

De la Torre Cruz, Manuel J.; Martínez-López, Emilio J. (2010). Expectativas de autoeficacia e inquietudes docentes de los aspirantes a maestros de Educación Física en el tratamiento del alumnado con sobrepeso. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 99-118.

EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA E INQUIETUDES DOCENTES DE LOS ASPIRANTES A MAESTROS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL TRATAMIENTO DEL ALUMNADO CON SOBREPESO

Manuel J. de la Torre Cruz

Profesor Contratado Doctor. Departamento de Psicología. Universidad de Jaén

Emilio J. Martínez-López

Profesor Titular de Universidad. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Práctica y Corporal. Universidad de Jaén

RESUMEN

El propósito de este estudio se centró en conocer la posible relación entre las expectativas de autoeficacia e inquietudes docentes, en los aspirantes a maestros de la especialidad de educación física, respecto al alumnado obeso. Para ello, se adaptaron dos cuestionarios, uno destinados a evaluar las expectativas de autoeficacia relativas al tratamiento educativo del alumnado obeso (Prieto, 2007), y otro para valorar los diferentes tipos de inquietudes que caracterizan al ejercicio profesional docente (TCQ-PE), (McBride, 1993). Participaron en el estudio 436 estudiantes de magisterio procedentes de ocho universidades andaluzas. Los resultados obtenidos revelaron que los aspirantes considerados más autoeficaces para abordar el tratamiento educativo del alumnado obeso, afirmaron sentirse más preocupados respecto a la posibilidad de satisfacer las necesidades académicas, sociales y emocionales del alumnado obeso, ocuparse de las tareas propias que demanda la profesión, y ajustarse al perfil docente requerido.

Palabras clave: *Aspirantes a profesores; Autoeficacia percibida; Inquietudes docentes; Sobrepeso escolar.*

Correspondencia:

Emilio J. Martínez López: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical Plástica y Corporal. Universidad de Jaén. Paraje de las Lagunillas s/n. 23071 – Jaén (España). Teléfono: +34-953-211819. M_649848581. E-mail: emilioml@ujaen.es. <http://www4.ujaen.es/~emilioml/index.html>

SELF-EFFICACY AND TEACHING CONCERNS OF PROSPECTIVE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS WHEN DEALING WITH OVERWEIGHT PUPILS

ABSTRACT

This paper focuses on identifying any possible link between self-efficacy expectations and teaching concerns of a sample of trainee Physical Education teachers regarding obese pupils. We designed two questionnaires: one aiming at the assessment of self-efficacy expectations on teaching overweight students (Prieto, 2007), and the other focused on the various teaching concerns found in teaching (Mcbride, 1993). A sample of 436 Physical Education teachers from eight universities in Andalusia was researched. The results show that the informants with higher self-efficacy expectations for teaching overweight students declared themselves more concerned about meeting their students' educational, social and emotional needs, carrying out tasks appropriate to their jobs and meeting the teaching standards.

Key words: *Prospective teachers, Perceived self-efficacy, Teacher concerns, School overweight.*

INTRODUCCIÓN

El sobrepeso infantil y juvenil se ha convertido en una preocupación prioritaria de la salud pública española, ya que en los últimos 30 años el incremento en la tasa de obesidad ha alcanzado cotas sin precedentes. De hecho, tal y como han señalado Aracenta et al. (2005), 13 de cada 100 jóvenes menores de 16 años presentan obesidad. Desde el Ministerio de Salud se han propuesto iniciativas encaminadas a reducir esta tendencia ascendente como el *Plan integral contra la obesidad* (2004) o la *Estrategia NAOS* (2005), reforzadas a su vez por organismos públicos como la *Agencia de Seguridad Alimentaria y Nutrición* (AESAN), la *Sociedad Española para el Estudio de la Obesidad* (SEEDO) o la *Asociación Española de Pediatría* (AEP).

Diversos son los factores que pueden contribuir a este progresivo incremento de peso en la población infantil y juvenil con respecto a las generaciones precedentes. Por ejemplo, el mayor sedentarismo que se traduce en un aumento en el número de horas de dedicación a ver televisión y a la práctica de entretenimientos virtuales (preferentemente videojuegos) como sustitutos de los juegos tradicionales (Mota, Ribeiro y Santos, 2009; Robinson, 2001), la falta de atención y control por parte de los padres sobre estas actividades, (Murphy & Polivka, 2007), el abuso de comidas precocinadas y bebidas azucaradas (Brownell, 2004; James, Thomas, Cavan & Kerr, 2004), la cada vez menor práctica de actividades físicas, deportivas o recreativas (Guan-Sheng, 2002; Salmon et al., 2005) o el papel que desempeña la institución escolar tanto en la promoción de actividades sedentarias como en la limitación de los períodos de esparcimiento físico (Nader, 2003), se han identificado como algunos de los agentes relevantes asociados a un aumento del sobrepeso y la obesidad.

La toma de conciencia de esta nueva realidad social ha motivado que desde el ámbito educativo se lleven a cabo intervenciones destinadas a limitar el acrecentamiento de la obesidad juvenil. Algunas de estas intervenciones se han centrado en la reducción de la ingesta de grasas y fomento del consumo de frutas y verduras en la población infantil

y juvenil (Wind et al., 2008), en la aplicación de programas de ejercicio físico con apoyo musical (Flores, 1995), o en el desarrollo de actuaciones destinadas al fomento del juego extraescolar (Neumark-Sztainer et al. 2009). Las actuaciones en esta línea ponen de relieve que los profesionales de la educación en general y los profesores de educación física en particular, pueden desempeñar un papel relevante a la hora de ejercer una influencia positiva destinada a reducir el sobrepeso y la obesidad, incrementar el nivel de actividad física y favorecer pautas saludables entre sus alumnos (Martínez-López et al., 2009^{a, b}). Tal y como han sugerido Irwin, Symons y Kerr (2003), a los aspirantes y profesores de educación física se les ha de demandar, además de los conocimientos necesarios, la manifestación de unas actitudes y conductas apropiadas relativas al tamaño y peso corporal de los estudiantes, dado que, unas expectativas negativas en relación al alumnado obeso podrían menoscabar o eliminar la posible efectividad de intervenciones destinadas a reducir el sobrepeso y la obesidad de la población juvenil.

La investigación precedente ha revelado que tanto aspirantes como profesores de educación física mantienen un conjunto de creencias bien establecidas sobre la obesidad juvenil y el papel que la actividad físico-deportiva puede desempeñar en su tratamiento (Hare, Price, Flynn y King, 2000). Específicamente, Savage (1995) obtuvo que un elevado porcentaje de alumnos universitarios pertenecientes a la especialidad de educación física consideró que tener un peso normal era un factor muy importante para la salud física y mental del alumno, que los profesores y la propia disciplina deberían desempeñar un papel primordial en el tratamiento de la obesidad juvenil, así como que la institución escolar no se implicaba lo suficiente para combatir los problemas de sobrepeso u obesidad. Estos resultados diferían de los hallados por Price, Desmond y Ruppert (1990) en su muestra de profesores en ejercicio. Los docentes encuestados no se percibían lo suficientemente preparados para diseñar un programa de actividad física destinado al alumnado con sobrepeso u obesidad ni competentes para ponerlo en práctica. Una posible explicación de esta percepción diferencial entre aspirantes y profesores podría residir en sus distintas expectativas de autoeficacia (Bandura, 1997).

Expectativas de autoeficacia

Si bien los estudios pioneros destinados a evaluar la percepción de capacidad que los profesores se atribuyen a sí mismos (Armor et al., 1976) estuvieron fundamentados en la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966), será el constructo de autoeficacia percibida propuesto por Bandura (1977, 1997) en su teoría cognitivo-social el que guíe el grueso de la investigación. La autoeficacia percibida se define como la creencia mantenida por un individuo respecto a su propia capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción que posibilitan la consecución de un resultado pretendido (Bandura, 1977). Amparada en esta idea, Woolfolk define las expectativas de eficacia docente como *“los juicios expresados por aspirantes y profesores relativos a su percepción de capacidad para incrementar los resultados e implicación académica de los alumnos a quienes instruyen”* (Shaughnessy, 2004: 154).

Si bien el estudio de las expectativas de autoeficacia docente ha sido un tema prolífico dentro de la investigación psicoeducativa a lo largo de las últimas décadas, la forma más óptima de evaluarlas ha sido motivo de continuo debate (Gibson y Dembo, 1984; Dentine,

Cooney y McKenzie; Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy, 2001). En palabras de Bandura (1997), las expectativas de autoeficacia requieren un nivel elevado de especificidad contextual, es decir, un juicio de eficacia ha de estar basado en la tarea concreta que se va a desarrollar dado que, los juicios relativos a la propia capacidad pueden variar de forma notoria en función de la materia impartida o del grupo de alumnos instruido. Así pues, las expectativas de eficacia han de ser analizadas en un nivel de especificidad que se corresponda, en la medida de lo posible, con la tarea que se realiza o que esté próxima a realizarse.

Sin embargo, como ha señalado Pajares (1996), esta importante consideración ha sido comúnmente desatendida, empleándose en ocasiones medidas genéricas que arrojan puntuaciones que desvirtúan la correspondencia autoeficacia y desempeño presente o futuro en un marco contextual específico. El problema de las medidas genéricas estriba en que los encuestados han de realizar estimaciones de capacidad sin que exista una clara representación mental de la verdadera naturaleza de la tarea sobre la que se les interroga (Bandura, 1997).

Conocer las creencias de autoeficacia de aspirantes a docentes es una cuestión de indudable valor dado que diversos estudios concluyen que una vez que las expectativas han sido establecidas se muestran muy resistentes a cualquier intento de cambio (Bandura, 1997; Gencer y Cakiroglu, 2007; Richardson, 1996; Woolfolk-Hoy y Burke-Spero, 2005). Parece pues, que cualquier intento de instrucción puede resultar vano en la modificación de las ideas con las que los aspirantes a docentes asisten a sus programas formativos.

Inquietudes propias del desempeño docente

La literatura especializada en el ámbito del desarrollo docente profesional ha formulado un conjunto de teorías evolutivas que describen los cambios que acontecen desde que un aspirante asiste a sus clases en la universidad hasta que se convierte en un profesor experimentado (Ammon y Black, 1998; Bramald, Hardman y Leat, 1995, Katz, 1972). Algunas de estas teorías destacan las diferentes inquietudes o preocupaciones que predominan a lo largo de esta transición (Fuller, 1969; Fuller y Bown, 1975; Pigge y Marso, 1997). Según Fuller y Bown (1975), tres son las etapas evolutivas, cada una de ellas caracterizada por un conjunto de inquietudes particulares, que conforman este proceso. La primera etapa que, abarcaría desde el inicio de la formación docente hasta la finalización del primer año de actividad profesional, vendría determinada por las denominadas inquietudes de supervivencia (adecuación al perfil que exige la profesión, dudas sobre la capacidad para controlar el comportamiento de los alumnos, conocimientos adecuados o satisfacción de las expectativas albergadas por los padres de los alumnos instruidos). La segunda etapa señala la preocupación asociada al desempeño de tareas inherentes a la propia actividad profesional (excesivo número de alumnos por aula, ausencia de materiales educativos, falta de planificación, exceso de demandas administrativas). Finalmente, las preocupaciones que caracterizan al tercer estadio se relacionan con el posible impacto o influencia que la propia actuación tiene sobre la satisfacción de las necesidades académicas, emocionales y sociales de los alumnos (Certo, 2006; Haritos, 2004).

No obstante, las investigaciones conducidas para verificar las etapas señaladas muestran resultados contradictorios (Pigge y Marso, 1987; Pigge y Marso, 1997; Reeves y Kazelskis, 1985). Por ejemplo, Moore (2003) ha identificado que las inquietudes

relativas a la tarea o al impacto de la actuación docente predominan desde el primer año de ejercicio profesional. En una línea similar, Haritos (2004) halló que un grupo de aspirantes carentes de experiencia en aulas reales identificó un número de inquietudes propias del impacto de su futura actuación que duplicaban en su conjunto a las de las dos categorías restantes, a saber, supervivencia y tarea.

Como han señalado Ghaith y Shaaban (1999), si bien las líneas de investigación expuestas han sido fecundas por separado, pocos han sido los trabajos destinados a relacionar las expectativas de autoeficacia con la percepción de inquietudes docentes. En uno de estos escasos estudios Ghaith y Shaaban (1999) obtuvieron que los profesores noveles y quienes manifestaron un menor grado de autoeficacia personal expresaron niveles más elevados de preocupación en todas las categorías previamente citadas (supervivencia, tarea e impacto).

Así pues, tomando como referente este trabajo el propósito fundamental de nuestro estudio se centró en conocer la posible relación existente entre expectativas de autoeficacia e inquietudes docentes en una muestra de aspirantes a docentes de la especialidad de educación física. Para ello, se elaboraron, adaptaron y calcularon algunas propiedades psicométricas de dos instrumentos destinados a evaluar, respectivamente, las expectativas de autoeficacia relativas al tratamiento educativo del alumnado obeso así como, los diferentes tipos de inquietudes que caracterizan al ejercicio profesional docente. A tal efecto se confeccionó una escala destinada a valorar los juicios de capacidad tomando como referente el "Cuestionario de Autoeficacia Docente del Profesorado Universitario" (Prieto, 2007). Conforme a las recomendaciones de Bandura (1997), los ítems que componen la medida de autoeficacia se redactaron atendiendo al nivel de especificidad propio de nuestra investigación (tratamiento educativo del alumnado obeso). Asimismo, se llevó a cabo una adaptación al castellano del "Teacher Concerns Questionnaire- Physical Education" (McBride, 1993; Meek y Behets, 1999). Conforme a lo indicado en estudios precedentes se hipotetizó que los participantes que manifestaran unos juicios más elevados de capacidad informarían de unos menores niveles de preocupación asociados a las actividades propias del desempeño profesional.

MÉTODO

I. Participantes

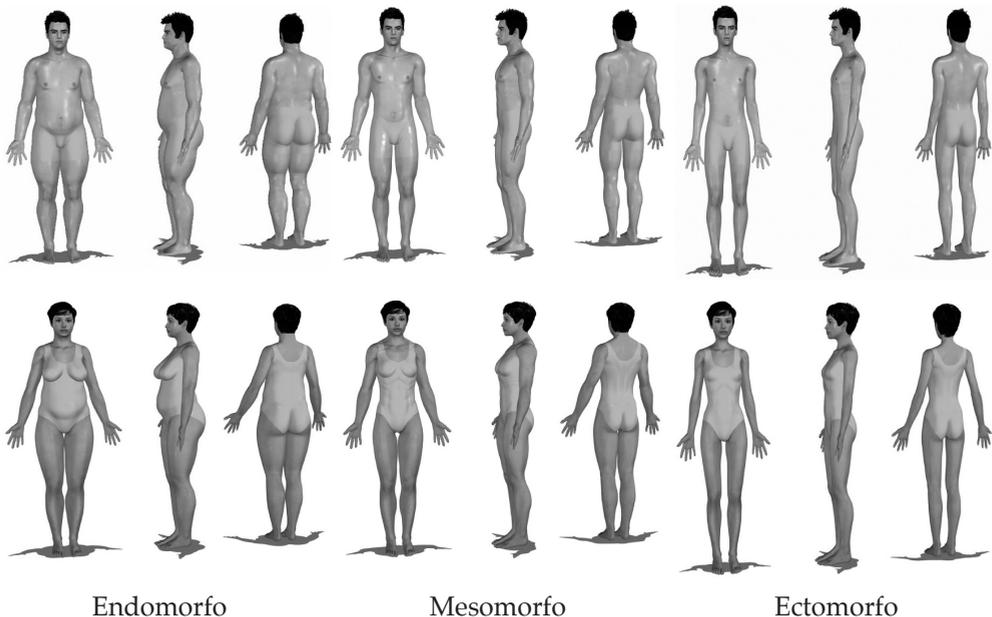
Cuatrocientos treinta y seis aspirantes a profesores en el nivel de educación primaria (6 – 12 años de edad), pertenecientes a la especialidad de Educación Física tomaron parte en este estudio. Los encuestados procedían de ocho Universidades ubicadas en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Los participantes fueron estudiantes de tercer curso que completaban su formación teórica previa al inicio de sus enseñanzas prácticas en diferentes centros educativos. Ninguno de los encuestados poseía experiencia docente en el contexto real del aula en el momento de la emisión de sus respuestas. El promedio de edad de los participantes fue de 21.68 años (*D.T.* = 2,31) dentro de un rango comprendido entre los 20 del menor y los 31 del mayor. Atendiendo al género, el número de varones fue 292 (68.3%) mientras que el de mujeres ascendió a 144 (31.7%).

2. Instrumentos

a) Cuestionario sociodemográfico

Se elaboró un cuestionario con objeto de recabar información sobre diferentes variables de naturaleza sociodemográfica tales como el género del participante, la edad, su estatura y peso. Asimismo se requirió a los encuestados que indicasen si practicaban o no ejercicio físico semanal y cuántos días a la semana dedicaban a esta actividad por un período igual o superior a 60 minutos. Para ello, se empleó una adaptación del “Cuestionario de medida de la actividad física de moderada a vigorosa (MVPA)” elaborado por Prochaska, Sallis y Long (2001). El cuestionario es una medida de autoinforme que registra el número de días a la semana que un participante realiza algún tipo de actividad física, de intensidad moderada a vigorosa, por un período mínimo de sesenta minutos. De acuerdo con los autores, se consideran personas inactivas aquellas que practicaban dos días o menos a lo largo de la semana, mientras que se clasifican como personas activas quienes realizan actividades físicas o deportivas durante tres días o más semanalmente. En este estudio 130 y 306 participantes (30% y 70%), respectivamente, fueron incluidos en las categorías establecidas. Adicionalmente, se mostraron una serie de dibujos de hombres y mujeres que mostraban diferente constitución física con objeto de que los participantes seleccionaran el que a su juicio se correspondía con su estructura corporal (véase Figura 1). Atendiendo

Figura 1
Clasificación de la estructura corporal o somatotipo establecida por Sheldon (1940).



a la morfología autopercebida (Ogden, Flegal, Carroll y Johnson, 2002; Sheldon, Stevens y Tucker, 1940), 86 participantes se consideraron a sí mismos endomorfos (19.7%), 251 se atribuían una estructura mesomorfa (57.6%) y, por último, 99 optaron por una estructura ectomorfa (22.7%).

b) *“Cuestionario de autoeficacia del maestro de educación física respecto al alumnado obeso”*

Se confeccionó un cuestionario destinado a evaluar las expectativas de autoeficacia de aspirantes y profesores en relación al tratamiento educativo del alumnado obeso, tomando como referencia el diseñado por Prieto (2007). La elección de este instrumento estuvo motivada porque en él se recogen algunas de las sugerencias metodológicas recomendadas por Bandura (1997) para la construcción de medidas destinadas a evaluar las creencias de autoeficacia (p.e.: los ítems deben contener el verbo “puedo” o “soy capaz de...” y; cada afirmación debe suponer un obstáculo que ha de ser superado). A partir del examen exhaustivo del cuestionario citado se redactaron 35 nuevos ítems que recogían un conjunto de actuaciones docentes dirigidas hacia el alumnado obeso. El cuestionario estaba precedido por unas breves instrucciones y por la pregunta “¿En qué medida te consideras capaz de,...?”. Los participantes debían emitir sus respuestas a lo largo de una escala de 6 puntos cuyo valor mínimo de 1 se correspondía con la opción (totalmente incapaz), mientras que el valor máximo de 6 se equiparó con la opción (totalmente capaz). Una puntuación elevada equivale a una mayor autoeficacia o atribución de capacidad respecto al tratamiento educativo del alumnado obeso.

c) *Adaptación del Cuestionario de Inquietudes Docentes del Profesorado de Educación Física “Teacher Concerns Questionnaire – Physical Education” (McBride, 1993)*

El Cuestionario de Inquietudes Docentes del Profesorado de Educación Física “TCQ-PE” de McBride (1993), es una adaptación específica para aspirantes y profesores de educación física del “Teacher Concerns Questionnaire, TCQ” (George, 1978). El instrumento original evalúa un conjunto de inquietudes que caracterizan a la profesión docente, concretamente, las relacionadas con la supervivencia en la profesión (adecuación como profesor, miedo al fracaso, inquietud para permanecer en la profesión, ansiedad por ser evaluados) las asociadas a la tarea docente (rutinas cotidianas, ratio profesor-alumnos excesiva, carencia de materiales educativos) y, las relativas al posible impacto o influjo de la actuación docente sobre el alumnado (satisfacer las necesidades emocionales y sociales de los aprendices o diagnosticar problemas de aprendizaje). El cuestionario consta de 15 ítems (cinco por cada una de las dimensiones citadas) en el que los participantes deben emitir sus respuestas a lo largo de una escala Likert de 5 puntos en la que el valor de 1 es sinónimo de ausencia de preocupación mientras que el valor de 5 indica una preocupación extrema. Todos los ítems están redactados de forma directa lo que implica que una mayor puntuación equivale a un elevado grado de inquietud. La adaptación de McBride (1993) quedó circunscrita a la dimensión tarea en la que se incluyeron nuevos ítems como: la falta de importancia concedida a la asignatura de educación física, la inadecuada programación de sus clases o, el excesivo número de alumnos por aula.

Dado que nuestro objetivo era conocer la posible relación existente entre expectativas de autoeficacia e inquietudes docentes asociadas al tratamiento educativo del alumnado obeso realizamos una modificación adicional al instrumento propuesto por McBride (1993). Específicamente, todos los ítems pertenecientes a la dimensión impacto incluyeron en su redacción los términos “alumnos/alumnado obesos/obeso”. Consecuentemente, se adaptó al castellano el TCQ-PE (McBride, 1993) empleando el proceso de doble traducción. Los ítems originales, con las matizaciones comentadas, fueron transcritos al castellano. Posteriormente, un alumno de doctorado de la especialidad de filología inglesa invirtió de nuevo los ítems a la lengua original. Los desacuerdos fueron resueltos en un pequeño grupo de discusión.

3. Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados en una sola sesión de 50 minutos de duración en el horario habitual de clase, previo consentimiento del profesor correspondiente. Los aspirantes a profesores recibían unas breves explicaciones en las que se les invitaba a participar en una investigación que pretendía conocer distintas opiniones relacionadas con su futura práctica docente así como con el alumnado que presenta sobrepeso u obesidad en la etapa educativa de enseñanza primaria. Se garantizó a los encuestados la confidencialidad de las respuestas emitidas. La participación fue totalmente voluntaria y no se otorgó compensación académica o monetaria alguna por su colaboración.

Las variables independientes de interés para la realización de los análisis estadísticos fueron las siguientes: género (mujeres y varones), nivel de actividad (inactivo y activo), tipología percibida (endomorfo, mesomorfo y ectomorfo) así como las expectativas de autoeficacia en el tratamiento educativo del alumnado obeso. Con relación a esta última se establecieron dos niveles (bajas y altas expectativas de autoeficacia) tomando como referente el valor de la mediana (30, 23 y 20, respectivamente), en cada uno de los factores obtenidos que se describen en el apartado posterior. Así, quienes informaron de un valor igual o inferior a la mediana constituyeron el grupo de bajas expectativas de autoeficacia, mientras que aquéllos que obtuvieron una puntuación superior a la mediana conformaron el grupo de altas expectativas de autoeficacia. Las variables dependientes fueron las puntuaciones alcanzadas en las diferentes categorías de inquietud que conforman la versión adaptada del TCP-PE (McBride, 1993). Los datos obtenidos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS 15.0 para Windows.

RESULTADOS

1. Análisis del “Cuestionario de autoeficacia del maestro de educación física respecto al alumnado obeso”

Tras las respuestas emitidas por los participantes se realizó un análisis factorial empleando el método de componentes principales y rotación varimax. Se obtuvieron cuatro factores con autovalores mayores a la unidad que explicaban el 53.21% de la varianza de las puntuaciones obtenidas. Sin embargo, durante el examen de los ítems que se incluían en cada factor se observó que alguno de ellos mostraba cargas factoriales en más

TABLA 1
 ÍTEMS Y PESOS FACTORIALES INCLUIDOS EN EL
 “CUESTIONARIO DE AUTOEFICACIA DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA
 RESPECTO AL ALUMNADO OBESO”

Items	Factores		
	1	2	3
1.- Implicar activamente a los alumnos obesos en las actividades físicas que propongo en clase.	.759		
2.- Crear un clima de confianza para el alumno obeso en el contexto de la clase de Educación Física.	.711		
3.- Fomentar la participación de los alumnos obesos en las actividades de clase.	.698		
4.- Otorgar a los alumnos obesos un papel activo en la clase de Educación Física (dirigir al grupo, proponer actividades,...).	.668		
5.- Conseguir que los alumnos obesos se consideren a sí mismos capaces de participar en las actividades propuestas.	.649		
6.- Potenciar en los alumnos obesos actitudes positivas hacia la actividad física y deportiva.	.617		
7.- Diseñar distintas pruebas para evaluar la ejecución de los alumnos obesos acordes con los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículum.		.715	
8.- Emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente en relación al alumnado obeso.		.703	
9.- Utilizar diversos métodos para evaluar la ejecución de los alumnos obesos en el ámbito de la Educación Física.		.696	
10.- Identificar claramente los objetivos educativos en relación a la Educación Física que precisa el alumnado obeso.		.658	
11.- Evaluar la eficacia de mi enseñanza teniendo en cuenta la información que sobre ella aportan los alumnos obesos.		.627	
12.- Animar a los alumnos obesos a que formulen preguntas durante la sesión de Educación Física.			.742
13.- Fomentar que los alumnos obesos preparen y/o desarrollen una sesión de Educación Física.			.734
14.- Transmitir a los alumnos obesos un sentimiento de preocupación personal hacia ellos y hacia su proceso de aprendizaje.			.627
15.- Modificar el desarrollo de una sesión de Educación Física si así lo exige el proceso de aprendizaje del alumnado obeso.			.619

Nota: Factor 1: Dimensión “autoeficacia para implicar al alumnado obeso en la práctica físico-deportiva”.
 Factor 2: Dimensión “autoeficacia para evaluar el aprendizaje del alumno obeso y la propia práctica docente”.
 Factor 3: Dimensión “autoeficacia para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado obeso”.

de una dimensión, o bien, que el valor de las mismas era inferior a .35. Atendiendo a estos criterios, 16 de los 31 ítems fueron desechados. Se realizó un segundo análisis factorial con el mismo procedimiento que el inicial con los 15 ítems restantes. El valor obtenido en la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (K.M.O. = .903) y en el test de esfericidad de Bartlett (2312.8, sig. = .000) refrendaron la adecuación del procedimiento seguido. Se extrajeron tres factores (autoeficacia para implicar al alumnado obeso en la práctica físico-deportiva, autoeficacia para evaluar el aprendizaje del alumno obeso y la propia práctica docente y autoeficacia para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado obeso) con autovalores mayores que la unidad que explicaban el 53.7% de la varianza de las puntuaciones obtenidas (Tabla 1). Los índices de fiabilidad obtenidos en cada una de las dimensiones por medio del estadístico alpha de Cronbach fueron .81, .79 y .72 conforme al orden descrito. El índice de fiabilidad global de la escala ascendió a .88.

2. Análisis del Cuestionario de Inquietudes Docentes del Profesorado de Educación Física “Teacher Concerns Questionnaire – Physical Education” (McBride, 1993)

Al igual que en el instrumento precedente, las respuestas de los participantes se sometieron a una análisis factorial utilizando el método de componentes principales y rotación varimax. Conforme a lo hallado en investigaciones precedentes (George, 1978; McBride, 1993; Meek & Behets, 1999) fueron requeridos tres factores, con autovalores mayores a la unidad, que explicaron el 45.5% de la varianza de las puntuaciones obtenidas. El valor obtenido en la prueba de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (K.M.O. = .800) y en el test de esfericidad de Bartlett (1436,78, sig. = .000) verificaron la adecuación del procedimiento empleado. Los índices de fiabilidad obtenidos en cada una de las dimensiones empleando el estadístico alpha de Cronbach fueron respectivamente: .77 para el factor inquietudes de impacto; .61 para el factor inquietudes de supervivencia y .62 para el factor inquietudes asociadas a la tarea. El índice de fiabilidad global de la escala ascendió a .77. En la Tabla 2 se muestran los ítems incluidos en cada uno de los factores así como sus respectivas cargas factoriales.

3. Análisis de correlación

La Tabla 3 muestra el valor de las correlaciones bivariadas entre las puntuaciones obtenidas en las distintas dimensiones de autoeficacia docente respecto al tratamiento educativo del alumnado obeso y las inquietudes que caracterizan a la profesión de la enseñanza. Los resultados obtenidos revelan la existencia de una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las expectativas de autoeficacia para implicar al alumnado en la práctica de actividad físico-deportiva, para evaluar el aprendizaje de los alumnos y la propia práctica docente así como para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado obeso y todas y cada una de las dimensiones de preocupación consideradas ($r = .110$, $p < .05$, para la de menor valor alcanzado entre autoeficacia para implicar al alumno en la práctica de actividad físico-deportiva e inquietudes de supervivencia en la profesión). Adicionalmente, se observó la existencia de correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre los factores que se incluyen en el cuestionario de

TABLA 2
 ÍTEMS Y PESOS FACTORIALES INCLUIDOS EN LA ADAPTACIÓN
 AL CASTELLANO DEL "TEACHER CONCERNS QUESTIONNAIRE -PHYSICAL
 EDUCATION- (MCBRIDE, 1993)

Ítems	TCQ – PE		
	Impacto	Supervivencia	Tarea
9. Guiar a los alumnos obesos hacia un pleno desarrollo intelectual y emocional.	.773		
12. Comprobar si cada alumno obeso obtiene lo que necesita.	.704		
1. Satisfacer las necesidades académicas y sociales del alumnado obeso.	.695		
4. Diagnosticar los problemas de aprendizaje del alumnado obeso.	.666		
7. Animar a los alumnos obesos que se encuentran desmotivados.	.629		
8. Sentirme aceptado y respetado por el equipo docente.		.670	
10. Obtener una evaluación favorable de mi actuación docente.		.650	
5. Trabajar con un elevado número de alumnos cada día.		.586	
15. Experimentar un elevado grado de tensión durante el ejercicio de la docencia.		.569	
2. Desempeñar bien mi trabajo cuando el inspector está presente.		.548	
3. La inadecuada programación de las clases de Educación Física.			.763
6. La falta de importancia otorgada a la asignatura de Educación Física.			.624
11. La rutina e inflexibilidad de la situación de enseñanza.			.537
14. La carencia o ausencia de buenos materiales educativos.			.519
13. Mantener un grado de control adecuado sobre el grupo-clase.			.451

Nota: Impacto: "Inquietudes relativas al impacto de la actuación docente sobre los alumnos".

Supervivencia: "Inquietudes relativas a la supervivencia en la profesión".

Tarea: "Inquietudes relativas al desempeño de tareas propias de la profesión".

inquietudes docentes ($r = .264$, $p < .001$, para la de menor valor alcanzado entre inquietudes de impacto y supervivencia) y expectativas de autoeficacia ($r = .532$, $p < .001$, para la de menor valor entre autoeficacia para implicar al alumnado obeso en la práctica físico-deportiva y autoeficacia para promover su proceso de aprendizaje).

TABLA 3
MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE LAS DISTINTAS DIMENSIONES DE AUTOEFICACIA Y LAS INQUIETUDES DOCENTES EVALUADAS MEDIANTE EL TCQ-PE

	Implicación	Evaluación	Fomento	Impacto	Tarea	Supervivencia
Implicación	1.0	.610**	.525**	.391**	.273**	.110*
Evaluación		1.0	.551**	.332**	.319**	.204**
Fomento			1.0	.396**	.288**	.136**
Impacto				1.0	.463**	.258**
Tarea					1.0	.342**
Supervivencia						1.0

** $p < .01$. * $p < .05$

Nota: Factor 1: Dimensión "autoeficacia para implicar al alumnado obeso en la práctica físico-deportiva".
Factor 2: Dimensión "autoeficacia para evaluar el aprendizaje del alumno obeso y la propia práctica docente".
Factor 3: Dimensión "autoeficacia para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado obeso".
Impacto: "Inquietudes relativas al impacto de la actuación docente".
Supervivencia: "Inquietudes relativas a la supervivencia en la profesión".
Tarea: "Inquietudes relativas al desempeño de tareas propias de la profesión".

4. Análisis de varianza

Inicialmente se realizaron tres análisis factoriales, uno para cada medida de inquietud, con objeto de comprobar si existía una percepción diferencial en función de las variables sociodemográficas género, estructura corporal percibida y nivel de actividad física desempeñado. Los resultados obtenidos únicamente revelaron un efecto principal estadísticamente significativo de la variable género sobre las inquietudes relativas a la tarea docente, $F(1,421) = 9.01$, $p < .01$, $\eta^2 = .021$, en el que las chicas obtuvieron una mayor puntuación y, consiguientemente, manifestaron una mayor nivel de inquietud que los chicos en la dimensión señalada. No se encontró ningún otro efecto principal o interacción estadísticamente significativa. La Tabla 4 registra las puntuaciones globales y desviaciones típicas en cada una de las medidas dependientes de interés.

Finalmente se efectuaron tres análisis multivariados de varianza (MANOVA) con objeto de conocer si el nivel de autoeficacia atribuido (bajo o alto) respecto a la implicación, evaluación y promoción del aprendizaje del alumnado obeso ejercía un impacto diferencial sobre el grado de inquietud expresado. En estos últimos análisis, cada una de las dimensiones de autoeficacia fue considerada como la variable independiente, mientras que las diferentes medidas de inquietud se convirtieron en las variables dependientes de interés.

TABLA 4
VALORES PROMEDIO OBTENIDOS Y DESVIACIONES TÍPICAS (ENTRE PARÉNTESIS) EN LAS DISTINTAS MEDIDAS DE INQUIETUD EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS ESTRUCTURA CORPORAL PERCIBIDA (ENDOMORFA, MESOMORFA Y ECTOMORFA), GÉNERO Y ACTIVIDAD FÍSICA DESEMPEÑADA (INACTIVO O ACTIVO).

Estructura Endomorfa				
	Mujer		Varón	
	Inactivo	Activo	Inactivo	Activo
Impacto	21.28 (1.68)	20.96 (3.64)	19.25 (4.47)	20.13 (3.07)
Tarea	20.85 (2.71)	21.61 (2.62)	18.81 (3.84)	20.79 (3.21)
Supervivencia	17.14 (3.63)	18.42 (3.63)	17.26 (4.25)	18.31 (3.81)

Estructura Mesomorfa				
	Mujer		Varón	
	Inactivo	Activo	Inactivo	Activo
Impacto	20.76 (2.61)	21.29 (2.44)	20.86 (3.06)	20.42 (2.73)
Tarea	21.04 (2.71)	21.58 (2.33)	21.11 (2.52)	20.72 (2.66)
Supervivencia	18.32 (3.19)	18.21 (3.12)	18.40 (2.91)	18.72 (2.96)

Estructura Ectomorfa				
	Mujer		Varón	
	Inactivo	Activo	Inactivo	Activo
Impacto	20.56 (2.52)	20.53 (3.71)	20.65 (2.72)	20.59 (2.89)
Tarea	21.75 (1.94)	21.93 (1.94)	21.04 (2.65)	20.42 (3.55)
Supervivencia	18.53 (3.58)	18.60 (3.39)	18.39 (2.85)	17.84 (3.61)

En el primero de estos análisis se obtuvo un efecto significativo de las expectativas para implicar al alumnado obeso en la realización de actividades físico-deportivas sobre el nivel de inquietud manifestado, $F(3,374) = 13.85$, $p < .001$, $\eta^2 = .104$. Un examen más pormenorizado reveló que el menor o mayor grado de autoeficacia atribuido en esta variable ejercía un efecto diferencial sobre el nivel de inquietud percibido en las dimensiones impacto, $F(1,376) = 39.90$, $p < .000$, $\eta^2 = .100$ y tarea, $F(1,376) = 13.44$, $p < .000$, $\eta^2 = .036$, respectivamente. El segundo de los análisis reveló, como en el caso anterior, un efecto significativo de las expectativas de autoeficacia para evaluar el aprendizaje del alumnado obeso y la propia práctica docente desempeñada sobre el grado de preocupación manifestado, $F(3,374) = 12.83$, $p < .001$, $\eta^2 = .093$. Concretamente, los aspirantes que expresaron unas más elevadas expectativas de autoeficacia para evaluar el aprendizaje de sus alumnos así como su propia actuación manifestaron una mayor desazón por satisfacer las necesidades de los aprendices, $F(1,376) = 29.11$, $p < .001$, $\eta^2 = .072$, por solventar las tareas propias del desempeño docente, $F(1,376) = 25.30$, $p < .001$, $\eta^2 = .063$ y, por la propia supervivencia en la profesión. Finalmente, el último de los análisis conducidos puso de manifiesto un efecto significativo de las expectativas de autoeficacia para fomentar el aprendizaje del alumnado obeso sobre el grado de preocupación expresado, $F(3,374) = 13.79$, $p < .001$, $\eta^2 = .105$. Al igual que en el caso anterior, cuanto mayor era la capacidad atribuida mayor era la preocupación manifestada por satisfacer las necesidades del alumnado obeso, $F(1,376) = 39.42$, $p < .001$, $\eta^2 = .100$, llevar a cabo las tareas docentes, $F(1,376) = 14.48$, $p < .001$, $\eta^2 = .040$ y adecuarse al perfil que exige la profesión, $F(1,376) = 5.82$, $p < .05$, $\eta^2 = .016$ (Tabla 5).

TABLA 5

VALORES PROMEDIO Y DESVIACIONES TÍPICAS (ENTRE PARÉNTESIS) OBTENIDOS EN LAS DISTINTAS MEDIDAS DE INQUIETUD EN FUNCIÓN DEL MENOR O MAYOR NIVEL DE EXPECTATIVAS DE AUTOEFICACIA ATRIBUIDO

	Implicar en actividad		Evaluar aprendizaje		Fomentar aprendizaje	
	Baja	Alta	Baja	Alta	Baja	Alta
Impacto	19.75 (3.20)	21.60 (2.36)	19.94 (3.16)	21.51 (2.45)	19.80 (3.01)	21.71 (2.56)
Supervivencia	18.29 (2.86)	18.65 (3.45)	18.01 (2.96)	18.91 (3.39)	18.06 (3.05)	18.90 (3.44)
Tarea	20.48 (3.03)	21.53 (2.37)	20.25 (2.97)	21.65 (2.38)	20.35 (2.96)	21.50 (2.54)

Nota: Implicar en actividad (“autoeficacia para implicar al alumnado obeso en la práctica físico-deportiva”). Evaluar aprendizaje (“autoeficacia para evaluar el aprendizaje del alumno obeso y la propia práctica docente”). Fomentar aprendizaje (“autoeficacia para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado obeso”).

Así pues, contrario a lo hipotetizado, los aspirantes que se atribuyeron unas mayores expectativas de autoeficacia para abordar el tratamiento educativo del alumnado obeso afirmaron sentirse más preocupados que sus compañeros menos eficaces respecto a la posibilidad de satisfacer las necesidades académicas, sociales y emocionales del alumnado obeso, ocuparse de las tareas propias que demanda la profesión y ajustarse al perfil docente requerido.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las enseñanzas que los aspirantes a profesores reciben durante su período de formación se dirigen, preferentemente, a la adquisición de conocimientos declarativos en detrimento de dotar a los futuros profesores con habilidades de naturaleza procedimental, equiparables a las que habrán de poner en práctica cuando aborden la compleja tarea de satisfacer las necesidades de un grupo heterogéneo de alumnos en el contexto real del aula (Carroll, Forlin y Jobling, 2003). En consonancia con el argumento precedente, Knoblauch y Woolfolk-Hoy (2008), exponen que con la pretensión de lograr que en un futuro cercano los aspirantes a docentes se muestren hábiles en su ejercicio profesional será necesario que sus programas formativos contemplen, además de los tradicionales conocimientos pedagógicos y conocimientos del contenido, el análisis y estudio de las creencias que los docentes muestran en relación a sus propias capacidades. La investigación ha revelado que estas expectativas ejercen una poderosa influencia sobre el grado de efectividad con el que aspirantes y profesores desempeñan determinadas tareas docentes.

Tomando como referente este último argumento, el objetivo primordial de esta investigación se centró en conocer la posible relación existente entre las expectativas de autoeficacia relativas al tratamiento educativo del alumnado obeso y las inquietudes percibidas ante un conjunto de tareas (p.e.: satisfacer las necesidades académicas y sociales del alumnado obeso; animar a los alumnos obesos que se encuentran desmotivados) o condicionantes contextuales (p.e.: trabajar con un elevado número de alumnos; carencia de buenos materiales educativos) que caracterizan al desempeño de la actividad docente profesional, manifestadas por un grupo de aspirantes a profesores de educación física con anterioridad a la incursión de sus prácticas educativas en el contexto real del aula.

En aras de alcanzar este propósito se elaboraron dos medidas específicas. La primera de ellas, tomando como referente el Cuestionario de Autoeficacia del Profesorado Universitario (Prieto, 2007) se concretó en un instrumento conformado por 15 ítems que evaluaba los juicios de autoeficacia docente relativos al alumnado obeso a lo largo de tres dimensiones diferenciales, a saber, capacidad para implicar a los estudiantes en la práctica de actividad físico-deportiva, capacidad para evaluar el desempeño de los alumnos así como la propia actuación profesional y, finalmente, capacidad para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado que presenta estas características peculiares. La segunda de las medidas empleadas consistió en una adaptación al castellano del TCQ-PE (McBride, 1993). Este instrumento tiene por objeto evaluar un conjunto de inquietudes propias de la actividad docente del profesorado de educación física. El análisis factorial realizado tras la aplicación de la prueba reveló la existencia de las tres dimensiones halladas en la propuesta original (George, 1978) y en la versión adaptada por McBride (1993). El valor del índice de fiabilidad, entendido como consistencia interna, fue superior a .60 en todos y cada uno de los factores extraídos de cualquiera de las escalas, valor que se considera adecuado a efectos de investigación.

Atendiendo a la relación entre capacidad autopercebida e inquietudes docentes se observó una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las expectativas de autoeficacia para implicar al alumnado en la práctica de actividad físico-deportiva, las expectativas para evaluar el aprendizaje de los alumnos y la propia práctica docente y las expectativas para favorecer el proceso de aprendizaje del alumnado obeso y todas y

cada una de las dimensiones de preocupación establecidas. Este hallazgo evidencia que cuanto mayor es la percepción de capacidad para ocuparse de los alumnos que presentan sobrepeso u obesidad, mayor es la inquietud manifestada por satisfacer sus necesidades emocionales, sociales y académicas, por la permanencia en el ejercicio profesional y por la realización de tareas administrativas asociadas al futuro desempeño docente.

Asimismo y contrario a lo que cabría esperar, cuando la muestra de participantes fue dicotomizada (baja y alta eficacia autopercebida) en función del valor arrojado por la mediana en cada una de las dimensiones de autoeficacia establecidas, los resultados obtenidos revelaron que los aspirantes a docentes que afirmaron sentirse más capacitados tanto para implicar al alumnado obeso en la realización de actividades físico deportivas como para evaluar su ejecución y favorecer su propio proceso de aprendizaje, manifestaron unos mayores niveles de inquietud sobre su adecuación al perfil exigido por la profesión, sobre el cumplimiento de las propias tareas docentes y sobre sus posibilidades de actuación destinadas a satisfacer las demandas emocionales, sociales y académicas de los alumnos a los que prevén instruir que sus compañeros menos eficaces.

En una línea similar, en un reciente estudio realizado por De la Torre y Casanova (2008) en el que recabaron información tanto de aspirantes en formación como de docentes en ejercicio empleando la TES (Gibson y Dembo, 1984) y el TCQ (George, 1978), se observó que cuanto mayor era la confianza depositada por los participantes en la posibilidad de incrementar la implicación académica de los alumnos por medio de sus actuaciones más inquietos afirmaban sentirse por su desempeño ante la presencia de otros compañeros, por las posibles evaluaciones negativas que pudiesen derivarse de su propia actuación y por la posibilidad de no responder de forma apropiada a la falta de motivación y dificultades de aprendizaje manifestadas por los estudiantes (Bernal y Cárdenas, 2009). Esta aparentemente extraña relación podría estar mediatizada por el nivel de compromiso que cada aspirante puede mostrar con la actividad de la enseñanza, y por la relación establecida entre el rendimiento institucional y afectivo respecto al enfoque del aprendizaje adaptado realizado por el profesor (Ruiz et al., 2008). En este sentido, Prieto (2007) expone que los profesores universitarios que informaron de mayores expectativas de eficacia manifestaron un acrecentado sentimiento de responsabilidad sobre el aprendizaje de los alumnos instruidos. Así pues, cabe la posibilidad de que los aspirantes que se atribuyen una elevada capacidad para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado obeso sean también los más comprometidos e implicados en la consecución de los fines académicos y personales de quienes son instruidos y, consecuentemente, los más preocupados por satisfacer las distintas demandas impuestas por la profesión.

Un último aspecto de interés concierne a las puntuaciones alcanzadas en cada una de las categorías de preocupación evaluadas. De acuerdo con la secuencia evolutiva propuesta inicialmente por Fuller y Bown (1975), cabía esperar que el mayor grado de inquietud en un grupo de aspirantes que aún no habían establecido un contacto formal con el contexto real del aula se mostrase en la dimensión supervivencia. Sin embargo los resultados obtenidos pusieron de relieve que los encuestados manifestaron mayores sentimientos de desazón ante el ejercicio de las tareas propias de la profesión y el posible influjo que su actuación docente pudiera tener sobre la satisfacción de las necesidades de los alumnos instruidos, inquietudes que son reseñadas con mayor frecuencia por profesores experimentados o altamente experimentados. Así pues, nuestros resultados se

corresponden parcialmente con los obtenidos por Haritos (2004), en cuyo estudio obtuvo que tras interrogar a un grupo de aspirantes a docentes acerca de cuáles creían que eran los desafíos más importantes del desempeño docente observó que el mayor número de respuestas se relacionó con el posible impacto de su actividad (p.e.: satisfacer las necesidades del alumnado e incrementar su motivación académica). Por tanto, frente a la existencia de un modelo evolutivo, Haritos (2004) defiende que todas y cada una de las preocupaciones emergen simultáneamente desde las etapas iniciales de la formación docente profesional.

En conclusión, a pesar de los resultados obtenidos, consideramos primordial que la formación de los aspirantes a docentes, con independencia del nivel educativo para el que la capaciten, no sólo proporcione los habituales conocimientos del contenido, psicopedagógicos o curriculares. Una educación integral ha de contemplar la posibilidad de examinar y reflexionar acerca de las creencias de autoeficacia de aspirantes y profesores en aras de que el fortalecimiento de las mismas promueva una mejora en las actuaciones docentes que se traduzcan en una mayor implicación y logro académico de los alumnos.

Como en cualquier estudio, existen algunas limitaciones metodológicas y procedimentales que han de ser comentadas. Por ejemplo, las inherentes al empleo de autoinformes para recabar la información de interés. Se confía en que los participantes responderán a las diferentes medidas con honestidad, sin embargo, cabe la posibilidad de que los encuestados respondan de un modo que preserve una imagen positiva de sí mismos, especialmente, cuando se ha solicitado que emitan sus juicios sobre alumnos obesos. En un intento de reducir las respuestas socialmente deseables se garantizó a los participantes su anonimato. La segunda limitación obedece a la representatividad de la muestra de estudio. Si bien se obtuvo información de aspirantes a profesores de educación física de ocho universidades andaluzas, la participación en el estudio fue voluntaria de modo se ha de ser cauteloso en cuanto a la generalización de los resultados obtenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia española de seguridad alimentaria (2005). Estrategia NAOS. Invertir la tendencia de la obesidad. Estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad. Madrid. *Ministerio de Sanidad y Consumo*, 1-38.
- Ammon, P.; Black, A. (1998). Developmental psychology as a guide for teaching and teacher preparation. En N. M. Lambert & B. L. McCombs (Eds.). *How student learn: reforming schools through learner-centered education* (408-447). Washington, D.C.: APA.
- Aranceta-Bartrina J., Serra-Majem L., Foz-Sala, M., Moreno-Esteban B., y Grupo colaborativo SEEDO (2005). Prevalencia de obesidad en España. *Medicina Clínica*, 125 (12), 460-466.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. y Zellaman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools, REPORT NO. R-2007- LAUSD*. Santa Mónica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

- Bernal Gerrero, A., Cárdenas Gutiérrez, A. R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 203-222.
- Bramald, R., Hardman, F., y Leat, D. (1995). Initial teacher trainees and their views of teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brownell, K. D. (2004) Fast food and obesity in children. *Pediatrics*, 12, 113-132.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. M. A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities *Teacher Education Quarterly*, 30 (3), 65-80.
- Certo, J. L. (2006). Beginning teacher concerns in an accountability-base testing environment. *Journal of Research in Childhood Education*, 20 (4), 331-349.
- De la Torre, M. J. y Casanova, P. F. (2008). Expectativas de eficacia e inquietudes docentes de profesores en ejercicio y aspirantes en formación. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (2), 179-196.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B., & Mckenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 689-708.
- Flores, R. (1995). Dance for health: improving fitness in African American and Hispanic adolescents. *Public Health Reports*, 110 (2), 189-193.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. En K. Ryan (Ed.). *Teacher Education. Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Gencer, A. S. & Cakiroglu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 664-675.
- George, A. A. (1978). *Measuring self, task, and impact concerns: A manual for use of the Teacher Concerns Questionnaire*. The research and development centre for teacher education: The University of Texas at Austin.
- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Guan-Shenz, M. A. (2002). Effect of television viewing on pediatric obesity. *Biomedical and Environmental Sciences*, 15, 291-297.
- Hare, S. W., Price, J. H., Flynn, M. G., & King, K. A. (2000). Attitudes and perceptions of fitness professionals regarding obesity. *Journal of Community Health*, 25, 5-21.
- Haritos, C. (2004). Understanding teaching through the minds of teacher candidates: a curious blend of realism and idealism. *Teaching and Teacher Education*, 20, 637-654.
- Irwing, C. C., Symons, C. W., & Kerr, D. L. (2003). The dilemmas of obesity: How can physical educators help? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74, 33-39.

- James, J., Thomas, P., Cavan, D., & Kerr, D. L. (2004). Preventing childhood obesity by reducing consumption of carbonated drinks: duster randomised controlled trial. *British Medical Journal*, 328, 1237-1244.
- Katz, L. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73:1, 50-54.
- Knoblauch, T. y Woolfolk-Hoy, L. (2008). "Maybe I can teach those kikds". The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 166-179.
- Martínez-López, E. J., Lozano Fernández, L. M., Zagalaz Sánchez, M. L., y Romero Granados, S. (2009^a). Valoración y autoconcepto del alumnado con sobrepeso. Influencia de la escuela, actitudes sedentarias y de actividad física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte – RICYDE*, 17, 44-59.
- Martínez-López, E. J., Cachón, J., Moral, J. E. (2009^b). Influences of the school and family context in the adolescent's physical activity. Special attention to the obese. *Journal of Sport and Health Research*. 1, 26-45.
- Mcbride, R. (1993). The TCQ-PE: An adaptation of the Teacher Concerns Questionnaire instrument to a physical education setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 188-196.
- Meek, G., & Behets, D. (1999). Physical education teachers' concerns towards teaching. *Teaching and Teacher Education*, 15, pp. 497-505.
- Ministerio de Sanidad y Consumo. Orden SCO/66/2004, de 12 de enero, por la que se establecen las directrices para la elaboración del Plan Integral de Obesidad, Nutrición y Actividad Física. *BOE*, 19, 2790-2791.
- Moore, R. (2003). Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 54 (1), 31-42.
- Mota, J., Ribeiro, J. C., & Santos, M. P. (2009). Obese girls differences in neighbourhood perceptions, screen time and socioeconomic status according to level of physical activity. *Health Education Research*, 24, 98-104.
- Murphy, M. & Polivka, B. (2007). Parental perceptions of the schools' role in addressing childhood obesity. *The Journal of School Nursing*, 23 (1) 40-46.
- Nader, P. (2003). Frequency and intensity of activity of third-grade children in physical education. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157, 185-190.
- Neumark-Stainer, D., Haines, J., Robinson-O'brien, R., Hannan, P. J., Robins, M., Morris, B., & Petrich, C. A. (2009). Ready. Set. ACTION! A theater-based obesity prevention program for children: a feasibility study. *Health Education Research*, 24, 407-420.
- Ogden, C. L., Flegal, K. M., Carroll, M. D., & Jonhson, C. L. (2002). Prevalence and trends in overweight among US children and adolescents, 1999-2000. *Journal of the American Medical Association*, 288:14, pp. 1728-1732.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66:4, pp. 543-578.
- Pigge, F. L., & Marso, R. N. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81, 109-115.
- Pigge, F. L., & Marso, R. N. (1997). A seven year longitudinal multi-factor assessment of teaching concerns development through preparation and early years of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13 (2), 225-235.

- Price, J. H., Desmond, S. M., & Ruppert, E. S. (1990). Elementary physical education teachers' perceptions of childhood obesity. *Health Education, 21*, 26-32.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- Prochaska, J. M., Sallis, J. F., & Long, M. D. (2001). A Physical Activity Screening Measure for Use With Adolescents in Primary Care. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 155*, pp. 554-559.
- Reeves, C. K.; Kazelskis, R. (1985). Concerns of preservice and inservice teachers. *Journal of Educational Research, 78* (5), 267-271.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Robinson, T. M. (2001). Television viewing and childhood obesity. *Pediatric Clinics of North America 48*, 1017-1025.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*, 1-28.
- Ruiz Lara, E., Hernández Pina, F., Ureña Villanueva, F. (2008). Enfoques de aprendizaje y rendimiento institucional y afectivo de los alumnos de la titulación de ciencias de la actividad física y del deporte. *Revista de Investigación Educativa, 26* (1), 327-336 .
- Salmon, J., Ball, K., Crawford, D., Booth, M., Telford, A., Hume, C., Jolley, D., & Worsley, A. (2005). Reducing sedentary behaviour and increasing physical activity among 10-year-old children: overview and process evaluation of the 'Switch-Play' intervention. *Health Promotion International, 20*, 7-17.
- Savage, M. P. (1995). Perceptions of childhood obesity of undergraduate students in physical education. *Psychological Reports, 76*, pp. 1251-1259.
- Shaughnessy, M. F. (2004). An Interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review, 16* (2), 153-176.
- Sheldon, A. W., Stevens, S. S., & Tucker, W. B. (1940). *Varietes of human phisique*. New York: Harpers Brothers.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Wind, M., Bjelland, M., Pérez-Rodrigo, C., Velde, S. J., Hildonen, C., Bere, E., Klepp, K. I, & Brug, J. (2008). Appreciation and implementation of a school-based intervention are associated with changes in fruit and vegetable intake in 10- to 13-year old schoolchildren-the Pro Children study. *Health Education Research, 23*, 997-1006.
- Woolfolk-Hoy, A. E. & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*, 343-356.

Fecha de recepción: 19 de diciembre de 2009.

Fecha de revisión: 4 de marzo de 2010.

Fecha de aceptación: 7 de abril de 2010.