

Del Valle, S.; De la Vega, R. y Rodríguez, M (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria / Primary and Secondary School Physical Education Teachers' Beliefs. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 15 (59) pp. 507-526.
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista59/artpercepcion593.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista59/artpercepcion593.htm)
DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.007>

ORIGINAL

PERCEPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA Y SECUNDARIA

PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' BELIEFS

Del Valle, S.¹; De la Vega, R.² y Rodríguez, M.³

¹. Doctora en Psicología. Profesora en la Universidad de Castilla-La Mancha. España. sagrariodel.valle@uclm.es

². Doctor en Psicología. Profesor en la Universidad Autónoma de Madrid. España. ricardo.delavega@uam.es

³ Licenciada en CC del Deporte. Consejo Superior del Deporte. Madrid. España. maria.rodriguez@csd.gob.es

Código UNESCO / UNESCO code: 5801 Teoría y métodos educativos / Theory and educational methods; 5899 Otras Especialidades Pedagógicas: Educación Física / Other Pedagogic specialities: Physical Education

Clasificación del Consejo de Europa / Classification of the Council of Europe: 5. Didáctica y metodología / Didactics and methodology.

Recibido 30 de abril de 2012 **Received** April 30, 2012

Aceptado 14 de marzo de 2013 **Accepted** March 14, 2013

RESUMEN

El estudio ha tenido el propósito de analizar el conocimiento de la percepción de las competencias profesionales que tiene el profesor de educación física en primaria y secundaria, como uno de los aspectos que determinan la identidad de la educación física como materia escolar, para dar respuesta al análisis del estado de la educación física desde esta perspectiva. Participaron 119 docentes de Castilla-La Mancha de primaria y secundaria, a los que se les aplicó parte de la "Escala de Percepción de la eficacia de los docentes"; concretamente las preguntas referidas a la percepción sobre las competencias docentes que tienen los profesores; diseñado y validado por el grupo de investigación (GIEEAFyD-UAM), liderado por Hernández et al., (2010). Los resultados muestran que los profesores de primaria se perciben más competentes que los profesores de

secundaria en la gestión/organización de la clase y en el conocimiento didáctico de la enseñanza; las diferencias son significativas en la percepción del dominio del contenido de enseñanza y no se hallan diferencias en la capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, creencias del profesorado, competencias, primaria, secundaria.

ABSTRACT

The study has analyzed physical education teachers' self-perception of their professional competences in primary and secondary school, as one of the aspects that determines physical education identity as a school subject. The main purpose of the analysis is to review the status of physical education from this perspective. 119 primary and secondary school teachers from Castilla-La Mancha took part in the study, which applied part of the Scale of Perception of Teachers' Efficiency, designed and validated by the research group GIEEAFyD-UAM (Hernández et al. 2010), and, more specifically, those questions referred to teachers' perception of their own educational competences; The results revealed that primary school teachers regard themselves as more competent than secondary school teachers in classroom management/organization and in teaching methodology. Differences are significant in participants' perception of their command of the content and there are no differences in leadership qualities and neither in the relation to other education agents.

KEY WORDS: Physical Education, teachers' beliefs, primary, secondary.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta está motivado por el interés que suscita las creencias de autoeficacia que tiene el profesor cuando desarrolla su labor docente. Aspectos como la gestión de la clase, los estilos de enseñanza, los tipos de conocimientos, características personales del docente, el control de la disciplina en el aula y el clima de aula, la actitud de los docentes, diversidad del alumnado y herramientas didácticas, el tipo de conocimiento curricular, la toma de decisiones, etc., son elementos que conlleva la eficacia docente desde diversas perspectivas, estudiados y ordenados de distinto modo por autores como Armor et al. (1976), Berman et al. (1977), Medley (1979), Ashton y Webb (1982), De Gibson y Dembo (1984), Shulman (1987), Woolfolk y Hoy (1990), Coladarci (1992), Woolfolk (1993), Ghaith y Yaghi (1997), Calderhead (1996), Fang (1996), Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy y Hoy (1998), Prieto (2002), Martin y Hodges-Kulinna (2004), O'Sullivan (2005), Chacon (2006), Skaalvik y Skaalvik (2007), Perandones y Castejon (2007), Klassen et al. (2009), Apaslan (2009), Díaz (2009), Hernández et al., (2010). En este escenario y en línea con el estudio planteado por Shulman (1987) y Hernández et al. (2010), en este artículo se adopta la decisión de ordenar las competencias del docente de acuerdo con cuatro dimensiones: el conocimiento del contenido de enseñanza,

el conocimiento didáctico del contenido, la gestión/organización de la clase y la capacidad de liderazgo.

Al hilo de lo expresado, hemos llevado a cabo un estudio que trata de obtener una radiografía sobre las creencias del conocimiento de la percepción de las competencias profesionales que tiene el profesor de educación física en primaria y secundaria, como uno de los aspectos que determinan la identidad de la educación física como materia escolar. Se trata de dar continuidad al trabajo realizado por el Grupo de Investigación en Enseñanza y Evaluación de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Autónoma de Madrid (GIEEAFyD-UAM), liderado por Hernández et al., (2010), y ampliar su estudio analizando la realidad concreta de la percepción de las competencias profesionales del profesor de educación física de Castilla-La Mancha, para dar respuesta al análisis del estado de la educación física desde esta perspectiva; sin olvidar que existen otros muchos factores que tienen un sitio bien determinado en la construcción de su identidad como materia escolar formal.

A efectos de concretar el trabajo realizado hemos focalizado la atención en adoptar la decisión de ordenar las competencias docentes del profesor en cuatro dimensiones: el conocimiento del contenido de enseñanza, el conocimiento didáctico del contenido, la gestión/organización de la clase y la capacidad de liderazgo del docente (Shulman, 1987; Hernández et al., 2010), y basar el estudio en la revisión bibliográfica siguiente:

Respecto al *conocimiento del contenido de enseñanza* las Administraciones educativas competentes establecen el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, que deben incluir las enseñanzas comunes. Por tanto, el currículo, y en nuestro caso el de educación física, tiene dos funciones básicamente: a) el de hacer explícitas las intenciones del Sistema Educativo donde entraría a formar parte el conjunto de objetivos, competencias básicas y *contenidos*; b) la de servir como guía a la práctica docente donde se ponen en juego los métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas por la Ley. Sin perder de vista que los *contenidos básicos* de las enseñanzas mínimas, donde se incluye la educación física, se basan en una serie de fuentes que articulan la comprensión de la persona en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Soler, 1994). Destacar que el currículo de la educación física es prescriptivo en cuanto que establece un marco de obligado cumplimiento, garantizando una formación común a todos los estudiantes. Además el currículo es orientador puesto que guía la práctica educativa, y es flexible y abierto en cuanto que puede adaptarse y contextualizarse a la realidad educativa específica de cada comunidad, provincia, pueblo, colegio, aula, alumno. Y que según Sánchez Bañuelos (1986), Pierón (1988), Coll (1992), Díaz Lucea (1994), Sáez-López (1997), Contreras (1998), Sanchez Bañuelos et al., (2002), Del Valle y García (2007), señalan que los contenidos recogen el repertorio de habilidades, conocimientos y destrezas, hallándose la selección de dichos contenidos en relación con el grado de desarrollo evolutivo del estudiante, tomando como referencia el Real Decreto propuesto por el MEC, el Decreto de la Comunidad Autónoma y el Proyecto Educativo del Centro.

La percepción del profesorado en su dominio del *conocimiento didáctico del contenido* centra su atención: a) en el diseño de la programación y por ende de las unidades didácticas, teniendo en cuenta el equilibrio metodológico entre competencias, objetivos, contenidos, metodología y evaluación y la expresión de todos sus componentes (Del Valle y García, 2007); b) establece distintos tipos de tareas o actividades identificando una intencionalidad u otra en función del objetivo didáctico planteado, tener capacidad para modificar las tareas en función de los acontecimientos que puedan tener lugar durante su aplicación, la motivación hacia el desarrollo de las mismas y la atención a la diversidad (Sánchez Bañuelos, 1986; Pierón, 1988; Sáenz-López, 1997; Contreras 1998; Del Valle y García, 2007; Blázquez y Sebastiani, 2009); c) propicia aprendizajes en los estudiantes utilizando los recursos metodológicos, materiales y personales adecuados (Moston, 1978; Sánchez Bañuelos, 1986; Pierón, 1988; Delgado Noguera, 1991; Sáenz-López, 1997; Siedentop, 1998; Contreras 1998; Del Valle y García, 2007; Blázquez y Sebastiani, 2009); d) diseña situaciones que permitan evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje atendiendo a la evaluación del alumno, del profesor y del proceso (Stenhouse, 1984; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Sánchez Bañuelos, 1986, 2002; Blázquez, 1990, 1993, 2009; Gimeno, 1993; Sáenz-López, 1997; Contreras, 1998; Del Valle y García, 2007; Zabala y Arnau, 2007).

Respecto a la *gestión/organización de la clase*, Sanchez Bañuelos (1986), Pieron (1988), Delgado Noguera (1991), Del Villar (1993), Calderhead (1996), Fang, (1996), Sáenz-López (1997), Contreras (1998), Seners (2001), O'Sullivan, (2005), Bores (2005), De Miguel (2006), Del Valle y García (2007), proponen unas variables a tener en cuenta en la organización de la sesión como por ejemplo: personalidad del profesor; dominio de los contenidos y aptitudes relacionadas con la especialidad; imagen del profesor; grado de credibilidad; plantear actividades motivantes; construir competencia, crear un clima positivo; reglas de comportamiento claras; buena organización de la actividad; atención a la participación de los alumnos en la sesión; formación de los alumnos en la clase; secciones que se llevan a cabo en las actividades; organización del material; la comunicación en la enseñanza; evolución de la sesión; actitud docente equilibrada y en lo referente al control de la sesión, el profesor debe ser capaz de que los alumnos respeten las normas y que realicen lo que se les diga para tener una buena organización de la sesión. El control da lugar a una buena organización y ésta a una participación, motivación y aprendizaje por parte de los alumnos.

Por último *la capacidad de liderazgo y la relación con otros agentes* implicados en la educación: los padres, los compañeros, es un saber ejercer una influencia en las clases, en el sentido de llevar a los alumnos a alcanzar las competencias básicas propuestas para el nivel educativo en el que se encuentre, en función del diseño coherente de la programación. La suposición de que la intervención del profesor tiene un impacto en el desempeño y satisfacción de los alumnos, en su bienestar físico y salud psicológica, transforma el liderazgo en una de las competencias fundamentales de la interacción que realiza el profesor con los alumnos y con los demás miembros de la comunidad educativa, corroborado por Tedesco (1998), Majó (2000), García y Ruiz (2001),

Katzenmeyer y Moller (2001), Day, Sammons, y Hopkins (2009), Hernández et al., (2010).

2. OBJETIVOS

En primer lugar, nos interesa entender cómo se perciben de competentes los profesores de educación física en Castilla-La Mancha. Es decir, analizar a través de su percepción la actuación docente; cómo conjugan en uno el *saber* y *saber hacer*. Esto es, cómo se perciben en cada una de las competencias docentes que conforman las creencias de autoeficacia de los profesores de educación física; siendo importante analizar hasta qué punto se perciben dominando o no el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico, la gestión/organización de la clase y la capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, trataremos de constatar los distintos niveles de comprensión de la autoeficacia en función del sexo del profesor. Es decir, indagaremos en las dificultades y los avances específicos de la percepción de cada una de las competencias docentes en cuanto a ser profesor o profesora.

En tercer lugar, parece oportuno analizar los distintos niveles de comprensión de la autoeficacia en función de la etapa educativa en la que se encuentre el profesor de educación física: primaria o secundaria. Es decir, indagaremos en las dificultades y los avances específicos de la percepción de cada una de las competencias docentes distinguiendo las dos etapas educativas.

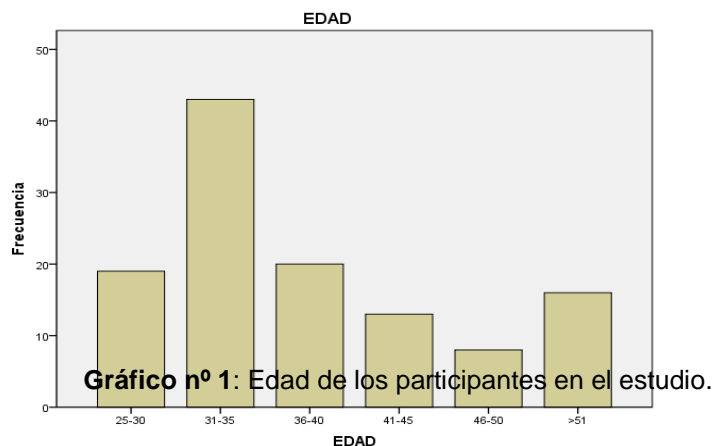
3. METODOLOGÍA

La descripción del diseño metodológico de este estudio, siguiendo las propuestas de Thomas y Nelson (2007), se encuadra dentro de un tipo de diseño no experimental y descriptivo asociativo.

Este tipo de trabajo se caracteriza por describir las variables objeto de estudio, sin considerar hipótesis causales o de otro tipo.

3.1. Participantes

La muestra de estudio ha estado formada por un total de 119 profesores de Educación Primaria y Secundaria. Dicha muestra se ha clasificado por grupos de edad del siguiente modo (ver gráfico nº 1):



Del total de participantes, 63 profesores imparten clase en primaria, representando el 52,9% de la totalidad de la muestra y 56 profesores pertenecen a secundaria siendo el 47,1% restante. Refiriéndonos al sexo, el 70% -de los 119 profesores-, pertenecen al sexo masculino, siendo únicamente el 30% mujeres. A continuación mostramos la tabla nº 1, donde se refleja los años de experiencia de la muestra escogida. En ella podemos ver como más del 50% de los participantes tienen entre 5 y 15 años de experiencias como docente de Educación Física, aspecto muy interesante a destacar.

Años de experiencia	Frecuencia	Porcentaje
< 5 años	24	20,2
5 – 10 años	40	33,6
11 – 15 años	26	21,8
16 – 20 años	12	10,1
>20 años	17	14,3
Total	119	100,0

Tabla nº 1: frecuencias de los años de experiencia de la muestra.

Los 119 profesores pertenecen a centros públicos de la comunidad de Castilla-La Mancha, la razón para escoger la muestra de profesores de primaria y secundaria está basada en analizar si existen diferencias en las creencias de autoeficacia de los profesores por pertenecer a diferentes niveles educativos.

3.2. Procedimiento

El procedimiento utilizado para la recogida de datos de los profesores se llevó a cabo durante los meses de abril-junio de 2011, en primer lugar se elaboró una web-questt por parte de los autores, con los ítems que forman el instrumento seleccionado para obtener la información, basado en parte del estudio de Hernández et al., (2010); concretamente lo referido a la competencia percibida del profesor en cuanto al conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico, la gestión/organización de la clase y la capacidad de liderazgo del profesor y la relación con otros agentes. Dicha web-questt se les hizo llegar a todos los profesores de educación física de Castilla-La Mancha a través de sus correos electrónicos personales, mediante un e-mail donde se les explicaba quién eran

los investigadores, cuál era el motivo del contacto, cuál era la finalidad y los objetivos de la investigación, junto con el procedimiento a seguir para rellenar la web-questt y la información pertinente del consentimiento previo de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha y a la Dirección General de Deportes. La cumplimentación del cuestionario por parte de cada uno de los profesores de educación física voluntarios y anónimos se llevó a cabo en mayo y junio de 2011. Todos los profesores debían dar su consentimiento personal para formar parte del estudio, rellenando la casilla de aceptación voluntaria antes de poder enviar la encuesta cumplimentada. Todos los datos de las encuestas cumplimentadas se almacenaron en el espacio virtual de google, creado expresamente para la investigación y se pudieron exportar en una hoja excel 2007, para el tratamiento estadístico.

De acuerdo con los criterios éticos inherentes a este tipo de investigación, como hemos visto se solicitaron los correspondientes permisos a la Consejería de Educación y a los profesores (consentimiento firmado), cuya participación fue voluntaria, garantizando en todo momento el anonimato. Como es obvio, los profesores participaron libremente en este estudio, y en todo momento se ha mantenido la confidencialidad de su identidad.

3.3. Instrumento

Para la recogida de la información, utilizamos el cuestionario elaborado por el grupo de investigación GIEEAFyD-UAM, para medir las competencias profesionales. Respecto a la estructura del cuestionario para los profesores se debe indicar que permite recoger información sobre aspectos característicos del profesorado que responde a la encuesta: edad, género, etapa educativa y años de experiencia docente. Además, contiene diversas preguntas y escalas que permiten obtener información sobre la valoración que el propio docente realiza de sus competencias profesionales: *conocimiento del contenido*, *conocimiento didáctico*, *la gestión/organización de la clase* y *la capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes*. El objetivo del diseño del cuestionario está dirigido a recabar información sobre la percepción que los profesores de educación física tienen de su propia competencia para enfrentarse a la compleja tarea de la enseñanza. Los ítems aluden a situaciones extraídas de la enseñanza real después de un exhaustivo análisis de trabajos anteriores. En cuanto a las características psicométricas del instrumento, debemos decir que estamos hablando de una herramienta con una alta fiabilidad (Alpha de Combrach >0,83), con una adecuada comprobación de su comprensión puesto que se aplicó en un estudio piloto a 119 participantes de las mismas características de edad y género que los participantes del estudio que se presenta. Y una consistencia interna muy positiva (Alpha de Combrach >0,84).

El cuestionario se responde mediante una escala Likert de 5 niveles (1= nada de acuerdo; 2= poco; 3= suficiente; 4= bastante; 5= muy de acuerdo) y se distinguen cuatro dimensiones diferentes de entre los 42 ítems que lo conforman:

1. *Conocimiento del contenido* (ej.: Puedo afrontar con competencia el desarrollo de las clases sea cual sea el contenido que vaya a utilizar).
2. *Conocimiento didáctico del contenido* (ej.: Soy capaz de tener en cuenta las características y necesidades formativas del alumnado a la hora de diseñar las tareas de clase).
3. *Gestión/organización de la clase* (ej.: Soy capaz de organizar a las alumnas y alumnos en el menor tiempo posible para realizar tareas de aprendizaje).
4. *Capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes* (ej.: Soy capaz de exponer con claridad a los padres los objetivos formativos de la educación física).

3.4. Criterios de análisis y tratamiento estadístico

Los datos procedentes de la encuesta han sido tratados con el programa estadístico SPSS versión 17.0, se han obtenido descriptivos básicos con el objeto de observar posibles diferencias significativas en función de variables de género y la etapa educativa de los profesores, según los objetivos de estudio se ha aplicado la técnica de *t* de Students, la correlación de Pearson y el cálculo del anova. En el cálculo del anova se llevó a cabo un análisis de la varianza de un factor, tomando como variables dependientes las cuatro dimensiones del cuestionario: *Conocimiento del contenido*, *Conocimiento didáctico del contenido*, *Gestión/organización de la clase* y *Capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes*. Como factor se tomó el género de los participantes, Hombres (n= 83) y Mujeres (n= 36). Además, se ha procedido al análisis de la varianza de un factor, tomando como variables dependientes las cuatro dimensiones del cuestionario, (1) *Conocimiento del contenido*, (2) *Conocimiento didáctico del contenido*, (3) *Gestión/organización de la clase* y (4) *Capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes*; y como factor la etapa educativa en la que desempeña su labor docente el profesor, siendo en este caso la Educación Primaria (n=63) y la Educación Secundaria (n=56).

4. RESULTADOS

Realizado el análisis descriptivo oportuno, se llevó a cabo el análisis de las diferencias y similitudes que existen en la percepción de las competencias docentes: *conocimiento del contenido*, *conocimiento didáctico*, *gestión/organización de la clase* y *capacidad de liderazgo y relación con otros agentes*, para el total de la muestra, mediante la prueba *t* de Students para una muestra, con un intervalo de confianza del 95 %. Se halló que los cuatro aspectos valorados eran significativos entre sí como se destaca en la tabla nº 2, que se presenta a continuación:

	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior
Conocimiento del contenido de enseñanza	85,742	118	0,000	4,10504	4,0102	4,1999
Conocimiento didáctico del contenido	82,047	118	0,000	3,99230	3,8959	4,0887
Gestión y organización de la clase	85,891	118	0,000	4,14146	4,0460	4,2369
Capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes	70,329	118	0,000	3,91597	3,8057	4,0262

Tabla 2. Prueba t de Students para una muestra.

Si los valores citados anteriormente los representamos en el gráfico nº 2, se observa de mayor a menor el predominio de la *gestión/organización de la clase*, el *conocimiento del contenido*, el *conocimiento del contenido didáctico* y la *capacidad de liderazgo y relación con otros agentes*.

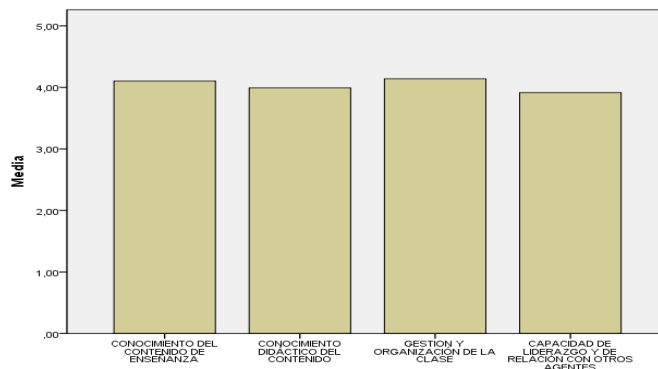


Gráfico 2. Media de cada una de las competencias.

La correlación de Pearson entre las cuatro competencias docentes es evidente si pensamos que en torno al *conocimiento del contenido* giran significativamente el *conocimiento didáctico del contenido* (0,812**) y en menor medida la *gestión/organización de la clase* (0,682**) y la *capacidad de liderazgo y relación con otros agentes* (0,644**). El conocimiento didáctico correlaciona muy significativamente con la *gestión/organización de la clase* (0,805**), y con la *capacidad de liderazgo y relación con otros agentes* (0,772**); amén de la correlación significativa con el *conocimiento del contenido* expuesto anteriormente. Por último, la *gestión/organización de la clase* correlaciona en menor medida con el *conocimiento del contenido* (0,682**), y con la *capacidad de liderazgo y relación con otros agentes* (0,613**).

Realizada la prueba t de Students para muestras independientes en función del género, tomando las cuatro competencias objeto de estudio, para un intervalo de confianza del 95%, encontramos que no existen diferencias significativas en función del sexo. Veamos la tabla nº 3:

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Conocimiento del contenido de enseñanza	Se han asumido varianzas iguales	5,085	0,026	1,452	117	0,149	0,150	0,103	-0,054	0,356
	No se han asumido varianzas iguales			1,322	54,711	0,192	0,150	0,113	-0,077	0,378
Gestión y organización de la clase	Se han asumido varianzas iguales	0,075	0,784	0,983	117	0,327	0,103	0,104	-0,104	0,311
	No se han asumido varianzas iguales			0,956	62,478	0,343	0,103	0,108	-0,112	0,319
Capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes	Se han asumido varianzas iguales	0,005	0,942	1,102	117	0,273	0,133	0,121	-0,106	0,373
	No se han asumido varianzas iguales			1,086	64,490	0,282	0,133	0,122	-0,111	0,378
Conocimiento didáctico del contenido	Se han asumido varianzas iguales	0,150	0,699	0,115	117	0,909	0,012	0,106	-0,198	0,222
	No se han asumido varianzas iguales			0,113	64,755	0,910	0,012	0,107	-0,202	0,227

Tabla 3. Prueba t de Students para muestras independientes en función del género.

En el siguiente gráfico queda reflejado lo que ha ocurrido en torno al factor género. Como podemos observar tanto los profesores como las profesoras puntúan sobre 4 de un máximo de 5 en la escala lickert. Los profesores se perciben más competentes que las profesoras, destacando el *conocimiento del contenido*, la *gestión/organización de la clase* y la *capacidad de liderazgo y relación con otros agentes* por encima del *conocimiento didáctico del contenido*; no reflejándose así en las profesoras que estiman que llevan a cabo con más pericia la *gestión/organización* de la clase y la *capacidad de liderazgo y relación con otros agentes*; y a la par en condiciones muy igualadas el *conocimiento del contenido* y el *conocimiento didáctico del contenido*; no sin dejar constancia de que las diferencias no son significativas entre ambos. Veamos el gráfico nº 3:

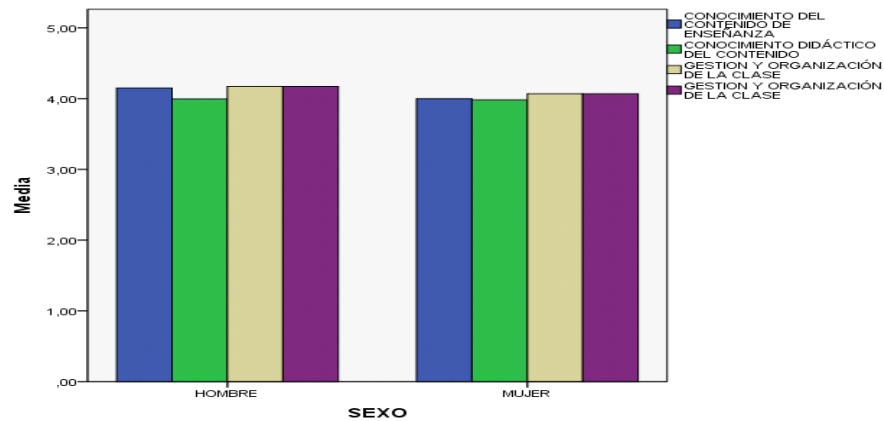


Gráfico 3. Competencias profesionales en función del sexo.

El análisis de varianza de las cuatro dimensiones del cuestionario, en función del género, corrobora lo hallado con anterioridad en lo que respecta a no encontrar diferencias significativas en el anova de un factor, tomando como variables dependientes las agrupaciones del cuestionario antes comentadas y como factor el género. Tampoco se observó tendencia alguna en ninguna de las variables.

Realizado una prueba *t* de students para muestras independientes, en función de la etapa educativa, tomando las cuatro competencias objeto de estudio, para un intervalo de confianza del 95%, encontramos que existen diferencias muy significativas entre la etapa de primaria y secundaria en las competencias *gestión/organización de la clase* y *conocimiento didáctico del contenido*; y diferencias significativas en el *conocimiento del contenido de enseñanza*, sin hallarse diferencias en la *capacidad de liderazgo* y en la *relación con otros agentes* que intervienen en el proceso educativo. Veamos la tabla siguiente nº 4:

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Conocimiento del contenido de enseñanza	Se han asumido varianzas iguales	0,005	0,944	2,098	117	0,038	0,198	0,094	0,011	0,385
	No se han asumido varianzas iguales			2,089	112,771	0,039	0,198	0,094	0,010	0,386
Gestión y organización de la clase	Se han asumido varianzas iguales	0,525	0,470	2,977	117	0,004	0,278	0,093	0,093	0,463
	No se han asumido varianzas iguales			2,946	107,811	0,004	0,278	0,094	0,091	0,465
Capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes	Se han asumido varianzas iguales	0,042	0,838	1,729	117	0,087	0,191	0,110	-0,027	0,410
	No se han asumido varianzas iguales			1,728	115,353	0,087	0,191	0,110	-0,027	0,410
Conocimiento didáctico del contenido	Se han asumido varianzas iguales	0,518	0,473	2,640	117	0,009	0,251	0,095	0,062	0,439
	No se han asumido varianzas iguales			2,620	110,516	,010	0,251	0,095	0,061	0,440

Tabla 4. Prueba t de Students para muestras independientes. Etapa primaria y secundaria.

Si realizamos la representación gráfica de los datos para ver cómo se comporta la muestra en primaria y en secundaria, observamos que en la etapa de primaria los profesores se perciben por encima de 4 en la escala lickert, destacando en orden de prioridad en *gestión/organización de la clase* y *capacidad de liderazgo y relación con otros agentes*; seguido del *conocimiento del contenido* y en último lugar el *conocimiento didáctico del contenido*. Por otro lado, los profesores de secundaria se perciben casi llegando a 4 puntos en la escala lickert, por debajo de los profesores de educación primaria, destacando en el *conocimiento del contenido*, seguido a la par por las competencias *gestión/organización de la clase* y *capacidad de liderazgo y relación con otros agentes*; y por último, no muy alejado el *conocimiento didáctico del contenido* (gráfico nº 4):

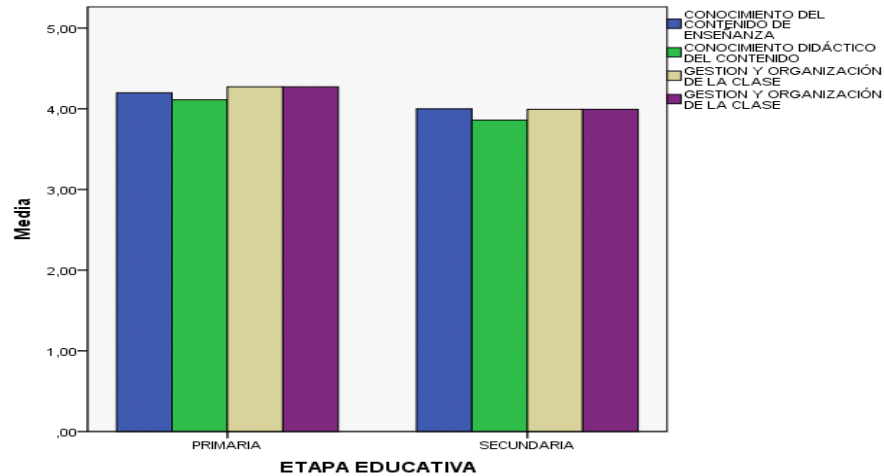


Gráfico 4. Competencias profesionales en función de la etapa educativa.

En el análisis de varianza de las cuatro dimensiones del cuestionario, en función de la Etapa Educativa, hallamos que existen diferencias significativas en las variables *conocimiento del contenido*, *conocimiento didáctico del contenido* y *gestión/organización de la clase*, siendo en todas ellas las puntuaciones de los profesores de educación primaria mayores que las puntuaciones obtenidas por los profesores de educación secundaria. Veamos la tabla nº 5:

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Conocimiento del contenido de enseñanza	Inter-grupos	1,167	1	1,167	4,402	0,038
	Intra-grupos	31,020	117	0,265		
	Total	32,187	118			
Conocimiento didáctico del contenido	Inter-grupos	1,869	1	1,869	6,969	0,009
	Intra-grupos	31,378	117	0,268		
	Total	33,246	118			
Gestión y organización de la clase	Inter-grupos	2,298	1	2,298	8,861	0,004
	Intra-grupos	30,348	117	0,259		
	Total	32,647	118			
Capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes	Inter-grupos	1,084	1	1,084	2,988	0,087
	Intra-grupos	42,451	117	0,363		
	Total	43,535	118			

Tabla 5. Análisis de la Varianza de las cuatro dimensiones del cuestionario en función de la etapa educativa

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Tomando la muestra en su conjunto y con respecto a la aplicación del estadístico de la *t* de Students comprobamos que en los datos sobre la percepción de las cuatro competencias que tienen los profesores, se obtienen diferencias significativas lo que nos hace pensar que el instrumento utilizado sirve para diferenciar categóricamente la percepción de una competencia de otra en línea con el análisis de la bibliografía donde se ponía de manifiesto que era necesario organizar las competencias docentes por categorías (Medley, 1979; Shulman, 1987; Hoy y Woolfolk, 1993; Martin y Hodges-Kulinna, 2004; Prieto,

2005; Apaslan, 2009; Hernández et al., 2010; amén de concretar el tipo de conocimiento curricular que debe dominar un profesor en el desempeño de su labor profesional, como es el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido, de acuerdo con lo que propone Shulman, 1987).

Si nos detenemos ahora en la representación gráfica expuesta donde se pone de manifiesto la media de cada una de las percepciones sobre las competencias con una puntuación elevada cercana al 4 en la escala 0-5 de tipo lickert, hallamos que en primer lugar es la percepción de la *gestión/organización* de la clase la que dan prioridad valorándolo más los profesores, en segundo lugar el *conocimiento del contenido*, en tercer lugar el *conocimiento del contenido didáctico* y en cuarto lugar la *capacidad de liderazgo y relación con otros agentes*. Estos resultados alumbran la posibilidad de manifestar que los profesores perciben que están más preocupados por el control y la organización de la sesión y por el dominio de los contenidos de enseñanza que por el conocimiento del contenido didáctico y la mejora de su capacidad de liderazgo. Esto no es sorprendente si pensamos que los profesores creen que por encima del aprendizaje es necesario que exista un control y organización de la sesión, aspecto que corroboran los autores Del Villar (1993) y Saénz-López (1997), Senners (2001), Bores (2005), cuando exponen que el control de la sesión es un aspecto prioritario que desenvuelve el devenir de la organización eficaz, la participación de los estudiantes, la motivación y el aprendizaje significativo. Otro tema sería preguntarnos por qué la *capacidad de liderazgo y la relación con otros agentes* se percibe ocupando el último lugar cuando un líder genera un desarrollo del aprendizaje en los estudiantes, en todos los ámbitos de su persona (Day, Sammons, y Hopkins, 2009). A lo que en línea con Pastor (2001), puede ser debido a que la formación de los docentes no está orientada en función de los nuevos paradigmas mediante un proceso de revisión crítica y una actualización coherente con las aportaciones de las modernas ciencias del hombre. Por último encontrar en el penúltimo la *competencia percibida del contenido didáctico* no deja de poner en tela de juicio cuál es el carácter de uso de los recursos metodológicos necesarios para conducir el aprendizaje. El diseño de la programación, el diseño de actividades y tareas, el aprendizaje de los alumnos o la evaluación, son elementos sobre los cuales parece que los profesores prestan más atención por el grado de incertidumbre que a veces conlleva. Quizás sea más fácil dominar el contenido de enseñanza o la *gestión/organización* que el conocimiento didáctico del contenido.

La correlación de Pearson entre las cuatro competencias son evidentes si pensamos que en torno a la percepción del conocimiento didáctico del contenido giran las demás competencias. Los profesores deben llevar a cabo una programación, un diseño de actividades, comprobar el aprendizaje de los alumnos, evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; ayudados por un buen conocimiento del contenido, una buena *gestión/organización* de la clase, con capacidad de ser líder y relacionarse con los agentes que intervienen en el proceso educativo. De ahí la importancia de una formación continua y constante en la metodología de enseñanza y el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje al ritmo que cambia la sociedad.

Con relación al sexo, tanto en los profesores como en las profesoras destacan la percepción del *conocimiento del contenido*, la *gestión/organización de la clase*, la *capacidad de liderazgo y relación con otros agentes* y en último lugar, el *conocimiento didáctico*. Aspectos que por su proximidad entre sí no tienen diferencias significativas entre ellos, pero nos indican que por sexos, la percepción de la *capacidad de liderazgo* o la percepción del *conocimiento didáctico del contenido* ocupan los últimos lugares devenido quizá por el sentimiento de un menor control en la toma de decisiones (Sánchez Bañuelos, 1986; Pierón, 1988; Coll, 1992; Díaz Lucea, 1994; Soler, 1994; Calderhead, 1996; Fang, 1996; Sáez-López, 1997; Contreras, 1998; Sanchez Bañuelos et al., 2002; O'Sullivan, 2005; Del Valle y García, 2007; Blázquez y Sebastiani, 2009; Hernández et al., 2010).

Si nos detenemos en el análisis de las diferencias entre etapas educativas: primaria y secundaria, hemos comprobado que aplicado el estadístico de la *t* de Students existen diferencias muy significativas entre las creencias de los docentes a favor de los profesores de primaria frente a los profesores de secundaria en la *gestión/organización de la clase* y en el *conocimiento didáctico de la enseñanza*; las diferencias son significativas en la percepción del dominio del *contenido de enseñanza* y no se hallan diferencias en la *capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes*. Esto nos hace pensar en las diferencias en cuanto a los tipos de gestión que se lleva a cabo en primaria y secundaria. Quizás por la mayor complejidad que existe en secundaria los profesores se perciban menos competentes que los de primaria. Otro elemento de juicio se vierte en torno a la mayor motivación que tienen los niños de primaria si lo comparamos con la motivación de los estudiantes de secundaria (Sáenz-López, 1997). Lo que nos desconcierta un poco es por qué los profesores de secundaria se perciben menos competentes en el dominio del contenido didáctico que los de primaria, si la carga lectiva en la formación inicial del profesorado es mayor para los profesores que ejercen su labor docente en secundaria. Quizás sea debido a una falta de focalización y carácter de uso en la enseñanza que les ayude a resolver problemas de la vida cotidiana (Pastor, 2001) o debido a que la *gestión/organización de la clase* se hace más compleja en secundaria que en primaria; dicho sentir repercute en una baja percepción en el dominio del *contenido didáctico* que es lo que se pone de manifiesto en la sesión educación física. Si analizamos ahora lo relativo la percepción del *conocimiento de enseñanza*, los profesores de primaria tienen una creencia del dominio de ellos mayor que los profesores de secundaria hecho paradójico si se realiza una lectura en profundidad del Decreto de Primaria, puesto que los contenidos en primaria son menos concretos que en secundaria. Esta reflexión nos lleva a pensar que hubiera sido necesario ahondar más en este aspecto, puesto que las preguntas que se hacen en el cuestionario tienen un carácter general que nos impide llegar más lejos con el razonamiento que hemos comenzado. Preguntas del tipo: "Me siento capaz de utilizar contenidos diversos para desarrollar las mismas capacidades en los estudiantes..." o "Puedo afrontar con competencia el desarrollo de las clases sea cual sea el contenido que se vaya a utilizar", son de carácter muy general que beneficia al diseño de contenidos con un carácter amplio. Por último, no se hallan diferencias significativas en la percepción de la *capacidad de liderazgo y relación con otros*

agentes. Al hilo de lo expuesto observamos como los profesores de primaria junto con los de secundaria se perciben más competentes en la *gestión/organización de la clase* y en el *dominio del contenido* y en la *capacidad de liderazgo y relación con otros agentes* que en cuanto al dominio del *conocimiento didáctico del contenido*. A su vez, se vuelve a redibujar en el análisis de varianza que las diferencias muy significativas entre primaria y secundaria vienen de la mano de la percepción del *conocimiento didáctico del contenido*, la *gestión/organización de la clase* y de manera significativa respecto al *conocimiento del contenido*. Ambas etapas parece que se perciben competentes en la *capacidad de liderazgo y relación con otros agentes*, necesaria en el desarrollo de la labor docente.

6. CONCLUSIONES

Después de analizar los resultados llegamos a las siguientes conclusiones, los profesores de educación física de Castilla-La Mancha participantes en este estudio se perciben muy competentes en cada una de las competencias estudiadas, ordenándose del siguiente modo *gestión/organización de la clase*; *conocimiento del contenido de enseñanza*; *conocimiento didáctico del contenido* y *capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes*.

En cuanto al modelo que se establece tomando la percepción de las cuatro competencias en su conjunto, hemos encontrado que el *conocimiento didáctico* es la competencia que correlaciona más significativamente con el resto de competencias, siendo por orden con el *conocimiento del contenido de enseñanza*, la *gestión/organización de la clase* y la *capacidad de liderazgo y relación con otros agentes*. Lo que nos hace pensar en la importancia que adquiere una buena formación inicial y permanente en el *conocimiento didáctico del contenido* puesto que es el eje sobre el que pivota las demás competencias en el desarrollo (Moston, 1978; Stenhouse, 1984; Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Sánchez Bañuelos, 1986, 2002; Pierón, 1988; Blázquez, 1990, 1993, 2009; Delgado Noguera, 1991; Gimeno, 1993; Sáenz-López, 1997; Siedentop, 1998; Contreras, 1998; Del Valle y García, 2007; Zabala y Arnau, 2007; Blázquez y Sebastiani, 2009; Hernández et al., 2010). Sin olvidar que sin un buen *conocimiento didáctico del contenido* podemos caer en la incapacidad de cambio metodológico en nuestra disciplina, perdiendo el tren del cambio social como afirma Pastor (2001).

En función del género no se han observado diferencias significativas respecto a sus creencias para el total de la muestra, sin olvidar que puede ser debido a un desequilibrio de la muestra en cuanto al género (han participado 83 profesores y 36 profesoras), en pos de favorecer el carácter voluntario de la investigación; o porque en la profesión de docente no existen diferencias en cuanto a las funciones en el trabajo. Ambos, hombres y mujeres, valoran muy positivamente sus competencias docentes alrededor de 4 en la escala lickert, despuntando una clara tendencia más elevada en la percepción de las competencias en los profesores que en las profesoras, ordenándose del siguiente modo: *conocimiento del contenido*, *gestión/organización de la clase*, *capacidad de liderazgo y relación con otros agentes* y por último, el *conocimiento*

didáctico del contenido. Estos datos nos dirigen a pensar que el *conocimiento didáctico del contenido* es uno de las competencias a las que se debe prestar más atención en la enseñanza inicial de la formación de profesores o en la formación permanente, puesto que en su día a día es donde se perciben menos competentes. Esto nos lleva a pensar en tres aspectos: a) en las Facultades de Formación de Formadores hay que repensar sobre qué tipo de enseñanza se está ofreciendo puesto que en la realidad práctica se necesita mejorar; b) es oportuno incidir en una buena formación permanente que trate estos temas; c) los profesores dominan la competencia del conocimiento didáctico pero como se deben tomar muchas decisiones en un entorno complejo, no es tan fácil percibirse competente.

Si bien tanto los profesores de primaria como de secundaria se perciben muy competentes en el desarrollo de su labor docente, puntuando sobre 4 en la escala de lickert. Concluimos que existen diferencias significativas entre la etapa de primaria y secundaria a favor de la primera, ordenándose las competencias: *gestión/organización de la clase*, el *conocimiento didáctico del contenido*, *contenido de enseñanza*. Es interesante resaltar cómo en primaria los profesores se sienten más capaces de *gestionar el control y la organización de la clase* e imponer un orden que conlleva a una participación, motivación y aprendizaje por parte de los alumnos, corroborado por autores como Sanchez Bañuelos (1986), Pieron (1988), Woolfolk y Hoy (1990), Delgado Noguera (1991), Del Villar (1993), Sáenz-López (1997), Contreras (1998), Senners (2001), Bores (2005), Del Valle y García (2007), Klassen, et al., (2009); a sabiendas que un buen dominio de la disciplina en clase, repercute en una mayor autoeficacia. Como ya se ha expuesto, estas diferencias pueden devenir de que en primaria es más sencilla la *gestión/organización de la clase* que en secundaria en cuanto a la motivación se refiere. Si nos detenemos ahora en el lugar que ocupa la segunda competencia el *conocimiento didáctico del contenido*, señalamos que los profesores de primaria perciben que programan, realizan actividades de enseñanza-aprendizaje, controlan el aprendizaje de los alumnos y la evaluación del proceso, mejor que los profesores de secundaria. Esto puede ser debido por un lado, al dominio del mismo por parte de los profesores fruto de una buena instrucción en su formación inicial; por otro, a que es más sencillo poner en práctica el proceso didáctico al tener un Decreto más abierto de carácter general y no se necesita un conocimiento más específico como ocurre en secundaria; o por último pensar que sería conveniente concretar más las preguntas utilizadas en el instrumento aplicado, para no caer en errores a la hora de interpretar los resultados encontrados. En cuanto al *conocimiento del contenido de enseñanza*, los profesores de primaria se perciben más competentes en el dominio de los mismos que los profesores de secundaria, quizás debido al carácter más general del contenido que se utiliza en primaria.

No se hallan diferencias significativas en la percepción de la *capacidad de liderazgo y de relación con otros agentes*. Lo que nos lleva a afirmar que tanto los profesores de primaria como de secundaria se perciben muy competentes sobre su nivel de competencia y dominio de las posibilidades de utilización de recursos docentes o particulares, con la intención de establecer relaciones cordiales y fluidas con otros miembros de la comunidad educativa (Hernández et al., 2010).

Terminada la exposición de las conclusiones concluimos en general que los profesores de educación física de educación primaria y secundaria de Castilla-La Mancha, se perciben con un alto grado de competencia en las diferentes dimensiones estudiadas con relación al desarrollo de su labor docente, en línea con los resultados hallados en el estudio de Hernández et al., (2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apaslan, O. (2009). Validation of the physical education teachers' physical activity self-efficacy scale with a turkish sample. *Revista Social behavior and personality*, 37 (2), 223-230. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2009.37.2.223>
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. y Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation.
- Ashton, P. y Webb, R. (1982). Teachers' sense of efficacy; Toward an ecological model. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Berman, P., McLaughlin, M. W., Bass, G., Pauly, E. y Zelman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: factors affecting implementation and continuation*. Santa Mónica, CA: The Rand Corporation.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en educación física*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (1993). Orientaciones para la evaluación en EF en la enseñanza primaria. En VVAA. *Fundamentos de la EF para la enseñanza primaria*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (2009). La evaluación de las competencias a partir de la Educación Física. En Domingo Blázquez y Enric M^a Sebastiani (eds). *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp.163-188). Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. y Sebastiani, E. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Bores, N. J. (Coord) (2005). *La lección de educación física en el tratamiento pedagógico de lo corporal. Materiales de investigación-acción en distintos contextos educativos*. Barcelona: INDE.
- 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.
- Chacón, C. (2006). Formación inicial y competencia comunicativa: Percepciones de un grupo de docentes de inglés. *Educere*, 32, 121-130.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337 <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.1992.9943869>
- Coll, C. (1992). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. London: Department for Children, Schools and Families, Research

- Report. Disponible en:
<http://publications.dcsf.gov.uk/eOrderingDownload/DCSF-RR108.pdf>
- De Miguel, M. (2006): Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Madrid: Alianza Editorial.
- Del Valle, S. y García, M. J. (2007). Como programar en Educación física paso a paso. Barcelona: INDE.
- Del Villar, F. (1993). El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos inicial. Tesis Doctoral. Documento inédito. Universidad de Granada: Granada.
- Delgado, M. A. (1991): Los estilos de enseñanza en la E. Física: propuesta para una reforma de la enseñanza. Universidad de Granada, ICE: Granada.
- Díaz, J. (1994). El currículum de la educación física en la Reforma educativa. Barcelona: INDE.
- Díaz, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 9 (35) pp. 322-348.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38: 47-65. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188960380104>
- García, L. y Ruiz, M. (2001). El educador. En Medina, R., Rodríguez, T., Ghaith, G. y Yaghi, H. (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458.
- Gibson, S. y Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569- 582. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gimeno, J. (1993). La evaluación de la enseñanza, en: Gimeno y Pérez, G. (comp.): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hernández, J. L. y Velazquez, R. (2010). *La educación Física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona: Grao
- Hoy, W. K. y Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372. <http://dx.doi.org/10.1086/461729>
- Katzenmeyer, M. y Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V.S., Wong, I.Y.F. y Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Majó, J. (2000). Educación, ciencia y tecnología. En Rodríguez, T. et al. (Coords). *Cambio educativo: presente y futuro* (pp.75-84). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Martin, J. J. y Kulinna, P. H. (2004). Self-efficacy theory and the theory of planned behavior: Teaching physically active physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75 (3), 288-298. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2004.10609161>

- McCombs, B. L. (1986). The role of the self-system in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 314-332. [http://dx.doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90028-7](http://dx.doi.org/10.1016/0361-476X(86)90028-7)
- Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. En P. L. Peterson y H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implications* (pp. 11-26). Berkeley: McCutchan.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Paidós.
- Pastor, J. L. (2001). *De funámbulos, Gimnasiarcas y Profesores de Educación física*. Pila Teleña: Madrid.
- 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.
- Perandones, T. M. y Castejón, J. L. (2007). Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato. En: V Congreso Internacional "Educación y Sociedad" [Recurso electrónico]: *La Educación: Retos del S. XXI* : Granada, 30 de noviembre y 1-2 de diciembre / Edición: Armando Jiménez Correa y M^a Angeles Lou Royo. Granada: Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Granada, Almería y Jaén.
- Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Prieto, L. (2002). El análisis de las creencias de auto-eficacia: Un avance hacia el desarrollo profesional del docente. *Miscelánea Comillas*, 60, 591-612.
- Prieto, L. (2005). Las creencias de autoeficacia docente del profesorado universitario. Síntesis de la investigación. Consultado el 10 de julio del 2010 en <http://www.des.emory.edu/mfp/PrietoSintesis.pdf>
- Sáenz-López, P. (1997). *La Educación física y su didáctica*. Sevilla: Wanceulen.
- Sánchez Bañuelos, F. (1986). *Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Bañuelos, F., Contreras, O., Fernández, E., Zagalaz, M. L., Pacheco, M. J., Gil, P. y Blández, J. (2002). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Prentice Hall.
- Seners, P. (2001). *La lección de educación física*. Barcelona: INDE.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ense-ar la E.F*. Barcelona: INDE.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Soler, M. (1994). Una experiencia de mejora de la calidad: el proceso de la reforma educativa en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 97-141
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

- Tedesco, C. (1998). Profesores de enseñanza secundaria. Papel del futuro. En AAVV. Aprender para el futuro. La educación secundaria pivote del sistema educativo (pp.48-60). Madrid: Fundación Santillana.
- Thomas, J. R. y Nelson, J. K. (2007). Métodos de investigación en actividad física. Barcelona: Paidotribo.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 2(68), 202-248. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Woolfolk, A. (Ed.) (1993). *Readings and cases in educational psychology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Woolfolk, A. y Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Zabala, Z. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Referencias totales / Total references: 54 (100%)

Referencias propias de la revista / Journal's own references: 1 (1,85%)