M
Oferta A.F. extraescolar.	¿Es suficiente?	37		F
	¿Qué opinión tienen?	38		M
Recreos.	Practicar AF-D.	39	39.2	M
	Ir a la biblioteca.		39.7	F

Op= Opción M= Masculino / F= Femenino S.E= Significatividad Estadística

a.El alumnado selecciona la opción que consideran más importante entre: 1) Para liberar energía y que puedan estar más atentos en otras materias, 2) Para promover el aprendizaje de las técnicas deportivas, 3) Para que aprendan a tener una buena conducta moral, 4) Para promover estilos de vida saludables, 5) Para proporcionar momentos de relajación y divertimento, 6) Para mejorar la condición física.

Tabla Anexo VI.2 Resultados no significativos de la percepción de la utilidad de la EF, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la Chi-cuadrado (33)

Prueba Chi-cuadrado			
1.GÉNERO	Chi-cuadrado	gl	Sig.asintót.
FEMININO	7,594 ^b	5	0,180

- a. 0 casillas (0,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 15,4.
b. 0 casillas (0,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 15,3.

Tabla Anexo VI.3 Resultados no significativos de la comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: practicar juegos con pelota de la forma técnicamente correcta, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.1)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	527	443	0,352 ^a
	Grupo 2	NON	58	52	
	Total		585	495	

- a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,895$.
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,807$.

Tabla Anexo VI.4 Resultados no significativos de la comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: jugar con los/las compañeros/as, respetando la diversidad, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.2)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	543	464	0,478 ^b
	Grupo 2	NON	85	72	
	Total		628	536	

- a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,802$.
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,866$.

Tabla Anexo VI.5 Resultados no significativos de la comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: organizar nuestro propio entrenamiento, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.3)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	396	333	0,442 ^{*a}
	Grupo 2	NON	186	154	
	Total		582	487	

- a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,684$.
b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,603$.

Gráfico Anexo VI.1 Importancia de los aprendizajes de la EF: practicar deportes individuales de la forma técnicamente correcta, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.4)

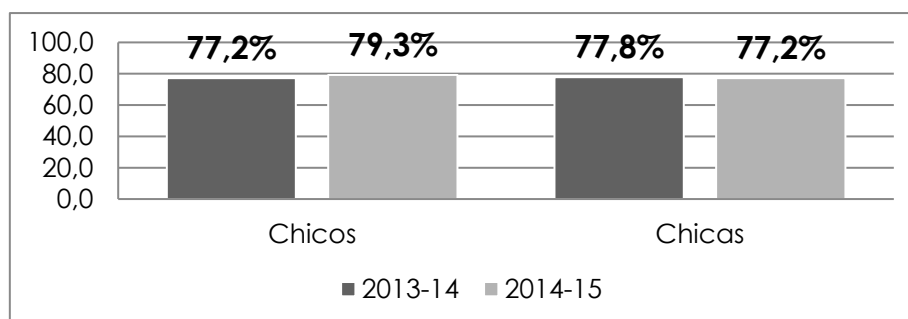


Tabla Anexo VI.6 Resultados no significativos de la comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: practicar deportes individuales de la forma técnicamente correcta, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.4)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	460	372	0,122 ^a
	Grupo 2	NON	120	110	
	Total		580	482	
FEMININO	Grupo 1	SI	481	410	0,376 ^b
	Grupo 2	NON	142	117	
	Total		623	527	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,772$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,778$.

Gráfico Anexo VI.2 Importancia de los aprendizajes de la EF: ejercitar el cuerpo, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.6)

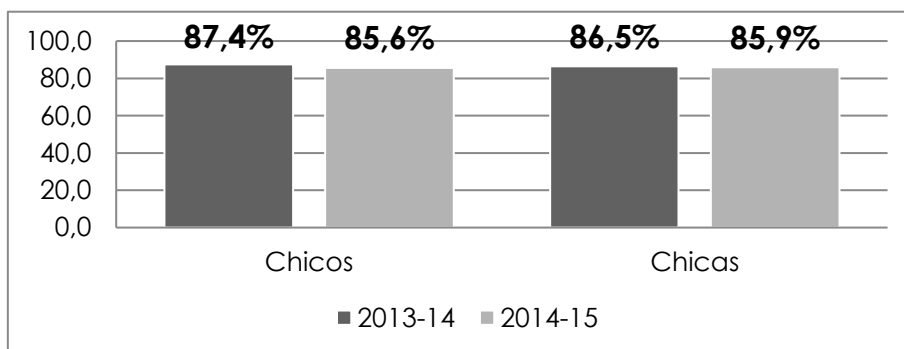


Tabla Anexo VI.7 Resultados no significativos de la comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: ejercitar el cuerpo, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.6)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	505	425	0,105 ^a
	Grupo 2	NON	85	61	
	Total		590	486	
FEMININO	Grupo 1	SI	534	456	0,335 ^b
	Grupo 2	NON	88	71	
	Total		622	527	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,874$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,865$.

Gráfico Anexo VI.3 Importancia de los aprendizajes de la EF: relacionar el ejercicio físico y la salud, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.7)

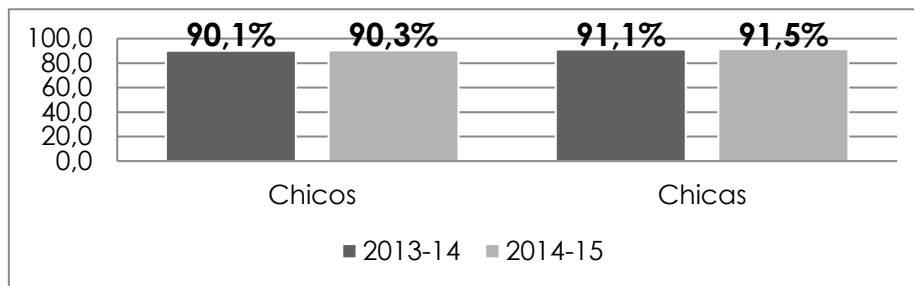


Tabla Anexo VI.8 Resultados no significativos de la comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: relacionar el ejercicio físico y la salud, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.7)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	528	439	0,484 ^a
	Grupo 2	NON	57	48	
	Total		585	487	
FEMININO	Grupo 1	SI	571	483	0,394 ^b
	Grupo 2	NON	53	47	
	Total		624	530	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea < 0,901.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea < 0,911.

Gráfico Anexo VI.4 Importancia de los aprendizajes de la EF: conocer y experimentar con otros deportes diferentes a los que prefiramos, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.10)

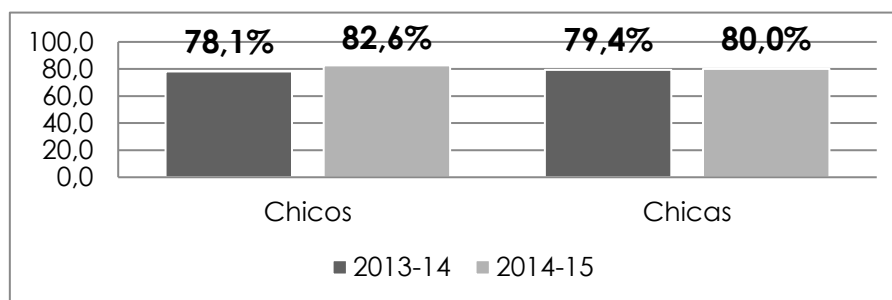


Tabla Anexo VI.9 Resultados no significativos de la comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: conocer y experimentar con otros deportes diferentes a los que prefiramos, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.10)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	496	421	0,378 ^b
	Grupo 2	NON	124	109	
	Total		620	530	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,781$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,794$.

Gráfico Anexo VI.5 Importancia de los aprendizajes de la EF: aprender valores relacionados con la práctica de ejercicio físico, de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (34.11)

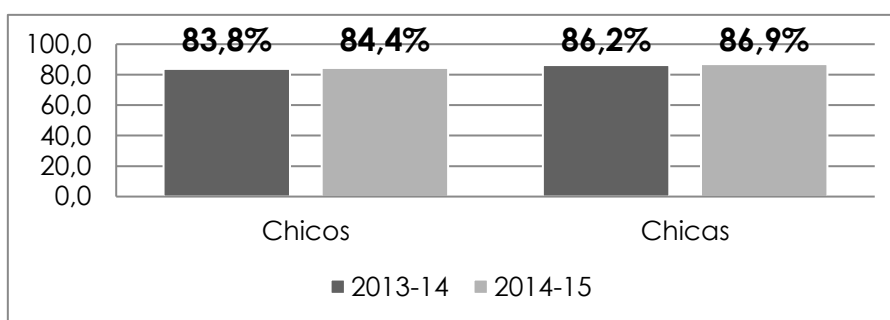


Tabla Anexo VI.10 Resultados no significativos de la comparación de la importancia de los aprendizajes de la EF: aprender valores relacionados con la práctica de ejercicio físico, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (34.11)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	494	402	0,361 ^a
	Grupo 2	NON	91	78	
	Total		585	480	
FEMININO	Grupo 1	SI	542	457	0,342 ^b
	Grupo 2	NON	82	73	
	Total		624	530	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,838$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,862$.

Tabla Anexo VI.11 Resultados no significativos de la comparación de la valoración de la oferta de actividad física escolar: ¿Es suficiente?, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (35)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	314	263	0,425 ^a
	Grupo 2	NON	286	235	
	Total		600	498	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,528$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,636$.

Tabla Anexo VI.12 Resultados no significativos de la comparación de la valoración de la oferta de actividad física extraescolar: ¿Es suficiente?, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (37)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	392	330	0,391 ^b
	Grupo 2	NON	229	198	
	Total		621	528	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,609$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,625$.

Tabla Anexo VI.13 Resultados no significativos de la comparación de la opinión sobre la actividad física extraescolar realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (38)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO	38. OPINIÓN AF EXTRAESCOLAR	
MASCULINO	U de Mann-Whitney	137164,000
	W de Wilcoxon	313285,000
	Z	-1,756
	Sig. asintót. (bilateral)	0,079

Tabla Anexo VI.14 Resultados no significativos de la comparación de la opinión sobre la actividad física extraescolar realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (38)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO	38. OPINIÓN AF EXTRAESCOLAR		
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,053
		Positiva	0,053
		Negativa	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,873
	Sig. asintót. (bilateral)		0,431

Tabla Anexo VI.15 Resultados no significativos de la comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: práctica de actividad físico deportiva de todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 con la prueba Binomial (39.2)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	521	315	0,506 ^a
	Grupo 2	NO	358	216	
	Total		879	531	

- a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicos sea $< 0,593$.
 b. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicas sea $< 0,288$.

Tabla Anexo VI.16 Resultados no significativos de la comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: ir a la biblioteca todo el alumnado del 2013-14 con el 2014-15 (39.7)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 14-15	N 13-14	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	261	175	0,072 ^b
	Grupo 2	NO	645	387	
	Total		906	562	

- a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicos sea $< 0,26$.
 b. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicas sea $< 0,311$.

ANEXO VII. EVOLUTIVO DEL IES MUGARGOS SIN DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS

Tabla Anexo VII.1 Evolución del alumnado del IES Mugardos sin diferencias estadísticamente significativas.

D.	VARIABLES		ITEMS		GÉNERO	
			Nº	Op		
II	Recorrido habitual.	Casa-escuela	8	8.a	M	
		Escuela-casa		8.b	M	
	Practica de A.F. Informal del alumnado.	Frecuencia semanal	10	10.a	M	
		Tiempo semanal		10.c	F	
	Practica de A.F. de Club del alumnado.	Frecuencia semanal	11	11.a	F	
		Tiempo semanal		11.c	M	
	Tiempo total de actividad física semanal categorizado		10 11 12	M F		
III	Opinión del estado de salud.		19		M F	
	Percepción de la práctica de A.F total semanal.		20		F	
	Percepción de la situación actual respecto a la AF		21		M F	
	Opinión práctica regular A.F.		23		M F	
IV	Valoración escuela.		31		M F	
	Valoración EF.		32		F	
	Oferta A.F. escolar.	¿Es suficiente?	35		F	
		¿Qué opinión tienen?	36		M F	
	Recreos.	Hablar.		39	39.1	F M
		Practicar AF-D.			39.2	M
Hablar por WhatsApp.		39.5	F			
Navegar por internet.		39.6	M			
Ir a la biblioteca.		39.7	M			

D= Dimensiones

Op= Opción

M= Masculino / F= Femenino Estadística

Tabla Anexo VII.2 Resultados no significativos de la comparación del Recorrido habitual de casa a la escuela y de la escuela a casa de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial. (8)

Prueba binomial					
CATEGORÍA	SECCIÓN	1.GÉNERO	PROPORCION OBSERVADA	PORP. DE PRUEBA	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
Transporte sedentario	Casa - Escuela	MASCULINO	0,826	0,722	0,191
	Escuela - Casa	MASCULINO	0,826	0,684	0,103

Tabla Anexo VII.3 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Mann-Whitney. (10.a)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		10.a. FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D INFORMAL
FEMENINO	U de Mann-Whitney	195,500
	W de Wilcoxon	495,500
	Z	-1,559
	Sig. asintót. (bilateral)	0,119

Tabla Anexo VII.4 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov. (10.a)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			10.a. FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D INFORMAL
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,173
		Positiva	0,173
		Negativa	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,578
	Sig. asintót. (bilateral)		0,892

Tabla Anexo VII.5 Tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (10.c)

1.GÉNERO	10.c.TIEMPO DE DEDICACIÓN SEMANAL		N 13-14	N 15-16	% 13-14	% 15-16
MASCULINO	Válidos	Menos de 2 horas	8	5	40,0	23,8
		Entre 2 y 3 horas	6	10	30,0*	47,6*
		Más de 3 horas	6	6	30,0*	28,6
		Total	20	21	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	1	3		
	Total		21	24		
FEMENINO	Válidos	Menos de 2 horas	18	16	72,0*	69,6*
		Entre 2 y 3 horas	7	5	28,0	21,7
		Más de 3 horas	0	2	0	8,7
		Total	25	23	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	1	2		
	Total		26	25		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros

Tabla Anexo VII.6 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Mann-Whitney. (10.c)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		10.c.TIEMPO DE DEDICACIÓN SEMANAL
MASCULINO	U de Mann-Whitney	184,500
	W de Wilcoxon	415,500
	Z	-0,949
	Sig. asintót. (bilateral)	0,343
FEMININO	U de Mann-Whitney	238,500
	W de Wilcoxon	538,500
	Z	-0,837
	Sig. asintót. (bilateral)	0,403

Tabla Anexo VII.7 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva informal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov. (10.c)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			10.c.TIEMPO DE DEDICACIÓN SEMANAL
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,143
		Positiva	0,143
		Negativa	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,463
	Sig. asintót. (bilateral)		0,983
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,145
		Positiva	0,145
		Negativa	-0,125
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,497
	Sig. asintót. (bilateral)		0,966

Tabla Anexo VII.8 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (11.a)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		11.a.FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D DE CLUB
FEMININO	U de Mann-Whitney	229,500
	W de Wilcoxon	529,500
	Z	-1,497
	Sig. asintót. (bilateral)	0,134

Tabla Anexo VII.9 Tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (11.c)

1.GÉNERO	11.c. FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D DE CLUB		N 13-14	N 15-16	% 13-14	% 15-16
MASCULINO	Válidos	Menos de 2 horas	2	2	12,5	13,3
		Entre 2 y 3 horas	8	3	50,0*	20,0
		Más de 3 horas	6	10	37,5	66,7*
		Total	16	15	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	5	9		
Total			21	24		
FEMININO	Válidos	Menos de 2 horas	5	3	27,8	27,3
		Entre 2 y 3 horas	8	8	44,4*	72,7*
		Más de 3 horas	5	0	27,8	0
		Total	18	11	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	8	14		
Total			26	25		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros

Tabla Anexo VII.10 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (11.c)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste ^a		
1.GÉNERO	11.c. FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D DE CLUB	
MASCULINO	U de Mann-Whitney	83,000
	W de Wilcoxon	236,000
	Z	-0,525
	Sig. asintót. (bilateral)	0,600
FEMININO	U de Mann-Whitney	121,500
	W de Wilcoxon	274,500
	Z	-0,240
	Sig. asintót. (bilateral)	0,811

Tabla Anexo VII.11 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva de club de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (11.c)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
A.1.GÉNERO			11.c. FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D DE CLUB
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,160
		Positiva	0,160
		Negativa	-0,005
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,415
	Sig. asintót. (bilateral)		0,995
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,075
		Positiva	0,075
		Negativa	-0,020
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,210
	Sig. asintót. (bilateral)		1,000

Tabla Anexo VII.12 Frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva extraescolar de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (12.a)

1.GÉNERO	12.a.FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D EXTRAESCOLAR		N 13-14	N 15-16	% 13-14	% 15-16
MASCULINO	Válidos	NUNCA	13	15	61,9*	68,2*
		MENOS DE 3 VECES POR SEMANA	7	4	33,3	18,2
		MÁS DE 3 VECES POR SEMANA	1	3	4,8	13,6
		Total	21	22	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	0	2		
Total			21	24		
FEMININO	Válidos	NUNCA	19	16	82,6*	64,0*
		MENOS DE 3 VECES POR SEMANA	2	9	8,7	36,0
		MÁS DE 3 VECES POR SEMANA	2	0	8,7	0
		Total	23	25	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	3	0		
Total			26	25		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros

Tabla Anexo VII.13 Resultados no significativos de la comparación de la frecuencia de práctica semanal de actividad físico-deportiva extraescolar de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (12.a)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		12.a.FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D EXTRAESCOLAR
MASCULINO	U de Mann-Whitney	225,000
	W de Wilcoxon	478,000
	Z	-0,173
	Sig. asintót. (bilateral)	0,862
FEMININO	U de Mann-Whitney	243,000
	W de Wilcoxon	519,000
	Z	-1,185
	Sig. asintót. (bilateral)	0,236

Tabla Anexo VII.14 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva extraescolar de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (12.c)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			12.a.FRECUENCIA DE PRÁCTICA DE AF/D EXTRAESCOLAR
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,089
		Positiva	0,063
		Negativa	-0,089
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,291
	Sig. asintót. (bilateral)		1,000
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,186
		Positiva	0,087
		Negativa	-0,186
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,644
	Sig. asintót. (bilateral)		0,801

Tabla Anexo VII.15 Tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva extraescolares de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (12.c)

1. GÉNERO	12.c.TIEMPO DE DEDICACIÓN SEMANAL EXTRAESCOLAR		N 13-14	N 15-16	% 13-14	% 15-16
MASCULINO	Válidos	Menos de 2 horas	4	6	44,4*	50,0*
		Entre 2 y 3 horas	4	3	44,4*	25,0
		Más de 3 horas	1	3	11,1	25,0
		Total	9	12	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	12	12		
Total			21	24		
FEMININO	Válidos	Menos de 2 horas	1	3	50,0*	60,0*
		Entre 2 y 3 horas	1	1	50,0*	20,0
		Más de 3 horas	0	1	0	20,0
		Total	2	5	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	24	20		
Total			26	25		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros

Tabla Anexo VII.16 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva extraescolares de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (12.c)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste ^a		
1.GÉNERO		12.c.TIEMPO DE DEDICACIÓN SEMANAL EXTRAESCOLAR
MASCULINO	U de Mann-Whitney	16,000
	W de Wilcoxon	44,000
	Z	-1,451
	Sig. asintót. (bilateral)	0,147
FEMININO	U de Mann-Whitney	7,000
	W de Wilcoxon	52,000
	Z	-1,783
	Sig. asintót. (bilateral)	0,075

Tabla Anexo VII.17 Resultados no significativos de la comparación del tiempo de dedicación semanal de actividad físico-deportiva extraescolar de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov-Smirnov (12.c)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
A.1.GÉNERO			12.c.TIEMPO DE DEDICACIÓN SEMANAL EXTRAESCOLAR
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,500
		Positiva	0,000
		Negativa	-0,500
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,966
	Sig. asintót. (bilateral)		0,308
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,556
		Positiva	0,556
		Negativa	0,000
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,925
	Sig. asintót. (bilateral)		0,360

Tabla Anexo VII.18 Clasificación en base a la actividad física realizada semanalmente de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16.

1. GÉNERO	TIEMPO TOTAL DE AF SEMANAL		N 13-14	N 15-16	% 13-14	% 15-16
MASCULINO	Válidos	Activo	9	11	42,9	45,8
		No activo	12	13	57,1*	54,2*
		Total	21	24	100,0	100,0
FEMININO	Válidos	Activo	22	22	15,4	12,0
		No activo	4	3	84,6*	88,0*
		Total	26	25	100,0	100,0

*Destacados en negrita aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros

Tabla Anexo VII.19 Resultados no significativos de la comparación de la clasificación según el tiempo total de práctica semanal de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial.

Prueba binomial				
CATEGORÍA	1.GÉNERO	PROPORCION OBSERVADA	PORP. DE PRUEBA	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
No Activo	MASCULINO	0,458	0,571	0,181
	FEMININO	0,880	0,846	0,449

Tabla Anexo VII.20 Opinión acerca del estado de salud de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (19)

1.GÉNERO	19. OPINIÓN DEL ESTADO DE SALUD		N 13-14	N 15-16	% 13-14	% 15-16
MASCULINO	Válidos	NO TENGO BUENA SALUD	1	2	4,8	8,3
		TENGO UNA SALUD NORMAL	9	7	42,9	29,2
		TENGO UNA BUENA SALUD	11	15	52,4*	62,5*
		Total	21	24	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	0	0		
Total			21	24		
FEMININO	Válidos	NO TENGO BUENA SALUD	1	0	4,0	0
		TENGO UNA SALUD NORMAL	6	8	24,0	32,0
		TENGO UNA BUENA SALUD	18	17	72,0*	68,0*
		Total	25	25	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	1	0		
Total			26	26		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros

Tabla Anexo VII.21 Resultados no significativos de la comparación de la opinión acerca del estado de salud en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (19)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO	19. OPINIÓN DEL ESTADO DE SALUD	
MASCULINO	U de Mann-Whitney	232,000
	W de Wilcoxon	463,000
	Z	-0,521
	Sig. asintót. (bilateral)	0,602
FEMININO	U de Mann-Whitney	304,000
	W de Wilcoxon	629,000
	Z	-0,207
	Sig. asintót. (bilateral)	0,836

Tabla Anexo VII.22 Resultados no significativos de la comparación de la opinión acerca del estado de salud en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (19)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO	19. OPINIÓN DEL ESTADO DE SALUD		
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,101
		Positiva	0,036
		Negativa	-0,101
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,339
	Sig. asintót. (bilateral)		1,000
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,040
		Positiva	0,040
		Negativa	-0,040
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,141
	Sig. asintót. (bilateral)		1,000

Tabla Anexo VII.23 Resultados no significativos de la comparación de la percepción de la práctica de actividad física semanal realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Binomial. (20)

Prueba binomial				
CATEGORÍA	1.GÉNERO	PROPORCION OBSERVADA	PORP. DE PRUEBA	SIG. EXACTA (UNILATERAL)
No Activo	FEMININO	0,880	0,920	0,323

Tabla VII.24 Percepción de la situación actual respecto a la actividad física de todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15. (21)

1.GÉNERO	21. PERCEPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL RESPECTO A LA AF		N 13-14	N 14-15	% 13-14	% 14-15
MASCULINO	Válidos	No soy muy activo y no pretendo cambiar	0	2	0	10,5
		No soy muy activo pero pienso en cambiar	0	3	0	15,8
		No soy muy activo pero estoy determinado a cambiar	1	3	5,9	15,8
		Soy bastante activo pero apenas hice nada en los últimos 6 meses	2	2	11,8	10,5
		Soy bastante activo desde hace más de 6 meses	11	7	64,7^a	36,8^a
		Acostumbraba a ser bastante activo pero en los últimos meses fui poco	3	2	17,6	10,5
		Total	17	19	100,0	100,0
	Perdidos	N.C. + NO SÉ	7	5		
	Total		21	24		
FEMININO	Válidos	No soy muy activo y no pretendo cambiar	1	1	4,8	4,5
		No soy muy activo pero pienso en cambiar	3	3	14,3	13,6
		No soy muy activo pero estoy determinado a cambiar	0	6	0^a	27,3^a
		Soy bastante activo pero apenas hice nada en los últimos 6 meses	3	2	14,3	9,1
		Soy bastante activo desde hace más de 6 meses	9	8	42,9[*]	36,4[*]
		Acostumbraba a ser bastante activo pero en los últimos meses fui poco	5	2	23,8	9,1
		Total	21	22	100,0	100,0
	Perdidos	N.C. + NO SÉ	5	4		
	Total		26	26		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Tabla VII.25 Comparación de la percepción de la situación actual respecto a la actividad física en todo el alumnado en 2013-14 y 2014-15 con la prueba Mann-Whitney (21)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		21. PERCEPCIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL RESPECTO A LA AF
MASCULINO	U de Mann-Whitney	96
	W de Wilcoxon	286
	Z	-2,225847924
	Sig. asintót. (bilateral)	0,135
FEMININO	U de Mann-Whitney	172
	W de Wilcoxon	425
	Z	-1,488634326
	Sig. asintót. (bilateral)	0,243

Tabla Anexo VII.26 Opinión sobre la práctica regular de actividad física de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (23)

1.GÉNERO	23. OPINIÓN SOBRE LA PRÁCTICA REGULAR DE AF	N 13-14	N 15-16	% 13-14	% 15-16	
MASCULINO	Válidos	NO ME GUSTA	2	2	9,5	8,7
		ME ES INDIFERENTE	0	5	0	21,7
		ME GUSTA	19	16	90,5*	69,6*
		Total	21	23	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	0	1		
	Total	21	24			
FEMININO	Válidos	NO ME GUSTA	2	2	7,7	8,3
		ME ES INDIFERENTE	3	6	11,5	25,0
		ME GUSTA	21	16	80,8*	66,7*
		Total	26	24	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	0	1		
	Total	26	25			

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Tabla Anexo VII.27 Resultados no significativos de la comparación de la opinión sobre la práctica regular de actividad física en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (23)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		23. OPINIÓN SOBRE LA PRÁCTICA REGULAR DE AF
MASCULINO	U de Mann-Whitney	196,000
	W de Wilcoxon	472,000
	Z	-1,520
	Sig. asintót. (bilateral)	0,129
FEMININO	U de Mann-Whitney	271,000
	W de Wilcoxon	571,000
	Z	-1,038
	Sig. asintót. (bilateral)	0,299

Tabla Anexo VII.28 Resultados no significativos de la comparación de la opinión sobre la práctica regular de actividad física en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (23)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO		20. PERCEPCIÓN DE LA PRÁCTICA DE AF SEMANAL REALIZADA	
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,209
		Positiva	0,209
		Negativa	-0,008
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,693
	Sig. asintót. (bilateral)		0,723
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,141
		Positiva	0,000
		Negativa	-0,141
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,498
	Sig. asintót. (bilateral)		0,965

Tabla Anexo VII.29 Valoración de la escuela que realiza todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (31)

1.GÉNERO	31. VALORACIÓN DE LA ESCUELA		N 13-14	N 15-16	% 13-14	% 15-16
MASCULINO	Válidos	NO ME GUSTA	13	10	72,2*	41,7*
		ME ES INDIFERENTE	2	11	11,1	45,8
		ME GUSTA	3	3	16,7	12,5
		Total	18	24	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	3	0		
Total			21	24		
FEMININO	Válidos	NO ME GUSTA	9	9	39,1*	36,0*
		ME ES INDIFERENTE	7	12	30,4	48,0
		ME GUSTA	7	4	30,4	16,0
		Total	23	25	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	3	0		
Total			26	25		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Tabla Anexo VII.30 Resultados no significativos de la comparación de la valoración de la escuela en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (31)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO	31. VALORACIÓN DE LA ESCUELA	
MASCULINO	U de Mann-Whitney	163,500
	W de Wilcoxon	334,500
	Z	-1,488
	Sig. asintót. (bilateral)	0,137
FEMININO	U de Mann-Whitney	268,500
	W de Wilcoxon	593,500
	Z	-0,420
	Sig. asintót. (bilateral)	0,675

Tabla Anexo VII.31 Resultados no significativos de la comparación de la valoración de la escuela realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (31)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			31. VALORACIÓN DE LA ESCUELA
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,306
		Positiva	0,042
		Negativa	-0,306
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,980
	Sig. asintót. (bilateral)		0,292
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,144
		Positiva	0,144
		Negativa	-0,031
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,500
	Sig. asintót. (bilateral)		0,964

Tabla Anexo VII.32 Resultados no significativos de la comparación de la valoración de la EF realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (32)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO		32. VALORACIÓN DE LA EF
FEMININO	U de Mann-Whitney	299,000
	W de Wilcoxon	599,000
	Z	-0,022
	Sig. asintót. (bilateral)	0,982

Tabla Anexo VII.33 Resultados no significativos de la comparación de la valoración de la EF realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (32)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO			32. VALORACIÓN DE LA EF
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,347
		Positiva	0,000
		Negativa	-0,347
	Z de Kolmogorov-Smirnov		1,114
	Sig. asintót. (bilateral)		0,167
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,128
		Positiva	0,063
		Negativa	-0,128
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,449
	Sig. asintót. (bilateral)		0,988

Tabla Anexo VII.34 Resultados no significativos de la comparación de la valoración de la oferta de actividad física escolar: ¿Es suficiente?, de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial (35)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 13-14	N 15-16	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	16	16	,461 ^b
	Grupo 2	NON	8	9	
	Total		24	25	

a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,667$.

Tabla Anexo VII.35 Opinión sobre la actividad física escolar de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (36)

1.GÉNERO	36. OPINIÓN AF ESCOLAR		N 13-14	N 15-16	% 13-14	% 15-16
MASCULINO	Válidos	NO ME GUSTA	7	3	38,9*	12,5
		ME ES INDIFERENTE	4	11	22,2	45,8*
		ME GUSTA	7	10	38,9*	41,7
		Total	18	24	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	3	0		
Total			21	24		
FEMININO	Válidos	NO ME GUSTA	3	6	12,5	24,0
		ME ES INDIFERENTE	11	8	45,8*	32,0
		ME GUSTA	10	11	41,7	44,0*
		Total	24	25	100,0	100,0
	Perdidos	N.C.	2	0		
Total			26	25		

*Destacados en **negrita** aparecen los mayores porcentajes observados en ambos momentos y géneros
a. Mayor cambio entre momentos

Tabla Anexo VII.36 Resultados no significativos de la comparación de la opinión sobre la actividad física escolar realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Mann-Whitney (36)

U de Mann-Whitney: Estadísticos de contraste		
1.GÉNERO	36. OPINIÓN AF ESCOLAR	
MASCULINO	U de Mann-Whitney	177,500
	W de Wilcoxon	348,500
	Z	-1,046
	Sig. asintót. (bilateral)	0,296
FEMININO	U de Mann-Whitney	286,000
	W de Wilcoxon	611,000
	Z	-0,302
	Sig. asintót. (bilateral)	0,762

Tabla Anexo VII.37 Resultados no significativos de la comparación de la opinión sobre la actividad física escolar realizada en todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16 con la prueba Z de Kolmogorov- Smirnov (36)

Z de Kolmogorov-Smirnov: Estadísticos de contraste			
1.GÉNERO		36. OPINIÓN AF ESCOLAR	
MASCULINO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,264
		Positiva	0,000
		Negativa	-0,264
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,846
	Sig. asintót. (bilateral)		0,471
FEMININO	Diferencias más extremas	Absoluta	0,115
		Positiva	0,115
		Negativa	-0,023
	Z de Kolmogorov-Smirnov		0,402
	Sig. asintót. (bilateral)		0,997

Gráfico Anexo VII.1 Actividades que realizan con frecuencia en los recreos: hablar con sus compañeros de todo el alumnado en 2013-14 y 2015-16. (39.1)

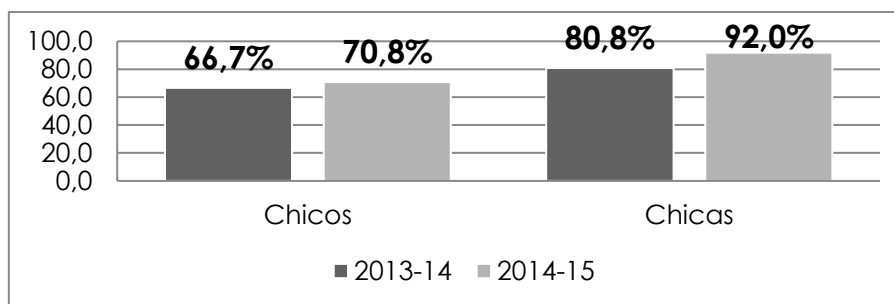


Tabla Anexo VII.38 Resultados no significativos de la comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: hablar con sus compañeros de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial (39.1)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 13-14	N 15-16	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	14	17	0,425 ^a
	Grupo 2	NO	7	7	
	Total		21	24	
FEMININO	Grupo 1	SI	21	23	0,116 ^b
	Grupo 2	NO	5	2	
	Total		26	25	

a.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de los chicos sea $< 0,667$.

b.La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de las chicas sea $< 0,808$.

Tabla Anexo VII.39 Resultados no significativos de la comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: práctica de actividad físico deportiva de todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 con la prueba Binomial (39.2)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 13-14	N 15-16	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	13	13	0,506 ^a
	Grupo 2	NO	8	11	
	Total		21	24	

- a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicos sea $< 0,619$.
 b. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicas sea $< 0,077$.

Tabla Anexo VII.40 Resultados no significativos de la comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: hablar por WhatsApp o similares todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 (39.5)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 13-14	N 15-16	Sig. exacta (unilateral)
FEMININO	Grupo 1	SI	8	12	0,053 ^b
	Grupo 2	NO	18	13	
	Total		26	25	

- a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicos sea $< 0,143$.
 b. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicas sea $< 0,308$.

Tabla Anexo VII.41 Resultados no significativos de la comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: navegar por internet todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 (39.6)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 13-14	N 15-16	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	2	5	0,071 ^a
	Grupo 2	NO	19	19	
	Total		21	24	

- a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicos sea $< 0,095$.
 b. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicas sea $< 0,038$.

Tabla Anexo VII.42 Resultados no significativos de la comparación de las actividades que realizan con frecuencia en los recreos: ir a la biblioteca todo el alumnado del 2013-14 con el 2015-16 (39.7)

Prueba binomial					
1.GÉNERO	Categoría		N 13-14	N 15-16	Sig. exacta (unilateral)
MASCULINO	Grupo 1	SI	6	4	0,141 ^a
	Grupo 2	NO	15	20	
	Total		21	24	

- a. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicos sea $< 0,286$.
 b. La hipótesis alternativa establece que la proporción de casos del primer grupo de chicas sea $< 0,192$.

ANEXO VIII. RECORTES DE PRENSA SIGNIFICATIVOS DEL IES MUGARDOS

La Voz de Ferrol

SÁBADO 2 Delegado: Jefe comer
Sábado, 20 de xuño

BEATRIZ ANTÓN / ANA CUBA
redac.ferrol@lavo.es

1 Entrenan varias horas a la semana para brillar en el deporte, pero es que, además, sacan buenas notas y ponen en práctica valores como el compañerismo y la constancia. Estas «joyas» con las que hoy abrimos La Mirilla no son otros que los ganadores de la cuarta edición de los premios Estudio e Deporte, un certamen con el que el IES Mugaros quiere reconocer el esfuerzo de los alumnos que practican algún deporte o actividad física —sacrificando para ello horas y horas en entrenamientos y campeonatos— y, además, sobresalen por su rendimiento académico. Creados hace ya cuatro años por iniciativa de la profesora Covadonga Rodríguez-Moldes, estos galardones también llaman la atención porque en su organiza-



El IES Mugaros acogió ayer la entrega de la cuarta edición de los premios Estudio e Deporte, con lo que el centro reconoce la labor de alumnos que realizan algún deporte y, además, logran un alto rendimiento académico y son buenos compañeros.

FOTO JOSÉ PARDO

IES Mugaros
El IES de Mugaros, está consolidando una iniciativa en la que resalta a aquellos alumnos más destacados. Pero no solo se toman como referencia las notas. Que también. Se va más allá y se reconoce la práctica de deporte y la convivencia, la sociabilidad de los adolescentes. Se trata, sin ninguna duda, de un buen proyecto que dará grandes resultados. Son el futuro.

L2 FERROL | Sábado, 8 de junio del 2013 | La Voz de Galicia

CARLA ELÍAS
MUGARDOS / LA VOZ

Son los alumnos más completos y un referente para sus compañeros. Ejemplos de que los adolescentes de hoy en día se preocupan por sus estudios, son deportistas y se interesan por la vida y el ambiente de sus centros de estudio.

El IES Mugaros ha organizado por segundo año consecutivo el premio *Estudio e Deporte* con el que reconocen la valía de sus estudiantes más completos, aquellos que son capaces de destacar por la nota media de sus expedientes académicos, el deporte que practican y la sociabilidad que demuestran dentro y fuera de las aulas, ya que el reconocimiento también evalúa el respeto, rendimiento y participación.

En esta ocasión han resultado premiados seis alumnos: los estudiantes del primer ciclo de ESO Fátima Cancela, que practica natación, y Jorge Pérez, del SDC Galicia de Mugaros; Sara Vázquez, que practica kárate en el ESK Narón y Joao Pedro Moreira, jugador base del Racing de Ferrol, ambos estudiantes del segundo ciclo de ESO; y la bailarina de Danzares, Cristina Maceira, y Miguel Piñeiro, del Club de Remo de Ares,



Los seis jóvenes premiados destacan en los estudios y en el deporte. ÁNGEL MANSO

alumnos de Bachillerato. Además, otros nueve compañeros recibirán una mención especial también por su dedicación.

Pero, ¿cómo consiguen compaginar la dedicación a sus campos deportivos con el estudio? «Con mucho esfuerzo y sacrificio», coinciden todos. «Está claro que si te dedicas a un deporte pero tienes la suerte que lo practicas con tus amigos te lo vas a pasar genial. Por ejemplo, en mi caso el remo, me roba mucha vida social y tengo que dejar muchas cosas de lado, pero si tienes a tus amigos ahí, es un deporte genial», explica Miguel.

Aunque su dedicación al remo es máxima, entrena hasta 6 días por semana, su próxima meta es la prueba de la Selectividad de la que se examinará la semana que viene con el objetivo es estudiar una ingeniería.

Cristina, estudiante de primero de bachillerato, es integrante de la formación Danzares, con la que acaba de recibir un premio de baile. «Intento organizarme muy bien. Si sé que tengo clase o una actuación por la tarde, aprovecho la mañana para estudiar», detalla.

Todos recomendarían a sus compañeros elegir un campo y practicar más deporte. «Yo lo recomiendo, es una forma de distraerse», asegura Pedro. «A mí me vale para relajarme cuando estoy con exámenes», destaca Cristina.

El día 21 se entregarán los premios en un acto en el centro.

Si quieres ir rápido, ve solo

Si quieres llegar lejos, hazlo acompañado...

