

LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN SU ETAPA DE FORMACIÓN INICIAL. ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS DOCENTES DE MURCIA Y ESPAÑA

The planning of physical education in it's of initial formation. Comparative study of the teaching models of Murcia and Spain

Francisco Salinas Martínez¹, M^a Teresa Miranda León² & Jesús Viciano Ramírez¹

¹ Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

² Universidad de Granada. Facultad de Medicina

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA:

Francisco Salinas Martínez
Universidad de Granada.

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Ctra. Alfacar s/n, 18011, Granada
pacosalinas11@hotmail.com

Fecha de recepción: Diciembre 2005 • Fecha de aceptación: Mayo 2006

RESUMEN

En este artículo recogemos de manera comparativa la concepción que los profesores de Educación Física (EF) en formación inicial de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Actividad Física y del Deporte de Murcia y el resto de Facultades de España tienen hacia determinados aspectos de la planificación en EF. Para ello empleamos un cuestionario de preguntas cerradas (38 ítems), tipo Likert, graduado en una escala de 0 (totalmente en desacuerdo) a 100 (totalmente de acuerdo). Para el análisis de los datos empleamos el software estadístico SPSS 13.0. Los resultados indican que los profesores de Murcia valoran en mayor medida que los docentes del resto de España aspectos tales como las características de los alumnos, la concienciación de la relación EF-salud, la creación de hábitos de práctica física, la vivencia y satisfacción del alumno, el desarrollo de la condición física-salud y las cualidades motrices coordinativas; siendo significativa la diferencia en todos ellos. Al mismo tiempo, los docentes de Murcia muestran mayor intención de planificar por escrito, tienen menos dudas y están más satisfechos por la planificación realizada. La improvisación en las clases de EF por no haber planificado antes hace acto de presencia en ambos casos.

Palabras clave: educación física, evaluación, intervención, planificación, profesores en formación inicial.

ABSTRACT

In this article we compare the conception that a representative sample of preservice teachers (PTs) of Physical Education (PE) from the Faculty of Murcia and the rest of Faculties of Spain have about several aspects of PE planning. We used a Likert questionnaire with thirteen dimensions divided in 38 items, graduated in a scale from 0 (totally in disagree) to 100 (totally agree). We analyze the data using the statistical software SPSS 13.0. package. The results indicate that the PTs of Murcia value when planning PE in greater measurement than the rest of PTs of Spain some aspects such as the characteristics of the students, the awareness of the relation EF-health, the creation of habits of physical practice, the experience and satisfaction of the student, the development of the condition physical-health and the coordinativas motor qualities. All these differences were significant. At the same time the PTs of Murcia showed more disposition to write the planning, had less doubts about it, and showed more satisfaction by the planning they did. The improvisation in PE classes caused by not planning before, appear in both cases.

Key words: evaluation, intervention, physical education, planning, preservice teachers.

Introducción

La planificación educativa es un proceso escrito y sobre el papel, no reducido exclusivamente a la toma de decisiones pre-activas, de ordenación y estructuración de la labor a efectuar por un profesor en un espacio educativo, teniendo como base los objetivos del currículo de EF, con la intención de lograr los fines educativos perseguidos y garantizar así, previsiblemente, el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje (Salinas y Viciano, 2005c).

La importancia que los profesores de EF en formación inicial conceden a las diferentes fases educativas es la primera de las dimensiones objeto de estudio de nuestra investigación. En la actualidad, existen posturas contrapuestas respecto a qué fase es la más relevante para el profesorado de EF en formación inicial de España. Salinas, Viciano y Miranda (2006), realizaron un estudio comparativo entre los profesores de EF en formación inicial del resto de España (1108 sujetos) y Galicia (112 sujetos), llegando a la conclusión de que la planificación fue la fase más importante en la etapa de formación inicial del profesorado de EF, seguida de la intervención y la evaluación. Por contra, en la investigación de Viciano et al. (2004), la planificación fue considerada como una función de importancia media respecto a la intervención, sostenida como la más relevante en formación inicial y permanente (Viciano y Zabala, 2004) y la evaluación, devaluada también en ambos casos.

Respecto a la elaboración de la planificación, los profesores en formación inicial no están muy satisfechos por la planificación realizada (Salinas, Viciano y Miranda, 2006), al tiempo que poseen dudas sobre su correcto diseño (Matanin y Collier, 2003; Salinas, Viciano y Miranda, 2006; Smyth, 1995; Solmon, Worthy, Lee y Carter, 1990; Tjeerdsma y Metzler, 2000; Viciano y Zabala, 2004). Además, a pesar de que la planificación por escrito es una función docente obligatoria (Viciano, 2002), los resultados de algunas investigaciones realizadas con profesores de EF en formación inicial muestran lo contrario (Kneer, 1986; Placek, 1984; Viciano, et al., 2004), aunque afortunadamente esta tendencia está cambiando en

los últimos años en España (Salinas, Viciano y Miranda, 2006). Por último, en lo que a este aspecto se refiere, los profesores de EF en formación inicial redactan los objetivos y a partir de ellos seleccionan los contenidos (Salinas, Viciano y Miranda, 2006; Viciano et al., 2004; Viciano y Salinas, 2005b). En cambio, esta tendencia se invierte en el caso de los profesores de Galicia (Salinas, Viciano y Miranda, 2006).

Otro de los aspectos que analizamos es nuestro estudio son los objetivos que el profesor pretende alcanzar con sus alumnos en sus clases. Según muestra la investigación de Salinas, Miranda y Viciano (2006), los profesores de Galicia y del resto de España priorizan en primer lugar la concienciación de la relación EF-salud, aspecto éste también apoyado por Xiang, Lowy y McBrige (2002), seguido de los objetivos de aprendizaje y de vivencia y satisfacción. Por contra, en el estudio de Viciano et al. (2004), realizado con 207 profesores de EF en formación inicial de Granada la meta prioritaria fue que el alumno participara en las tareas propuestas y finalizara la clase con un gran sentimiento de satisfacción.

Independientemente del nivel educativo en el que nos encontremos, los tipos de aprendizaje que los profesores de EF deben plasmar en sus planificaciones pueden atender a tres ámbitos diferentes de la persona: conceptos, procedimientos y adquisición de hábitos y valores. Parece ser que los profesores en formación inicial prefieren centrar sus planificaciones en crear hábitos de práctica física y actitudes positivas en sus alumnos (Corbin, 2002; Salinas, Viciano y Miranda, 2006; Viciano et al., 2004), seguido de la adquisición de conductas motrices y habilidades y conceptos (Salinas, Viciano y Miranda, 2006).

El lugar que ocupan los diferentes bloques de contenidos de la EF en las planificaciones que realizan los profesores es también analizado en este estudio. En un principio, los profesores de EF en formación inicial mostraron preferencia en sus planificaciones hacia el bloque de juegos y deportes sobre el resto de los bloques de contenidos, estando los bloques de expresión corporal y actividades en el medio natural apenas valorados (Matanin y Collier, 2003; Napper-Owen, Kovar, Ermler y

Mehrhof, 1999; Zabala, Viciano y Lozano, 2002). Al mismo tiempo se detectó una falta de formación para su tratamiento (Viciano, 1998). En cambio, en la actualidad los bloques de contenidos están recibiendo un tratamiento global y conjunto, siendo esta idea apoyada por Viciano (2002). Muestra de ello lo tenemos en el estudio de Salinas, Miranda y Viciano (2006), donde las cualidades motrices coordinativas fue el bloque más valorado, siendo la diferencia con respecto a los bloques de expresión corporal y actividades en el medio natural apenas inexistente.

Si nos centramos en el alumnado, éste hace acto de presencia en las planificaciones que realizan los profesores de EF en formación inicial. Un ejemplo lo tenemos en el estudio de Salinas, Miranda y Viciano (2006), donde los profesores mostraron una postura positiva hacia la consideración del nivel de destreza y características de género, número y maduración de los alumnos, adecuación de la planificación a sus intereses y aplicación de la misma a su vida. Igualmente, las investigaciones de Viciano et al. (2004) y Placek (1984) nos refuerzan estos aspectos.

En relación con la flexibilidad de la planificación, la improvisación es considerada como una acción inevitable para el profesorado de EF en formación inicial. En el estudio de Viciano et al. (2004) antes mencionado, el 51.20% de los profesores afirmaron que trataban de evitarlo, por un 43% que reconocieron improvisar a veces y un 5.3% que manifestaron improvisar siempre. Este porcentaje es aún mayor a medida que los profesores aumentan sus años de experiencia en su profesión (Viciano y Zabala, 2004). Igualmente, según se desprende de la investigación de Salinas, Miranda y Viciano (2006), los profesores están de acuerdo en que tomar decisiones de cambio de los planificado es algo normal que le sucederá en un futuro.

La planificación en equipo, tanto con los demás profesores de EF como con el resto de integrantes del centro, no sólo es apoyada por numerosos autores (De la Cruz, 2003; Manso, 1999; Tjeerdsma y Metzler, 2000), sino que al mismo tiempo los profesores de EF en formación inicial también muestran una postura favorable hacia el trabajo en grupo Salinas, Miranda y Viciano (2006).

Finalmente, la formación permanente del profesorado de EF no cuenta en la actualidad con las dificultades por las que ha pasado en los años anteriores (Viciana y Zabala, 2004). Prueba de ello lo tenemos en el estudio de Salinas y Viciana (2005b) realizado con 287 profesores de EF en formación inicial de Granada, donde la formación permanente obtuvo una alta valoración (85.14 puntos), siendo adecuada la labor formativa desde el punto de vista de la concienciación. Igualmente, en la investigación de Salinas, Miranda y Viciana (2006) la formación permanente fue altamente valorada por los profesores estudiados (una puntuación media en torno a 83 puntos).

Por tanto y a modo de hipótesis, si como han puesto de manifiesto las investigaciones precedentes, los profesores de EF en formación inicial no cuentan con una adecuada formación en todos los aspectos referentes a la planificación, entonces los profesores de EF en formación inicial de España y Murcia, también presentarán carencias en algunas de las dimensiones de la planificación que aquí analizamos.

En definitiva, en esta investigación presentamos un informe comparativo realizado a partir de los resultados recogidos a través de un cuestionario sobre la planificación en EF aplicado a una muestra representativa de profesores en formación inicial de Murcia y España.

Material y método

El diseño de la investigación ha sido de tipo sociológico descriptivo-comparativo, registrando la opinión que una muestra representativa de profesores de EF, de las distintas facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de España, tenían sobre diferentes aspectos de la planificación en EF, y comparando posteriormente la submuestra de Murcia con el resto de España.

La muestra fue establecida entre la población total de profesores en formación inicial de todas las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de las Universidades españolas que cursaron durante el curso académico 2004-05 las asignaturas correspondientes al diseño del currículo, enseñanza, didáctica o planificación de la EF, que era un total 2504 su-

jetos. Este requisito era premisa necesaria para que los docentes pudieran contestar los ítems del cuestionario, por ello excluimos las facultades de reciente creación que aún no habían desarrollado en su currículo esta asignatura. Dicha muestra fue estratificada y proporcional, siendo los estratos las distintas facultades y la proporción la determinada por el número de estudiantes matriculados en cada una de ellas. La muestra se estableció a un intervalo de confianza del 95% y con una precisión del 2%, aplicando la corrección por población finita. El resultado fue una muestra total de 1225 profesores, con una edad media de 23.39 años, que supone un 48.9% de la población total. 74 profesores (51 profesores y 23 profesoras) pertenecían a la facultad de Murcia y 1151 (820 profesores y 331 profesoras) al resto de España. 240 profesores no habían tenido ninguna experiencia docente, mientras que 985 sí habían tenido algún contacto con la docencia en la actividad física fuera del ámbito educativo, por lo que podemos decir que la valoración sobre las opiniones del cuestionario sobre la planificación de la enseñanza de la EF se debió a la formación recibida en las facultades donde se desarrollaba la formación inicial.

La variable de estudio fue la planificación en EF, medida a través de un cuestionario diseñado para esta investigación. El cuestionario fue previamente validado estadísticamente con una muestra piloto de 150 profesores pertenecientes al curso 2003-04 y diferentes a los participantes en el estudio. El coeficiente de fiabilidad del alfa de Cronbach sobre las puntuaciones originales del test fue de 0.884, lo cual nos indicaba que la fiabilidad obtenida era suficiente. Para comprobar la repetibilidad en las respuestas se aplicó el cuestionario en dos momentos diferentes de condiciones similares y separadas entre sí por un intervalo de tiempo de 21 días y se calcularon los coeficientes de correlación de Spearman teniendo como referencia las respuestas de cada ítem del cuestionario en los dos momentos en que fue aplicado. Los coeficientes de correlación obtenidos han sido en su gran mayoría altamente significativos ($p < .001$) o muy significativos ($p < .01$). Los profesores de la muestra valoraron cada ítem con una escala nominal de 0 (totalmente

en desacuerdo) a 100 (totalmente de acuerdo), mostrando su grado de acuerdo sobre las diferentes categorías en torno a la planificación en EF. El cuestionario poseía 38 ítems divididos en 13 categorías que presentamos a continuación:

- Categoría 1. Importancia de las fases educativas.
- Categoría 2. Elaboración de la planificación.
- Categoría 3. Objetivos del profesor con sus alumnos.
- Categoría 4. Tipos de aprendizaje.
- Categoría 5. Preferencia hacia los bloques de contenidos.
- Categoría 6. Influencia del alumnado en la planificación.
- Categoría 7. Flexibilidad de la planificación.
- Categoría 8. Planificación en equipo.
- Categoría 9. Formación permanente del profesorado de EF.
- Categoría 10. Progresión de complejidad.
- Categoría 11. Preferencia legislativa.
- Categoría 12. Niveles del currículo.
- Categoría 13. Renovación del material de EF.

El procedimiento de la investigación se realizó en las siguientes fases: a) Revisión de estudios anteriores y análisis de la dimensión principal de estudio: la planificación en EF; b) diseño del cuestionario y validación (cualitativa y cuantitativa); c) aplicación del cuestionario, contactando con profesores colaboradores en cada Facultad, a los que enviábamos el cuestionario por correo para su aplicación, y d) análisis de resultados e informe final. Las fases a) y b) se realizaron durante el curso 2003-04. La fase c) se realizó en curso académico 2004-05, y la fase d) desde julio a diciembre de 2005.

El análisis de datos del cuestionario se realizó mediante una estadística descriptiva para hallar las medias y desviaciones típicas de cada ítem para las muestras analizadas y posteriormente una prueba inferencial (test no paramétrico de Mann-Whitney y Wilcoxon) aplicando la penalización de Bonferroni para corregir el error alfa debido a las comparaciones efectuadas. Como consecuencia de esta corrección, sólo podemos tomar como diferencias significativas los valores de "P" inferiores a .0013.

Tabla 1. La planificación de la EF en profesores en formación inicial de Murcia y España

DIMENSIÓN	ÍTEM	MURCIA				ESPAÑA		COMPARACIÓN MURCIA-ESPAÑA			
		Puntuación Media	Desv. Típica	Interv. para la media al 95% Inferior	Confianza Superior	Puntuación Media	Desv. Típica	95% Int. Confianza para la diferencia Inferior	Superior	Signifi-cación	
Importancia de las fases educativas	3. Importancia de la planificación	91,49	10,940	88,95	94,02	89,22	13,999	-5,524	,988	,233	
	7. Importancia de la intervención	82,16	11,967	79,39	84,93	80,82	15,004	-4,831	2,154	,688	
	11. Importancia de la evaluación	77,57	19,571	73,03	82,10	78,81	31,418	-6,012	8,500	,862	
Elaboración de la planificación	1. Satisfacción por la planificación realizada	71,10	16,035	67,35	74,84	66,86	17,394	-8,347	-,128	,088	
	2. Dudas para realizar la planificación	44,19	27,047	37,92	50,46	51,64	24,824	1,580	13,331	,013	
	4. Intención de planificar por escrito en el futuro	84,86	13,472	81,74	87,99	81,70	18,112	-7,372	1,037	,403	
	34. Primer criterio de referencia: objetivos	77,97	16,384	74,18	81,77	75,12	18,472	-7,174	1,465	,194	
	26. Primer criterio de referencia: contenidos	78,77	19,575	74,20	83,33	69,95	24,801	-13,601	-4,038	,001	
Objetivos del profesor con sus alumnos	13. Vivencia, recrearse y motivar al alumno	85,21	14,635	81,79	88,62	75,81	42,803	-13,599	-5,195	,000	
	15. Concienciar de la relación EF-salud	90,81	10,035	88,49	93,14	85,31	15,200	-7,982	-3,020	,003	
	16. Aprender contenidos de la EF	79,32	15,379	75,76	82,89	74,92	17,850	-8,571	-,235	,040	
Tipos de aprendizaje	27. Adquisición de conceptos	73,84	16,213	70,05	77,62	73,05	16,337	-4,654	3,080	,662	
	18. Adquisición de conductas motrices y habilidades	72,70	19,952	68,08	77,33	68,92	21,142	-8,742	1,175	,199	
	20. Creación de hábitos y actitudes positivas	91,23	9,710	88,97	93,50	84,47	15,960	-9,205	-4,323	0,000	
Preferencia hacia los bloques de contenidos	21. Condición física-salud	86,11	14,781	82,64	89,58	77,68	18,617	-12,059	-4,796	0,000	
	22. Actividades en el medio natural	74,52	18,184	70,28	78,76	72,04	17,660	-6,671	1,708	0,206	
	23. Expresión corporal	75,07	18,037	70,86	79,28	72,77	17,992	-6,558	1,964	0,238	
	24. Juegos y deportes	83,29	12,916	80,27	86,30	79,06	15,348	-7,832	-0,626	0,022	
	25. Cualidades motrices coordinativas	85,34	85,34	82,02	88,67	80,38	15,155	-8,395	-1,526	0,003	
Influencia del alumnado en la planificación	5. Consideración del nivel de destreza	90,81	10,437	88,39	93,23	84,35	16,290	-9,049	-3,869	0,001	
	6. Aplicación de la planificación su vida	73,78	20,116	69,12	78,44	76,34	16,733	-1,436	6,546	0,497	
	8. Adecuación de la planificación a sus intereses	79,32	16,358	75,50	83,13	74,59	18,026	-8,971	-0,478	0,014	
	10. Consideración del género, número y maduración	82,97	16,777	79,09	86,86	80,66	16,723	-6,246	1,627	0,120	
Flexibilidad de la planificación	9. Improvisación en las clases de EF	39,59	28,840	32,86	46,32	43,63	29,331	-2,898	10,983	0,243	
	12. Tomar decisiones de cambio de lo planificado	73,11	24,879	67,34	78,87	69,25	22,368	-9,158	1,443	0,451	
Planificación en equipo	17. Con los demás profesores de EF	83,78	14,591	80,40	87,16	84,42	15,111	-2,917	4,180	0,515	
	31. Con todos los integrantes del centro	80,96	17,092	76,97	84,95	79,50	17,138	-5,516	2,601	0,406	
Formación permanente del profesorado de EF	28. Investigar en las clases de EF	86,58	14,646	83,16	89,99	82,60	16,035	-7,754	-0,195	0,021	
	30. Innovar en las clases de EF	80,54	19,295	76,07	85,01	80,25	18,494	-4,651	4,076	0,833	
	35. Renovar la programación anual	75,07	18,114	70,84	79,29	73,20	20,105	-6,608	2,862	0,481	
	38. Reflexionar durante y tras la docencia	84,93	15,734	81,26	88,60	85,03	13,604	-3,159	3,349	0,620	
	36. Particip. en cursos, congresos y seminarios	87,84	12,850	84,86	90,81	85,16	16,641	-6,545	1,191	0,360	
Progresión de complejidad	14. Plasmar la progresión entre ciclos y cursos de una etapa	81,49	15,675	77,85	85,12	80,45	15,941	-4,782	2,714	0,523	
Preferencia legislativa	32. Ley Orgánica de Calidad de la Educación	78,38	20,742	73,57	83,18	67,80	37,094	-15,836	-5,313	0,000	
	37. Ley de Ordenación Gral. del Sist. Educativo	82,43	17,502	78,38	86,49	80,96	18,431	-5,793	2,858	0,507	
Niveles del currículo	29. Consideración Diseño Curricular Base	85,27	20,422	80,54	90,00	80,25	19,083	-9,528	-0,509	0,074	
	19. Consideración Finalidades Educativas	87,70	16,095	83,97	91,43	85,34	15,734	-6,070	1,345	0,075	
Renovación material	33. Renovación anual del material de EF	74,66	21,087	69,74	79,58	68,72	26,580	-12,159	0,292	0,014	

Resultados

En la tabla I aparecen recogidas las puntuaciones que los profesores de EF en formación inicial de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Actividad Física y del Deporte de Murcia y del resto de Facultades de España, conceden a los diferentes aspectos que forman parte de la planificación de la enseñanza de la EF, con el fin de ser comparados.

En primer lugar comentaremos los principales resultados obtenidos en el cuestionario de manera general en cada dimensión. Posteriormente entraremos con mayor detenimiento a analizar aquellos ítems que han mostrado diferencias estadísticamente significativas entre los docentes de Murcia y el resto de España.

La importancia que los profesores de EF en formación inicial conceden a los diferentes momentos que constituyen la acción educativa constituye la primera de las dimensiones objeto de estudio en la presente investigación. Tanto los profesores de EF de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Actividad Física y del Deporte de Murcia como los del resto de las Facultades de España, sitúan a la planificación como la fase más importante en la enseñanza de la EF, concediéndole una puntuación similar (91.49 puntos en Murcia y 89.22 en España). En ambos casos, la intervención ha ocupado un lugar intermedio, siendo la evaluación el aspecto más devaluado.

Los profesores en formación inicial de la Facultad de Murcia (71.10) están más satisfechos por la planificación realizada que los docentes del resto de España

(66.86), aunque en ambos casos el grado de satisfacción es elevado. Al mismo tiempo, los profesores de Murcia (44.19) tienen menos dudas sobre cómo elaborar una buena planificación comparados con el resto de España (51.64). Los docentes de Murcia (84.86) muestran ligeramente mayor predisposición que el resto (81.70) al hecho de elaborar la planificación (sesiones, unidades didácticas y programación).

El alumnado supone un criterio de planificación más importante para los docentes de Murcia que para los del resto de España. Otorgan más importancia a la adecuación de la planificación a los intereses de los alumnos (79.32 para Murcia y 74.59 para el resto de España) y a las características de género, número y maduración de los mismos (82.97 para Murcia y 80.66 para el resto de España). En cambio, perciben menos importante el que la planificación sea aplicable a la vida de los alumnos (73.78 para Murcia y 76.34 para el resto).

Resulta destacable el que los profesores de EF en formación inicial del resto de España (43.63 puntos), y en menor medida los de Murcia (39.59 puntos), no estén en total desacuerdo con que la improvisación en las clases de EF (por no haber planificado antes) sea algo normal que siempre sucederá. A esto hay que añadir que estos mismos profesores consideran que tomar decisiones de cambio de lo planificado en clase es algo muy frecuente en EF (73.11 puntos en Murcia y 69.25 en el resto España).

Los profesores de EF en formación inicial de Murcia y los del resto de España están de acuerdo en que la planificación

es una labor de equipo, tanto con los demás profesores de EF del centro (83.78 para Murcia y 84.42 para el resto de España), como con el resto del personal integrante del mismo (80.96 para Murcia y 79.50 para el resto de España), lo cual beneficia la calidad de las planificaciones (Tjeerdsma y Metzler, 2000).

Igualmente, los profesores encuestados en este estudio están de acuerdo en que la formación permanente es una de las tareas que debe de estar presentes en su labor diaria. En ambos casos, la participación en actividades de formación permanente (cursos, congresos, seminarios, etc.), ha sido el aspecto más valorado (87.84 Murcia y 85.16 España), mientras que la renovación de la programación anual (75.07 Murcia y 73.20 España) ha ocupado el último escalón dentro de esta dimensión. En un lugar intermedio se ha situado la investigación (86.58 Murcia y 82.60 resto de España), reflexión durante y tras la docencia (84.93 Murcia y 85.03 resto de España) e innovación en la enseñanza de la EF (80.54 Murcia y 80.25 resto de España).

Los profesores de EF en formación inicial de Murcia conceden una puntuación escasamente superior a los contenidos (78.77) respecto a los objetivos (77.97), como criterio prioritario al planificar. En cambio, en el resto de Facultades de España existe una primacía de los objetivos (75.12) sobre los contenidos (69.95).

Mostramos a continuación gráficamente los ítems con diferencias significativas entre España y Murcia:

Tal y como puede observarse en la figura 1, existen diferencias significativas ($p=0.001$; Intervalo de confianza para la

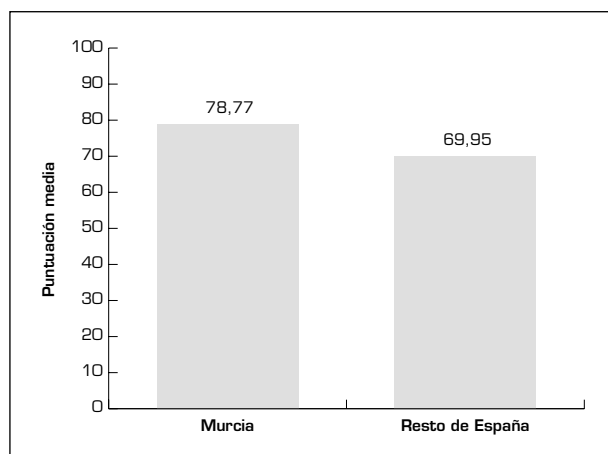


Figura 1. La selección de contenidos como criterio de referencia principal en la planificación.

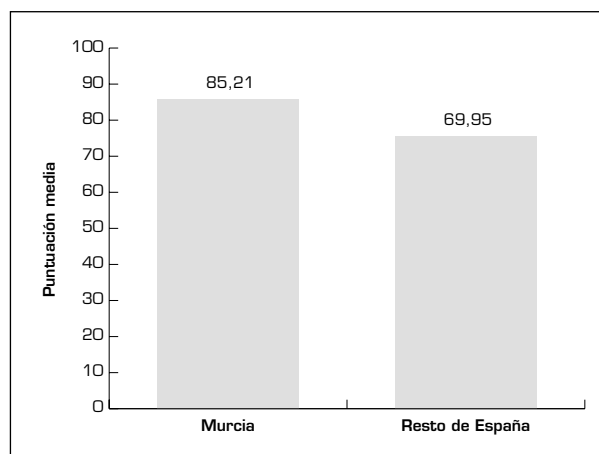


Figura 2. Importancia de la vivencia y satisfacción en las clases de EF.

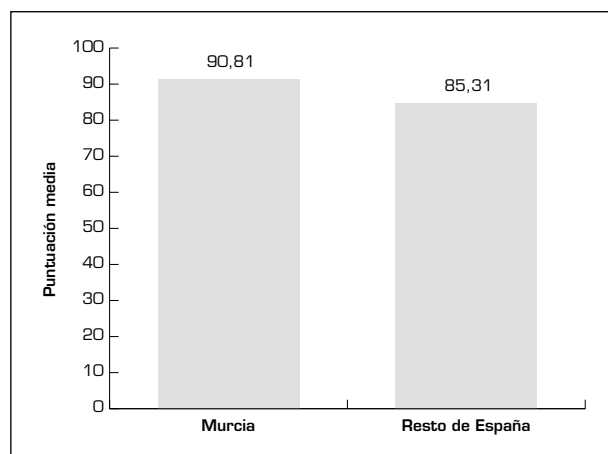


Figura 3. Concienciación de la relación EF-salud en la planificación.

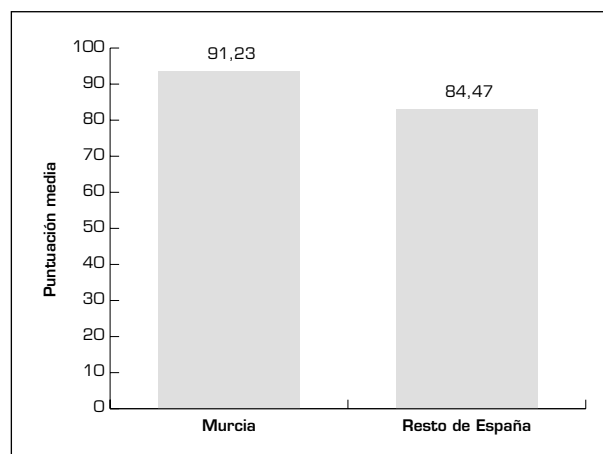


Figura 4. La creación de hábitos de práctica física y actitudes positivas como meta prioritaria.

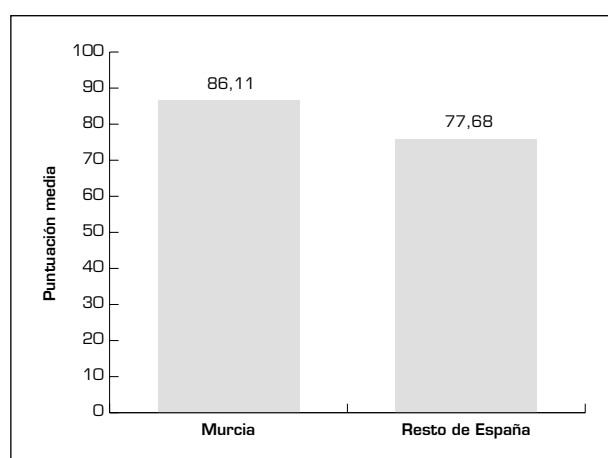


Figura 5. Desarrollo de la condición física-salud en las clases de EF.

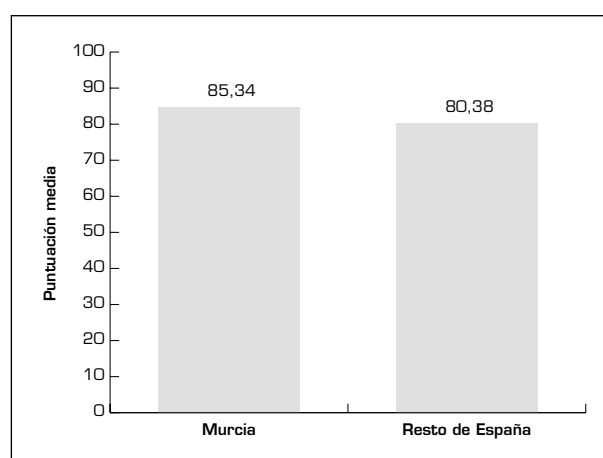


Figura 6. Desarrollo de las cualidades motrices coordinativas en las clases de EF.

diferencia al 95% entre -13.601 al -4.038) en la puntuación media que los profesores de EF de Murcia (78.77) conceden a los contenidos frente a la otorgada por los profesores del resto de España (69.95) a este mismo aspecto.

Los objetivos que los profesores de EF en formación inicial de Murcia y del resto de España pretenden conseguir con sus alumnos en sus planificaciones, están encaminados a la concienciación de la relación EF-salud (90.81 para Murcia y 85.31 para el resto de España), por encima de la vivencia y la motivación (85.21 para Murcia y 75.81 para el resto de España), así como del aprendizaje (79.32 para Murcia y 74.92 para el resto de España).

En la figura 2, se observa cómo los profesores de EF en formación inicial de la Facultad de Ciencias de la Salud, de la Actividad Física y del Deporte de Murcia (85.21 puntos), otorgan una puntuación significativamente superior ($p=0.000$;

Intervalo de confianza para la diferencia al 95% entre -13.599 al -5.195) a la mostrada por los docentes en formación inicial del resto de Facultades de España (75.81), al hecho de que el alumno vivencie muchas experiencias y termine la clase con un gran sentimiento de satisfacción.

La concienciación de la relación EF-salud (figura 3), es el objetivo principal que los profesores de EF de Murcia (90.81) y los del resto de España (85.31) pretenden conseguir con sus alumnos en sus planificaciones, siendo la diferencia entre ambos muy significativa ($p=0.003$; Intervalo de confianza para la diferencia al 95% entre -7.982 al -3.020).

Los profesores en formación inicial de Murcia y del resto de España orientan sus planificaciones hacia un aprendizaje encaminado a la creación de hábitos de práctica física y actitudes positivas (figura 4). Las diferencias entre la puntuación

media indicada por los docentes de Murcia (91.23) y del resto de España (84.47) son altamente significativas ($p=0.000$; Intervalo de confianza para la diferencia al 95% entre -9.205 al -4.323).

En la figura 5 se observa cómo existen diferencias altamente significativas ($p=0.000$; Intervalo de confianza para la diferencia al 95% entre -12.059 al -4.796) entre la puntuación media que los profesores de Murcia (86.11) y el resto de España (77.68) conceden al bloque de contenidos referente a la condición física-salud.

Los profesores en formación inicial de la Murcia (85.34) conceden más importancia que los docentes del resto de España (80.38) al desarrollo de las cualidades motrices coordinativas (figura 6), siendo la diferencia entre ambas puntuaciones muy significativa ($p=0.003$; Intervalo de confianza para la diferencia al 95% entre -8.395 al -1.526).

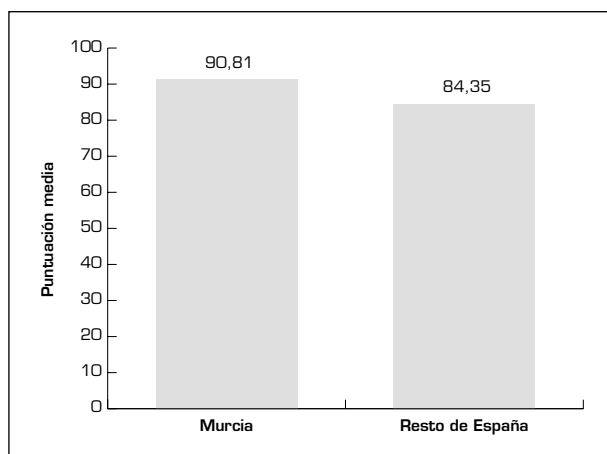


Figura 7. Consideración del nivel de destreza de los alumnos en la planificación.

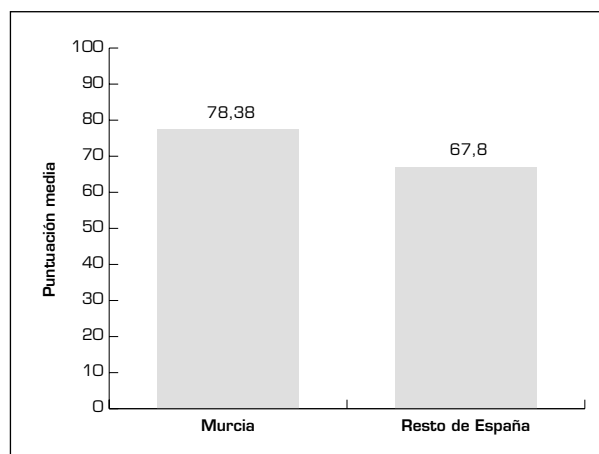


Figura 8. Predilección hacia la Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

Los profesores de EF en formación inicial de Murcia (90.81 puntos) están totalmente de acuerdo en tener en cuenta el nivel de destreza de los alumnos en los diferentes contenidos a planificar, lo cual también manifiestan los docentes del resto de España (84.35 puntos), aunque en este caso en un grado de acuerdo menor (figura 7). La diferencia entre ambas puntuaciones es altamente significativa ($p=0.001$; Intervalo de confianza para la diferencia al 95% entre -9.049 al -3.869).

Tal y como muestra la figura 8, los docentes de Murcia (78.38) están más a favor que los del resto de España (67.80) hacia el enfoque de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, siendo la diferencia entre dichas valoraciones altamente significativa ($p=0.000$; Intervalo de confianza para la diferencia al 95% entre -15.836 al -5.313).

Discusión

No es de extrañar que los profesores de EF de Murcia y del resto de España destaquen durante su formación inicial a la planificación como la fase más importante. Su formación teórica y su escasa seguridad y experiencia en la enseñanza de la EF hace que esta fase formativa se caracterice por un apoyo decidido sobre la planificación y basen en ella la eficacia posterior de las fases interactiva y post activa, tal y como se destaca en investigaciones anteriores (Curtner-Smith, 1996; Del Villar, 1993; Viciano, 1998). En un estudio anterior (Viciano y Salinas, 2005a), realizado con 50 profesores en

formación inicial de la capital granadina se obtuvieron resultados similares a este aspecto (92.70 puntos para la planificación, 82.56 para la intervención y 80.00 para la evaluación), aunque en este caso el acercamiento a la realidad docente a través del practicum incrementó la importancia que estos profesores concedieron a la intervención y disminuyó la valoración de la planificación (86.49 puntos para la planificación, 87.95 para la intervención y 81.35 para la evaluación). Hasta entonces la mayor parte de los estudios, con profesores en formación inicial como los realizados con profesores en servicio, habían concebido a la intervención como la fase educativa más importante, seguida de la planificación y la evaluación (Viciano, et al., 2004; Viciano y Zabala, 2004). En el estudio de Viciano et al. (2004) se obtuvo que la intervención era el aspecto que consideraban más importante los profesores en formación inicial en la enseñanza de la EF, seguido muy de cerca por la planificación. En este caso, al igual que en este estudio, la evaluación era un aspecto menos relevante para estos docentes.

El nivel de satisfacción por la planificación elaborada es elevado en ambos casos. Conviene que este nivel de satisfacción se siga manteniendo a medida que estos docentes incrementan sus años de experiencia, ya que tal y como demuestra el estudio de Placek (1984), los profesores de EF disminuyen el interés mostrado hacia la planificación conforme aumentan los años de experiencia en su profesión, llegando a caer incluso en la desidia.

La presencia de las dudas sobre cómo diseñar una correcta planificación se hace patente en los profesores de Murcia y resto de España. En el estudio de Viciano y Zabala (2004) ya se puso de manifiesto esta tendencia, obteniendo que un 80% de los profesores de EF presentaban dudas metodológicas cuando realizaban su planificación. Igualmente, los estudios de Solmon et al. (1990), Smyth (1995), Tjerdtsma y Metzler (2000), Matanin y Collier (2003), confirman la presencia de las dudas, carencias y problemas con que se encuentran los profesores de EF a la hora de planificar. Parece que en la Facultad de Murcia se lleva a cabo un adecuado proceso de formación inicial de los profesores de EF hacia la planificación, aunque las dudas mostradas por los profesores en este ítem ponen de manifiesto una mejora potencial.

Tanto los profesores del resto de España como los de Murcia, están bastante de acuerdo hacia el hecho de elaborar la planificación por escrito, pues, entre otras razones es una función obligatoria con que debe cumplir todo profesional de la enseñanza (Viciano, 2002). En cambio, en el estudio de Viciano et al. (2004) se detectó cierta desidia hacia la elaboración de la planificación cuando tras analizar las opiniones de los profesores de EF en formación inicial de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada se obtuvo que sólo el 52.2% manifestaron su intención de planificar siempre por escrito en un futuro, contra el 47.3% que indicaron que sólo lo harían cuando así lo estimaran conveniente. Asi-

mismo, a pesar de estar contrastados los beneficios que trae consigo la elaboración de la planificación (Byra y Coulon, 1994), los profesores en activo suelen caer en el acomodo y no plasman sus planificaciones por escrito (Kneer, 1986; Placek, 1984), lo cual puede ser debido a una falta de motivación Biscarri, 1993). Por lo tanto, conviene que se lleve a cabo en las distintas Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de España y Murcia una formación inicial detallada y profunda, que conciencie de la obligación e importancia de esta fase. Esto permitiría disminuir las dudas que los docentes tienen a la hora de planificar, e incrementar su intención de planificar por escrito, así como el grado de satisfacción mostrado por la planificación realizada. Esta necesidad ya fue puesta de manifiesto por Viciana y Zabala (2004), tras encuestar a 25 profesores de EF en servicio con diferentes grados de experiencia en su profesión.

El alumnado hace acto de presencia en las planificaciones de los profesores del resto de España y Murcia. En los estudios de Placek (1984), Viciana et al. (2004), Salinas y Viciana (2005a), Salinas, Miranda y Viciana (2006), los docentes en formación inicial ya manifestaron la importancia del alumnado de cara al diseño de sus programaciones, cuestión que no sucedió en la investigación de Zabala, Viciana y Lozano (2002), en cuyo caso los 20 docentes de EF de Educación Secundaria Obligatoria no atendieron a las demandas del alumnado.

La improvisación hace acto de presencia en ambos casos. En el estudio de Viciana et al. (2004), ya se registraron resultados similares con profesores de EF en formación inicial (el 43% reconocieron improvisar a veces, el 51.20% trataban de evitarlo y el 5.30% improvisaba siempre). Esta tendencia parece cobrar mayor protagonismo a medida que los profesores aumentan sus años de experiencia como docentes (Viciana y Zabala, 2004). Todo ello debe hacernos reflexionar, ya que puede llevar a los profesores a caer en el acomodo y a no plasmar en un futuro sus planificaciones por escrito (Kneer, 1986; Placek, 1984; Viciana, et al., 2004), disminuyendo así la efectividad de la enseñanza. Igualmente, para estos docentes tomar decisiones de cambio de lo planifica-

do es algo normal. Está claro que la flexibilidad es uno de los principios que definen a la planificación, inevitable en función del tipo de alumnos con que trabajemos (Viciana, Vilchez, López y Moraga, 1998), convirtiéndola en un proceso en continuo movimiento y no en un diseño teórico estático (Viciana, 2002). Pero al mismo el proceso de planificación tiene que estar dotado de coherencia y lógica en su desarrollo, debiendo existir una adecuación entre lo planificado en un principio y lo que realmente se lleva a la práctica, ya que de lo contrario el diseño de la planificación se convertiría en un mero trámite carente de sentido.

El hecho de que los profesores encuestados muestren una postura favorable hacia la formación permanente, ayudará a mejorar la educación (Escudero, 1999), siendo un indicador de calidad de todo docente (De la Cruz, 2003; Manso, 1999). La renovación de la programación es el factor menos valorado, cuestión que va en contra del espíritu innovador de que debe estar dotado todo buen docente desde su etapa de formación inicial y que ya fue detectado por Salinas, Miranda y Viciana (2006) y Salinas y Viciana (2005b).

No está claro qué criterio hay que seguir a hora de planificar: objetivos o contenidos, lo cual ya sucedió en el estudio de Salinas, Miranda y Viciana (2006). La tendencia opuesta mostró la investigación de Viciana et al. (2004), donde los docentes de EF en formación inicial otorgaron mucha más importancia a los objetivos (68.60%) que a los contenidos (25.10%). En el estudio de Viciana y Salinas (2005b), realizado con profesores de EF en formación inicial de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, antes de efectuar el practicum los profesores otorgaron el doble de importancia a los objetivos (76.41) respecto a los contenidos (38.42), mientras que después de realizarlo las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas entre ambos elementos disminuyen considerablemente (74.10 para los objetivos y 69.74 para los contenidos). Los objetivos son considerados como los productos de la EF, al tiempo que nos marcan las intenciones educativas. Por tanto, es requisito fundamental que los profesores de EF

los conciban como criterio prioritario en el diseño de la programación y a través de ellos, seleccionen los contenidos a impartir que estimen oportunos (Solmon, Worthy, Lee y Carter, 1990). En este sentido, conviene que desde la Facultad de Murcia se conciencie a los profesores de EF de la importancia de planificar en función de los objetivos, y así contribuir coherentemente al cumplimiento de los niveles superiores del currículo (Finalidades Educativas del centro, Objetivos Generales del Área de EF y Objetivos Generales de Etapa de Educación Secundaria Obligatoria), en lugar de hacerlo teniendo como criterio de referencia los contenidos.

Los profesores de Murcia y en menor medida los del resto de España, conceden demasiada importancia al hecho de que el alumno vivencie muchas experiencias y termine la clase con un gran sentimiento de satisfacción. En ambos casos, la vivencia y motivación es uno de los objetivos principales que deben conseguir con sus alumnos, aunque ello no debe llevarnos al error de concebir a la EF como una materia en la que no hay nada que aprender (Viciana, et al., 2004).

La concienciación de la relación EF-salud es un objetivo prioritario para los profesores de Murcia y del resto de España, lo cual ya fue detectado por Salinas, Miranda y Viciana (2006). De igual modo sucedió en el estudio de Xiang, Lowy y McBrige (2002), aunque en este caso los objetivos de aprendizaje prevalecieron sobre los de vivencia y motivación (Zabala, Viciana y Lozano, 2002). En cambio, existen ocasiones en las que la meta prioritaria es que el alumno participe en las tareas propuestas y finalice la clase con un gran sentimiento de satisfacción (Viciana et al., 2004).

El tipo de aprendizaje de sus planificaciones está sobre todo orientado a la creación de hábitos y actitudes positivas, lo cual ya fue puesto de manifiesto en los estudios de Corbin (2002), Viciana et al. (2004) y Salinas, Miranda y Viciana (2006).

El bloque de contenidos de condición física-salud es mayormente valorado por los profesores de Murcia. Esta diferencia puede ser producto de la formación recibida por los docentes de Murcia, incidiendo más en una enseñanza focalizada

en el desarrollo de la condición física y la salud de los escolares.

El nivel de destreza de los alumnos ya ha estado presente en el pensamiento de los profesores en formación inicial en años anteriores. En Viciano et al. (2004) el nivel de aptitud de los alumnos fue el factor decisivo a la hora de seleccionar los contenidos por parte del profesorado, ocupando el 24.31% de las respuestas. En el estudio de Salinas, Miranda y Viciano (2006), la consideración del nivel de destreza fue el factor que más tuvieron en cuenta los profesores de Galicia y del resto de España a la hora de diseñar sus planificaciones. Además, este aspecto ya se ha mostrado como una de las principales preocupaciones de los profesores en sus primeros años de docencia (Viciano, 2000).

Conclusiones

A juicio de los profesores de Murcia y del resto de España la planificación es la acción educativa más importante de la enseñanza de la EF, seguido de la intervención y la evaluación; éstos últimos considerados también relevantes. Parece lógico que con la inexperiencia se tome a la planificación como base de la actuación futura cobrando el diseño del plan a seguir una mayor importancia. Es algo característico de esta fase de formación del profesorado (Del Villar, 1993).

Los docentes de Murcia presentan menos dudas sobre cómo realizar una buena planificación, están más satisfechos por la planificación realizada y al mismo tiempo, muestran una mayor intención de planificar por escrito sus sesiones, unidades didácticas y programaciones que los del resto de España. Conviene por tanto, mejorar los programas de formación de los profesores de EF en su formación

inicial en España, con el objeto de disminuir las dudas que estos docentes tienen a la hora de elaborar la planificación, e incrementar el grado de satisfacción y su intención de planificar por escrito.

Es necesario concienciar a los profesores de EF de Murcia de la importancia de planificar en función de lo que se quiere conseguir y no tanto en función de los medios empleados para ello, esto es, teniendo como criterio prioritario los objetivos sobre los contenidos. Factores como el material disponible en el departamento o la preferencia de los alumnos pueden ser influyentes a la hora de seleccionar los contenidos, pero nunca constituir la base de la planificación.

Al mismo tiempo, los profesores de EF de Murcia tienen en cuenta al alumno (intereses, nivel de destreza, características de género, número y maduración) en mayor grado que los profesores del resto de España en la elaboración de sus planificaciones. Debemos, por tanto, hacer un esfuerzo práctico entorno a la planificación en la formación inicial para concienciar de la importancia de adaptar la planificación al alumnado en las Facultades españolas.

El trabajo en equipo (tanto con los propios profesores del departamento como con el resto de personal del centro educativo) es percibido por todos los profesores como un criterio básico para diseñar una buena planificación, por ello las directrices legislativas al respecto y la labor en las Facultades españolas trabajan unidas en un buen camino.

La formación permanente del profesorado (renovación, reflexión, innovación, investigación y participación en cursos) es valorada de manera positiva por los docentes en formación inicial de Murcia y del resto de España, lo que presumible-

mente mejorará la calidad de la enseñanza y la profesionalización de sus profesores de EF.

La improvisación en las clases de EF como consecuencia de no haber planificado antes, hace acto de presencia en ambos casos, lo cual puede llevarlos al error de caer en el acomodo y a no diseñar sus planificaciones por escrito. Este resultado es muy importante a tener en cuenta en la labor de concienciación del profesorado en formación inicial.

Los objetivos que los profesores pretenden conseguir con sus alumnos en sus planificaciones están encaminados a la concienciación de la relación EF-salud, por encima de la vivencia, la motivación y el aprendizaje, siendo estas puntuaciones mayores para los docentes de Murcia. Parece que el gran problema social de la salud a nivel mundial, hace que el profesorado de EF se sienta responsable y con posibilidades para solucionarlo, primando este objetivo frente a los demás.

Agradecimientos

Nuestro más sincero agradecimiento por su colaboración a los profesores: Joan Arumí, Anabel Bastida Torrentegui, Celso Carrera López, Onofre Ricardo Contreras Jordán, Beatriz Fernández Díez, Carlos González Arévalo, Juan Luis Hernández Álvarez, José Emilio Jiménez-Beatty Navarro, Flor Izquierdo Vaquero, Enric Lacassa Claver, Begoña Learreta Ramos, Juan Pedro Molina Albetosa, Enrique Ortega Toro, Milagros Perona, Luis Ramos, José Luis Rodríguez Pérez, Pedro Ruiz, José Ignacio Salgado López, Enric María Sebastiani Obrador, Pedro Sosa Alsó, Belén Tabernero Sánchez, Amparo Vargés, Jorge Viaño Santasmarinas, Luis Mari Zulaika Isasti.

BIBLIOGRAFÍA

- Biscarri, J. (1993). Motivaciones de los profesores respecto a su formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 221-237.
- Byra, M. & Coulon, S.C. (1994). The effect of planning on the instructional behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 123-139.
- Corbin C.B. (2002). Physical activity everyone: what every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128-144.
- Curtner-Smith, M. (1996). The impact of an early field experience on preservice physical education teacher's conceptions of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 224-250.
- De la Cruz, M.A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, (331), 35-66.

- 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 en formación inicial*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.
- Escudero, J.M. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 133-137.
- García Ruso, H. (1992). *La formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta de curriculum basada en la reflexión en la acción*. [Tesis doctoral]. Universidad de Santiago de Compostela.
- Granda, J. (1996). Análisis de la enseñanza y de las planificaciones de maestros-especialistas en Educación Física en la fase pre-servicio (formación inicial) y noveles (primer o segundo año docente). Aportaciones para una propuesta en curriculum formativo inicial de maestros especialistas en Educación Física. *Universidad de Granada*.
- Kneer, M. (1986). Description of physical education instructional theory-practise gap in selected secondary schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 91-106.
- Manso, J.M. (1999). Profesionalización pedagógica del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 319, 328.
- Matanin, M. & Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of pre-service teachers' beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-168.
- Napper-Owen, G.E., Kovar, S.K., Ermler, K.L. & Mehrhof, J.H. (1999). Curricula equity in required ninth-grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 2-21.
- Placek, J.H. (1984). A multi-case study o teacher planning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 39-49.
- Salinas, F., Miranda, M.T. & Viciano, J. (2006). ¿Hacia dónde orientan los profesores de Educación Física en formación inicial sus planificaciones?. Comparación entre las facultades de España y Galicia. *Revista de Educación Física: renovar la teoría y la práctica*, 101, 5-14.
- Salinas, F. & Viciano, J. (2005a). Effect on internship on the factor student within planning of preservice teachers in physical education of Granada. *Abstracts book AIESEP 2005, World Congress. Active Lifestyles: the impact of Education and Sport* (pp. 278). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Salinas, F. & Viciano, J. (2005b). La innovación y la investigación como vehículos de formación permanente. Sondeo de opinión de los profesores de Educación Física en formación inicial de Granada. En J. Viciano (Ed.), *Innovaciones en Educación Física y Deportes* (pp. 9-30). Granada: Liceo gráfico.
- Salinas, F. & Viciano, J. (2005c). La planificación de la Educación Física en la etapa de formación inicial del profesorado. Los objetivos como criterios fundamentales en su diseño. *Lecturas: Educación Física y deportes*, 90.
- Smyth, D.M. (1995). First-year physical education teachers' perceptions of their workplace. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 198-214.
- Solmon, M.A., Worthy, T., Lee, A.M. & Carter, J.A. (1990). Teacher role identity of student teachers in physical education: an interactive analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 188-209.
- Tjeerdsmá, B.L. & Metzler, M.W. (2000). Making decisions for program improvement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 538-542.
- Viciano, J. (1998). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación física en un programa de formación permanente colaborativo*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. Granada.
- Viciano, J. (2000). Principales centros de atención del profesorado de educación física en los primeros años de profesión docente. *Revista de Motricidad*, 6, 107-122.
- Viciano, J. (2001). El proceso de la planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 32.
- Viciano, J. (2002). *Planificar en Educación Física* (1ª edición). Barcelona: INDE.
- Viciano, J., Vilchez, G., López, P. & Moraga, G. (1998). Diferencias entre la planificación y la realidad docente con un grupo de alumnos con NEE en el ámbito social. *Libro actas II Congreso Internacional la Enseñanza de la EF y el Deporte Escolar* (pp.108-112). Almería: Instituto Andaluz del Deporte.
- Viciano, J. & Salinas, F. (2005a). Effect of internship on the evaluation of planning by preservice teachers of Granada. *Abstracts book AIESEP 2005, World Congress. Active Lifestyles: the impact of Education and Sport* (pp. 170). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Viciano, J. & Salinas, F. (2005b). Modifications in the purposes of Physical Education planning because of effect of internship with preservice teachers of Granada. *Abstracts book AIESEP 2005, World Congress. Active Lifestyles: the impact of Education and Sport* (pp. 77). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Viciano, J. & Zabala, M. (2004). Un estudio descriptivo sobre cómo planifican los profesores de Educación Física. En M.A. González, A. Sánchez y J. Gómez (Ed.), *Actas del International Congress of AIESEP 2002. Preparación profesional y necesidades sociales* (pp. 732-739). A Coruña.
- Viciano, J., Zabala, M., Dalmau, J.M., Lozano, L., Miranda, M.T. & Sánchez, C. (2004). Análisis de las opiniones del profesorado información inicial acerca de la planificación de la Educación Física. *I Congreso nacional innovación y experiencias educativas en el ámbito de la actividad física y el deporte* (pp.48-59). Jerez de la Frontera.
- Xiang, P., Lowy, S. & McBride, R. (2002). The impact of a field-based elementary physical education methods course on preservice classroom teachers' beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 145-161.
- Zabala, M., Viciano, J. & Lozano, L. (2002). La planificación de los deportes e la educación física de E.S.O. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 48.