

Hernández-Álvarez, 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 vol. 10 (38) pp. 336-355.

[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcreencias160b.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcreencias160b.htm)

ORIGINAL

CREENCIAS Y PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE OBJETIVOS CURRICULARES Y FACTORES DETERMINANTES DE ACTIVIDAD FÍSICA

TEACHERS' BELIEFS AND PERSPECTIVES ON CURRICULUM AIMS AND ON DETERMINANTS OF PHYSICAL ACTIVITY

Hernández-Álvarez, J. L.¹; Velázquez-Buendía, R.²; Martínez-Gorroño, M^a
E.³ y Díaz del Cueto, M.⁴

¹ Profesor Dr. Catedrático de Universidad en el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Universidad Autónoma de Madrid. España juanluis.hernandez@uam.es

² Profesor Dr. Titular de Universidad en el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Universidad Autónoma de Madrid. España roberto.velazquez@uam.es

³ Profesora Dra. Contratada Doctora en el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Universidad Autónoma de Madrid. España eugenia.martinez@uam.es

⁴ Profesor Dr. Titular de Universidad Interino en el Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana de la Universidad Autónoma de Madrid. España mario.diaz@uam.es

Agradecimientos: Este estudio forma parte del proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (código: SEJ2007-67267/EDU).

Código UNESCO: 5899 Otras Especialidades Pedagógicas: Educación Física

Clasificación del Consejo de Europa: 5. Didáctica y metodología.

Recibido 10 mayo de 2009

Aceptado 30 de abril de 2010

RESUMEN

El estudio tuvo como propósito conocer la relevancia para el profesorado de determinados objetivos curriculares y sus creencias sobre la importancia que tienen diversos factores para que el alumnado realice actividad física extraescolar.

Participaron 173 docentes de Educación Física (EF), distribuidos geográficamente en 9 Comunidades Autónomas. Se aplicó un cuestionario diseñado y validado por el grupo de investigación.

Los resultados muestran que el profesorado opina que su enseñanza ha de orientarse sobre todo a dar respuesta a demandas sociales “supradisciplinares” de las que también se ocupan otras materias, considerando que son menos prioritarios aquellos objetivos exclusivos de la EF (conocimiento disciplinar y rendimiento motor). Asimismo, creen que los factores con menor relevancia para que chicos y chicas practiquen actividad física extraescolar son aquellos que directamente recogen objetivos a los que la EF contribuye en exclusividad. El profesorado muestra falta de confianza en sus posibilidades más específicas de influir en la adherencia hacia la actividad física de su alumnado.

PALABRAS CLAVE: Educación Física. Creencias del profesorado. Objetivos curriculares. Factores determinantes de actividad física.

ABSTRACT

The purpose of the study was to find out what relevance certain curriculum aims are given by teachers and their beliefs about the importance that several factors have on students taking after school physical activities.

One hundred and seventy-three Physical Education (PE) teachers from nine Autonomous Communities were interviewed. The questionnaire was designed and validated by the research team.

The results show that teachers think that their efforts must aim particularly at meeting “supradisciplinary” social demands which are included in the planning of other subjects too, and they regard as less urgent those aims which are exclusive to PE (disciplinary knowledge and motor performance). Also, they believe that the factors with the lowest degree of relevance for boys and girls to practise after school physical activity are those included in aims belonging exclusively to PE. Teachers show lack of confidence in their specific possibilities to motivate the adherence of students to physical activity.

KEYWORDS: Physical Education. Teachers’ beliefs. Curriculum aims. Determinant factors in physical activity.

1. INTRODUCCIÓN

Las negativas consecuencias del sedentarismo sobre la salud física, psíquica y social (Gray y Leyland, 2008; Mathers, Vos y Stevenson, 2000; Eisenmann, 2004), han originado que diversos organismos internacionales

sitúen la falta de actividad física entre los factores con mayor incidencia en la salud pública. Consecuentemente, la promoción de un estilo de vida activo y saludable constituye una de las prioridades educativas y sanitarias en diversos países (Grupo de trabajo de la Unión Europea “Deporte y Salud”, 2008). Esta prioridad adquiere especial relevancia en la edad escolar, por tratarse de un período sensible para la formación de actitudes positivas hacia un estilo de vida activo y, al mismo tiempo, por el acusado descenso en la práctica de actividad física que tiene lugar durante la adolescencia (Butcher, Sallis, Mayer & Woodruff, 2008; Hernández et al., 2008; Gordon-Larsen, Nelson y Popkin, 2004).

Diversas investigaciones han tratado de analizar los factores que determinan la adherencia a la actividad física (Butcher et al., 2008; Ferguson, Yesalis, Pomrehn, & Kirkpatrick, 1989; Hagger et al., 2009; Hernández et al., 2008; Hernández-Álvarez, Velázquez-Buendía, Martínez-Gorroño, & Garoz-Puerta, 2009; Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000). Sus conclusiones aluden a la existencia de múltiples factores biológicos, psicosociales y ambientales a los que las políticas educativas y sanitarias deben prestar atención. Entre estos factores se encuentran aquellos a los que el centro educativo puede prestar una atención singular, como son la percepción de competencia y de la propia imagen; la existencia de un entorno familiar y escolar que favorezca la adopción de estilos activos de vida; la percepción de un clima de motivación en la actividad física que se realiza desde la infancia; el comportamiento del profesorado y el desarrollo de las clases de Educación Física (EF); la relación con el entorno dónde tiene lugar la oferta de actividad física; el conocimiento de los beneficios de la actividad física para la salud... Todos ellos constituyen marcos de intervención en los que el centro educativo adquiere un especial significado. Como señalan Hagger et al. (2009), hay una relación directa entre la motivación de los niños y adolescentes hacia la actividad física y su percepción del apoyo a su autonomía personal procedente del profesorado de EF, de la familia y de los pares. En efecto, el profesorado de EF y el centro escolar deben asumir un especial protagonismo en el desarrollo de actitudes y competencias personales para la adopción de un estilo de vida activo y saludable entre la población en edad escolar.

Aunque la responsabilidad para el fomento de ese estilo de vida no es exclusiva de la EF, su legitimación como asignatura en el sistema educativo aparece tradicional e históricamente relacionada con la salud; su protagonismo en la solución al problema del sedentarismo aumenta cuando se señala a la actividad física como uno de los dos principales factores constitutivos —el otro factor es la alimentación— de una vida saludable. De ahí que, como señala Penney (2006), entre las diversos intereses y agendas políticas y sociales que orientan el curriculum de EF, las demandas sociales centradas en el fomento de la actividad física y la salud cuentan con una gran proyección internacional. Sin duda, las referencias curriculares a dichas demandas sociales constituyen uno de los requisitos para que la escuela pueda darles una respuesta adecuada, pero los currículos se desarrollan en contextos específicos que pueden dar lugar a realidades muy diferentes en función de múltiples variables.

Entre dichas variables cabe destacar, por su importancia y significado, el papel que juega el profesorado como verdadero constructor de los proyectos curriculares que se desarrollan en la práctica de la enseñanza de la EF. Como se aprecia en algún estudio regional realizado en nuestro país (Sáenz-López, Sicilia y Manzano, 2010), los profesores reinterpretan el currículo y le conceden mayor o menor relevancia a unos u otros objetivos.

Finalmente, cabe añadir que la importancia del papel que puede jugar la EF y el profesorado en la promoción de estilos de vida saludables se pone de manifiesto en las “Directrices de actividad física de la Unión Europea” (Grupo de trabajo de la Unión Europea “Deporte y Salud”, 2008), donde se plantea la necesidad de “... ampliar el papel de los profesores de educación física en la promoción de la actividad física en niños y adolescentes” (p. 28).

Las observaciones anteriores conducen a considerar al marco curricular y al profesorado como dos pilares claves para el fomento de un estilo de vida activo. El desarrollo de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarias para que niños y adolescentes se integren y participen habitualmente en las actividades físico-deportivas de su cultura y de su grupo social precisa, por un lado, que tales competencias sean explicitadas y apoyadas en un marco normativo, y, por otro, contar con la adecuada actitud del profesorado para interpretar dicho marco y para adoptar las decisiones de planificación coherentes con las intencionalidades expresadas en el mismo.

Con respecto al marco normativo, cabe preguntarse si la definición oficial de la EF facilita la elaboración de propuestas de intervención que afronten el reto social y educativo que representa la desaparición del sedentarismo característico de la sociedad actual. Para tratar de responder a ese interrogante, es preciso aproximarse al análisis del marco curricular que se realiza en la introducción al área de EF contenida en los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006. Dicho marco curricular alude a la ineludible “inclusión en la formación de los jóvenes de aquellas enseñanzas que potencian el desarrollo de las capacidades y habilidades motrices” (RD 1631/2006), legitimando la inclusión de la EF en el sistema educativo, entre otras, con esa intencionalidad. Además, como queda reflejado en la introducción al área en la Educación Primaria, “el currículo del área va más allá de la adquisición y el perfeccionamiento de las conductas motrices”, pretendiendo que el desarrollo de la competencia motriz tenga lugar en un marco de intervención educativa en el que la EF muestre su sensibilidad ante “los acelerados cambios que experimenta la sociedad” y ofrezca respuestas “a aquellas necesidades, individuales y colectivas, que conduzcan al bienestar personal y a promover una vida saludable, lejos de estereotipos y discriminaciones de cualquier tipo” (RD 1513/2006). En este mismo sentido, el currículo de Secundaria aboga porque la EF juegue “su papel para compensar las restricciones del medio y el sedentarismo habitual de la sociedad actual”, actuando como “factor de prevención de primer orden” (RD 1631/2006). Un papel que también se concreta en el currículo de Educación Primaria al afirmar que “el área se orienta a crear hábitos de práctica saludable, regular y continuada a lo largo de

la vida...” en un contexto que debe conducir al bienestar corporal y, en definitiva, a la “mejora de la autoestima” (RD 1513/2006).

Cabe pues afirmar que los currículos de Educación Física para Primaria y Secundaria sustentan modelos de intervención docente orientados a desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan al alumnado una mayor implicación en las clases y en la actividad físico-deportiva extra-curricular, promoviéndose así el logro de un estilo de vida activo. No obstante, como se ha señalado, la orientación curricular precisa de la complicidad del profesorado para que su interpretación del currículo oficial sea coherente con las intenciones sociales plasmadas en el mismo.

En efecto, el profesorado constituye una pieza clave en el propósito de hacer realidad unas determinadas intenciones sociales y educativas. No sólo actúa por mediación de sus competencias profesionales sino también en función de la concepción que tiene de su labor social y educativa, de su pensamiento sobre la enseñanza, y de sus creencias sobre el papel que debe jugar la EF en el contexto escolar. En este marco, adquieren gran relevancia las orientaciones de valor, como concepciones de la EF que guían las actuaciones del profesorado (Ennis, Cothran, & Loftus, 1997), y las creencias del profesorado. Creencias que constituyen un referente fundamental para tratar de comprender las decisiones que los profesores adoptan con respecto a la planificación y a su práctica de enseñanza (Calderhead 1996; Fang, 1996; O’Sullivan, 2005).

Tomando en consideración el currículo y aquellos factores que han mostrado su influencia para implicar a la población escolar en la actividad física, nuestra investigación pretende conocer la relevancia que el profesorado concede a determinadas intenciones formativas y pautas de actuación en beneficio del fomento de un estilo de vida activo entre la población escolar. En unos casos, las intenciones y factores a los que se alude tienen una estrecha relación con el desarrollo de las clases de Educación Física, ya que se trata de intenciones y factores muy vinculados con los objetivos y contenidos del currículo oficial, tales como mejorar el conocimiento del alumnado sobre las repercusiones de la práctica de actividad física sobre la salud, potenciar la percepción de eficacia motriz, o mejorar el rendimiento motor. En otros casos, se trata de factores que, sin constituir una función profesional directa del docente de EF, contribuyen a alcanzar el logro final de una mayor adherencia a la actividad física. Así cabe hacer referencia a la información al alumnado sobre las posibilidades de práctica de actividad física en el entorno próximo, o a la información a las familias sobre los propios objetivos curriculares de la EF, entre los que precisamente se encuentra el de fomentar hábitos de vida saludable. Este aspecto de la información y diálogo con los padres se configura como uno de los rasgos esenciales de los procesos de buenas enseñanzas que son señalados en los estándares de calidad en algunos países (ME de Chile, 2003), y que debería ser contemplado en la formación inicial de los docentes (Grupo de trabajo de la Unión Europea “Deporte y Salud”, 2008: 28).

En definitiva, el estudio realizado tuvo como propósitos: a) conocer la relevancia que para el profesorado tienen determinados objetivos educativos (objetivos que se encuentran recogidos en el currículo y cuya consecución puede influir en la adherencia del alumnado a la práctica de actividad física); b) conocer la opinión del profesorado sobre la importancia que tienen diversos factores para que los alumnos y las alumnas realicen actividad física fuera del horario escolar; y c) explorar la existencia de posibles relaciones entre la importancia que el profesorado atribuye a tales objetivos educativos y la importancia que ese mismo profesorado concede a los referidos factores por su influencia sobre la práctica físico-deportiva (se trata, en otras palabras, de examinar, en los casos pertinentes, en qué medida puede relacionarse, en el pensamiento del profesor, la importancia que asigna a un objetivo educativo con la importancia que concede a su capacidad de influir, por los aprendizajes que promueve, en la frecuencia de práctica físico-deportiva).

2. MÉTODO

2.1 Participantes

Han participado 173 docentes de EF (111 profesores y 62 profesoras), seleccionados aleatoriamente y distribuidos geográficamente en ciudades de 9 Comunidades Autónomas. La distribución por género y etapa educativa de la muestra es proporcional a la distribución que realmente se da en toda la población de profesores y profesoras. Los participantes tienen una experiencia docente menor de 5 años (20,2%), entre 5 y 10 años (28,3%); entre 11 y 15 años (22,0%) y más de 15 años (29,5%).

2.2 Obtención de datos

Se aplicó un cuestionario en el que se integraron, por un lado, un conjunto de 10 ítems bajo la pregunta: “¿Cuáles de las siguientes funciones se pueden considerar menos importantes y cuáles más importantes para tu enseñanza?”, a los que había que dar respuesta mediante una escala de 1 (menos importante) a 5 (más importante). Y, por otro lado, otro conjunto de 9 ítems bajo la pregunta: “En tu opinión, ¿qué importancia crees que tienen los factores que se expresan a continuación para que los chicos y chicas realicen con más frecuencia actividad física fuera del horario escolar?”, que debían ser respondidos también mediante una escala de 1 (ninguna) a 5 (mucho).

El cuestionario fue diseñado por el grupo de investigación. En una primera fase, después de la revisión bibliográfica sobre factores que facilitan la frecuencia de actividad física, y del análisis del currículo de EF, el grupo diseñó un primer instrumento. En una segunda fase, se procedió a la valoración de la relevancia de cada ítem realizada por el grupo de expertos y por un grupo de apoyo de profesores y profesoras de EF en activo (N = 9). Al grupo de apoyo se le solicitó que, además de valorar la relevancia de los ítems planteados, sugiriera algún otro ítem que considerase clave en el marco de los propósitos

del estudio. Con la valoración conjunta de la relevancia y con las aportaciones recibidas, se extrajeron los ítems que conformaron el cuestionario definitivo. Finalmente, en una tercera fase, tuvo lugar una experiencia piloto (N=27) con profesorado de EF, dirigida a analizar la estabilidad del instrumento por doble aplicación realizada con 21 días de separación (índice de correlación de 0.94). Todos los ítems se presentan en las tablas de resultados.

2.3 Proceso y compromiso ético

La aplicación del cuestionario fue realizada en el curso 2008-2009, asegurando en todo momento el anonimato de los participantes.

2.4 Tratamiento de los datos

El análisis estadístico fue realizado con SPSS versión 17.0 (SPSS Inc., Chicago, Illinois, USA). Se obtuvieron descripciones básicas (media y desviación típica), así como análisis de frecuencia y correlación de Pearson para relaciones entre ítems. Se usaron *t*-test y ANOVA (Post-Hoc *Scheffé*) para las diferencias entre variables.

3. RESULTADOS

3.1 Importancia asignada a determinadas funciones de desempeño docente

La tabla 1 muestra los resultados correspondientes a la importancia concedida por el profesorado a las diferentes funciones docentes (objetivos) presentadas en el estudio. Los ítems aparecen ordenados de mayor a menor valoración.

Tabla 1. Importancia concedida por el profesorado en sus clases a objetivos curriculares y relacionados con la adherencia a la actividad física (media, desviación típica y valor de significación)				
¿Qué importancia tiene...	Media (DT)	Hombre	Mujer	p
... fomentar el desarrollo de valores desde la práctica de actividad física (tolerancia a las diferencias, respeto a los demás, responsabilidad, cooperación, respeto de las reglas...)	4,34 (0,9)	4,30	4,42	0,383
... motivar a alumnado para que realice actividad física fuera del horario escolar	4,34 (0,9)	4,26	4,48	0,116
... formar al alumnado para que pueda actuar con autonomía en la práctica de actividad física	4,18 (0,9)	4,03	4,47	0,003
... contribuir al desarrollo de una cultura escolar favorable a la adopción de estilos de vida activos y saludables	4,14 (0,9)	4,06	4,29	0,132
... mejorar el conocimiento teórico del alumnado sobre las repercusiones que para la salud tiene la práctica o ausencia de actividad física	3,53 (1,1)	3,48	3,61	0,433

... mejorar el rendimiento motor del alumnado, tanto en condición física como en habilidades	3,35 (1,2)	3,29	3,47	0,329
... mejorar la percepción de eficacia motriz que tiene el alumno de sí mismo	3,27 (1,0)	3,16	3,47	0,055
... formar ciudadanos críticos con las condiciones en las que se desarrollan sus posibilidades de práctica de actividad física	3,10 (1,1)	3,04	3,21	0,327
... dar a conocer entre el alumnado las posibilidades de práctica de actividad física en el entorno de su domicilio	3,01 (1,2)	3,02	2,98	0,853
... informar periódicamente a los padres sobre los objetivos de la Educación Física	2,34 (1,0)	2,33	2,35	0,891

El análisis de los resultados en función del género muestra homogeneidad en las valoraciones. Sólo en el ítem: “Formar al alumnado para que pueda actuar con autonomía en la práctica de actividad física”, se producen diferencias significativas de mayor valoración de las profesoras frente a los profesores.

Considerando la etapa educativa como variable, el análisis de los resultados muestra diferencias significativas en tres de los diez ítems. Estas diferencias se producen en: a) “Mejorar la percepción de eficacia motriz que tiene el alumno de sí mismo” ($t = 2,141$; $p = 0,034$), al que el profesorado de Primaria puntúa con 3,50 frente al 3,16 del Secundaria; b) “Mejorar el rendimiento motor del alumnado, tanto en condición física como en habilidades” ($t = 3,229$; $p = 0,001$), al que también el profesorado de Primaria valora más que el de Secundaria (3,74 frente a 3,16); y c) Fomentar el desarrollo de valores desde la práctica de actividad física” ($t = 3,442$; $p = 0,000$), ítem al que, de nuevo, el profesorado de Primaria concede más importancia (4,66 frente a 4,18).

La experiencia docente sólo produce diferencias significativas en el ítem “Mejorar la percepción de eficacia motriz que tiene el alumno de sí mismo” ($F = 3,958$; $p = 0,009$), aunque, en realidad, una vez aplicada la prueba *Scheffé* se puede apreciar que no existen diferencias intergrupos en los tres primeros grupos y las diferencias estadísticamente significativas se deben a que el grupo de mayor experiencia docente (>15 años) puntúa significativamente más bajo que los otros grupos en el referido ítem.

3.2 Importancia atribuida a determinados factores para la práctica de actividad física extraescolar

La tabla 2 presenta los resultados sobre la importancia que el profesorado cree que tienen determinados factores para que los chicos y chicas realicen con mayor frecuencia actividad física fuera del horario escolar. Como en el anterior apartado, los factores se encuentran expuestos en la tabla de mayor a menor valoración emitida por el conjunto de la muestra.

Tabla 2. Valoración de factores con potencial influencia en la frecuencia de actividad física (media y desviación típica y significado de la diferencia de género)				
¿Qué importancia tiene, para que los alumnos y alumnas realicen actividad física fuera del horario escolar...?	Media (DT)	Hombre	Mujer	p
... que su entorno familiar fomente la práctica de actividad física	4,50 (0,6)	4,50	4,50	0,965
... que exista en el entorno próximo una adecuada oferta de actividades físicas	4,10 (0,8)	4,11	4,08	0,820
... que consigan encontrar a los amigos y amigas adecuados para realizar juntos actividad física	4,03 (1,0)	4,01	4,06	0,715
... que sean capaces de establecer relaciones entre la práctica de actividad física y el mantenimiento de un estilo de vida saludable	3,90 (0,9)	3,79	4,08	0,055
... que en el entorno próximo haya buenas instalaciones públicas	3,87 (1,0)	3,86	3,90	0,778
... que hayan tenido un buen profesor o profesora de Educación Física	3,83 (0,9)	3,68	4,11	0,001
... que tengan una positiva percepción de su propia eficacia en el ámbito de la actividad física	3,68 (0,8)	3,59	3,82	0,062
... que hayan alcanzado un buen nivel de habilidad en algunas modalidades físico-deportiva	3,31 (0,9)	3,32	3,31	0,948
... que posean una buena condición física que les permita no sentir la actividad física como un sacrificio	3,22 (0,9)	3,18	3,29	0,455

La única diferencia en función del género se produce en el ítem en que se considera como un factor relevante para la frecuencia de actividad física “que hayan tenido un buen profesor o profesora de Educación Física” ($p = 0,001$). Las profesoras puntúan significativamente más alto que los profesores (4,11 frente a 3,68), concediéndole mayor relevancia a este factor.

En cuanto a la etapa educativa, también se encuentran diferencias de valoración en un único ítem, el mismo que para el caso del género: “que hayan tenido un buen profesor o profesora de Educación Física” ($p = 0,02$). En este caso, es el profesorado de Primaria el que puntúa significativamente más alto que el de Secundaria (4,03 frente a 3,73).

No se aprecian diferencias significativas en función de la experiencia docente, dándose una homogeneidad en la valoración de los factores presentados.

3.3 Relación entre variables

En la tabla 3 se exponen los resultados obtenidos en la búsqueda de posibles relaciones entre la relevancia que concede el profesorado a determinados objetivos educativos cuyos resultados de aprendizaje pueden influir en la actitud del alumnado hacia práctica regular de actividad física, y la importancia que asigna el mismo profesorado a diversos factores con capacidad de influir en la frecuencia de práctica de actividad física. Se trataba,

en otras palabras, de explorar si, por ejemplo, el grado de relevancia que dan los profesores y profesoras de EF al objetivo de mejorar la percepción de eficacia motriz está relacionado con la importancia que creen que tiene una buena percepción de eficacia motriz en relación con la frecuencia de práctica de actividad física.

Tabla 3. Relación entre objetivos educativos y factores con potencial influencia en la frecuencia de actividad física (correlación y significatividad)						
Objetivos educativos (1) y factores (2) con potencial influencia en la frecuencia de actividad física		r (Sig.)	Género		Etapa educativa	
			Profesores	Profesoras	Primaria	Secundaria
(1)	Mejorar el conocimiento teórico del alumnado sobre las repercusiones que para la salud tiene la práctica o ausencia de actividad física	0,334*				
(2)	Capacidad de establecer relaciones entre la práctica de actividad física y el mantenimiento de un estilo de vida saludable	(0,000)	0,260** (0,008)	0,505** (0,000)	0,321* (0,018)	0,355** (0,000)
(1)	Mejorar el rendimiento motor del alumnado, tanto en condición física como en habilidades	0,265*				
(2)	Posesión de una buena condición física que permita no sentir la actividad física como un sacrificio	(0,001)	0,246* (0,011)	0,291* (0,031)	0,231 (0,090)	0,324** (0,001)
(1)	Mejorar el rendimiento motor del alumnado, tanto en condición física como en habilidades	0,108				
(2)	Consecución de un buen nivel de habilidad en algunas modalidades físico-deportivas	(0,171)	0,051 (0,604)	0,242 (0,075)	0,206 (0,132)	0,134 (0,173)
(1)	Mejorar la percepción de eficacia motriz que tiene el alumno de sí mismo	0,135				
(2)	Tener una positiva percepción de su propia eficacia en el ámbito de la actividad física	(0,094)	-0,057 (0,569)	0,455** (0,001)	-0,055 (0,699)	0,216* (0,029)
(1)	Dar a conocer entre el alumnado las posibilidades de práctica de actividad física en el entorno de su domicilio	0,188*				
(2)	Existencia en el entorno próximo de una adecuada oferta de actividades físicas	(0,017)	0,218* (0,025)	0,129 (0,348)	0,125 (0,362)	0,221* (0,024)
(1)	Dar a conocer entre el alumnado las posibilidades de práctica de actividad física en el entorno de su domicilio	0,207*				
(2)	Existencia en el entorno próximo de unas buenas instalaciones públicas	(0,009)	0,214* (0,028)	0,196 (0,152)	-0,076 (0,581)	0,378** (0,000)
(1)	Informar periódicamente a los padres sobre los objetivos de la Educación Física	0,100				
(2)	Entorno familiar que fomente la práctica de actividad física	(0,209)	0,061 (0,534)	0,175 (0,201)	-0,232 (0,088)	0,262** (0,007)

(*) La correlación es significativa al 0,05 (bilateral)

(**) La correlación es significativa al 0.01 (bilateral)

Los resultados expuestos en la tabla 3, ponen de manifiesto que las (co)relaciones entre, por un lado, la importancia asignada por el profesorado a determinados objetivos educativos, y, por otro lado la relevancia atribuida a los factores con capacidad de influencia en la práctica de actividades físicas que

se derivan de tales objetivos, es, en términos generales, escasa (en algunos casos, dicha relación puede considerarse muy baja, y, en los restantes, baja). En este marco, las relaciones más elevadas se dan entre la importancia atribuida al objetivo “mejorar el conocimiento teórico sobre las repercusiones que para la salud tiene la práctica o ausencia de actividad física”, y la importancia asignada al factor “establecer relaciones entre la práctica de actividad física y el mantenimiento de un estilo de vida saludable” ($r=0,334$); entre el objetivo “mejorar el rendimiento motor del alumnado tanto en condición física como en habilidades”, y el factor “posesión de una buena condición física que permita no sentir la actividad física como un sacrificio” ($r=0,265$); y entre el objetivo “dar a conocer las posibilidades de práctica de actividad física en el entorno del domicilio”, y el factor “existencia en el entorno próximo de unas buenas instalaciones deportivas” ($r=0,207$). En estos tres casos la correlación encontrada es significativa bilateralmente ($p<0,01$).

Como se aprecia en la misma tabla 3, los resultados de las (co)relaciones en función del género ponen de manifiesto que, en términos generales, entre las profesoras se da una mayor relación entre la importancia asignada a objetivos y la importancia concedida a factores. Y, en particular, cabe destacar el hecho de que tales relaciones aumentan considerablemente en el caso de la relación entre la importancia atribuida al objetivo “mejorar el conocimiento teórico sobre las repercusiones que para la salud tiene la práctica o ausencia de actividad física” y la importancia atribuida al factor “establecer relaciones entre la práctica de actividad física y el mantenimiento de un estilo de vida saludable” ($r=0,505$); y en el caso de la relación entre la importancia atribuida al objetivo “mejorar la percepción de eficacia motriz que tiene el alumno de sí mismo” y la importancia otorgada al factor “posesión de una percepción positiva de la propia eficacia en el ámbito de la actividad física” ($r=0,455$); también en ambos casos la correlación es significativa bilateralmente ($p>0.01$).

Los datos sobre las (co)relaciones obtenidos en función de la etapa educativa revelan que, excepto en un caso, son más elevadas las relaciones encontradas entre la importancia que asigna el profesorado de secundaria a los objetivos que se le han propuesto, y la que concede a los factores que se le han indicado, que las relaciones encontradas al respecto por el profesorado de primaria. Desde un punto de vista más específico, cabe señalar que las diferencias de correlación que se dan entre el profesorado de una y otra etapa son especialmente importantes en lo que se refiere a tres casos: a la importancia asignada al objetivo “mejorar la percepción de eficacia motriz que tiene el alumno de sí mismo”, con respecto a la importancia asignada al factor “posesión de una percepción positiva de la propia eficacia en el ámbito de la actividad física” ($r =0,216$ en secundaria frente a $r =-0,055$ en primaria); a la importancia asignada al objetivo “dar a conocer al alumnado las posibilidades de práctica de actividad física en el entorno de su domicilio”, con respecto a la importancia asignada al factor “existencia en el entorno próximo de unas buenas instalaciones deportivas” ($r =0,378$ en secundaria frente a $r =-0,076$ en primaria); y a la importancia asignada al objetivo “informar periódicamente a los

padres sobre los objetivos de la EF”, con respecto a la importancia asignada al factor “existencia de un entorno familiar que fomente la práctica de actividad física” ($r=0,262$ en secundaria frente a $r=-0,232$ en primaria). Los tres valores de las correlaciones correspondientes a secundaria son significativos bilateralmente ($p<0,05$ para el primer caso, y $p<0.01$ para los otros dos).

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Este estudio ha pretendido profundizar en las opiniones del profesorado con respecto a factores claves para fomentar un estilo de vida activo entre la población escolar. Las creencias influyen en las decisiones de planificación y en la intervención durante las clases, de manera que la opinión sobre lo que debe ser considerado relevante se refleja en la orientación que adoptan las prácticas docentes encaminadas a su logro (Calderhead, 1996; Fang, 1996; O’Sullivan, 2005). De ahí surge la relevancia de este estudio que, en definitiva, aborda tales factores claves en una doble dimensión: importancia que concede el profesor o profesora a dichos factores, planteados como objetivos de su labor docente en el desarrollo curricular de la EF, y opinión del profesorado sobre la potencialidad de dichos factores para explicar la menor o mayor frecuencia de práctica de actividad física por parte de los chicos y las chicas.

En relación con la primera de las dimensiones, cabe decir que la valoración que el profesorado asigna a los objetivos presentados en el cuestionario permite establecer cuál es la prioridad que le concede en su labor profesional. Una prioridad que, según los resultados, queda establecida en torno a objetivos relativos al fomento de valores sociales (tolerancia, cooperación respeto...), a la motivación hacia la actividad física, al desarrollo de una cultura escolar favorable a la adopción de estilos de vida activos y saludables, y, por último, a la necesidad de una formación para la autonomía en la actividad física. Dar prioridad a estos objetivos en el proceso de enseñanza de la EF, supone dejar en un segundo plano aspectos tan específicos del desarrollo curricular de la EF como la mejora del conocimiento teórico sobre las repercusiones de la presencia o ausencia de actividad física sobre la salud, o como la mejora del rendimiento motor del alumnado, tanto en condición física como en habilidades motrices, posibilidad sostenida por los resultados obtenidos por otros autores en la Comunidad de Andalucía (Sáenz-López, Sicilia y Manzano, 2010).

Sin duda, los resultados encontrados dan lugar a algunas reflexiones e interrogantes. Los profesores y profesoras opinan que su enseñanza ha de orientarse sobre todo a dar respuesta a demandas sociales “supradisciplinarias” (valores, actitudes, y estilos de vida saludable) de las que también se ocupan otras materias y la escuela en su conjunto como institución, considerando, sorprendentemente, menos prioritarios a aquellos objetivos específicos de la EF como materia escolar (desarrollo de la condición física y de las habilidades motrices, conocimiento de los efectos de la actividad física sobre el organismo...). Además, analizados los resultados en función de la etapa educativa en la que desarrollan su labor, se produce una falta de sintonía del

profesorado de Secundaria con el marco curricular. Dos de los ítems que reflejan nítidamente la especificidad del área curricular (mejorar la percepción de eficacia motriz, y mejorar el rendimiento motor) tienen mayor importancia para el profesorado de Primaria, cuando, al menos en lo referente a la mejora de la condición física y de las habilidades de modalidades deportivas, el currículum se muestra más exigente y explícito en el caso de Secundaria.

Sin negar la trascendencia de una enseñanza orientada a la consecución de objetivos que pueden considerarse “supradisciplinares” por su carácter social, la ubicación en un segundo plano de los objetivos a cuya consecución sólo contribuye la materia de EF puede ser entendida como una dejación de las funciones propias del área y como una interpretación del currículo alejada de las intenciones y política de la administración educativa. Los objetivos presentados en el cuestionario que aluden a la dimensión más específica de la EF no sólo reflejan aprendizajes claves a los que el currículo oficial dedica una gran atención. También han mostrado su valor en diversas investigaciones sobre la formación de ciudadanos autónomos y la adopción de estilos de vida activos, aprendizajes que se sustentan sobre la competencia adquirida en la motricidad, la percepción de la misma y el conocimiento de los beneficios de la propia práctica (Ferguson, Yesalis, Pomrehn & Kirkpatrick, 1989; Hernández et al., 2008; Hernández-Álvarez et al., 2009, Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000). Los participantes en este estudio no coinciden en considerar la mejora de la competencia en habilidades motrices como el objetivo prioritario al que dedican su atención los profesores de EF incluidos en otros estudios (Allison, Pissanos, Turner & Law, 2000).

Sin duda, la autonomía en la actividad física, valorada como el tercer objetivo prioritario para los docentes (tabla 1), no sólo precisa que el alumnado desarrolle valores sociales y sea motivado para la práctica de una actividad física saludable, sino que exige una formación en conocimientos y en competencia motriz que le permita optar e integrarse en la oferta pública y privada de actividad física de su entorno social. Sin conocimiento teórico-práctico no es posible el desarrollo de una autonomía real.

Especial atención merece el lugar que ocupa en las prioridades del profesorado la mejora de la percepción de eficacia motriz. La autoeficacia ha sido señalada como un factor relevante para la intensidad y persistencia con la que una persona se dedica a una tarea, tanto desde una perspectiva general (Bandura, 1992; Ryan y Deci, 2000), como desde el punto de vista de la eficacia motriz (Hernández et al., 2008; Hernández-Álvarez et al., 2009). Esa relevancia ha originado recomendaciones específicas para que el profesorado cuide aquellos aspectos de su feedback, positivo y motivador, que pueden elevar la percepción de autoeficacia motriz y el sentimiento de una mayor satisfacción en la realización de actividad física. Sin embargo, sólo concede “bastante” o “mucho” importancia a este aspecto un 45,1% de los profesores y profesoras que han participado en el estudio, y un porcentaje aun menor en el caso del profesorado de Secundaria (40%).

Asimismo, llama la atención que la mejora del rendimiento motor constituya un objetivo bastante o muy importante sólo para el 50,3% de los participantes, porcentaje que desciende hasta un 41,8% en el caso del profesorado de Secundaria. Como decíamos anteriormente, la competencia motriz no sólo constituye un pilar básico de la autonomía en el ámbito de la actividad físico-deportiva. También propicia una mayor, mejor y más duradera relación con la práctica físico-deportiva, especialmente en aquellas modalidades en que la persona se muestra más competente y, por tanto, disfruta más durante su realización (Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000).

En el estudio realizado, también tuvimos en cuenta objetivos que pueden ser considerados tangenciales con respecto a la función del docente de EF, pero que, en lo relativo a la promoción de estilos de vida activos y saludables, adquieren una gran importancia. Se trata de la labor informativa que puede realizar el profesorado, ya sea comunicando al alumnado las posibilidades de práctica de actividad física en el entorno, o haciendo partícipes a los padres y madres de los objetivos de la EF, tarea que adquiere además una dimensión formativa al aportarles conocimiento sobre el papel que la EF juega en la vida de sus hijos e hijas. La escasa prioridad que el profesorado concede a ambos objetivos hace pensar que el profesorado desconoce su valor para el adecuado desarrollo personal y social del alumnado, y las ventajas que para la propia EF puede reportar que padres y madres comprendan su función y la defiendan en momentos en que la materia necesita de apoyos para un adecuado desarrollo.

El escaso valor dado a la función de informar al alumnado sobre cuestiones que puedan favorecer la práctica físico-deportiva extraescolar, y la mínima atención prestada a la información y formación de los padres, constituyen factores que cabe relacionar con la escasa valoración concedida al objetivo de formar ciudadanos críticos con las condiciones en que se desarrollan sus posibilidades de práctica de actividad física. Estos tres objetivos, los últimos en las prioridades docentes, reflejan una percepción de la enseñanza de la EF muy aferrada al contexto del aula y escasamente abierta a las relaciones con el entorno. Se aprecia así lo que podría ser considerado como una falta de conciencia social crítica del profesorado, que le impide considerar como prioritaria la labor de incidir en el entorno próximo para mejorar las condiciones de vida de su alumnado —al menos en lo referente a la actividad física—, y, por extensión, las condiciones en las que se desarrolla la EF.

En relación con el segundo propósito del estudio, cabe preguntarse ¿cuáles son las creencias del profesorado con respecto a los factores que influyen para que chicos y chicas realicen con más frecuencia actividad física fuera del horario escolar? Según los resultados (tabla 2), el profesorado concede la mayor relevancia a tres factores sobre los que, en principio, no tiene control o capacidad de influencia directa (además, el que ocupa el quinto lugar es de la misma naturaleza). Concretamente, el profesorado de EF cree que los factores más determinantes para conseguir una adherencia a la actividad física se sitúan en el marco de la familia, de la oferta de actividades físicas e

instalaciones deportivas existentes en el entorno, y de las propias relaciones sociales que los chicos y chicas establezcan con sus iguales; se trata de factores que han mostrado su relación con la práctica de actividad física (Butcher et al., 2008; Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000).

En lo que se refiere al valor que se concede a la calidad profesional del profesor o profesora, como factor que pudiera jugar un importante papel sobre la frecuencia de actividad física de la población en edad escolar, cabe señalar, con cierta sorpresa, que ocupa el sexto lugar de los nueve factores propuestos en el cuestionario. A este respecto, se deben tener presentes las diferencias significativas que se producen, por razón de género, en la valoración de la calidad profesional del profesorado como factor influyente en los niveles de actividad física del alumnado. Para las profesoras este factor ocupe el segundo lugar en importancia, lo que indica una mayor confianza en su aportación e influencia en la adopción de un estilo de vida activo. También la valoración del papel que puede jugar un buen docente es más alta en el caso del profesorado de Primaria, lo que sitúa al profesor (hombre) de Secundaria como el que menor confianza tiene en la influencia que podría tener un buen profesor o profesora en la formación de hábitos hacia la actividad física.

Tal vez sea la mayor confianza de las profesoras en su labor lo que origina que el factor más relacionado con el conocimiento teórico —“que sean capaces de establecer relaciones entre la práctica de actividad física y el mantenimiento de un estilo de vida saludable”— sea para ellas el segundo factor más relevante, junto con el que alude a la calidad profesional del profesorado. En definitiva, se percibe una clara diferencia entre profesores y profesoras, siendo estas últimas las que conceden mayor capacidad de influencia sobre la frecuencia de actividad física de los jóvenes a factores que dependen de ellas en lugar de otorgársela a factores externos al profesorado, como hacen los profesores.

Como ya sucedió con respecto al primer objetivo de este estudio, también en este caso el profesorado cree que los factores con menor relevancia para que chicos y chicas practiquen actividad física extraescolar son precisamente aquellos que directamente se basan en objetivos a los que la EF contribuye en exclusividad dentro del marco escolar. La percepción de eficacia motriz, junto con la propia competencia —entendida como buena condición física y buen nivel de habilidad en alguna modalidad físico-deportiva—, son los factores que ocupan los últimos lugares según la valoración que hace el profesorado de su potencial para contribuir a la adopción de estilos de vida activos y saludables.

El tercer propósito de la investigación se centraba en explorar la coherencia existente entre la importancia que los docentes atribuyen a objetivos cuya consecución puede tener importantes repercusiones sobre la frecuencia de práctica de actividad física del alumnado (p.e.: “Mejorar el rendimiento motor del alumnado, tanto en condición física como en habilidades”), y la importancia que otorgan a factores relacionados con dichos

objetivos desde el punto de vista de su capacidad de influencia sobre la frecuencia de práctica físico-deportiva (p.e.: “Tener una buena condición física que permita no sentir la actividad física como un sacrificio”). En el marco constituido por las relaciones entre actividad física y salud en que se situaban las preguntas planteadas en el cuestionario, parece razonable pensar que si un profesor o profesora da una determinada importancia a un objetivo como el expuesto en el primer ejemplo, la importancia que dé a un factor relacionado con dicho objetivo en términos de aprendizaje, como sucede con el otro ejemplo, sea similar.

Pues bien, los resultados obtenidos en la búsqueda de correlaciones entre la importancia atribuida por el profesorado a objetivos como los que se han planteado y la importancia que ese mismo profesorado asigna a factores como los expuestos, han puesto de manifiesto que tales relaciones son, en términos generales, bajas, aunque con importantes diferencias según los casos.

Una de las causas de la baja relación encontrada podría estar en el hecho de que si, por un lado, el profesorado considera que los objetivos relacionados con el incremento de la frecuencia de actividad física son de los más relevantes en el desempeño de sus tareas docentes, por otro lado, ese mismo profesorado valora como factores más importantes para la práctica de actividad física precisamente a aquellos que están lejos de su alcance (familia, instalaciones en el barrio, amistades...), lo que dificulta que puedan establecerse paralelismos, en uno u otro sentido, entre tales objetivos y factores.

También podría suceder que el grado de importancia concedida a determinados objetivos o funciones docentes incluyera motivos diferentes al de su relación con la frecuencia de práctica física o con la promoción de estilos de vida saludable, lo que implicaría un desequilibrio con respecto a la valoración específica del correspondiente factor en función únicamente de su capacidad de influencia en la frecuencia de práctica física. Tal podría ser el caso, por ejemplo, del objetivo “mejorar la percepción de autoeficacia motriz”, cuya importancia se hubiese establecido teniendo también en cuenta sus potenciales efectos sobre la autoestima y el bienestar personal; de ser así, difícilmente tal importancia puede equivaler a la que se concede al factor “tener una percepción positiva de la propia eficacia” cuando se determina únicamente de acuerdo con su capacidad de influencia sobre la práctica de actividad física (por otra parte, además, se ha de tener en cuenta el conocimiento que puede tener cada profesor o profesora sobre el grado de relación entre percepción de autoeficacia motriz y práctica de actividad física, lo que constituye otra posibilidad adicional de explicar la baja relación encontrada a este respecto).

Cabe, por otra parte, referirse a la contradicción que parece darse en algunos casos, como, por ejemplo, la que se da entre los ítems referidos al entorno familiar, en que la correlación es muy baja. Por un lado, el profesorado valora el entorno familiar como el factor más decisivo para que chicos y chicas

mantengan una adherencia a la actividad física fuera del horario escolar, pero, por otro, el profesorado no valora consecuentemente la necesidad de informar a los padres sobre los objetivos de la EF, siendo el ítem considerado como menos importante de su función como docente.

Con respecto al estudio de las (co)relaciones en función del género, como se ha indicado anteriormente, en el caso de las profesoras se da en general una mayor relación entre la importancia asignada a los objetivos planteados y la concedida a los correspondientes factores, muy especialmente —por la alta correlación que se da— en lo que se refiere a la relación entre la importancia atribuida al objetivo de “mejorar el conocimiento teórico sobre las repercusiones del ejercicio físico sobre la salud” y la atribuida al factor “capacidad de vincular la práctica de actividad física con el mantenimiento de un estilo de vida saludable”; y también en lo relativo a la relación entre la importancia atribuida al objetivo “mejorar la percepción de eficacia motriz” y la otorgada al factor “posesión de una percepción positiva de la propia eficacia motriz”.

También el estudio de las (co)relaciones en función de la etapa educativa revela —como se ha indicado en el apartado anterior— que son más elevadas las relaciones entre la importancia atribuida a objetivos y factores en el caso del profesorado de secundaria, con respecto al de primaria, especialmente en lo que se refiere a tres casos: relación entre el objetivo “mejorar la percepción de eficacia motriz” y el factor “posesión de una percepción positiva de la propia eficacia motriz”; relación entre el objetivo “informar al alumnado sobre las posibilidades de práctica deportiva cerca de su domicilio” y el factor “existencia de unas buenas instalaciones deportivas en el entorno próximo”; y relación entre el objetivo “informar a los padres sobre los objetivos de la EF” y el factor “existencia de un entorno familiar que fomente la práctica de actividad física”.

En cualquier caso, las razones que pueden explicar las, en general, bajas relaciones encontradas y las, al menos aparentes, contradicciones que han surgido, serán, sin duda, variadas y de distinto tipo, y dan lugar a interrogantes cuya respuesta requiere de nuevas investigaciones.

En definitiva, tras el análisis de los resultados del estudio presentando pueden establecerse las siguientes conclusiones:

- Los objetivos o funciones docentes que, desde el punto de vista del profesorado, deben guiar prioritariamente su enseñanza (adquisición de valores y actitudes, y promoción de estilos de vida activos y saludables) pueden considerarse de carácter “supradisciplinar” y propios de una dimensión social.
- Los objetivos o funciones docentes de carácter disciplinar relacionadas con la dimensión física (mejora de la condición física, de las habilidades

motrices...) poseen, para el profesorado, una importancia de segundo orden en la orientación de su labor docente.

- Los objetivos o funciones docentes que tienen que ver con cuestiones que rebasan el ámbito de la clase (informar a los padres sobre los objetivos de la EF, informar al alumnado sobre posibilidades de práctica en el entorno) parecen tener escasa importancia para el profesorado.
- Los factores que tienen mayor capacidad de influencia en la frecuencia de actividad física, desde el punto de vista del profesorado, son aquellos sobre los que no tiene una influencia directa (el entorno familiar, las amistades y las condiciones del entorno)
- Para el profesorado, los factores menos importantes para la frecuencia de práctica de actividad física del alumnado son, precisamente, los que más tienen que ver con la EF como materia escolar (percepción positiva de la propia eficacia motriz, buen nivel de habilidad motriz, buen nivel de condición física). Esta opinión puede explicar el hecho de que los profesores y profesoras den una importancia relativa a los objetivos o funciones docentes relacionadas con estos factores.
- La importancia que los profesores y profesoras asignan a determinados objetivos educativos relacionados con la frecuencia de actividad física y la promoción de estilos saludables de vida guarda una baja relación con la importancia que el mismo profesorado atribuye a determinados factores desde el punto de vista de su capacidad de influencia sobre la frecuencia de actividad física.
- Las relaciones entre la importancia atribuida a los objetivos y a los factores planteados son más elevadas —sin rebasar en ningún caso el grado de “moderadas”— entre las respuestas dadas las profesoras, con respecto a las que ofrecen los profesores.
- Las relaciones entre la importancia atribuida a los objetivos y a los factores planteados son más elevadas —en ningún caso el grado de “moderadas”— entre las respuestas dadas por el profesorado de secundaria, con respecto a las ofrecidas por el profesorado de educación primaria.

Como reflexión final cabe referirse al hecho de que el profesorado de ambas etapas educativas atribuya mayor importancia al desarrollo de valores (tolerancia, respeto, cooperación...) que la que asigna a la consecución de otros objetivos específicos de la asignatura de EF (mejora de la condición física y la habilidad motriz, conocimiento de relaciones entre actividad física y salud, mejora de la percepción de eficacia motriz...). Si esta diferencia de valoración de uno y otro tipo de objetivos está teniendo su equivalente en la práctica, concretamente en cuestiones tales como el tiempo dedicado a la consecución de unos u otros objetivos, el tipo de tareas de enseñanza que se plantean, las actividades de evaluación..., puede decirse que nos encontramos ante una situación, como poco, preocupante: el profesorado de EF en primaria y secundaria antepone el aprendizaje de contenidos “supradisciplinarios”, cuyo desarrollo es una responsabilidad que ha de compartirse entre todas las asignaturas del currículo, al aprendizaje de contenidos específicos de la EF. Y tal situación, además de inducir a replantear la función de la EF en el currículo escolar —incluso a cuestionar su existencia curricular—, supone, entre otras

cosas, el abandono de las responsabilidades formativas que específicamente tiene asignadas la EF y, por tanto, de la respuesta a las necesidades de desarrollo motor que tienen los niños, niñas y adolescentes.

Sin duda la formación en valores ha de ser un aspecto fundamental en la concepción y desarrollo de una materia que se llama “educación física”, pero en ningún caso hasta el extremo de eclipsar lo que constituye el objeto central de la asignatura. Por el contrario, dicha formación en valores ha de transcurrir, preferentemente, de manera paralela al desarrollo de contenidos específicos de la EF, al igual que sucede en el caso de las otras asignaturas del currículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allison, P., Pissanos, B., Turner, A., & Law, D. (2000). Preservice physical educators' epistemologies of skilfulness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19: 141-161.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. En R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38). Washinton, DC: Hemisphere.
- Butcher, K., Sallis, J. F., Mayer, J. A., & Woodruff, S. (2008). Correlates of physical activity guidelines compliance for adolescents in 100 U.S. cities. *Journal of Adolescent Health*, 42, 360-368.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In D.C. Berliner and R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Eisenmann, J. C. (2004). Physical activity and cardiovascular disease risk factors in children and adolescents: an overview. *Canadian Journal of Cardiology*, 20, 295-301.
- Ennis, C. D., Cothran, D. J., & Loftus, S. J. (1997). The influence of teachers' educational beliefs on their knowledge organization. *Journal of Research and Development in Education*, 30 (2), 73-86.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38: 47-65.
- Ferguson, K. J., Yesalis, C. E., Pomrehn, P. R., & Kirkpatrick, M. B. (1989). Attitudes, knowledge, and beliefs as predictors of exercise intent and behavior in schoolchildren. *Journal of School Health*, 59(3), 112-115.
- Gordon-Larsen, P., Nelson, M. C., & Popkin, B. M. (2004). Longitudinal physical activity and sedentary behavior trends: Adolescence to adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, 27(4), 277-283.
- Gray, L. & Leyland, A. H. (2008) Overweight status and psychological well-being in adolescent boys and girls: a multilevel analysis. *European Journal of Public Health* 18(6), 616–621.
- Grupo de trabajo de la Unión Europea “Deporte y Salud” (2008). Directrices de actividad física de la UE. Actuaciones recomendadas para apoyar la actividad física que promueve la salud. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

- Hagger, M., Chatzisarantis, N. L., Hein, V., Soós, I., Karsai, I., Lintunen, T., & Leemans, S. (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(6), 689-711.
- Hernández, J., Velázquez, R., Martínez, M^a E., Garoz, I., López, C., & López, A. (2008). Frecuencia de actividad física en niños y adolescentes: relación con su percepción de autoeficacia motriz, la práctica de su entorno social y su satisfacción con la Educación Física. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 79-92.
- Hernández-Álvarez, J. L., Velázquez-Buendía, R., Martínez-Gorroño, M^a E., & Garoz-Puerta, I. (2009). Lifestyle and Physical Activity in Spanish Children and Teenagers: The Impact of Psychosocial and Biological Factors. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 14(2), 55-69.
- Mathers, C. D., Vos, E. T., Stevenson, C. E., & Begg, S. J. (2000). The Australian Burden of Disease Study: measuring the loss of health from diseases, injuries and risk factors. *Medical Journal of Australia*, 172, 592-596.
- Ministerio de Educación de Chile (2003). Marco para la buena enseñanza. Disponible en mayo de 2009, en: <http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf>
- O' Sullivan, M. (2005). Beliefs of teachers and teacher candidates: Implications for teacher education. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes and M. Gonzalez (Eds), *The art and science of teaching in physical education and sport*. Lisbon: Universidade Tecnica de Lisboa.
- Penney, D. (2006). Curriculum construction and change. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 242-261). London: Sage Publications.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE del 8 de diciembre de 2006
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE del 5 de enero de 2007.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 66-78.
- Sáenz-López Buñuel, P., Sicilia Camacho, A. y Manzano Moreno, J.I. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(37), 167-180. Disponible en marzo de 2010, en : <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista37/artopinion148.htm>
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(5), 963-975.