

Diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes sobre la evaluación en Educación Física

Design and validation of a questionnaire about the conceptions and perception of the students about the assessment in Physical Education

*Enoc Valentín González Palacio, **Beatriz Elena Chaverra Fernández, **Sirley Andrea Bustamante Castaño, ***Carlos Andrés Toro Suaza

*Universidad San Buenaventura (Colombia), **Universidad de Antioquia (Colombia), Colegio VID obra de la Congregación Mariana (Colombia)

Resumen. El propósito de este estudio fue diseñar y validar un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes de educación secundaria sobre la evaluación en la clase de Educación Física (EF). Este estudio fue de corte transversal, de tipo no experimental descriptivo, el proceso de validación del cuestionario contó con la participación de ocho expertos licenciados en educación física (seis doctores y dos magister en el área), quienes determinaron el número de preguntas establecidas para el cuestionario. La aplicación del instrumento se hizo con 355 estudiantes del área metropolitana del Valle de Aburrá (Antioquia-Colombia). La muestra fue no probabilística, el tratamiento de la información se realizó mediante el software SPSS v23. El cuestionario está estructurado en cuatro dimensiones: concepciones, actores, instrumentos-momentos y contenidos. La conclusión principal del estudio derivado del proceso de la validez del contenido y el análisis de fiabilidad, demuestra que el instrumento es acertado y adecuado, convirtiéndolo en un elemento significativo para la realización de diagnóstico y valoración de la evaluación para los docentes y futuras investigaciones.

Palabras clave: Evaluación formativa, cuestionario, educación física, estudiantes.

Abstract. The purpose of this study was to design and validate a questionnaire about the conceptions and perception of high school students about the assessment in the Physical Education class. This study was cross-sectional, descriptive non-experimental type, the validation process of the questionnaire had the participation of eight experts, physical education teachers (six doctors and two magister in the area), who finally determined the number of questions established for the questionnaire. The application of the instrument was made with 355 students from the metropolitan area of Valle de Aburrá (Antioquia-Colombia). The sample was non-probabilistic; the information process was carried out using SPSS v23 software. The questionnaire is structured in four dimensions: conceptions, actors, instruments-moments and content. The main conclusion of the study derived from the content validity process (CVR) and the reliability analysis demonstrates that the instrument is successful and adequate, making it a significant element for carrying out diagnosis and assessment for teachers and future researches.

Keywords: Formative assessment, Questionnaires, Validation, Physical Education, Students.

Introducción

El modelo mediacional en la investigación de la enseñanza asume el pensamiento del profesor y el estudiante como responsables de los acontecimientos y resultados de lo que pasa en el aula (Wittrock, 1990). Para este autor, el pensamiento del estudiante pretende indagar por los efectos, percepciones, expectativas, procesos de atención, motivaciones, recuerdos, producciones, comprensiones, creencias, estrategias de aprendizaje y procesos metacognitivos que ellos tienen y cómo todo esto interviene en el rendimiento.

La investigación sobre el pensamiento del estudiante alrededor de un tema específico como la evaluación, toma relevancia en la medida en que, desde la mirada tradicional, es sobre el estudiante que recae la responsabilidad de dar cuenta del aprendizaje, y este aprendizaje se refleja a través de la evaluación-calificación.

En el área de EF son pocos los estudios que han indagado el pensamiento del estudiante sobre la evaluación. Algunos autores les han preguntado por las ventajas e inconvenientes de la evaluación recibida, por cómo se sienten evaluados y cómo es su percepción cuando el maestro cede la responsabilidad de la evaluación (Gaviria, 2016; Moreno, Vera, & Cervelló, 2006; Navarro & Jiménez, 2012; Toro-Suaza, 2020), pero los estudios coinciden en que es un campo con muchos interrogantes abiertos que requiere profundizar en su

desarrollo y así, generar alternativas que mejoren las acciones evaluativas de los docentes y las experiencias de los estudiantes frente a ella.

La evaluación es un elemento del proceso didáctico que ha generado múltiples investigaciones y experiencias con el propósito de fortalecer y mejorar las prácticas evaluativas en todos los niveles educativos (Chaverra-Fernández, 2017a; Foglia, 2014; Gallardo-Fuentes, López-Pastor, & Cartier-Thuillier, 2020; López-Pastor, Molina-Soria, Pascual-Arias, & Manrique-Arribas, 2020; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; López-Rodríguez, 2012; MacPhail & Halbert, 2010; Ni Chróinín & Cosgrave, 2012; Toro-Suaza, 2020). Estos autores y otros más, han avanzado en un desarrollo investigativo alrededor de la evaluación como un elemento importante en el proceso didáctico, evidenciando la importancia de la participación activa del estudiantado en su evaluación y la reivindicación del docente como un actor que reflexiona y evalúa su propia práctica de enseñanza. Los resultados presentados por estos estudios destacan como elementos comunes, las ventajas formativas que han descubierto en la autoevaluación, la evaluación de la enseñanza, la evaluación entre iguales y la importancia del discurso evaluativo. Sin embargo, este interés por fortalecer el sentido pedagógico de la evaluación no se agota, sino que se adhiere a los propósitos de descubrir nuevas maneras de aportar a una enseñanza de calidad (Carreiro da Costa, 2017).

Desde una perspectiva formativa, se asume la evaluación como proceso que tiene por objetivo mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, en palabras de López-Pastor (2017) esta mejora tiene una triple finalidad: «(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 que se lleva a cabo durante el trimestre, cuatrimestre o curso académico» (p. 40). En este sentido, la evaluación puede analizarse desde diversos factores o componentes. Para este estudio, asumimos la evaluación como un entramado de relaciones entre actores, momentos, instrumentos y contenidos, que en conjunto, presentan una idea sobre la acción evaluativa del profesorado, entendida la acción evaluativa como aquellas prácticas que realiza el docente en su clase que están enfocadas hacia la evaluación, las cuales manifiestan su pensamiento práctico (Chaverra-Fernández, 2017b).

Cada uno de los componentes de la evaluación, determina la estructura del cuestionario elaborado. Para comprender mejor cada elemento, se presenta una conceptualización, fruto de la revisión documental que hizo

parte de la validez de contenido del cuestionario propuesto.

En definitiva, el cuestionario pretende indagar por las concepciones que tienen los estudiantes sobre la evaluación y su percepción sobre la acción evaluativa en la clase de EF.

Instrumentos

Los instrumentos de evaluación, se asumen como herramientas que tanto el profesorado como el estudiantado utilizan para organizar la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación. Los instrumentos «son aquellos documentos o recursos que se vinculan a una actividad de evaluación, para establecer en ellos los requisitos y los aspectos a valorar, indicando con claridad los niveles de logro de cada uno» (Pérez-Pueyo, López-Pastor, Hortiguera-Alcalá, & Gutierrez-García, 2017, p. 80).

Los instrumentos tienen grandes implicaciones en el proceso evaluativo y encarnan los discursos de la evaluación (Salinas, 2001), por lo tanto, deben escogerse en coherencia con la clase de información que se pretende obtener y con el tipo de aprendizaje que se desea lograr, determinándose así como medio para la recolección de la información que termina influyendo en la construcción de la realidad a evaluar.

En la EF, se ha acudido tradicionalmente a instrumentos «objetivos» y técnicas cuantitativas, entre las más destacadas encontramos las baterías de test de condición física y de habilidad motriz (Metzler, 2000, citado por Penney, Brooker, Hay, & Gillespie, 2009) o *Physical Fitness Tests* (López, 2006). Estas pruebas son un reflejo de la influencia que ha tenido la racionalidad técnica de la evaluación en el área (López-Pastor & Gea-Fernández, 2010), sin embargo, un instrumento no tiene fin en sí mismo, será el uso, el momento y la utilización de la información, la que determina el sentido formativo o no de esa herramienta.

La lista de instrumentos que pueden utilizarse para evaluar en EF es muy amplia, algunos son: listas de control, escalas verbales, escalas numéricas, escalas descriptivas o rúbricas, escalas gráficas, fichas de seguimiento individual, fichas de seguimiento grupal, cuestionarios, el cuaderno del alumno, el cuaderno del profesor, etc. (Castejón, Capllonch, González, & López, 2009; Hamodi, López-Pastor, & López-Pastor, 2015)

Contenidos

Según Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992), existen tres

tipos de contenidos: los procedimentales (Lo que el estudiantado aprende a hacer), los verbales (Lo que aprenden a decir), los actitudinales (Las formas en que aprenden a comportarse). Todos hacen parte de un conjunto de saberes culturales que son fundamentales para el desarrollo y la socialización de los estudiantes.

Los contenidos procedimentales incluyen desde la realización de simples técnicas hasta lograr una mayor complejidad de un tema, es decir «saber hacer algo, no sólo decirlo o comprenderlo» (Pozo, 2003, p. 60). En EF, estos contenidos han sido protagonistas en la enseñanza. Tradicionalmente se ha hecho énfasis en el desarrollo de la técnica deportiva, las habilidades y destrezas motrices y las capacidades físicas (Hernández & Velázquez, 1996; Kirk, 2001; Zagalaz, Moreno, & Cachón, 2001), de allí que su evaluación, como se dijo anteriormente, estuvo centrada en la realización de test. Sin embargo, desde una visión de EF amplia e integral, los propósitos al evaluar estos contenidos varían; es decir, la evaluación de los contenidos procedimentales no se hace sólo con la intención de clasificar el estudiantado y emitir una calificación, sino para conocer el estado de sus capacidades y los avances que se han logrado en el aprendizaje.

En este sentido, otras corrientes de la EF proponen contenidos alternativos que enriquezcan el aprendizaje motriz de los estudiantes, entre ellas están la expresión corporal, la actividad física y salud, los juegos modificados, las actividades en la naturaleza, entre otros (Devís & Peiró, 1992; Zagalaz et al., 2001). En consecuencia, su evaluación podrá dar cuenta de otros aprendizajes que difícilmente se identifican con un test o pruebas de habilidad motriz.

Por otro lado, los contenidos conceptuales (Díaz, 2005) o conocimiento teórico-conceptual (Hernández & López, 2007; Velázquez, Hernández, Martínez, & Martínez, 2011), están orientados a sucesos, acontecimientos y datos que pueden ser nociones que interpreten y reconozcan significados. Es la información que el estudiante está en la capacidad de verbalizar (Mora & Ferro, 1996).

Finalmente están los contenidos actitudinales, estos se pueden diferenciar entre actitudes, valores y normas, estos tres componentes «mantienen una estrecha relación, y es frecuente que se los considere globalmente bajo esta denominación: *contenidos actitudinales*» (Prat, 2003, p. 21 cursivas de la autora). Estos contenidos se encuentran vinculados a los comportamientos, al modo de actuar y los hábitos. Esta característica implica que la adquisición de actitudes tiene que realizarse en la ac-

ción, en permanente relación con el estudiantado, en las diferentes actividades que se realizan en el ámbito escolar (Prat, 2003).

Es importante recordar que la enseñanza de la EF debe posibilitar el aprendizaje de los tres contenidos, que en palabras de Freire y Oliveira (2004), capacitarán al estudiantado para utilizar de forma autónoma su potencial para moverse, sabiendo cómo, cuándo y por qué realizar las actividades o habilidades motoras. En este sentido, la evaluación también debe obtener información sobre los tres contenidos e identificar los aprendizajes, dificultades y oportunidades en cada aspecto.

Momentos

La evaluación debe tener un propósito fundamental, obtener información que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje y así, optimizar la planificación, desarrollo y valoración final de dicho proceso (Hernández & Velázquez, 2004). La característica determinante de la evaluación formativa es su carácter continuo y permanente durante el propio proceso, lo cual aleja el interés por la calificación y lo centra en el aprendizaje (López-Pastor, Molina-Soria, Pascual-Arias, & Manrique-Arribas, 2020).

Como lo afirmaba desde hace varios años Casanova (1999), la evaluación formativa requiere una valoración permanente tanto del aprendizaje del estudiante como de la enseñanza del profesor, con el propósito de tomar decisiones oportunas en ambos casos. Esta necesidad de evaluar de manera constante, puede involucrar otros momentos puntuales como son la evaluación diagnóstica y la evaluación final.

La evaluación con finalidad diagnóstica, permite al docente conocer las condiciones y saberes previos que tiene el estudiantado antes de iniciar un proceso educativo, proporcionando información sobre sus condiciones conceptuales, procedimentales y actitudinales y así, adecuar las propuestas planteadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cutrera, 2007; Uribe, 2009).

Por otro lado, la evaluación final, como su nombre lo indica, se hace generalmente cuando termina un ciclo. Debe asumirse como un momento que trasciende la calificación y que permite reflexionar e identificar los aprendizajes alcanzados, las dificultades o avances que se presentaron en ese periodo de tiempo. Este momento no siempre debe estar relacionado con una concepción sumativa de la evaluación, si esta evaluación coincide con la adquisición de un título o el paso de un grado a otro, sí podría verse como sumativa y final, sin embargo, si es un paso para la continuidad a un nivel

superior podría ser formativa.

Hernández y Velázquez (2004) plantean que, al terminar el proceso de enseñanza-aprendizaje se pueden presentar una o varias actividades de evaluación, cuya finalidad sea integrar los aprendizajes de los estudiantes, utilizando para ello varios procedimientos e instrumentos.

Actores

En la construcción teórica que ha tenido la evaluación desde hace varios años, se promueve la participación activa del estudiante durante todos los momentos evaluativos y, a la vez, se rescata al docente como un actor reflexivo que debe evaluar su propia enseñanza. En consecuencia, se propone la autoevaluación, la evaluación entre pares y la heteroevaluación como prácticas activas entre los profesores y estudiantes que dan sentido a los procesos evaluativos.

La autoevaluación, entendida como «la evaluación realizada por la propia persona sobre sí misma» (García, 2016, p. 34), se refiere tanto al estudiante como al docente. Desde la mirada formativa, la autoevaluación es un elemento fundamental, pues este proceso requiere autonomía, crítica y reflexión por parte del estudiantado y el profesorado, para revisar, valorar y emitir un juicio sobre sus propias actuaciones. Como lo plantea Fernández-Balboa (2005), la autoevaluación se presenta como un reto para la evaluación de la escuela tradicional, dado que en ella es el maestro quien tiene «un poder casi absoluto para determinar el contenido, los criterios de evaluación y la asignación de las notas» (p. 129).

Por su parte, la evaluación entre pares o coevaluación es la valoración conjunta de un trabajo donde dos o más participantes han interactuado y saben lo que se realizó para luego evaluarlo (Topping, 2009). Para Borjas (2011), es una forma de evaluación donde se valoran los desarrollos de los compañeros «ofreciendo posibilidades para que el otro se conozca y se reconozca como un individuo con potencialidades y con oportunidades de mejorar cada día» (p. 97).

La heteroevaluación es «la evaluación que realiza una persona sobre el trabajo o el rendimiento de otro» (Salinas, 2001, p. 26). Desde una concepción tradicional, es la que lleva a cabo el docente sobre los aprendizajes del estudiantado, sin embargo, desde una concepción formativa, deja de ser función exclusiva del profesorado y se convierte en una estrategia de evaluación del estudiante hacia la enseñanza.

Por otro lado, se debe reconocer que la calificación

es un requisito en la mayoría de los sistemas educativos, por lo tanto, hace parte de la acción evaluativa del profesorado. Sin embargo, se debe replantear el uso de esta calificación como un medio de control y permitir la participación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, surgió desde hace varios años la propuesta de López-Pastor (1999, 2004, 2012b) sobre la autocalificación y la calificación dialogada como posibilidades reales de participación del estudiante. La primera hace referencia a que cada estudiante determina la calificación que cree merecer en función de unos criterios previamente acordados y la segunda es un proceso «por el cual alumnado y profesorado dialogan sobre la calificación definitiva y la acuerdan» (López-Pastor, 2017, p. 45).

Estas dos formas de llegar a la calificación hacen parte de una evaluación compartida y democrática (López-Pastor, 2004, 2009, 2012a) que permite recordar que la evaluación tiene fuertes implicaciones éticas y, por tanto, se presentan como alternativas a la mirada tradicional de la calificación como dispositivo de poder.

Material y método

Diseño del estudio

El presente estudio fue de corte transversal, de tipo no experimental descriptivo, a través del cual se determinó la validez de contenido y fiabilidad de un cuestionario que evalúa las concepciones que tienen los estudiantes de educación secundaria y media sobre la evaluación y su percepción sobre la acción evaluativa en la clase de Educación Física.

Instrumento

Para esta investigación, el cuestionario fue una forma de acercarse a la realidad del pensamiento del estudiante sobre la evaluación desde su propia perspectiva. Esta estrategia es asumida como una técnica de recolección de datos que se utiliza para la identificación de motivaciones, actitudes, opiniones, preocupaciones, etc., en los contextos estudiados (Piéron, 1999; Torrado, 2012). El cuestionario utilizado evalúa cuatro dimensiones y la percepción total de los estudiantes frente a la evaluación de la clase de EF a partir de preguntas con opciones de respuesta tipo Likert con cinco valoraciones. En los primeros cinco ítems las opciones de respuesta son (1) Muy en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Indiferente, (4) De acuerdo, (5) Muy de acuerdo. De los ítems 6 al 26 las opciones de respuesta son: (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre, (5) Siempre.

Procedimiento

En un primer momento se realizó una búsqueda y análisis de literatura especializada, a partir de la cual se crearon los ítems del instrumento; luego se procedió a un análisis de juicio de expertos, después se procedió a la fase empírica donde se aplicó la versión final del cuestionario.

En esta fase empírica, se realizó una prueba piloto para analizar la comprensión de la prueba por parte de un grupo de estudiantes, cuyo resultado fue satisfactorio. La aplicación final del instrumento se hizo en 355 estudiantes de educación básica secundaria y media (11-18 años) de siete instituciones del área metropolitana del Valle de Aburrá (Antioquia-Colombia).

La selección de la muestra fue no probabilística, y el criterio del tamaño de la misma fue tener en cuenta las recomendaciones de Carretero-Dios y Pérez (2005), quienes establecen que por cada ítem de un cuestionario se debe indagar entre cinco y 10 sujetos, por lo tanto, en este estudio se requerían entre 130 a 260 participantes, no obstante, se logró encuestar a 355 estudiantes. El cuestionario se diligenció una vez confirmada la autorización de los padres de familia a través del consentimiento informado, según lo establecido en la Resolución 08430 (Ministerio de Salud, Colombia, 1993).

Una vez terminado el trabajo de campo, se digitó la información en Excel, y se exportó al *software* SPSS v23, donde se analizó la confiabilidad del instrumento que fue la última fase.

Resultados

En la construcción del cuestionario para este estudio, se tuvo en cuenta la literatura consultada sobre investigaciones que le han preguntado al estudiante sobre la evaluación, siendo de gran ayuda para la orientación de las dimensiones y la definición de los ítems. De esta manera, para la determinación de la validez de contenido del «Cuestionario de percepción de la evaluación en la clase de EF», se realizó una revisión documental acerca de la temática a partir de los siguientes criterios: Evaluación (AND) Educación Física (OR) Clase de Educación Física (NOT) Deporte, en las bases de datos: Scholar Google, Ebsco, Dialnet, Scielo entre los años 2010 – 2019 (61 artículos en total), los cuales fueron sintetizados en un Resumen Analítico de Investigación (RAI) (González, 2019).

A partir de dicha revisión se construyeron 30 ítems, los cuales fueron evaluados por ocho expertos, todos licenciados en educación física con títulos de maestría

(dos) y doctorado (seis) en el campo de la educación y con experiencia en docencia escolar.

De los ítems evaluados, cuatro fueron descartados pues su Razón de Validez de Contenido (RVC) fue inferior a .5823, finalmente con los 26 ítems que componen el cuestionario se obtuvo un Índice de Validez de Contenido (IVC) de .93 (Tristán-López, 2008), lo que indica gran consenso o grado de acuerdo entre los jueces que evaluaron el constructo teórico que dio origen a los respectivos ítems (Ver tabla 1).

Tabla 1.
Consenso entre jueces en cada uno de los ítems del cuestionario y su Razón de Validez de Contenido (RVC)

N	Ítem	Consenso*	RVC
1	La evaluación que realiza el profesor aporta a tu aprendizaje	8	1,00
2	La calificación es importante para ti	8	1,00
3	La evaluación sirve para medir tu nivel de aprendizaje	6	.75
4	Te parece importante la evaluación que realiza el profesor	7	.88
5	Tus compañeros(as) de clase aprenderían más, si tú haces parte de su evaluación	8	1,00
6	La calificación que te pone el profesor refleja tu nivel de aprendizaje	7	.88
7	El profesor permite que te evalúes tú mismo	8	1,00
8	El profesor les pregunta cómo les pareció la clase	8	1,00
9	Evalúas a tu profesor	8	1,00
10	Tus compañeros(as) de clase hacen parte de tu evaluación	8	1,00
11	Antes de empezar un nuevo tema, el profesor les pregunta qué saben del tema	7	.88
12	Al inicio del periodo el profesor les explica qué va a evaluar	8	1,00
13	Al final del periodo el profesor realiza un examen para ver que han aprendido	8	1,00
14	Al final del periodo el profesor realiza un test físico para ver que han mejorado	6	.75
15	Al inicio de la clase el profesor les dice los criterios de evaluación que va a tener en la clase	8	1,00
16	En cada clase el profesor pregunta lo que vieron en la clase anterior	6	.75
17	Al finalizar la clase el profesor califica lo trabajado en esa sesión	8	1,00
18	El profesor te evalúa lo que haces en la práctica (ejercicios, juegos, deportes, etc.)	7	.88
19	El profesor te evalúa de forma escrita (cuaderno, talleres)	6	.75
20	El profesor evalúa tu participación en clase	7	.88
21	La calificación de la clase depende de llevar correctamente del uniforme	7	.88
22	La calificación de la clase depende de tu comportamiento durante las actividades	8	1,00
23	El profesor te solicita demostrar los ejercicios durante la clase	7	.88
24	El profesor te hace correcciones durante la clase	8	1,00
25	El profesor te felicita cuando haces algo bien hecho	8	1,00
26	El profesor es justo cuando te evalúa	8	1,00

*Total jueces consultados 8

Índice de Validez de Contenido (IVC) del cuestionario 0,93

El cuestionario definitivo fue sometido a una prueba piloto con 20 estudiantes de bachillerato, previo consentimiento informado de los padres de familia; al finalizar la entrega de los cuestionarios los estudiantes manifestaron que no tuvieron ningún problema en el entendimiento del mismo y que las preguntas planteadas en el instrumento eran claras.

Para la validez de constructo y fiabilidad, se realizó un análisis inicial a través del índice de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett; el valor del índice de KMO fue de .781 ($X^2=1805,462$; $gl=325$; $p=0,000$), valor que se considera bueno para la realización de análisis multivariado, igualmente en la prueba esfericidad de Bartlett, presenta un valor estadísticamente significativo ($p<0,01$). Las dimensiones o factores del cuestionario se construyeron a partir de las consideraciones teóricas derivadas del análisis documental (Vargas, Máynez, Cavazos, & Cervantes, 2016), dado que los componentes ofrecidos

en el análisis exploratorio fueron conceptualmente difíciles de denominar, las dimensiones y sus respectivos ítems se pueden apreciar en la tabla 2.

Tabla 2.

Dimensiones del cuestionario y sus respectivos ítems		
N	Ítem	Dimensión
1	La evaluación que realiza el profesor aporta a tu aprendizaje	Concepciones
2	La calificación es importante para ti	
3	La evaluación sirve para medir tu nivel de aprendizaje	
4	Te parece importante la evaluación que realiza el profesor	
5	Tus compañeros(as) de clase aprenderían más, si tú haces parte de su evaluación	
6	La calificación que te pone el profesor refleja tu nivel de aprendizaje	Actores
7	El profesor permite que te evalúes tú mismo	
8	El profesor les pregunta cómo les pareció la clase	
9	Evalúas a tu profesor	
10	Tus compañeros(as) de clase hacen parte de tu evaluación	
26	El profesor es justo cuando te evalúa	
11	Antes de empezar un nuevo tema, el profesor les pregunta qué saben del tema	Instrumentos-momentos
13	Al final del periodo el profesor realiza un examen para ver que han aprendido	
14	Al final del periodo el profesor realiza un test físico para ver que han mejorado	
16	En cada clase el profesor pregunta lo que vieron en la clase anterior	
17	Al finalizar la clase el profesor califica lo trabajado en esa sesión	Contenidos
19	El profesor te evalúa de forma escrita (cuaderno, talleres)	
12	Al inicio del periodo el profesor les explica qué va a evaluar	
15	Al inicio de la clase el profesor les dice los criterios de evaluación que va a tener en la clase	
18	El profesor te evalúa lo que haces en la práctica (ejercicios, juegos, deportes, etc.)	
20	El profesor evalúa tu participación en clase	
21	La calificación de la clase depende de llevar correctamente del uniforme	
22	La calificación de la clase depende de tu comportamiento durante las actividades	
23	El profesor te solicita demostrar los ejercicios durante la clase	
24	El profesor te hace correcciones durante la clase	
25	El profesor te felicita cuando haces algo bien hecho	

Se aclara que, algunos de los ítems del cuestionario son inversos, por lo cual, antes de su análisis, debe revertirse su puntuación, estos ítems son: 2, 3, 6, 13, 14, 21 y 22.

En la evaluación de la consistencia interna a través del modelo de Alfa de Cronbach del instrumento en general se obtuvo un valor de .804 lo que muestra una fiabilidad alta (.70 – .89); de igual manera al evaluar el valor del Alfa de Cronbach si se elimina cada uno de los

Tabla 3.

Estadísticas de la valoración total si se elimina un elemento				
Ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	94,375	122,399	,321	,799
P2	94,301	122,578	,221	,802
P3	94,583	121,272	,255	,801
P4	94,490	122,002	,296	,800
P5	95,679	121,032	,193	,805
P6	94,710	120,178	,279	,800
P7	94,806	117,129	,334	,798
P8	95,282	113,248	,489	,790
P9	96,158	116,026	,354	,797
P10	96,135	118,931	,266	,801
P11	94,834	114,817	,467	,791
P12	94,169	118,203	,424	,794
P13	94,307	121,072	,247	,802
P14	95,203	115,303	,372	,796
P15	94,575	115,290	,467	,792
P16	95,279	116,806	,391	,795
P17	95,262	115,262	,430	,793
P18	94,194	120,733	,298	,799
P19	95,265	122,896	,106	,810
P20	94,645	119,529	,281	,800
P21	94,825	118,738	,263	,802
P22	94,442	119,694	,330	,798
P23	94,848	115,785	,447	,792
P24	94,549	117,994	,373	,796
P25	94,625	115,851	,453	,792
P26	94,023	121,372	,337	,799

Alfa de Cronbach del cuestionario: 0.804 (26 ítems)

ítems del cuestionario se encuentra que la mayoría de estos están por debajo del valor encontrado (.804) o valores muy cercanos (rango: .790-.810) por lo que se conservan los 26 ítems del cuestionario (Ver tabla 3).

Posteriormente, se propuso una forma de valoración cualitativa del cuestionario, teniendo en cuenta la sumatoria de cada uno de los ítems de la dimensión y la cantidad de ítems, criterio que también se puede usar para obtener la puntuación total del cuestionario, la fórmula y valores de referencia para la calificación se pueden apreciar en la tabla 4.

Tabla 4.

Puntuación y calificación de las dimensiones y el cuestionario total		
Fórmula para calcular puntuaciones	Valores de referencia	Calificación
PECEF $\frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$	1,00 - 2,33	Bajo
	2,34 - 3,66	Medio
	3,67 - 5,00.	Alto

(PECEF) Percepción de la Evaluación en la Clase de Educación Física

Al establecer la correlación que tiene cada una de las dimensiones del cuestionario frente a la calificación total del mismo, se encontró correlación positiva moderada ($r=.573$) entre la dimensión concepciones sobre la evaluación y la percepción general frente a la evaluación en la clase de EF; en las otras tres dimensiones (actores, momentos - instrumentos y contenidos), las correlaciones fueron positivas altas ($r=.759-.785$), y en general la asociación estadística entre las dimensiones y la valoración total del cuestionario fue muy significativa ($p < .01$), lo que indica dependencia de los factores que componen el instrumento con su valoración general (Ver tabla 5).

Tabla 5.

Dimensiones del cuestionario	Concepcion es sobre la evaluación	Actores que participan en la evaluación	Momentos - instrumentos	Contenidos de la evaluación	Percepción de la evaluación en la clase de educación física
Concepciones sobre la evaluación	r 1	,235**	,253**	,231**	,573**
Actores que participan en la evaluación	p ,235**	1	,409**	,511**	,759**
Momentos - instrumentos	p ,000	,409**	1	,552**	,776**
Contenidos de la evaluación	r ,231**	,511**	,552**	1	,785**
Percepción de la evaluación en la clase de educación física	p ,000	,000	,000	,000	1

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (2 colas), n=355

Discusión

El objetivo de este estudio fue diseñar y validar un cuestionario que, basado en las percepciones de los estudiantes, diera cuenta de sus concepciones y la acción evaluativa en la clase de EF. Los resultados evidencian que la elaboración de cualquier instrumento requiere de diferentes componentes, y para el caso del instru-

mento presentado se destacaron, la validez de contenido a partir de la revisión de la literatura y el juicio de expertos (Tristán-López, 2008), a partir de la determinación del índice de validez de contenido (IVC) que es uno de los modelos de validación por juicio de expertos más usado en la literatura especializada (Lawshe, 1975).

El análisis de la teoría, y el aporte de los jueces fue significativo en la determinación de los ítems y dimensiones teóricas (Vargas et al., 2016); lo que permite tener un acercamiento al pensamiento de los estudiantes frente a lo que es la evaluación y cómo se evalúa en la clase de EF a partir de cuatro dimensiones: concepciones frente a la evaluación, actores en la evaluación, instrumentos–momentos de la evaluación, y contenidos de la clase; además de la valoración general de la percepción frente a la evaluación de la clase de educación física.

Las valoraciones de los jueces para los componentes de la prueba fueron muy altas, tanto en la escala global (.93), como para cada uno de los ítems (>.75), por lo cual, son un buen reflejo del constructo que pretende evaluar y se acomoda a lo que metodológicamente es recomendado y reportado por la literatura.

También se destaca en el procedimiento de validación, el análisis de fiabilidad de la prueba, el cual presentó un valor acorde con las exigencias metodológicas, evidenciando que el cuestionario tiene una buena confiabilidad ($\alpha = .804$) (Celina & Campo, 2005), confiabilidad que es similar a otros estudios que se han interesado en la clase de EF (Moreno et al., 2006).

En el instrumento validado por Moreno et al. (2006), este se interesó en la «responsabilidad del alumno en la evaluación en EF» a partir de dos dimensiones; «cesión de responsabilidad en el resultado de la evaluación» (participación de los estudiantes en la nota) y «papel que desempeña el alumno en la cesión de responsabilidad en el proceso de la evaluación» (rol del estudiante); que se asemeja en el instrumento propuesto en este texto, en que se le da relevancia a la voz y participación del estudiante; pero se diferencia en la designación de las dimensiones, pues en el caso de este estudio, se basó en consideraciones de orden teórico.

En el proceso de evaluación se hace importante conocer la percepción que los estudiantes tienen sobre ella, pues como lo menciona (Wittrock, 1990), dichas apreciaciones son un elemento fundamental en la mejora de los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico, de ahí que el uso de instrumentos como el que se propone en este texto, sea relevante para la mejora de la acción evaluativa de los docentes.

Conclusiones

La principal conclusión que se deriva de este estudio, es que el cuestionario que se presenta acerca de la percepción de los estudiantes frente a la evaluación es válida y fiable, y para ello se establecieron conceptualmente cuatro dimensiones: concepciones de la evaluación, actores, momentos–instrumentos y contenidos de la evaluación; componentes que además presentaron asociación estadísticamente significativas entre ellas y la valoración general de la evaluación en la clase de EF, esto lo hace un instrumento útil no solo en la realización de ulteriores investigaciones sobre el tema, sino como un instrumento de diagnóstico y valoración del componente evaluativo para docentes e instituciones educativas.

Dado que el instrumento propone unos valores y escala de valoración (baremos) es posible establecer posturas de los estudiantes frente al proceso evaluativo, por lo tanto, su uso al interior de la clase de EF, denotará aciertos y desaciertos que podrán ser analizados por el profesor en busca de una mejor práctica pedagógica en el aula.

La evaluación es un acto relacional, eminentemente ético. Tradicionalmente establece una posición de un actor frente a otro, sin embargo, en aras de tener una mejor relación pedagógica en la clase de EF, se hace necesario e imperioso que la posición del estudiante sea activa y participativa no solo frente a la asignatura, sino también frente a su profesor, quien ha sido tradicionalmente el responsable del proceso educativo.

Teniendo en cuenta el tipo de estudio de esta investigación y sobre todo el tipo de muestreo utilizado de carácter no probabilístico, la muestra se considera adecuada para el diseño del instrumento, más no es el reflejo de percepción de la población de donde fue extractada; no obstante, se ofrece a la comunidad académica un instrumento de medición para entender la dinámica evaluativa en la clase de EF que puede usarse por investigadores de la temática o en docentes e instituciones interesados en mejorar sus prácticas evaluativas y pedagógicas.

Referencias

- Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de Formación de Formadores. *Zona próxima, julio-diciembre*(15), 94–107. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6398338>
- Carreiro da Costa, F. (2017). ¿Qué es una Enseñanza de Calidad en

- Educación Física? *Gymnasium*, 2(2), 1–12. Recuperado de <https://revistagymnasium.info/articulo/que-es-una-ensenanza-de-calidad-en-educacion-fisica-2289-sa-l595f0f5b1905f/>
- Carretero-Dios, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521–551. Recuperado de http://aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-158.pdf
- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa* (5ª). Madrid: La Muralla.
- Castejón, F., Capllonch, M., González, N., & López, V. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. En *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior* (pp. 65–91). Madrid: Narcea.
- Celina, H., & Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572–580. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502005000400009&script=sci_arttext&tlng=en
- Chaverra-Fernández, B. (2017a). Análisis del discurso evaluativo. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 723–728. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.808>
- Chaverra-Fernández, B. (2017b). *Pensamiento y acción evaluativa del profesorado de educación física de educación secundaria y media: Estudio de casos en Medellín-Colombia*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., & Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Cutrerá, G. (2007). Reflexiones sobre la instancia diagnóstica de evaluación desde un análisis exploratorio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie4432228>
- Devis, J., & Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Fernández-Balboa, J. (2005). La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia & J. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 127–158). Barcelona: Inde.
- Foglia, G. (2014). Evaluación en educación física: concepciones y prácticas docentes. *Ítems y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 99–117. <https://doi.org/https://doi.org/10.18175/vys5.2.2014.02>
- Freire, E., & Oliveira, J. (2004). Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. *Motriz*, 10(3), 140–151. <https://doi.org/https://doi.org/10.5016/382>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., & Cartier-Thuillier, B. (2020). Ventajas e inconvenientes de la Evaluación Formativa, y su influencia en la autopercepción de competencias en alumnado de formación inicial del profesorado de Educación Física. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38(2 semestre), 417–424.
- García, L. (2016). La autoevaluación de los estudiantes un proceso por resignificar y reconstruir en la educación física escolar. *Paideia Surcolombiana, Enero-diciembre*(21), 27–43. <https://doi.org/https://doi.org/10.25054/01240307.1454>
- Gaviria, D. (2016). *La educación física a través de los ojos y la voz de los estudiantes de grado once de secundaria. Un estudio de caso en la ciudad de Medellín-Colombia*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- González, V. (2019). *Representaciones sociales sobre la formación inicial y ser maestro en estudiantes de educación física del departamento de Antioquia*. (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Hamodi, C., López-Pastor, V., & López-Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146–161. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004>
- Hernández, J., & López, A. (2007). Qué saben los escolares españoles. Conceptos claves en educación física y su evaluación. En J. Hernández & R. Velázquez (Eds.), *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan* (pp. 169–204). Barcelona: Graó.
- Hernández, J., & Velázquez, R. (1996). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández, J., & Velázquez, R. (2004). Presentación. En J. Hernández & R. Velázquez (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 7–10). Barcelona: Graó.
- Kirk, D. (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de Educación Física. En J. Devis (Ed.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 101–110). Alicante: Marfil.
- Lawshe, C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563–575. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- 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. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 221–232. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1113395>
- López-Pastor, V. (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa compartida*. Madrid: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. (2009). *La Evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. (2012a). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social. *Estudios Pedagógicos, Número esp(1)*, 155–176. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400009>
- López-Pastor, V. (2012b). 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. <https://doi.org/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 Víctor 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., Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C., & Manrique-Arribas, J. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37(September), 620–627. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74193>
- 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.
- López-Rodríguez, Á. (2012). *La calidad de los procesos de comunicación en el aula de Educación Física: un estudio sobre calidad del discurso docente en profesorado de la Comunidad de Madrid*. (Tesis Doctoral), Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23–39. <https://doi.org/10.1080/09695940903565412>
- Ministerio de Salud. Colombia. (1993). Resolución 8430. Bogotá.
- Mora, A., & Ferro, M. (1996). *Currículo y aprendizaje. Manual para la elaboración de elementos del currículo*. Bogotá: Santillana.
- 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-antiguos/2006/re340/re340-26.html>
- Navarro, V., & Jiménez, F. (2012). La mejora en la evaluación formativa de maestros de educación física través de un instrumento de metaevaluación didáctica. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(27), 63–79. <https://doi.org/10.5232/ricyde2012.02705>
- Ní Chróinín, D., & Cosgrave, C. (2012). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219–233. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.666787>
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421–442. <https://doi.org/10.1080/13573320903217125>
- Pérez-Pueyo, Á., López-Pastor, V., Hortiguera-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.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.
- Pozo, J. (2003). Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria. En C. Coll (Ed.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (3ª, pp. 45–67). Barcelona: Ice/Horsori Universitat de Barcelona.
- Prat, M. (2003). Los contenidos actitudinales: las actitudes, los valores y las normas. En M. Prat & S. Soler (Eds.), *Actitudes valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 21–33). Barcelona: Inde.
- Salinas, M. (2001). La evaluación de los aprendizajes en la universidad. Recuperado de <http://docencia.udea.edu.co/vicedocencia/documentos/pdf/evaluacion.pdf>
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20–27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- 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.
- Torrado, M. (2012). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (3a ed., pp. 231–257). Madrid: La Muralla.
- 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/>
- Uribe, I. (2009). La evaluación en la educación física. En I. Uribe & D. Gaviria (Eds.), *Guía Curricular para la Educación Física* (pp. 165–170). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vargas, M., Máñez, A., Cavazos, J., & Cervantes, L. (2016). Validez de contenido de un instrumento de medición para medir el liderazgo transformacional. *Revista Global de Negocios*, 4(1), 35–45. Recuperado de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2659369
- Velázquez-Buendía, R., Hernández-Álvarez, J., Martínez-Gorroño, M., & Martínez de Haro, V. (2011). Educación Física y conocimiento teórico-conceptual: estudio trans-cultural en Argentina, Brasil y España. *Revista de Educación*, 356(Septiembre), 653–675. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-055>
- Velázquez, R., & Hernández, J. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En J. Hernández & R. Velázquez (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 11–47). Barcelona: Graó.
- 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.
- Zagalaz, M., Moreno, R., & Cachón, J. (2001). Nuevas tendencias en la educación física. *Contextos educativos*, 4, 263–294. <https://doi.org/10.18172/con.497>