



Educación Física y Ciencia, vol. 24, n°1, e210, enero-marzo 2022. ISSN 2314-2561
 Universidad Nacional de La Plata.
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
 Departamento de Educación Física

Percepción del estudiantado hacia la enseñanza del profesor de Educación Física. Diseño y validación de un cuestionario

Perception of the students toward the teaching of the physical Education Teacher. Design and validation of a questionnaire

Enoc Valentin González Palacio

Universidad de Antioquia, Colombia

enoc.gonzalez@udea.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0001-7708-7886>

Beatriz Elena Chaverra Fernández

Universidad de Antioquia, Colombia

beatriz.chaverra@udea.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-1183-8488>

Luis Fernando Ramírez Martínez

Universidad de Antioquia, Colombia

luis.ramirez15@udea.edu.co

Didier Fernando Gaviria Cortes

Universidad de Antioquia, Colombia

didier.gaviria@udea.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-0776-0892>

Victor Hugo Arboleda Serna

Universidad de Antioquia, Colombia

victor.arboleda@udea.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0003-3196-2133>

Carlos Mario Arango Paternina

Universidad de Antioquia, Colombia

carlos.arangop@udea.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-5263-3139>

Sirley Andrea Bustamante Castaño

Universidad de Antioquia, Colombia

sirley.bustamante@udea.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-8033-4646>

Johan Manuel Muriel Echavarría

Universidad de Antioquia, Colombia

manuel.muriel@udea.edu.co

Recepción: 11 Agosto 2021 | Aprobación: 29 Septiembre 2021 | Publicación: 01 Febrero 2022

Cita sugerida: González Palacio, E. V., Chaverra Fernández, B. E., Ramírez Martínez, L. F., Gaviria Cortes, D. F., Arboleda Serna, V. H., Arango Paternina, C. M., Bustamante Castaño, S. A. y Muriel Echavarría, J. M. (2022). Percepción del estudiantado hacia la enseñanza del profesor de Educación Física. Diseño y validación de un cuestionario. *Educación Física y Ciencia*, 24(1), e210. <https://doi.org/10.24215/23142561e210>



RESUMEN:

El propósito del estudio fue diseñar y validar un cuestionario para conocer la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza del profesor de Educación Física. A partir de la revisión documental y el análisis factorial se construye un instrumento con cinco dimensiones: Actitud del profesor, concepciones de evaluación, coeducación, actores de la evaluación y autoridad del profesor. El estudio fue cuantitativo de tipo no experimental descriptivo. La validación se realizó con 12 expertos. El Índice de Validez de Contenido fue de 0,92. El instrumento tuvo una consistencia interna de 0,770 en el modelo de Alfa de Cronbach. El cuestionario se aplicó a 2.550 estudiantes. La muestra fue no probabilística. El estudio es un aporte a la Educación Física escolar dado que conocer el pensamiento del estudiante sobre la enseñanza, le permite al profesorado evaluar su labor pedagógica y reestructurarla en aras de un mayor aprendizaje del estudiantado. Se concluye que el instrumento es fiable y válido en términos de contenido y constructo.

PALABRAS CLAVE: Estudiante de Secundaria, Docente Secundaria, Enseñanza, Cuestionario, Educación Física.

ABSTRACT:

The purpose of this research was to design and validate a questionnaire that allows to know the perception of the students about the teaching of the Physical Education. Based on the documentary review and the factor analysis of the questionnaire, an instrument with five dimensions is constructed: Teacher attitude, conceptions of assessment, coeducation, assessment actors and teacher authority. The study was quantitative, descriptive, non-experimental. The validation of the questionnaire was conducted with 12 experts. The Content Validity Index was 0.92. The instrument had an internal consistency of 0.770 in Cronbach's Alpha model. The questionnaire was applied to 2.550 secondary school students. The sample was non-probabilistic. The research is a contribution to school physical education. The study is a contribution to physical education. Knowing the student's thinking about teaching, makes teachers assessment their pedagogical performance and adjust it. It is concluded that the instrument is reliable and valid in terms of content and construct.

KEYWORDS: Secondary School Students, Secondary School, Teachers, Teaching, Questionnaires, Physical Education.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza es uno de los temas principales de reflexión sobre la educación, por esta razón las investigaciones pretenden comprender los diversos factores que intervienen en ella y descubrir nuevas maneras de fortalecerla y mejorarla. Con este objetivo, la investigación sobre la enseñanza se lleva a cabo desde hace varias décadas y se puede encontrar en la literatura diversas clasificaciones sobre cómo se ha abordado.

Para este estudio, centramos la atención en el modelo mediacional (Shulman, 1989), específicamente en los procesos de pensamiento del estudiante y cómo influye la enseñanza del profesor en lo que ellos piensan, hacen, sienten y, a la vez, cómo repercute en su aprendizaje (Wittrock, 1990). El objetivo principal de esta investigación fue diseñar y validar un instrumento que permita conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre la enseñanza del profesor de Educación Física. Para ello, se proponen cinco dimensiones: Actitud del profesor, concepciones de evaluación, coeducación, actores de la evaluación y autoridad del profesor. Para comprender mejor cada dimensión, se presenta una conceptualización, fruto de la revisión documental realizada y el análisis factorial de la información recolectada en el trabajo empírico.

Actitud del profesor

En términos generales la actitud se refiere a la postura que tiene un sujeto frente a un objeto (Abric, 1994), por lo tanto, es un aspecto subjetivo que en términos denotativos o connotativos muestra la posición de una persona frente a algo, ya sea de manera positiva o negativa, o cómo lo plantean Ruíz et al. (2006), la actitud es “un proceso mental individual, que determina respuestas y comportamientos de los individuos en contextos sociales en los cuales están inmersos” (p. 289).

De acuerdo a diversos estudios, el grado de satisfacción de los estudiantes frente al área de Educación Física, estará condicionada por diferentes factores, en los cuales el común denominador es el profesor o las acciones que este realiza al impartir su clase, tales como sus características personales, los contenidos del currículo, la comunicación, entre otras, (Beltrán-Carrillo y Devís-Devís, 2019; Cárcamo-Oyarzún, Wydra, Hernández-Mosqueira, y Martínez-Salazar, 2017; Gaviria y Castejón, 2016; Phillips, Marttinen, Mercier, y Gibbone, 2020).

Otros aspectos que se encuentran en la literatura sobre la actitud de profesor de Educación Física son el comportamiento del profesor y los conocimientos de este (Aicinena, 1991; Cárcamo, 2012; Moreno y Hellín, 2007). Así las cosas, una valoración positiva o negativa del estudiante frente al profesor, implicará un dominio disciplinar e íntegro de este en su área, pero también se hace relevante la manera cómo afronta la relación con el otro, pues desde el punto de vista formativo, el estudiante no debe ser visto como un subordinado, sino como un actor participe del proceso formativo.

Desde esta perspectiva, Larson (2006) realizó un estudio con 518 estudiantes de educación básica y secundaria para conocer su percepción sobre la enseñanza afectuosa en los profesores de Educación Física. Entre los hallazgos se encontró que los estudiantes reconocen cuando los profesores les brindan atención, les ayudan a aprender, los reconocen y los respetan, elementos fundamentales en una enseñanza afectuosa.

Asimismo, la investigación realizada por Hernández-Álvarez et al., (2010), concluyó que los estudiantes perciben una mayor interacción con las profesoras, dado que dedican mayor atención que los profesores hacia aspectos afectivos. Los autores señalan que estas características inciden positivamente en factores como la autoestima, la motivación y la autoeficacia del estudiante y, por tanto, redundan en un mayor aprendizaje.

Concepciones de evaluación

La evaluación y la calificación son dos procesos diferentes, pero estrechamente vinculados en el sistema educativo actual dada la influencia de la perspectiva tradicional de la evaluación.

Las investigaciones sobre lo que piensa el estudiantado alrededor de la evaluación, toman relevancia en la medida en que, desde una mirada formativa, el estudiante deja de ser un actor pasivo que solo da cuenta de su aprendizaje, a tener un papel protagónico. Sin embargo, son pocos los estudios que han indagado el pensamiento del estudiante sobre la evaluación en la clase de Educación Física (Beltrán-Carrillo y Devís-Devís, 2019; Moreno, Vera, y Cervelló, 2006; Navarro y Martínez, 2012; Toro-Suaza, 2020).

Para determinar una concepción de evaluación, es necesario reconocer que existen diversas maneras de asumirla y cómo se corresponde con la idea de Educación Física. Por un lado, está la racionalidad técnica o discurso del rendimiento, la cual se caracteriza por su vínculo con la epistemología positivista, donde la medición, la fiabilidad y la cuantificación son los principios más importantes para conocer los fenómenos (López-Pastor y Gea-Fernández, 2010; Tinning, 1996).

Esta racionalidad ha marcado fuertemente la manera de evaluar el área. La finalidad ha estado centrada en la medición del cuerpo, con el objetivo fundamental de comparar los resultados con unos parámetros estandarizados, de ahí que para identificar los aprendizajes, se ha acudido a instrumentos “objetivos” y técnicas cuantitativas, entre las más destacadas encontramos las baterías de test de condición física y de habilidad motriz (Metzler, 2011) o *Physical Fitness Tests* (López-Pastor et al., 2013).

En concordancia con esta cuantificación del aprendizaje, surge la calificación como máxima expresión de la evaluación. Por esta razón, cuando los medios, técnicas, instrumentos y en general, la acción evaluativa del profesorado está centrada en calificar, la idea que se forma el estudiante sobre la evaluación estará orientada a la obtención de mejores resultados y no mayores aprendizajes.

Por otro lado, desde el discurso de la participación (Tinning, 1996) o la racionalidad práctica (López-Pastor y Gea-Fernández, 2010), se apuesta por una evaluación formativa enfocada a la mejora de los aprendizajes y la participación activa del estudiantado en ella.

En consecuencia, desde hace varias décadas se han desarrollado investigaciones y reflexiones conceptuales sobre la evaluación como alternativa al modelo tradicional (Bores-García et al., 2020; Cano y Ruiz, 2019; García y Meza, 2016; López-Pastor, 1999). Para este estudio asumimos la idea de la evaluación formativa como el proceso que tiene por objetivo mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y esta mejora está enfocada en tres aspectos “(a) que el alumnado aprenda más, (b) que el profesorado mejore su práctica docente; y, (c) poder mejorar sobre la marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje” (López-Pastor, 2017, p. 40).

Desde esta perspectiva, la acción evaluativa del profesorado que esté mediada por el diálogo, la construcción colectiva, la participación y la retroalimentación constante de los aprendizajes, promoverá en los estudiantes una concepción de evaluación orientada a una idea de proceso, de reconocer sus dificultades y cómo superarlas, dejando de lado el protagonismo de la calificación.

Coeducación

El comportamiento del profesor constituye un referente clave para el aprendizaje y la motivación de los estudiantes en la clase de Educación Física (Larson, 2006; So et al., 2021; Trigueros y Navarro, 2019). En este sentido, las maneras en que se relaciona el profesor con sus estudiantes se convierte en un elemento importante al analizar su enseñanza.

Son diversos los conceptos que se pueden encontrar en la literatura para referirse a estas relaciones o interacción profesor-estudiante, pueden estar enfocadas en el buen trato, la convivencia, el respeto, la coeducación, etc. (Esteban, Fernández, Díaz, y Contreras, 2012; Mena y Huneus, 2017; Soledad, 2018; Valdivia-Moral, López-López, Lara-Sánchez, y Zagalaz-Sánchez, 2012), pero el factor común en ellos es valorar la importancia de las buenas relaciones entre los actores para lograr procesos de aprendizajes significativos.

Basados en la idea de respeto como práctica social (Soledad, 2018), esta investigación asume el concepto de coeducación como aquel que propende por unas relaciones interpersonales sanas que potencien las capacidades del estudiantado. Fontecha afirma que coeducar es “asegurar un trato equitativo para chicas y chicos superando los estereotipos de género al llevar a la práctica cada una de las actividades que se desarrollan en el ámbito educativo” (Fontecha, 2006, p. 208) En esta línea, se debe pensar más allá de la igualdad de género, es tener en cuenta que el espacio educativo se comparte con dos sexos diferentes, pero que conviven en una realidad común (Valdivia-Moral et al., 2012).

Desde la Educación Física, es posible potenciar la coeducación, dado que entre sus objetivos fundamentales está favorecer la convivencia y el buen trato a través de la enseñanza de valores y actitudes como la tolerancia, la cooperación, el trabajo en equipo, el respeto, la autonomía y la solidaridad (UNESCO, 2013; Uribe et al., 2004). Como lo propone Rueda (2007), debido a que la Educación Física dispone del cuerpo y el movimiento para educar, puede acceder a múltiples opciones para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres.

Algunos estudios han abordado la percepción de los estudiantes sobre el trato diferencial de sus profesores en términos de género o preferencias por estudiantes con mayores habilidades. Entre los hallazgos se encuentran diversas posturas, por una parte, un grupo de investigaciones no han encontrado diferencias en la forma de tratar a hombres y mujeres cuando el profesor se dirige a ellos para informar, corregir o motivar, o grandes diferencias en relación a la exigencia o las asignación de responsabilidades si son hombres o mujeres. Asimismo, no encontraron diferencias de género en el feedback que el profesor proporciona a los estudiantes (Gaviria y Castejón, 2016; Hernández-Álvarez et al., 2010; Pastor-Vicedo, Sánchez-Oliva, Sánchez-Blanchart, y Martínez-Martínez, 2019).

Por otro lado, en una revisión sistemática sobre estereotipos de género en Educación Física realizada por Alvariñas-Villaverde y Pazos-González (2018) entre los años 2005 y 2015, encontraron estudios donde los estudiantes sí perciben un trato diferenciado entre hombres y mujeres. Por ejemplo, en el estudio de Pawlowski et al., (2015) los estudiantes consideran que los profesores son más permisivos con las mujeres. En

la investigación de Koca (2009) los estudiantes creen que los profesores son más tolerantes con las mujeres y más exigentes con los hombres. En esta línea, en el estudio de Blández et al. (2007) los estudiantes consideran que el profesorado evalúa diferente a hombres y mujeres dependiendo del contenido abordado.

En definitiva, las diversas posturas al respecto, abren el panorama para continuar con la búsqueda de mejores prácticas de enseñanza que permitan deconstruir prejuicios ligados tanto al mundo femenino como al masculino.

Actores de la evaluación

Para cumplir con sus propósitos formativos, la evaluación rescata el papel activo de los actores educativos y promueve el desarrollo de la autonomía y la reflexión. Desde esta perspectiva, la participación del estudiantado se hace determinante en ejercicios de heteroevaluación, evaluación entre pares (coevaluación) y autoevaluación, como procesos fundamentales en la búsqueda de prácticas evaluativas conjuntas o democráticas (Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá, y Fernandez-Rio, 2021).

La heteroevaluación es la relación más tradicional que se conoce en el contexto evaluativo, es aquella que realiza una persona sobre otra, tradicionalmente es realizada por el profesor hacia el aprendizaje del estudiante. Sin embargo, apoyados en una mirada formativa, cambia esta jerarquía y se convierte en la posibilidad que el estudiante evalúe la enseñanza.

Por otro lado, la coevaluación o evaluación entre pares suele referirse al proceso evaluativo entre estudiantes (Pérez-Pueyo, López-Pastor, Hortigüela-Alcalá, y Gutiérrez-García, 2017). Esta valoración entre iguales ofrece la posibilidad que los estudiantes consideren el desempeño de sus compañeros en igualdad de condiciones (Panadero & Brown, 2017), logrando que se involucren más con su aprendizaje y adquieran mayores responsabilidades (Johnson, 2004).

Por último, pero no menos importante, surge la autoevaluación como acción fundamental desde el enfoque formativo. Este proceso requiere análisis y juicios por parte del estudiantado y el profesorado que los llevan a reflexionar sobre sus propias actuaciones (Panadero y Alonso-Tapia, 2013).

Desde la mirada formativa, la calificación no juega un papel determinante en la evaluación, sin embargo, es una realidad en los sistemas educativos y por lo tanto, debemos aprender a relacionarnos con ella. En este sentido, López-Pastor desde hace varios años, plantea el término *evaluación compartida* (López-Pastor, 1999; Pérez-Pueyo et al., 2017), haciendo alusión al diálogo y la participación del estudiante en los procesos evaluativos y calificativos.

Como consecuencia de este diálogo, surge la autocalificación y la calificación dialogada como alternativas. La primera hace referencia a que cada estudiante determina la calificación que cree merecerá a partir de unos criterios conocidos previamente (Pérez-Pueyo et al., 2017). La segunda es un proceso por el cual “alumnado y profesorado dialogan sobre la calificación definitiva y la acuerdan” (López-Pastor, 2012, p. 121).

Son múltiples las investigaciones y experiencias de buenas prácticas que reivindican la necesidad de brindar mayor participación al estudiantado en sus procesos evaluativos en todas las etapas educativas y cómo ésta participación redundará en mayores aprendizajes (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

Autoridad del profesor

La autoridad del profesor en el aula emerge como otra dimensión importante al analizar las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza. La autoridad es un aspecto que a través de la historia ha estado inmerso en diferentes contextos sociales, como son el político, laboral y educativo; en los cuales se ha ido desfigurando su verdadero significado. Durán (2012) señala que el concepto de autoridad es de origen romano.

Los romanos diferenciaron, como se sabe, la autoridad del poder, la potestas de la auctoritas. Quienes tenían autoridad solían carecer de poder y viceversa. Las personas con autoridad tenían la capacidad de sancionar con sus opiniones las distintas decisiones, confiriéndoles así un carácter casi sagrado que las hacía respetables y, por tanto, necesariamente acatables (p. 121).

Equivocadamente se ha concebido la “autoridad” como resultado de la imposición, sin embargo, es preciso comprender que ésta no es una real autoridad, “La autoridad no puede verse como una manifestación de fuerza; por el contrario, reducir la autoridad a la fuerza (dos cosas por completo opuestas) significa negar o ignorar la existencia de la primera” (Kojève, 2006, p. 32).

Para Fumagalli (2019), el concepto de autoridad suele confundirse con el de autoritarismo, dado que tradicionalmente en el contexto educativo, se ha asumido que la posición docente otorga de manera automática autoridad en la clase y respeto de los estudiantes. Sin embargo, el autor señala “el alumno reconoce una autoridad cuando se encuentra con alguien que no pretende convencerlo imponiéndole algo que debe hacer, sino que le ofrece una hipótesis positiva y lo acompaña y lo impulsa a verificar dicha propuesta” (p. 67). Desde esta perspectiva, la autoridad y la corrección del estudiantado deben ser elementos de formación que ayuden al crecimiento del estudiante y no como herramientas de control y orden.

En otras palabras, cuando existe una relación vertical y distante entre estudiante-profesor, puede surgir el poder, la falsa autoridad y el castigo, pero si se establecen relaciones de cercanía y diálogo, es probable que surja una transformación mediada por el afecto y la verdadera autoridad, dando como resultado una auténtica relación educativa (Barba, 2009; Merma-Molina y Gavilán, 2019). Esta transformación en las relaciones estudiante-profesor, son producto de la adquisición de nuevos saberes sobre la formación del estudiantado y de la reflexión del docente sobre su quehacer (Toro-Blanco, 2019).

Desde esta perspectiva dialógica y comunicativa, se puede hablar de autoridad pedagógica en el escenario escolar. Este tipo de autoridad “se presenta en la relación comunicativa, cuando la demanda de un sujeto (el profesor) sirve de premisa para las decisiones de otros sujetos (estudiantes), los cuales han tenido abierta la posibilidad de rechazar tal demanda” (Zamora-Poblete y Pérez-Aguirre, 2012, p. 244), es decir, los estudiantes a partir de las relaciones de respeto y autoridad que identifican en sus profesores, deciden aceptar sus orientaciones y atender a sus solicitudes.

Al hablar de autoridad, también se suele hacer alusión al concepto de disciplina y, aunque estos temas se relacionan, no son lo mismo; la disciplina obedece más al establecimiento de normas y reglas acordadas que ayuden a promover el orden (Espot, 2011).

Son pocas las investigaciones que han profundizado en cómo los estudiantes perciben la autoridad del maestro y en qué medida los rasgos identificados influyen o no en el comportamiento de los estudiantes (Gallego, Acosta, Villalobos, y Giraldo, 2016; Harjunen, 2011; Merma-Molina y Gavilán, 2019; Zamora-Poblete, Meza-Pardo, y Cox-Vial, 2015). De allí la necesidad de profundizar en el tema, especialmente en la clase de Educación Física.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio cuantitativo de tipo no experimental descriptivo (Polit y Hungler, 2000) que tuvo como intención diseñar y validar un cuestionario sobre las percepciones de los estudiantes frente a la enseñanza del profesor de Educación Física. Para la construcción de los ítems que se incluyen en el instrumento se hizo una revisión bibliográfica en diferentes bases de datos y estudios científicos referidos a la enseñanza del profesor de Educación Física. A partir de la revisión, se construyeron 18 ítems que daban cuenta del constructo y cuyas opciones de respuesta fueron: (1) nunca, (2) casi nunca, (3) algunas veces, (4) casi siempre y (5) siempre.

Una vez diseñado el cuestionario se realizó una evaluación por medio de un juicio de expertos que complementaron la validez de contenido (Tristán-López, 2008); luego, se realizó un primer trabajo de campo para poner a prueba el instrumento. El instrumento final se aplicó a una muestra no probabilística de 2.550

estudiantes de Antioquia (Colombia) extractados de una población de 62.980 estudiantes. La información encontrada fue recogida por medio de la herramienta *Google Form* y fue almacenada en la hoja de cálculo Excel 2016 y procesada en el *software SPSS v23*. Se realizó un análisis de adecuación muestral para determinar la posibilidad de realizar un proceso multivariado, y se analizó la validez de constructo mediante el Análisis de Componentes Principales (ACP) a partir del modelo de rotación varimax, utilizando como criterio de extracción de factores un autovalor superior a 1. El análisis además fue exploratorio y confirmatorio; finalmente se estableció la fiabilidad y consistencia interna del cuestionario con el modelo Alfa de Cronbach, tomando como criterio puntuación de 0,7 o superior, como valor adecuado.

Para el acceso al campo se tuvo en cuenta la Resolución 8430 (Ministerio de Salud. Colombia, 1993) y se solicitó permiso a la instancia gubernamental pertinente y a cada una de las instituciones educativas donde se aplicó el instrumento. Se explicaron las condiciones del estudio, sus riesgos (sin riesgo), objetivos y procedimientos. Se le solicitó el consentimiento y asentimiento informado, de acuerdo a las recomendaciones ofrecidas por el Comité de Ética de la Investigación del Instituto de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia por medio del acta 054 del 19 de febrero de 2019.

El estudio se realizó con 2.550 estudiantes los cuales estaban matriculados en los grados noveno y décimo en Instituciones Educativas públicas de las nueve subregiones de Antioquia, un 57,7% mujeres con una edad promedio de $15,4 \pm 1,2$ años y 43,3% hombres una edad promedio de $15,7 \pm 1,3$ años.

RESULTADOS

La validez de contenido, como se indicó anteriormente, se precisó a partir de un juicio de expertos, 12 en total (Ver tabla 1), los cuales fueron docentes universitarios y del área de Educación Física, con experiencia en docencia, investigación y dirección educativa, con título de maestría (4) y doctorado (8).

Una vez hecho el análisis de la información ofrecida por los expertos, todos los ítems propuestos fueron parte de la versión final del cuestionario. Todos los reactivos del instrumento obtuvieron valores de *CVR* (*Content Validity Ratio*) o índice de validez de contenido superior a 0,5823 (Tristán-López, 2008), lo que indica que todos fueron valorados como esenciales. La mayoría de los ítems presentaron valores *CVR* de 1, es decir, con concordancia perfecta entre los jueces. Al calcular el índice de validez de contenido de toda la prueba (CVI), se obtuvo un valor de 0,92, lo que sugiere un elevado grado de acuerdo entre los jueces y, por ende, una buena validez de contenido del cuestionario.

Tabla 1. Resultados de la validez de contenido por juicio de expertos.

TABLA 1
Resultados de la validez de contenido por juicio de expertos

Resultados de la validez de contenido por juicio de expertos		
PREGUNTA INICIAL	CVR	CALIFICACIÓN DEL ÍTEM
1. Mi profesor demuestra entusiasmo en la clase	1,00	ESENCIAL
2. Mi profesor me felicita cuando hago bien las actividades de clase	1,00	ESENCIAL
3. Mi profesor me trata de igual forma si soy hombre o mujer	1,00	ESENCIAL
4. Mi profesor me solicita demostrar los ejercicios durante la clase	0,75	ESENCIAL
5. Mi profesor me ayuda cuando tengo dificultad para hacer un ejercicio o me cuesta comprender lo que debo hacer	1,00	ESENCIAL
6. Mi profesor pone las mismas reglas de comportamiento para hombres y mujeres	0,88	ESENCIAL
7. Mi profesor se preocupa por todos mis compañeros de clase	1,00	ESENCIAL
8. Mi profesor me trata con respeto	1,00	ESENCIAL
9. Mi profesor me llama la atención cuando no me comporto bien	1,00	ESENCIAL
10. Mi profesor es afectuoso conmigo	1,00	ESENCIAL
11. Mi profesor domina los contenidos de Educación Física	1,00	ESENCIAL
12. Mi profesor es justo cuando me evalúa	1,00	ESENCIAL
13. Mi profesor permite que me evalúe a mí mismo	0,88	ESENCIAL
14. La calificación que pone mi profesor no depende de mi comportamiento en clase	1,00	ESENCIAL
15. Mi profesor permite que los compañeros participen de mi evaluación	0,63	ESENCIAL
16. La calificación que pone mi profesor refleja mi aprendizaje	1,00	ESENCIAL
17. Me parece importante la evaluación que realiza mi profesor	0,88	ESENCIAL
18. Mi profesor me permite evaluarlo	0,88	ESENCIAL

Fuente: Elaboración propia.
Nota de la tabla: CVR: Content Validity Ratio
CVI=0.92

Para determinar la posibilidad de un análisis factorial se aplicó la prueba de adecuación muestral de Kaiser Meyer Olkin (*KMO*) encontrándose un valor muy satisfactorio (0,883), igualmente, al usar la prueba de esfericidad de Bartlett también se obtuvo un valor estadísticamente significativo ($<.05$), lo que indica que es conveniente realizar un análisis multivariado y presentar un test multidimensional.

Al realizar el *ACP* a partir de una rotación varimax (Ver tabla 2), tanto de manera exploratorio como confirmatoria, las preguntas del cuestionario (variables) se agrupan en cinco factores o dimensiones, que se dominaron: Actitud del profesor, concepciones de evaluación, coeducación, actores de la evaluación y autoridad del profesor.

Tabla 2. Matriz de componentes rotados para el cuestionario

TABLA 2
Matriz de componentes rotados para el cuestionario

DIMENSIÓN	ÍTEM	COMPONENTE				
		1	2	3	4	5
	Matriz de componentes rotados para el cuestionario					
Actitud del profesor	2. Mi profesor me felicita cuando hago algo bien hecho	,735				
	5. Mi profesor me ayuda cuando tengo dificultad para hacer un ejercicio o no entiendo lo que hay que hacer	,672				
	1. Mi profesor demuestra entusiasmo en la clase	,668				
	10. Mi profesor es afectuoso conmigo	,563				
	11. Mi profesor domina los contenidos de Educación Física	,514				
	8. Mi profesor me trata con respeto	,431				
	4. Mi profesor me solicita demostrar los ejercicios durante la clase	,426				
Concepciones de evaluación	16. La calificación que me pone el profesor refleja mi aprendizaje		,712			
	17. Me parece importante la evaluación que realiza el profesor		,647			
	12. Mi profesor es justo cuando me evalúa		,581			
	14. La calificación de la clase no depende de mi comportamiento		,529			
Coeducación	3. Mi profesor me trata de igual forma si soy hombre o mujer			,745		
	7. Mi profesor se preocupa por todos mis compañeros de clase			,700		
Actores de la evaluación	15. Mi profesor permite que los compañeros participen de mi evaluación				,742	
	18. Mi profesor me permite evaluarlo				,689	
	13. Mi profesor permite que me evalué a mí mismo				,606	
Autoridad del profesor	9. Mi profesor me llama la atención cuando no me comporto bien					,785
	6. Mi profesor pone las mismas reglas de comportamiento para hombres y mujeres					,535

Fuente: Elaboración propia.

Nota de la tabla: Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

El análisis factorial encontró que con una estructura de cinco dimensiones que presentan autovalores superiores a uno, el cuestionario explica un 52,6% de la varianza total (Ver tabla 3). La primera dimensión explica un 16,3% y agrupa a siete de los 18 ítems del cuestionario, los ítems restantes se agrupan en los otros cuatro componentes y conforman un 36,3% de la varianza. Por lo tanto, la percepción que tienen los estudiantes de la enseñanza de su profesor de Educación Física es susceptible de hacerse a partir de cinco variables (dimensiones).

Tabla 3. Varianza total explicada de los componentes o dimensiones del cuestionario

TABLA 3
Varianza total explicada de los componentes o dimensiones del cuestionario

Varianza total explicada de los componentes o dimensiones del cuestionario									
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de	%	Total	% de	%	Total	% de	%
		varianza	acumulado		varianza	acumulado		varianza	acumulado
1	4.527	25.149	25.149	4.527	25.149	25.149	2.943	16.348	16.348
2	1.737	9.652	34.802	1.737	9.652	34.802	2.089	11.603	27.951
3	1.156	6.424	41.226	1.156	6.424	41.226	1.616	8.979	36.931
4	1.040	5.776	47.002	1.040	5.776	47.002	1.595	8.864	45.794
5	1.014	5.632	52.634	1.014	5.632	52.634	1.231	6.840	52.634
6	.911	5.059	57.693						
7	.866	4.811	62.504						
8	.797	4.429	66.934						
9	.785	4.360	71.294						
10	.728	4.045	75.340						
11	.679	3.771	79.111						
12	.654	3.635	82.746						
13	.602	3.344	86.090						
14	.591	3.285	89.375						
15	.518	2.879	92.254						
16	.486	2.701	94.955						
17	.473	2.629	97.584						
18	.435	2.416	100.000						

Nota de la tabla: Método de extracción: ACP Fuente: Elaboración propia.

Al realizar el análisis de consistencia interna del instrumento a partir del modelo de Alfa de Cronbach se obtuvo un valor de 0,770 valor que se considera adecuado, por lo tanto, el instrumento se considera fiable. Igualmente, al revisar qué tanto se afecta la fiabilidad del cuestionario total si se elimina cada uno de los ítems, pudo apreciarse que la eliminación de la mayoría de ellos disminuiría la confiabilidad del mismo o el incremento del valor del Alfa de Cronbach sería mínimo, por lo tanto, se decide mantener todos los reactivos del instrumento y la estructura total de la prueba.

Finalmente, con el fin de facilitar el uso del cuestionario se propone tanto una valoración cuantitativa como cualitativa para interpretar cada una de las dimensiones del instrumento como su valoración total, por lo que se propone estandarizar cada componente al sumar los valores de los ítems que lo componen y dividir por la cantidad de ítems, lo que dará como resultado una variable de escala que oscila entre 1,00 y 5,00, en donde los valores más bajos se considerarán una percepción más baja y todo lo contrario cuando se acerque a cinco; también se propone una valoración cualitativa (ver tabla 4).

Tabla 4. Puntuación y calificación de las dimensiones y el cuestionario total

TABLA 4
Puntuación y calificación de las dimensiones y el cuestionario total

Puntuación y calificación de las dimensiones y el cuestionario total		
Fórmula para calcular puntuaciones	Valores de referencia	Calificación
PEPEF $\frac{\sum \text{de ítems}}{\text{de ítems}}$	1,00 – 2,33 2,34 – 3,66 3,67 – 5,00	Bajo Medio Alto

Fuente: Elaboración propia.

Nota de la tabla: PEPEF= Percepción de la Enseñanza del Profesor de Educación Física

DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue diseñar y validar un cuestionario que permitiera conocer la percepción de los estudiantes frente a la enseñanza del profesor de Educación Física, los resultados mostraron un instrumento válido y fiable, resultados que son consistentes con instrumentos que se han diseñado para evaluar la acción del profesor de Educación Física, en especial la evaluación, tanto en el caso de estudios que indagan las percepciones de estudiantes (González, Chaverra, Bustamante, y Toro, 2021), como en los docentes (Zubillaga-Olague y Cañadas, 2021).

También se encontró similitud con el estudio realizado por Cárcamo (2012), cuyo objetivo fue conocer la percepción que los estudiantes sobre sus profesores de Educación Física a través del “Cuestionario de Actitudes de los Escolares hacia la Educación Física” conformado por cuatro bloques. En este estudio el instrumento también presentó una buena fiabilidad en el modelo de Alfa de Cronbach (0.837), además indaga por elementos similares a este estudio, tales como: el conocimiento del profesor, la alegría y entusiasmo en la clase y la justicia en la evaluación.

Por otro lado, el estudio de Gutiérrez y Pilsa (2006) analizó las actitudes de los estudiantes hacia los contenidos de las clases de Educación Física y la conducta de los profesores. La investigación utilizó un cuestionario de 29 ítems, divididos en dos factores: uno indaga por las actitudes de los estudiantes hacia la conducta del profesor y el otro valora el contenido del programa de Educación Física. Obtuvieron un Alpha de 0,93 para el factor de las actitudes hacia el comportamiento del profesor (ítems impares), y 0,83 para las actitudes hacia el contenido de los programas de Educación Física (ítems pares), obteniendo un Alpha total de 0,94. El cuestionario utilizado por los autores, se corresponde con el objetivo del instrumento propuesto en este texto, dado que indaga por el comportamiento del profesor y se evidencia en ítems similares como el conocimiento del tema, las acciones justas al evaluar y el interés por las relaciones cercanas y de respeto.

La investigación realizada por Hernández-Álvarez et al., (2010) analizó la percepción del comportamiento instructivo del profesor a partir de una Escala de Percepción de los Comportamientos Instructivos del Profesorado de Educación Física (ECIPEF), integrada por 14 ítems, coincide con los datos de este estudio en términos que también indagó una muestra numerosa, 2.536 estudiantes y que su consistencia interna fue buena (Alpha de Cronbach = 0,84). No obstante, se diferencia en que el instrumento luego del análisis factorial confirmatorio de componentes principales ofreció una escala de una sola dimensión.

CONCLUSIONES

La principal conclusión que se deriva de este estudio, es que el instrumento propuesto en él es fiable y válido en términos de contenido y constructo, que evalúa la percepción de los estudiantes frente a la enseñanza del profesor de Educación Física a partir de una estructura factorial de cinco dimensiones. De esta manera, el cuestionario presenta adecuadas condiciones psicométricas, es de fácil administración y uso en el contexto escolar, fue comprensible para los estudiantes y no requiere de formación cualificada para ser aplicado en estudios posteriores o como herramienta en el aula.

De igual forma, conocer las percepciones que los estudiantes tienen sobre la acción del profesor en la clase de Educación Física, le permite a éste reestructurar su enseñanza en aras de mejorar los procesos de aula, sobre todo en aquellos aspectos que los estudiantes opinan deben mejorarse, o de otro lado deben mantenerse, de tal manera que esto pueda conducir a un mayor aprendizaje y una actitud positiva hacia la clase.

REFERENCIAS

- Abric, J. . (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacan.
- Aicinena, S. (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 48(1), 2. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2451-66002016000200004&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.org.ar/pdf/](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2451-66002016000200004&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.org.ar/pdf/sideba/v16n2/v16n2a04.pdf)
- Alvariñas-Villaverde, M., & Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154–163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Barba, J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: posibilidades para una educación democrática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (15), 41–44. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i15.34997>
- Beltrán-Carrillo, V., & Devis-Devis, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(55), 20–34. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05502>
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2), 1–21. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART5.pdf>
- Bores-García, D., Hortigüela Alcalá, D., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2020). Peer Assessment in Physical Education: A Systematic Review of the Last Five Years. *Sustainability*, 12(9233). <https://doi.org/10.3390/su12219233>
- Cano, A., & Ruiz, E. (2019). Diagnóstico y evolución hacia un modelo de evaluación formativa en maestros de educación física en primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 496–503. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1710>
- Cárcamo-Oyarzún, J., Wydra, G., Hernández-Mosqueira, C., & Martínez-Salazar, C. (2017). Actitudes hacia la educación física: Grados de importancia y conformidad según escolares de Chile y Alemania. Una mirada intercultural. *Retos*, 2 semestre(32), 158–162. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.52824>
- Cárcamo, J. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 105–119. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100006>
- Durán, J. (2012). El imaginario educativo moderno y el problema de la autoridad. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 33(1), 119–138. https://doi.org/10.5209/rev_noma.2012.v33.n1.38501
- Espot, M. (2011). *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere* (2.). Madrid: Wolters Kluwe.
- Esteban, R., Fernández, J., Díaz, A., & Contreras, O. (2012). Las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(47), 459–472. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.003>

- Fontecha, M. (2006). *Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes de educación física*. (Tesis doctoral). Univesidad del Pais Vasco, Bilbao.
- Fumagalli, M. (2019). *Silencio, se enseña. Una nueva mirada de lo que pasa en las aulas*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Gallego, L., Acosta, J., Villalobos, Y., & Giraldo, G. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 116–125.
- García, L., & Meza, G. (2016). *Resignificando la Evaluación y la Autoevaluación de los estudiantes*. Armenia: Kinesis.
- Gaviria, D., & Castejón, F. (2016). La educación física en la voz de los estudiantes de secundaria. Un estudio de caso. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(32), 107–118. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i32.711>
- González, V., Chaverra, B., Bustamante, S., & Toro, C. (2021). Diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes sobre la evaluación en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 40(2 trimestre), 317–325. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.80914>
- Gutiérrez, M., & Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(24), 212–229.
- Harjunen, E. (2011). Students' consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 403–424. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.587325>
- Hernández-Álvarez, J., López-Crespo, C., Martínez-Gorroño, M., López-Rodríguez, Á., & Álvarez-Barrio, M. (2010). Percepción del alumnado sobre los comportamientos instructivos del profesorado y satisfacción con la Educación Física: ¿una cuestión de género? *Movimiento*, 16(04), 209–225. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.13220>
- Johnson, R. (2004). Peer assessments in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(8), 33–40. <https://doi.org/10.1080/07303084.2004.10607287>
- Koca, C. (2009). Gender interaction in coed physical education: a study in Turkey. *Adolescence*, 44(173), 165–185.
- Kojève, A. (2006). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Larson, A. (2006). Student perception of caring teaching in physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 337–352. <https://doi.org/10.1080/13573320600924858>
- López-Pastor, V. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117–130. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v4i1.485>
- López-Pastor, V. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. López-Pastor & Á. Pérez-Pueyo (Eds.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34–68). León: Universidad de León.
- López-Pastor, V., & Gea-Fernández, J. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 245–270. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artinnovacion154.htm>
- López-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- López-Pastor, V., & Pérez-Pueyo, Á. (Eds.). (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.
- Mena, M., & Huneus, M. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: Hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura, Educación y Sociedad*, 8(2), 9–20. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.01>
- Merma-Molina, G., & Gavilán, D. (2019). Análisis de las valoraciones del alumnado para repensar la autoridad docente y la formación para la ciudadanía. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 55–72. <https://doi.org/10.6018/educatio.363381>
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (2a ed.). Arizona: Holcomb Hathaway.

- Ministerio de Salud. Colombia. (1993). Resolución 8430. Bogotá.
- Moreno, J., Vera, J., & Cervelló, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340(Mayo-agosto), 731–754. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re340/re340-26.html>
- Moreno, J., & Hellín, M. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 9(2), 1–20.
- Navarro, E., & Martínez, N. (2012). ¿Cómo conocer la formación ciudadana de los estudiantes? Las concepciones de los alumnos y la entrevista semiestructurada como estrategia de investigación. En N. De Alba, F. García, & A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (Vol. I, pp. 411–420). Sevilla: Díada.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: Connotaciones Teóricas y Prácticas. Cuándo Ocurre, Cómo se Adquiere y qué Hacer para Potenciarla en nuestro Alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551–576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., & Brown, G. (2017). Teachers' reasons for using peer assessment: positive experience predicts use. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 133–156. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0282-5>
- Pastor-Vicedo, J., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J., & Martínez-Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en las clases de educación física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 23–31. <https://doi.org/10.6018/sportk.401071>
- Pawlowski, C., Ergler, C., Tjørnhøj-Thomsen, T., Schipperijn, J., & Troelsen, J. (2015). “Like a soccer camp for boys”: a qualitative exploration of gendered activity patterns in children’s self-organized play during school recess. *European Physical Education Review*, 21(3), 275–291. <https://doi.org/10.1177/1356336X14561533>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Rio, J. (Eds.). (2021). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León.
- Pérez-Pueyo, Á., López-Pastor, V., Hortigüela-Alcalá, D., & Gutiérrez-García, C. (2017). Aclaración de los términos implicados en el proceso de evaluación educativa. En V. López-Pastor & Á. Pérez-Pueyo (Eds.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 70–91). León: Universidad de León.
- Phillips, S., Marttinen, R., Mercier, K., & Gibbone, A. (2020). Middle School Students’ Perceptions of Physical Education: A Qualitative Look. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(1), 30–38. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0085>
- Polit, D., & Hungler, B. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud* (6.). México: McGraw Hill.
- Rueda, J. (2007). Coeducación y Educación Física. *SUMUNTÁN. Revista de estudios sobre Sierra Mágica*, (24), 165–179. Recuperado de <https://www.cismamagina.es/sumuntan/volumenes>
- Ruiz, E., Montoya, G., Arboleda, L., Benjumea, M., Correa, E., Urrego, Á., ... González, V. (2006). *Los imaginarios de la cultura somática que construyen los jóvenes escolarizados de Medellín, a partir de las representaciones que transmite la televisión que ellos consumen: investigación*. Medellín: Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid y Universidad de Antioquia.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I* (pp. 9–91). Barcelona: Paidós.
- So, M. R., Zuaneti, M., Santos, G., Pródócimo, E., Ushinohama, T., & Betti, M. (2021). Gosto, importância e participação de meninas e meninos na educação física no ensino médio. *Educación Física y Ciencia*, 23(1), 1–18. <https://doi.org/10.24215/23142561e158>
- Soledad, V. (2018). La Demanda por un Buen Trato en la Escuela Secundaria. *Educação & Realidade*, 43(2), 457–470. <https://doi.org/doi.org/10.1590/2175-623662538>
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 1(311), 123–134.
- Toro-Blanco, P. (2019). Entre modulaciones de afecto y autoridad en episodios de la historia de la educación Chilena (C.1820-C.1950). *Revista História da Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/88795>

- Toro-Suaza, C. (2020). *Concepciones y acción evaluativa de un grupo de docentes y estudiantes de educación física de educación secundaria y media de Medellín*. (Maestría en Motricidad-Desarrollo Humano), Universidad de Antioquia, Medellín.
- Trigueros, R., & Navarro, N. (2019). La influencia del docente sobre la motivación, las estrategias de aprendizaje, pensamiento crítico y rendimiento académico de los estudiantes de secundaria en el área de Educación Física. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 137–150. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2230>
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6(1), 37–48. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/revista/volumenes/volumen-6/>
- UNESCO. (2013). Quinta conferencia internacional de ministros y altos funcionarios encargados de la educación física y el deporte. Berlín: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- Uribe, I., Gallo, L., & Castro, J. (2004). La motricidad como potenciadora de las metas del desarrollo. En I Uribe, L. Gallo, J. Castro, A. Correa, P. Gallego, & F. Vélez (Eds.), *Sentidos de la motricidad en la promoción de la salud. Percepciones desde las familias en los municipios de Alejandria y Guatapé (Antioquia)* (pp. 207–261). Medellín: Kinesis.
- Valdivia-Moral, P., López-López, M., Lara-Sánchez, A., & Zagalaz-Sánchez, M. (2012). Concepto de coeducación en el profesorado de Educación Física y metodología utilizada para su trabajo. *Movimento*, 18(4), 197–217. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.29593>
- Wittrock, M. (1990). Procesos de pensamiento de los alumnos. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (pp. 442–539). Barcelona: Paidós.
- Zamora-Poblete, G., Meza-Pardo, M., & Cox-Vial, P. (2015). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 63–80. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-15.DAPC>
- Zamora-Poblete, G., & Pérez-Aguirre, G. (2012). Autoridad pedagógica en sectores de pobreza de Chile. Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Cultura y Educacion*, 24(2), 243–256. <https://doi.org/10.1174/113564012804932065>
- Zubillaga-Olague, M., & Cañadas, L. (2021). Diseño y validación del cuestionario “#EvalEF” para conocer el proceso de evaluación desarrollado por los docentes de educación física. *Retos*, 42, 47–55. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86627>